



**MİMARİ TEMEL TASARIM STÜDYOSUNDA ÖĞRENCİ
DENEYİMLERİNİN OLGUBİLİMSEL İNCELEMESİ: GAZİ
ÜNİVERSİTESİ ÖRNEĞİ**

Gülçe SÖZEN

**DOKTORA TEZİ
MİMARLIK ANA BİLİM DALI**

**GAZİ ÜNİVERSİTESİ
FEN BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

MAYIS 2024

ETİK BEYAN

Gazi Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Tez Yazım Kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada;

- Tez içinde sunduğum verileri, bilgileri ve dokümanları akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- Tüm bilgi, belge, değerlendirme ve sonuçları bilimsel etik ve ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- Tez çalışmada yararlandığım eserlerin tümüne uygun atıfta bulunarak kaynak gösterdiğimi,
- Kullanılan verilerde herhangi bir değişiklik yapmadığımı,
- Bu tezde sunduğum çalışmanın özgün olduğunu,

bildirir, aksi bir durumda aleyhime doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi beyan ederim.

Gülçe SÖZEN

30/05/2024

MİMARİ TEMEL TASARIM STÜDYOSUNDA ÖĞRENCİ DENEYİMLERİNİN OLGUBİLİMSSEL İNCELEMESİ: GAZİ ÜNİVERSİTESİ ÖRNEĞİ

(Doktora Tezi)

Gülçe SÖZEN

GAZİ ÜNİVERSİTESİ
FEN BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Mayıs 2024

ÖZET

Tasarım ve mimarlık disiplininde son yüzyılda kazanılan yeni bakış açıları ve niteliklerle beraber eğitim konusu da önem kazanmıştır. Bu bağlamda disiplinler arası bakış açısı ve geleneksel tasarım öğretileri harmanlanarak öğrencilerin tasarım olgusuyla tanıştıkları temel tasarım eğitimi oldukça farklı yönlerden ele alınan çalışmalarla ön plana çıkmaktadır. Bununla beraber, varolan çalışmaların çoğunlukla eğitmen bakış açısı ve eğitmenlerce belirlenen süreçlerin takibi ve değerlendirilmesi üzerine kurgulandığı ve öğrenci odaklı yaklaşımlarda eksiklik olduğu gözlemlenmektedir. Temel tasarım eğitimindeki öğretici perspektifinin tek taraflı baskınlığını öğrenen odağına yöneltmek amacıyla hazırlanan bu tez kapsamında öğrencilerin yaşanmış deneyimlerinin çözümlemesi hedeflenir. Bu çerçevede, Gazi Üniversitesi Mimari Temel Tasarım Stüdyosunda fenomenolojik araştırma yöntemine başvurularak öğrencilerin yaşanmış deneyimleri üzerinden stüdyo fenomenine yönelik anlam ve öz arayaşı sürdürülür. Stüdyonun eş değer nitelikli iki aktöründen biri olarak öğrenci için stüdyo fenomenin anlamı ve etkileşiminin çok boyutlu ve karmaşık yapısı rasyonel ve pragmatik yöntemlerle sorgulanır ve öğrencilerin baskın, ortak, bireysel ve özgün deneyimleri literatürden yansımalarla birleştirilerek günümüz temel tasarım stüdyosu fenomenine yönelik keşfedilen ve keşfedilmeyen alanlar olarak ortaya konur. Çalışma sonucunda, öğrencilerin yaşanmış deneyimlerinin özünü kavramlara ilişkin olarak bilişsel süreç ve sorgulama deneyimlerinin oluşturduğu görülmüştür. Eğitmen ve öğrencinin ipuçları aracılığıyla kolektif olarak inşa ettiği stüdyo anlamının araştırma sonucunda baskın şekilde ortaya çıkması temel tasarım eğitiminde disiplinler arasılığı yeni bir bakış açısı getirmiştir. Varolan temel tasarım eğitimi literatüründe öngörülen zincir ve eşdeğer deneyim alanlarının farklılaştığı, birbirine dönüşen veya iç içe geçebilen muğlak deneyim örüntülerinin her öğrenciye özgü olarak oluştuğu öğrencilerin bireysel ve özgün deneyimlerinin eğitim yaklaşımlarında bir söz sahibi olabileceğine işaret etmektedir. Bireysel farklılıklarıyla öğrenciyi merkeze alan esnek bir eğitim yaklaşımı önerilmiştir.

Bilim Kodu : 80134

Anahtar Kelimeler : Mimarlık eğitimi, mimari temel tasarım stüdyosu, fenomenoloji, deneyim

Sayfa Adedi : 770

Danışman : Prof. Dr. Arzu ÖZEN YAVUZ

A PHENOMENOLOGICAL INQUIRY OF STUDENT EXPERIENCES IN
ARCHITECTURAL BASIC DESIGN STUDIO: THE CASE OF GAZİ UNIVERSITY

(Ph. D. Thesis)

Gülçe SÖZEN

GAZİ UNIVERSITY

GRADUATE SCHOOL OF NATURAL AND APPLIED SCIENCES

May 2024

ABSTRACT

Educational studies have gained importance with the new perspectives and attributes gained in design and architecture in the last century. In this sense, basic design education, in which students are introduced to design concepts by blending interdisciplinary perspectives and traditional design methodologies, comes to the forefront with studies addressing various perspectives. However, it is observed that the existing studies are primarily based on the instructor's perspective and their evaluation of the processes, and there is a lack of student-oriented approaches. This thesis aims to decode students' lived experiences to shift the focus from the instructor's perspective in basic design education to the focus on the learner. In this framework, the phenomenological research method is applied in Gazi University Architectural Basic Design Studio to search for the meaning and the essence of the studio phenomenon by studying students' lived experiences. The multidimensional and complex structure of the studio phenomenon and interaction for the students as one of the two equivalent actors of the studio are questioned with rational and pragmatic methods. The students' dominant, common, individual, and unique experiences are presented with reflections from the literature and revealed as explored and unexplored areas in today's basic design studio phenomenon. As a result of the study, it was observed that the essence of students' lived experiences consisted of cognitive processes and inquiries related to the concepts. The dominant emergence of the meaning of the studio, which is constructed collectively by the instructor and the student through clues, has brought a new perspective to interdisciplinarity in basic design education. The successive and equivalent experience areas envisaged in the existing basic design education literature are seen to be differentiated, and ambiguous experience patterns that can transform or intertwine with each other are formed uniquely for each student. This indicates that students' individual and unique experiences can be instrumental in educational approaches. A more flexible educational approach that centers on the learner with his/her individual differences has been proposed.

Science Code : 80134

Key Words : Architectural education, architectural basic design studio, phenomenology, experience

Page Number : 770

Supervisor : Prof. Dr. Arzu ÖZEN YAVUZ

TEŞEKKÜR

Gazi Üniversitesi Mimarlık Bölümü'ne lisans öğrencisi olarak başladığım günden doktora öğrencisi olarak geldiğim bugüne kadar yol gösteren ve destekleyen, araştırma görevliliğim süresince birlikte çalışma fırsatı bularak deneyimlerinden çok şey öğrendiğim sevgili tez danışmanım Prof. Dr. Arzu ÖZEN YAVUZ'a en içten teşekkürlerimi sunuyorum.

Tez süreci boyunca desteklerini esirgemeyen ve bu uzun soluklu sürece deneyimleriyle ışık tutan tez izleme komitesi üyelerim Prof. Dr. Pınar DİNÇ KALAYCI ve Prof. Dr. Soner YILDIRIM'a çok teşekkür ediyorum. Ayrıca katkılarıyla son haline kavuşan araştırmamın, tez savunması sürecinde yer alan değerli jüri üyelerim Prof. Dr. Zeynep ULUDAĞ ve Prof. Dr. Çiğdem Belgin DİKMEN'e teşekkür ediyorum. Hem lisans hem lisansüstü eğitim ve öğretim hayatım boyunca hem de akademik kariyerimin ilk yıllarından bugüne desteğini sürdüren ve deneyimlerini benimle paylaşan Prof. Dr. Sare SAHİL'e teşekkür ediyorum.

Araştırmanın yürütülmesinde aktif olarak rol oynayarak araştırma sürecini verimli ve etkili hale getiren ve bu süreçte ilgili ve özverili tavrını daima sürdüren, araştırma deneyimini birlikte paylaşma fırsatı bulduğum 2021-22 Akademik Yılında Mimari Temel Tasarım Stüdyosu dersinde yer alan değerli öğrencilerime içtenlikle teşekkür ediyorum.

Bu süreçte destek ve özverileriyle gündelik hayat koşullarımı kolaylaştıran ve beni daima cesaretlendiren sevgili ailem Nesrin SÖZEN, Adnan SÖZEN ve Furkan SÖZEN'e, her zaman yanımda olan ve manevi desteğini esirgemeyen sevgili arkadaşlarım Seda YORULMAZ, Resul SARAÇ, Ilgın KURUM ve Batuhan ECİN'e çok teşekkür ediyorum.

Araştırma sürecinin birçok aşamasında fikrine danıştığım ve sürece daima değerli katkılarını sunan başta Eren DEMİREL'e olmak üzere, bu süreçte birlikte çalışma fırsatı bularak çalışma ortamımı ve araştırma sürecimi keyifli hale getiren ve desteklerini daima gösteren sevgili çalışma arkadaşlarım Özgü YÖRÜK, Saliha ERDURMUŞ, Ayşegül SONDAŞ, Meltem KÖSE, Elif TEKTAŞ, Sena GÜLBAHAR TUNCEL, Senem YILDIRIM, Betül ZOBİ, Sevgi ÜNKARACALAR, Beril KAPUSUZ BALCI, Su ERTÜRKMEN AKSOY, Metin KURUMAK, Mazlum KALAK ve Melih AK'a içtenlikle teşekkür ediyorum.

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
ÖZET	iv
ABSTRACT.....	v
TEŞEKKÜR.....	vi
İÇİNDEKİLER	vii
ÇİZELGELERİN LİSTESİ.....	x
ŞEKİLLERİN LİSTESİ.....	xiv
SİMGELER VE KISALTMALAR.....	xix
1. GİRİŞ.....	1
2. TEMEL TASARIM.....	13
2.1. Temel Tasarım Kavramı	13
2.1.1. Temel tasarım kavramının kökeni	13
2.1.2. Temel tasarım ilke ve elemanları.....	19
2.2. Temel Tasarım Eğitimi.....	31
2.2.1. Temel tasarım eğitiminin tarihsel arkaplanı	35
2.2.2. Temel tasarım eğitiminin Türkiye’de tarihsel arkaplanı	56
2.3. Günümüzde Temel Tasarım Eğitimi: Stüdyo Kavramı.....	61
2.3.1. Stüdyo yaklaşım ve yöntemleri	68
2.4. Gazi Üniversitesi’nde Mimari Temel Tasarım Stüdyosu.....	86
3. ARAŞTIRMA MODELİ	129
3.1. Araştırma Yönteminin Belirlenmesi.....	129
3.1.1. Fenomenolojik yaklaşım ve araştırma yöntemi	131
3.1.2. Fenomenoloji tarihi ve temel felsefesi	140
3.1.3. Fenomenoloji üzerine tartışmalar.....	152

	Sayfa
3.1.4. Tasarım disiplinlerinde fenomenolojik yaklaşımlar	153
3.2. Fenomenin Belirlenmesi ve Tanımlanması	155
3.3. Araştırma Verilerinin Toplanmasına Yönelik Ön Hazırlık	158
3.3.1. Veri toplama araçlarının belirlenmesi	158
3.3.2. Demografik soruların oluşturulması.....	159
3.3.3. Görüşme takviminin belirlenmesi ve görüşme sorularının oluşturulması	160
3.3.4. Gözlem formlarının oluşturulması	163
3.3.5. Eş araştırmacıların belirlenmesi	164
3.3.6. Görüşme yönteminin belirlenmesi ve görüşmelerin kayıt altına alınması.....	167
3.4. Araştırma Verilerinin Toplanması.....	168
3.5. Araştırma Verilerinin Analizi	169
3.5.1. Araştırma verilerinin geçerliliği ve güvenilirliği	173
3.5.2. Araştırma verilerinin analizinde MAXQDA yazılımının kullanımı ve görselleştirme teknikleri	175
3.5.3. Kod, kategori ve tema kütüphanesi oluşturulması	178
3.5.4. Ağ haritalarının oluşturulması ve okunması	181
4. ARAŞTIRMA BULGULARI	187
4.1. Araştırmacının Fenomene Yönelik Deneyimleri	188
4.2. Eş Araştırmacıların Demografik Bilgileri.....	189
4.3. Eş Araştırmacıların Fenomene Yönelik Baskın Deneyimleri	193
4.4. Eş Araştırmacıların Fenomene Yönelik Ortak Deneyimleri	223
4.5. Eş Araştırmacıların Fenomene Yönelik Bireysel Deneyimleri	229
4.6. Eş Araştırmacıların Fenomene Yönelik Bireysel Deneyimlerinin Farklı Bağlamlarda Karşılaştırılması	287

Sayfa

4.6.1. Eş araştırmacıların bireysel deneyim ağları bağlamında karşılaştırılması.....	287
4.6.2. Eş araştırmacıların tasarım etkinliklerine yönelik deneyimleri bağlamında karşılaştırılması	292
4.6.3. Eş araştırmacıların eşik deneyimleri bağlamında karşılaştırılması	298
4.6.4. Eş araştırmacıların grup çalışmalarına yönelik deneyimleri bağlamında karşılaştırılması	302
4.7. Eş Araştırmacıların Fenomene Yönelik Özgün Deneyimleri.....	316
4.8. Araştırmacının Gözlemleri	325
5. TARTIŞMA.....	331
6. SONUÇ VE ÖNERİLER.....	359
KAYNAKLAR	361
EKLER.....	385
EK-1. Eş Araştırmacı Görüşmeleri Takip Kılavuzu	386
EK-2. Kod, Kategori ve Tema Kütüphanesi.....	389
EK-3. Demografik Bilgiler Formu Şablonu	438
EK-4. Demografik Bilgiler Formu (Araştırmacı)	439
EK-5. Demografik Bilgiler Formları (K1-K15).....	440
EK-6. Görüşme Soruları Şablonu	455
EK-7. Görüşme Soru ve Cevapları (Araştırmacı)	460
EK-8. Görüşme Soru ve Cevapları (K1-K15)	474
EK-9. Gözlem Formu Şablonu	718
EK-10. Gözlem Formları (K1-K15)	719
ÖZGEÇMİŞ	770

ÇİZELGELERİN LİSTESİ

Çizelge	Sayfa
Çizelge 2.1. Temel tasarım kavramıyla birlikte gelişen 20. yüzyıl sanat hareketlerine yönelik örnekler	18
Çizelge 2.2. Gestalt Algı Kuramı ilkeleri	26
Çizelge 2.3. Evrensel temel tasarım ilke ve elemanları	29
Çizelge 2.4. Beaux-Arts eğitim programı içeriği.....	39
Çizelge 2.5. Bauhaus eğitim programı içeriği (1919) (Conrads, 2019).....	44
Çizelge 2.6. Temel tasarım stüdyosu sürecinde tanımlanan eylemler	66
Çizelge 2.7. Temel tasarım stüdyosu sürecinde tanımlanan araç ve yöntemler	67
Çizelge 2.8. Temel tasarım stüdyosu sürecinde tanımlanan tasarım ürünler.....	68
Çizelge 2.9. Stüdyolarda tartışmaya açılan öğrenme kuramları ve modelleri ve anahtar referansları	73
Çizelge 2.10. Alternatif pedagojik modeller ve anahtar referansları.....	74
Çizelge 2.11. Temel tasarım eğitimi yöntem ve yaklaşımlarına dair bir derleme (Onur'un (2013) derlemesi üzerinden elıştırılmıştır)	79
Çizelge 2.12. Stüdyo program şeması	107
Çizelge 2.13. İpuçları ve kullanım içerikleri	107
Çizelge 2.14. Gazi Üniversitesi Mimari Temel Tasarım Stüdyosu (MTTS) 2021-22 Güz Dönemi eğitim programı	110
Çizelge 2.15. SOLO Taksonomisi 5 basamaklı düzey adları ve özellikleri	121
Çizelge 3.1. Moustakas'ın (1994) fenomenolojik analiz aşamalarına yönelik değerlendirme	134
Çizelge 3.2. Husserl fenomenolojisine yönelik kavramlar	151
Çizelge 4.1. Eş araştırmacıların baskın odak davranış deneyimleri ve odak deneyim alanlarının karşılaştırılması.....	288
Çizelge 4.2. Eş araştırmacıların bir ders deneyimleri ve bir tasarım etkinliği deneyimlerinde başvurdukları tasarım etkinlikleri	295

Çizelge	Sayfa
Çizelge 4.3. Eş araştırmacıların eşikleri ve eşik tanımları.....	299
Çizelge 4.4. Eş araştırmacıların grup kişi sayısı ve aynı grupta olduğu eş araştırmacı bilgisi	302
Çizelge 4.5. Eş araştırmacıların grup çalışması deneyimleri içerisindeki rolleri ve rol tanımları	303
Çizelge 4.6. K2 ve K11'in grup çalışması deneyimleri	306
Çizelge 4.7. K4 ve K7'nin grup çalışması deneyimleri	307
Çizelge 4.8. K6 ve K8'in grup çalışması deneyimleri	308
Çizelge 4.9. K9 ve K13'ün grup çalışması deneyimleri	310
Çizelge 4.10. K10 ve K12'nin grup çalışması deneyimleri.....	313
Çizelge 4.11. Eş araştırmacıların özgün deneyimleri	320
Çizelge 4.12. Araştırmacının eş araştırmacılara dair gözlemleri	325
Çizelge 5.1. Öğrenci görüşmelerinde yer alan temel tasarım eleman ve ilkelerine yönelik kavramlar listesi (alfabetik)	351

ŞEKİLLERİN LİSTESİ

Şekil	Sayfa
Şekil 1.1. Araştırma süreci şeması.....	9
Şekil 2.1. Paul Klee'nin Sanat Tasarım Öğretisi'nden örnek çizimler (Klee, 1973).....	22
Şekil 2.2. Kandinsky'nin Biçimler Kuramı'ndan örnek çizimler (1926).....	23
Şekil 2.3. Albers'in Rengin Etkileşimi'nden örnek renk çalışmaları (1971)	24
Şekil 2.4. Dow'un Kompozisyon kitabından örnek çizimler (Dow, 1905).....	27
Şekil 2.5. Temel tasarım kavramının ilkelerle ifadesinde etkili olan gelişmeler	28
Şekil 2.6. Tasarım eğitime yön veren okullar ve temel tasarım eğitiminde öne çıkan değerleri	36
Şekil 2.7. Bauhaus Okulu'nun kuruluşunda etkili olan unsurlar	42
Şekil 2.8. Bauhaus Okulu disiplinler arası alanları ve ilişkileri (National Design Academy'den uyarlanmıştır).....	45
Şekil 2.9. Vorkurs aktörleri ve öne çıkan değerleri	49
Şekil 2.10. Bauhaus aktörleri aracılığıyla gerçekleşen entelektüel göç	52
Şekil 2.11. VkhUTEMAS'ta yer alan disiplinler arası alanları ve ilişkiler (National Design Academy'den uyarlanmıştır)	54
Şekil 2.12. Ulm Tasarım Okulu'nun Ulm Modeli'nde yer alan disiplinler arası alanları ve ilişkiler (National Design Academy'den uyarlanmıştır)	56
Şekil 2.13. Türkiye'de tasarım eğitime yön veren okullar ve temel tasarım eğitiminde öne çıkan ekolleri.....	61
Şekil 2.14. Stüdyo bileşenleri.....	63
Şekil 2.15. Filip tarafından önerilen soyutlama ve duyumsama şeması (Eroğlu, 2016)	84
Şekil 2.16. Gazi Üniversitesi temel tasarım stüdyosu eğitim ve öğretim dönemleri ve dönemlere ait öne çıkan değerler	94
Şekil 2.17. MTTS yaklaşımında disiplinler arası, yaratıcılık, keşfetme ve öğrenme ilişkisi	98
Şekil 2.18. Tam öğrenme modeli değişkenleri (Bloom, 2016)	100

Şekil	Sayfa
Şekil 2.19. Orijinal Bloom Taksonomisi bilişsel öğrenme basamakları (Bloom, 2016)	101
Şekil 2.20. Orijinal Bloom Taksonomisi bilişsel öğrenme basamaklarında yapılan değişikliklerin Yenilenmiş Bloom Taksonomisi bilişsel öğrenme basamaklarında gösterimi	103
Şekil 2.21. Yenilenmiş Bloom Taksonomisi bilişsel öğrenme basamakları	104
Şekil 2.22. Bloom Taksonomisi tam öğrenme modeli değişkenleri üzerinden stüdyo süreci şeması (Bloom, 2016'dan uyarlanmıştır).....	106
Şekil 2.23. SOLO Taksonomisi ve düzeylerine yönelik şema	121
Şekil 2.24. Yemek Masası tasarım etkinliğinin SOLO Taksonomisi üzerinden değerlendirilmesi.....	122
Şekil 2.25. Miro uygulamasında oluşturulan beyaz duvara ait örnek bir görsel	126
Şekil 2.26. Instagram uygulamasında oluşturulan profile ait bir görsel.....	127
Şekil 3.1. Araştırmada fenomenolojik araştırma yönteminin kullanımına yönelik şema	137
Şekil 3.2. Tasarım disiplinlerinde fenomenolojik yaklaşımlar	155
Şekil 3.3. Araştırmanın yürütülmesinde kullanılan veri toplama araçları.....	159
Şekil 3.4. Deneyim kategorilerine bağlı olarak oluşturulan ana sorular	163
Şekil 3.5. Araştırma verilerinin analizi sürecine yönelik şema.....	172
Şekil 3.6. Kod Matrisi Tarayıcısında sembol boyutları (MAXQDA).....	177
Şekil 3.7. Kod, kategori ve tema kütüphanesi.....	180
Şekil 3.8. Hiyerarşik kümeleme ağı örneği (Girvan ve Newman, 2002).....	183
Şekil 3.9. Ağ haritaları analizinde kullanılan kavramlar.....	184
Şekil 3.10. Kod ilişkileri Tarayıcısının ağ haritalarında sembol boyutunun ilişkilere ve tekrarlara bağlı olarak belirlenmesi (MAXQDA)	185
Şekil 4.1. Araştırma bulgularının sunulması.....	187
Şekil 4.2. Eş araştırmacıların cinsiyetlerine göre dağılımı.....	190
Şekil 4.3. Eş araştırmacıların doğum yıllarına göre dağılımı.....	190

Şekil	Sayfa
Şekil 4.4. Eş araştırmacıların lise bilgilerine göre dağılımı	190
Şekil 4.5. Eş araştırmacıların ön lisans bilgilerine göre dağılımı.....	191
Şekil 4.6. Eş araştırmacıların konaklama yeri bilgilerine göre dağılımı.....	191
Şekil 4.7. Eş araştırmacıların mimarlık bölümü seçme nedenlerine ilişkin ağ haritası.....	193
Şekil 4.8. Deneyim ağı analizi lejantı	194
Şekil 4.9. Deneyim alanları ağ haritası	196
Şekil 4.10. Deneyim alanları ve etkileşime dayalı gözlem alanları ağ haritası.....	197
Şekil 4.11. Deneyim alanları ve stüdyo işleyişine yönelik gözlem alanları ağ haritası.....	198
Şekil 4.12. Deneyim alanları ve tasarım ürünlerine yönelik olgular ve kavramlar gözlem alanları ağ haritası	199
Şekil 4.13. Deneyim alanları ve zorlanma deneyim alanı ağ haritası	200
Şekil 4.14. Deneyim alanları ve duygular ağ haritası	201
Şekil 4.15. Baskın deneyimler ağ haritası	203
Şekil 4.16. Baskın deneyimlerin kategorilendirilmesi	218
Şekil 4.17. Baskın deneyimler ağı analizi	218
Şekil 4.18. Baskın odak deneyim alanları ve odak gözlem alanları.....	219
Şekil 4.19. Baskın deneyimler ve fenomene yönelik düşünce ve algılar ağ haritası.....	221
Şekil 4.20. Stüdyo fenomeninin kimliği.....	223
Şekil 4.21. Eş araştırmacıların ortak deneyimleri	224
Şekil 4.22. Ortak deneyimlerin kategorilendirilmesi	225
Şekil 4.23. Baskın ve ortak deneyimlerin karşılaştırılması.....	226
Şekil 4.24. K1 Deneyim Ağı	230
Şekil 4.25. K1 Deneyim Ağı Analizi	233

Şekil	Sayfa
Şekil 4.26. K2 Deneyim Ağı	234
Şekil 4.27. K2 Deneyim Ağı Analizi	237
Şekil 4.28. K3 Deneyim Ağı	238
Şekil 4.29. K3 Deneyim Ağı Analizi	241
Şekil 4.30. K4 Deneyim Ağı	242
Şekil 4.31. K4 Deneyim Ağı Analizi	244
Şekil 4.32. K5 Deneyim Ağı	245
Şekil 4.33. K5 Deneyim Ağı Analizi	248
Şekil 4.34. K6 Deneyim Ağı	249
Şekil 4.35. K6 Deneyim Ağı Analizi	251
Şekil 4.36. K7 Deneyim Ağı	253
Şekil 4.37. K7 Deneyim Ağı Analizi	256
Şekil 4.38. K8 Deneyim Ağı	257
Şekil 4.39. K8 Deneyim Ağı Analizi	260
Şekil 4.40. K9 Deneyim Ağı	261
Şekil 4.41. K9 Deneyim Ağı Analizi	264
Şekil 4.42. K10 Deneyim Ağı	265
Şekil 4.43. K10 Deneyim Ağı Analizi	267
Şekil 4.44. K11 Deneyim Ağı	268
Şekil 4.45. K11 Deneyim Ağı Analizi	272
Şekil 4.46. K12 Deneyim Ağı	273
Şekil 4.47. K12 Deneyim Ağı Analizi	276
Şekil 4.48. K13 Deneyim Ağı	277
Şekil 4.49. K13 Deneyim Ağı Analizi	280

Şekil	Sayfa
Şekil 4.50. K14 Deneyim Ağı	281
Şekil 4.51. K14 Deneyim Ağı Analizi	283
Şekil 4.52. K15 Deneyim Ağı	284
Şekil 4.53. K15 Deneyim Ağı Analizi	286
Şekil 4.54. Eş araştırmacıların odak deneyimleri ve odak kümelerinin karşılaştırılması	291
Şekil 4.55. Tasarım etkinlikleri ağ haritası	294
Şekil 4.56. Zorlanma deneyimleri ve çözüm yöntemleri ağ haritası.....	319
Şekil 4.57. Eş araştırmacıların beden diline yönelik el hareketleri kullanımları	330
Şekil 5.1. Stüdyonun kavramsal çerçeve ve fenomenolojik araştırma bağlamında karşılaştırılması	344
Şekil 5.2. Deneyim alanları esneklik analizi	347
Şekil 5.3. Gözlem alanları esneklik analizi	348
Şekil 5.4. Bilimsel yöntemlerin görselleştirilmesi ve öne çıkan değerlerine yönelik şema	354
Şekil 5.5. Stüdyonun dönemler ve değerler çerçevesine eklenen esnek yaklaşımlar ve özgünlük değeri	357

SİMGELER VE KISALTMALAR

Bu çalışmada kullanılmış kısaltmalar, açıklamaları ile birlikte aşağıda sunulmuştur.

Kısaltmalar

Açıklamalar

ADMMA

Ankara Devlet Mühendislik ve Mimarlık Akademisi

ADMMYO

Ankara Devlet Mühendislik-Mimarlık Yüksek Okulu

GÜMMF

Gazi Üniversitesi Mühendislik-Mimarlık Fakültesi

MTTS

Mimari Temel Tasarım Stüdyosu

OBT

Orijinal Bloom Taksonomisi

ODA

Odak Deneyim Alanları

OGA

Odak Gözlem Alanları

Vkhutemas

Vysshiye Khudozhestvenno-Tekhnicheskiye
Masterskiye

YBT

Yenilenmiş Bloom Taksonomisi

1. GİRİŞ

Tasarım eğitimi geçtiğimiz yüzyılda gelenekselleşmeye dönük yüzünü yeni yüzyılda sürekli gelişen ve değişen bir alana çevirir. Geçtiğimiz yüzyılda tasarım eğitimi, endüstri devriminin etkili olduğu dönem ve sonrasında şekillenmeye başlar. Bu dönemde sanayileşmeyle beraber gündeme gelen teknolojik gelişmeler ve yeni bakış açıları, tasarım eğitiminin temellerini inşa eden ve tasarım disiplini kökünden dönüştüren etkileri ortaya çıkarır. 19. ve 20. yüzyılda üretimdeki hızlı değişimler ve üretim süreçlerinde etkili rol oynayan makineleşme, üretimde küresel bir eşik dönemi yaratır. Bu dönemle birlikte ‘endüstriyel tasarım’ kavramı ve işlevselci yaklaşımın doğuşu tasarım ve mimarlık disiplinlerinde karşılık bulmaya başlar. Endüstri devriminin teşvik ettiği fonksiyonel, pratik, kolay ve seri üretilebilir ürünlerin gerekliliği; seri üretim teknikleri ve teknolojik araçların gelişmesinin yanı sıra tasarımın yalnızca estetik bir süreç olarak tanımlandığı algıyı da değiştirir. Ürünlerin işlevselliği ve kullanılabilirliğinin estetik kaygıların önüne geçmesi, tasarım disiplininin odağına yerleşir. Nesnenin işlevinin, tasarım ve formunda belirleyici bir rol üstlenmesi, nesnenin kullanım amacının veya kullanıcısının ihtiyaç ve beklentilerini en iyi şekilde karşılayacak bir tasarıma sahip olması işlevselci yaklaşımın temel felsefesini yansıtır. Üretim sürecinin daha verimli hale getirilmesi ve tasarlanan ürünlerin tekrar tekrar üretilebilirliği tasarımda standartlaşma ve modülerlik kavramlarının egemenliğine yol açar. Bu durum, endüstriyel tasarım ve tasarımcının önemini işaret ederek tasarım sürecinin üretim süreçleriyle bütüncül bir şekilde ele alınması gerekliliğini ortaya çıkarır. Tasarım süreçlerinde teknoloji odaklı yaklaşımlar ise yeni üretim yöntem ve teknikleriyle yeni malzeme kullanımlarını yaygınlaştırırken tasarımcılar için yenilikçi bir potansiyel oluşturur. “Üretimin bu yeniden yapılanmasında mühendislik, bilimin üretime uygulanması amacıyla örgütlenirken tasarım da sanatın üretime uygulanması amacıyla kurumlaşmaya başlar” ifadeleriyle Artun (2015: 85), zanaatin üretime uygulanan farklı disiplinler içinde yeniden örgütlendiğine işaret eder.

Endüstri devrimi, mimarlık disiplini farklı ölçeklerde birçok dönüşümde etkili olur. Kentlerde hızla artan nüfusa karşılık kentlerde yapılaşmanın hızlandığı ve yoğunlaştığı görülür. Hızlı kentleşme ihtiyacının karşılanabilmesi adına sınırlı kent arazilerinde yoğunlukla inşa edilen çok katlı konut ve ticaret yapıları, endüstri devriminin nesne ölçeğinde teşvik ettiği işlevsel ve seri üretim gerekliliğinin mimarlık disiplindeki yansımalarını oluşturur. Mimarlıkta işlevi ön plana çıkararak temel geometrik formlarla

karakterize edilen, basit ve düzenli yapılar; işlevselci yaklaşımla beraber Modernizm'i tartışmaya açar. Teknolojik gelişmelerin yapı teknolojinde etkili olmaya başlamasıyla; demir, çelik, cam gibi endüstriyel yeni malzemelerin yapılarda kullanımı yaygınlaşır ve bu malzemelerle yapı tasarımlarında ölçek ve mekân örgütlenmesi değişir. Modernizm, mimarlık ve tasarım alanında, gelenekselleşmiş kalıpların dışına çıkarak yüzünü geleceğe çeviren, geçmiş ve mevcut sınırları sorgulayan, yenilikçi ve evrensel bir kimlik kazanır.

Tarım toplumunun kırsal alandan kente hızlı göçü, kentsel alanlarda nüfusun yoğunlaşmasına ve toplumsal bir dönüşümün yaşanmasına sebep olur. Endüstriyel alanlarda ihtiyaç duyulan iş gücüyle doğan işçi sınıfı ve kentlerde artan nüfusla birlikte toplumların demografik yapılarının dönüşmesi; başta ulaşım ve eğitim olmak üzere birçok alanda değişiklikler yaşanmasına yol açar. Okuryazarlık oranı ve eğitim seviyesinde gözlemlenen artış; rasyonel ve pragmatik bakış açılarının toplumda yaygınlaşmasını doğurur. Toplumun ihtiyaç ve değerlere daha duyarlı hale gelen yapısı, tasarım sürecinde de toplumsal ve kültürel değerlerin etkinliğini ön plana çıkarır. Endüstrinin olanakları ve endüstriyel üretimin yaygınlaşması toplumun tüketim alışkanlıklarının dönüşmesinde ve tüketim kültürünün oluşmasında belirgin bir etki yapar.

Tasarım ve mimarlık disiplininin 20. yüzyılda içinde bulunduğu ortamda tasarım süreçleri ve ürünlerine yönelik kazanılan yeni bakış açıları ve nitelikler, tasarım eğitiminin dönüşmesinde de önemli bir rol oynar. Bauhaus Sanat ve Tasarım Okulu'nun öncü rolünde Endüstri Devrimi'nin tanımladığı gereksinimler, ortaya koyduğu olanaklar, vurguladığı yaklaşımlar ve kazandırdığı bakış açıları tasarım eğitiminin yeniden ele alınarak yapılanmasını sağlar. Tasarım eğitiminde işlevsel ve modernist yaklaşımlar ön planda tutulur ve teknolojik araçların gelişimiyle çeşitlenen teknik ve yöntemler ile yeni malzemeler, tasarımcıların yetiştirilmesinde yadsınamaz bir rol oynar. Mimarlık ve tasarım okulları, işlevselci yaklaşımlar ve modernist ilkelerin yaygınlaştırılması ve endüstriyel üretim tekniklerinin tasarım süreçlerine entegrasyonunun teşvik edilmesi bağlamında tasarım eğitiminde yeni bir gündem tanımlar. Bu dönemde yaşanan gelişmeler, tasarım eğitiminde disiplinler arası iş birliğine dayanan yaklaşımın oluşumuna katkı koyar. Tasarım süreci ve ürünü, farklı disiplinlerin bakış açılarıyla değerlendirilen ve bu değerlendirmeyeyle bir bütün haline getirilen bir olguya dönüşür.

Günümüzde tanımlanan ‘temel tasarım’ kavramı; anlamına 20. yüzyılda kavuşur ve niteliklerini 20. yüzyıl gelişmelerine dayandırır. Benzer şekilde temel tasarım eğitimi üzerine bugün yürütülen araştırma, çalışma ve uygulamalar 20. yüzyılın tanımladığı tasarım eğitiminden referans alır. Son yüzyılda temel tasarım eğitimi; teknolojik ilerlemeler, küresel ve kültürel değişimler ve yenilikçi pedagojik yaklaşımlar çerçevesinde sorgulanır, değerlendirilir ve değişir. Günümüzde, özellikle Türkiye’de, temel tasarım eğitimi mercek altına alındığında tarihsel çerçevede zengin bir bağlam içinde kurulan ‘tasarım üzerine eleştirel düşünme alanı’ olarak hem tasarımın hem tasarım eğitiminin sorgulandığı ve sınırlarının zorlandığı bir tablo oluşturur. Bauhaus Okulu’nun, kurulduğu dönemi içerisinde, temel tasarım eğitimi adına sergilediği vizyoner ve yenilikçi yaklaşım tüm dünyada olduğu gibi Türkiye’de de temel tasarım eğitiminin temellenmesinde benimsenir. Bauhaus’un yenilikçi ve deneysel felsefesi, disiplinler arası iş birliğine ve uygulamalı öğretime dayanan eğitim modeli Türkiye’de, kendi döneminin koşullarında, tasarımcı ve mimar yetiştirilmesinde yol gösterici bir role bürünür. Türkiye’deki tasarım eğitiminin olgunlaşmasında Bauhaus Okulu’nun etkileri yoğun olarak gözlemlenirken son yüz yılda bilim ve teknoloji, enerji ve çevre, iletişim ve medya gibi alanlarda gerçekleşen paradigmatik kaymalar ve genişlemelerin eğitim ve öğrenme alanına etkilerinin sınırlı kaldığı söylenebilir. Temel tasarım eğitiminin yüz yıl önce ortaya konduğu öğrenme alanının tam anlamıyla evrilemediği, eğitim ve öğretime yönelik kısa erimli ve deneysel pratiklerin yoğunlaştığı; ancak temel tasarım eğitimi adına bütüncül ve yeni bir yaklaşım oluşturamadığı görülür. 21. yüzyılda tasarım disiplini; eleştirel düşünmenin, üretmenin, eylemliliğin bir biçimi olarak günlük hayatın her katmanına nüfuz eder. Çalışma alanları ve uygulayıcıları öteden beri denetlenen ve rafine edilen tasarım eğitimi, içinde bulunduğu dönemde, etrafını ilgililik, uyumluluk, erişilebilirlik gibi konularda yeni sınırlandırmalar ve mücadelelerle sarılmış olarak bulur. Sorgulamaya ve çözüm üretmeye kucak açan temel tasarım eğitiminin, dönüşmeye ve farklılaşmaya sırtını çeviren duruşu, eğitimi yüz yıl sonra yeniden ve yeniden sorgulamaya açar. “Öğrenmeyi bir tasarım biçimi, tasarımı da bir öğrenme biçimi olarak” ele almanın gerekliliğiyle (4. İstanbul Tasarım Bienali- Okullar Okulu), sorgulamaya yeni bakış açıları kazandırılır.

Günümüzün küresel temel tasarım eğitiminin yapı taşlarını oluşturan deneysel sanat ve tasarım okulu Bauhaus’un tasarım eğitiminde süregelen baskınlığı; son çeyrekte yaşanan yorucu bilgi bolluğu içinde tasarım eğitiminin teknolojik, toplumsal, küresel, kültürel ve pedagojik değişimlere uyum gösterme ve cevap arama gerekliliği bağlamında tartışılabilir.

Mevcut bulunduğumuz dönem içerisinde temel tasarım eğitimi, geleneksel eğitim anlayışını Bauhaus deneyiminden öğrenmeyi sürdürürken Bauhaus'un ötesine geçebilmenin yollarını arar. Temel tasarım eğitimi üzerine yapılan araştırmalar, yaygın olarak, öğrencilerin öğrenme deneyimlerini iyileştirmek adına eğitmen odağında şekillenir. Eğitmenlerin bilgi, deneyim ve öğretim yöntemlerinden referansla yapılan bu çalışmalarda sıklıkla temel tasarım eğitimi yaklaşımları ve eğitim programlarına; eğitim kapsamında gerçekleştirilen deneysel etkinlik ve uygulamalara; eğitim ve öğretim araç ve yöntemlerine; tasarım etkinlikleri ve uygulamalarının ürünlerinin değerlendirilme yöntemlerine yer verilir. Benimsenen yaklaşımlarda, öğrencilerin bireysel ve benzersiz ihtiyaçları, ilgi alanları, öğrenme stilleri ve öğrenme deneyimlerinin çoğunlukla göz ardı edildiği dikkat çeker.

Bu araştırma, değişen yüz yıl içerisinde temel tasarım eğitimi adına yeni bir bağlam oluşturabilmek ve söylem üretebilmek adına öğrenci odaklı yaklaşımların araştırılmasına yoğunlaşır. Temel tasarım eğitiminde etkili ve verimli bir eleştirel düşünme ve öğrenme alanı yaratabilmek adına öğrencilerin bireysel algı ve deneyimlerini tartışmaya açar. Öğrencilerin potansiyellerini üst düzeye çıkarabilmek adına onları keşfetmek ve anlamak gerekliliğinin kritik bir öneme sahip olduğu öngörüsüyle temel tasarım stüdyosunun bir fenomen olarak yine onlar tarafından çözümlenmesini önemser.

Problem durumu / Konunun tanımı

Son yıllarda tasarım disiplinlerinde verilen eğitim konusu önem kazanmakta ve yaygın bir şekilde ele alınmaktadır. Bu eğilim; tasarım disiplinlerinin yalnızca mesleki bir alanı tariflemekten öte eleştirel düşünme, problem çözme, yenilikçi fikir üretme, yetenek ve beceri kazanmaya odaklanan çok yönlü bir öğrenme alanı tanımlamasıyla ilişkilendirilebilir. Buna bağlı olarak tasarım ve eğitim başlığı altında yapılan çalışmalar ve uygulama örnekleri hızla genişlemektedir. Yapılan çalışmalar; eğitim programları, eğitim programlarında yer alan etkinlikler, deneysel stüdyo etkinliklerinin paylaşımı üzerine yoğunlaşmaktadır. Bu çalışmaların birçoğunun eğitmenin bakış açısı ve eğitmenin belirlediği süreçlerin takibiyle ortaya konduğu tespit edilmiş ve tasarım eğitiminde öğrenci odaklı araştırmaların yürütülmesinde eksiklik olduğu gözlemlenmiştir. Tasarım eğitiminde geleneksel olan öğretici perspektifinin tek taraflı baskınlığını bozarak perspektifi öğrenene çevirmek ve öğreticiyle öğreneni eş baskınlıkta tartışmaya açmak gerekliliği, yürütülen bu araştırmanın başlangıç noktasını tanımlamaktadır. Bu araştırmanın temeli, tasarım eğitiminde öğretim

yaklaşımının dönüşümüne ve öğrenme sürecinde öğrenci merkezli ve katılımcı bir ortam oluşumuna zemin oluşturmaya dayanmaktadır. Fenomenolojinin tartışmaya açtığı yaşanmış deneyim kavramının tasarım disiplinlerinde mekân algısı ve deneyimi üzerinde ağırlık kazandığı görülmüştür. Eğitimde yaşanmış deneyim kavramına ise yalnızca eğitmen odaklı yaklaşımlarla değinildiği saptanmış, eğitmen odaklı yaklaşımdan uzaklaşarak öğrenci odaklı yaklaşımdan beslenen bir araştırma süreci yürütülmesine karar verilmiştir. Bu araştırmanın konusu; tasarım eğitiminde, Mimari Temel Tasarım Stüdyosunda (MTTS) öğrencilerin yaşanmış deneyimlerini çözümlemektir. Temel tasarım stüdyosu; birçok tasarım disiplininin müfredatlarında ortak olarak yer verdiği, farklılık veya benzerlikler kurarak işlediği, üniversite öğrencilerinin tasarım disipliniyle ilk yıllarında tanışmasına zemin oluşturan çok katmanlı bir stüdyodur. Bir fenomen olarak Mimari Temel Tasarım Stüdyosunda (MTTS) öğrencilerin yaşanmış deneyimlerinin çözülmesi, stüdyo fenomenini incelemeyi, açıklamayı ve fenomen üzerine bağlam ve söylem üretmeyi olanaklı hale getirir. Stüdyo fenomeni etrafında örülen yaşanmış deneyimlerin derinlemesine incelenmesi, fenomenin aydınlatılması ve son yüzyılda fenomene yönelik bakış açılarının irdelenerek yeni bakış açılarının oluşturulmasını sağlar. Fenomen üzerine geliştirilen ifadeler fenomenle ilişkili olan başta ‘öğrenme’ olmak üzere eğitim alanlarına yönelik düşünceler geliştirmeyi de beraberinde getirir.

Araştırmanın amacı

Araştırmanın temel amacı; Mimari Temel Tasarım Stüdyosunda (MTTS) öğrencilerin deneyimleri üzerinden öğrencilerin mimarlık eğitimlerinin ilk yılında yer alan ilk tasarım stüdyosunun fenomenini anlamak, fenomeni tanımlayan bileşenleri keşfetmek ve incelemek, fenomeni çok yönlü ve katmanlı yapısıyla değerlendirmek ve fenomene yönelik bir bağlam ve söylem oluşturmaktır. Araştırma doğrultusunda fenomeni anlamak, açıklamak ve anlamlandırmak için öğrencilerin yaşanmış deneyimlerinin araçsallaştırılabilirliği sorgulanır ve öğrencilerin yaşanmış deneyimlerine başvurulur. Stüdyoda öğrencilerin yaşanmış deneyimlerinin çözülmesi, araştırmanın ikincil ve dolaylı hedefini tanımlamaktadır. Bu çerçevede araştırma, stüdyonun eş değer nitelikteki iki aktöründen biri olarak öğrenci için stüdyo fenomenin anlamını ve etkileşiminin çok boyutlu ve karmaşık yapısını incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırmada stüdyo fenomeninin çok bileşenli ve katmanlı yapısı rasyonel ve pragmatik yaklaşımlarla sorgulanır ve literatür incelemesiyle birlikte fenomene yönelik neyin bilindiği ve bilinmediği ortaya konur. Ortaya konan kavramsal çerçeve içerisinde

fenomenin özü ve anlamına yönelik oluşan boşluk, öğrencilerin yaşanmış deneyimleri üzerinden fenomenolojik yaklaşımla tartışmaya açılır. Öğrencilerin fenomene yönelik yaşanmış deneyimleri ve deneyimlerin özü, fenomene yükledikleri anlamlar ve fenomenin özüne yönelik geliştirdikleri tanımlar irdelenir. Fenomene yüklenen anlamlar ve fenomenin özüne yönelik tanımlar, fenomene yönelik bir bağlam ve söylem oluşturmayı olanaklı kılar.

Fenomenolojik araştırmalarda, araştırmanın hipotezi ya da doğru veya yanlışlığı test edilerek ispatlanacak bir araştırma sorusu araştırmanın başlangıç noktasını oluşturmaz. Araştırmanın ana sorusu ve alt soruları, fenomenleri keşfetmeye ve anlamaya yönelik oluşturulur. Bu bağlamda, bu araştırma kapsamında; araştırmanın ana soruları;

1. Mimari Temel Tasarım Stüdyosunun anlamı ve özü öğrencilerin yaşanmış deneyimleri üzerinden nasıl ve hangi yönlerden tartışılabilir?
2. Öğrencilerin yaşanmış deneyimleri Mimari Temel Tasarım Stüdyosu için bir bağlam ve söylem oluşturmak için nasıl kullanılabilir?
3. Mimari Temel Tasarım Stüdyosu öğrencilerine göre stüdyonun anlamı nedir?
4. Mimari Temel Tasarım Stüdyosunda öğrencilerin yaşanmış deneyimlerinin yapısı ve özü nedir ve nasıldır?

olarak belirlenmiştir. Araştırmanın ana sorusunu desteklemek adına oluşturulan alt soruları ise şu şekildedir:

Öğrencilerin;

1. Mimari Temel Tasarım Stüdyosunda bir ders sürecindeki deneyimleri nelerdir ve nasıldır?
2. Mimari Temel Tasarım Stüdyosunda bir etkinlik sürecindeki deneyimleri nelerdir ve nasıldır?
3. Mimari Temel Tasarım Stüdyosunda etkileşim kurdukları farklı olgulara ilişkin deneyimleri nelerdir ve nasıldır?
4. Mimari Temel Tasarım Stüdyosunun anlamına ilişkin görüşleri nelerdir?
5. Mimari Temel Tasarım Stüdyosunun etkilerine ilişkin görüşleri nelerdir?
6. Mimari Temel Tasarım Stüdyosuna ilişkin görüşleri nelerdir?

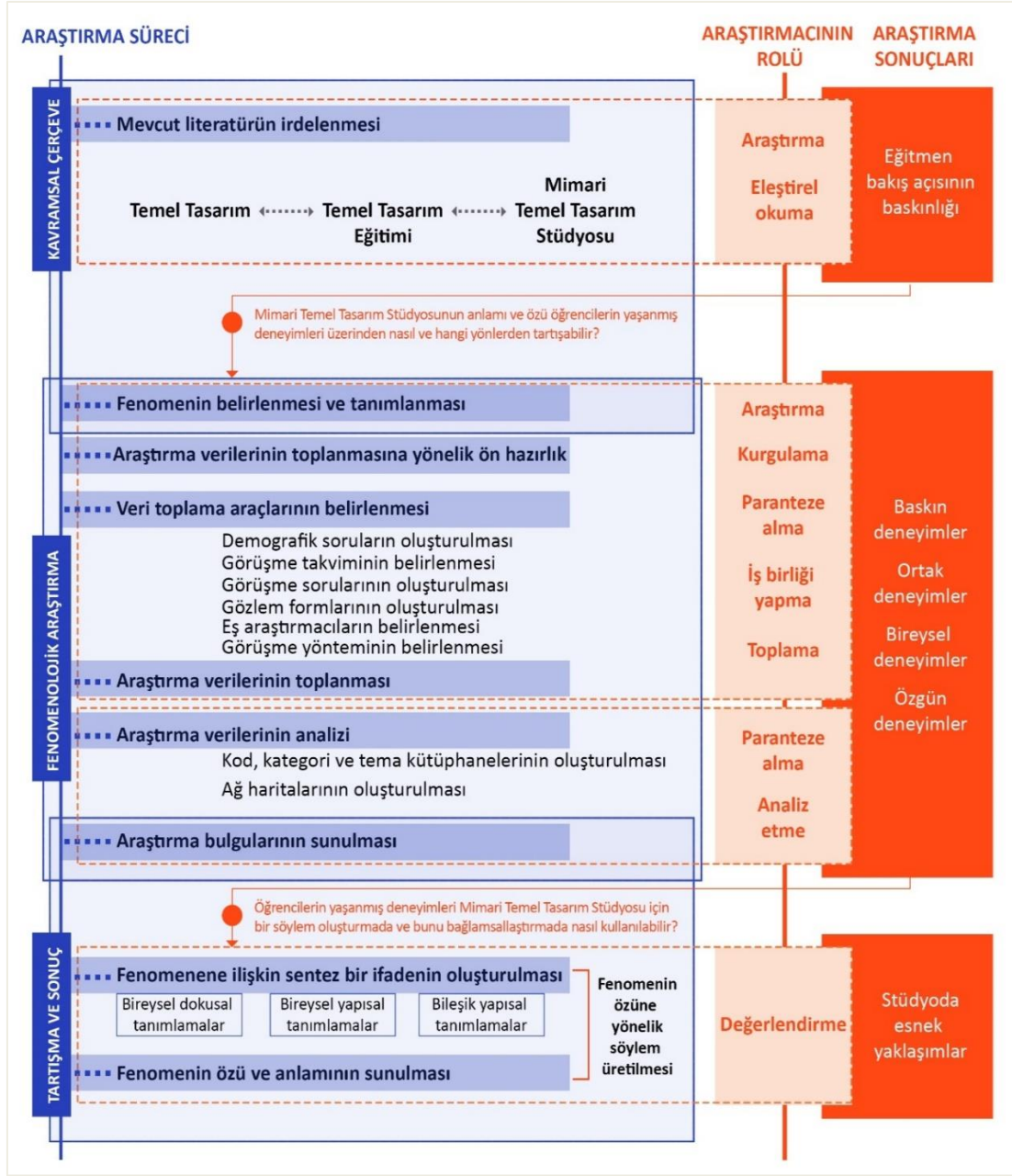
7. Mimari Temel Tasarım Stüdyosunun güçlü ve/veya zayıf olmasına etki eden değişkenlere ilişkin deneyimleri ve görüşleri nelerdir?
8. Mimari Temel Tasarım Stüdyosunun geliştirilmesine ilişkin görüşleri nelerdir?

Araştırma süreci

Araştırmanın konusu ve amacı kapsamında, araştırma sürecinin başlangıç aşamasında Mimari Temel Tasarım Stüdyosuna (MTTS) yönelik kaynak araştırması ve literatür derlemesiyle araştırmanın kavramsal çerçevesi ortaya konmuştur. Kavramsal çerçeve, araştırmanın inceleme nesnesi olarak Mimari Temel Tasarım Stüdyosuna (MTTS) dair ‘bilinenleri’ açığa çıkarmak amacıyla oluşturulmuştur. Temel tasarım kavramı ve temel tasarım eğitimi çeşitli kaynaklar ve farklı bakış açılarıyla tartışılmış, temel tasarım eğitimi bağlamında stüdyo kavramı ve Gazi Üniversitesi’nde Mimari Temel Tasarım Stüdyosu (MTTS) çok katmanlı ilişkileriyle irdelenmiştir. Eleştirel bir okuma yapılarak mevcut literatür değerlendirilmiştir. Araştırmanın yüzeysel olarak elde edilen kavramsal çerçevesi derinleştirilmiştir. Kavramsal çerçeve aracılığıyla, eş zamanlı olarak, ‘bilinmeyen ve henüz keşfedilmemiş’ alanların araştırılması olanaklı hale gelmiştir. Kavramsal çerçevenin deşifre ettiği mimarlık eğitiminde eğitmen egemen bakış açısı sorgulanmış ve bir fenomen olarak Mimari Temel Tasarım Stüdyosunun (MTTS) farklı bir bakış açısıyla ele alınabilirliği tartışmaya açılmıştır. Farklı ve yeni bir bakış açısı olarak tanımlanan öğrenciler ve öğrenci deneyimlerinin fenomene yönelik anlam ve öz arayışındaki potansiyeli göz önünde bulundurularak fenomenolojik bir araştırma modeli tasarlanmıştır. Araştırmanın, kavramsal çerçevenin oluşturulmasından sonra, ikinci ana aşamasını tarifleyen fenomenolojik araştırma modeli; nitel ve nicel verilerin toplandığı ve analiz edildiği uygulamalı alanını oluşturmuştur. Öğrencilerin yaşanmış deneyimlerinin çözümlenmesine yönelik bu aşama elde edilen verilerin sunulmasının ardından tamamlanmıştır. Araştırmanın son aşamasını oluşturan tartışma ve sonuç basamağında öğrencilerin yaşanmış deneyimlerine yönelik bulgular, kavramsal çerçeveye birlikte tartışılmış, yaşanmış deneyimler fenomene yönelik öz ve anlam oluşturabilmek için kullanılmıştır. Fenomenin anlam ve özüne yönelik açılan tartışmalar; fenomene yönelik bağlamlar tanımlayabilmek ya da fenomen adına söylemler üretebilmek bağlamında değerlendirilmiş ve araştırma sonuçlandırılmıştır.

Araştırma sürecinde araştırmacı için birçok rol tanımlanmış ve bu roller araştırmanın farklı aşamalarında farklı nitelikler kazanmıştır. Kavramsal çerçevenin oluşturulduğu araştırmanın

ilk aşamasında; araştırmacı, araştırmayı yürüten rolünü üstlenmiş ve bu rolde araştırma eyleminin kendisiyle tanımlanmıştır. Araştırmanın ikinci aşamasını oluşturan fenomenolojik araştırmanın yürütüldüğü basamakta araştırmacının rolleri çeşitlilik göstermiştir. Araştırmayı yürüten ve araştırma modelini kurgulayan rollerinin yanı sıra fenomenolojik araştırmanın yürütüldüğü süreç boyunca araştırmacı fenomene yönelik bireysel algı ve deneyimini çalışmaya yön vermemek adına paranteze almıştır. Fenomenolojik araştırmaya yönelik öğrencilerin yaşanmış deneyimlerine dair verilerin toplandığı aşamada araştırmacı, öğrencilerle iş birliği yaparak fenomeni araştırarak bir role bürünmüştür. Burada araştırmacı ve öğrenciler arasındaki hiyerarşi ortadan kaldırılmış, araştırmacı ve öğrenciler eş konumda yer alan ve iş birliği yapan araştırmacılar olarak nitelendirilmiştir. Bu aşamada araştırmacının rolü bireysel algı ve deneyimini bir kenara bırakarak sürdürdüğü araştırma verilerinin analizi eylemiyle tamamlanmıştır. Araştırmanın son ve üçüncü aşamasında araştırmacı değerlendirmelerde bulunmuş ve süreci bütünsel olarak ele almıştır.



Şekil 1.1. Araştırma süreci şeması

Araştırmanın önemi

Araştırma sürecinde tasarım eğitiminde eğitmen merkezli araştırmalar yerine öğrenci merkezli araştırmalarda eksiklikler olduğu ve öğrenci deneyimleri perspektifinden tasarım eğitiminin sorgulandığı araştırma, çalışma ve uygulama örnekleriyle ilgili boşluklar olduğu görülmüştür. Bu bağlamda tasarım eğitiminde temel tasarım eğitime yönelik olarak öğrenci odaklı deneyimlerin çözümlendiği bir araştırma yürütülmesinin literatüre bir katkı koyacağına karar verilmiştir. Temel tasarım eğitime yönelik olarak öğrenci deneyimlerinin

çözümlemesinin; tasarım eğitiminde eğitmen odaklı yürütülen araştırmalara yeni bakış açıları kazandırması ve temel tasarım stüdyosuna yönelik yeni söylemler üretmesi ve yeni anlamlar oluşturmaları beklenmektedir. Araştırmayla birlikte eğitmenler tarafından oluşturulan stüdyo kazanımları, eğitmenler tarafından kurgulanan ve oluşturulan müfredatlar, eğitmenler tarafından yürütülen stüdyo süreçleri, eğitmenler tarafından değerlendirilen stüdyo çıktıları gibi tasarım eğitiminde eğitmenin öncü rolü sorgulanabilir ve stüdyo aktörleri olarak eğitmen ve öğrencinin eş rolleri üzerinden stüdyonun anlaşılması ve anlamlandırılması olanaklı hale getirilebilir. Bu doğrultuda yürütülen araştırmanın, öğrencinin kazandığı söz hakkı ile birlikte stüdyo fenomeni için yeni bağlamlar oluşturup yeni söylemler üreteceği, stüdyonun çok bileşenli ve katmanlı yapısına yönelik öneriler geliştirmeye katkı koyacağı ve fenomene yönelik gelecek araştırmalar adına yol gösterici olacağı öngörülmektedir.

Mimari Temel Tasarım Stüdyosu (MTTS) öğrencilerin mimarlık disiplinine giriş yaparken temel kavramları öğrendikleri ve mimarlık alanına ilk adım attıkları yerdir. Burada edinilen ve öğrenilen bilgiler ve yaşanan deneyimler kümülatif bir şekilde mimarlık eğitimleri boyunca sürdürülür, çoğalır ve çeşitlenir. Öğrenciler ilk yıl stüdyosunda karşılaştıkları durum, olay ve etkileşimler doğrultusundaki edinimleri ve deneyimlerini ilerleyen stüdyolarda bilgiyi çoğaltmanın ve derinleştirmenin aracı olarak kullanır. Bu bağlam içinde, Mimari Temel Tasarım Stüdyosu (MTTS) üzerine yapılan bu araştırma; mimarlık eğitimi ve eğitimde yer verilen ileri düzey mimari stüdyolar ile mesleki uygulamaların bütününe yönelik kavramsal bir tartışma zemini oluşturabilme potansiyeliyle önem kazanabilir.

Tasarım disiplini; fenomenolojik araştırma yöntemini, bireylerin algı ve deneyimlerini ön plana çıkaran yaklaşımıyla kullanır. Bu yaklaşım yaygın olarak tasarım süreci ve tasarım ürünlerinin yalnızca görsel ve fiziksel nitelikler olarak değil, algı ve duyular aracılığıyla deneyimlenen bir bütün olarak ele alınmasına dayanır. Mimarlık disipliniinde fenomenoloji; mekânı duyularla algılama biçimleri ve mekân algısı, mekânsal deneyim, mekânın anlamı, yer ve yerle ilişki gibi kavramlara odaklanır. Yaygın kullanımından farklı olarak fenomenolojinin vurguladığı algı ve yaşanmış deneyimi, mimarlık eğitiminde tartışılabilir bir nesneye dönüştürmek araştırmaya özgünlük kazandırır. Mimari Temel Tasarım Stüdyosunda (MTTS) algı ve yaşanmış deneyimi, eğitim disiplini perspektifiyle araştırmak, eğitim ve tasarım disiplinlerinin fenomenolojik yaklaşım beraberinde bir kesişim alanı oluşturarak araştırmaya yenilikçi bir bakış açısı katmasını sağlar.

Varsayımlar / Sayıtlar

Araştırmada, görüşmeler gerçekleştirilen eş araştırmacıların görüşmeler esnasında kendilerine yöneltilen sorulara cevap verirken gerçek deneyimlerini ve görüşlerini dürüst, tarafsız ve içtenlikle aktardığı varsayılmaktadır.

Sınırlılıklar

Araştırma yürütüldüğü Gazi Üniversitesi 2021-22 Akademik Yılı Güz Döneminde belirlenmiş örnekleme ile sınırlıdır. Örnekleme oluşturan 15 eş araştırmacının deneyimi ve görüşlerini yansıtmaktadır. 2021-22 Akademik Yılı Güz Döneminde araştırmacı ve eş araştırmacılar tarafından oluşturulan verilerle sınırlıdır. Nitel araştırma olarak yürütülen bu araştırma kapsamında nitel araştırmanın doğası gereği sonuçlara dair bir genelleme ortaya koyamaması kavramsal ve yöntemsel olarak araştırmaya bir sınırlama getirir.

Sınırlamalar

Araştırmanın yürütüldüğü Gazi Üniversitesi 2021-22 Akademik Yılı Güz Döneminde belirlenen örneklem olarak 15 eş araştırmacının Mimari Temel Tasarım Stüdyosu (MTTS) dersi kapsamında üretmiş oldukları haftalık tasarım etkinlikleri ve final tasarım etkinliğine yönelik tasarım ürünleri araştırmanın kapsamına dâhil edilmemiştir. Bu bağlamda tasarım ürünlerinin değerlendirilmesi, tasarım ürünleri üzerinden öğrencilerin başarılarının değerlendirilmesi, öğrencilerin motivasyon ve yaratıcılık gibi başarı ile ilişkilendirilen değerlerinin değerlendirilmesi araştırmanın tartışmaları içerisinde yer almamış, dolaylı olarak bu değerlendirmelerle ilişki kuran diğer tartışmaların kapsamı daraltılmış ve detaylandırılmamıştır.

Tanımlar

Anlam: Anlam, bir fenomene yönelik algı ve yaşanmış deneyimler ışığında fenomenin bağlamına göre değişkenlik gösteren, fenomen için zihinde yaratılan kavramlardan her birinin ifadesidir.

Deneyim: Deneyimin iki ana tanımı vardır: (1) bir nesnenin, bir düşüncenin, bir duygunun, bir olayın veya gerçekliğin duyular veya zihin yoluyla doğrudan algılanması ve kavranması süreci; (2) kişisel olarak karşılaşılan, geçirilen veya yaşanan bir şey olarak doğrudan gözlem veya katılım yoluyla etkilenmiş veya bilgi veya beceri edinmiş olma gerçeği veya durumu (Merriam-Webster, 2024).

Fenomenolojik Araştırma: Fenomenolojik araştırma, fenomen deneyimlerinin doğası veya anlamı hakkında derin bir anlayışa ulaşmak için yaşanmış deneyimleri ortaya çıkarmaya, deneyimleri ve ilişkilerini tanımlamaya yönelik sistematik bir girişimdir (Husserl, 1970; van Manen, 1990; Giorgi, 1985; Moustakas, 1994). Bu yöntem, özellikle bir deneyimin özünü ve anlamını inceleyen araştırmalar için tasarlanmıştır (Creswell, 2007).

Mimari Temel Tasarım Stüdyosu (MTTS): Mimarlık eğitiminin ilk yılında yer alarak mimarlık alanına bir başlangıç niteliği taşıyan, temel tasarım ilke ve elemanları ile tasarıma yönelik temel kavram ve süreçlerin öğrenildiği, eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerinin geliştirildiği bir atölyedir.

Öz: Öz, bir deneyimin ortak ya da evrensel olan durumunu, koşulunu, bağlamını ya da niteliğini ifade eder; bir deneyimi olduğu şey yapan ve onsuz bir deneyimin olduğu şey olamayacağı durumdur (Husserl, 1995; Moustakas, 1994).

2. TEMEL TASARIM

Temel tasarım, herhangi bir tasarım nesnesinin veya sistematik olarak kurgulanan bir tasarım sürecinin başlangıç noktası kabul edilebilir. Bu aşama, nesnelerin veya süreçlerin işlevselliği, sürdürülebilirliği, dayanıklılığı, verimliliği, estetik kaygıları gibi niteliksel unsurların belirlendiği bir süreçtir. Tasarım sürecinin erken bir aşamasını tanımlayan temel tasarım yaşamdan ve çevresel koşullardan etkilenen ve estetik değerleri önemseyen bir alandır. Mimarlıkta temel tasarım, bir tasarımın hayata geçirilmesi için zemin hazırlayan önemli bir süreçtir. Bu süreç, mimarların ve tasarımcıların yaratıcı potansiyellerini kullanarak, işlevsel, estetik ve sürdürülebilir çözümler üretmelerini sağlar. Birçok değişkenden etkilenebilen temel tasarım kavramı tasarım sürecinin birçok aşamasında yer alarak tasarımlarda öncül bir değer rolü üstlenir.

2.1. Temel Tasarım Kavramı

Temel tasarım kavramı soyut, kavramsal veya teorik düşüncüyü somut bir tasarım nesnesine, mimari tasarıma veya tasarım süreciyle tanımlanabilen herhangi bir kompozisyona dönüştürmek için öncül bir değer tanımlarken tasarım sürecinde yer alan birçok aşamanın temelini oluşturur veya süreçteki birçok aşamayla ilişki kurar. Tasarım ile ilişkili tutumların, değerlerin, yöntemlerin ve araçların değerlendirildiği, tasarım süreçlerinin yapılandırıldığı, tasarım kararlarının alındığını ve tasarımın öneminin belirlendiği çok yönlü anlamları barındıran bir kavram olarak ele alınır. İhtiyaca yönelik sistematik bir yaklaşımla estetik ve işlev gibi değerleri tartışmaya açmak, temel tasarım kavramının odağına tasarımı yerleştiren birçok disiplin alanıyla kesişim kümesi tanımlamasına yol açar. Günümüzde temel tasarım kavramı, özellikle mühendislik, mimarlık, sanat ve diğer tasarım disiplinlerde önemli bir rol oynar ve bu disiplin alanları için ortak bir tasarım kültürünün yapı taşı olma niteliği taşır.

2.1.1. Temel tasarım kavramının kökeni

Temel tasarım kavramının doğuşu 20. yüzyılın sanat hareketleriyle ilişkilendirilebilir. 20. yüzyıl; sanat tarihinde oldukça çeşitli ve yenilikçi hareketlerin ortaya çıktığı bir dönemdir. Bu dönem, teknolojik ilerlemeler, siyasi ve toplumsal değişimler, felsefi düşüncelerdeki evrimler ve kültürel etkileşimler gibi birçok faktörün etkisi altında şekillenir. 20. yüzyılın sanat hareketleri, geleneksel sanat anlayışlarını sorgulamış, yeni ifade biçimleri arayışında

olmuş ve genellikle çağlarının ruhunu yansıtmıştır. Bu dönemdeki sanat hareketlerinin birçoğu, modernizm ve postmodernizm gibi genel kategorilere ayrılabilir. Modernizm, geleneksel sanat formlarını reddeden ve çağdaş yaşamın özelliklerini yansıtan birçok farklı akımı içerirken, postmodernizm ise modernist ideallere karşı çıkan, çeşitliliği ve çelişkileri kabul eden bir yaklaşımı temsil eder.

Çeşitli ve yenilikçi bir sanat etkinliği ortamında; 19. yüzyılın geç dönemleri ile 20. yüzyılın başlarında, sanat tarihini etkileyen ve temel tasarım kavramının oluşum sürecine referans oluşturabilen başlıca hareketler olarak Empresyonizm (1860-1880'ler), Fovizm (1905-1908), Ekspresyonizm (1905-1930'lar), Kübizm (1907-1920'ler), Pürizm (1918-1925), Fütürizm (1909-1916), De Stijl (1917-1930'lar), Sürrealizm (1920'lerin ortaları-1930'lar), Soyut Sanat (1920'ler), Süprematizm (1913-1920'ler) ve Konstrüktivizm (1915-1940'lar) sıralanabilir. Burada incelenen sanat hareketlerindeki gelişmeler temel tasarım kavramının ortaya çıkışıyla eş zamanlı olarak gerçekleşir. Bu bağlamda sanat ve tasarım hareketlerinin temel tasarım kavramına etkileri tartışmaya açılabilir.

Empresyonizm, 19. yüzyılın ikinci yarısında özellikle Fransa'da ortaya çıkan ve sanat tarihinde önemli bir dönemi temsil eden bir akımdır. Empresyonist sanatçılar, doğrudan gözlem ve duyumsama yoluyla anlık izlenimleri resmetmeye odaklanmışlardır. Bu akım, o dönemdeki geleneksel sanat anlayışına bir tepki olarak doğmuş ve resmin öznesini ve tekniğini tamamen değiştirmiştir. Empresyonist ressamlar, nesnelerin sabit ve belirgin konturlarını bırakarak, ışık, renk ve gölgeler aracılığıyla anlık duyguları ve atmosferi yakalamaya çalışmışlardır. Doğal ışığın etkisi altında değişen renklerin ve tonların, bir anlık bakışta bile algılanabilen dinamiklerinin resmedilmesi, onların temel amacı olmuştur. Belirgin fırça darbeleri ve renklerin kompozisyonlardaki baskınlığı; ressamın izlenimlerini, duygularını ve içsel deneyimlerini yansıtmanın aracı olarak kullanılır. Çağdaş sanat anlayışının temelini inşa eden ve kendini takip eden sanat hareketlerine ilham olması yönüyle sanat tarihinde bir dönüm noktası değeri taşır.

Fovizm, 20. yüzyılın başlarında Fransa'da ortaya çıkan ve Empresyonizmden etkilenen bir sanat hareketidir. Fransızca'da 'vahşi hayvanlar' anlamına gelen 'fauves' kelimesinden adını alan Fovist ressamlar, Empresyonist tarzın görsel deneyimi ve renk kullanımını daha da ileri taşıyarak daha cesur, canlı ve çarpıcı renkler kullanmışlardır. Renklerin, gerçek temsilleri taklit etmek yerine temsilleri farklı bir yaklaşımla ifade etmek ve duyguları yansıtarak bir

ifade oluşturmak amacıyla kullanıldığı görülür. Bu nedenle temsillerin gerçekliğinden farklılaşan kompozisyonların üretildiği gözlemlenir.

Fovizmin renkler aracılığıyla duyguları açığa çıkarmaya yaklaştığı sanat hareketini, 20. yüzyılın başlarında özellikle Almanya'da doğmuş bir sanat hareketi olan Ekspresyonizm takip eder. Burada gerçekliğin temsilleri yerine sanatçıların duyguları ve ruhsal deneyimleri kompozisyon üretiminin odağına yerleşir. Bir dışa vurum olarak ifadelendirilen harekette; renk, şekil ve doku gibi öğelerin kullanımının yaygınlaştığı gözlemlenir. Geleneksel resmin sorgulanarak kurallarının reddedildiği, gerçekliğin yorumlanarak yeni bir dille yeniden üretildiği söylenebilir. Bu doğrultuda farklılaşan renk paleti, bozulmuş şekiller ve özgür dokuların kullanımı tercih edilir. Renkler ve şekillerle üretilen kompozisyonlarda soyut sanat eğilimlerinin gösterildiği, bir ifade arayışı olarak resim geleneğine ait olmayan biçimlerin keşfedildiği görülür. Ekspresyonizm, sadece resim sanatında değil, aynı zamanda tiyatro, edebiyat, müzik ve heykel gibi diğer sanat disiplinlerinde de etkili olur. Bu hareket, 20. yüzyıl sanatının ve kültürünün önemli bir parçası olur ve çağdaş sanatın gelişimine derin bir etki bırakır.

Kübizm, 20. yüzyılın başlarında özellikle Fransa'da ortaya çıkan ve geleneksel sanat anlayışlarını kökten sorgulayan bir sanat hareketidir. Kübizm; nesneleri geometrik formlara bölerek ve farklı açılardan aynı nesneyi göstererek geleneksel perspektif ve doğrusal uzam algısını reddeder. Nesnelerin parçalanmasıyla oluşan yüzeylerin çeşitli açılardan görünmesi söz konusudur. Nesnelerin parçalı ve dağınık temsillerini aktararak bakan gözün gerçekliği algılamasını zorlaştırır. Asal geometrik biçimler, basit formlar, renkler ve çeşitli malzemelerin bir araya getirilişiyle oluşturulan kompozisyonlarda soyut ifadeler oluşturulur. Kübizm, resimle birlikte heykel, mimari ve diğer sanat disiplinlerinde de etkili olur. Sanat tarihinde geleneksel sanat anlayışlarını sorgulayan bakış açısı ve sanatın doğasını kökten değiştirme girişimiyle yer edinir. 20. yüzyıl sanatının ve modern sanatın gelişiminde önemli bir role sahiptir.

20. yüzyılın başlarında Fransa'da ortaya çıkan Pürizm, Kübizmin yeniden yorumlanmasıyla ortaya çıkan bir sanat hareketi olarak, Kübizmde yaygın olan yoğun parçalanmalar yerine belirli ve keskin hatlı biçimlere dönmeyi amaçlar. Geometrik şekiller, keskin hatlar ve basitleştirilmiş formlarla ifade araçlarını tanımlayan Pürizm, terim olarak, 'purism' (saflık) kelimesinden gelir ve akımın temel özelliği olan basitlik ve netlik fikrini vurgular.

Nesnelerin soyutlanması yerine onların özünü ortaya çıkarmak esastır. Pürizm, 20. yüzyıl sanatının gelişiminde önemli bir rol oynar ve özellikle Modernizm hareketinin bir parçası olarak kabul edilir. Anlayışın temel ilkeleri, modern mimaride ve endüstriyel tasarımda da etkili olur.

Fütürizm, 20. yüzyılın başlarında İtalya'da ortaya çıkan ve teknoloji, hız ve modern yaşamın enerjisini gündeme taşıyan bir sanat hareketidir. Fütürizm, endüstriyel gelişmelerin ve teknolojik ilerlemenin getirdiği dinamizmi ve değişimi kompozisyonlarına taşımayı amaçlar. Geleneksel sanat normlarını reddederek üretimlerinde hareket, hız, dinamizm ve teknolojiyi vurgular. Fütürist çalışmalarda yaygın olarak dinamik hatlar, keskin açılar, çarpıcı renkler ve hareketli kompozisyonlar kullanılır. Sanatçılar, hareketi ve hızı temsil etmek için nesneleri çoğu zaman çarpık ve parçalı bir şekilde tasvir eder.

Sürrealizm, 20. yüzyılın başlarında özellikle Avrupa'da ortaya çıkan ve rasyonalizmin ötesinde, bilinçaltının ve rüyaların dünyasına odaklanan bir sanat anlayışıyla tanımlanır. Psikanaliz ve Freud'un etkilerinin gözlemlendiği Sürrealist çalışmalarda mantıksal tutarsızlık, gerçeküstü imgeler, rastlantısal birleşimler, belirsiz mekânlar, bozulmuş temsiller ve rüya benzeri atmosferler sıkça görülür. Geleneksel normlardan aykırı çizgideki kompozisyon üretimlerinde insan bilincinin ve deneyiminin karmaşıklığı ve çeşitliliğini anlamak ve anlamlandırmak önemlidir.

Soyut Sanat, 20. yüzyılın başlarından günümüze kadar uzanan bir zaman diliminde etkili olur. Soyut Sanat anlayışının farklı dönemlerinde farklı soyut sanat eğilimleri gelişir. Soyut Sanatın en yoğun etkin olduğu dönemler genellikle 20. yüzyılın ilk yarısı ve ortası olarak kabul edilir. Soyut Sanatın temelleri, 20. yüzyılın başlarında, özellikle Avrupa'da ve Rusya'da atılmıştır. Soyut Sanat, nesnelerin gerçekçi temsilleri yerine renk, şekil, çizgi ve dokunun kendisiyle ilgilenen bir sanat yaklaşımıdır. Nesnelerin dış dünyadaki görünüşleri veya anlamları yerine, sanatçının içsel dünyası, duyguları ve düşünceleri ifade edilir. Geleneksel nesne temelli resmin kısıtlamalarını reddeder ve sanatçıya daha özgür bir ifade biçimi arar. Bu nedenle belirgin bir nesne veya figür yerine soyut formlar, desenler, renkler ve kompozisyonlarla çalışılır. Soyut Sanat'ın öncü isimlerinden Kandinsky'nin Kompozisyon adlı serisi incelendiğinde "resmin dış nesnelere ihtiyacı olmadığı" (Erbay, 2013), özünün soyut çizgi, geometrik şekil ve renklerle aktarılabilirdiği öne sürülür. Kandinsky, Soyut Sanat anlayışının kuramsal çerçevesini Sanatta Tinsellik Üzerine adlı

çalışmasında sanatçının duygularını öne çıkararak tartışır.

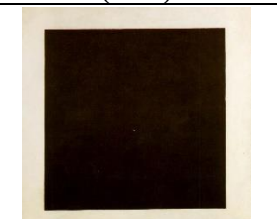
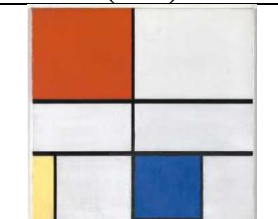
Süprematizm, 20. yüzyılın başlarında Rusya'da ortaya çıkan ve soyut sanatın önemli bir hareketidir. '0.10. Son Fütürüst Pentür Sergisi' soyut bir sanat sisteminin sunulmasıyla Süprematizmin Avrupa sanat geleneğinin sonunu getirdiğini duyurur (Artun, 2015: 51). Malevich; Kübizmden Süprematizme Manifestosunda, "rasyonaliteye, anlama, mantığa, felsefeye, psikolojiye, aklın yasalarına ve teknik değişimlere bağlı olmadan kendi dillerinde konuşmak için özgürleştirilmeyi beklediği" ifadesiyle yeni ifade arayışlarının dayanaklarını sıralar (Artun, 2015: 53). Temel olarak geometrik şekillerin ve renklerin kullanımına odaklanır ve soyut bir dille ifade edilir. Süprematizm, sanatın soyut bir evrimi olarak görülür ve nesnelerin gerçekçi temsilleri yerine renk (siyah, beyaz) ve saf formun (kare, daire) özerkliğini vurgular. Süprematist resimlerde, genellikle beyaz bir zemin üzerine düzenlenmiş basit geometrik şekiller görülür. Bu şekiller, genellikle kareler, daireler, çizgiler veya üçgenlerdir ve bazen birbiriyle çakışır veya üst üste binerler. Renkler genellikle sınırlıdır ve temel renkler (kırmızı, mavi, sarı) ve siyah ve beyaz gibi renkler kullanılır. El Lissitzky (1920); "her türlü yaratıcı ifadenin kaynağının kare" olduğunu vurgular. Süprematizm, sadece resim sanatında değil, aynı zamanda mimari ve diğer sanat disiplinlerinde de etkili olarak sanatın temeline yönelik sorgulamalar yapar, sanatın anlamı ve işlevini tartışmaya açar. Malevich'in erken dönem metinlerinde (1914-1915); 'Sanatçı' adını taşıyan yazısında yer verdiği "Sanatçı, evreni başka türlü görmüyorsa, bu görüş sadece onun görüşü değilse (çünkü onun gördüğü başkalarının görüşüne benzemez) yaratış nedir ki?" soru, Süprematist yaklaşımın sanatın anlamı üzerine açtığı tartışmalara referans oluşturur (Malevich, 2015).

Konstrüktivizm, 20. yüzyılın başlarında Rusya'da ortaya çıkan ve sanat ile endüstriyel üretim arasındaki ilişkiyi vurgulayan bir sanat ve tasarım hareketidir. Konstrüktivistler, sanatı toplumsal ve politik bir araç olarak görür ve sanat eserlerinin işlevselliğine ve üretim sürecine odaklanır. Soyut Sanatın temel ilkelerini benimseyen Konstrüktivizmde geometrik şekiller ve keskin hatlar kullanarak soyut kompozisyonlar oluşturulur. Sanatı toplumun her alanına yaymayı ve toplumun estetik algısını değiştirmeyi amaçlayan sanat hareketinin öncülü sanatın ve tasarımın üretim süreci olur.

De Stijl, 20. yüzyılın başlarında Hollanda'da ortaya çıkan ve soyut sanatın ve tasarımın önemli bir hareketidir. Adını 'Stil' anlamına gelen kelimedenden alan hareket, özellikle

geometrik şekillerin ve temel renklerin kullanımını vurgulayarak sanatta soyut bir dil geliştirmeye odaklanır. Geometrik formlar, geometrik düzen, çizgi ve yüzey elemanlar soyut kompozisyonları oluşturan ana öğelerdir. De Stijl, resim, heykel, mimari, mobilya tasarımı, tipografi ve diğer sanat alanlarını kapsayan geniş bir yelpazede etkili olurken evrensel düzen gibi kavramları vurgulayarak sanatın ve tasarımın dilini ve işlevini yeniden tanımlamaya çalışır.

Çizelge 2.1. Temel tasarım kavramıyla birlikte gelişen 20. yüzyıl sanat hareketlerine yönelik örnekler

			
Empresyonizm	Fovizm	Kübizm	Pürizm
Impression, soleil levant, Claude Monet (1872)	Charing Cross Bridge, André Derain (1905-6)	Ma Jolie, Pablo Picasso (1911-12)	Still Life, Charles Edouard Jeanneret (Le Corbusier) (1920)
			
Fütürizm	Sürrealizm	Soyut Sanat	
The Knife Grinder, Kazimir Malevich (1913)	The Persistence of Memory, Salvador Dalí (1931)	Yellow-Red-Blue, Wassily Kandinsky (1925)	
			
Süprematizm	Konstrüktivizm	De Stijl	
Black Square, Kazimir Malevich (1915)	Beat the Whites with the Red Wedge, El Lissitzky (1920)	Composition C (No. III) with Red, Yellow and Blue, Piet Mondrian (1935)	

İncelenen sanat hareketleri, temel tasarım kavramının köklerini keşfetmek adına araç olarak kullanılır. 20. yüzyıl başlarında yoğunlaşan sanat hareketleri ve bu sanat hareketlerinin kesişimleri, sanat tarihine büyük ölçüde yön verir. 20. yüzyılın başında etkinlik gösteren

sanat hareketlerinin; yalnızca sanat hareketi olmakla sınırlı kalmadığı, sanat ve tasarım hareketi olarak da etkinlik göstermeye başladığı söylenebilir. Yukarıda sanat hareketlerinin önde gelen temsilcilerine yönelik sanatçılara ve eserlerine yön verilirken sanat üretimlerinin 2 boyuttaki temsillerine odaklanılır; ancak burada birçok sanat ve tasarım hareketinin çeşitli alanlarda farklı malzeme denemeleriyle 2 ve 3 boyutta kompozisyonlar ürettiğini söylemek gerekir. İncelenen sanat hareketleri, temel tasarım kavramı bağlamında irdelendiğinde, 20. yüzyılda sanat eğiliminin soyut kavramı üzerine yoğunlaşması ve geleneksel ifade ve anlatım araç ve teknikleri yerine özgün arayışlar içerisinde olması dikkat çekicidir. Empresyonizm ve Fovizmle başlayan sanat hareketlerinde; doğanın temsil ve taklitinin değişim ve dönüşüme uğramaya başladığı görülür. Doğaya benzetmek yerine sanatçının bireysel olarak kendi duygu, algı ve deneyiminden taşıyacağı izlerin önem kazandığı görülür. Kübizm, Pürizm ve Fütürizmle birlikte var olan doğa ve nesne temsillerinin bozuma uğratıldığı, görsel algının değiştirildiği ve görsel algının çeşitlendirilmesi adına yeni ifade tekniklerine başvurularak denemeler yapıldığı gözlemlenir. Bu dönemde geometrik formlar, keskin açılar ve renkler birer ifade aracına dönüşerek gerçeklikten farklı bir kompozisyon üretmenin unsurlarına dönüşür. Sürrealizm ve Soyut Sanat, geleneksel sanat üretim teknik ve araçlarından sıyrılarak sanatta yeni bir gerçeklik tanımlamanın yollarını arar. Bu bağlamda da soyut kompozisyonlara başvurarak soyut ifade dilinin potansiyellerine odaklanır. Süprematizm, Konstrüktivizm ve De Stijl hareketlerinde ise soyut ifade dilini oluşturmak adına geometrik şekiller, çizgi ve yüzey elemanlar ve renklere başvurulur. Bu sanat hareketleri çerçevesinde sanatın gerçeklikten tamamen uzaklaşarak kendi gerçekliğini tanımlamaya çalıştığı söylenebilir.

20. yüzyıl sanat hareketleri, sanatın tanımını ve sınırlarını sürekli olarak genişletir, çeşitli sanat anlayışlarını ve ifade biçimlerini ortaya koyar. Bugün temel tasarım kavramıyla birlikte tartışılan öncül değerler; temel tasarım ilke ve öğeleri ile temel tasarımın soyut ve soyutlamayla iç içe geçmiş ilişkisidir. Bu bağlamda 20. yüzyılın başında, temel tasarım kavramının ortaya çıkışına paralel olarak sanat hareketlerinin kendine ifade yöntemleri arayışı ve bu arayışta soyut kavramına başvurması temel tasarımın dayandığı köklere referans oluşturur.

2.1.2. Temel tasarım ilke ve elemanları

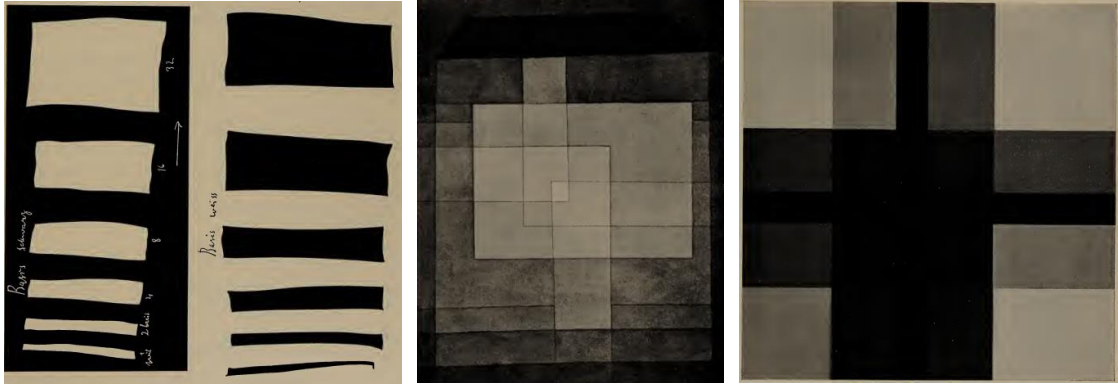
Temel tasarım ilkeleri; sanat, mimari, grafik tasarım, endüstriyel tasarım ve diğer alanlarda

etkili olan bir dizi kavram ve ilkedен oluşur. Bu ilkeler, estetik ve işlevsel olanı belirlemek, düzenlemek ve aktarmak için kullanılır. Sanat tarihinde, özellikle 20. yüzyıl başındaki gelişmeler incelendiğinde sanat ve tasarım hareketlerinde kendini ifade etmeye yönelik yeni yöntem, teknik ve araçların arayışında olmak temel tasarım ilkelerinin oluşturulması için bir zemin hazırlar. Rönesans döneminden itibaren kullanılan perspektif kuralları ve kompozisyonlardaki denge ve oran arayışları, 20. yüzyılda yeniden ele alınır ve yeni ifade araçlarının potansiyelleri keşfedilir. Bu hareketler içerisinde özellikle Kübizm, Fütürizm, Süprematizm, Konstrüktivizm ve De Stijl’in yeni ifade teknikleri arayışlarında temel geometriler, keskin hatlar, çizgi ve yüzey elemanlar, temel renkler gibi öğelerle ortaya koyduğu kompozisyonlar; temel tasarım eleman ve ilkelerinin oluşturulmasında etkili olur. Piet Mondrian, Gerrit Thomas Rietveld gibi De Stijl sanat hareketinin öncüleri için bir tasarımın olmazsa olmaz değerleri “geometrik tutarlılık ve işlevselliktir” (Berkin ve Civelek, 2021: 46). Sanat hareketinin erken yansımalarında, sanatçıların dikey ve yatay çizgilerle tanımlanmış dikdörtgenler ile ana renklerin yoğunlukla tercih edildiği düzlemler kullanıldığı görülür. Rietveld’in sanat hareketini bir ileri adıma taşıması, sanatta yalnızca iki boyutlu üretim yapılması yerine üç boyutlu üretimin de yapılması gerekliliğini öne sürmesiyle başlar. Theo van Doesburg’un, 1917’de, De Stijl adında çıkardığı dergiyle birlikte yayınladığı sanat ve mimarlık manifestosunda; mimari tasarımın dört cephesinin de eşit derecede öneme sahip olduğunu belirtmesi (Baljeu, 1974), sanat ve mimarlığın iki boyutta kalan üretimlerinin artık üç boyutlu üretimler olarak da düşünülmesi gerekliliğine işaret eder. De Stijl, 1922’de ‘Yaratıcı İstemler’ adı altında yayınladığı dergide, “tüm sanatlar için nesnel bir evrensel yaratım aracının geliştirilmesi ve kullanılması” üzerine çalışmalar yürüttüklerini duyurur (Conrads, 2019: 50). Hollanda’da De Stijl’in estetik amaçlar için başlattığı eğitim girişimleri, bilimsel temeline Bauhaus ekolünde oturtulmaya çalışılır ve Vorkurs adı ile anılan bir tasarım öğretimi yöntemi geliştirilir. De Stijl’le birlikte tasarlamada doğru bir yöntemin geliştirilebilmesi için mikro ve makro ölçekler arasında kurulması gereken birliğin önemi giderek tüm sanat alanlarına yayılır. İlk önceleri işlevden soyut olarak başlatılan çalışmalara daha sonraları belirli oranlarda işlev katılmasının, biçimlendirme yöntemi ile mesleki çalışmalar arasında eğitsel bir bağ kurulmasına yardımcı olduğu ileri sürülür (Yurtsever, 1988: 30). Bu çalışmalar, temel tasarım kavramının ilk temellerinin atıldığı çalışmalar olarak yorumlanabilir. Öyle ki o dönemden günümüze, temel tasarım adına geliştirilen ilkeler ve elemanlar evrenselliğini ve güncelliğini korumaktadır.

Endüstri Devrimi’nin temel tasarım ilkelerinin oluşmasında etkili olduğu söylenebilir.

Bauhaus'un temel felsefesini inşa edecek olan sanatın endüstriyel üretimle iş birliğinde etkileşimli bir alan oluşturması, estetik ve işlevin bir arada değerlendirilmesi zorunluluğunu doğurur. Seri üretime uygun işlevsel tasarımın estetik normlarını belirlemek ve yaratıcılık için bir alan oluşturmak adına temel tasarım ilkelerinin çerçevesinin belirlendiği, bu ilkelerin çeşitlendirilmesi ve kullanılmasının tasarımcının özgünlüğüne dayandırıldığı söylenebilir. Teknolojik gelişmelerle birlikte hızlı üretim teknikleri, üretimde standardizasyon ve malzeme çeşitliliği; tasarımın da belirli standartlara ve normlara uygun hale getirilmesine sebep olur. Bu doğrultuda tasarımın yalnızca sonuç ürünü yerine tasarlama sürecinin de önem teşkil etmesi, temel tasarım ilkelerinin belirlenmesi adına bir ortam hazırlar.

Bauhaus Sanat ve Tasarım Okulu'nun sanat ve zanaat arasındaki ayrımı ortadan kaldırarak etkileşimli bir alan tanınması, Endüstri Devrimi'nin ortaya koyduğu vizyonla şekillenerek işlevsel ve estetik tasarım kavramını tartışmaya açar. Bauhaus'un amaçladığı nesnel ve disiplinli tasarım yaklaşımı, özellikle Gropius'un zanatlerin öğretilebilir bir pratik olduğuna dair vurgusu, temel tasarım ilkelerinin oluşturulmasında etkili olur. Bauhaus Sanat ve Tasarım Okulu'yla birlikte o dönemde etkinliğini sürdüren Modernizm hareketi de beraberinde getirdiği geometrik düzen, minimalist estetik, işlevsellik ve soyutlama kavramlarıyla evrensel tasarım ilkelerinin tanımlanması gerekliliğini ortaya çıkarır. Bauhaus'ta, Paul Klee'nin Sanat Tasarımı Öğretisi adını verdiği çalışmaları, Wassily Kandinsky'nin Biçimler Kuramı ve Josef Albers'in renk çalışmaları temel tasarım elemanlarını tanımlamak ve ilkelerini geliştirmek adına referans oluşturur. Klee (1973); öğretisini, “forma giden yollarla, formlaştırmayla” tanımlar. Düzen İlkeleri adındaki dersinin içeriğine yönelik olarak yapılan incelemelerde doğadaki yapıların analiziyle beraber resim sanatının analizlerini yaptığı; nokta, çizgi, yüzey gibi elemanlarla 2 boyutta ve 3 boyutta geometrik ilişkiler tanımladığı gözlemlenir (Eroğlu, 2023: 74-75). Işık-gölge, renk ve hareket, kompozisyon analizlerinde öne çıkan kavramlar olarak yer alır. Çizimlerine yansıyan (Bkz. Şekil 2.1.) ve ışıkla gölge arasındaki zıtlıklarla tanımlanan ‘ton değeri’, Klee'nin sanat anlayışında değerli bir konumdadır (Klee, 2017: 21). Ayrıca Klee tarafından hazırlanan ve Bauhaus'un ders içeriklerini aktaran Formlar Öğretisine Katkılar ve Pedagojik Eskiz Defteri (1924) kitapları da temel tasarım ilke ve elemanları çerçevesinde önemli bir kaynak oluşturur.



Şekil 2.1. Paul Klee'nin Sanat Tasarım Öğretisi'nden örnek çizimler (Klee, 1973)

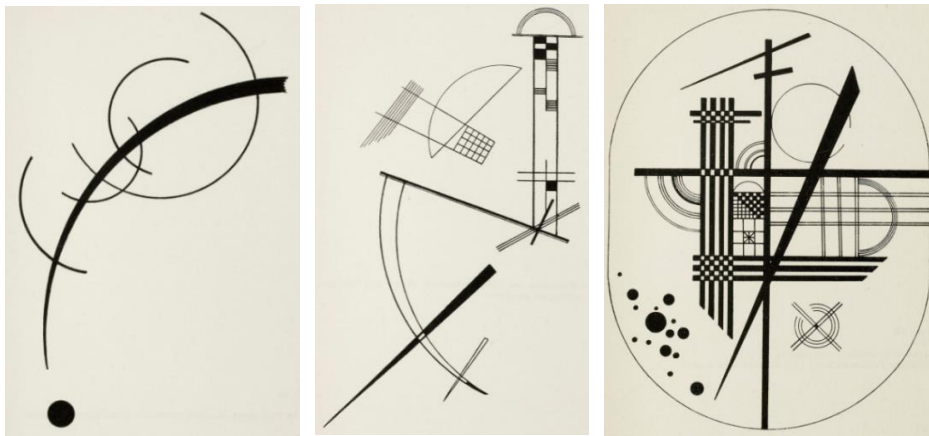
Kandinsky, 'Büyük Ütopya' adını verdiği yapıda (1919) "evrensel bir sanatlar yapısının gerçekleştirilmesini ve yapıcı planlarının hazırlanmasını" önerirken bu sanatlar adına ortak bir ifade zemininin yollarını arar (Kandinsky, 2015). Bauhaus'ta Kandinsky'nin Biçimler Kuramı; nokta, çizgi, düzlem gibi resim sanatına ait ana elemanların çözümlenmesinden yola çıkarak soyut resmin dilini elemanlar arasındaki ilişkiler aracılığıyla tanımlar (Kandinsky, 1926). Kandinsky, çözümlmelerini ilke, kompozisyon ve konstrüksiyonla ilgili farklı disiplinlere ait alanlar üzerinde çeşitlendirerek hem 2 boyut hem 3 boyut adına değerlendirmeler oluşturur. Temel ve yan elemanlar olarak tanımlanan grafik elemanlar; maddesel yüzeyin gerçekliğinden yalıtılarak 'soyut' ve maddesel yüzeyin temel kimliğiyle ele alınır. Kandinsky; Biçimler Kuramı'nda tartışmaya açtığı tüm elemanları farklı disiplinlerdeki anlamı veya karşılığıyla ele alır. Örneğin; nokta elemanını, ayak parmak ucunda hızla yürümenin yerde bırakacağı noktadan hareketle bale performans sanatından örneklendirir. Kandinsky'nin Biçimler Kuramı'nda yer verdiği (1926); "Şimdiye kadarki sanat çözümlmelerinin yöntemleri hala çok keyfi ve çok kez aşırı kişisel nitelikte oldu. Önümüzdeki zaman sanat biliminde ortak bir çalışmanın mümkün olacağı daha kesin ve daha nesnel bir yola zorluyor." ifadesi çerçevesi belirli ve kurallı bir sanat anlayışı ihtiyacını tanımlaması açısından dikkat çekicidir. Kandinsky (1926), "geniş bir zemine kurulu, uluslararası nitelikli sanat bilimi zorunluluğu"na çağrıda bulunurken sanat anlayışlarındaki rastlantısallığı eleştirirken sanat anlayışlarının evrensel bir zemin oluşturması gerektiğini savunur. Kandinsky'nin bu kapsamda çalışmasını önerdiği örgütlü uluslararası sanat enstitüsü fikri Bauhaus idealleriyle örtüşür. Kandinsky'nin (1926), tartışmaya açtığı tüm sanat alanlarında 'soyut kurallılık' kavramına değinmesi önemlidir. Kandinsky (2021);

Bu herhangi bir sanata özgü soyut kurallılık bu sanatta az ya da çok uygulama bulur; bu uygulamanın doğadaki kurallılıkla koşut olması zorunludur ve her iki durumda-sanatta ve doğada- insanın içine çok özel bir doygunluk duygusu verir; aslından aynı soyut kurallılık kesinlikle diğer sanatlara özgüdür. Heykelde ve mimarlıkta hacim öğeleri, müzikte ses öğeleri, dansa devinim öğelerive yazında söz öğeleri kendi dış ve iç özelliklerine ilişkin-ki bunları tınılar olarak adlandırıyorum-benzer kabuğundan çıkarılmayı ve benzer bir temel düzenlemeyi gereksinirler.

ifadeleriyle sanat alanlarının ortak bir zeminde buluşma olanağı altında birbirlerinde karşılık bulan öğeleri çerçevesinde ortak bir dil oluşturulabileceğini ve soyut kurallılığın bu bağlamda değerlendirilebileceğini açıklar. Forgács (2017: 178-179); Klee ve Kandinsky'nin çalışmalarını;

Klee'nin Biçim Kuramı adlı dersi ile Kandinsky'nin Biçim ve Renk İncelemeleri isimli dersi temel kompozisyon birimlerinin özelliklerini, elemanter basit biçimleri ve renkleri analiz ediyordu. Bu iki adam okulun yeni, endüstriyel yönelimi ve teknik-merkezli görünüşüne ne kadar uzak kalmış olurlarsa olsunlar, bütün bir öğrenci kuşağını resimsel kompozisyonun yansız, temel ilkeleriyle tanıştırdılar, öğrencilerle birlikte en elemanter ve asgari görsel hareketlerin, yani nokta, çizgi, düzlem ve hareketin anlamını yeniden düşündüler.

ifadeleriyle ele alır. Sanat eğitiminin öğretilebilir ve öğrenilebilir olarak ele alınması Bauhaus'ta somut ilkelerin sanat eğitimi çerçevesinde oluşturulmasına olanak tanımıştır. Yürekli ve Yürekli (2004: 36), Bauhaus'un eğitim anlayışına getirdiği yeni perspektifi "kurumsal denetimin yerini ilkesel denetime bırakması" olarak değerlendirir ve ilkeleri rasyonellik ve toplumsallıkla ilişkilendirir.



Şekil 2.2. Kandinsky'nin Biçimler Kuramı'ndan örnek çizimler (1926)

Albers'in renk çalışmaları ve rengin öğretimi üzerine deneysel yaklaşımı ise Rengin Etkileşimi kitabında kayıt altına alınır. Rengi, sanatın en göreceli unsuru olarak nitelendiren Albers (2020: 15) renk çalışmalarının ilkeleştirilmesine yönelik yaklaşımını; “Sadece renk uyumunun kurallarını ve ilkelerini göstermek ya da mekanik olarak bu kuralları uygulamak yerine; rengin etkileşiminin kavranmasıyla birlikte uygulama yoluyla birbirinden farklı renk efektleri üretilir.” ifadeleriyle aktarır. Renkleri öğretmek üzerine kurduğu yaklaşımını; ‘kuram ve uygulama’ya karşı olarak ‘laboratuvar’ veya ‘atölye’ olarak tarifler. Ona göre; deneyim yoluyla daha kalıcı bir öğrenme gerçekleşirken keşifle öğrencilerin yaratıcılığı geliştirilebilir (Albers, 1971). Bu çalışmalar sanatçı-eğitmen rolündeki aktörlerin Bauhaus’la birlikte sanatın rasyonel bir zemine taşınmasında rol oynar. Sanat anlayışları ve eğitmen kimliklerinin formalist yaklaşımlar ve geometrik soyutlama üzerine kurulu olması dikkat çeker (Artun, 2015: 97). Saarinen (1967: 262); sanat öğretimini iki görüş noktasına oturturken ilk görüşü “aceminin sanat anlayışı ve takdiri konusundaki eğitimi”, ikinci görüşü ise “sanatçının sanat yaratmasında eğitilmesi” olarak tarifler. Saarinen’in, öğretimi sanat yaratımının eğitilmesi olarak nitelendirmesi önemlidir.



Şekil 2.3. Albers'in Rengin Etkileşimi'nden örnek renk çalışmaları (1971)

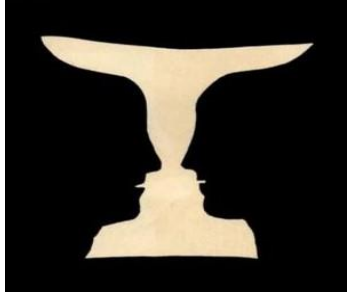
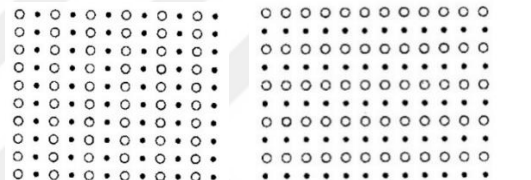
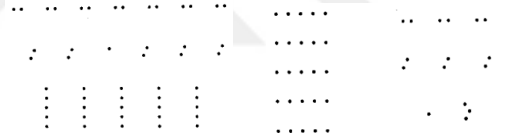
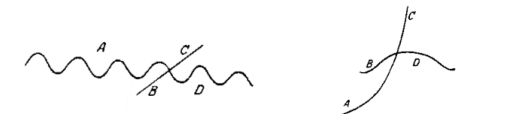
Temel tasarım ilkelerinin oluşturulmasında psikoloji ve algı biliminin de etkisi olduğu söylenebilir. Düşünsel ortamda, bilimsel bir estetiğin olabileceği ve insanın psikolojik ve fizyolojik yapısıyla “estetik izlenimler” arasında belirli bağlar kurulabileceği öngörülür (Kuban, 2023: 56). Psikoloji ve algı bilimi alanında bu düşüncenin savunucularının bilimsel tanım arayışları, görsel algının organize edilmesine dayanan Gestalt Algı Kuramı’nın oluşmasına katkı koyar. Bu kuram, Alman psikologlar Max Wertheimer, Kurt Koffka ve Wolfgang Köhler tarafından 20. yüzyılın başlarında geliştirilir (Köhler, 1992). ‘Gestalt’

kelimesi, Almanca'da 'bütün', 'şekil', 'form' veya 'oluşum' anlamına gelir (Mungan, 2023: 15) ve kuram, algının bütünlüğünü ve organizasyonunu anlamak için bir çaba olarak tanımlanır (Wertheimer, 1938). Gestalt ekolünün getirdiği eleştiri; bütünün içerisindeki parçaların toplamının bütüne eşit olduğu görüşüdür. Mungan, Gestalt'ın getirdiği eleştiriye;

Bu bakışa göre canlıların tüm ruhsal/zihinsel ve davranışsal birikimleri, deneyimledikleri duyulardan ve bu duyuların bir araya gelerek algılar, anılar, hafıza ve fikirler oluşturmasıyla inşa olur. Diğer bir deyişle sahip olunan en karmaşık yetiler, adım adım ve en basit duyularla başlayıp onların ardıl deneyimler yoluyla birbirine 'bağlanması' ve giderek daha büyük 'kompleksler' oluşturması yoluyla oluşmuştur.

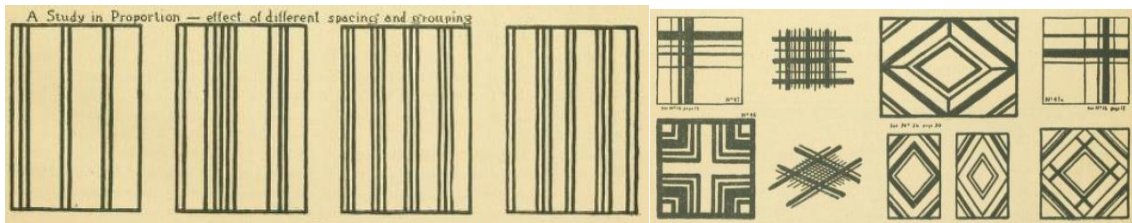
ifadeleriyle açıklar (Mungan, 2023: 24). Gestalt Algı Kuramı, bu yönüyle bütüncül olarak nitelendirilemez; bütünü oluşturan parçaların her birinin özellikleri incelenir ve parça olma özellikleri manipüle edilir. Wertheimer'ın öğrencisi olarak görsel algı üzerine çalışmalar üreten Arnheim (1949); Gestalt psikologlarının, ifade edici davranışının (Hochberg, 1998) anlamınının doğrudan algıda ortaya konduğunu öne sürer ve bu yaklaşımı izomorfizm ilkesine dayandırır; buna göre farklı ortamlarda gerçekleşen süreçler yapısal organizasyonları bakımından benzer olabilir. Gestalt Algı Kuramı; bireylerin görsel algısında, duysal uyarımların anlamlandırılıp basitleştirilmesini, bütünleştirilmesini ve organize edilmesini sağlayan belirli örgütsel ve yapısal ilkelere sahip olduklarını öne sürer (Bkz. Çizgelge 2.2.). Bu ilkeler, algının anlamlı bir bütün olarak düzenlenmesini ve anlamlandırılmasını sağlar. Görsel algıya yönelik tanımlanan bu ilkeler, görsel ifade tekniklerinin anlam kazandığı temel tasarım ilkelerinin oluşturulmasını etkiler. Behrens (1998; 2002) kompozisyonun doğasına ilişkin literatürün yetersizliğiyle Gestalt Algı Kuramı'nın sanat ve tasarım alanları için bir kaynak teşkil ettiğini belirtir (Behrens 1998; 2002).

Çizelge 2.2. Gestalt Algı Kuramı ilkeleri

Gestalt Algı Kuramı İlkeleri	İlkeleri Örnekleyen Görsel İfadeler
Bütünlük (Şekil-Zemin) İlkesi (Principle of Simplicity) Bireyler, birbiriyle ilişkili parçaları bir bütün olarak algılar. Karmaşık bir görsel sahne, algıyı basit, tutarlı ve anlamlı bir şekilde organize etmek için öncelikle düzenlenir. Wertheimer, kendiliğinden nüfuz eden gruplaşma veya ayırışmayla tanımlanan bütünlük ilkesi adına pencereden dışarıya bakıldığında algılanan en çarpıcı şeyin ağaç olduğunu, ağacın görüntüsünün alt parçalarının aksine bir bütün olarak pencere, gökyüzü gibi diğer nesnelerden ayrıışan ağaç deneyimini örneklendirir (Mungan, 2023, s. 34).	 Rubin's Vase, Edgar Rubin (1915) Rubin'in vazosunun tasvir edilen versiyonu, birbirine doğru bakan iki kişinin siyah profilleri ya da beyaz bir vazo olarak görülebilir, ancak ikisi birden değildir.
Benzerlik (Aynılık) İlkesi (Principle of Similarity) Benzer özelliklere sahip nesneler, birbirleriyle gruplanır ve bir bütün olarak algılanır. Wertheimer (1923), benzerlik ilkesini görsel olarak aynı olan ve olmayanlar arasındaki gruplaşmaya tartışır.	 Wertheimer (1923) Bakan göz elinde olmadan noktalar arasında benzerlik ilkesine dayanan bir gruplaşma görür.
Yakınlık İlkesi (Principle of Proximity) Yakınlık, bir nesne grubunun bir bütün olarak algılanmasını sağlar. Birbirine yakın olan nesneler, birlikte bir grup olarak algılanır. Wertheimer (1923), yakınlık ilkesini görsel olarak sabit yakınlık ve uzaklıklarda sıralanan noktalarla tartışır.	 Wertheimer (1923) Bakan göz elinde olmadan noktalar arasında aynı yakınlık ilkesine dayanan bir gruplaşma görür.
Devamlılık İlkesi (Principle of Continuity) Bireyler, birbirini takip eden elemanları bir dizi olarak algılar. Bir çizginin veya desenin devamını varsayarak, birbiriyle ilişkili olan parçaları devam eder şekilde algılar.	 Wertheimer (1923) Wertheimer deneylerinde açıları manipüle ederek “şeklin bütünselliği içinde daha büyük olan bölümün bir ‘iyi devam’ akışını temsil ettiğini” belirtir (Mungan, 2023, s. 44).
Kapalılık İlkesi (Principle of Closure) Eksik bilgiyi tamamlama eğiliminde olan bireyler, görsel olarak kısmen kapalı olan nesneleri veya şekilleri bir bütün olarak algılar. Eksik olan kısımlar zihinde tamamlanır ve bütünü algılamaya çalışılır.	 Koffka (1936) Çizgiler arasında bırakılan boşluklar zihinde tamamlanır.

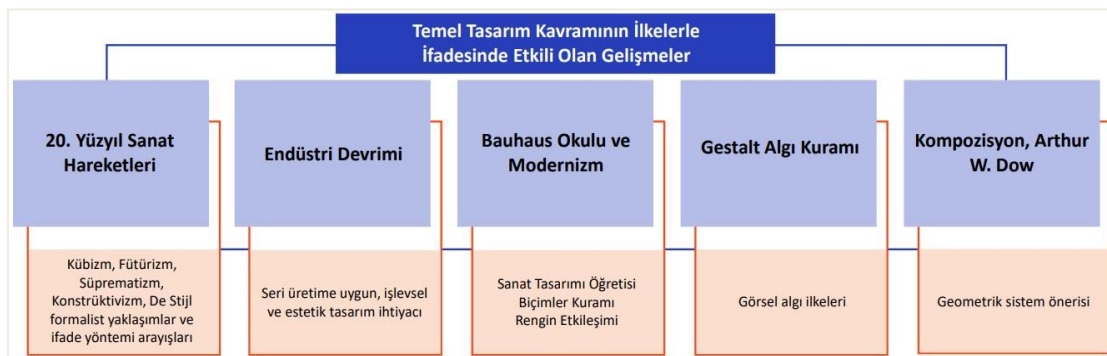
Gestalt ekolü, görsel algıya yönelik ilkeler oluştururken görsel algısı oluşan bireye de odaklanarak bireyin fenomenal çevresini de değerlendirmeye çalışır ve Gestalt'ın uğraş alanının yalnızca algılar değil, bellekteki izlerin de olduğunu savunur. Mungan (2023: 173), bu durumu Gestalt Algı Kuramı'nın "genişleme gücü" olarak değerlendirerek fenomenal boyutunun yok sayılması yerine merkezine alınması gerekliliğini belirtir. Fenomenal boyutun etkilerini Berger'in ifadeleri de destekler (2018): "Düşündüklerimiz ya da inandıklarımız nesneleri görüşümüzü etkiler."

Görsel düşünme üzerine bir eğitim anlayışı ortaya koyan Arthur W. Dow (1905), Kompozisyon adlı kitabında Gestalt Algı Kuramı'nın yanı sıra görsel düzenlemeyi yönlendirebilecek kılavuz çizgileriyle hazırlanmış soyut düşünme araçları sunar. Bunu takiben kare ve üçgen kâğıtların kullanımıyla kılavuz yüzeylerin düşünme araçlarını çeşitlendirdiği bilinir. Bu bağlamda temel tasarım eğitiminde kullanılan kompozisyon elemanlarının bugünkü çerçevesine Dow'un çalışmalarıyla yaklaşıldığı söylenebilir. Dow'un soyut çizgileri ve bu çizgiler üzerinde izlediği değişimleri ile bu çizgilerden oluşan basit diyagramları akılcı bir yaratıcılığa yön verir. Soyut çizgilerin oluşumunda yatay ve dikey çizgilerden oluşan geometrik bir sistem etkili olduğu görülür (Bkz. Şekil 2.4.). Dow'un görsel düzenlemeleri, bu geometrik sistemin çeşitlenmesi üzerine kuruludur. Bu çeşitlenmede; eleman çeşitliliği, tekrar, ışık-gölge, açıklık-koyuluk, sınır-doku gibi kavramların potansiyellerini inceler (Dow, 1905). Burada düzenlemeyi çeşitlendiren bireydir ve bireyin etken olduğu bir tasarım süreci yürütülür (Özkâr, 2014). Özkâr (2014), Dow'un çalışmalarını değerlendirirken; "...temelleri diyagramatik bir şekilde öğretilebilen bir kompozisyon kavramı hem tasarım eğitiminde hem de temel eğitimde önemli bir kavram olarak ortaya çıkmış, sanatsal üretimi büyü olarak algılanmadan uzaklaştırarak paylaşıma sunmuştur" ifadelerine yer verir.



Şekil 2.4. Dow'un Kompozisyon kitabından örnek çizimler (Dow, 1905)

Temel Tasarım kavramının doğuşu ve ilkelerle ifadesi; 20. yüzyılın başlarında, sanat ve tasarım alanlarında görülen radikal değişimlerle yakından ilişkilidir. Tarihsel süreçte beğeni ve estetik kavramlarının birbirini etkileyerek sanat yaklaşımlarını yönlendirdiği söylenebilir. Shiner (2018: 198-199); "...insan beğenileri arasında neden bu kadar fark oluyordu? Bu sorular, estetik tarihçilerinin 'beğeni sorunu' dedikleri şeyin, yani nesnel ya da doğuştan gelen bir beğeni standardının olup olmadığı meselesinin bir parçasını oluşturuyordu" ifadesiyle beğeni kavramının standartlaşma bağlamında tartışılmasının estetik kavramının doğuşunda etkili olduğunu açıklar. Beğeniden estetiğe geçiş 'daha yüksek duyular' ve 'daha entelektüel bir nitelik' olarak değerlendirilirken yeni duygusallık deneyimi olarak yorumlanmıştır (Lambert, 1990: 241; Hume, 1993: 12; Becq, 1994: 680; Shiner, 2018: 207). Estetik kavramını ilk kullanan kişi olarak Baumgarten de (1954) Yunancada 'duyularla ilgili' anlamını gelen 'aisthesis' kelimesinden esinlenmiştir. Bu kavramın oluşumu ve kavramı temsil eden ilkeler, modern tasarım düşüncesinin temelini oluşturur. Köksal (2021); "Modernleşme ile birlikte ortaya çıkan yeni anlam bağlamı, dış dünyanın gerçekliğinin iki boyutlu düzlem üzerinde yeniden üretimi ile belirlenir" şeklindeki ifadesiyle temel tasarım ilkelerinin anlam üretme adına yeni bir ifade araç olarak belirlenmesini açıklar. Tasarlama sürecine yönelik belirlenen ilkeler ve elemanlar, bugün evrensel tasarım ilke ve elemanları olarak literatürde yer eder ve birçok sanat ve tasarım disiplini için tasarım dili ve düşüncesi adına ortak bir referans oluşturur. Bir diğer deyişle, temel tasarım ilke ve elemanlarının disiplinler arası temelden inşa edilen yüzyıllık geçmişi, günümüzde korunmaya devam eder.



Şekil 2.5. Temel tasarım kavramının ilkelerle ifadesinde etkili olan gelişmeler

Temel tasarım ilkelerinin günümüze ulaşan evrensellik kazanmış niteliği Zeytinoğlu (2014)'nin deyişiyle "tam da bilimselliğin, sanat alanına ait yanının somut karşılığıdır." Evrensel tasarım ilkeleri ve elemanları günümüzde kabul görmüş başlıklar altında aktarılmaktadır. Bu bağlamda Bates (1975), Maier (1981), Norman (2002), Lidwell, Holden

ve Butler (2003), Ching (2022) başucu rehberi olarak başvurulabilir. Yaygın olarak; tasarım elemanları nokta, çizgi, şekil, doku, yüzey, hacim, form, renk, yön, aralık, leke olarak literatürde yer bulurken tasarım ilkeleri birlik, denge, düzen, egemenlik, hareket, hiyerarşi, oran-orantı, ritim, simetri/asimetri, tekrar, uyum, vurgu, zıtlık, ışık-gölge olarak yer edinir. Evrenselleşen tasarım ilke ve elemanlarının içerikleri derlenmiştir (Bkz. Çizelge 2.3.)

Çizelge 2.3. Evrensel temel tasarım ilke ve elemanları

Temel Tasarım İlkeleri	Temel Tasarım Elemanları
Birlik Kompozisyonun tasarım elemanları arasındaki uyumu ve ilişkiyi gösteren, kompozisyon bütünüün parçaları üzerindeki egemenliğini ön plana çıkaran kavramdır (Aker, 2021). Bir araya gelen elemanların “dengeli bir bütün oluşturması” olarak da değerlendirilebilir (Bayraktar ve diğerleri, 2022). Denge Tasarım elemanlarının konumlanışındaki bütünlüğü ve konuma bağlı gelişen görsel ağırlığın düzenlenmesi olarak tanımlanabilir (Pekin, 2021). Kompozisyonlarda yalnızca görsel ağırlık değil; görsel denge sağlanmalıdır. Simetrik, asimetrik, yaklaşık simetrik, radyal denge olarak çeşitlendirilebilir. Düzen Tutarlı bir görsel ifade oluşturma temelinde bir amaç doğrultusunda tasarım elemanlarını sistematik veya kurallı olarak bir araya getirmektir. Örgütlenme veya bütünleşme şeklinde de ifade edilebilir (Civcir, 2015: 7). Egemenlik Tasarım elemanlarının birbiriyle kurduğu ilişki türleri altında en çok etkinliğini koruyan eleman, eleman grubu veya ilkesidir. Ölçü egemenliği, renk egemenliği örneklendirilebilir. Hareket Tasarım elemanlarıyla ilişkilerinde niceliksel, niteliksel, biçimsel olarak azalış ve artış etkisiyle yaşanan değişim olarak kullanılır. Sadece yön kavramıyla ilişki kurmaz, algıyı değiştiren her şeyle ilişkilenebilir. İki veya üç boyutlu tasarımlarda formlar veya çizgisel ifadelerle belirlenebilir (Doruk, 1980). Hiyerarşi Kompozisyonunda tasarım elemanlarının algılanmasındaki öncelik sırasını ifade eder. Aşamalı ya da kademeli olarak sıralanabilen bir düzen kurulması esastır (Çallı, 2021). Tasarım elemanları arasında veya tasarım elemanlarının ilişkilerinin oluşmasında derecelenme söz konusudur.	Nokta Uzayda bir konum belirtir (Ching, 2022). Çizgi Uzatılmış bir nokta olarak uzunluk, doğrultu ve konumla tanımlanabilir (Ching, 2022) Şekil Tasarım elemanlarının dış sınırlarını veya biçimlerini ifade eder. Genellikle matematik ve geometriden referansla kullanılır. Doku Belirgin bir amaç çerçevesinde birbiri ile ilişkili tasarım elemanlarından oluşan yapıdır. Doku kavramı, yüzey elemanla ilişki kuran elemanlar olarak değerlendirilebilir. Yüzey Üzerinde iki boyutlu çalışmaya olanak veren, hacim kavramının öncülü olarak yorumlanan tasarım elemanıdır. Uzunluk, genişlik, şekil ve yönelimle oluşur (Ching, 2022). Tasarım elemanları “belirli ilişkiler çerçevesinde yüzeye yerleştirilir ve yüzeye olan ilişkileri neticesinde bir kompozisyon oluşur” (Kızılhan, 2021). Hacim Bir nesnenin uzayda tanımladığı boşluk anlamına gelir. Uzunluk, genişlik ve derinlik ile tanımlanır (Ching, 2022). Nokta, çizgi ve yüzeyden oluşan üç boyutlu kompleks bir formdur (Gürer, 1992). İlişkili olduğu kavramlar arasında derinlik, yüzeysellik, sıklık, yoğunluk ve kütle sıralanabilir (Noyan, 2020). Hacim, boşluk dâhil olmak üzere tasarım elemanlarının bütünüyle ilişki kurabilir (Denel, 1970). Form (Biçim) Belirli olarak istenilen veya olması gereken biçimdir. Dışardan algılanan nitelik ve görünüşler bütünü olmakla beraber strükture referans oluşturur (Doruk, 1973). Arnheim form ve biçimi benzer tanımlarken Bartley (1958), formu görsel nitelikleri işaret etmek, biçimi ise görsel niteliklerin oluşturduğu algıyı işaret etmek için kullanır. Biçim, tasarım elemanlarına kimlik verir.

Çizelge 2.3. (devam) Evrensel temel tasarım ilke ve elemanları

Oran-orantı Büyüklik ve nicelik bakımından iki veya daha fazla tasarım elemanı veya parçalar veya parça ve bütün arasında karşılaştırılabilir ilişkileri açıklar (Maier, 1981). Bağlıntısallık kurarak uygunluk ortaya koyan elemanlar; renk, ışık, ton, büyüklik gibi birçok değer üzerinden oran-orantıyı tartışabilir. Ritim Birbirine benzeyen tasarım elemanlarının veya bu elemanları içeren katmanların art arda konumlanması tekrar ilkesiyle beraber ritim olarak tariflenir (Özbek, 2021). Ritimde tekrarı oluşturan tasarım elemanlarının niceliği ve sürekliliği önem kazanır. Simetri/Asimetri Simetri, bir merkez veya eksen çevresinde tasarım elemanlarının simetrik olarak düzenlenmesini açıklar. Çift yönlü ve işlevsel olarak çeşitlenebilir (Ching, 2022). Simetri, tekrarla birlikte çalışır (Çınar ve Çınar, 2020). Asimetri, birbirine benzemeyen veya eş değer nitelikte olmayan tasarım elemanlarının asimetrik olarak düzenlenmesini açıklar. Tekrar Kompozisyonda benzeşim kavramıyla tanımlanabilir. Biçim ve içerik bakımından bir sistematik oluşturur. Ritmin tanımlanabilmesinde etki gösterebilir. Tam tekrar, tekrar, değişken tekrar ve aralıklı tekrar gibi türleri bulunur (Güngör, 1972). Uyum (Harmoni) Orantı ve simetri kavramlarıyla ilişkilenen, tasarım elemanlarının ahenk içinde bir araya getirilmesi anlamı taşıyan bir kavramdır (Yanat Bağcı, 2021). Elemanlar arasındaki uygunluğu ve birliği vurgular. Tasarım elemanlarının bütünü oluştururken bir referans ilişkisiyle bir araya geldiğini ifade eder. Vurgu Kompozisyonun seyircisini veya alıcısını yakalayan, dikkat çeken, ilk göze çarpan, kompozisyonda baskınlık kuran unsurlarla tanımlanabilir (Çallı, 2021). Zıtlık (Kontrast) Kompozisyonda herhangi bir şeyin karşıtı olarak ele alınabilir. Benzer veya benzer olmayan elemanlar çeşitli yönlerden zıtlıklar oluşturabilir. Renk, nesne veya diğer tasarım elemanları arasında ortak bir nitelik veya ilişki bulunmaması zıtlık yaratır. Işık- Gölge Işığın farklı ton ve katmanlarda etkileriyle oluşan değerler bulunmaktadır: açık ton, orta ton, koyu ton, açık-koyu gölge (Özbek, 2021). Derinlik ve hacim algısında etki sahibi olan bir ilke olarak kullanılır (Seylan, 2021).	Renk Fiziki bir gerçeklik olarak görsel algının gerçekleşmesinin öncül belirleyicilerindedir. Renk teorileri, renk karışımı yöntemleri, zıt renkler ve renk algısı gibi birçok alt başlıkla yer alabilir. Ton Renklerin farklı değer aralıklarına bağlı olarak ortaya çıkan, ışık ve gölge ilkesinden etkilenebilen bir tasarım elemanıdır. Yön Hareketi belirleyen bir tasarım elemanı olarak bilinir. Genellikle yatay, düşey, ışımsal konumlarda değişikliklere yol açar. Yüzeysel ve hacimsel tasarımlarda genellikle hareketle beraber kullanılır. Aralık Şekiller veya formlar arasında kalan boşluk olarak tanımlanır (Bayraktar ve diğerleri, 2022). Birlikte tasarlanan tasarım elemanlarını algılamak ve aralarındaki ilişkiyi kurabilmek adına kullanılabilir. Ölçü Tasarım elemanlarının uzunluklarını, ağırlıklarını, sınırlarını tanımlayan kavramdır. Tasarım elemanlarında ölçüsel değerler; işleve, malzemeye, kompozisyona, geometrik ve strüktürel niteliklere bağlı olabilir.

2.2. Temel Tasarım Eğitimi

Günümüz iletişim ve medya çağında, teknolojinin hızla ilerlemesiyle birlikte tüm meslek disiplinlerinde değişim ve dönüşümler gözlenmeye başlamıştır. Meslek disiplinlerinde kaçınılmaz olarak yaşanan bu yeniliklere uzun soluklu ayak uydurabilmek, disiplinlerin eğitim ve öğretim süreçlerinin de yeniden ele alınmasıyla mümkün olabilir. Eğitim pratiği, değişen ve dönüşen ortamda kendisini her seferinde yeniden üreterek var edebilir. Gelenekselleşmiş ve kalıplaşmış eğitim yaklaşımlarına eleştirel bir bakış ortaya koyarak mimarlık eğitimi sorgulanır. Öymen Gür'ün (2000) milenyum başında "mimarlık, kuramsal yapısından, uygulama alanları ve eğitimine kadar tüm varlığını yeniden gözden geçirmeli, karşı karşıya olduğu sorunları dikkatle çözümlemeli ve eğitimde gerekli önlemleri almalıdır." ifadeleriyle belirttiği kaygıdan referansla temelleri 19. yüzyıla dayanan mimarlık ve tasarım eğitiminin, 21. yüzyıl eğitim ortamı içerisinde yeniden düşünülmesi, irdelenmesi ve tartışılması ihtiyacı kaçınılmazdır. Mimarlık eğitiminin odağında konumlanan temel tasarım eğitimini incelemek adına eğitimin alışlagelmiş araç ve yöntemlerini tartışmaya açmak hedeflenir.

Öğrencilerin, var olan geçmiş bilgi ve deneyimleri ile tasarım eğitiminin çarpışma yaşadığı ilk yer olarak mimari temel tasarım eğitimi, geçmiş bilgi birikimlerini tasarım eğitimi ile ilişkilendirebilmek adına bir ara yüz potansiyeli taşır. Öğrencinin bu geçiş aşamasında karşılaşmış olduğu temel tasarım eğitimi, öğrenciyi alışık olmadığı bir biçimde sürekli yaratıcı düşünme, sorgulama, analiz etme, neden-sonuç ilişkisi kurma, yeni ilişkiler üretme, ilişkilendirme, değerlendirme ve eleştirmeye teşvik eder. Bir anlamda temel tasarım eğitimi; öğrencinin içinde bulunduğu çevreyi keşfetmesi, kendi duygu ve düşünce sisteminde radikal değişim ve dönüşümler yapabilmesi, kendisini yeniden keşfetmesi ve ifade edebilmesi açısından da tetikleyicidir. Tuncok Sariberberoglu (2022); "Tasarım öğrenimi öğrenciyi dönüştürür" ifadesiyle ilk yılda öğrenen konumundaki öğrencilerde, bilginin bağlamına ilişkin bir farkındalık geliştiğini ve varsayımlarının geçerliliği üzerine eleştirel düşündüklerini öne sürer. Bu durum öğrenme sürecinin bireysellikle kurduğu ilişkiyi vurgular. Acar'ın ifadesiyle (2021) "Mimari tasarım eğitiminin ilk yılı, uzayın görsel-mekânsal araçlarla dışsal temsil ve ifadesinin yanı sıra içsel/entelektüel bilgisi ve temsiline oluşturulabilmesine yönelik yoğun bir çabayı içermektedir." Temel tasarım eğitimi öğrencilerin alışlagelmiş veya kalıplaşmış yargılarının kırılması, ters yüz edilmesi, yeni

bakış açıları keşfetmelerini ve keşfetmeyi bir yaşam biçimi haline getirmeyi olanaklı kılan bir eğitim ve öğretim ortamı sunması açısından değerlidir.

Temel tasarım eğitiminin ikincil amacı tasarım olgusunu, temel tasarım ilke, öge ve yaklaşımlarını ve tasarım süreçlerini tartışmaktır. Temel tasarım eğitimi, bir tasarım problemine yönelik çözüm üretme süreci olarak tarif edilebilir. Eğitimin ana karakteri, sonsuz çözümün sonsuz biçimde üretilebildiği, her yeni probleme farklı ve yeni yaklaşımlar geliştirilebilen ve çoklu çözümler üretebilen niteliğidir. Akdeniz ve Aksel'e göre öğrenciler, "Öznel düşünme özgürlüğü, risklere girebilme, düşünmede bağlantısız sıçramalar yapabilme, fikirleri eş zamanlı geliştirme ve yeni yorumlara, yaratıcı düşünceye açık olma, yaratıcı düşünceye açık problem çözme yollarını özgürce denemeye teşvik edilmelidir." (Akdeniz ve Aksel,1989: 15). Mimarlık ve tasarım alfabesinin öğretilmesinin ilk ayağını oluşturan temel tasarım eğitimi yaratıcılık kavramı ile ilişkilendirilmektedir.

Temel tasarım eğitiminde düşünme ve bakma biçimlerini öğrenebilmek önemlidir. Bu öğrenme sürecinde nesnelere başvurulur ve ipuçları oluşturulabilir. Roger Fry, günlük yaşantıda gözlerin estetik biçimde kullanılmadığını; yalnızca ihtiyaçları karşılamak adına kullanıldığını belirtir. Bu nedenle nesnelerin renk, biçim ve hacim olarak algılandığına değinir (Edman, 1977: 44). Bu nedenle temel tasarım eğitimini, öğrencinin gözünü eğitme süreci olarak yorumlamak mümkündür. Eğitim çerçevesinde öğrencilerin nesneleri nasıl algıladığına müdahale edilir ve onlara estetik görüş kazandırmaya çalışılır. Görsel algı, üç boyutlu düşünebilme, esinlenme, yaratıcılık, el-göz-beyin koordinasyonunun geliştirilmesi odağında ilerleyen bir eğitim ortamı sunarken belirli bir amaca yönelik olarak araçsallaştırdığı tüm yollar veya donatılar eğitimin teknik boyutunu oluşturur; ancak temel tasarım eğitimi salt teknik bir eğitim değildir.

Aydın (2003); ilk yıl temel tasarım eğitiminde; "öğrencilerin belki de ilk kez duyduğu, sorguladığı, gözlemllediği, düşündüğü kavramların tasarım stüdyolarında somut nesnelere dönüştüğünü" ifade eder. Temel tasarım eğitiminin amaçları; somut tanımların sınırlarını zorlamak ve çeşitlendirmek (Kayın, 2000), soyut kavramları ve soyutlamayı irdeleyerek somut gerçekliğe uzak nesnelerin, olayların, fenomenlerin niteliklerini ifade edebilmek, görme ve algı yetisini güçlendirmek, görsel ve grafik düşünme yetisini geliştirmek, görme biçimleri ve ifade araçlarını çok yönlü olarak deneyimlettirmek, iki ve üç boyutlu düşünebilme, ifadelendirme yeteneklerini geliştirme yolu ile tasarım dili öğretmek,

yaratıcılığı tetiklemek ya da ortaya çıkarmak, yaratıcı düşünceyi ve estetik duyumları geliştirmek olarak sıralanabilir. Aynı zamanda algı dünyasına yapılan müdahaleler ile öğrenme sürecindeki bu köklü değişimler, kendini sorgulayıcı-eleştirel bakışın öğrencide kendini göstermesi ile anlamını bulur. Böylelikle öğrenciler pasif alıcılar konumundan aktif üreticiler konumuna doğru yönlendirilmektedir (Arkun, 2000). Schön’e göre (1985) yeni bir dil ile tanışılan bir eğitim süreci olarak tanımlanır. Bu nedenle Yağlı ve Acar’ın ifadeleriyle (2000) “mimarlık eğitiminin birinci sınıfını, yani temel tasarım eğitimini kapsayan bölümünü okuma-yazmayı yeniden öğrenmek” olarak adlandırmak yanlış olmaz.

Tasarım sürecindeki belirsizlikler, çelişen amaçlar, istikrarsızlıklar ve bunların öğretilmesiyle daha da güçlü bir şekilde ortaya çıkan sorunlar gibi problemlerin giderilmesi için bir umut ışığı olarak görülen “sistemik tasarım yöntemleri hareketleri”, Simon’un ve aynı anlayıştaki diğer bilim araştırmacılarının bakış açıları bir süre tasarım eğitimi etkilemiştir. (Simon, 1969: 58). Bilim ve tasarım arasındaki farklılıklar, her iki alanın problem çözme yöntemlerini de farklı kılmaktadır. Lawson (1980) her iki alan için bu ayrımı; bilimde sonucun keşfedilmesi, tasarımda ise sonuç yerine süreç odaklı yaklaşım sergilenmesine dayandırır. Gregory’nin ifadesiyle (1966: 224), “Bilim analitiktir; tasarım ise yapılandırmacıdır”. Bilim analiz yoluyla problemlerini çözerken tasarım sentez yoluyla problemlerini çözmeye odaklanır (Cross, 1982: 223). Schön (1985: 5), bilimsel metodolojileri tasarım eğitime ithal etmek yerine karşıt bir görüşü savunur: “...diğer disiplinlerin okullarının, mimarlık eğitiminin eşsiz kurumu olan stüdyodan öğrenecekleri çok şey vardır”. Sistemik tasarım hareketine yapılan tüm eleştirilere rağmen, bu hareketin tasarım terminolojisine kazandırdığı “problem çözme” kavramı, stüdyolarda düşünce ve etkinlikleri sınırlandırır (Ayran, 2005).

Tasarım için öngörülen mantık temelli modeller, tasarımcının irrasyonel, çelişkili, karmaşık ve mantıksal olmaktan uzak faaliyet biçimini anlamakta yetersiz kalır. Bir gerekçe ile açıklanamayan tasarım faaliyeti; ancak tasarımcı onu neden yaptığını anlamaya çalıştığında ve gerçek bir tasarım durumu çerçevesine yerleştirildiğinde algılanabilir. (Snodgraas ve Coyne 1997). Schön’e (1983) göre, tasarım süreci “eylemde yansıtma, eyleme yansıtma” veya “durumla yansıtıcı konuşma” olarak tanımlanabilir. Ancak tasarım sürecinde, bu tür konuşmalarda sorular ve cevaplar nihai bir sonuca ulaşmadan sürer. Bir soruya verilen cevap başka bir soruyu çağırır, böylece anlamayı hiçbir zaman sona ulaşılmayan bir uçurum süreci ve yeni anlayışların her zaman mümkün olduğu bir süreç haline getirir Snodgrass ve

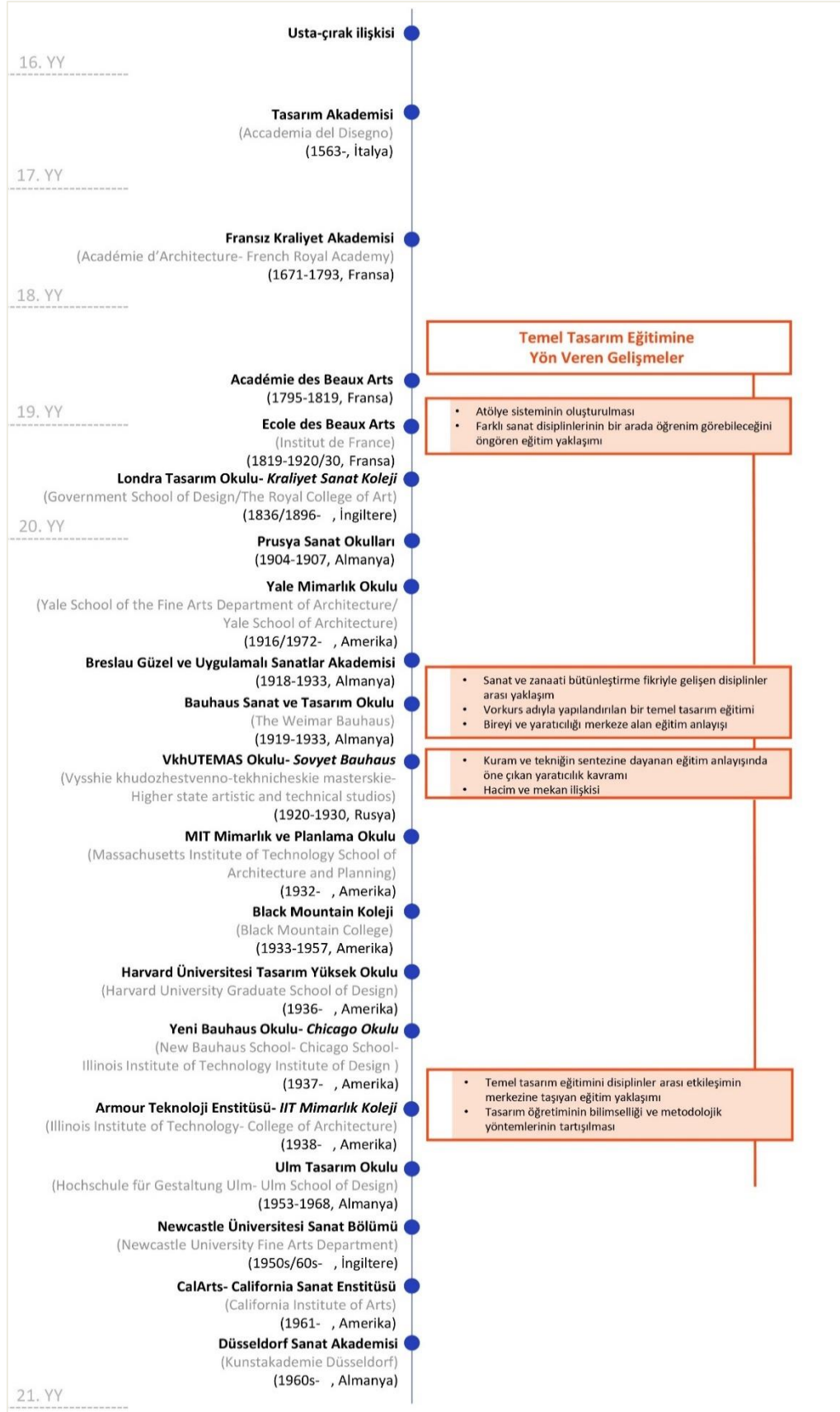
Coyne, 1997). Bu süreçte, “...bir yorumlama yeni yorumlamaları çağırıştır” (Snodgrass ve Coyne, 1997: 95). Bu tanımın özü, tasarımın analiz ve sentez kavramlarına dayanan “bir problem çözme biçimi” değil, daha çok yorumlayıcı ve hermenötik bir olay olduğudur. Bunun nedeni tasarımın normatif bir disiplin olması ve tasarım yorumlayıcı bir olaydır. Eğitimin amacı; öğrencinin edindiği bilgi ve becerileri sentezleyerek bir tasarım uygulaması alanına dönüştürmesini, tasarım problemine problem çözme bilinciyle yaklaşmasını, içinde bulunduğu dünya ile ilişkisini yeniden anlamlandırarak düşünce ve karar sistemini yeniden inşa etmesini sağlamaktır (Hacıhasanoğlu ve diğerleri, 2003). Temel tasarımın kurgusu, öğrencilerin bir tasarım problemi karşısında problemi nasıl çözümlediği ve yorumladığını öğrenmesiyle gerçekleşir. Tasarım eğitiminin tasarlama felsefe ve kuramına dayalı olarak tasarlama becerilerini geliştirmesi, eğitim yaklaşımının felsefeden beslenen bir olgu olduğunu gösterir.

Temel tasarım eğitimi, öğrencilerin ve öğretmenlerin bir araya gelerek çalışmalar üzerinden tartışma ortamının yaratıldığı, serbest çağrışım, imge ve metaforların çoğaltıldığı, pekiştirme, dönüt ve düzeltme, temel tasarım eğitiminin doğası gereği içinde barındırdığı ‘eleştiri/kritik’lerin geliştirildiği etkileşimli bir alandır. Stüdyo; tartışma, öğrenme ve öğretme arasındaki sınırların muğlaklaştığı bir alanı tarif eder. Mimarlık eğitimine yeni başlayanlar için yaşayarak keşfedilen, yakalanan kavramlar, öngörüler bilgiye dönüşmeden önce tartışılır, bağlamına göre nasıl değişim gösterebileceğine dair bir farkındalık kazandırılır. Karşıtlıklarla ve tersine çevirerek düşünme ile olanaklar ve sınırlamalar arasındaki geçitleri keşfetmeleri sağlanır.

Öğrencilerin, öğretmenlerle olduğu kadar birbirleri ile olan etkileşimlerinin de stüdyoda önem kazandığı söylenebilir. Uygulama kritikleri üzerinden yürütülen süreçte, öğrencilerin birbirlerinin uygulamalarını görme ve bu uygulamalara getirilen kritiklerin değerlendirilmesi sürecine katılmaları öğrencilerin öğrenmelerini destekler niteliktedir. Stüdyo içerisinde yapılan uygulamalarda öğrencilerin temel tasarım uygulama süreçlerini birlikte deneyimlemeleri, birbirlerinin süreçlerini gözlemleyebilme fırsatlarının oluşması, grup çalışmaları yapılması yine öğrencilerin birbirleri ile olan etkileşimini artıran bir ortamı destekler.

2.2.1. Temel tasarım eğitiminin tarihsel arkaplanı

Tasarım eğitimi, dünya tarihinde farklı okullar üzerinden çeşitli dönemlerde önemli evrimler geçirir ve disiplinler arası bir perspektifle şekillenir. Tasarımın temel ilkeleri ve yöntemleri, geçmişte başta sanat ve mimarlık olmak üzere, endüstriyel tasarım, grafik tasarım ve diğer tasarım disiplinlerindeki ilerlemelerle değişir, dönüşür ve evrilir. Tasarım eğitimi tarihi, öğrencilere hem pratik beceriler hem de teorik bilgi sunarak yaratıcı düşünme, problem çözme ve estetik algı gibi yetkinlikleri geliştirmeyi amaçlarken dokunduğu disiplinler arası zemindeki gelişmelerden beslenir. Bu gelişim süreci; toplumsal ve kültürel dönüşümler, kaygan zeminde ilerleyen sanat hareketleri, endüstriyel ve teknolojik ilerlemeler, eğitim ve öğretim yaklaşımlarında çeşitlilik gibi birçok değişkenin etkisi altında şekillenir ve tasarım eğitiminin bugünkü yapısının temellerini atar. Bu bağlamda tasarım eğitiminin tarihsel arkaplanda izleri sürüldüğünde sanat, tasarım ve mimarlık başta olmak üzere farklı disiplinlerin kesişiminde konumlanan bir sentez tespit edilir. Doğası gereği disiplinler arası bakış açısıyla biçimlenen tasarım kavramına yönelik eğitimin de disiplinler arası olma durumu şaşırtıcı değildir. Mühendislik eğitimin oluşturduğu politeknik ekoller, sanat eğitiminin oluşturduğu güzel sanatlar ekolleri, tasarım ve mimarlık eğitiminin oluşturduğu rasyonel Modernist ekoller, günümüz tasarım ve mimarlık eğitimi anlayışının izlerinin sürülmesine yönelik çerçevede incelenir. Tasarım ve mimarlık eğitimi içerisinde temel tasarım eğitimi özelleştirildiğinde, birçok farklı disiplindeki tasarımcıları ortak ve temel bir zemine taşıyan önemli bir olgudur. Yaygın olarak tasarımın temel ilkelerini, estetik anlayışını ve yaratıcı düşünme becerilerini tartışmaya açan temel tasarım eğitiminin gelişimine yön veren birçok okul bulunur; ancak okullar içerisinde birkaçının öne çıkarak tarihsel süreçte kırılmalar yaratacak nitelikte etkili olduğu görülür. Bu perspektiften, araştırmanın tartışma nesnesi temel tasarım eğitiminin kavramsal çerçevesi oluşturulurken hem tasarım eğitimi hem temel tasarım eğitimi farklı disiplinlerden gelişen okulların izleri ve bu izlerde meydana gelen kırılmalarla ele alınır ve tartışmaya açılır.



Şekil 2.6. Tasarım eğitime yön veren okullar ve temel tasarım eğitiminde öne çıkan değerleri

Tasarım eğitiminin tarihsel arkaplanı incelendiğinde usta-çırak ilişkisine dayandığı görülür. Tasarım sözünün dolaşıma girdiği yer olarak Rönesans tanımlanır. 1563'te ilk sanat akademisi olarak İtalya'da kurulan Accademia del Disegno, sanatın zanaatten bağımsızlaştığı bir eşik olarak nitelendirilir (Artun, 2015: 79). 16. yüzyılın başlarında, çoğunluğu Floransa'dan göç eden sanatçılar birikimlerini bir araya getirerek Rönesans'ın en yetkin eserlerinin 'Roma Okulu' adındaki üslupla çıkmasını sağlar (Artun, 2012: 45). Bu dönemde Roma'nın Rönesans'ın sanat alanındaki evi olarak ün kazandığı söylenebilir. 1666'da İtalya'nın başkentinde kurulan Fransız Okulu Académie de France à Rome, Roma Okulu üslubunun temsil ettiği değerleri akademik bir öğretiye dönüştürür. Akademik öğretinin, dogmatik bir eğitim yaklaşımı sunduğu söylenebilir. Saarinen (1967: 270); "Bu eğitim tarzıyla fikir, yani sanatta esas olan şeyin, mevcut olan ve dosdoğru, çıplak gözle fark edilen bir şeyin ustalıklı kopyasını yapabilmek fikrini yetişen kuşaklara aşılarmış oldu." ifadeleri dönemin eğitim yaklaşımını gözler önüne serer.

1837'de kurulan Londra Tasarım Okulu, güzel sanatlar ve endüstrinin senteziyle oluşacak bir tasarım eğitiminin ya da "kültürünün bütün toplum katlarında örgütlenmesini" amaçlar (Artun, 2015: 86). Bu dönemde sanat, zanaat ve endüstri arasında keskinleşmeyen ayrımlar bulunur. İlerleyen dönemlerde ise akademilerin yalnızca güzel sanatlar odağında varlık gösterdiği izlenir. Eğitim müfredatlarında Rönesans'ın izlerinin korunduğu çizim ağırlıklı çalışmalara yer verilir. O dönemde tasarımcı yetişmesine yönelik yaygın anlayışın, sanat ve resmetme öğretilmesi zorunluğu üzerine şekillendiği gözlemlenir (Artun, 2015: 87). İlerleyen dönemlerde ise tasarım sanatçıları kadar uygulama sanatçıları yetiştirilmesi ve bu sanatçıların farklı malzemeler kullanma becerilerinin geliştirilmesi gerekliliği gündeme gelir.

18. yüzyılda 'güzel sanatlar' kavramının mimarlık, resim ve heykel alanlarıyla tarıflendiği görülür. 19. yüzyılın ikinci yarısında doğu ve batının sanat anlayışının sentezlendiği yer Paris'e dönüşür. 1648'de kurulan Académie Royale, teorik eğitimin ağırlıklı olduğu bir akademi olarak, yaparak öğrenmeye dayalı bir yaklaşım sergilemese de atölye sistemi oluşturmaya yönelik bir model oluşturur. Eş zamanlı olarak 17. yüzyılın ikinci yarısı itibarıyla 19. yüzyıla kadar etkinliğini sürdürecektir olan Académie des Beaux-Arts; Fransa'nın siyasal ve toplumsal yapısını yansıtan bir düşünce sisteminin yansımasıdır. Uzun yıllar sürdürdüğü etkinlik sebebiyle, tarihsel geçmişi içerisinde birçok sanat hareketi ve üslubunun etkisi altında kalır. Daha sonrasında akademi, güzel sanatlar alanındaki yerini

Institut de France’a devreder. Enstitünün bünyesindeki güzel sanatlar okulu ise École spéciale des beaux-arts olarak resmîyet kazanır (Artun, 2012: 50). 1819’da yönetimini özgürleştiren okul, 1863’te gerçekleşen reformdan sonra akademiden uzaklaşır.

19. ve 20. yüzyılın başında özerkliğini ilan eden Beaux-Arts’ın bu dönemi, sanat eğilimleri çerçevesinde ele alındığında ortaya koyduğu yaklaşımla ve diğer okullardan ayrılan çizgisiyle, üzerine genellemeler ve tanımlamalar yapılabilir bir nitelik kazanır (Gülgönen, 2018: 8). Tarihsel çerçevede Beaux-Arts üzerine yapılan söylemler; onun bir üsluptan öte bir düşünce olduğunu savunur. Farklı ve değişken üsluplara ev sahipliği yapan Beaux-Arts’ın temel amacı; değişmez zevk ilkelerine dayanarak biçimlerin ve mimarlığın güzellik ilkelerini oluşturmaktır. Fransız ekolü geleneğini sürdüren Beaux-Arts’ın 19. yüzyılda temel amacı çerçevesinde kurallı ve sistematik bir öğretim modeli oturtmaya başladığı görülür. Guadet’nin tanımlarına göre; mimarlık alanında bina tasarımında açık ve kapalı olmak üzere iki mekân tipi kullanılmalı, kompozisyon üretiminde parçalardan oluşan bütünün üstünlüğü korunmalı, kompozisyonun güzelliği kadar çekiciliğini de onu oluşturan parçalar belirlemeli, kompozisyonun temel ilkesi simetri yerine denge olmalıdır (Gülgönen, 2018: 20). Bu tanımlanan kurallar incelendiğinde; eğitim yapısının, tasarım süreci yerine tasarımın sonuç ürününe odaklandığı söylenebilir. Beaux-Arts düşüncesi biçimin tasarımdan önce geldiğini savunur. Ona göre, tasarımı yönlendiren biçimdir, tasarımı oluşturan ilişkileri de biçim kurgular. Bu doğrultuda, biçim ve tasarım üzerine ürettiği söylemlerde ‘birlik’, ‘karakter’ gibi kelimeleri ağırlık kazanır. Bununla beraber; Beaux-Arts’ın temel amacı çerçevesinde güzellik kavramını öğretisinin merkezine yerleştirdiği gözlemlenir. Beaux-Arts’ın eğitim sisteminin bu dönemlerde kompozisyon ve tasarımda kurallara, tipolojilere ve tipolojilerin devamlılığına dayandığı okunabilir.

İlk kez 1863’ten sonra okulun atölyeleri; resim, heykel, gravür ve mimarlık olarak ayrılır ve her bir atölye ‘atölye şefi’ ile yürütülür. Atölye sistemiyle birlikte sanat eğitiminin serbest atölyelere dağıtılması engellenmiştir denilebilir. Bu atölye yaklaşımı, bugün izleri sürülen, sanat ve tasarım okullarındaki eğitim yaklaşımını tanımlayan sistemin öncüsüdür. Okul atölyelerinde kara kalem yanı sıra fırça, çamur ve bakırla üretilen kompozisyon, biçim ve renk çalışmalarının yer aldığı bilinir (Artun, 2012: 51). Farklı malzemeler odağında sanat kadar zanaatın de önemini koruduğu uygulamalara yer verilir. Yaygın adıyla Ecole des Beaux-Art; Académie d’Architecture’ın geleneğini sürdüren, sanat ve tasarım eğilimlerini akademik alana taşıyan bir yaklaşım oluşturur. Teorik öğrenmenin ağırlığını koruduğu;

ancak eğitim müfredatında stüdyonun ayrı bir ders olarak kurgulandığı görülür. Yeni ve eski öğrencilerin bir aradalığına dayanan atölye sisteminde usta-çırak öğrenme ilişkisinin izlerine rastlanır. Mimarlık eğitiminin tarihsel perspektifte izleri sürüldüğünde, Beaux-Arts'ın oluşturduğu usta-hoca geleneğinin oluşturduğu 'doğru öğretiler'den beslenen anlayışın kırılarak çeşitlenen çözümlerin arayışında eleştirel kimlikler yetiştirme eğiliminin güçlendiği görülür.

Çizelge 2.4. Beaux-Arts eğitim programı içeriği

PRATİK EĞİTİM						
Zanaat Eğitimi						
Taş	Tekstil	Ahşap	Metal	Kil	Cam	Renk
Heykel Atölyesi	Dokuma Atölyesi	Doğrama Atölyesi	Metal Atölyesi	Seramik Atölyesi	Vitray Atölyesi	Duvar Boyama Atölyesi
Malzeme ve Araç Eğitimi						
Kesin Hesap, İhale, Maliyet Analizi						
FORMEL EĞİTİM						
Biçim Sorunları		Sunuş		Kompozisyon		
Gözlem		Uzay (Tasarı)	Geometri	Renk Kuramı		
Doğa Çalışması		Yapı Teknikleri		Tasarım Kuramı		
Malzeme Çalışması		Teknik Resim		Mekân Kuramı		

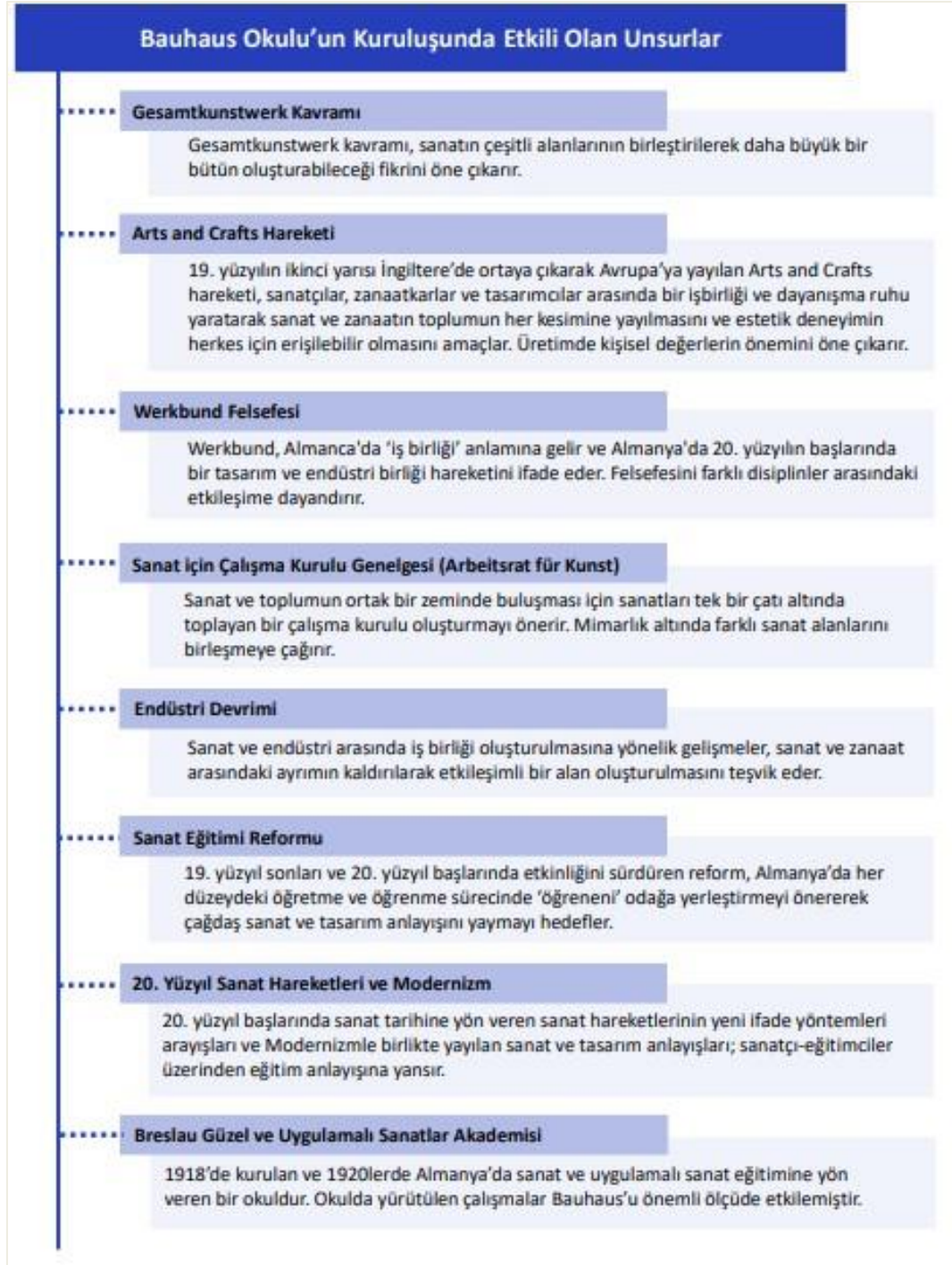
Hermann Muthesius, Prusya Ticaret Bakanlığı tarafından gözlemlediği İngiltere'deki reformları Almanya'da endüstrileşmeyi teşvik edecek adımlara dönüştürmekle görevlendirilir. 1904 yılında çıkarılan bir yasa ile ilk aşamada 61 uygulamalı sanat okulunda atölyeler kurulur. Sanat ve meslek okulları köklü bir yenilenme sürecine girer. Prusya Sanat Okullarının önceliği; “malzeme ve şekil arasındaki ilişkiyi kavratmak, taslakların amacına uygun ve ekonomik olmasını öğretmek, malzeme ve araç arasında örgütlenen bir zevk kazandırmak” olur. Aynı dönemde, Ticaret Bakanlığı himayesinde ve Muthesius'un liderliğinde, Werkbund adında bir örgütlenme başlatılır (Ak, 2008: 18-19). Bürokratlar, sanayiciler, tüccarlar, mimarlar ve sanatçılar arasında 1907'de kurulan bu birlik, sanatı, el sanatlarını, endüstriyi ve ticareti bir araya getirir. Üye sayısı zamanla 1800'e ulaşacak olan bu birlik, Almanya'nın modernleşme çabalarına büyük bir eğitim reformuyla destek vererek kendini kültürel bir rönesansın merkezi olarak konumlandırır. Prusya Okullarının yanı sıra 1918'de kurulan Breslau Akademisi öncü bir rolle Almanya'da sanat ve uygulamalı sanat eğitimine yön veren bir kurum olarak görülür. Weimar döneminde Breslau Akademisi, Almanya'daki en hareketli sanat tarihi dönemlerinden birine öncülük etmiş ve yenilikçi sanatsal üretim için önemli bir merkez konumuna yükselmiştir. Özellikle 1920lerde Alman kültürel dinamiklerine ışık tutan çalışmalar, uluslararası düzeyde estetik modernizmin

temelini oluşturan ilerlemeler ve görsel sanatın gelişimini etkilemeye devam etmesi nedeniyle sanat tarihi açısından önem taşımaktadır. Günümüzde mimarlık eğitimi adına referans oluşturan Bauhaus'un, Breslau Güzel ve Uygulamalı Sanatlar Akademisi'nde geliştirilen modelden esinlendiği bilinir (Barnstone, 2016: 26).

Sanat ve tasarım kültürüyle birlikte sanat ve tasarım eğitimi kökten etkileyen bir kurum olarak Bauhaus Sanat ve Tasarım Okulu 1919'da Almanya'da kurulur. Wolfe'nin ifadeleriyle (2006: 7) Bauhaus, “sanatsal biçimlenmeye radikal bir yaklaşım” ortaya koyar. Bauhaus'un üzerine temellendiği ideallerinde; İngiltere'deki Arts and Crafts hareketi, Almanya'da süregelen güzel sanatlar ve uygulamaları sanatları birleştirmeyi amaçlayan eğitim reformu ve Londra Tasarım Okulu'yla başlayan örgütlenme etkilidir. Oskar Schlemmer'in ifadeleriyle (1923), “Bauhaus'un tarihi çağdaş sanatın tarihine dönüşür.” (Conrads, 2019: 55). Foster, Tasarım ve Suç kitabında Bauhaus'un sanat ile hayatı yeniden birleştirme yönünde bir girişim oluşturduğuna değinir. Benzer şekilde Rancière, 1910lu ve 1920li yılları, Bauhaus'un kurulduğu dönemi, “imgesiz sanatı ve sanatın hayat oluşunu” sanatın saf iki hali olarak ortak bir zeminde buluştuğu dönem olarak betimler.

19. yüzyılda ortaya çıkan Arts and Crafts, Art Nouveau ve Bauhaus gibi tasarım hareketleri endüstrileşmenin yol açtığı bilgi ve beceriden yalıtılmış zanaati kurtarma girişimleri olarak adlandırılabilir. Kurucusu Gropius ifadelerinde (1967: 57-58), Arts and Crafts hareketinin anladığı şekildeki “estetik form tasavvurunun yerine geçen ortak entelektüel görüşün gelişmesinin sonucu ürünlere” değinerek Arts and Crafts hareketinin Bauhaus'ta nasıl yorumlandığına yönelik bir bakış açısı sunar. 19. yüzyılda tüm sanatları aynı çatı altında toplayan ve sanatlar aracılığıyla duyuları kaynaştıran, özellikle Almanya'da Richard Wagner tarafından yayılan Gesamtkunstwerk kavramı Bauhaus'ın temel felsefesinde kendine yer bulur (Wingler, 1978; Efland, 1990; Frampton, 2007). Ayrıca John Ruskin ve William Morris'in önderliğinde sanat ve zanaat birliğini oluşturma hedefiyle yayılan Werkbund felsefesi de Bauhaus'un oluşumunda rol oynar (Forgács, 2017: 18). Whitford (1984), Bauhaus'taki sanat ve zanaatin ikili ilişkisini açıklamak adına ‘tandem’ metaforunu kullanır. Henry van de Velde (1914), Deutscher Werkbund'un açılışında Werkbund'un çabalarının “standartlaşma yoluyla yetenekleri engellemek değil, tam tersi, onlarla birlikte kişisel el becerisinin ve farklılaşmış uygulamaların güzelliğine inanmak” yönünde olduğunu dile getirerek Werkbund'un içinde sanatlar var oldukça kurallaşma ve standartlaşmaya karşı duracaklarını öne sürer (Conrads, 2019: 17-18). ‘Ruhuz standartlaşmaya’ (Forgács, 2017:

20) karşıt bir duruş sergileyen Werkbund; sanatçının özündeki bireycilik ve yaratıcılığı savunmaktadır. Van de Velde'nin savunduğu “sanatsal bireyselliğin gelişimi ve açılımı”, Bauhaus'un kuruluş felsefesinde yer edinir (Celbiş, 2014). Bilgin (2014), Gropius'un bu dönemde van de Velde'nin izini sürmeye çalıştığını aktarır: “...sanatçılarla teknikerleri ve tüccarları okul çatısı altında bir araya getirecek ‘Bauhütte (şantiye)’ tarzı bir örgütlenme modelini denemek istiyordu. Şantiye, ‘praksis’in bir araya getiriciliğine vurgu yapan bir mecazdı.” Gropius'un buradan referansla adını koyduğu Bauhaus'un kuruluş yılı olan 1919'da Berlin'de ‘Sanat için Çalışma Kurulu (Arbeitsrat für Kunst)’ adı altında bir genelge yayınlanır. Bu genelgede; sanat ve toplumun ortak bir zeminde buluşması gerekliliğinin altı çizilirken genelgenin asıl amacının mimarlık altında sanatların birleşmesi olduğu belirtilir (Conrads, 2019: 31). Sanat ve zanaatı bütünleştiren anlayışın etkileşimli bir ortam oluşturma hedefi, sanat ve zanaatin üretilme biçimlerinden öğrenmek üzerine kuruludur. Bu bağlamda farklı disiplinlerin ipucu olarak değerlendirilmesi, farklı disiplinlerin üretimlerinden ve üretim süreçlerinden ne öğrenebiliriz sorusuna cevap arar. Bauhaus'un en önemli deneyi olarak anılan (Forgács, 2017: 50-51) öğrencide “sanatçı ve zanaatçı alışımı yaratmak” adına atölyelerde sanatçı ve zanaatçı eğitmenlere yer vermek, yeni tür bir bilgi oluşturmak ve sanatçı-teknisyen olarak bir kuşak ortaya çıkmasını desteklemek bu etkileşimli ortamın kurulmasının temellerini atar. Bauhaus'la birlikte sanatın rasyonel bir zemine taşınmasında rol oynayan sanat hareketleri; De Stijl (Hollanda), Pürizm (Fransa), Konstrüktivizm (Rusya) olarak sıralanabilir. Bu akımların formalist yaklaşımları ve formalist anlayışlarının geometrik soyutlama üzerine kurulu olması dikkat çeker (Artun, 2015: 97). Bauhaus; düşüncesi, kuruluş söylemi, eğitim yaklaşımı, eğitmen nitelikleri, üretilen tasarım nesneleri ve üretim biçimleriyle her basamağında disiplinler arası etkileşimli bir alan tanımlamıştır.



Şekil 2.7. Bauhaus Okulu'nun kuruluşunda etkili olan unsurlar

Çok zaman geçmeden bu genelgenin amacıyla örtüşür şekilde 1919'da kurulan ve manifestosunu yayınlayan Bauhaus Sanat ve Tasarım Okulu, Gropius'un ifadeleriyle (1919), "mimarları, heykeltıraşları, ressamı, hep birlikte zanaatlara geri dönmeye ve zanaatçı loncası kurmaya" çağırır (Conrads, 2019: 36). Sanatçı ve zanaatçılardan oluşan bir çalışma topluluğu kurulması ve birbirinden ayrılmış durumda olan bütün sanatların hem bir bütün

olarak hem de bütünü oluşturan parçalar olarak, ayrı ayrı, yeniden tanımlanması gerekliliği öne sürülür. Gropius (1967: 39); Bauhaus'un kuruluşuyla bütün sanatların tek bir çatıda toplanışını;

Böylece, insan tabiatı gibi, her şeyi içine alabilecek (kavrayabilecek) modern bir arkitektonik sanatın gerçekleştirilmesini temel gaye kabul eden Bauhaus tesis edildi. Bu hâkim federatif birliğin içinde bütün öbür sanatlar- her sanat kolu, her teknik şekli- aynı mertebede olabiliyor ve kendine ayrılan yerleri alıyorlardı.

ifadeleriyle açıklar. Gropius, mimarın örgütleyici rolüne verdiği önemi, Bauhaus üzerinde mimarlığın diğer sanatları bütünleştirdiği bir ekol inşa ederek gösterir. Ona göre mimarlık, heykel ve resmi tek bir bütün olarak kucaklayacak ve geleceğin yeni yapısını birlikte yaratacaktır (1919). Burada Gropius'un farklı disiplinleri bütünleştirmeye yönelik anlayışını 'birlikte öğrenme', 'birlikte üretme' ve 'birlikte var olma' üzerine kurgulaması önemlidir. Kolektif olarak sanat ve tasarımın tüm süreçlerinde etkin olmayı vurgular. "Estetik sentez" olarak nitelendirilen (Celbiş, 2014) Bauhaus anlayışı, güzel sanatlar ile uygulamalı sanatlar arasındaki sınırı ortadan kaldırarak "her iki uğraş alanının karşılıklı etkileşimine uygun bir ortam hazırlamayı" amaçlar (Erkmen, 2014). Tasarımda öznel yargılar yerine nesnel yargıların yoğunlaştığı, teori ile pratiği yani tasarlama ile üretimi bütünleştiren bir biçimlendirme anlayışının gelişmesinde, buna ait kuralların araştırılması ve yeni sentezlere gidilmesinde tüm sanat dallarını kapsamına alan Bauhaus ekolünün önemi büyüktür (Yurtsever, 1988: 28). Eski sanat okullarının bu birliği kuramadığına gönderme yapan Gropius, manifestosunda sanatın öğretilmeyeceğine değinir. Bauhaus geleneksel tasarım ve mimarlık eğitimini sorgulayarak duyuları geliştirmeye ve yaratıcılığı özgürleştirmeye yönelik bir eğitim modeli öngörür (Rasmussen, 1994). Sanatın öğretilmeyeceğine olan inançla, sanatçı ve zanaatçı arasında önemli bir ayrım olmadığı vurgulanır. Gropius'un ifadeleriyle (1919) "sanat tüm yöntemlerin üstündedir; özünde öğretilemez, oysa zanaatler kuşkusuz öğretilir." (Conrads, 2019: 37). Bauhaus'un nesnel ve kurallı bir tasarım kültürü inşa etme hevesi ile Gropius'un sanat yerine zanaatin öğrenilebilir bir olgu olduğuna yönelik vurgusu temel tasarım ilkelerinin yaratımında etkili olmuş olabilir niteliktedir.

Bauhaus farklı disiplinleri aynı çatı altında birleştirirken farklı disiplinlerin arasındaki ilişkileri de güçlendirmeyi amaçlar. Uluoğlu (2014), bu yönüyle Bauhaus'un mimarlık okulu değil, tasarım okulu olduğunu ve mimarlığın bir araştırma nesnesi olduğunu vurgular. Frampton (2007), Bauhaus'un zanaatsal beceriyi, sanatsal estetik dokunuş ve endüstriyel

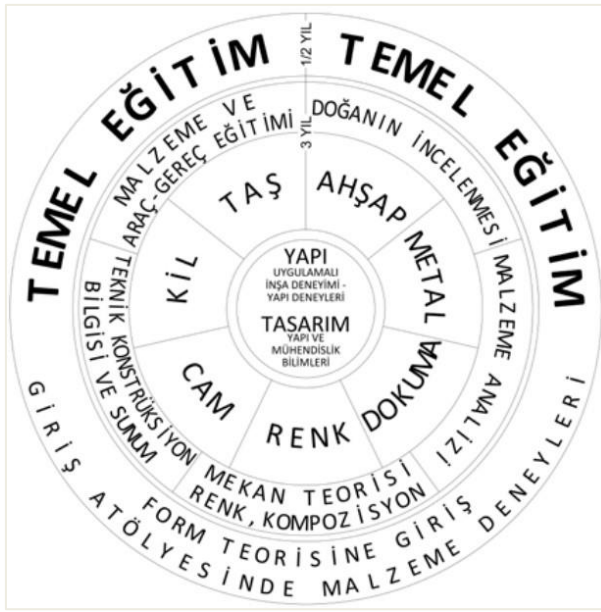
standarda ulaşacak üretim yöntemleriyle harmanladığını dile getirir. Bu nedenle ‘laboratuvar’ olarak adlandırılan Bauhaus’un atölyeleri; özünde seri üretime uygun aşamaya getirilmiş tasarımların hazırlandığı ve sürekli olarak iyileştirildiği alanlar olarak tanımlanır. Temel tasarım eğitiminin yüzyıllık geçmişinin üzerine temellendiği fikir, Bauhaus’un yaparak öğrenmeyi işaret eden öğretim sistemidir. Bu sistem, Beaux-Arts’ın eğitim ve öğretim yaklaşımını radikal bir şekilde değiştirerek kuramsal anlatımlar yerine yaparak deneyim ve bilgi edinmeye dayanan bir yaklaşım oluşturur. Eğitim ve öğretim kurgusu çok yönlü ve kapsamlı bir teknik ve sanat eğitimi verebilmek üzerinedir. Bu kapsamda çıraklar, kalfalar ve genç ustalar olmak üzere 3 farklı ders programıyla farklı düzeyler belirlenir. Her bir öğrencinin bir zanaat öğrenmesi zorunluluğu eğitimin temelini oluşturur.

Çizelge 2.5. Bauhaus eğitim programı içeriği (1919) (Conrads, 2019: 38)

Zanaat Eğitimi	Resim ve Çizim Eğitimi	Bilim ve Kuram Eğitimi
▪ Heykeltıraşlar, taş ustaları, stuko ustaları, ağaç oymacıları, seramikçiler, alçı kalıpcıları ▪ Demirciler, çilingirler, dökümcüler, tornacılar ▪ Marangozlar (mobilyacılar) ▪ Dekorcular, cam boyacıları, mozaik ustaları, mineciler ▪ Gravürcüler, ağaç baskıcılar, taş baskıcılar, sanat baskıcıları, kakmacılar ▪ Dokumacılar	▪ Bellek ve hayal gücü ile serbest el çizim ▪ Portre, canlı model, hayvan çizim ve resimleri ▪ Peyzağ, figür, bitki, ölüdoğa çizim ve resimleri ▪ Kompozisyon ▪ Duvar resimleri, pano resimleri, dinsel yerlerdeki uygulamalar ▪ Süsleme tasarımı ▪ Yazı ▪ Yapım detayları, perspektif çizim ▪ Açık alanların, bahçelerin, iç mekânların tasarımı ▪ Mobilya, kullanım gereçleri tasarımı	▪ Sanat tarihi ▪ Malzeme bilgisi ▪ Anatomi ▪ Fiziksel ve kimyasal renk kuramı ▪ Akılcı resim yapma yöntemleri ▪ Muhasebe, sözleşme görüşmeleri, çalışanlarla ilgili kavramlar ▪ Sanat ve bilim temalı konferanslar

Bauhaus yansımaları, Bauhaus’un uygulamalı sanatlarla güzel sanatlar arasındaki duvarı ortadan kaldırarak etkileşimli bir ortam hazırlayan atölye kurgusu ve temel sanat eğitimi (Vorkurs) bağlamında özelleştirilir. Vorkurs; ön eğitim, ön kurs, temel eğitim, hazırlık eğitimi gibi birçok farklı ifadeyle anılır. Başta resim ve heykel olmak üzere tüm sanatları çatısı altında toplayarak etkileşimli bir kolektif üretim ortamı yaratan Bauhaus, bütün sanatların merkezine temel tasarım olgusunu yerleştirdiği bir eğitim yaklaşımı önerir. Bauhaus’u sanat eğitiminde bir öncü konumuna getiren onu özel kılan Vorkurs eğitimidir. Vorkurs, pratik ve teorik çalışmalarla öğrencinin yaratıcı güçlerini belirli bir düzen içinde

ortaya çıkarmaya, malzemelerin fiziksel doğası ve tasarımın temel kurallarını keşfetmeye olanak tanıyan bir eğitimidir (Bayer ve diğerleri, 1938). Birçok farklı okul tarafından örnek model olarak uygulanacak eğitim yaklaşımıyla Bauhaus'un özgünlüğü farkı disiplinlerin ilk yıl eğitiminde ortak olarak temel tasarım dersi almasıdır. Bauhaus'un eğitim ve öğretim işleyişi kurgusunda öğretmen ve öğrenci yerine usta, kalfa ve çırak modeline yer verdiği bilinir. Bauhaus eğitmenleri arasında Marcel Breuer, Ludwig Mies van der Rohe, Laslo Moholy Nagy, Herbert Bayer, Henry van der Velde, Paul Klee, Josef Albers gibi isimler yer alır.



Şekil 2.8. Bauhaus Okulu disiplinler arası alanları ve ilişkileri (National Design Academy'den uyarlanmıştır)

Bauhaus'ta Vorkurs incelendiğinde eğitimin aktörler ile birlikte açıklandığı bir gelenek gözlemlenir. Öne çıkan isimlerden Johannes Itten'in sanatçı kimliği ve pedagojik ön görüşünü harmanladığı eğitim yaklaşımı Vorkurs'a ilk defa bilimsel yöntemlerle uygulanmaya çalışılmasıyla ona asıl kimliğini kazandırır. Bugün tasarım eğitiminde Vorkurs'un temel tasarım derslerinin asıl kaynağını oluşturduğu kabul edilmektedir. Itten'in dönemi, doğadan etüd ve malzeme ile kompozisyonun plastik çalışmalarının, eski usta analizlerinin, kontrast, renk, doku çalışmalarının, ve üç boyutta form denemelerinin yapıldığı bir dönem olarak anılır (1919-1923). Baltacıoğlu (2014); Itten'in Vorkurs'unu, "Itten yaratıcılığı ön plana çıkaran, şartlanmışlıkları yıkmayı hedefleyen, ahşap, taş, cam, yün gibi malzemeleri çok yakından tanımayı talep eden, görsel sanatlarda temel prensipleri öğreten bir metot" olarak değerlendirir. Itten'in Vorkurs adına önemli bir figür olması soyut

sanatçılar kuşağında Mondrian, Kandinsky, Malevich gibi sanatçılarla birlikte yer almasından kaynaklanır. Itten, temellerini inşa ettiği temel tasarım eğitimiyle ‘öğrenen merkezli’ bir pedagojik yaklaşımın sanat eğitimi alanındaki referans noktalarından birini oluşturur (Aközer, 2014). Itten’den aktaran Aközer (2014);

Viyanalı öğrencilerimde, sanata ilgi duyan, buna karşılık yetenekleri henüz uykuda olanları esinlendirmenin ve özgün yanlarını güçlendirmenin olanaklı olduğunu görmüştüm. Bundan yola çıkarak, Walter Gropius’a sanata ilgi duyan tüm öğrencilerin ilk dönem için kabul edilmesini önerdim. Bu deneme dönemini Vorkurs olarak adlandırdık.

ifadeleriyle Vorkurs’un öğrencileri odağına nasıl yerleştirdiğini açıklar. Vorkurs’un amacı; öğrencilerin yaratıcı ve sanatsal eğilimlerini ortaya çıkarmaktır. Öğrencilerin kendi algı ve deneyimlerinin gerçek amacına ulaştırılması hedeflenir. Itten, Vorkurs felsefesinin temeline ‘deneyimden ifadeye’ geçişi yerleştirir. Öğrencilerin herhangi bir kısıtlama olmadan bildiklerinden ve ön yargılarından arınarak konuya odaklanmaları ve yaratıcılıklarını ortaya koymaları esastır. Itten’in öğrencilerin psikolojisini göz önünde bulundurduğu bir eğitim anlayışından söz edilebilir. Öğrenciye hiçbir müdahale yapılmadan özgür bir çalışma ortamı oluşturmuştur. Albers tarafından da uygulanan bu yöntemle öğrencinin özgür edinimiyle öğrenebileceği bilinç öne çıkarılmıştır (Dede, 2021: 80-81). Öğrencilere sunulan özgür ortamda öğrencilerden farklı biçimler denemeleri istenerek her birinin bireyselliğinin açığa çıkması ve bağımsız biçimlerin oluşturulması beklenmiştir. Itten’in bu anlayışı; “uyarmak, yoğunlaşmak, uyumlanmak ve odaklanmak” olarak ifadelendirilebilir (San, 1983: 100). Itten’in yaklaşımında bireyselliğe verdiği önem; bireysellik kavramına indirgemek ve kapsamı daraltılmış bir programla açıklanamayacak niteliktedir. Öğrencilerin her birinin önce bir çocuk olduğu ve çocuğun bireysel değerlerinin korunarak iç dürtülerinin öne çıkartılması olarak tariflenebilir (Forgács, 2017: 70). Pedagoji anlayışı özgün ve bireysel kimliğine uygun, kendi yaratıcılığını koruyan, özgün ve yenilikçi fikirlerine biçim kazandırmayı sağlayan sanatsal yaratım ilkelerini öğrenmek üzerine kuruludur (Wick, 2000: 92-122). Itten (1975: 7-8), kendi dönemindeki Vorkurs eğitimi anlayışını 3 görevle açıklar:

- (1) Öğrencilerin yaratıcı güçlerini ve dolayısıyla sanatsal yeteneklerini özgürleştirerek kendi deneyimleri ve algılarını özgün çalışmalarla sonuçlandırmak. Yavaş yavaş, öğrencileri geleneğin tüm ölü toprağından kurtarmak ve kendi eserlerini yaratma cesaretini kazandırmak.
- (2) Öğrencilerin kariyer seçimini kolaylaştırmak. Burada malzeme ve dokularla yapılan alıştırmalar değerli bir yardımcıdır. Her öğrenci kendisine en yakın hissettiği

malzemeyi çabucak bulmalıdır; bu malzeme ahşap, metal, cam, taş, kil ya da tekstil olabilir. Ne yazık ki o zamanlar Temel Kurs'ta planyalama, eğeleme, kesme, bükme, yapıştırma ve lehimleme gibi tüm temel becerilerin uygulanabileceği bir atölye yoktu.

- (3) Gelecekteki sanatçı kariyerleri için öğrencilere yaratıcı kompozisyon ilkelerini sunmak. Biçim ve renk yasaları onlara nesnelliğin dünyasını açmalıdır. Çalışma ilerledikçe, biçim ve rengin öznel ve nesnel sorunlarının birçok farklı şekilde etkileşime girmesi mümkün hale gelmelidir.

Gropius'un "her bir kişinin bireysel gelişimini sağlayacak en iyi koşulları oluşturma" kaygısı (Forgács, 2017: 79) Bauhaus'ta her bir öğrencinin bireysel varlığının değerine işaret ederek eğitim anlayışına öğrenciyi nasıl konumlandığını gösterir ve Itten'ı destekler. Forgács (2017: 88) Itten'in sanatsal-pedagojik yaklaşımını değerlendirirken "duyarlılık ve duygudaşlık" kavramlarının "kişisel becerilerin en uygun biçimde gelişmesi" bağlamında öne çıkarıldığını belirtir. Itten'in Vorkurs'unda öne çıkan diğer bir değer öğrencilerin kariyer seçimlerini kolaylaştırarak ön hazırlık eğitiminin ana amacına hizmet etmesini sağlamaktır. Malzeme ve doku çalışmalarıyla öğrencilerin pratik alanda becerileri takip edilebilir bir nitelik kazanır. İleriki eğitim yılları için ise temel tasarım prensiplerinin öğrencilere aktarılması ön eğitimin öncül değerlerindendir. Itten'a göre (1967: 9) öğrencinin form ve renk problemlerini hem öznel hem nesnel yollarla çözme becerisi kazanması önemlidir. Karşıtlıklar adını verdiği kontrast çalışmaları, Vorkurs'ta önemli bir yer edinir. Büyük-küçük, uzun-kısa, geniş-dar, kalın-ince, siyah-beyaz, çok-az, düz-eğri, dikey-yatay, yüzey-çizgi gibi kontrastlıkları duysal deneyim, rasyonel ve öznel bir şekilde yapmaları sağlanmaktadır (Itten, 1967: 11-17). Doku çalışmaları, form denemeleri ve form çalışmalarıyla tamamlanan Itten'in Vorkurs'unda üç boyut çalışmalarına önem verilirken daire, üçgen, kare gibi temel geometrik şekiller kompozisyonun önemli elemanları olarak kullanılmıştır (Droste, 2002: 30). Form denemeleri bireyin kendini ifade etmesi, keşfetmesi ve ifadesinin tasarıma yönlendirilmesi olarak yaratıcılıklarının geliştirilmesine katkı koyan denemeler olarak görülür. Takip eden yıllarda, farklı disiplinleri buluşturan çalışmalarıyla, öne çıkardığı yaratıcılık kavramıyla, daire, kare, üçgen gibi formlar ve onların soyut anlatım biçimleriyle Paul Klee (1921-1922), deneysel görsellik incelemeleri ve uygulamalarını farklı disiplinler aracılığıyla tartışan ve 'sentez sanatı' adını verdiği bir sanata ulaşmaya çalışan Wassily Kandinsky (1921-1922), dokunsal algıları eğitme çalışmaları ve denge kavramını tartışan kompozisyonlarda kontrüksiyon alıştırımlarıyla görsel estetiğin temellerini araştıran, form ve renklerin görsel anlatım biçimlerine dönüşmesinin yollarını tartışan ve tüm görsel sanatları kapsayabilen şeffaflığın potansiyelleri üzerine denemeler yapan (Foster, 2013: 166) László Moholy-Nagy (1923-1928), kâğıdı kesme, katlama, yırtma gibi

uygulamaları ve kutu, kap gibi basit formları uğraş edinen yaklaşımıyla Bauhaus'un ilk öğrencilerinden Josef Albers (1923-1933) Vorkurs adına tarihsel süreçte öne çıkan aktörlerdir. Kandinsky'nin Itten gibi öğrencilerin ne çizip nasıl boyayacağına müdahale etmeye ve özgür bir ortam sağlayan anlayışı yaratıcılık kavramında ön plana çıkmıştır (Naylon, 1985: 90). Moholy-Nagy'nin derslerinin en önemli parçası olarak kabul edilen üç boyutlu çalışmalarla hacim ve konstrüksiyon kavramları tartışmaya açılırken bu çalışmalarla oran, denge, ölçü, statik ve dinamik gibi görsel estetik temelleri kavratılmaya çalışılır. Ayrıca Moholy-Nagy'nin fotoğrafik deneyler, fotoğraf, tipografi gibi alanları yenilikçi bir bakış açısıyla programa dâhil ettiği bilinir. Itten gibi ifade gücüne ve duyuşal deneyimlere önem veren Moholy-Nagy'nin anlayışı problem çözerek ve problemlere alternatif sunarak yaratıcılığı ortaya çıkarmaya dayanır. Moholy Nagy'nin eğitim anlayışında da bireyselliğin ön plana çıktığı görülür. “Yaratıcı sürecin bütününe kucaklayabilen ve özgürce değiştirebilen” bireyler için “özelleşmiş bir eğitim” tanımlamak (Forgács, 2017: 183) eğitimi bireyi takip eden bir olgu olarak ifadelendirdiği dikkat çeker. Itten'in öğrencisi olarak bilinen Albers'in Vorkurs'u döneminde kâğıt malzemenin potansiyeli üzerine denemeler yapıldığından bahsedilir. Albers'in temel tasarım dersi içerisindeki ifadeleri “Kâğıt kırılmadan katlanabilir, kâğıt gerilebilir, iki kenarından tutup geniş bir alan örtülebilir.” şeklinde aktarılır (Wolfe, 2006: 9). Aktörlerin sanatçı kimliklerinin (genellikle ressam), bir ekol oluşturması adına da önemli bir etken olduğu söylenebilir. Beaux-Arts'ın usta-hoca anlayışının Bauhaus'ta sanatçı-eğitmen anlayışına evrildiği takip edilebilir. Sanatçı-eğitmenlerin yaratıcılığın sürekliliğini destekleyen bir eğitim doğası sunduğu görüşüyle tasarımcıyı “profesyonel sanatçı” olarak tanımlayan Schön (1983) de bu ifadesiyle eğitim anlayışını sanatla doğrudan ilişkilendirir.

Vorkurs eğitiminde temel tasarım eleman ve ilkelerinin yerinin yanı sıra bir araç olarak soyutlama da bu bağlamda tartışılabilir. Vorkurs'un temel geometriler ve asal geometrik formlar üzerinde gelişen tasarım dili, soyut bir dil olarak yorumlanır. Albers'in temel eğitimin içeriğini geliştiren en önemli aktörlerden biri olarak değerlendirilebilir. “Azaltılmış estetik, temel geometrik biçimler (iki ve üç boyutlu), temel renkler, teknik işlev/biçim ilişkisi” Albers'in eğitim yaklaşımının ana çerçevesini tanımlar (Celbiş, 2014). Bauhaus'un günümüz sanat ve tasarım eğitimine en büyük mirası olarak değerlendirilen Vorkurs'un farklı disiplinler aracılığıyla ortaya koyduğu eleştirel bakma biçimi, disiplinler arası bir tasarım dilinin geliştirilmesine yönelik arayışları ve bu arayışlar çerçevesinde ortaya konan biçim, form, renk ve ilkelere yönelik anlatımların bilimsel bir zeminde öğretim yöntemine

dönüşmesi, Bauhaus'un dünyada olduğu gibi Türkiye' de sanat ve tasarım eğitimine yön veren izlerinin oluşmasını sağlar.



Şekil 2.9. Vorkurs aktörleri ve öne çıkan değerleri

Endüstriyel üretim ve standartlaşmayı, tasarımda rasyonelleşme olarak yorumlayan Bauhaus'ta endüstri ile el sanatları arasındaki fark; her birinde kullanılan araç ve aletlerin değişikliği yerine birindeki iş bölümü ile diğerindeki usta kontrolündeki iş yükünü ayırma düşüncesine dayanır (Gropius, 1967: 34). Bu bağlamda Bauhaus'un 'Üretim İlkeleri' manifestosunda (1925); endüstri ve zanaat için, şimdiye kadar mevcut olmayan, tekniğe ve biçime eşit ölçüde hâkim, yeni bir tür eleman" yetiştirmek amaçlandığı belirtilir (Gropius, 2019: 34). Tanyeli (2002), Gropius'un tasarım üretiminde iş bölümüne verdiği değeri şu ifadelerle aktarır: "Çağdaş mimarlık öncüleri arasında takım çalışması kavramını en ısrarla vurgulayanın Gropius oluşu da bir rastlantı olmamalıdır. Çağdaş mimarın toplumsal sorumluluğu ve tasarımda iş bölümü gibi en köklü Modernist ilkeler doğrudan doğruya Gropius'un zihninin ürünleridir."

Toplumsal bakış açısı yönüyle değerlendirildiğinde Bauhaus, yeni insan tipi için çok yönlü ve çok amaçlı bir eğitim öngörür. Bauhaus, kendini açıklarken sıkça 'yeni bir insan', 'yeni bir sanat', 'yeni bir ruh', 'yeni bir dünya' gibi 'yeni' ile nitelenen tanımlara başvurur. Gropius'un Bauhaus'la birlikte tanımladığı 'yeni insan' için tarifini;

Geri dönüp o günlere baktığımızda, nesnel bir görev için yapılan nesnel bir çağrının, yeni fikirler ve bu fikirleri gerçekleştirmek isteğiyle dolup taşan bütün bu genç insanlara erişemeyeceğimizi görürüz. Manifestonun bu kadar başarılı olması da bundandır; gençler evlerinden ve ülkelerinden kopup bize geldiler, ama 'doğru' masa lambası tasarlamak için değil, yeni bir çevrede yeni bir insan yaratmak isteyen bir topluluğa katılmak için geldiler.

cümleleriyle aktardığı bilinmektedir (Forgács, 2017, s. 43).Avrupa’da sanat ve sanat eğitimi alanında bugün etkileri hala süren ‘yeni’ bir hareket yaratmış; mimari, tasarım ve görsel sanat alanlarında yeni yaklaşımlar getirir. Sanat eğitiminde ve sanata bakış açısında, sanatla zanaati birleştirerek daha işlevsel, toplumsal katkısı yüksek, ekonomik, kalıcı ve aynı zamanda sanatsal bir değer barındıran ürünler yaratmayı amaçlar. Sanatsal ve uygulamalı eğitimi, toplumun bütün katmanlarının eğitimine dâhil edilmesi anlayışını benimser (Pekmezci, 2006: 62). Bauhaus’un idealleri estetik değerlerin rasyonel olarak kavranabilmesi çerçevesinde şekillenir. “Estetiğin, programlı bir toplumsal reform hareketine dönüştürülmesi” olarak da anılan (Artun, 2012) eğitim yaklaşımının yalnızca estetik değil kültürel bir politikayla ilişkili olduğu öne sürülebilir. Artun’un (2012) ifadeleriyle “Bauhaus ideolojisi, nesnelerin düzeninin, insanların düzeninde de belirleyici olduğuna inanır.” ve bu doğrultuda Bauhaus felsefesinde; işlev ve estetiğin bulunduğu nesneler, hayatı da işlevsel ve estetik kılmanın araçlarına dönüşür. Bauhaus’un yaklaşımı, sanatın gündelik yaşamla ilişkisinin güçlendirilerek kurulması gerekliliğine inanır. Bu inancıyla Bauhaus’un toplumsal bir bakış açısı yaygınlaştırdığı söylenebilir. Bir anlamda Bauhaus, tasarım kültürünün Almanya’da örgütlenmesini sağlayacak bir eğitim seferberliği olarak adlandırılabilir. Toplumla kurduğu ilişkisiyle “sosyal sentez” olarak nitelendirilen (Celbiş, 2014) Bauhaus’un bu yaklaşımı 20. yüzyıl tasarım eğitimi ortamını dönüştürür.

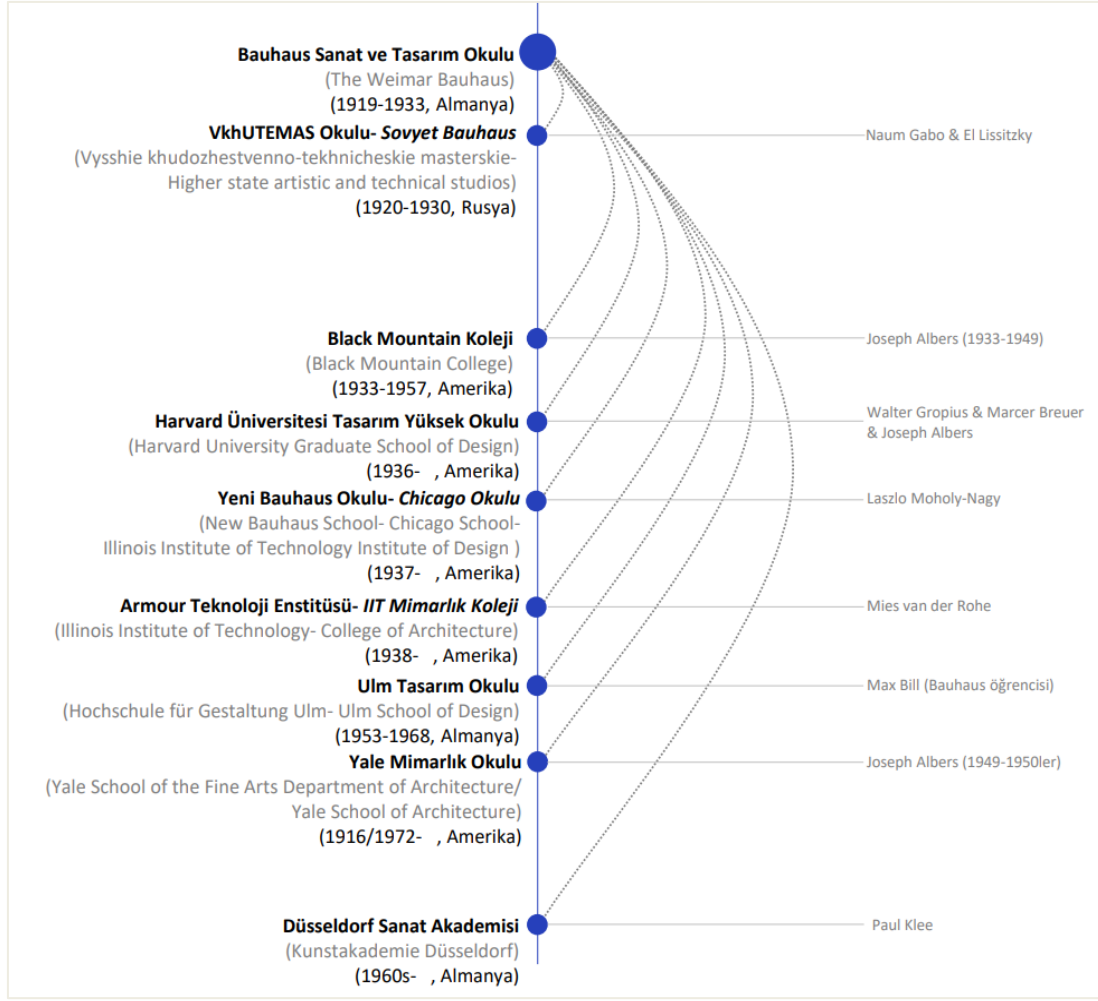
Bauhaus döneminde Almanya’da hâkimiyetini sürdüren eğitim reformu hareketinde, Joseph August Lux’un eğitimin her düzeyindeki öğretme ve öğrenme sürecinde asıl odağın öğretene yerine öğrenen olduğu görüşü yaygınlaşır. Aközer (2014), Vorkurs’un temel amacını “bireylerin konvansiyonel düşünce kalıplarını kırarak özgür kalmalarının sağlanması”na dayandırır. Bauhaus Manifestosu içerisinde yaratıcılığa yapılan vurgu önemlidir ve Bauhaus ilkeleri arasında yer alır: “Katı olmaktan kaçınma; yaratıcılığa öncelik verilmesi; bireyselliğin özgür olması, fakat sıkı bir çalışma disiplini” (Conrads, 2019: 37). Bauhaus’un bireyi merkeze koyduğu ve bireysel deneyimler ve keşifler için bireyin önünü açan eğitim yaklaşımı çerçevesinde 20. yüzyılda bir tasarım eğitimi reformu olarak yer alması ve bu yaklaşımın gelecek kuşaklara aktararak sürdürülmesi ve gelenekselleşmesi şaşırtıcı değildir. Bauhaus’ta deneyimi önemseyen ve deneyimle öğrenmeyi merkeze koyan, kuramsal eğitime ağırlık tanımayan bir yaklaşım uygulanır (Uluoğlu, 2014). Bauhaus’ta sanat ve tasarım eğitiminin ilk yılındaki öğrenciyi “alışkanlıklarının ölü tesirinden kurtarmak” ve yaratıcı eğilimlerini güçlendirecek kendini yetiştirmek ve deneyim kazanmayı öğretmek söz konusudur (Gropius, 1967: 45). Günümüzde temel tasarım

eğitiminde de öğrencinin tasarım eğitimiyle çoğunlukla yeni tanıştığı bir eşik olmasından kaynaklanan benzer kaygıları esastır. Bauhaus'ta öğrenci “şahsi kapasitesi ve çalışmalarıyla gösterdiği kaliteye dayanarak” atölyelere yönlendirilir (Gropius, 1967: 46). Burada öğrencinin gelişiminde bireysel deneyimlerinin ve özelliklerinin önem kazanması, günümüz eğitim modellerinde karşılık bulamayan bir özgünlük tanımlar.

1919'da Weimar'da kuruluşunun ardından 1925'te Dessau'ya, 1932'de Berlin'e taşındığı, 1933'te ise Naziler tarafından kapandığı bilinir. Kısa süreli etkinliğine rağmen Bauhaus'un bir yüzyıldır ayakta tutan bir eğitim reformu olmasından öte bir düşünce olarak felsefesiyle var olmasından kaynaklanır. Yorgancıoğlu'nun Said'in Yolculuk Eden Kuram'ından aktarımıyla (2014);

İnsanlar ve eleştiri okulları gibi, fikirler ve kuramlar da yolculuk ederler-bir kişiden diğerine, bir durumdan diğerine, bir dönemden diğerine. Kültürel ve düşünsel yaşam, çoğu zaman bu şekilde fikirlerin dolaşımıyla beslenmekte ve desteklenmektedir. İster bilinçli ya da bilinç dışı bir etkilenme olsun, isterse yaratıcı bir ödünç alma ya da kendine mal etme şeklinde olsun, fikirlerin ve kuramların bir yerden başka bir yere hareketi, düşünsel aktiviteyi mümkün kılan yararlı bir koşul olmaktadır.

ifadeleri Bauhaus düşüncesinin (Wingler, 1978), Bauhaus Okulu'nun kapanmasının ardından ‘yolculuk’ yaptığını ortaya koyar. Bu yolculuk, “Bauhaus fikirlerinin, kavramlarının ve pedagojik yaklaşımlarının” dünya çapında bir etki alanı oluşturmalarını ve Bauhaus düşüncesinin sürekli beslenmesini olanaklı kılar (Yorgancıoğlu, 2014). Bauhaus aktörleri aracılığıyla gerçekleşen ve ‘entelektüel göç’ olarak da adlandırılan yolculuk; Bauhaus'u, Avrupa ve Amerika'da birçok otoriter modernleşme hareketinin öncülü konumuna getirir. Bauhaus'un dağılması, Avrupa ve Amerika'ya izlerinin aktörler üzerinden taşınmasına ve yeniden yorumlanmasına yol açar. Gropius, Harvard Üniversitesi Mimarlık Bölümü'nün başkanlığına getirilir ve Breuer de ona eşlik eder. Moholy-Nagy ise Chicago Tasarım Enstitüsü olarak gelişen Yeni Bauhaus'un kuruculuğunu üstlenir. Albers ise Amerika'nın kırsal bölgesinde Black Mountain Koleji'yle Bauhaus'a yeniden hayat verir. Mies ise IIT adını alacak Armour Enstitüsü'nde Mimarlık Bölümü'nü kurar. Harvard'da Bauhaus'un özünün yeniden inşa edildiği gözlemlenirken 1950lerde Albers'in Yale'e güzel sanatlar kolunu temsilen gelişiyse Yale'de Bauhaus'un yeniden yorumlandığı görülür. Yaygın olarak Bauhaus'un Amerika'ya taşınan izleri, Bauhaus'un kurumsal yapısının inşası olarak yorumlanır.



Şekil 2.10. Bauhaus aktörleri aracılığıyla gerçekleşen entelektüel göç

Berlin’de eğitim alarak Bauhaus’un öğretim kadrosuna dâhil olan Albers’in 1949’da Yale’de temel tasarım dersi verdiği bilinir. Ders kapsamında görme duyusu başta olmak üzere duyuları geliştirmeye çalıştığı, özellikle görmeyi öğretmeye odaklandığı görülür (Aközer, 2014). Albers’in Yale’deki çalışmalarının karenin sunduğu çeşitlilik ve olanaklar üzerine olduğu gözlemlenir. Kare formu odağında yapılan çalışmalar, temel tasarımın kökeninde yer edinmiş asal geometrik formların egemenliğinde ortaya konan sanat hareketleri adına dikkat çekicidir. Klee’nin 1931’de Bauhaus’dan ayrılarak Düsseldorf Sanat Akademisi’nde ders verdiği bilinir.

Kandinsky’le beraber Bauhaus felsefesinin inşasında, hazırladıkları eğitim programlarıyla ve verdikleri derslerle etkisi olduğu bilinen Naum Gabo ve El Lissitzky; sanat eğitiminde ‘sol’ ve ‘bilimsel’ programlar geliştirir (Artun, 2015: 178). Bu programlar ışığında Moskova’da 1920lerin başında Gabo ve Lissitzky, Devlet Yüksek Sanat ve Teknik

Atölyelerini- VKhUTEMAS'ı kurar. Kızıl Bauhaus olarak da nitelendirilen okul, Bauhaus deneyimlerinin Rusya'ya taşınmasını sağlar. Bauhaus Manifestosu yayınlandığında kapağında 'sosyalist katedral' resmedilir. Bu kapak, Bauhaus düşüncesinin Rus avangardının ütopyalarıyla örtüşmesinin sinyallerini taşır (Artun, 2015: 179). VKhUTEMAS'ın kuruluş felsefesi Werkbund ve Bauhaus gibi endüstrinin ihtiyaçları ve sanatın ilkelerini sentezler. Bauhaus ve Vkhutemas arasında yaşanan somut temasın az olmasına rağmen "çoklukla aynı dili kullanmalarına bakıp bu iki okulun arasındaki tek farkın coğrafya olduğu" söylenebilir (Forgács, 2017: 231). Batı'da olduğu gibi Doğu'da da görsel düşünme; temel biçimler ve ana renklerle betimlenmiştir. 1920lerde avangart sanat ve mimarideki üç büyük hareketin, konstrüktivizm, rasyonalizm ve süprematizmin, merkezi olarak konumlanmıştır (VKhUTEMAS, 2022). Bu bağlamda mekâna vurgu yapan geometri, eğitimin bir odağını tanımlamıştır. İyi tasarımcılar yetiştirmek ise eğitim anlayışında vurgulanan bir değerdir. Eğitim programında Bauhaus gibi tekstil, seramik, ahşap, metal, grafik, heykel ve mimarlık bölümlerinden oluşan atölyelere yer verilir. Yine Bauhaus gibi Temel Tasarım dersinin önemsendiği ve zorunlu tutulduğu bilinir (Dede, 2021: 34). Esnek, açık ve deneysel bir öğrenme alanı oluşturma hedefiyle Vkhutemas'ın temel eğitiminde anlatım ve ifade teknikleri ile kompozisyon üretimi yer almıştır. Temel hazırlık dersi olarak da adlandırılan ders, Vkhutemas'ta geliştirilen yeni öğretim yönteminin önemli bir parçasıdır, bilimsel ve sanatsal disiplinlerin birleşimine dayanır. Temel ders sırasında öğrencilerin plastik formların ve renklerin dilini öğrenmeleri gerekir. Çizim, plastik sanatların temeli olarak görülür ve öğrenciler renk ve form arasındaki ilişkileri ve mekânsal kompozisyon ilkelerini araştırır. Tüm birinci sınıf öğrencilerinin katılması gereken Bauhaus'un temel kursuna benzer şekilde, stüdyolardaki teknik çalışmalara daha soyut bir temel kazandırır. 1920lerin başında bu temel ders; rengin maksimum etkisi, renk yoluyla biçim, hacimde renk, düzlemde renk, inşaat, form ve rengin eşzamanlılığı, uzaydaki hacim başlıklarında içeriklere sahiptir (VKhUTEMAS, 2022).

Vkhutemas'taki eğitim sistemi, tasarım pedagojisinin rasyonelleştirilmesi ve endüstriyel üretimin standardizasyonu ile bilim ve sanat arasında bir köprü inşa etmeye dayanır (Bokov, 2018). Sanat ve mimarlık alanlarının bu süreçte nesnel ve evrensel kurallarını üretmek ve kendini "bilimselleştirerek" yer alması sağlanır (Demirok, 2020). Burada Ladovski'nin Rasyonalist atölyesinin etkisinin yanı sıra Rodçenko'nun sanatsal üretimi bireysel yaratıcılıktan arındırma arayışına değinilmelidir. Bu bağlamda Rodçenko renk ve biçim deneyleriyle tasarım problemlerine cevap aramaktadır.



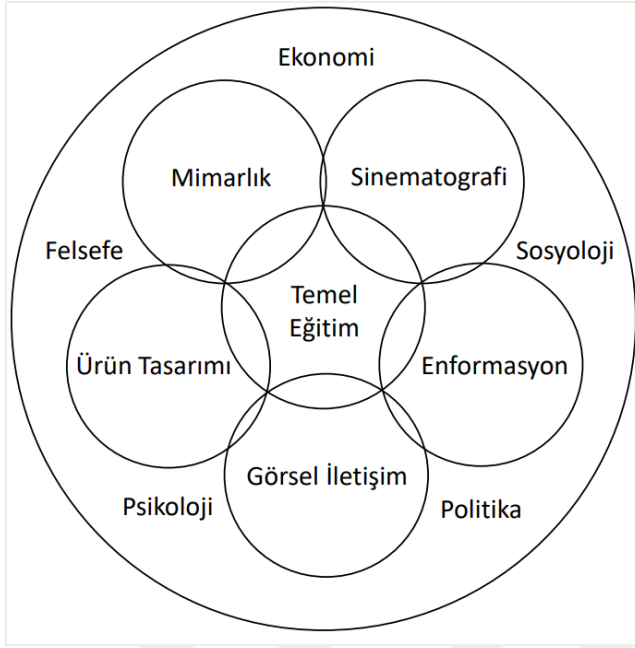
Şekil 2.11. VkhUTEMAS'ta yer alan disiplinler arası alanları ve ilişkiler (National Design Academy'den uyarlanmıştır)

Bauhaus'tan mezun Max Bill'in Ulm Tasarım Okulu'nun kurucusu olduğu görülür. 1953'te kurulan Ulm Tasarım Okulu, Bauhaus referanslarıyla tanımladığı felsefesinde Bauhaus düşüncesinin üzerine pedagojik açıdan geliştirdiği tasarım eğitiminin bilimselliği ve eğitimde metodolojik yaklaşımlarıyla öne çıkar. Bauhaus'un ideallerinin devamı niteliğinde sergilediği duruşta, sanatın belirleyici rolüne verilen önem sürdürülmektedir. Tarihsel süreçte Bauhaus ile yarışır bir etkiye sahip Ulm Tasarım Okulu, deneysel çalışmalara ev sahipliği yapan yapısıyla yenilikçi ve değişime açık bir imaj yaratır (Sözen, 2024). Eğitim yaklaşımları ve içeriğiyle kısa süreli faaliyet süresine rağmen 'Ulm Modeli'yle birlikte uluslararası tasarım eğitimine yön vermeye devam etmektedir.

Eğitim müfredatı dört yıl olarak planlanır. İlk yıl eğitiminde, temel tasarım eğitimi olan Vorkurs, Bauhaus'tan esinlenilerek kullanılır. Bu temel eğitimde, tüm programlardan öğrencilerin ortak bir temelde bir araya geldiği gözlemlenir. Algısal görsel çalışmalarla birlikte, iki ve üç boyutlu tasarım çalışmaları yapılır; ahşap, metal, plastik, fotoğraf gibi çeşitli malzemelere odaklanan atölye çalışmaları gerçekleştirilir; çizim, yazı gibi ifade ve sunum tekniklerine yönelik çalışmalar yapılır; mantık ve matematik gibi tasarım yöntemi araçları üzerine çalışmalar yürütülür. Birçok disiplinin ilk yıl temel eğitimiyle ilişki olarak kurgulanan müfredatı Vorkurs eğitimi için yenilikçi bir değer oluşturur. Tasarım eğitiminin bilimsel temeli ve metodolojik yöntemlerine ilişkin arayışlarında temel tasarım eğitiminin

temel araçları olarak; biçim, renk, malzemeye yönelik Gestalt Algı Kuramı'na dayanan görsel metodolojisinin matematik ve geometriyle sentezlendiği görülür. Müfredatın ikinci ve üçüncü yıllarında eğitim, uzmanlaşma odaklı şekillenir ve ürün tasarımı, endüstrileşmiş yapılar, görsel iletişim ve bilgi, film yapımı gibi farklı alanlara yönelir. Eğitimin son yılı, öğrencilerin tez çalışmalarına ayrılır; bu süreçte öğrenciler, uzmanlık alanlarına odaklı araştırma yapma fırsatı bulurlar. Temel tasarım eğitimi ile ilgili olarak Ulm Tasarım Okulu'nun Bauhaus'tan ayrıldığı önemli nokta; her probleme işlevsel özellikler, sosyal içerikler ve kültürel değerler dikkate alınarak rasyonel bir çözüm aramaktır (Seylan, 2021: 37). Aynı zamanda Bauhaus'ta yer alan uygulama ağırlıklı eğitim programının aksine teori ve pratiğin eş dağılım gösterdiği bir programla da farklılaşmaktadır.

Tomás Maldonado, Bill'in ayrılmasının ardından, tasarım eğitiminde yapılması gerekenler hakkında yeni bir vizyon ortaya koyar ve müfredatta 'bilimsel işlemselcilik' adını verdiği eleştirel bir tasarım pratiğini yansıtan değişikliklere gider (Stiftung HfG Ulm). Endüstriyel tasarım ile sanayi arasındaki zorlu ilişkiyi merkeze alan bu yaklaşım, 1960'ların başlarında, genel bir temel eğitimden sonra öğrencileri uzmanlık alanlarına yönlendiren bir eğitim modeli olan 'Ulm Modeli'nin temelini oluşturur. Ulm Modeli, tasarımcının sorumluluklarını bütüncül bir şekilde ele alma gerekliliğini vurgular, tasarımcıyı disiplinler arası bir problem çözücü olarak tanımlar ve disiplini farklı perspektiflerden değerlendirme olanağı sağlar. Ulm Tasarım Okulu müfredatında 1957 yılı itibarıyla Maldonado'nun teşviğiyle göstergebilim eğitimi verildiği bilinmektedir. Göstergebilim eğitiminde öncü konumda yer alan okulda tasarım ilkelerinin uygulanması sistemli bir hale getirilmiştir (Margolin, 1989).



Şekil 2.12. Ulm Tasarım Okulu’nun Ulm Modeli’nde yer alan disiplinler arası alanları ve ilişkiler (National Design Academy’den uyarlanmıştır)

2.2.2. Temel tasarım eğitiminin Türkiye’de tarihsel arkaplanı

Ülkemizde antik dönemlerde varlığı saptanan mimarlık mesleği, Osmanlılarda saraya bağlı ‘Hassa Mimarları’ adı altında özel bir memurluk iken ilk kez evrensel anlayışla ‘yapı mühendisi’ yetiştirilmesi 1734 yılında ‘Mühendishane Mektebi’ ile başlamaktadır. Bu kurum, batılı kaynaklarca en eski mühendislik okulu olarak belirtilen ‘Paris Ecole des Ponts et Chaussees’den 13 yıl önce kurulmuştur. Bu eğitim kurumunun daha sonra adı ‘Mühendishane-i Bahr-i Hümayun’ (1773), ‘Mühendishane-i Berr-i Hümayun’ (1795), ‘Hendese-i Mülkiye’ (1884), ‘Mühendis Mekteb-i Ali’ (1909) olarak değişmiştir (GÜMMF 2002-2004 Kataloğu). Sanayi-i Nefise Mektebi ile eş zamanlı olarak kurulan Mühendishane-i Berri-i Hümayun’un mühendis yetiştirmek üzerine kurulu eğitim müfredatında mimarlık alanına 1847’de yer verilir. 1928’de Yüksek Mühendis Mektebi, 1944’te de İstanbul Teknik Üniversitesi adını alan kurum 1940lardan sonra kurulacak olan tasarım okullarına öncü olur (Türkün Dostoğlu, 2003). 1940-1949 yılları arasında Holzmeister, 1946-1955 yılları arasında Bonatz’ın İstanbul Teknik Üniversitesi’ndeki etkinliği Bauhaus’un etkilerinin oluşmasına yol açar (Uluoğlu, 2014). Bu süreç, Türkiye’deki modern yükseköğretiminin temellerinin atıldığı dönemlerden biridir. Mimarlık eğitimi ise bu tarihten sonra daha da belirginleşir ve gelişir.

19. yüzyılın son çeyreğinde Osmanlı’da “kültür sanat alanında aydınlanma düşüncesinin” Sanayi-i Nefise Mektebi olarak nitelendirilir (Gezgin, 2003). Avrupa eğitim geleneklerinin izini süren ve Batılılaşma eğilimi gösteren güzel sanatlar okulu Osmanlı İmparatorluğu’nun son dönemlerinde 1883’te kurulan ilk resmi mimarlık okulu, 1928’de Devlet Güzel Sanatlar Akademisi, 1982’de Mimar Sinan Üniversitesi adını alan Sanayi-i Nefise Mektebi Alisi’dir (Türkün Dostoğlu, 2003). Resmi adı Mekteb-i Sanayi-i Nefise-i Şahane olan kurumun eğitim kadrosu, kuruluş aşamasında; Resim, Heykel, Mimari, Hakkaklık bölümleri kapsamında verilecek olan eğitime göre oluşturulmuştu. Fenn-i Mimari derslerini Alexandre Vallaury veriyordu. Batı sanat anlayışının hâkim olduğu kurumda eğitim 20 öğrenciyle başlar (Akkaya, 2007: 625). Cumhuriyetin ilk yıllarına denk gelen bu dönemde ulus olma bilincinin sanat politikasıyla desteklenerek sağlanabileceğine ilişkin duyulan inanç yaygındır. Bu bağlamda sanat politikasının eğitim yaklaşımında bir yer edinmesi önemsenmiştir.

100. yılını yakın geçmişte deviren Bauhaus ekolünün Türkiye’deki yansımaları tarihsel süreç içerisinde incelendiğinde Cumhuriyet’in erken yıllarıyla kesişir. Türkiye’de Sanay-i Nefise Mektebi’nden sonra Cumhuriyet’in ilanıyla birlikte başkent Ankara’da Atatürk’ün özel isteğiyle Mimar Kemaleddin’in eseri olarak inşa edilen ve 1930’da açılan İlk ve Orta Muallim Mektebi, bir düşünsel tavır olarak Bauhaus’a Ankara’da ev sahipliği yapan bir kimliğe dönüşmeye hazırlanır. 20. yüzyılın en önemli eğitim hareketi olan uygulamalı eğitim, Türkiye’de iş eğitimi olarak adlandırılır. Öğretmen yetiştirmek için Avrupa’ya gönderilecek öğrenciler ağırlıklı olarak sanayi-i nefise ihtiyacına yönelik olmuştur. Avrupa’ya gönderilenlerin birçoğu başta Gazi Orta Muallim Mektebi ve Terbiye Enstitüsü olmak üzere çeşitli öğretim kurumlarına yayılmıştır (Eski, 1999: 166-167). Cumhuriyet’in eğitim reform kapsamında 1928 yılında Resim ve İş Dersleri için öğretmen okulları ile pedagoji enstitülerine ve seminerlerine katılmak üzere Almanya’ya (Berlin) gönderilmiş olan İsmail Hakkı Uludağ, Şinasi Barutçu, Hayrullah Örs, Mehmet Ali Atademir ve Malik Aksel eğitimlerini tamamlamış ve sanatçı-eğitimciler olarak, Gazi Orta Muallim Mektebi ve Terbiye Enstitüsü müdürü olan İsmail Hakkı Tonguç öncülüğünde Resim-İş Bölümü’nün kuruluşunda görev alırlar.

Zanaatlar loncası kurma hedefiyle, sanat ve tasarım eğitimine radikal bir yön veren Bauhaus, sanatın (özellikle uygulamalı sanatların) yalnız mimarlık ve tasarım değil, aynı zamanda yaşam ile bütünleşmesini öngören bir düşünce ortaya koyar. Sezer’in ifadesiyle (2019) “Bauhaus’un ortaya koyduğu etkileşim zemininin üzerine inşa edilen sanat, tasarım ve

mimarlık alanında eğitim veren kurumlar Bauhaus idealinin Türkiye'deki en önemli etki alanlarını oluşturur." 1926 yılında, sonradan adını Gazi Orta Muallim Mektebi ve Terbiye Enstitüsü olarak alacak eğitim kurumu, Cumhuriyet Türkiye'sinin temel ve anıtsal bir kurumu olarak "ulusal kültürümüzün ve ulusal eğitimimizin çağdaşlaşması yolunda temel dayanak ve ana kaynak" olmuştur (Uçan, 2007: 589). Cumhuriyet'in idealleri ve inşası etrafında temellenen eğitimde bilim ve sanat yaklaşımları çerçevesinde 1932 yılında Türkiye'nin ilk sanat eğitimcisi yetiştiren kurumu olarak, Resim-İş Bölümü kurulur. Bauhaus'un temsil ettiği 'bütüncül tasarım' fikri; o dönemde yüzünü Batılılaşma arayışlarına çeviren Türkiye'nin Cumhuriyet idealleri çerçevesinde sanat, tasarım ve mimarlık eğitiminin kurgulanmasında etkili olur. Enstitü, Ankara'da sanatla sanayiye, bağımsız sanatlarla uygulamalı sanatları birleştirmenin ilk adımını atar. 1883'ten itibaren yegâne güzel sanatlar okulu olarak yer etmiş Sanayi-i Nefise'ye bir alternatif akademi geleneği oluşturma bağlamında da değerli olur. Başkentte yapılandırılan bu kurum, ikinci sanat eğitimi veren kurum olması itibarıyla de yalnızca başkentte kültür-sanat ortamının oluşmasını teşvik etmemiş, aynı zamanda İstanbul'da yoğunlaşan sanat etkinliklerinin Anadolu'ya taşınmasında da etkili olmuştur (Yamaç, 2006: 15). Böylece 1883'ten itibaren Türkiye'de sanat eğitiminde etkinliğini sürdüren Beaux-Arts'ın "tek biçimlendirici oluşunun" sonunu da hazırlamıştır (Aliçavuşoğlu, 2014).

Resim-İş Bölümü, Cumhuriyet dönemi eğitim sisteminin önemli bir parçası olarak yalnızca Resim-İş dersini değil, bütünüyle sanat eğitimi önemseyen bir vizyon ortaya koyar. Vizyon; aklın özgürleştirilmesi ve yaratıcılığın güdülenmesine dayanan bir eğitim anlayışından beslenir (Altunya, 2006: 509). Çağdaş bir sanat eğitimi kurumu yaratmak amacıyla İsmail Hakkı Tonguç'un önderliğinde kurulan bölümde Pestalozzi, Kershensteiner, Dewey gibi çağın ünlü eğitimcilerinin düşünceleri benimsenmiştir. Bu dönem; düşünce ve becerinin bütünleşmesiyle alınan sonuçlar Köy Enstitülerinin de özünü oluşturmuştur (Akkaya, 2007: 628). Kurumun adı 1947 yılında, "Gazi Öğretmen Okulu ve Eğitim Enstitüsü"nden "Gazi Eğitim Enstitüsü" ne dönüştürülmüştür. 1982 yılında Gazi Üniversitesi'nin kurulmasından sonra Gazi Üniversitesi bünyesinde "Gazi Eğitim Fakültesi" adı ile eğitime devam etmiştir. Kurulduğu yıllarda cumhuriyet eğitiminin laboratuvarı olarak sıkça anılan (Ak, 2008) Gazi Eğitim, o zamana kadar İstanbul'da yoğunlaşan sanat etkinliğinin Anadolu'ya taşınması anlamında da önemlidir. Türk gençliğinin biçimlenmesinde en önde rol alan ve herkesin belleğinde yer etmiş değerli eğitimcileriyle (Apaydın, 2007), cumhuriyet felsefesi ve değerlerini benimseyen, koruyan ve yayan bir

çağdaş sanat eğitimi kurumu olma hedefiyle (Akkaya, 2007) “ulusal kültürümüzün ve ulusal eğitimimizin çağdaşlaşması yolunda temel dayanak ve ana kaynak” olarak anılmaktadır (Uçan, 2007).

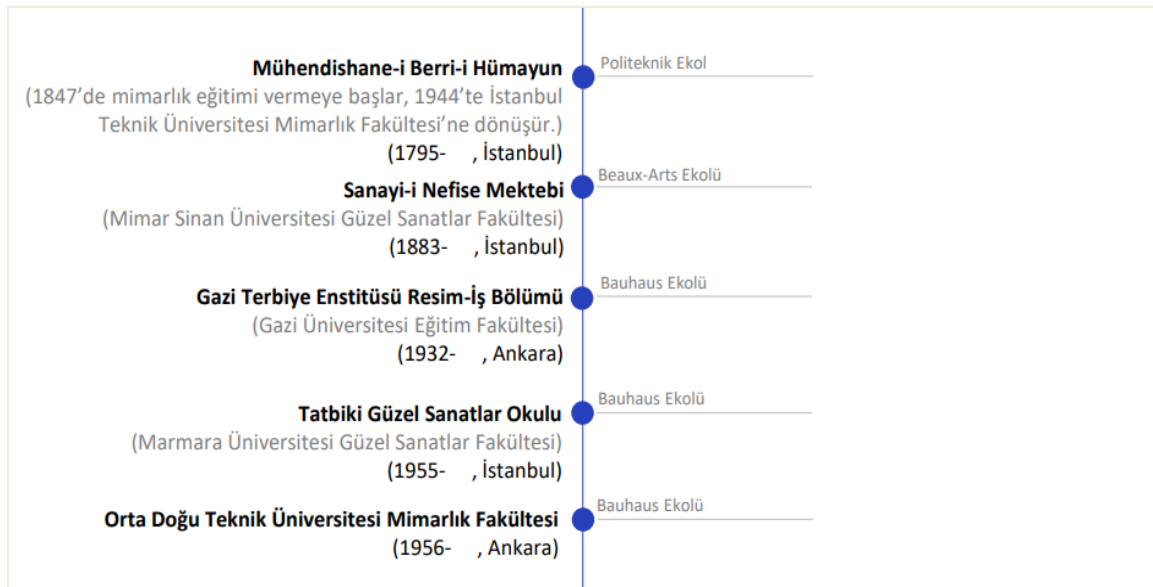
Sanayi-i Nefise'nin temel sanat eğitimine eğilim gösteren çizgisinin kurulan Resim-İş Bölümü'nün eğitim müfredatında temel tasarım eğitimine evrilmeye başladığı söylenebilir. Eğitim ve öğretim süresi 3 yıl olarak belirlenen programda atölye dersleri ve teorik dersler olarak sentezlenmiş bir program uygulanmıştır. Bu dönemde Turani, Bauhaus'u göz önünde bulundurmanın uygun olmadığını, günün koşullarına göre gerçekçi bir program belirlendiğini aktarmıştır (Turani, 2006: 20). Bu dönemde enstitünün pedagojik yaklaşımı ve eğitim yöntemleri Bauhaus'a öykünür; ancak birebir adapte edildiğini söylenemez. Gazi Eğitim Resim İş Bölümünün bölüm başkanı Tonguç'un 1932 yılında yayınladığı Elish Rehberi kitabında yer verilen bölüm programı incelendiğinde disiplinler arası yaklaşımıyla Bauhaus'a referans verdiği gözlemlenir (Ünver, 2010, s. 67-73). Farklı disiplinleri çatısı altında toplayan ve Bauhaus atölyelerinde sergilenen disiplinler arası tavrın bir uyarlamasını eğitim sistemine entegre eden Resim-İş Bölümü, Bauhaus'tan öğrendiklerini uygulama alanına dönüştürür. Ahşap, kâğıt, kil, metal, mukavva, oyma-basma gibi teknik atölyelerle resim ve heykel atölyeleri birlikte kurgulanmış ve uygulamalı çalışmalara zemin oluşturmuştur (Ashier, 2014). Bauhaus'tan ödünç alınan Vorkurs'un Temel Tasarım I ve II dersleri içeriğinde yer aldığı görülür. Temel Tasarım I dersinde; çizgi, renk, biçim, form, doku, değer gibi sanatsal; ölçü, denge, ritim, bütünlük, vurgu, zıtlık gibi sanat ilkeleri kavratılarak iki ve üç boyutlu çalışmalar yaptırılır (Ünver, 2010), Temel Tasarım II dersinde, I. yarıyıldaki eğitsel ve sanatsal etkinliklere devam edilir. Çalışma alanları; çizgisel, renkli, üç boyutlu biçimlendirme, form ve inşa, sanat ve eserlerini inceleme çalışmalarını içermektedir.

20. yüzyılın önemli bir eğitim hareketi olarak anılan ‘uygulamalı eğitim’ iş eğitimi olarak da adlandırılıyordu (Telli, 2006: 29). Uygulamalı sanat eğitimiyle birlikte bireyin kişiliğini ortaya çıkaran, yaratıcı gücü geliştiren, geniş bir açıda düşünme becerisi kazandıran bir eğitim yaklaşımı sunuluyordu. 1930lardan 1960lara kadar; çizgisel çalışmalar, renkli çalışmalar, üç boyutlu biçimlendirme çalışmaları, form ve inşa çalışmaları, sanat bilgileri ve sanat eserlerini inceleme çalışmaları eğitim müfredatını oluşturan unsurlardı (Telli, 2006: 34). Form ve İnşa adlı dersin içeriğinin günümüzdeki temel sanat eğitimi dersi içeriğine benzediği, yüzey, hacim ve boşluk algılama biçimlerinin denenmesiyle sürdürüldüğü, Sanat

Eserleri Analizi adlı dersin ise Bauhaus'ta benzeri bulunan ders içeriğiyle ortaklıklar barındırdığı söylenebilir. 1980lerden sonra sanat anlayışında yaşanan değişimlerin eğitim yaklaşımlarına yansıdığı görülmüştür. Bu dönemlerde “bireylerin sanatsal deneyimlerinin ön planda tutulduğu, figüratiften soyuta, soyuttan kavramsala ve post modernist yaklaşımlara kadar, kavramlar ve sanatsal üretim düzeyinde” örnekler yaygınlaşmıştır (Akdeniz, 2006: 55). Bu dönemde ‘sanatçı öğretmen’ yetiştirme ideali müfredata yansımış, çeşitli sanat ve iş eğitimi disiplinlerinde kişisel birikim ve bireysel projeler ön planda tutulmuştur. ‘Sanatçı-eğitimci’ bir kimlik oluşturarak sanatın hem üreticisi hem öğreticisi olmaya yönelik bir kavram tanımlamak enstitünün Bauhaus’la örtüşen bir yaklaşımını betimler (Pekmezci, 2014).

Bauhaus’un izlerinin resmileşmesi 1957’de kurulan Tatbiki Güzel Sanatlar Yüksek Okulu’na, bugünkü adıyla Marmara Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi’ne dayanır. Bauhaus’un eğitim müfredatıyla programını biçimlendiren Tatbiki’de Tatbiki geleneğinin oluşmasındaki en büyük yenilik Bauhaus’tan ödünç alınan temel sanat eğitimi anlayışıdır. Hayrullah Örs, Hakkı İzet ve Sait Yada’nın etkisiyle bütün bölümlerde ortak bir zemin oluşturan temel tasarım eğitimi haftada üç gün olarak uygulanmıştır (Aşlıer, 2014; Ak, 2014). O dönemde yürütülen temel sanat eğitiminin içeriğinde yüzeysel ve boyutsal (hacimsel) çalışmalara yer verildiği görülür. Ak’ın aktarımıyla (2008: 91); “Yüzeysel çalışmalar, nokta, çizgi, ışık, ton, renk, form gibi temel öğelerle yüzey düzenlemeleri”, “aynı öğelerden hareket ederek boyutsal (hacimsel), yani üç boyutlu çalışmalar” uygulanır. Eğitim müfredatı incelendiğinde şekil, form, renk ve temel tasarım ilkeleri üzerine yoğunlaşıldığı görülür (Ak, 2008: 260). Bauhaus’un yaklaşımından benimsenen ilkeler olarak sanat ve uygulamalı sanat eğitimlerinin paralel olarak yürütülmesi ve her öğrencinin bireyselliğinin bir değer olarak görülmesi örneklendirilebilir. Aşlıer’in ifadeleriyle (2014); “Her öğrenciyi, ayrı bir kişilik olarak, kendi yapıcı ve yaratıcı kişiliğini keşfedecek, geliştirecek deneme ve araştırmalara yönleltmek” eğitim yaklaşımında önemli bir yere sahiptir. Artun; Türkiye’de sanat, tasarım ve mimarlık eğitimi veren kurumların her birinde Bauhaus’un farklı izlerinin sürdürüldüğünü aktarır: “Itten’in ütopyacı pedagojisi, Gazi’nin; Gropius’un sanatı endüstriye, tasarımı üretime koşan işlevselciliği, Tatbiki’nin; Meyer’in toplumsal öncelikleri ve Mies’in yapıları çevreyi mimara teslim eden profesyonelizmi ODTÜ Mimarlık’ta...” (Artun, 2014). Gazi Orta Muallim Mektebi ve Terbiye Enstitüsü’nde yürütülen çalışmaların başta Marmara Üniversitesi (İstanbul Tatbiki Güzel Sanatlar Okulu), Orta Doğu Teknik Üniversitesi ve İstanbul Teknik Üniversitesi olmak üzere Türkiye’de sanat ve tasarım

eğitiminde etkili olduğu bilinmektedir (Ak, 2008). 1956 yılında kurulan ODTÜ Mimarlık Fakültesi'nde temel tasarım eğitimi adına Türkiye'de tasarım eğitiminin evrilmesine yönelik çalışmalar yapılmıştır. ODTÜ Mimarlık Fakültesi 'temel tasarım' adıyla eğitim müfredatında atölye tanımlayan Türkiye'deki ilk okul olma özelliğini taşır. O dönemde Türkiye'de mimarlık eğitimi temel tasarım ilkelerini göz ardı etmekle eleştiren Abrams, mimarlık okullarının mühendislik okullarına dönüşmemesi gerekliliğine dikkat çeker (Uysal, 2014). Temel tasarım eğitiminde iki boyutlu kompozisyonların ve renk paleti çalışmalarının ağırlık kazandığı gözlemlenir.



Şekil 2.13. Türkiye'de tasarım eğitimine yön veren okullar ve temel tasarım eğitiminde öne çıkan ekolleri

2.3. Günümüzde Temel Tasarım Eğitimi: Stüdyo Kavramı

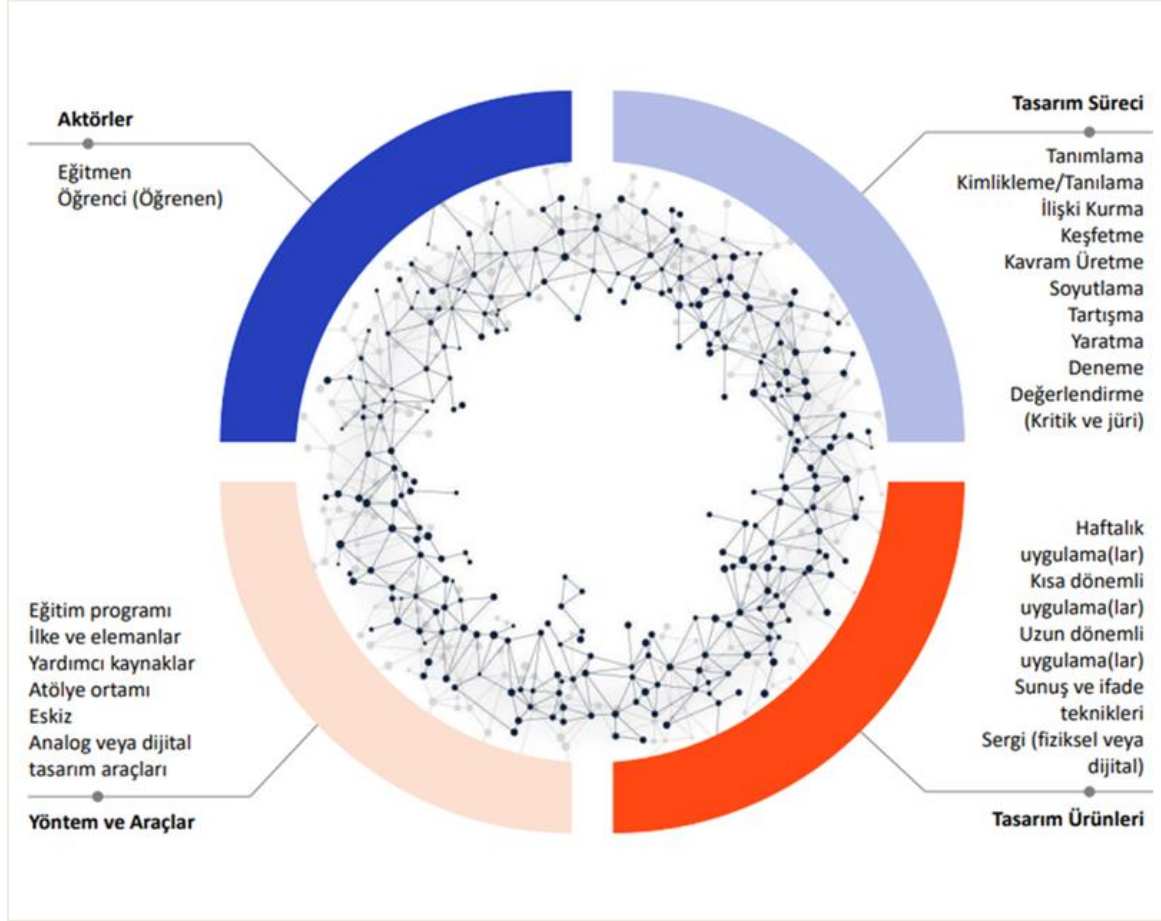
Stüdyo, öğrencilerin, öğrenmeyi öğrenmesinin odağına yerleştirilerek sorgulayıcı tavrıyla öğrencilerde yaratıcılığın ortaya çıkarılması ya da tetiklenmesini amaçlar. Stüdyo ile ilk defa karşılaşan öğrencinin geçmiş yaşamında tanımadığı yeni bir dil ile tanıştığı ve eğitim sürecinin hedefinin temelde bu dilin öğretilmesine yönelik olduğu söylenebilir. Mimari temel tasarım stüdyosunda, araç ve sonuç arasındaki nedensellik ilişkisi üzerinden mantık üreterek problemi çözmek yerine, sürekli bir şekilde bu ilişkinin doğasını ve aynı zamanda da aracın ve sonucun kendisini sorgulayarak problemi yeniden tanımlama yoluyla öğrenmeye ve bilgi üretmeye başvurulur. Bilgi, tasarım eyleminin içinde yine tasarım aracılığıyla fark edilip kavranmakta ve bilgiler üretilmektedir.

Stüdyo süreci boyunca, öğrencilerle yapılan tüm uygulamalar eğitmenlerle birlikte tartışılır. Bu tartışma ortamında yaklaşık olarak tüm öğrenci uygulamaları, iyi ve kötü kompozisyonlar olarak ayırt edilmeksizin birlikte irdelenir ve bu ortamda eğitmenin rolü tasarım ilke ve kuralları ile kompozisyonel kavramlara dair doğrudan anlatımdan kaçınarak yalnızca dolaylı paylaşımlarda bulunmaktır. Hiçbir zaman tek bir doğruya referans verilmez ve örneklerin olumlu ve olumsuz yanları birlikte tartışmaya açılır. Tasarım problemine çözüm üretmek ve çözümü tek bir doğruda aramamak stüdyonun kendine özgü doğasını tanımlamaktadır. Stüdyolarda “doğru ve yanlış, iyi ve kötü gibi referanslara yer yoktur; burada alternatifler arasında seçim yapmaktan ziyade yeni alternatifler yaratılır” ifadelerinde de yer verildiği gibi (Uysal, 2017) keskin ve belirgin sınırlara yer verilmez, zeminin muğlaklığı daima korunur. Tanımlanan bu sürecin öğreneni merkeze aldığı bir gereklilikten bahsedebilir. Her bir çözümün farklılaşması, her bir öğrencinin bireyselliğiyle ortaya çıkabilen bir durumdur. Dolayısıyla çözüme ulaşmanın yolu bireyin kendisinden geçtiği sürece tasarım eğitiminde öznellik daima var olacak bir niteliktir. Bu noktada öğrencilerin tüm keşifleri ortaya çıkarılır ve algılama, kavrama ve anlama süreçleri gözlemlenir. Bu tartışmalar öğrencinin tüm bu süreçlerini yönlendirilmek adına da eğitmene olanak tanır. Eğitmen görmeyi, anlamayı ve öğrenmeyi öğretir.

Üst ölçekte değerlendirildiğinde stüdyo eğitimi; Gökmen ve Süer’in ifadeleriyle (2003), “geleneksel ders verme temeline dayanan, konuların öğretimi ile tasarım odaklı, stüdyo ağırlıklı yöntemin özgün bir birleşimini” ortaya koyar. Farklı disiplin ve sanat alanlarının yaratıcılığa katkıda bulunacağı ön görüşüyle onlarla sentezlenmiş, kendine özgü yaklaşımları kullanır. Mimarlık öğrencisi için stüdyo, yaratım veya üretim alanı olarak kullanılır (Gökmen, Süer, 2003). Stüdyo süresince eğitmen tarafından öğrencilerin algılama, keşfetme, anlama ve kavrama süreçlerine yapılan müdahaleler tek bir doğru cevap aramak yerine soruları çoğaltan bir yaklaşım sergilediğinden öğrencilerin kendilerini, çevrelerini ve etkileşimde bulundukları her şeyi sorguladıklarından bahsedilebilir. Öğrencilerin edindiği bu sorgulayıcı tavrın, hem stüdyo içinde hem de stüdyo dışında etkileşimde bulundukları farklı disiplinler adına süreklilik kazandığı gözlemlenmiştir.

Temel tasarım eğitimi üzerine yapılan çalışmalar temel tasarım prensipleri çerçevesinde gelişime ya da deneysel stüdyo çalışmalarına odaklanır. Bu yürütülen çalışmaların birçoğunun stüdyo bileşeni olarak eğitmenin gözünden yapıldığı görülmektedir. Stüdyonun bir öğrenme ortamı olarak çok katmanlı bir yapıda olması, etkileşimli bir ilişkiler ağı

sunması ile ilişkilendirilebilir. Temel tasarım stüdyosuna yönelik yapılan çalışmalar çözümlenirken stüdyonun bileşenleri dört ana başlıkta incelenir: aktör, eylem, araç ve ürün.



Şekil 2.14. Stüdyo bileşenleri

Aktör bileşeni; stüdyonun, öğrenci ve eğitmeni etkileşimli bir zeminde buluşturma özelliğinin doğal bir sonucu olarak yer alır. Yürekli ve Yürekli (2004, s. 46) stüdyolardaki iletişim ortamının bugün “monolog değil dialog olduğunu” ifade eder. Bu etkileşimli zemin, öğrencinin öğrenciyle ve öğrencinin eğitmenle etkileşiminden doğan, serbest çağrışım, imge ve metaforların çoğaltıldığı, pekiştirme, dönüt, düzeltme ve kritik beslenen çok yönlü bir tartışma ortamı tanımlar. Bu tartışma ortamı, öğrenme ve öğretmenin sınırlarının muğlaklaştığı bir ara yüz oluşturur. Tasarım stüdyolarında rol alan aktörler; düşünmek, tartışmak, karar vermek gibi birçok deneyimde, etkileşim içinde olur ve birlikte farklılık ve çeşitlilik oluşturur. Fatouros (2002); stüdyonun etkileşimli alanını, stüdyoda iki veya daha fazla kişinin bir araya gelerek soruları çoğalttığı, birlikte düşünce ürettiği, bir tartışma alanı oluşturduğu görüşüyle betimler. Tasarım stüdyoları bilginin öğretenden öğrenene aktarıldığı

değil, öğreten ve öğrenenin birlikte ürettiği ortamlardır. Bilisel (2021), “mimarlık okulu ortamında stüdyoda öğrenme ve birlikte üretme kültürü”nün yitirilmemesi gereken bir değer olduğunu vurgular. Ketizmen’in tanımıyla (2003); “Birebir kritiğin pedagojik elemanları, jüri sistemi ve geri besleme” stüdyo eğitiminin aşamaları olarak aktarılır. Öğrencilerin, eğitmenlerle olduğu kadar birbirleri ile olan etkileşimleri de uygulama kritikleri üzerinden yürütülen süreçte öğrenmelerini destekler niteliktedir. Eğitmenlerin rehber rolüyle stüdyolarda öğrencilere verdiği destek onlar öğrendikçe sistematik olarak kaldırılır. Eğitim yaklaşımlarında eğitmenin iskele rolünde bulunması durumuna (scaffolding) verilen bu yaklaşım stüdyolarda işlemektedir. Stüdyo içerisinde yapılan uygulamalarda öğrencilerin temel tasarım uygulama süreçlerini birlikte deneyimlemeleri, birbirlerinin süreçlerini gözlemleyebilme fırsatlarının oluşması, grup çalışmaları yapılması yine öğrencilerin birbirleri ile olan etkileşimini artıran bir ortamı destekler. Öğrencilerin karar verme sürecinde farklı eğitmenlerden aldığı farklılaşan kritikler kadar bireysel olarak ürettiği düşünceler de etkilidir.

Temel tasarım stüdyosunun bir bileşeni stüdyo içerisinde tanımlanan eylemlerdir. Bu eylemler bir bütün olarak temel tasarım stüdyosunun sürecini tarifler. Tariflenen bu süreçte eylemlerin gerçekleştiği deneyim alanları öğrenme ile doğrudan ilişkilendirilebilir niteliktedir. Tanımlama, kimlikleme, ilişki kurma, keşfetme, kavram üretme, soyutlama, tartışma, yaratma, değerlendirme eylemleri; en genel çerçevesiyle bir mimari temel tasarım stüdyosu içerisinde yer alan ve süreci tanımlayan öğrenci ve eğitmenin rollerine tanımlanmış bütüncül eylemlerdir. İlişki kurma, keşfetme, kavram üretme soyutlama, tartışma, yaratma değerlendirme adımları öğrenme kavramı ile ilişkilendirilerek ele alınabilir. Eğitimde “imza pedagojilerin” doğasını araştıran McLain (2022) birçok farklı disiplinde ortaklaşan öğretme ve öğrenme rollerini incelemektedir. McLain (2022); Tasarım ve teknoloji eğitimi yapılarının üç temel deneyim alanı olarak fikir üretme, farkına varma ve eleştirme ile daha yaygın olarak tasarlama, yapma ve değerlendirme deneyim alanlarının birbirine bağlandığı söylemsel bir çerçeve önermektedir. Tasarım odaklı düşünme deneyimi alanı ise ilişkilendirildiği iş birliği, yaratıcılık, empati, yinleme ve problem çözme gibi örtük değerler ve tutumlar tarafından desteklenmektedir. Deneyim alanlarının kurduğu ilişkileri tartışmaya açan McLain (2022) tasarım ve teknoloji eğitiminin, “özgün pedagojileri ve bilginin öğrenciler tarafından deneyimlenme şekli aracılığıyla” geniş ve dengeli bir müfredat sunmak için benzersiz bir potansiyel sunduğunu savunur. Orbey ve Sarioğlu Erdoğan (2021), öğrenen deneyimleri arasında sezme ve muhakeme etme arasındaki ilişkiyi ortaya koymayı amaçlayan

araştırmasında “kural tabanlı bir tasarım yaklaşımının hem mantık hem de sezgi yönetimi gerektirdiği” bulgusuna ulaşarak bu iki deneyim alanının süreçteki özünü tanımlamıştır. Bu perspektiften değerlendirildiğinde sanatın farklı alanlarında soyutlama ve soyut kavramlarla kurulan ilişki, sezgilerin harekete geçirilmesinde yönlendirici bir rol üstlenebilir niteliğiyle tartışmaya açılabilir. Öymen Gür (2017), mimarlık öğrencisinin kazanması gereken en merkezi beceriyi sentezleme deneyim alanıyla birlikte tanımlar. Öğrencide bilginin sentezlenmesini teşvik eden eğitmenin ise eleştirmeyele bunu sağlaması beklenir. Bir anlamda Öymen Gür, eleştiri üzerinden bilginin verildiğini ifade eder.

Tasarlama deneyim alanı; tasarım eğitimi literatüründe problem çözme, karar verme, deneme-yanılma gibi birçok farklı deneyimle ilişkilendirilir. Gero (1990); karar verme, araştırma ve öğrenme deneyimleriyle birlikte tanımlarken Akgül (2013) ise “plan ya da eskiz yapmak üzere zihinde canlandırmak” olarak tarifleyerek imgeleme deneyimiyle ilişkilendirir. Akbulut (2009), “kısıtlar dahilinde işleyen bir araştırma ve problem çözme” olarak tanımlarken tasarlama deneyiminin değişkenleri değiştikçe tekrarlanabilir bir niteliğe kabuştuğuna dikkat çeker. Giaccardi ve Fischer (2008) tasarlama deneyimini yaratıcılıkla ilişkilendirerek yaratıcı çözümler bulmak olarak aktarır. Broadbent (1995), bu süreci çözme ve deneyimle gerçekleştirme olarak değerlendirir. Akın’ın tanımına göre ‘Mimari tasarım bir problem çözme biçimidir’ (1984: 192). Ayıran (2005); tasarlama deneyimini problem çözme olarak değerlendiren anlayışı tartışmaya açar ve stüdyolardaki yönlendirmelerin yaygın olarak problem çözme, analiz ve sentez deneyimlerine dayandığını dile getirir. Stüdyolardaki bu tutumu eleştiren Ayıran (2005), “Tasarımın bir problem çözme biçimi olmaktan ziyade ‘yorumlayıcı ve hermenötik bir etkinlik’ olarak tanımlanmasının, yeni kavramları gündeme getirirken sistematik tasarım yöntemleri hareketinden miras kalanları da geri plana atacağını” ve böylece öğrenci etkileşim ve motivasyonunun olumlu etkileneceğini değerlendirir. Tasarımın hermenötik bir olgu oluşunun tasarım eğitime yansması gerekliliğinden yola çıkarak yeni tasarım fikirlerinin ancak önceki deneyimlerle anlam kazanabileceğini öne sürer. Ledewitz (1985); stüdyo ortamını “mimarca düşünmenin öğrenildiği mekân” olarak tanımlarken Dutton (1987); analiz, sentez ve değerlendirmeye dayalı düşünsel deneyim alanlarının uygulamalı aktif alanlarla bütünleştiği bir ortam olarak nitelendirir.

Çizelge 2.6. Temel tasarım stüdyosu sürecinde tanımlanan eylemler

Eylem	Açıklama	Aktör Roller
Tanımlama	Temel tasarım ilke ve kavramları ile tasarım problemini tanımlar. Anahtar kelimeler olarak verebilir.	Eğitmen ve öğrenci kendi tanımlarını ayrı ayrı ortaya koyar.
Kimlikleme/Tanımlama	Tasarımı oluşturan öge ve elemanların niteliklerini ifade eder.	Eğitmen ve öğrenci kendi tanımlarını ayrı ayrı ortaya koyar.
İlişki Kurma	Tanımlama ve kimlikleme ile elde edilen olguları inceleme, analiz etme, entegre etme, bütünleme gibi eylemleri kapsar.	Öğrenci ilişki kurar, eğitmen ilişki kurmada yol gösterir.
Keşfetme	Disiplinin içinde ve/veya dışında ipuçları, işaretleri keşfetmeyi kapsar. Farklı araç ve yöntemler içerebilir.	Öğrenci keşfeder, eğitmen keşfetmeye yönlendirir.
Kavram Üretme	Disiplinin içinde ve/veya dışında keşfedilen ipuçlarından referans oluşturularak keşfedilenin yeniden üretilmesini içerir.	Öğrenci kavram üretir, eğitmen kavram üretmeye eşlik eder ve yol gösterir.
Soyutlama	Yeni bir bakma, görme ve ifade etme biçimi ortaya koyar.	Öğrenci soyutlama yapar, eğitmen soyutlamayı yönlendirir.
Tartışma	Düşünsel ve duysal alanı kapsar. Bireyin mevcut bilgi birikimi, deneyimi, hayal gücü, yaratıcılığı, sezgisel yaklaşımı, akıl yürütme becerisi, metaforik düşünme, tasarım odaklı düşünme yetisi, çağrışım ve imgelerden yararlanabilmesini ve üretilen kavramların geliştirilmesini içerir.	Eğitmen ve öğrenci fikir alışverişi yapar, tartışma ortamı yaratır.
Yaratma/Deneme	Tasarlama, yapma eylemlerini içerir.	Öğrenci yaratır, eğitmen tasarlamayı yönlendirir.
Değerlendirme	Kritik, eleştiri, geribildirim, ölçme ve değerlendirme (jüri) içerir.	Eğitmen değerlendirir, öğrenci eşlik eder.

Temel tasarım stüdyosunda araç ve yöntemler, stüdyonun diğer bileşenleri ile doğrudan ilişki kuran etkileşimli zemini hazırlayan unsurlardır. Bu bağlamda bu çalışma kapsamında;

eğitim dönemi boyunca tanımlanan ve takip edilen stüdyo programı ve bu programda detaylıca tanımlanmış kazanım ve beceriler stüdyonun araçlarından biridir. Stüdyonun bu aracı farklı yöntemsel, tematik veya deneysel nitelikler kazanarak hazırlanabilir ve farklılaştırılabilir. Temel tasarım ilke ve öğeleri, stüdyonun tanımlanan ana araçlarından bir diğeridir. İlke ve öğeler, eylemler ve ürünler arasında köprü görevi görür. Ayrıca; stüdyo sürecine rehberlik eden kaynaklar, fiziksel ve dijital olanaklar stüdyonun araç ve yöntemlerini tanımlayan unsurlar arasındadır.

Çizelge 2.7. Temel tasarım stüdyosu sürecinde tanımlanan araç ve yöntemler

Araç ve Yöntem	Açıklama	Aktör Roller
Stüdyo eğitim programı ve kazanımları	Stüdyo süreci boyunca ve süreç sonucunda gerçekleştirilecek eylemler için ortam hazırlar.	Stüdyo eğitim programı ve kazanımları eğitmen tarafından belirlenir ve süreç içerisinde güncellenir. Stüdyo eğitim programı öğrenci tarafından deneyimlenir ve kazanımlar elde edilir.
Temel tasarım ilke ve öğeleri	Stüdyo süreci boyunca gerçekleştirilecek eylemleri destekler ve yönlendirir.	Temel tasarım ilke ve öğeleri eğitmen tarafından belirlenir ve keşfedilmek için hazırlanır. Öğrenci tarafından algılanır, kavranır, anlanır, öğrenilir ve yeniden ifade edilerek araçsallaştırılır.
Eskiz	Stüdyo süreci boyunca gerçekleştirilecek eylemleri destekler ve yönlendirir.	Eğitmen ve öğrenci tarafından stüdyo sürecindeki eylemlerin gerçekleştirilmesi için araç olarak kullanılır.
Fiziksel olanaklar	Stüdyo ortamı ve çevresi, stüdyo alt yapısı, stüdyo süreci boyunca gerçekleştirilecek eylemler için temin edilen malzeme kaynakları vb. süreci destekleyen ve yönlendiren olanakları içerir.	Eğitmen ve öğrencinin deneyimlerini birlikte yönlendirir. Malzemeye dair olanaklar, öğrencinin stüdyo sürecindeki eylemlerinin gerçekleştirilmesi için araç olarak kullanılır.
Dijital olanaklar	Çizim ve modelleme programları, ifade ve sunum programları, çevrimiçi tartışma platformları, sosyal medya vb. dijital içerik uygulamaları vb. stüdyo süreci boyunca gerçekleştirilecek eylemleri destekler ve yönlendirir.	Öğrencinin stüdyo sürecindeki eylemlerinin gerçekleştirilmesi için araç olarak kullanılır. Tartışma ve değerlendirme eylemlerinin gerçekleştirilebileceği dijital olanaklar eğitmen ve öğrenciler için etkileşimli bir ortam hazırlama aracı olarak kullanılır.

Temel tasarım stüdyosunun dördüncü bileşeni ürün başlığı altında tanımlanır. Ürünler, eğitmen ve öğrenci etkileşimi doğrultusunda ortaya konan somut nesneler olarak; haftalık uygulamalar, kısa dönemli uygulamalar, dönem sonu uygulaması, uygulamalara ait sunumlar ve sergi olarak kategorilendirilebilir.

Çizelge 2.8. Temel tasarım stüdyosu sürecinde tanımlanan tasarım ürünler

Ürün	Açıklama	Aktör Roller
Haftalık uygulama(lar)	Görsel anlatı ve ifadeler, iki boyutlu ve/veya üç boyutlu tasarımlar, model görselleri ve/veya maket ürünler içerebilir.	Öğrenci tarafından yaratılır, eğitmen tarafından değerlendirilir. Öğrenci ve eğitmen için üzerinde tartışılan somut bir nesneye dönüşür.
Kısa dönemli uygulama(lar)	Görsel anlatı ve ifadeler, iki boyutlu ve/veya üç boyutlu tasarımlar, model görselleri ve/veya maket ürünler içerebilir.	Öğrenci tarafından yaratılır, eğitmen tarafından değerlendirilir. Öğrenci ve eğitmen için üzerinde tartışılan somut bir nesneye dönüşür.
Dönem sonu uygulaması	Görsel anlatı ve ifadeler, iki boyutlu ve/veya üç boyutlu tasarımlar, model görselleri ve/veya maket ürünler içerebilir.	Öğrenci tarafından yaratılır, eğitmen tarafından değerlendirilir. Öğrenci ve eğitmen için üzerinde tartışılan somut bir nesneye dönüşür.
Uygulamalara ait sunum(lar)	Yazılı metinler, kavram ve kavram haritaları, anahtar kelimeler ve paftalar içeren ifade araçlarını içerebilir.	Öğrenci tarafından yaratılır, eğitmen tarafından değerlendirilir. Öğrenci ve eğitmen için üzerinde tartışılan somut bir nesneye dönüşür.
Sergi (fiziksel veya dijital)	Dönem boyunca ortaya konan ürünler bütünü'nün sunulmasını içerir.	Öğrenci ve eğitmen birlikte deneyimler.

2.3.1. Stüdyo yaklaşım ve yöntemleri

Tasarım kültürü, her disiplinde kendine özgü yaklaşım ve yöntemler içerebilir. Temel tasarım stüdyoları, öğrencilere bu çeşitliliği keşfetme ve yaratıcı süreçlerini geliştirme fırsatı sunar. Bu stüdyolar, öğrencilere tasarımın temel ilkelerini kavratmanın yanı sıra, farklı medya ve araçlarla da zenginleşen bir öğrenme alanı oluşturur. Temel tasarım stüdyolarında kullanılan çeşitli yaklaşım ve yöntemler ile stüdyo süreçlerini etkileyen çeşitli araç ve medyalarla genel bir bakış sunmak amacıyla stüdyolar öğrenme kuramları, disiplinler arası ve yaratıcılık odaklı yaklaşımlar, yöntem ve araçlarıyla farklılaşan yaklaşımlar ve soyutlamaya dayalı yaklaşımlar çerçevesinde tartışılır. Her yaklaşım ve yöntemin değeri ve öğrencilere sağladığı katkılar, temel tasarım eğitiminin önemli bir parçası olarak görülmektedir.

Stüdyolarda öğrenme kuramlarına dayalı yaklaşımlar

Jean Piaget'in Öğrenme Döngüsü'nde (1936, 1950) tanımladığı aşamalardan biri olan keşfetme aşaması ve keşif tabanlı araçların çeşitlendirilmesine ilişkin önerisi disiplinler arası ilişkinin kurulması gerekliliğini savunur. Keşfederek öğrenme üzerine kurulu bu modelde, inceleme ve veri toplama aşaması keşfetme aşaması olarak adlandırılır. Öğrencilerin kendilerine öğretilmek istenen kavramla ilgili olarak yeni bir öğrenme ortamında kendi çabaları, tepkileri ve aksiyonları ile deneyim kazandıkları aşamadır. Bu aşama bağlamında stüdyo ele alındığında, stüdyoda farklı disipline ait her olgu, disiplinin kendisi için bir keşfetme aracına dönüşebilir niteliktedir. Jerome Bruner'in Öğrenme Kuramı (1966), kavram öğretimi ve buluş yoluyla öğretim yaklaşımını öne sürer. Buluş ya da keşfetme yaklaşımı belli bir problemle ilgili verileri toplayıp, analiz ederek soyutlamalara ulaşmayı sağlayan, öğretimde öğrenci aktifliğine dayalı, güdüleyici bir öğretim yaklaşımıdır (Özmen, 2004). Bu bağlamda kavramların keşfedilmesine dayalı bir sürece işaret etmesi ve öğrenmeyi öğretme odağında şekillenmesi mimari temel tasarım stüdyosu sürecine referans oluşturabilir niteliktedir. Carl R. Rogers Öğrenme Özgürlüğü yaklaşımında (1969; 1994) öğrenme sürecini; öğrenme ortamı yaratmak, bilgi edinme hedeflerini açık hale getirmek, kaynak sağlamak, akıl ve duygu arasında denge sağlamak ve empoze etmeden fikir ve duygu paylaşmak basamaklarıyla tanımlar. Rogers'ın tanımladığı özgürlük alanı, mimari temel tasarım stüdyosunda herkesin kendi yeni dilini keşfettiği bir süreç ve özgür alanına referans verir. Kaynak sağlamak olarak tariflenen basamak disiplinler arası kaynaklar ile ilişkilendirilebilir.

Piaget, Wittrock, Ausubel'in ortaya koyduğu Yapılandırmacı/Oluşturmacı Öğrenme'de (1974) öğrenme kavramları, geleneksel yaklaşım ve yapılandırmacı yaklaşım çerçevesinde karşılaştırılır. Yapılandırmacı yaklaşımda; bilgi, öğrenci tarafından yapılandırılır; sabit değildir, sürekli değişir. Öğrenme, bilgiyi yapılandırmadır; yapılandırılan bilgi değişime açıktır. Öğretmenin rolü, öğrencilerin bilgiyi yapılandırmasına yardımcı olan deneyim ve denemeler için ortam yaratmaktır. Piaget'in 'Ne öğretilir? Nasıl daha iyi öğretilir?' soruları yerine 'Nasıl öğrenir?' sorusunu sormak üzerine kurulu Yapılandırmacı Öğrenme kuramında yer alan bilginin yapılandırılması önerisinde, öğrencilerin bilgiyi yapılandırmasına yardımcı olan deneyim ve denemeler için ortam yaratılması disiplinler arası bir perspektife işaret eder. Deneyim ve denemeleri öğrenciler için çeşitlendirmek farklı disiplinlerin araçsallaştırılmasıyla gerçekleştirilebilir. Ön bilgiler doğrultusunda bilginin

yapılandırıldığına inanan yapılandırmacı kuram, öğrenciyi ve çevresiyle olan etkileşimini öğrenmenin merkezine koyan bir yaklaşımdır. Yapılandırmacı yaklaşımla birlikte sıkça tartışılan Aktif Öğrenme Kuramı ise öğrencilerin öğrenme sürecine aktif veya deneyimsel olarak dâhil olduğu ve öğrenci katılımına bağlı olarak farklı aktif öğrenme seviyelerinin olduğu bir öğrenme alanına işaret eder (Bonwell ve Eison, 1991).

Robert Gagné Öğrenme Kuramı'na (1985) göre ise öğrenme birbiriyle ilişkili sekiz kategoriden oluşan bir süreçtir: 1. İşaretle öğrenme (signal learning), 2. Uyarım– tepki ile öğrenme (stimulus–response learning), 3. Zincirleme öğrenme (chaining), 4. Sözel öğrenme (verbal learning), 5. Ayırt ederek öğrenme (discrimination learning), 6. Kavram öğrenme (concept learning), 7. Kural (ilke) öğrenme (rule learning), 8. Problem çözme (problem solving) (Özmen, 2004). Gagné'nin öğrenme kuramı; işaretle öğrenmeye dayalı başlangıç adımı oluşturarak keşfetme alanı tanımlaması, kavram öğrenme, kural öğrenme ve problem çözmeye dayalı üç adımla mimari temel tasarım stüdyosu sürecine referans oluşturabilir niteliktedir. Gagne'nin öğrenme türleri olarak sıraladığı problem çözme, ilke öğrenme ve kavram öğrenme arasında; hem problemle ilgili kavramları hem de ilkelerle ilgili kavramları bilmeye yönelik bir gerçeklik sunduğu için kavram öğrenmeyi öğrenmenin merkezine taşır ve bilişsel gelişimin en önemli konusu sayar. Kavramların görsel sanatlar eğitiminde kullanılması, kavramların somutlaştırılabilir olmaları ve yalnızca tek başına algılandıklarında değil, diğer kavramlarla ilişkiler üreterek anlam kazanmaları bağlamında değerlidir.

John Dewey'in birçok yayınında sıkça tartışmaya açtığı deneyim ve eğitim kavramı temel tasarım eğitimi bağlamında irdelendiğinde yaparak öğrenmeye dayalı anlayışıyla Dewey'in yaparak öğrenmeyle kavramlar arasında nedensel ilişkiler kurmanın bir aracı olarak nesneleri öne sürdüğü görülür. İlişkilerin kavranarak ve sorgulanarak yeniden inşa edilmesi; soyutlamanın, düşünsel zeminde işlev kazanmasıyla ilgilidir. Temel tasarım eğitiminde yaparak öğrenmenin açılımları incelendiğinde farklı disiplinlerin ortak bir zeminde etkileşiminden söz edilebilir. Schön'e göre (1985), tasarım eğitiminin ayırt edici niteliği yaparak öğrenmeye dayalı olmasıyla ilişkilidir. Schön'ün (1983) stüdyolarda tanımladığı yaparak öğrenme nedensellik ilişkisiyle problem çözmek yerine, nedensellik ilişkilerinin doğasını sorgulayarak problemi yeniden tanımlayarak öğrenmektir. Tasarlama deneyim alanı içerisinde anlama, kavrama ve bilgi edinme deneyim alanları gerçekleşmektedir. Dewey; deneyim ve öğrenme arasındaki yakın ilişkiyi tartışmaya açan öncü isimlerden biri

olarak yeni eğitim anlayışını kişisel deneyim temelinde düşünür ve bunu bir ilkeye dayandırır: “Eğitim ve kişisel deneyim arasındaki organik bağın ya da başka bir deyişle yeni eğitim felsefesinin bir tür görgül (ampirik) ve deneysel felsefeye bağlı olduğu ilkesi.” (Dewey, 2023: 24-29). Dewey (2023: 32-33); deneyimle eğitimi doğrudan eşleştirmek yerine eğitimde deneyimin niteliğinin önem kazandığının altını çizer ve “deneyim temeli üzerinde kurulu bir eğitim anlayışının çözmesi gereken sorunun sonraki deneyimlerde üretken ve yaratıcı bir şekilde yaşamaya devam edebilmesi” olduğunu vurgular. Eğitim “deneyim içerisinden, deneyim yoluyla ve deneyim için bir gelişim süreci” olarak ifadelendirilir ve deneyimin kavramsal olarak tanımlanması gerekliliği bulunur. Gestalt ekolünü temsil eden Koffka (1936), öğrenmeyi bir süreç olarak ele alırken öğrenmede tekrarın, yani deneyimleme sıklığının etkili olacağını öne sürer. Koffka’nın yaklaşımında tekrarı deneyimleme sıklığına bağlaması, yaparak öğrenmenin etkinliğini sürdürdüğü stüdyo deneyimlerinde önemlidir. Benzer şekilde Duncker da (1945) bir problemi anlamlı bir şekilde çözebilmeyi, problemin zihinde yeniden şekillendirilebilmesiyle ilişkilendirir. Bir anlamda bilişsel olarak yaşanan bu süreç deneyimin tekrarlanmasıyla sonuçlanır.

Deneyimlerin hangi yöne evrildiğinin takibini yapmak eğitimcinin bir görevi olarak tanımlanırken eş zamanlı olarak deneyimlerin koşullarının düzenlenmesi yine eğitimcinin sorumluluğundadır (Dewey, 2023: 46). Bireyleri algılayabilmeyi, deneyimlerin evriminin takibi açısından değerli bulan Dewey (2023: 48), deneyimlerin “boşlukta” gerçekleşmediğine değinerek bireyin dışında, bireyin beden ve zihninden farklı olarak birtakım kaynaklarla oluştuğuna; yer, çevre, koşul gibi etkenlerle şekillendiğine değinir. Eğitim ortamında birey dışında kalan etkenler bütünü “nesnel koşullar” olarak adlandıran Dewey’e göre nesnel koşullardan doğan etkileşimin deneyimleri büyük ölçüde etkilediğini aktarır (2023: 54-55). Dewey; “öğrenilecek materyalin deneyim içerisinden bulunmasının ilk adımı oluşturduğu” görüşüyle bunun örgütlenmeye dönüşerek örgün eğitimden bağımsızlaşan bir hale bürünmesi gerekliliğinden söz eder. Dönemi içerisindeki bu yenilikçi eğitim yaklaşımıyla Dewey’in, deneyim yoluyla öğrenmenin temellerini inşa ettiğini ifade etmek yanlış olmaz. Deneyimlerle beraber öz kavramını da tartışmaya açan Dewey (2021: 383);

Öz terimi son derece ikircimlidir. Sıradan konuşmada bir şeyin esasını ifade eder; bir dizi konuşmayı veya karmaşık işlemleri özetlediğimizde ortaya çıkan özsel olandır. İlgisiz hususları eler, vazgeçilmez olanları alıkoyarız. Her tür hakiki ifade bu anlamda ‘öz’e doğru ilerler. Burada öz çeşitli deneyimlerdeki olaylara dağılmış veya bu olaylar

tarafından az çok karartılmış anlamların bir organizasyonunu belirtir. Bir amaçla ilgili olarak da özsel ya da vazgeçilmez olmak söz konusudur.

ifadeleriyle özü ağırlıklı olarak vazgeçilmez nitelikte ilişkilendirir. Yürütülen araştırma da benzer şekilde deneyimlerin özünün; fenomen adına anlam üretmek için vazgeçilmez değerleri tanımlayabileceği varsayımına dayanır. Illich'in (1970), modern eğitimin güncelliğini hâlâ koruyan bir eleştirisini sunduğu *Okulsuz Toplum* kitabında, "Eğitimle boyunun ölçüsünü alan insanlar, ölçülemez deneyimlerin ellerinden kayıp gitmesine seyirci kalıyorlar" ifadesiyle eğitimde deneyim kavramını öne çıkarır. Burada Illich'in amacı nicel ölçümlerin bilimsel yöntemler için taşıdığı değeri azımsamak değil, soyut tasnifleri deneyimsel ve kişisel gerçeklerimize uyguladığımızda gözden kaçırdıklarımıza dikkat çekmektir. Deneyimsel Öğrenme Kuramı'yla Kolb (1984: 38); öğrenmeyi "deneyimin dönüştürülmesi yoluyla bilginin yaratıldığı bir süreç" olarak tanımlar. Kolb'un kuramı (1984) dört temel öğrenme stili olarak "somut deneyim, yansıtıcı gözlem, soyut kavramsallaştırma ve aktif uygulama" üzerine temellenir daha sonrasında revize edilen ve yenilenen öğrenme stilleri; "başlatan, deneyimleyen, imgeleyen, yapan, dengeleyen, yansıtan, karar veren, düşünen ve analiz eden" olarak ifadelendirilir (Kolb ve Kolb, 2005). Deneyimsel Öğrenme Kuramı'na göre bu dokuz stil, öğrencilerin kişilik özelliklerini değil, deneyim ve bireysel seçimlerle şekillenen öğrenme alışkanlıklarına işaret etmektedir. Kuram, deneyimin öğrenme sürecinde oynadığı merkezi rolü vurgulamak için "Deneyimsel Öğrenme" olarak adlandırılır ve bu vurgu onu diğer öğrenme teorilerinden ayırır. Bu nedenle "deneyimsel" terimi, kuramı hem duygulanım yerine bilişi vurgulama eğiliminde olan bilişsel öğrenme kuramlarından hem de öğrenme sürecinde özgün deneyimin herhangi bir rolünü reddeden davranışsal öğrenme kuramından ayırmak için kullanılır (Kolb ve diğerleri, 2011; Kolb ve Kolb, 2013).

Sosyal Öğrenme Kuramı, gerçek dünyada meydana gelen çok çeşitli öğrenme deneyimlerini açıklayabilecek kapsamlı bir model sağlamak amacıyla davranışsal ve bilişsel öğrenme teorilerini bütünleştirmiştir. Bandura ve Walters tarafından (1963) ilk kez ortaya konulduğu şekliyle davranışsal niteliktedir; onu yenilikçi ve giderek daha etkili kılan en önemli unsur taklidin rolüne yaptığı vurgudur. Ancak yıllar geçtikçe Bandura (1977) daha bilişsel bir perspektifle öğrenme tamamen davranışsal değil; sosyal bir bağlamda gerçekleşen bilişsel bir süreç olduğunu tanımlar. Kurama göre, öğrenme, bir davranışı gözlemleyerek ve davranışın sonuçlarını gözlemleyerek gerçekleşebilir (dolaylı pekiştirme). Bu nedenle

gözlem yapmak, gözlemlerden çıkarımda bulunmak ve gözlemlere göre karar vermek esastır. Çok etkileşimli tasarım stüdyoları ortamı için öğrencilerin birbirlerinin tasarım süreçleri ve tasarım ürünleri üzerinden gerçekleştirdikleri gözlemler sosyal öğrenme için referans oluşturabilir.

Dewey'in deneyim yoluyla öğrenme anlayışında eğitmen, rehberlik rolü üstlenmektedir (Demirel, 2022: 105). Eğitmenin rehberlik eden rolü, öğreneni pasif alıcı olduğu geleneksel konumundan, aktif katılımcı olduğu yenilikçi konuma taşır. Bireysel farklılıkların gözetilmesi Dewey'in eğitim anlayışının başlıca unsurlarından biridir. Bu farklılıkların, yetenekler ve beceriler bağlamında yönlendirilmesinin ve teşvik edilmesinin önem kazanması gereklidir. Onat (2010: 58; 84), öğrenmenin bireysel farklılıklarla ilişkisine dikkat çekerek öğrencileri “öğrenmenin size bağlı, sizin mimarlıkla kuracağınız zihinsel ve ruhsal ilişkiye bağlı bir süreç olduğunu” anlamaya davet eder ve her birinin önce “kendi mimarı olması” gerekliliğinden söz eder. Öyle ki Onat (2010: 64) eğitmenleri “her öğrencinin nabzını tutmaya, kalbini dinlemeye, duygu, sezgi ve düşüncelerini okumaya, yeteneklerini keşfetmeye ve onları anlamaya, onlara etkin roller vererek kendilerini yeniden yaratmalarına önyak olmaya” çağırır. Gardner'ın (1983) Çoklu Zekâ Kuramı; farklı zekâ türlerini tanımlarken farklı disiplin alanlarına başvurur. Eğitim ve psikoloji alanlarının kesişimine işaret eden bu kuram, bireysel farklılıkların pedagojik yaklaşımlarda zenginlik oluşturabileceğinin de altını çizerek farklı disiplinlerde bireysel farklılıkların olabileceğini tartışmaya açar. Değerlendirilen öğrenme kuramları çerçevesinde birçok öğrenme kuramının, öğrenme yaklaşımının veya öğrenme modelinin temel tasarım stüdyolarına referans oluşturabilecek yönlerinin olabileceği keşfedilir. “Mimari keşif ve deneyim mekânları” kimliğiyle (Çağlar ve diğerleri, 2011) stüdyolarda gerçekleşen öğrenme süreci karmaşık ve çok boyutlu yapısıyla zengin bir öğrenme kültürü alanı inşa etmektedir.

Çizelge 2.9. Stüdyolarda tartışmaya açılan öğrenme kuramları ve modelleri ve anahtar referansları

Öğrenme Kuramları ve Modelleri	Anahtar Referans
Öğrenme Döngüsü	Jean Piaget (1936, 1950)
Öğrenme Kuramı	Jerome Bruner (1966)
Öğrenme Özgürlüğü	Carl R. Rogers (1969)
Yapılandırmacı Öğrenme - Aktif Öğrenme - Durumlu (Bağlamsal) Öğrenme	Jean Piaget, Merlin C. Wittrock, David P. Ausubel (1974) - Lev Vygotsky, Jean Piaget, John Dewey, Charles C. Bonwell, Jean Eison (1991) - Jean Lave, Etienne Wenger (1991)

Çizelge 2.9. (devam) Stüdyolarda tartışmaya açılan öğrenme kuramları ve modelleri ve anahtar referansları

Sosyal Öğrenme	Albert Bandura (1977)
Deneyimsel Öğrenme	John Dewey, Kurt Lewin, Jean Piaget ve David Kolb (1984)
Öğrenme Kuramı	Robert Gagné (1985)
Yaparak Öğrenme	John Dewey

Salama ve Burton (2022), Fransa'dan Beaux-Arts, Almanya'dan Bauhaus ve Rusya'dan Vkhutemas'ın mirasıyla şekillenen pedagojinin 1960lar itibariyle alternatif pedagojiler, eleştirel sorgulama süreci tabanlı dijital teknolojiler, toplum temelli tasarım projelerden etkilendiğini öne sürer. 1970ler ve 1990lar arasında etkinliğini sürdürerek yönlendirici rol üstlenen alternatif pedagojiler bağlamında aşağıdaki çizelgede sıralanan modellere referans verilir (Bkz. Çizelge 2.10.).

Çizelge 2.10. Alternatif pedagojik modeller ve anahtar referansları

Alternatif Pedagojik Modeller	Anahtar Referans
Vaka (Durum) problemi (deneysel) modeli	Symes ve Marmot (1985)
Analojik model	Simmons (1978)
Toplum temelli tasarım öğrenme modeli	Sanoff (1979, 1981)
Gizli müfredat modeli	Dutton (1987)
Örüntü dili modeli	Davis (1983)
Kavram-test modeli	Ledewitz (1985)
Çift katmanlı asimetrik model	Goldschmidt (1983)
Enerji bilinçli model	Cole (1980)
Keşifsel model	Robinson ve Weeks (1983)
Etkileşimsel model	Gelernter (1988)

Salama ve Burton'ın açıklamasıyla (2022) son dönemlerde alternatif pedagojik model olarak değerlendirilen gizli müfredat modeli program geliştirme ve değerlendirme, grup dinamiği oluşturma, tartışma yaratma, fikir birliğine varma, tasarım şemaları geliştirme üzerine kuruludur. Bu araştırma kapsamında keşifsel model incelendiğinde öne çıkan sorun keşfi, sözlü ve biçimsel fikirler üretme, fikir ve kavramların test edilmesi, belirlenmiş program bileşenlerinin geliştirilmesi önem taşımaktadır. Gelernter'ın etkileşimsel modeli ise tasarım sorunlarının belirlenmesi, kavram üretme, yeni fikirler üretme ve test etme, varsayım ve analiz aşaması, tasarım çözümlerinin geliştirilmesi süreçleriyle kavrama odaklanan bir yaklaşımı işaret etmesi sebebiyle önem taşır.

Stüdyolarda disiplinler arasıyla ve yaratıcılık kavramına dayanan yaklaşımlar

Frederick'in (2007), "Mimar her şey hakkında bir şey bilir" ifadeleri mimarlığın doğası gereği birden fazla disiplin ile etkileşim içerisinde olan bir disiplin olduğunu vurgular. Shiner (2018: 20); bugün sanat alanları arasındaki ayrımların veya sanatın sınıflandırılmasının ortadan kalkarak sanatın muğlak bir zemin üzerine inşa edildiğini vurgular. Bunu sanatın yaşamla kurduğu ilişkiye dayandıran Shiner (2018: 20); günümüzde "sanat dünyasının 'sanat'la 'hayat'ın yeniden birleştirilmesi" olduğunu savunur. Muğlak zeminin sanat kelimesinin etimolojik kökeni itibarıyla şekillendiğine dikkat çeken Shiner (2018: 23); "İngilizcedeki 'art' sözcüğü, at terbiyeciliği, şiir yazma, ayakkabıcılık, vazo ressamlığı ya da yöneticilik gibi her türlü insani beceriyi ifade etmek için kullanılan Latince 'ars' ve Yunanca 'techne' sözcüklerinden türetildiğini" açıklar. Sanat kelimesinin anlamını kazanırken günümüz anlayışıyla sanat kadar zanaat kavramıyla da ilişki kuruyor olması dikkat çekicidir. Gombrich'in değindiği gibi (1986: 4) sanat ifadesinin "yer ve zamana göre birbirinden değişik anlamlara gelebileceği" göz önünde bulundurularak sanat ve zanaat kavramlarının farklı dönemlerde farklı anlamsal ilişkilerle tartışıldığı söylenebilir. Bu nedenle mimarlık eğitimi üzerine düşünürken, onun, teknik disiplinlerin yanı sıra sanat, bilim, felsefe gibi farklı disiplinlerin katkılarıyla zenginleşen yapısı göz ardı edilmemelidir. Mimarlığın hem sanat ve estetik kuramlarından hem de teknik birikimlerden yararlanıyor olmasının yanı sıra, 21. yüzyılda disiplinlerin ortak üretim alanları oluşturması; eğitimin güncel yapılanmasının da, disiplinler arası ve deneyim odaklı kurgulanmasını gerekli kılmaktadır.

Vitruvius (1960); mimarın farklı alanlardan uygulama ve kuram bilgisi olmasına değinirken Ruskin, sanatın diğer disiplinlerden ayrılamayacağını onlarla birlikte oluştuğuna ve geliştiğine dayandırarak ele alır. Çakmaklı ve diğerleri (2023); "Disiplinler arasıyla deneyimsel öğrenmenin bazı eksikliklerinin üstesinden gelme potansiyelini göz önünde bulundurarak" temel tasarımın çalışma yöntemini yeniden canlandırmak amacıyla diyagonal bir disiplinler arası yaklaşım benimsediklerini örnekendirir. Tümer (1993: 10), mimarlığı farklı disiplin alanlarıyla etkileşimi bağlamında tartışma hedefiyle ürettiği çalışmada "...bu çalışmayı yaparken mimarların yapıtlarının yanı sıra, belki de onlarınkinden daha çok, mimar olmayanların yapıtlarına başvurmamız gerekmiştir" ifadesine yer vererek "bir başka mimarlık halinin" disiplinler arası bir alana işaret ettiğini belirtmiştir. Edman'a göre (1977: 51), "bütün sanatların baştan çıkarıcı niteliklerini kendisinde toplayan" mimarlık; güzellik

ve işlevi ayıran sınır üzerinde bulunan muğlak bir sanattır. Artun (2015: 75), tasarımın bileşenleri sanat, zanaat ve sanayi olarak açıklar ve bilgi ve üretim türlerinin belirsiz sınırlarına değinir. Disiplinler arasılık yerine farklı alanlar arasındaki geçirgenlik ve sızma halini ön plana çıkaran disiplinler-aşırılık kavramını tartışmaya açan Akay (2013), bilginin göçebe hareketliliğine değinir. Aytekin ise (2021), disiplinler arasılığı “habitus alanı” olarak yorumlar ve etkileşim ağının varlığından söz eder. “Disiplinsiz bir edim” olarak mimarlığı tanımlayan Aksu (2016), disiplinlerin merkezi kuramsal ve kılğısal bilgileri yerine “yaratıcı edimin içindeki durağan değil, evrimsel düşünceyi ve yaratıcı dürtüyü anlamak” adına disiplinlerin kabul görmüş merkezinden kaçan, deneyim ve bilginin bulanıklaştığı, herhangi bir disiplinin merkezinin dışında deneysel alanların eğitimde yenilikçi bir söylem üreteceğini savunur. Disiplinler arası, disiplinler üstü ve çok disiplinli deneyim alanlarının karşılaşma mekânı olarak stüdyolarda farklı disiplinler mimari tasarım sürecini yorumlama, kavramlaştırma ve tasarlama adına birer araca dönüşürler (Aksu & Yılmaz, 2019; Çağlar, 2019). Örneğin; Le Corbusier (2013: 42) uyum ve oran üzerine söylemlerinde “mimarlıkla müzik, iki kardeş gibidir; ikisi de zamanı ve mekânı oranlarlar” ifadesine yer vererek birbirine referans oluşturan farklı iki disiplinin kesişimini tanımlar. Pekiştirmek adına söylemlerinde doğa, bilinç ve sanatın bir bütünlük oluşturduğunu ve bu bütünün bir keşif alanına dönüştüğünü ifade eder (2013: 47). Jormakka (2022), tasarım sürecinin heterojen bir süreç tanımladığını; geometri, müzik, sanat, psikoloji gibi birçok alanın tasarım süreçlerindeki yaratımı harekete geçiren yaklaşımlar oluşturabildiğini aktarır. Tasarlama sürecinin bu disiplinler arasılığının tasarım eğitime doğrudan yansması kaçınılmazdır.

Disiplinler arası iş birliği stüdyosu, disipline özgü içerik gereksinimini korurken, disiplinler kaplamaların altını çizen dışsal deneyimler yoluyla beceri gelişimini teşvik eden metodolojik bir modeldir. Teymur (2005), stüdyo ortamının disiplinler arasılığını tartışmaya “mimarlığın kapsamının ‘sadece-mimarlıkla’ sınırlı olduğu varsayımı, eğitim bağlamında hem yaratıcılığa hem de hayal gücüne ters düşer” ifadeleriyle açar. Tasarım eğitiminin bu yeni paradigmasında yaratıcılık ve eleştiri simbiyotik bir ilişkiye sahiptir; çünkü bu model “yaratıcılığın eleştirel analiz açısından öğretilmesini kabul eder” (Wagner, 2005). Örneklendirmek adına beden ve mekân, beden, dans ve soyutlama temalarıyla yapılan disiplinler arası muğlak bir zeminde strüktüre edilen eğitim programı denemeleriyle çalışmalarda keşifle ve deneyimle öğrenmeye yönelik bulguların elde edildiği gözlemlenir. Eğitim metodolojileri açısından uygulamalı öğrenme, proje tabanlı öğrenme, STEAM ve disiplinler arası yaklaşımlara vurgu yapılmaktadır. Bu yöntemler, sürekli uygulama ve iş

birliği yoluyla yaratıcı düşünceyi teşvik eden dinamik ve katılımcı bir ortamı teşvik etmektedir. Uygulamalı öğrenme, projeler, STEAM ve disiplinler arası yaklaşımlara odaklanan eğitim metodolojileri, yaratıcı düşünceyi teşvik etme yetenekleriyle öne çıkmaktadır. Uygulamalı deneyimleri, aktif iş birliğini ve dinamik bir ortamı teşvik eden bu metodolojiler, öğrencileri sadece bilgiyi somut bir şekilde uygulamaya zorlamakla kalmaz, aynı zamanda eleştirel düşünme ve problem çözme gibi temel 21. yüzyıl becerilerini de geliştirir (Samaniego ve diğeri, 2024).

Goldschmidt (2003), stüdyoda yaratıcılık ve teknik bilgi olmak üzere iki farklı bilgi türünden bahseder. Ona göre yaratıcılık öğretilen ancak tarif edilebilen ve yol gösterilebilen bir bilgi türü iken, teknik beceriler ise stüdyoda öğretilen bilgi türünü temsil etmektedir. Stüdyoyla birlikte birçok perspektiften tartışmaya açılan yaratıcılık kavramı, bireysellik ve özgünlük kavramlarıyla kurduğu ilişkiler kadar çeşitlenen deneyim alanlarıyla da ilişkiler kurar. Örneğin; ihtiyaçlar doğrultusunda bilinen şeyleri yeni biçimde ele alma olarak karşılık bulurken mevcut bilgi ve deneyimin senteziyle ele alınır. Torrence (1988); yaratıcılığı; eksiklik veya yokluk karşısında varsayım üretmek, denemek, karşılaştırmak ve değiştirmek deneyimleriyle açıklarken May (2022: 69); yaratıcılığı “yeni bir şeye varlık kazandırma süreci” olarak tanımlar. Wallas (1926); bu sürece “hazırlık, kuluçka, aydınlanma ve doğrulama” olarak aşamalar tanımlar ve problem doğrultusunda seçenekler oluşturma ve değerlendirme süreciyle eşleştirir. Düşünce ve seçenekleri değerlendirerek karar verebilme yetisi de yaratıcı düşünmeyle tartışılan bir olgudur (Fisher ve Williams, 2004). O’Neill ve Shallcross (1994), Duygusal Düşünme Modeli’nin geliştirilmesiyle ‘nasıl anladığımız’ ve ‘nasıl anlamlandırdığımız’ üzerine denemeler yaparak algısal ve bilişsel bir düşünme sürecini yönlendirmeye çalışır. Problem çözmeye yaratıcı bir öğretim ve öğrenme alanı tanımlar. Burada yaratıcılık kavramının yalnızca bilişsel alanlar yerine duyuşsal deneyim alanlarıyla da ilişkilendirilmesi önemlidir. San (1985) da benzer şekilde yaratıcılığı, zihinsel, duyuşsal ve duygusal yetilerle bir arada nitelendirir. Dolayısıyla tasarlama deneyiminin yalnızca bilişsel deneyim alanı olmayan boyutu tasarım eğitiminin duyuşsal alanlarla ilişkisini yaratıcılık kavramı üzerinden ele alınabilir.

Her stüdyo deneyiminin ideal çerçevede öğrenciyi yaratıcılığa teşvik etmesi beklenir. Stüdyoda yaratıcılık bir çıkarım sürecinin gerçekleştirilmesi olarak değerlendirilebilir (Öymen Gür, 2017). Asimov’dan aktaran Öymen Gür, yaratıcılık eyleminin gerçekleştiğı ortamın stüdyo benzeri bir ortamı tariflediğine ve burada duygu durumu olarak neşe ve

keyfin varlık gösterdiğine değinir. Yaratıcılığın tartışmaya açıldığı stüdyo kavramı içerisinde esnek ve keşif alanı tanımlayarak öğrenme ortamı sunmak ön plana çıkar. Saarinen'in (1967: 274-275); "...özel ilgilerini müşterek bir hareket haline sokmak suretiyle, her birinin içinde gizli olan müşterek çalışma eğilimini kuvvetlendirmek en akıllıca- ve psikolojik bakımdan da doğru- bir iş olur" ifadeleriyle yaratıcılığın eğitimin merkezi konumunda önem teşkil ettiğine ve bireysellikten beslendiğine değinir. Temel tasarım stüdyolarında öğretme-öğrenme metodolojisi öncelikle yaratıcılık, fikir üretimi ve tasarımların uygulanmasına yönelik eleştirileri içeren bir tartışma sürecine dayanır (Maier, 1981). Soyutlama, algılama ve düşünme, mimarlık eğitimi ve diğer mesleki uygulamalar boyunca yaratıcı, yenilikçi, katılımcı beceriler geliştirmek için bu eğitim yöntemindeki ana gerekliliklerdir (Tuncok Sariberberoglu, 2022). Yaygın olarak sanat yaratıcılığın geliştirilmesinde tetikleyici bir araç rolü üstlenirken "soyut kavramların öğretiminde ve sözle anlatılmayan anlatımlarda" da öncü bir role sahiptir (Tekin Kırısoğlu, 2019: 25). Yaygın olarak ilk yıl tasarım stüdyolarında tasarlama deneyim alanı soyut kavramlarla ilişkilendirilirken tasarım kavramları da soyut kavramlarla tartışılır. Mimari temel tasarım stüdyosu, birden fazla yöntem, yaklaşım ve görüşler beraberinde yaratıcılığın özgürleştiği bir alan olarak tanımlanırken strüktürel olarak varlığını ortaya koyabilmesi adına bilimsel ve teknolojik girdilerden bağımsız düşünülemez. Ancak bu durum, süreç içerisinde çok boyutlu bir düşünce biçimini de öğrenmenin temelini oluşturur. Mimar adayları, stüdyo süresince öğrenmeyi öğrenir.

Ecole des Beaux-Arts geleneğinden Bauhaus geleneğine tasarım eğitimi, heykel, resim, el işçiliği gibi sanat dallarının tasarımla bütünleşmesinden yaparak öğrenmeye evrilmiş (Dostoğlu, 2000) ve disiplinler arası niteliğini korumuştur. Temel tasarım eğitimi tarihsel arka planında ön plana çıkan Ecole des Beaux Arts'ın atölye/stüdyo, eskiz, jüri kavramları ve farklı disiplinlerin sürece katılımına dair katkı koyduğu, Bauhaus Okulu'nun sanat ve zanaat ilişkisi üzerinden farklı disiplinlerin katılımı ile ön plana çıktığı, atölye düzeninin sistemleştirilmesi, tasarım öge ve ilkelerine dair temellerin oluşturulması, kritik ve işlevsellik kavramları bağlamında katkı koyduğu, Vkhutemas Okulu'nun disiplinler arası etkileşim ile hacim-mekân ilişkisi bağlamlarında katkı koyduğu, Ulm Tasarım Okulu'nun ise çok disiplinli tasarım, işlev, sosyo-kültürel etki, eleştiri ve tartışma kavramları üzerinden katkı koyduğunu söylemek mümkündür. Tarihsel sürece yön veren bu okullarda disiplinler arası etkileşimin tartışılan ve önemsenen bir ortak değere dönüştüğü dikkat çeker.

Stüdyolarda yöntem ve araçlarla tanımlanan yaklaşımlar

1950lerden sonra tasarımı bilimselleştirme eğilimlerinin stüdyolarda yaygınlaştığı görülmektedir. Strüktür kavramı tasarım sürecinin odağına yerleşmeye başlamıştır. 1960lardan sonra ise temel tasarım stüdyolarındaki bu tavır yaratıcılığı birtakım kurallara oturtma çabası olarak kendini gösterir. Ancak bu dönemde, orijinal olma, kurallar yerine özgürlük, bilginin yerine kişisel ilham gibi niteliklerin stüdyolara girmeye başladığı görülür. Bu nedenle bu dönemde stüdyolarda deneme-yanılma yöntemlerinin temellendiğini ifade etmek mümkündür. 1970-80lerde radikal değişimler gözlemlenmiştir. Stüdyolarda sınırsız serbestlik egemenleşmiş, çoğulculuk, toplusalılık gibi birçok kavram tartışılır duruma gelmiştir. 1990'larda bu durumun kaotikleştiği ve stüdyolarda dinamik bir üretim süreci geliştirildiği gözlemlenmiştir. Temel tasarım eğitimi içeriğinin temelinde kalıplaşmış yargılar ve geleneksel kanılardan sıyrılarak yaratıcılığın peşine düşmek yatarken, uygulama yöntemlerinin çeşitlendirilebilir ve çoğaltılabilir olması şaşırtıcı olmaz. Dünyada ve Türkiye’de yaygın olarak uygulanan yaklaşımlar ayrı ayrı başlıklar altında incelenmektedir; ancak bu başlıkların ayrı ayrı incelenmesi birbiri ile ilişkilendirilemeyeceği anlamına gelmez. Okullar, bu yaklaşımların birden fazlasını bir arada yürütebilir ya da birbiri ile ilişkilendirerek sentez yaklaşım ve yöntemler ortaya koyabilir.

Çizelge 2.11. Temel tasarım eğitimi yöntem ve yaklaşımlarına dair bir derleme (Onur’un (2013) derlemesi üzerinden geliştirilmiştir)

Tasarım Eğitiminde Kullanılan Yaklaşım ve Yöntem Örnekleri	İçerik
Teorik Aktarım ve Örneklendirme	Temel tasarım kapsamında en küçük eleman olan noktadan başlayarak tasarım elemanları (nokta, çizgi, yüzey, leke, form, biçim, doku, renk, yön, ölçü, ışık, gölge vb.) tasarım ilkeleri ve estetik değerleri (denge, simetri, asimetri, ritm, bütünlük, vurgu, baskınlık, oran-orantı, hiyerarşi, zıtlık, tekrar uyum, hareket, boş-dolu vb.), mekân, form, geometri kavramları irdelenir. Tanımlayıcı, belirleyici ve yorumlayıcı bilgiler aktarmaya dayanır. Kuramsal bilgiler aktarılırken farklı görsel sanatlardan örneklemler üzerinde durulur.
Örnek İncelemesi	Tasarım problemi ile ilişkili olarak tasarım problemine benzeyen ya da referans olan farklı problemlerin örneklendirilmesine dayanır. Farklı problem ve problemin çözümüne ilişkin önerilerin incelenmesi esastır.
Gestalt Algı Kuramı	Görsel algının organizasyon ilkelerini açıklayan bu teoriye göre, tüm algılar bir bütün içerisinde organize edilmektedir. Bütünü oluşturan parçalardan çok parçaların bir araya gelişleri ve aralarındaki ilişki önem kazanmaktadır. Gestalt psikolojisi, bir araya getirilmiş, düzenlenmiş yapı ya da biçimin bütünsel özelliklerine, bu bütünü oluşturan parçaların ayrı ayrı çözülmesiyle ulaşılamayacağını belirtir. Benzerlik, yakınlık, süreklilik, kapalı formlar/tamamlama ve şekil-zemin ilişkisi ilkelerine dayanır.
Renk Çalışmaları	Newton kuramını, Münsel Kuramını, Uluslararası Aydınlatma Örgütü'nün açıklamalarını ayrı ayrı boyatarak uygulatma esasına dayanır. Renk dengesini keşfetme, rengi açma, rengi karartma, rengi renklendirme, rengi kirletme ve renk kontrastlarını etüd etme olanağı sunar.

Çizelge 2.11. (devam) Temel tasarım eğitimi yöntem ve yaklaşımlarına dair bir derleme (Onur'un (2013) derlemesi üzerinden geliştirilmiştir)

Uygulama Çalışmaları	Tasarım problemlerinde teorik veya kuramsal bilginin somutlaştırılmasına dayanır. Maket üretimi veya dijital tasarım araçları aracılığıyla model üretimi ile uygulamalar gerçekleştirilir.
Strüktür Çalışmaları	Farklı malzemelerin potansiyellerini keşfetmek üzerine kuruludur. İki ve üç boyutlu kesme, yapıştırma, ekleme, çıkarma, katlama vb. uygulamalarla yeni biçim üretme teknikleri (kavramsallaştırma, metafor vb.) denenir. Strüktür, sağlamlık, rijitlik, denge gibi kavramlar ele alınır. Malzemeleri kullanma, bir formal organizasyon oluşturma, ifade ve iletişim sağlama sürecine girmesi ve tasarım yapma becerisi edinmesi söz konusudur.
Juan Gris ve Malevich Tektoniği Yöntemi	Serbest bir ortam sunmak yerine ön tanımlı eğitsel bir kurgu dâhilinde tasarım süreci deneyimi önerir.
9 Kare Grid Yöntemi	John Hejduk tarafından bir tasarım problemi olarak geliştirilir (1954). Yeni başlayan mimarlık öğrencileri için yaygın olarak kullanılan bu yöntem; temel mimari eleman ve kavramları keşfetmek için kullanılır. Yapı-mekân-form ilişkisi temelinde karşıt ikililer (merkez-çevre, iç-dış, dolu-boş, nokta-yüzey) arasında ilişkiler tanımlanır. 9KareG, soyut bir araçtan, somut bir kurguya dönüşüm süreci olarak değerlendirildiğinde tasarım eğitiminde etkili bir yöntem olarak nitelendirilir (Gür, 2003).
Problem Verilmesi-Çözülmesi	Tasarım çözümlemeleri, problem çözme yöntemine dayanır. Bir problem karşısında çözüm üretebilme formasyonu kazandırılması, problem ve gerekliliğin ne olduğunu belirleyip çözüm önermek esastır. Temel tasarım eğitimi kapsamında problemin çözümünün soyut bir zemine taşınması beklenir.
Biçim Grameri	Tasarım alanında form geliştirme ve üretmenin bir yöntemi olarak biçim gramerlerine yer verilir. Biçim gramerinin; biçim kelimelerini belirleme, biçim ilişkilerini belirleme, biçimler arası kuralları oluşturma ve bu kurallar ile soyut form kompozisyonları üretme adımları, temel tasarım eğitiminde bir yaklaşım olarak uygulanabilir (Çolakoğlu, 2003). Burada kompozisyon üretiminin kural oluşturma ve çeşitlendirmeye dayandığı ve kurallarla oluşturulan ilişkilerin önem kazandığı görülür.
Metafor Yöntemi	Kişisel yolculuk ve keşif egzersizi olarak nitelendirilebilir. Analiz ve sentez odağında gerçekleşir.
Evrimsel Tasarım Yöntemi	Farklı bütünlerin parçalarının bir araya getirilerek yenilik oluşturmaları, üretken mantık çerçevesinde problem çözme ve optimize etme süreçleri temel alınır. Evrim ve tasarımın birbirine benzetildiği görülür.
Hızlı Eskiz Yöntemi	Çizerek anlatma, odaklanma ve algılama merkezli bir içeriktedir. Görme, detay bulma, biçimsel farkındalık ve izleme güdülenmelerini geliştirmek ve becerilerini ilerletmek için kullanılır.
Görsel ve Grafik Düşünme Çalışmaları	Rudolf Arnheim'e göre; algılama ve kavrama bir bütün olarak görsel düşünmeye yol açmakta ve kavrama, bilginin alınmasına, depolanmasına ve işlenmesine ilişkin tüm zihinsel işlemler iken; duyuşsal algılama ise hatırlama, düşünme ve öğrenme etkinliği olarak tanımlanabilmektedir. Görsel düşünme bir çizim imajı biçiminde anlatım kazandığında ise grafik düşünme terimi ile ifade edilebilir (Kuloğlu, 2000). Bu çalışmaların farklı şekillerde ele alındığı görülmüştür: gerçeği yansıtan anlatımlar, soyutlamalar, sembollerin kullanımı, kavramsal düşünme, ana fikir ve şematik anlatım, bağlam-ana fikir, sembol-ana fikir, kavram-ana fikir, eskizlerle biçim araştırması, görsel izlenim eskizleri, biçim repertuarı oluşturma, çevreyi algılama ve görmeyi öğrenme vb.

Çizelge 2.11. (devam) Temel tasarım eğitimi yöntem ve yaklaşımlarına dair bir derleme (Onur'un (2013) derlemesi üzerinden geliştirilmiştir)

Blok Problemi Yöntemi	Erken tasarım stüdyolarında iki ve üç boyutlu bir biçimsel kompozisyon egzersizi olarak uygulanır. Bu egzersizin öğrenciyi çeşitli ön kabullerden uzaklaştırarak serbest bir ortamda kendi tasarım düşüncesini yapılandırmasına dayandığı görülür.
Ledoux (Analiz) Yöntemi	Erken tasarım stüdyolarında kullanılan üç boyutlu bir analiz yöntemidir. Tasarımcıların kompozisyonları analiz etmeleri, ortaya çıkardıkları bileşenleri yeniden yorumlayarak yeniden üretmeleri beklenir.
Metin-Biçim İlişkisi Yöntemi	Görünmez Kentler gibi biçimsel veya mekânsal çözümlemelerin yapılabileceği kitapların analizlerinin yapıp yeniden üretilmesine dayanan bir yaklaşım sunar. Farklı iki disiplinin etkileşimli bir alan oluşturması söz konusudur.
Enformel Eğitim Yöntemi	Formel eğitimin amacı; insanları geçerli olan düzende dolaylı veya dolaysız normal'e götürmek, bu düzene ait normları, değerleri, ölçüleri, kabulleri ve hakim zevkleri ve bunları değerlendirme kriterleri olarak kullanmayı öğretmektir. Normalin, olağan olanın, sıradan olanın dışına çıkmayı amaçlayan enformellik ise var olan düzenin ve kuralların dışında, kabul edilmiş hiyerarşinin yıkıldığı yeni bir gerçeklik sunar. Farklı fikirlerin bir araya geldiği bir iletişim ortamı yaratmak hedeflenmektedir. Enformellik; esneklik, sezgiler ve sağduyunun öne çıktığı bir oyuncu tavrı desteklemesi ile mimarlığın soyut, ölçülemez, tahmin edilemez ve belirsiz özelliklerinin değerlendirilmesi açısından eğitimde olanak alanı tanımlar.
Eleştiri Yöntemi	Çoklu eleştiri ortamı yaratarak farklı bakış açılarını tartışılabilir kılmayı hedefler. Bilgi aktarımının tartışma ortamında gerçekleşmesi beklenir. Jüri, grup ve bireysel kritikler aracılığıyla bu ortamın yaratılması desteklenir (Ketizmen, 2003).
Dikey Stüdyo Yöntemi	Farklı yarıyıl öğrencilerinden oluşan farklı grupların, benzer konu ve araziler üzerinde eş zamanlı çalışma ortamı yaratılması ve buradan etkileşimin arttırılması hedeflenmektedir.
Sanal Stüdyo Yöntemi	Coğrafya olarak birbirinden uzak konumdaki tasarımcı adaylarının iş birliğini teşvik etmeye yöneliktir. Farklı bakış açılarını destekler niteliktedir.
Deneysel Çalışmalar	Malzeme çeşitliliği, çoğulcu görüşler, deneysel arayışlar ve yaklaşımlarla şekillenen stüdyo çalışmalarına dayanır. Farklı disiplinlerin ödünç alınarak stüdyolarda araç olarak kullanıldığı görülür. Yaratıcı drama, fotoğraf ve kolaj, müzik, sinema ve edebiyat başvuru alanlarıdır.

Stüdyolarda soyutlama kavramına dayalı yaklaşımlar

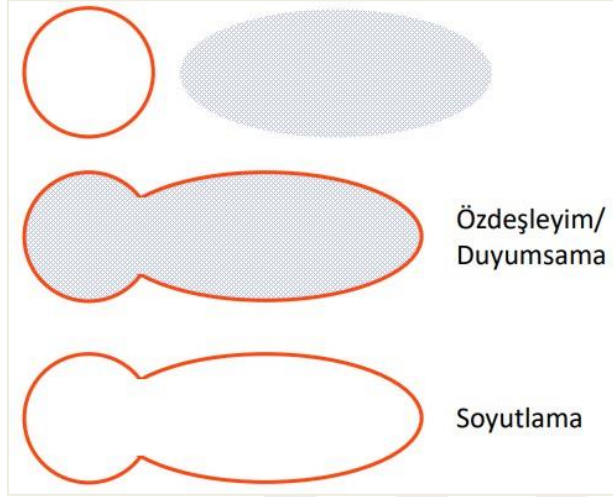
Modern sanattaki kökleri 1880lere uzanan, 1910larda yaygınlaşan Ekspresyonizm (dışavurumculuk) eğilimleri, dış dünya veya çevrenin yok sayılarak duyguların ön plana çıkarıldığı bir sanat anlayışını temsil eder. Figürler ve doğada var olan temsillerin taklitlerinden kaçınılarak çizgi ve renk anlatım araçlarının önem kazandığı görülür (Özer, 1969: 99). Romantik, realist ve natüralist anlatımlara gösterdiği karşıt duruşla beraber nesneleri oluşturan elemanlar ve elemanlar arasındaki ilişkiler ile biçimsel ilkelerin öne çıktığı kompozisyonlarda göz duyarlılığı anlatımların ana tartışmasını oluşturmaktadır. İlişkiler arasında bütünlük kurmaya odaklanan bu çalışmaların 'soyut sanat' akımlarının çıkış noktasını oluşturduğu söylenebilir. Tabiatçı gerçekçiliğe son verilerek yeni gerçeklerin

arandığı Ekspresyonizm kendinden sonra gelen Soyut Sanat, Fütürizm, Kübizm ve Sürrealizm için öncü konumundadır. Bu dönemde sanattan beklenti; yalnızca nesneler ve anlatımları üzerine kurgulanması değil, nesneler arkasındaki kavramları üretebilmek olmuştur. Sanatta Fütürizmde olduğu gibi zaman boyutunun yanı sıra nesnelerin hacim yapılarıyla oynamak Kübizmin doğmasını sağlamıştır. Nesne dünyasının dışına çıkmak veya nesnenin başka bir tanımlama ile özüne inmek gereksinimi Kübizmin temelini oluşturmuştur. Wassily Kandinsky, Gestalt psikolojisinin yanında bir ifade algısı bulunduğunu sürerek kompozisyonlara yönelik bir dil kurulabileceğini savunur. Kandinsky'nin çizgilerle ifade ettiği kompozisyonlar sanatta soyut olanı tartışmaya açar. Malevich ve Mondrian gibi sanatçılarla soyut sanat anlayışı nesnesiz bir dünya yaratılması gerekliliğine kayar, soyut kavram ise nesnenin özü olarak algılanır. Nesnel sınırların soyutlanarak elemanlar ve ilişkileri üzerine aktarılması söz konusudur. Soyutlama kuramları içerisinde Kandinsky, Malevich ve Mondrian aracılığıyla 'nesnesiz hislenme' kavramının tartışıldığı görülür. Kandinsky'nin 'Sanatta Tinsellik Üzerine' adlı çalışmasında bireyin kendisini sanat yapıtına yansıtmayı, kendisini onunla birlikte hissetmesi ve daha sonrasında nesneyi de kendini içine alarak anlaması bir duyumsama olarak tanımlanmaktadır. 20. Yüzyılda sanat akışına yön veren isimlerden Paul Klee, anlayışını görünen nesnenin işlevinin de özünü ilişki kurması gerekliliğini tartışır. Sürrealizmde ise aklın kurduğu kalıplara sığmayan, gerçeküstü veya irrasyonel eğilimlerin yansıtıldığı görülür. Kandinsky ve Klee gibi ressamların bu alanda da üretimler gerçekleştirdiği gözlemlenir.

Özer ifadeleriyle; sıralanan sanat anlayışları değerlendirildiğinde, “Belirli bir biçimsel anlayıştan hareket edip tasvir aracı olarak da çizgiyi ön planda tutan Art Nouveau, daha başlangıcından itibaren kolayca stilizasyona kayacaktır. Ekspresyonizmle birlikte plastik sanatlara giren basitleşme ve deformasyona uğrama, Art Nouveau'daki eğilimin soyutlamaya doğru gelişebileceğini” aktarır (Özer, 1969: 108). Özer (1969: 112), soyutlamayı sanat anlayışları üzerinden tanımlarken yaşadığımız dünyanın nesnel gerçeklerinden herhangi bir şey yansıtılmaması gerekliliği ve her türlü tanınabilen ve açıklanabilen gerçeğin yokluğuyla açıklar. Kompozisyon elemanları ve renk dışında soyutlama üretilemeyeceğine değinir. Zorlu da (2013), sanatta soyut kavramını “dış dünyaya ait bir veri içermeden veya çıkış noktası olarak kullanılsa bile bunu açıkça belirtmeyen, sadece renk ve kompozisyon öğelerini gösteren, nesnenin özüne yönelik bir anlayış” olarak açıklayarak benzer bir anlayış ortaya koyar.

Soyutlamanın modern sanattaki gelişimi 1910larda Kübizmin biçim ve renklerin özgürlüğü üzerine geliştirdiği söylemlerle ortaya çıkar. Özdeşleyim (einführung) kuramı, Alman estetikçi F. T. Vischer tarafından, bireyin kendi fiziksel hareketlerinden etkilenen beğenme eğilimleri oluştuğunu açıklar (Kuban, 2023: 56). Kurama göre yataylık, düşeylik, hareket gibi biçimlerin nitelikleri, bireylerin kendi hareketinden ilhamla oluşturulmuştur (Kuban, 2023: 56). Soyutlama ve özdeşleyim arasında ilişki kuran ve sanat tarihini soyutlama ve özdeşleyim eğilimlerinin mücadelesi olarak betimleyen Worringer (1908); özdeşleyimi, “estetik objektivizimden estetik sübjektivizme kesin adımı atmış olan, estetik objenin biçiminden değil de, estetik objeye bakan süjenin davranışından hareket eden modern estetik” bir öğreti olarak tanımlar (Worringer, 2017: 16). Eroğlu ise (2016: 13) üç anlamı içeren bir tanım olarak yorumlar; birey olarak nesneye kendini yansıtmalı, sonra ortaya çıkan nesneyi özümsemeli ve en sonunda algılamalıdır. Bu doğrultuda özdeşleyim; duyumsamak veya duyular aracılığıyla bir şeyi algılamak anlamı taşır. Bu teori Lipps ile birlikte detaylı olarak açıklanır. Ona göre “her duyumsanabilir obje, kişi için var olduğu sürece, daima iki öğrenin, duyumsanan veri ile kişinin kavrayıcı etkinliğinin bileşkesi”dir (Worringer, 2017: 17). Bu doğrultuda özdeşleyimde bir objenin biçimi daima bir kişinin aracılığıyla ve kişinin iç etkinliğiyle bir biçime dönüşür. Özdeşleyimle objenin biçim kazanmasını açıklayan Worringer (2017: 26); soyutlama kuramını, objenin dış dünyadaki doğal bağlamından, başka bir deyişle uzamından, çıkarıp almak, “hayat bağından, yani onlarda keyfi olan her şeyden temizlemek, onları zorunlu ve değişmez kılmak, mutlak değerlere yaklaştırmak” olarak tanımlar. Nesneyi tesadüfi ve keyfi olan her şeyden arındırarak değişmez özünü tanımlama ihtiyacı duyar. Bugün temel tasarım stüdyolarında tartışılan geometrik soyutlama kavramı ise Worringer’in ifadesiyle “dış dünya nesnelere bağlılıktan olduğu gibi, süjenin kendisinden de arınmıştır” ve insan için “düşünülebilir ve erişilebilir tek mutlak biçimi” anlatır (Worringer, 2017: 43). Nesnenin belirsiz algı unsurlarının soyutlanması ve belirli olan anlamının oluşturulması olarak soyutlama stüdyolarda tartışılan bir olgudur. Nesneye kurallı olma değeri verme ihtiyacı, geometrinin kuralcı anlayışına götürür. “Sade çizgi ve onun geometrik hale ulaşması durumu”, kesin biçim ve salt soyutlamaya ulaşmanın aracı olarak ele alınır (Eroğlu, 2016: 40). Geometrik soyutlamanın en belirgin niteliklerinden biri, uzam ve zamanın dışında rastlantısal olandan kurtulmasıdır. Soyutlamada; nesnelerin dış dünyada var oluşlarıyla ilişkili belirsizliğin ortadan kaldırılması, bireysel özünün tespit edilmesi, onu seyreden süjenin bağımsızlaştırılması esastır. Worringer’in kuramında; soyutlama ve duyumsama arasındaki ilişki, “duyumsaması gerçekleştirilmiş biçimlerden hareketlenme ve bu biçimleri, duyumsamayı gerçekleştiren kişinin seçerek geçirme ve oluşturma” üzerine

temellenir (Eroğlu, 2016: 91). Sadece kendi özünü ve anlamını tartışmak, değişmez bileşenlerine ulaşmak soyutlamanın amacını oluşturur. Soyutlamanın ürettiği her yeni biçim, yeni bir anlam kazanabilmelidir. Nesne ve öz arasında kurulan ilişkiler Husserl'ın felsefeyi anlamlandırma şeklinde de karşılık bulur. Husserl'a göre, nesnelere yöneltilmiş bilinç yoluyla nesnelerin özünü algılamak ve betimlemek felsefenin tanımını oluşturur.



Şekil 2.15. Filip tarafından önerilen soyutlama ve duyumsama şeması (Eroğlu, 2016: 21)

“Bir nesnenin özelliklerinden veya özellikleri arasındaki ilişkilerden herhangi birini tek başına ele alan zihinsel işlem, gerçeklikte ayrılamaz olanı düşüncede ayırma” olarak sözlükte tanımlanan (Türk Dil Kurumu) soyutlamayı, Zorlu (2013), bir deneyim olarak “nesne üzerinden düşünsel veya duygusal yollarla belli kısımlarına ayırma, ortaya koyma şeklinde bir insan eylemi” ifadeleriyle aktarır. İnceoğlu ve İnceoğlu (2004: 60-61) soyutlama deneyim alanını, kavramlaştırma, sembolleştirme ve sınıflandırmayla ilişki kurarak ele alır, Arnheim ise (1970; 2021: 25) zihinsel bir süreç olduğuna vurgu yaparak görsel düşünmeyle ilişkilendirir ve “ayırt edici özneliliğin belirtilmesi” olarak ele alır. Arnheim’in (2021: 176-177); soyutlamayı etimolojik olarak kelimenin anlamları içerisinde açıklaması dikkat çeker, soyutlamada “duyusal verilere dayanan ama bu duyusal verileri geride bırakıp terk eden” bir sürece gönderme yapar. Bayraktar ve diğerleri (2022: 54), soyutlamayı parça ve bütün arasındaki ilişkilerin kavranması olarak yorumlayarak soyutlamanın ilişkiler üzerine kurulu olduğuna dikkat çeker. Cevizci (2005: 1540), soyutlama tanımını üç farklı açıdan ortaya koyar. Bunların içerisinde “soyutlama, bir yandan soyut bir fikir ya da kavramı, bir dizi özelleşmesinden yalıtlayıp çıkartan bilişsel süreci, bir yandan da bu bilişsel sürecin sonucu olan şey veya kavramı dile getirir” şeklinde açıkladığı tanım önemlidir. Burada

soyutlamanın bir bilişsel alan tanımlanıyor olması ve her zaman bir sonuç ürün yerine düşünsel bir ürün olarak kavramla da sonuçlanabiliyor olması dikkat çekicidir. Dewey (2021: 83) soyutlamayı “önemli olanın çekip alınması” ve “dağınık parçaların deneyimlenmiş bir bütün olacak şekilde toplanması” olarak değerlendirir. Buradan referansla Tanalı; soyutlamanın dilini “iki şeyin yan yana koyunca ortaya çıkan anlamının okunması” olarak yorumlar (Onur, 2010: 56). Ona göre “bütün; parçaların yan yana getirilmesinden farklıdır” (Tanalı, 2010: 62). Bütünü oluştururken koyulan parçalar kadar koyulmayan parçaların da önemli olduğunu vurgulayarak koyulan ve koyulmayanların birlikte bütünü biçimlendirdiğinden söz eder (Tanalı, 2010: 62). Soyutlama dili için “yeni bir dil” ifadelerini kullanan Tanalı (2010: 71-72); soyutlamayı “örneğin sevgi denen şeyi, masal anlatmaya kalkışmadan, biçimler aracılığı ile nasıl anlatırız?” şeklinde örneklendirir. 20. yüzyılın estetik anlayışının, soyutlama ile varılan bir çizgi olduğunu öne süren Onur, soyutlamanın çokluğu ve çoğulluğu dönüştürdüğünü aktarır (Onur ve Tanalı, 2010: 184). Soyutlamanın benimsediği ‘azlık’ veya ‘yalınlık’ ise soyutlamanın aradığı anlam arayışından kaynaklanır. Bu bağlamda Tanalı; soyutlamadaki yaklaşımı “nesnenin bazı niteliklerinin diğer niteliklerinden daha fazla öne çıkartılması” olarak değerlendirerek nesneye ait belirginliği az veya yalın ile anlatmanın doğasından geldiğini açıklar (Onur ve Tanalı, 2010: 184). Sanat eserlerinde algılanan nesnenin arkasında, nesnenin ötesinde algılanan bir duyarlılık ya da anlamı keşfedebilmek için soyutlama bir araç olarak ele alınır (Onur ve Tanalı, 2010: 184).

Temel tasarım eğitiminin özgün ve alışılmışın dışında yapısı soyut ve somut kavramların bir aradalığıyla ve soyut-somut düşünme ve ifade etme becerileriyle ilişkilendirilebilir (Kuloğlu, 2017). Öğrencilerin herhangi bir kısıtlama altında olmadan, serbest ve olabildiğince çeşitli araç ve yöntemlerle biçimler oluşturması, soyutlamanın tasarım eğitimindeki çerçevesini oluşturur. Burada soyutlamanın temel tasarım eğitimindeki yerinin taklit, temsil veya benzetim yoluyla öğrenmeyle ilişki olmadığına farkına varmak gerekir. 20. yüzyılın başlarında Bergson, hareketli olanın, hareketin dondurulduğu andaki görüntülerinin yan yana eklenmesiyle oluşan gerçekliğinin, hareketin yeniden kurulmasından farklı bir gerçekliği olduğunu tanımlar ve buradaki indirgemeci yaklaşımı eleştirir. Temel tasarım eğitiminde de soyutlama benzer şekilde bu indirgemeci tavrıdan farklılaşmaktadır, “bağlam ve bağlamın etkileri” görünümünden çıkarılmamalıdır (Arnheim, 2021: 58). Soyutlama deneyim alanı her öğrencinin kendi düşünce, duygu ve deneyimiyle üretilir. “Somutun izdüşümleri (soyutlamaları, kavramları)” (Çınar ve Çınar, 2020: 36)

herkes için özgünlük gösterir ve bu durum her bir öğrencinin özgünlüğünün yansıması olarak kabul edilebilir.

2.4. Gazi Üniversitesi'nde Mimari Temel Tasarım Stüdyosu

Gazi Üniversitesi Mimari Temel Tasarım Stüdyosu, öğrencilerin yaşanmış deneyimlerinin olduğu ve bu deneyimler için koşul, durum ve bağlam yaratan ortamı sağlayan bir fenomen olarak yürütülen araştırmanın ana inceleme nesnesidir. Fenomenin anlam ve özünü tanımlayabilmek ve bu anlam ve öz çerçevesinde fenomene yönelik bir bağlam veya söylem oluşturabilmek öğrencilerin yaşanmış deneyimlerinin çözümlenmesi gerekliliği doğurmuştur. Bu bağlamda oluşan deneyimleri tetikleyen çevrelerin aydınlatılmasına ihtiyaç duyulmuştur. Temel tasarım eğitimi ve temel tasarım stüdyolarının kimlikleri farklı açılardan tartışılmış ve evrensel değerleri ortaya konmuştur. Gazi Üniversitesi Mimarlık Bölümü'nde yaklaşık 60 yıllık tarihsel bir geçmişi olan temel tasarım eğitiminin 'ekol' olarak adlandırılabilir eğitim ve öğretim yaklaşımları ve Mimari Temel Tasarım Stüdyosunun bugünkü kimliği tartışmaya açılmıştır. Gazi Üniversitesi Mimari Temel Tasarım Stüdyosunun evrensel değerler çerçevesinde benzerlikleri ve farklılıkları irdelenmiş, özgün tarihsel arkaplanı ve geçmişten bugüne taşıdığı değerlerin izleri sürülmüştür.

Deneyimler, bireyin çevresiyle etkileşim halinde olduğu süreçlerdir ve bu süreçlerin bir araya gelmesiyle deneyim ortamı oluşur. Bireylerin deneyimleri; çevresiyle etkileşim kurduğu sürece şekillenir, değişir ve dönüşür. Deneyim ve deneyim ortamı arasında neden-sonuç ilişkisine benzeyen ve etkileşimden beslenen bir ilişkiden söz edilebilir. Deneyim ortamı, bireyin deneyimlerini sınırlayabilir veya genişletebilir. Bireyin kimliği, davranışları, tutumları, duyguları ve değerlerinin yanı sıra sosyo-kültürel ilişkileri, fiziksel çevre koşulları, içinde bulunduğu bağlam gibi bireysel olgulara bağlı olmayan unsurlar deneyimi etkileyen değişkenlerdir. Deneyimlerin oluşmasını sağlayabilecek veya deneyimleri etkileyebilecek potansiyel durumları açıklamak ve betimlemek, deneyimin doğasını anlamak ve anlamlandırmak için yol göstericidir. Stüdyonun bileşenleri ve bileşenleri arasındaki katmanlı ve çok yönlü ilişkiler göz önünde tutulduğunda; eğitim programları, aktörleri ve işleyiş yapıları gibi stüdyonun vazgeçilmez unsurları her zaman değişkenlik gösterir ve hiçbir zaman tam olarak aynı şekilde yaşanma veya tekrarlanma olasılığı bulunmaz. Bu çerçevede Gazi Üniversitesi Mimari Temel Tasarım Stüdyosunda öğrenci

deneyimlerini oluşturan veya etkileyen stüdyo ortamı ve stüdyonun bileşenleri açıklanmış ve detaylandırılmıştır.

Mimari Temel Tasarım Stüdyosuna tarihsel bir bakış

1966 yılında Ankara'da öğretime başlayan 'Zafer Mühendislik ve Mimarlık Özel Yüksek Okulu (Koleji)' ve 1967 yılında öğretime başlayan 'Yükseliş Mühendislik ve Mimarlık Özel Yüksek Okulu (Koleji)' ardından, 1968 yılında 'Anadolu Kimya Mühendisliği Özel Yüksek Okulu' açılmıştır (Günay, 2018: 34-35). Bu üç yüksekokul, 1971 yılında Ankara İktisadi ve Ticari İlimler Akademisi'nin bünyesine katılıp, 'Ankara Mühendislik ve Mimarlık Yüksek Okulu' olarak birleştirilmiş ve aynı yıl kurulan 'Ankara Devlet Mühendislik ve Mimarlık Akademisi'ne bağlanmıştır (GÜMMF 2002-004 Kataloğu). Akademi 1973 yılında kamulaştırılmıştır. 1960ların sonunda bahsedilen üç yüksekokul ve onu takiben kurulan akademilerin hem gündüz hem gece eğitimlerini sürdürdüğü bilinmektedir. Burada farklı okulların farklı zamanlı (gündüz-gece) eğitim programlarının fiziksel olarak aynı çatıda bir süreliğine kaçınılmaz olarak devam ettiğinin altını çizmek gerekir. Akademi, daha sonra 1982 yılında kurulan Gazi Üniversitesi bünyesine alınmış ve Mühendislik Mimarlık Fakültesi çatısı altında, 2009 yılı itibari ile Gazi Üniversitesi Mimarlık Fakültesi olarak eğitim ve öğretime devam etmiştir.

Gazi Üniversitesi Mimarlık Bölümü'nün temel tasarım eğitimi çerçevesi hakkında bilgi sahibi olmak adına günümüzden kuruluş yıllarına uzanan bir geriye doğru okuma yapılarak 50 yılı aşkın bir zaman diliminde süregelen temel tasarım eğitiminin aktörleri ve bu aktörlerin izleri incelenmiş; Gazi Üniversitesi Mimarlık Bölümü mezunları ve bu süreçte görev almış ya da sürece tanıklık etmiş akademisyenlerden referans oluşturacak kişiler ile görüşmeler gerçekleştirilmiş, literatür okuması ile arşiv ve biyografi araştırmalarına başvurulmuştur.

Mezunlarla yapılan görüşmelerde, farklı okullarda öğrenim görmeye başlayarak aynı okuldan mezun olan kişiler olabileceği gözlemlenmiş, bu durumda da özellikle ilk yıl temel eğitimleri bağlamlarında farklılıklar olduğu tespit edilmiştir. Mezunlarla yapılan görüşmeler doğrultusunda Zafer ve Yükseliş Mühendislik ve Mimarlık Özel Yüksek Okulu'nda evrensel anlamda günümüzde yaygın olarak yürütülen şekliyle temel tasarım eğitiminin yürütülmediği ve bir ders olarak tanımlanmadığı, yalnızca Yükseliş Mühendislik

ve Mimarlık Özel Yüksek Okulu akademik kadrosunda, ilerleyen dönemlerde temel tasarım eğitiminde etkin rol oynayacak bir isim olarak İbrahim Hulusi Güngör'ün yer aldığı, temel tasarım eğitiminin ADMMYO ve ADMMA dönemleri itibari ile mimarlık bölümüne girmeye başladığı görülmüştür. Bu bağlamda mimarlık eğitiminde ilk yıl eğitiminin kimliğinin oluşması, ADMMA'nın kamulaştırılarak bir kimlik kazanmasıyla paralellik göstermiştir.

Tarihsel süreçte Gazi Üniversitesi Mimarlık Fakültesi Mimarlık Bölümü'nün temel tasarım eğitiminin izlerinin başlangıcı İbrahim Hulusi Güngör'e dayanmaktadır. 1970ler başlangıcı olarak tanımlanabilen bu dönemde Güngör'ün temel tasarım eğitiminde bir aktör olarak yön verici rolü kaleme aldığı Temel Tasar kitabı ile doğrudan ilişkilidir. Bu dönemde ve onu takip eden dönemlerde bu kitabın izlerine sıklıkla rastlanmaktadır. Güngör kitabında, araştırmalar sonucunda ortaya çıkan birtakım ilkelere dayalı eğitimin dünyanın birçok yerindeki mimarlık okullarında benimsendiğini belirterek Bauhaus'a atıfta bulunmuştur (Güngör, 1972: 1). Ayrıca bu eğitimle beraber “temel mimarlık ilkelerinin esaslı bir şekilde anlaşılmasını sağladıktan başka, ayrıca sanatkarlar arasında yeni bir anlatım sözlüğü ortaya koyarak yeni deneyim ve kavramların belirliliği altında bir eleştirme dili ortaya çıktığı”nı ifade ederek mimarlık, resim ve plastik sanatların ortak temel esaslarını vurgulamıştır (Güngör, 1972: 1). Bauhaus'un tanımladığı temel tasarım öge ve elemanları ile tartıştığı ilke ve kavramların bütününe kitapta yer aldığı görülmüştür. Bu ögeler çizgi, yön, biçim, ölçü, aralık, doku, renk, ton değeri, hareket, ışık ve gölge olarak kavramlar ise yakınlık, benzerlik, ayırıcı nitelik, saydamlık, şekil-zemin, tekrar, aralıklı tekrar, uygunluk, zıtlık, koram, egemenlik, denge ve birlik olarak Gestalt ve Bauhaus etkileriyle şekillenen perspektifleriyle yer almıştır. Bu dönemde ADMMA Mimarlık Bölümü Kılavuzu (1975) incelendiğinde Temel Eğitim Projesi I, II, III olmak üzere 3 ders şeklinde kurgulanan bir eğitim modeli olduğu; Gestalt ve Bauhaus'un görsel algı ve tasarım ilkelerinin öğretilmesinde etkili olduğu tespit edilmiştir.

Bu eğitim sürecini tamamlayarak mezun olan kişilerin birçoğunun ifadesine göre ders kapsamında Güngör'ün kitabının takip edildiği ya da kitabın başucu rehber kitabı olarak derse eşlik ettiği gözlemlenmiştir. Bu dönemlerde ders kapsamında, çizgi, harf ve yazı çalışmaları yapıldığı, rapido, eskiz kâğıdı ve cetvel gibi temel araçların kullanımına dair çalışmalar yapıldığı, Güngör'ün kitabında yer alan kavramlara dair kısa anlatılar yapıldığı, kitabın içerikleri doğrultusunda ağırlıklı olarak haftalık olarak 2 boyutlu uygulamalar

yapıldığı görülmüştür. 2 boyutlu uygulamaların sıklıkla A4 boyutlu kâğıtlar, kartonlar ile yapıldığı belirtilmiş, asal geometrik formlar ve onların ilişkilerine dair kompozisyonlar üretildiğinden söz edilmiştir. Ders sürecinde öğrenciler tarafından üretilen kompozisyon ve uygulamalar üzerinden kavramsal tartışmaların yürütüldüğü aktarılmıştır. Tartışmalarda neyin neden olmadığı ya da nasıl olabileceğine dair fikirlerin üretilmesine, kavramlara dair örnek çalışmaların gösterilmesinden kaçınılmasına önem verilmiştir.

Bugün yaygın olarak bildiğimiz içerikler çerçevesinde tanımlanan temel tasarım eğitimi o dönemden başlayarak 1. sınıfın ilk yarıyılında kurgulanmasına rağmen 1. sınıfın 2. yarıyılında da ilk yarıyılı takip eden bütüncül bir eğitim olarak işlenmeye devam etmiş, günümüze kadar ilk yıl tasarım eğitimi bağlamında aynı akademik kadro ile birlikte sürdürülmüş ve herhangi bir kopukluğun yaşanmasının önüne geçilmiştir. Bu sebeple görüşülen birçok mezunun temel tasarım eğitimini 1 yıla yayılan bir eğitim olarak hatırladığını belirtmek gerekir. Burada yarıyılların ayrı ayrı ele alınması, iki boyutlu ve üç boyutlu uygulamaların farklılaşması bağlamında ele alınabilir. Güngör'ün önderliğinde sergilenen yaklaşımda, iki ve üç boyutlar arası uygulamaların 2. yarıyılıda ağırlık kazandığı, uygulamalarda yükseklik kavramının tartışıldığı, iki boyutlu uygulamalara yükseklik kazandırılarak kabartma olarak nitelendirilebilecek çalışmalar elde edildiği, geometrik formlu ahşap veya tebeşirler ile kibrit kutularının kullanıldığı gözlemlenmiştir. Bu dönemde temel tasarım eğitimini destekleyen bir ders olarak Serbest Resim dersinin müfredatta yer aldığı görülmüştür. Dersin uzun yıllar devam ettiği, serbest resmin ve el becerilerinin geliştirilmesi, ışık, gölge, renk gibi resme ait kavramlarla derslerin yürütüldüğü mezunlar tarafından hatırlanmıştır.

1970lerin ortasında değişen temel tasarım eğitimi aktörleriyle birlikte yaşanan dönemde Güngör'ün izlerinin takip edilere benzer bir eğitim yaklaşımı sergilendiği gözlemlenmiştir. Bu dönemde Güngör'ün kitabı üzerinden eğitim sürecinin kurgulanması hâkim olmuş, ders kapsamında kitapta yer alan içerikler doğrultusunda uygulamaların oluşturulması sürdürülmüştür. Çizgi çalışmalarının yapıldığı ve rapido kullanımına dair çalışmaların üretildiği, haftalık olarak yapılan iki boyutlu uygulama çalışmalarının kâğıt, karton, fon kartonu gibi benzer malzemeler kullanılarak tekrarlandığı, Bauhaus ekolüne dayanan tasarım kavramlarının belirli birtakım ilke ve kurallara dayandırılarak, kâğıt üzerinde nasıl uygulanabileceğinin tartışıldığı, tartışmalar sırasında doğru veya yanlış örnek çalışmalar

üzerinden kavramların değerlendirildiği bir stüdyo süreci temel tasarım eğitimi adına tanımlanmıştır.

1980lerin ortasında ise süregelen temel tasarım eğitiminin gelenekselleşmeye dönük çizgisi değişime uğramış ve yeni aktörlerle birlikte eğitim yaklaşımı yeniden yapılandırılmıştır. Doğal yapılaşma ilkelerine dayalı biçimlendirme yöntemi arayışları, temel tasarım eğitimi bağlamında stüdyoyu deneysel çalışmalara zemin hazırlayan bir ortama dönüştürmüş ve üç boyutlu uygulamaların baskınlaştığı bir kurguyu ortaya çıkarmıştır. Bu dönemin yaklaşımı; “doğanın öznel algılanımının ardındaki öz biçiminin kavranabilmesi ve olası doğalar yorumlanabilmesi, algısal koşullardan soyut anlatım araçları ile olasıdır. Bu nedenle özellikle matematiğin üç boyut içerisindeki biçim olasılıkları, uzay organizasyonu ile ilgili kolları geleceğe ilişkin mimarlığı yakından ilgilendirmektedir” ifadeleriyle açıklanabilir (Yurtsever, 1992). Bu dönemde stüdyo kurgusunda matematik ve üçüncü boyuta verilen önem, Uygulamalı Estetik kitabında yer alan Fechner’in estetiğin değişmez matematik ilkeleriyle de ilişkilidir. Birlik, zıtlık, açıklık, değişiklik, ölçü ve oran gibi kavramlarla estetiğin koşul ve ilkelerine yer verilmiştir (Yurtsever, 1988: 13).

Bu dönemde temel tasarım eğitiminin 1 yıla yayılan ve birbirini takip eden 2 dönemlik karakteri korunmuş; ancak bu kurgu içerikleri bağlamında değişimlere uğramıştır. İlk yarıyılıda ağırlık verilen 3 boyutlu uygulamaların ikinci yarıyılıda işlevlendirilmesi ve mekânsallaştırılması üzerine bir ilk yıl temel tasarım eğitimi kurgusu oluşturulduğu gözlemlenmiştir. Temel tasarım ilke ve kavramlarının doğrudan 3 boyutlu biçimler ve onların yan yana getiriliş yöntemleri üzerinden ele alındığı söylenebilir. Eğitim sürecinde, çizgi çalışmaları ve 2 boyutlu uygulamaların sınırlı sayıda yapıldığı, ağırlık verilen 3 boyutlu uygulamalarda polihedronların çalışıldığı görülmüştür. Bu dönem; “uzayı oluşturan eğriler, doğrular, yüzeyler, boşluklar, doluluklar, proporsiyonlar ve biçimler arasındaki orantılar ve etki ölçüleri bu fiziki algılamayı bambaşka bir ortama ulaştırmaktadır. Bütün bu öğeler bir araya gelerek tinsel özellikleri içine alan bir tek birimsel ve kendilik haline gelmektedir. Bu fiziki olayın, bir algı doğasına dönüşümü gerçekte soyutlama yeteneğimizin daha üst kademelerinde oluşmaktadır” ifadelerinde izlendiğinde 3 boyutlu uygulamalar ve soyutlama kavramının yan yana getirildiği gözlemlenmiştir (Yurtsever, 1988: 33-34). Ayrıca üç boyutlu görsel kompozisyon arayışlarında “...yöntem, Bauhaus etkisinde bulunan ve tasar öğelerini tekrar, aralıklı tekrar, uygunluk, zıtlık, koram, egemenlik ve benzeri tasar ilkeleri çerçevesinde biçimlendiren yöntemlere ait tasar ilkelerinin kaynağı niteliğindedir”

ifadeleriyle Bauhaus’a doğrudan referans verildiği görülmüştür (Yurtsever, 1986). Buna ek olarak bu dönem boyunca felsefeyle bütünleşik 2-3 hafta süren anlatımlarla stüdyo sürecinin zenginleştirildiği ve bu anlatımların kitaplardan alıntılarla çeşitlenen, tasarım arka planı olarak Platon ve doğaya dair görüşlerinin paylaşıldığı, farklı disiplinlerin yer yer dâhil olduğu, öğrencilerin birey olarak kendilerini ve düşüncelerini değiştirmeye yönelik nitelikte olduğu tespit edilmiştir.

Yeni dönem; 1990ların ortasında kurum hafızasının izlerini taşıyan, temel tasarım eğitiminin geçmiş dönem uygulamalarını kendi döneminin güncel perspektifiyle ele alarak bütünleştiren, ‘yeni’yi arayan ve denemelerde bulunan, heyecanlı arayış sürecinde kendi vizyonunu özgün bir model önerisiyle ortaya koyan bir dönem olmuştur. Bu modelde 1997-1998 öğretim yılından başlayarak, haftada 12 saati kapsayan tek bir ders bütünü içinde verilmeye çalışılan kavramların, Temel Tasarım, Mimarlık Kültürü ve Temel Sanat Eğitimi isimleri altında açılan, haftada 14 saati kapsayan kuramsal ve uygulamalı dersler bütünü içinde verilmesi önerilmiştir (Onur, 2000). Mimarlık kültürü dersinde, öğrencilerin kültürel altyapısının oluşturulması veya geliştirilmesinin hedeflendiği gözlemlenmiştir. Ziya Tanalı’nın (2010: 74) “kültür duşu” olarak ifadelendirdiği ders kapsamında öğrencilere mimarlığa dair birçok kavramın (işlev, sağlamlık, mekân, görsel algı, oran, ölçek, doku, malzeme, ışık, renk, süsleme, akustik, çevre, anlam vb.) başlangıç seviyesinde örneklenildiği ve tartışıldığı, öğrencilerin kavramlara dair farkındalık kazandığı bir ortam sunulmuştur. Temel sanat eğitimi dersi; resim, heykel, müzik, sinema, tiyatro, edebiyat, fotoğraf vb. sanatlarda, sanatsal anlatımın çözümlenmesi üzerine kurulu, tasarımın anlam ve biçim arayışlarında farklı disiplinlere başvurulması bir ders olarak öngörülmüş, ressam, heykeltıraş, müzisyen, şair ve fotoğrafçıların konuşmacı olarak davet edildiği etkileşimli bir ders olarak kurgulanmıştır. Düşünce sürecini keşfetmenin bir yolu olarak görülen farklı disiplinler stüdyo sürecinde araçsallaştırılmıştır (Onur, 2010: 18). Temel tasarım stüdyosu; tasarımın, insan düşüncesinin, insan yaratısına dönüşmesinin yolculuğu olarak anılmış ve disiplinler arası modeline “ister heykel olsun, ister müzik olsun tüm tasarımları oluştururken, bunlarda olması gereken asal nitelikleri ele geçirmeyi sağlayan bir yolculuk” olarak nitelendirilmiştir (Uzun, 2010: 65). Bu bağlamda farklı disiplinler her zaman mimarlıkla aynı zeminde buluşabilme bağlamlarıyla stüdyoda ele alınmış, “bütün sanat alanlarında dil” ortaklaştırılmıştır (Onur ve Tanalı, 2004: 11). Tanalı; mimarlığı buluşturduğu tüm sanatlar adına “entelektüel bir eylemdir” ifadesini kullanır ve bireylerde entelektüel birikimin olmazsa olmaz bir koşul olduğunu vurgular (Onur, 2010: 31). Temel tasarım dersinde ise, bu

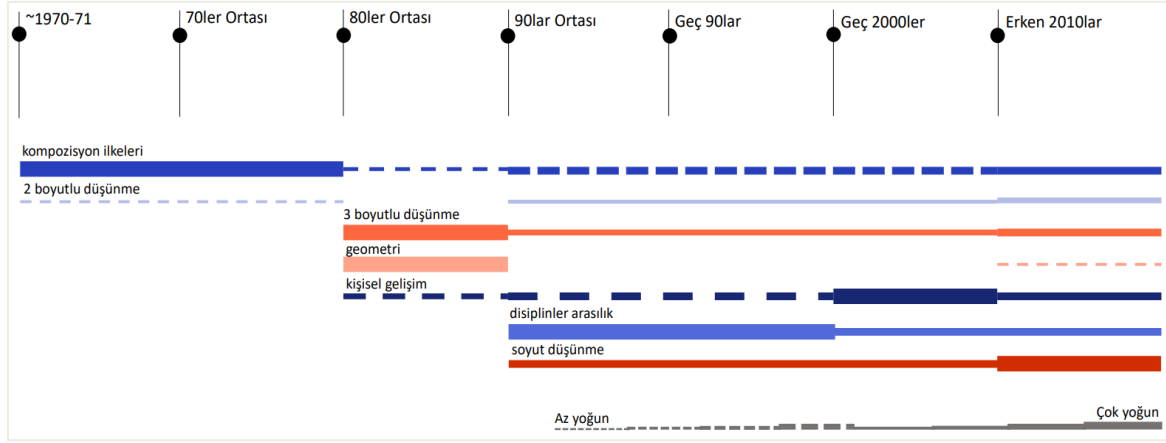
çalışmanın ana inceleme nesnesini oluşturan kuramsal ve uygulamalı ders olarak, tasarım sürecinde problem çözme, tasarım ilke ve kavramlarını sentezleme, öznel ve yaratıcı düşünme, estetik duyumları geliştirme, diğer derslerinde göz önünde bulundurulmasıyla tartışma ve eleştirme gibi eylemleri destekleyici bir ortamın oluşturulması amaçlanmıştır (Onur, 2000). Ders programında ayrı ayrı yer alan bu derslerin, aynı kişiler tarafından verilmesi ise, bir derste tartışılan kavramların diğer derslere taşınarak bütüncül bir yaklaşımla ele alınmasını sağlamış, böylelikle bütünün kavratılması hedeflenmiştir.

Bu dönemin önde gelen aktörleri; Tanalı için “mimarlık eğitimini kişiliğin eğitilmesi olarak ele alan bir yaklaşımı öğrendik ondan” ifadelerini kullanmıştır (Onur, 2010: 11). Bu dönem, 1990ların sonu, öğrencilere “yaptığı işle olduğu kadar kendisi ile de uğraşan bir insan olmayı, kendi olmanın kişi için ne anlama geldiğini” ortaya koymaya çalışan ve eğitim yaklaşımına bunu aktaran bir duruş inşa etmiştir (Onur, 2010: 11). Kişisel gelişim adına mimarlığı “kişiliğimizi sorgulayabildiğimiz alanlardan biri” olarak algılayan öğretmenlerin önderliğinde bu dönemde her şeyi yeni baştan düşünmek, malzemeye veya strüktüre soru sormak, kurguya soru sormak ve her şeyden şüphe duymak aşılarmıştır (Onur, 2010: 11-14). “Güneş’in altında yeni bir şey yok.” sözüyle sıkça anılan (Onur, 2010: 59) ve var olan şeylerden var olmayan sentezler kurmanın yollarını arayan Ziya Tanalı, öğrencide keşfedilmesi gereken yaratıcılığı vurgulamıştır. Ona göre aklın ve duyarlılıkların ‘kendin’ gibi ifade edilebilmesi yaratıcılığın tanımını oluşturmuştur. Ziya Tanalı’nın bu dönemde bir aktöre dönüşmesi, Tanalı’nın Sadeleştirmeler kitabının etkinliği de desteklenebilir. Kitap o günden günümüze, temel tasarım eğitiminin rehber kitabı olarak yerini korumuştur.

Bu dönemde soyutlama kavramının sıkça ele alınması ve tartışılması, dersin geleceğine yönelik güçlü temellerin atılmasını sağlamıştır. Öğrencilerle tanıştığı derste “soyut dediğimiz şeyin dilini öğreneceğiz.” ifadelerini kullanan Tanalı, soyutlamadaki yaklaşımı nesnenin bazı niteliklerinin diğer niteliklerinden daha fazla öne çıkartılması olarak tariflemiş ve eklemiştir “nesnenin ötesindeki anlam ya da duyarlılığı keşfedebilmek için kullanılan bir araç” (Tanalı, 2010). Bu eğitim yaklaşımı çerçevesinde soyutlamanın kişinin kendisini sorgulaması için de bir araç olduğu değerlendirilmektedir. Tanalı’ya göre soyutlama; “kendi kişiliğini sorgulayıp biçimle ifade etmesine, biçime dönüştürebilmesine” izin verir (Onur ve Tanalı, 2010: 186). Tanalı’nın soyut mimari dilinin araçları olarak öne çıkan temel geometrik formlar, Tanalı’nın temel tasarım eğitimi adına izleri sürülebilecek etkilerini oluşturmuştur.

Tarihsel süreçte günümüze yaklaşırken, günümüzde uygulanan ders kapsamının temellerinin bu dönemlerde atıldığından bahsedilebilir. 2000lerin başında GÜMMF kataloğunda Mimarlık Bölümü'nde “mimar teknik bir eleman olduğu kadaraynı zamanda ve belki de daha fazla bir sanatçı niteliği de taşımaktadır.” ifadelerine yer verilirken mimarlık mesleğinin disiplinler arası yapısı ve farklı alanlardan bilgi etkileşimine açıklığı vurgulanır (GÜMMF 2002-2004 Kataloğu). Bu dönemde ilk yıl tasarım eğitiminin yaratıcı tasarım eğitimindeki vurgusu sürdürülür. Bu dönemde mimarlıkta ve diğer sanatlarda sanatsal anlatımın çözümlenmesi üzerine farklı sanat disiplinlerinin tartışılmasına olanak sağlayan Temel Sanat Eğitimi dersinin eğitim müfredatında yer alması, disiplinler arası eğitim yaklaşımının korunduğunu gösterir. Geç 2000ler döneminde bahsedilen üçlü ders modelinin bozulduğu ve dersin tek bir ders kurgusuna tekrar döndüğü gözlemlenmiştir. Ders kapsamında geçmiş dönemden kalan miras izlerin sürdürüldüğü, farklı disiplinlerin 2 boyutlu uygulamaları destekleyen rolünün sürdürüldüğü, edebiyat, sinema, müzik vb. disiplinlerin üretimlerinin, tasarım öge ve ilkeleri bağlamında çözümlenecek nesnelere dönüştüğü, farklı disiplinlerin soyutlama uygulamaları bağlamında araçsallaştırıldığı, 3 boyutlu kompozisyonlar üretilmesine önem verildiği görülmüştür. Bu dönemin eğitim yaklaşımı, ‘önce birey olmak’ ilkesinin sürdürüldüğünü gösterir niteliktedir.

Günümüze yaklaşan süreç ve günümüz itibariyle temel tasarım eğitimi kurgusunun erken 2010larda şekillendirdiği söylenebilir. Bu dönemde temel tasarım eğitiminin tarihsel sürecindeki izlerin takip edilerek bir kurgu ortaya konduğu, temel tasarım öge ve ilkelerinin tartışılmasında başta Güngör ve diğer dönem aktörlerine atıfta bulunularak öğrencilerin keşfederek ve yaparak öğrenmesi ilkesinin benimsendiği, yakın geçmiş döneme dair izlerin sürdürülerek Bauhaus ekolünün bir yansıması olarak stüdyonun disiplinler arası etkileşimine olanak tanıyan bir kurguda oluşturulduğu ve katkı koyan disiplinlerin çeşitlendirildiği, farklı disiplinlerin yalnızca uygulamaları destekleyen konumdan yer yer uygulamaların kendi içeriklerini tanımlayan bir konuma dönüştüğü, soyutlama kavramının dersin ana omurgasını oluşturması bağlamında değer kazandığı, geçmiş dönemlerde yer verilmiş 3 boyutlu kompozisyon kurgusuna atıfta bulunularak yalnızca 2 boyutlu değil; 3 boyutlu kompozisyonları tasarlamak ve tartışmak bağlamında da dengeli bir zaman yönetimi kurgulandığı, güncel yaklaşım ve gelişmelerin takip edilerek dijital teknolojilerin öğretim programı kapsamına dâhil edildiği görülmektedir. İlk yıl tasarım eğitiminde, tasarımla yeni tanışan öğrencilerin bireyselliğini öne çıkaran, kendilerini sorguladığı, yargı ve duyarlılıklarının yeniden inşa edildiği bir duruş sergilediği söylenebilir.



Şekil 2.16. Gazi Üniversitesi temel tasarım stüdyosu eğitim ve öğretim dönemleri ve dönemlere ait öne çıkan değerler

Temel tasarım eğitimi sürecinde dönemsel kırılmaların ortaya konduğu söylenebilir. Bütüncül bir değerlendirme yapıldığında, Güngör'ün Bauhaus'tan ödünç aldığı Gestalt ilkeleri ve kompozisyonel ilişkilerin eğitimdeki yerinin farklı yoğunluklarla kesintisiz sürdürüldüğü ve bugün hala kökenlerine bağlı bir yaklaşım sergilendiği görülür. Bu bağlamda Güngör ve onu takip eden dönemde dünyada temel tasarım eğitiminin nasıl olduğuna dair izler taşıyan yöntemlerin eğitim yaklaşımı çerçevesinde değişmeyen temeller oluşmasını sağladığı söylenebilir. 1980lerin ortasında temel tasarım eğitimi 3 boyutlu düşünme ve geometri ile ilişki kurma bağlamında bir kırılma yaşamıştır. O dönemde temelleri inşa edilen 3 boyutlu düşünme kavramı günümüzde farklı yöntemlerle etkinliğini sürdürmektedir. 1990ların ortasıyla başlayan yeni dönemin bu kırılmadaki rolü, temel tasarım eğitiminin disiplinler arasığını tartışmaya açmak ve soyut düşünme kavramını eğitime kazandırmak ile ilgili olmuştur. 80ler ve 90lar temel tasarım eğitiminin Bauhaus geleneklerinin sorgulanmaya başladığı, mimarın çok disiplinli yetiştirme anlayışının tartışıldığı ve temel tasarım eğitiminin birçok disiplin için öncü ve ortak rolü olabileceğinin keşfedildiği dönemlerdir. Temel tasarım eğitimi yöntem ve yaklaşımları incelendiğinde bu dönemlerden başlayarak günümüze kadar ekollerin yıkıldığı, deneysel çalışmaların ağırlık kazandığı, farklı disiplinlerin araçsallaştırılarak öğrenme alanı tanımladığı söylenebilir. Bu dönemde ortaya konulan yaklaşım da bu bağlamda dünyayla paralellik göstermektedir. Günümüzde çok disiplinli bir temel tasarım eğitimi soyut düşünme kavramı ile harmanlanarak sürdürülmektedir. Burada soyut düşünmenin aracının farklı disiplinlere dönüştüğünü söylemek mümkündür. 1990ların ortasında temellerinin atıldığı ve geç 2000ler döneminde kırılma yaşayan bireysel eğitim kavramı temel tasarım eğitimi kişisel gelişim ile bütünleştiren bir kavram olmuştur. 1980lerin ortasında başlangıç tohumları atılan bu

kavram ile birlikte yalnızca meslek disiplini olarak gelişim değil, bireyin kendisinin de gelişimi değerli bulunmuştur. Eğitimde öne çıkan bu değerler, tasarımcı olarak kişiyi ön plana koyan bir eğitim yaklaşımı sergilendiğini, eğitimde kalıplaşmış yöntem ve alışlagelmiş tasarım ilkelerinin sorgulanması gerekliliğini ortaya koymuştur. Bu dönemde yaşanan kırılmaların günümüzde ortaya koyulan eğitim yaklaşımında sürdürüldüğü, bireylerin güzellik algıları, estetik kaygıları, beğenileri, yargıları, doğru ve yanlışlarının yeniden inşa edildiği bir bireysel yolculuk olarak temel tasarım eğitime yaklaşıldığı görülür. Temel tasarım stüdyosu, öğrenmeyi öğrenme ortamı olarak tanımlanabilir. Son yıllarda dünyada temel tasarım eğitimi, dijitalleşen dünyaya ayak uydurmak, bilgisayar destekli tasarımı desteklemek gibi değerlerle ön plana çıkmaktadır. Bu bağlamda ele alındığında Gazi Üniversitesi'nde mimari temel tasarım stüdyosunun geçmişin izlerini yeniden yorumlayarak kökenine bağlı ama yenilikçi bir imaj tanımladığı söylenebilir. Dijital dünyanın kendisinin tasarıma dönüştüğü değil, araçlarının tasarım sürecine destek olduğu ya da dijital dünya ürünlerinin birer inceleme nesnesine dönüştüğü bir tavır sergilenir.

Mimari Temel Tasarım Stüdyosunda yaklaşımlar

Temel tasarım eğitiminde geçmişten bugüne sürülen izler mercek altına alındığında günümüzde temel tasarım stüdyosunun eğitim yaklaşımları tartışmaya açılabilir. Gazi Üniversitesi Mimarlık Bölümü'nde Mimari Temel Tasarım Stüdyosu (MTTS) dersi, son dönemde yapılan araştırmalar ve denemelerle birlikte günümüzdeki şeklini almaya başlamıştır. Üniversitelerin eğitimlerinde sıkça yer edinen ekol yaklaşımların uğradığı değişimler ve dönüşümler, eğitim yaklaşımlarının tartışılması adına zeminler oluşturmuştur.

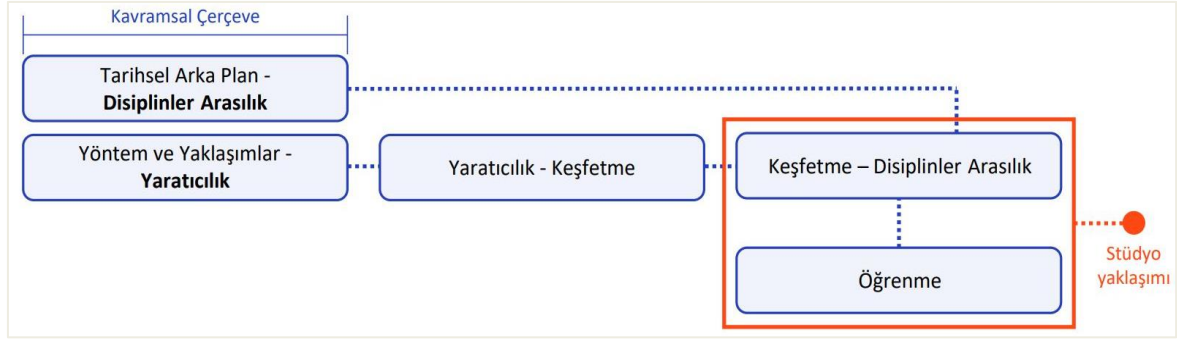
Mimari Temel Tasarım Stüdyosu'nun tarihsel arkaplanı incelendiğinde Gestalt ilkeleri ve kompozisyonel ilişkilerin eğitimdeki sürekliliğinin korunması, Gestalt ve Bauhaus'tan ödünç alınan kavramların stüdyoda bir ekol inşa ettiğini göstermiştir. Bu ekolü, 2 ve 3 boyutlu düşünme, soyut düşünme ve disiplinler arası desteklemiş, stüdyo eğitim yaklaşımlarında edindikleri yer günümüze kadar bir ekol olarak taşınmıştır. Son çeyrekte, temel tasarım stüdyolarında, stüdyonun geleneğinin izlerini takip ederek farklı disiplinlere başvurulduğu gözlemlenir. Özellikle deneysel çalışmalarda, yaratıcı drama, müzik, sinema, fotoğraf gibi disiplinlerin baskınlığını ortaya koyduğu stüdyo süreçleri gözlemlenmiştir. Stüdyo yöntem ve yaklaşımlarında farklı disiplinlerin stüdyo sürecine katkı koyduğu görülür. Örneğin, teorik anlatım ve örneklendirme yönteminde, farklı disiplinlerden örnekler

temel tasarım ilke ve öğelerini tanıtmak ve açıklamak için kullanılır. Renk çalışmaları yönteminde, farklı sanatçılara ait eserlerin renk kurguları örneklendirilir. Metin-biçim ilişkisi yönteminde edebi eserlere başvurularak tasarım analizlerinin yapılması beklenir. Deneysel çalışmalarda yine farklı disiplinlerin bir destek kaynağı olarak stüdyo sürecine eşlik etmeleri beklenir. Bu örneklerde farklı disiplinler eşlikçi rolündedir. Öğrencilerin algı, kavrayış ve anlayış süreçlerini desteklemek ve stüdyo sürecini zenginleştirmek adına kullanılır.

Mimari Temel Tasarım Stüdyosu (MTTS), tasarım disiplininin diğer disiplinlerle olan etkileşimini temel tasarım eğitimi bağlamında stüdyo sürecine eşlikçi rolünde değil, stüdyo uygulamalarının doğrudan tasarım problemini oluşturması odağında kullanır. Çeşitli sanat disiplinlerinin ürünlerine ait temel çözümlemelerin yapılabilmesi ve farklı sanat disiplinlerinin tümel bir yaklaşımla değerlendirilmesi, öğrencilerin kendi bilişsel ve duyuşsal donanımlarının ve işleyişlerinin farkına varmasına ve özel bir tutum geliştirme sürecine girebilmesine yardımcı olur. Somut ifade tekniklerinden soyut ve kavramsal ifade tekniklerini keşfetmek, görsel ve grafik okuma ve düşünme yetisini güçlendirmek, estetik değerler ile bilişsel ve duyuşsal bağlamda ortak kaygılar güderek farklı biçimsel yaklaşımlar üretmek, tasarım kurgu ve kompozisyon bağlamında kesişen veya birbirini etkileyen ilke veya kavramları ortak bir dilde buluşturmak, yaratma ve esinlenme odağında yeni bakış açıları kazanmak bağlamında mimari temel tasarım stüdyosu, birçok disiplin ile ilişkilenebilir niteliktedir. Sinema, fotoğraf, edebiyat, müzik, heykel, resim, el işçiliği gibi birçok sanat dalı MTTS'nin doğrudan inceleme nesnesine ve tasarım problemine dönüşebilecek eserler ve tasarım süreçleri barındırır. Onur'un ifadeleriyle; “Temel sanat eğitimi dersinde, mimarlıkta olduğu gibi diğer sanatlarda sanatsal anlatımın çözümlenmesi, resim, heykel, müzik, sinema, tiyatro, edebiyat, fotoğraf vb. sanatlarında ve mimarlıkta anlatılmak istenilenin, mesajın nasıl verilmeye çalışıldığı, yapının anlatılmak istenene bağlı olarak biçim aldığını tartışmak; Temel tasar stüdyosunun kapsamı içinde ise, sorun çözmenin bir dalı olarak yer alan tasarım sürecinde, kuramsal ve uygulamalı ders bütünü içinde öğrencinin diğer derslerde tartışılan, eleştirilen görüşler, kavramlar ile senteze gidebileceği, riskler alabileceği, öznel düşünebileceği, yaratıcı düşünceyi estetik duyumları geliştirici bir ortamın oluşturulması” (Onur, 2000) desteklenir. Tek bir cevap aramak yerine uyarıcı sorular yönelterek MTTS sürecinde karşılaşılan tasarım problemin çözümüne ilişkin alternatifleri çoğaltmaya çalışmak MTTS'nin başlıca kaygılarından biridir. Stüdyo, belirli bir tasarım problemi için her öğrenciden farklı bir çözüm geliştirmesini talep eder. Stüdyoda

yaratıcılık bağlamında, bakış açısını değiştirmenin aynı şeyleri farklı açılardan görebilmeye olanak tanıma potansiyeline odaklanılır. Burada farklı bir disipline ait üretim nesnesinin tasarım problemine dönüşmesi, alternatif çözümler bulmayı, eleştirel ve yaratıcı bakmak için öğrenciye merak etmeyi, gözlem yapmayı, araştırmayı, hayal kurmayı ve ipuçlarını değerlendirmeyi öğretir. Bu bağlamda stüdyoda yaratıcılık kavramı, var olan kısıtlamaları tespit etmek, bilgiyi çözümlemek ve yeni çözümler ve ilişkiler üretmek ile ilişkilendirilebilir.

MTTS içerisinde tartışılan veya incelenen farklı disipline ait her bir nesne, öğrencinin algılama, kavrama, düşünme ve öğrenme edimlerini tetikleyici niteliktedir. Farklı disiplinler, öğrencinin öğrenme sürecinde çıkarımda bulunacağı, keşfedeceği, sentezleyebileceği olanakları tanıır. Temel tasarım eğitimi, diğer disiplinlerle etkileşim içerisinde bulunarak disiplinlerin birbirine eleştirel bakış geliştirebilme potansiyelini sunar. Bu etkileşim, bir diğer anlamda, yeni bir öğrenme ortamı hazırlaması bağlamında değerlidir. Bu nedenle, keşfetmeye dayalı öğrenme ortamı sunmaya odaklanan kuramların disiplinler arası öğrenme modellerine işaret ettiği görülür. MTTS, kavramsal çerçevenin tanımladığı bu ilişkileri sentezleyerek bir stüdyo yaklaşımı oluşturmuştur. Temel tasarım eğitiminin tarihsel arka planında gözlemlenen sanatların çok sesliliği ve MTTS ekolünün sürdürdüğü disiplinler arası eğilimi bugüne yansıtmış ve MTTS sürecinde yeniden inşa edilmiştir. Temel tasarım eğitiminin geçmişten bugüne yaratıcılığı tetikleme kaygısı barındırdığı gözlemlenmiş ve bu kaygının eğitimde birçok yaklaşım ve yöntem oluşturmak için kullanıldığı görülmüştür. Bu doğrultuda, MTTS, yaratıcılığa verdiği önemi keşfetmeye yönelik bir eğitim yaklaşımıyla tanımlamıştır. Keşfetmeye yönelik bir öğrenme ortamı yaratmak farklı disiplinler ile öğrenme ilişkisini tanımlamış, MTTS'nin disiplinler arası niteliğine referans oluşturmuş ve yaratıcılığı tetiklemeye yönelik bir zemin oluşturmuştur. Bu doğrultuda stüdyonun yaklaşımında keşfetmeye dayalı disiplinler arası öğrenmenin ön planda olduğu söylenebilir. Keşfetme sürecini farklı disiplinler üzerinden tanımlayan MTTS yaklaşımında, stüdyonun tarihsel izlerinde yer edinen soyutlama kavramına yer verilmiştir. Soyutlama, stüdyoda farklı disiplinlerden keşfedilen alanı, öğrenme alanına taşıyan bir araç olarak etkili rol oynamıştır.



Şekil 2.17. MTTS yaklaşımında disiplinler arası, yaratıcılık, keşfetme ve öğrenme ilişkisi

MTTS sürecinde disiplinler arası bir eğitim programı oluşturulması tartışılmış, eğitim programları hazırlanırken öğrenme kuramları dikkate alınmıştır. Yaparak öğrenme üzerine söylemini geliştiren John Dewey (1887) öğrencide kendiliğinden oluşan öğrenme isteği uyandırılması gerektiğini savunur. Ona göre, öğrenme, ilişkiler ağı kurabilmekle ilişkilendirilir. Bu durum farklı disiplinler üzerinden öğrenme motivasyonu oluşturmak bağlamında yeniden yorumlanmış, yapma ve yaratma eylemleri üzerinden sürecini strükture eden MTTS programında yol gösterici olmuştur.

Mimari Temel Tasarım Stüdyosunda Yenilenmiş Bloom Taksonomisi çerçevesinde oluşturulan eğitim programı

Eğitim programları oluşturulurken yaygın olarak; programın amaçları ve kazanımları, içeriği, öğretme ve öğrenme süreci, değerlendirme boyutları dikkate alınır (Demirel, 1999: 28). Disiplinler arası çeşitliliğe dayalı keşfetme deneyimini odağına yerleştiren Mimari Temel Tasarım Stüdyosu'nda öğrenme modeli olarak Bloom Taksonomisi'ne referans verilmiştir. Tam öğrenme modelini temel alarak öğrencilere kazandırılmak istenen bilgi ve becerileri tespit edip zihinsel öğrenme sürecini kolaylaştıran taksonomilerden en yaygın olanı Orijinal Bloom Taksonomisi'dir (OBT). 1956 yılında Benjamin Samuel Bloom tarafından ortaya atılan tam öğrenme, okulların öğretmeyi amaçladığı tüm yeni davranışları bütün öğrencilerin öğrenebileceği görüşüne dayanan, planlı bir öğretim hizmeti sunan bir yaklaşımdır (Bloom, 1976). Bilgiyi aktarmaktan ziyade üst düzey düşünme becerilerini kullanarak “bilginin etkili ve verimli bir şekilde öğrenilmesi” kavramı önemli hale gelmiştir. Bloom'un bir taksonomi altında sunduğu kuramının öncül hedefinin konu alanları ya da öğretim programları değil, doğrudan öğrenme süreçleriyle ilgili olduğu göz ardı edilmemelidir.

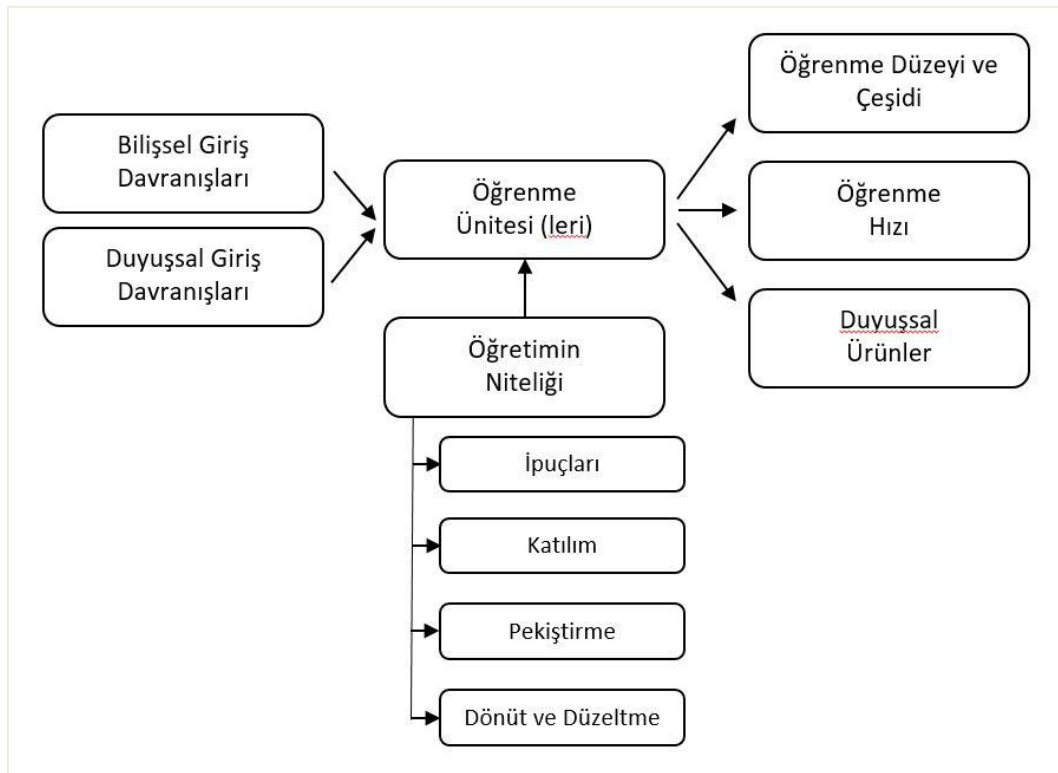
Bloom taksonomisinin temeli, doğuştan gelen veya bireysel farklılıkları öğrenci, okul ve toplum yararına olacak şekilde en aza indirmek için alınması gerekli önlemleri açıklamaya dayanır. Guskey (2007), tam öğrenme yaklaşımının kullanılması durumunda öğretim programında öngörülen bilgi ve becerilerin tümünün öğrenilmesine yardımcı olacağı ve sonuç olarak farklı başarı düzeyindeki öğrenci grupları arasındaki boşlukların kapatılacağını iddia eder. Yetenekleri ne olursa olsun bütün öğrenciler eşit başarı gösterebilir fikri tam öğrenme modelinin temelini oluşturur. Okulda öğrenmeyi etkileyen birçok bireysel farklılık olabilir: öğrencinin kişilik özellikleri, yetenekleri, ailesinin sosyal, kültürel, ekonomik durumu, öğreticinin kişilik özellikleri gibi öğrenme süreciyle doğrudan geliştirilemeyecek değişkenler ile öğrencinin ilgisi, tavrı, başarı inancı, öğretim niteliği gibi öğrenme süreciyle doğrudan ilişkilendirilip geliştirilebilecek değişkenler örneklendirilebilir. Öğrencilerin bu nitelikleri tam öğrenme modeli değişkenlerinden ilki olarak bilişsel giriş davranışları ve duyuşsal giriş özellikleri altında incelenir.

Bloom'un tam öğrenme modelinin ikinci önemli değişkeni öğretimdir. Öğrenme düzeyini belirleyen başlıca etken, öğretim hizmetinin niteliğidir (Bloom, 1976). İşaretler/ıpuçları, pekiştirme, katılım, dönüt ve düzeltme, öğretim hizmetinin niteliğini belirleyen değişkenlerdir (Bloom, 2016). Bloom (2016), işaretler ya da ıpuçları adı altında verdiği değişkeni şu ifadelerle açıklar:

Her öğrenme durumunda öğrenilecek olan bazı öğeler (elemanlar) vardır. Bu öğelerin öğrenileceğinin ve bu öğelerle ilgili olarak nelerin yapılması beklendiğinin öğrenciye belli işaretçilerle iletilmesi söz konusudur. Burada kullanılabilecek olan işaretler belli bir nesne, olay ya da etkinlikle ilgili bir ses ya da sözcük kadar yalın olabileceği gibi belli bir hareketin uyarımla ilgilenmesi, fiziksel bir etkinlik dizisinin örneklendirilmesi ya da karmaşık bir bilişsel süreçler takımı ile ilgili yönergelerin sunulması şeklinde de olabilir.

Bloom taksonomisinde, ıpuçlarının sözlü anlatımla verilmesi zorunluluğu bulunmamaktadır. İpuçlarından bazıları hatırlanması ya da kendisine uygun bir şekilde tepkide bulunulması gereken “görsel uyarıcı ya da uyarıcı örüntüsü” şeklinde olabilir (Bloom, 2016). Tekrar, alıştırma, tepki gösterme ve katılma gibi terimler üzerinden öğrenmenin gerçekleşebilmesi için öğrencinin etkin olarak sürece katılması gerekliliği katılım değişkeni altında tartışılır (Bloom, 1976). Hareketsiz haldeki bir öğrenciye sunulan ıpuçlarının önemli bir derecede öğrenmeye yol açması beklenemeyeceğinden öğrencinin kendisine sağlanan ıpuçları doğrultusunda bir şeyler yapması beklenir.

Öğrenme sırasında ya da öğrenmenin belirli evrelerinden sonra bir çeşit pekiştirmenin gerekmekte olduğu ön görüşünden yola çıkarak öğretim hizmeti niteliklerinden biri pekiştirme olarak belirlenmiştir (Bloom, 1976). Dönüt ve düzeltme değişkeni, iletimde sözlü ipuçları olarak da görülmektedir. Morgan (2011) tam öğrenmeyi, bir kavramın tam öğrenilmeden bir sonraki kavrama geçilmemesi olarak tanımlar. Öğretim sürecine birtakım geri bildirimler dâhil edilmektedir. Bu geri bildirimlerden en önemlisi de her ünitenin sonunda öğrencinin neyi öğrenip neyi öğrenmediğini belirleyen değerlendirmelerdir (Bloom, 1976; 2016).



Şekil 2.18. Tam öğrenme modeli değişkenleri (Bloom, 2016)

Bloom'un Orijinal Taksonomisi (OBT) basitten karmaşığa doğru altı basamaktan oluşmaktadır. Bilişsel alanın en alt basamağı bilgi basamağı olup, bu basamağı sırasıyla kavrama, uygulama, analiz, sentez ve değerlendirme basamakları izlemektedir. Her bir basamağın kazandırılabilmesi için önceki basamakların kazanılmış olması gerekmektedir. Yani her basamak kendinden öncekinin ön koşuludur. Bilgi basamağı, bilginin hatırlanması ve tanınmasını oluşturur. Kavrama, bilgiyi bilişsel alanda dönüştürebilme, uygulama basamağı bir bilgiyi kullanma ya da kullanılabilecek başka bir alana iletme ile ilgilidir. Ayrıntıları saptama, bilginin parçalarını ayırıştırma veya bulma, analiz basamağını

oluştururken, parçaların birleştirilmesi, yeniden düzenlenmesi ve yeni ve özgün bir bilgi geliştirilmesi sentez basamağını oluşturur. Son basamak olan değerlendirme; bilgiyi birtakım kriterler doğrultusunda sorgulamak, eleştirmek, savunmak, önermek gibi kavramlarla ilişkilidir. Aşağıdaki şekilde altı basamak ve basamakta kullanılabilecek eylemler belirtilmiştir.

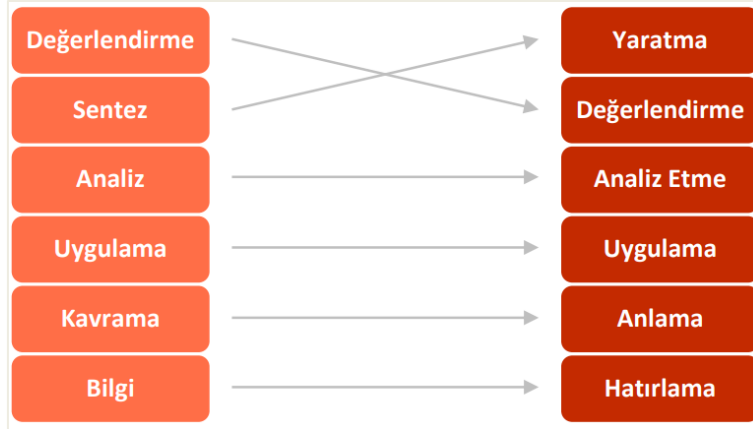


Şekil 2.19. Orijinal Bloom Taksonomisi bilişsel öğrenme basamakları (Bloom, 2016)

1956'dan sonra psikolojik ve eğitsel araştırmalar öğrencilerin kendi öğrenmeleri ve bilişleri için sorumlu oldukları çeşitli öğrenme yaklaşımları yaygınlaşmaya başlamıştır. Yenilenmiş Bloom Taksonomisi (YBT) öğrenci merkezli öğrenmeleri yapısına katabilmek amacıyla taksonominin güncellenmesiyle oluşturulmuştur. OBT'nin uygulama esnasında bazı eksik kalan kısımların ve sınırlamaların olduğu görülmüştür. Sadece bilişsel süreçlerin

sınıflandırılması, bilgi boyutunun göz ardı edilmesi bu eksikliklere örnek olarak verilebilir. 1995 yılında Bloom'un yetiştirdiği öğrencilerinden olan Lorin W. Anderson, taksonomiye 21. yüzyıl öğretmen ve öğrencilerine göre güncelleştirme adına bir çalışma grubu oluşturmuştur. Revize edilen taksonomide dört temel farklılığın olduğunu söylemek mümkündür (Anderson ve Krathwohl, 2001). Bunlardan birincisi; ilk taksonomide planlama ve öğretimde kullanılmasına ait çok az örneğe yer verilirken yeni taksonomi öğretimin tüm alanlarında uygulamaya yönelik olarak geniş bir örnek havuzuna sahiptir. İkinci olarak ilk taksonomi daha çok yükseköğretim dikkate alınarak hazırlanmış; ilköğretim ve ortaöğretim ile ilgili neredeyse hiçbir örneğe yer vermemiştir. Hazırlanan yeni versiyonda taksonominin daha geniş bir kitleye ulaşması için yükseköğretim öncesi seviyelerde de taksonominin nasıl kullanılacağına dair örneklemeler sunmuşlardır. Üçüncü olarak anlamayı kolaylaştırmak için değerlendirme görevi örneklerinden yararlanılmıştır. Bu sayede hangi basamakta nasıl bir performans beklediği daha net olarak ortaya konulmak istenmiştir. Bu durum da taksonomide isimden ziyade eylem ifadelerinin kullanılmasını sağlamıştır. Dördüncü ve son olarak da yeni güncelleme ile alt kategorilerin vurgulanmasıdır. 2001 yılında düzenlenen OBT'de iki farklı bilişsel alan boyutu oluşturulmuştur. Yapılan değişiklikler bağlamında YBT, mimarlık eğitimi temel tasarım eğitimi kapsamında bir yöntem arayışına cevap verebilir mi sorusuyla çalışmanın konusu olmuştur. Bilişsel alan boyutunda yapılan en büyük değişiklik taksonomi bilişsel alan basamaklarından birinin 'yaratma' adı altında güncellenmesidir. Öğrencinin daha önce olmayan bir ürün ya da yapı oluşturması basamağıdır ve sonucun özgün olması beklenir. Basamağı oluşturan alt başlıklar; oluşturma (bir problemin çözümü için seçeneklerin keşfi veya hipotezlere erişme süreci), planlama (bir problemi çözebilmek için çözüm yöntemi oluşturma ve hedef görevler tasarlamayı içeren süreci), üretme (bir problemi çözebilmek için planı işlevselleştirmeyi kapsayan süreci) olarak yer alır. YBT, varlıkların belli hiyerarşik sistemle birbirine ön koşul olarak kategorilendirilmesidir denilebilir (Tutkun, 2001). Öğretimde basamakların sınıflandırılması ve bu sınıflandırılmasının teori ve uygulaması olarak tanımlanmaktadır (McKelvey, 1982). McCarthy (1995), taksonominin, sınıflandırma şeması ve yapılandırma için kullanılan teknikleri belirleyen bir süreç olduğunu ifade etmektedir. Sönmez (2010) ise taksonomiye, davranışların basitten karmaşığa, kolaydan zora, somuttan soyuta ve aşamalı bir şekilde sıralanması olarak tanımlamaktadır. Öğrenme ile ilgili olan davranışlar bilişsel, duyuşsal ve psikomotor olarak üç başlıkta sınıflandırılmaktadır (Bloom, 1956). Bilişsel alan, zihinsel becerileri (hatırlama, düşünme, problem çözme, oluşturma vb.); duyuşsal alan, öğrenilmiş duygusal becerileri (ilgi, tutum, değerler, anlama, alışma vb.); psikomotor alan

ise kas koordinasyonu gerektiren becerileri ifade etmektedir (Bloom, 1956: 7). Aşağıdaki şekillerde altı basamak ve basamakta kullanılabilecek eylemler belirtilmiştir. YBT ile birlikte basamaklarda kullanılabilecek kavram, kelime ve eylem çeşitliliği taksonominin daha kapsayıcı bir tam öğrenme modeline evrildiğini ispatlar niteliktedir.



Şekil 2.20. Orijinal Bloom Taksonomisi bilişsel öğrenme basamaklarında yapılan değişikliklerin Yenilenmiş Bloom Taksonomisi bilişsel öğrenme basamaklarında gösterimi



Şekil 2.21. Yenilenmiş Bloom Taksonomisi bilişsel öğrenme basamakları

Taksonomi üzerinden ortaya konan yaklaşımlar günümüzde Gazi Üniversitesi Mimarlık Fakültesi Mimarlık Bölümü Mimari Temel Tasarım Stüdyosunun eğitim ve öğretim yaklaşımlarında belirleyici olmuştur. Tasarımcı, tasarlama sürecinde önceden edindiği bilgileri yorumlayarak problemin çözümüne yönelik düşünceler geliştirmeye dair çaba gösterir. Burada özgün fikirler üretebilmek için yaratıcılık odağında bir tartışma yürütülür. Yaratıcılıklarını geliştirmek için tasarımcıların doğasında yaratıcılığın olduğu; fakat bunun ortaya çıkarılmasında bireyin kendi çabasının olması gerektiği kadar uygulanan yöntemin

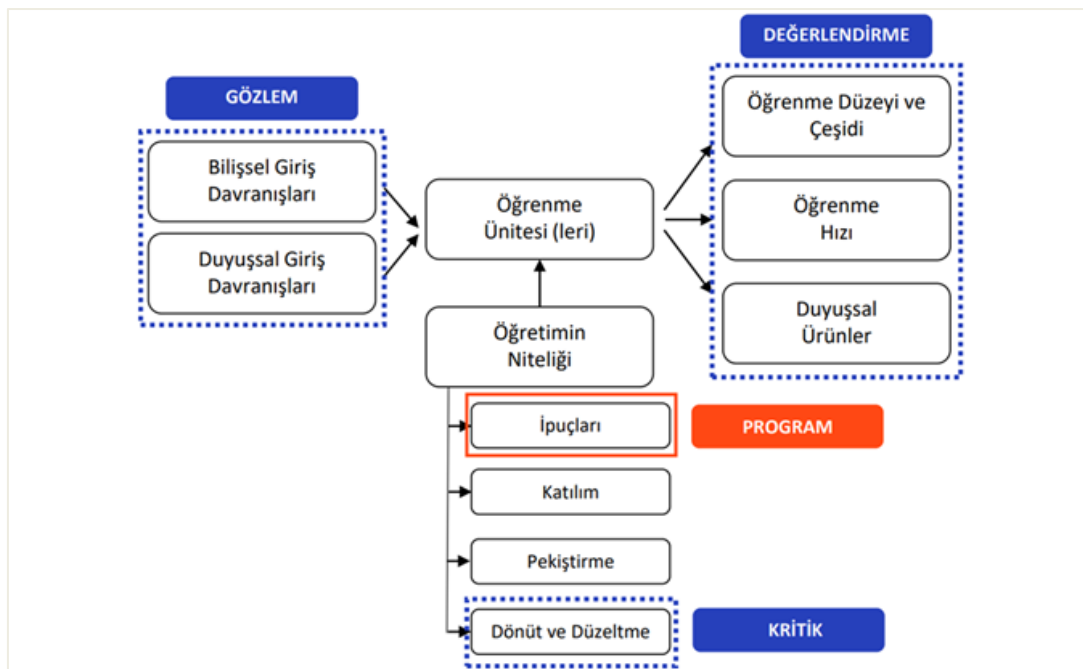
de önemli olduğu vurgulanır. Bloom Taksonomisinin ortaya koyduğu öğrenmede eşitlik kavramı, “yeteneğin geliştirilebilen bir özellik oluşu” ve yaratma basamağının bilişsel alana dâhil edilmesiyle YBT temel tasarım eğitiminde bir yaklaşım aracı olabilme potansiyeli barındırır. Mimari Temel Tasarım Stüdyosunda, temel tasarım problemlerinin çözümlenme aşamasında öğrenciler, her türlü önyargılarından arınarak yaratıcılıklarını ortaya çıkaracak tasarlama deneyimlerine teşvik edilmiştir. Öğrencilerin öğrenme ve yaratma deneyimlerinde eşitlikçi yaklaşım sergileme kaygısı, taksonominin savı ile örtüşmüş ve böylece Mimari Temel Tasarım Stüdyosunda taksonominin ortaya koyduğu yaklaşım benimsenmiştir.

Taksonomi; yeteneğin ortaya çıkışını, hemen ortaya çıkan ürünlerle özdeşleştirmek yerine uzun soluklu süreçlerle tanımlanan, planlı ve programlı gelişen sistematik bir sürecin ürünleriyle özdeşleştirir. Temel tasarım eğitiminin birbirini takip eden aşamalardan oluşarak bu aşamaların birinin tamamlanmadan bir sonrakine geçmeye elverişli olmayan ve kümülatif olarak ilerleyen yapısı taksonominin uygulanabilirliğini destekler. Temel tasarımda iki boyutlu çalışmalar, ikinci boyuttan üçüncü boyuta geçiş aşaması olarak kabartma-katlama-rölyef çalışmalarına ve onu takip ederek üç boyutlu çalışmalara geçilmesi durumu dahi temel tasarım eğitiminin aşamalı bir eğitimden oluştuğunu gösterir niteliktedir. Mimari Temel Tasarım Stüdyosunda tartışmaya açılan ekol de 2 boyutlu ve 3 boyutlu düşünmenin sürekliliğini ortaya koymuştur. Bu bağlamda taksonominin tanımladığı tasarıma yönelik ‘süreçe’ karşılık oluşturulmuştur.

Öğrenciler bir kavramı başka bir kavram içinde veya başka bir kavram ile birlikte çözümleyerek tasarım problemini ele alır. Bu çözümleme disiplinin içinde ve disiplinin dışında keşiflerle gerçekleşir. Öğrenme kuramlarının keşfetme ve disiplinler arası keşif tabanlı araçları çeşitlendirme yaklaşımı YBT’de öğretimin niteliğinde bir değişken olarak ipucu kavramı ile ilişkilendirilebilir. Taksonominin tanımladığı ipucu değişkeni; stüdyoda keşfetme, öğrenme ve yaratma deneyimleri için bir araç olarak kullanılabilir. Burada ipucu değişkeninin disiplinler arası bir kavram olarak tartışılabilme potansiyeli Mimari Temel Tasarım Stüdyosunda kullanılmış, stüdyoda keşfetmeye dayalı bir eğitim programı oluşturulması için bir zemin hazırlamıştır. Temel tasarım eğitiminin doğası gereği disiplinler arası olma durumu farklı disiplinlerle keşfetmeye yönelik bir program hazırlanmasını sağlamıştır. Bu doğrultuda 2021-222 Güz Döneminde, Mimari Temel Tasarım Stüdyosunda YBT’nin önerdiği öğrenme modeli kılavuzluğunda stüdyo süreci tasarlanmıştır. Stüdyo süreci, geçmişin izlerinden referanslarla, günümüz eğitim yaklaşımlarının gerçekleriyle ve

taksonominin tartıştığı yaratma eyleminin öğretim niteliği içerisinde değerlendirilen bir değişken olarak ipuçları ile ilişkilendirilmesiyle değerlendirilmiş ve bugünkü yapısına kavuşturulmuştur.

Farklı tasarım disiplinlerinde temel tasarımın ortaklaşan bir değer olarak yer alması ve disiplinler arası tasarım yaklaşımının bir program oluşturulması adına kullanılması; Bloom'un tariflediği disiplinler arası durumun salt ipucu olma durumundan sıyrılarak yeni bir öğrenme alanını tanımlaması MTTS kurgusunun oluşturulmasında etkili olmuştur. MTTS'nin ortaya koyduğu ipucu değişkeni, öğrenme niteliğini etkileyen parametrelerden çıkarılarak doğrudan öğrenme ünitesini tanımlayan bir ögeye dönüştürülmüştür. Bu bağlamda her seferinde farklı bir disiplinden ödünç alınan ipucu, tasarım probleminin kendisini tanımlamıştır. Öğrencilerin çözümlemesi gereken tasarım problemi farklı disiplin eseri veya farklı disipline yönelik tasarım süreci olmuştur. Bu bağlamda Bloom'un tanımladığı ipucu değişkenini bir paradigma kaymasına uğratmak söz konusu haline gelmiştir. Bu paradigma kaymasıyla birlikte farklı disiplinin, stüdyo süreçlerinde öğretim niteliğini etkileyen bir değişken olarak eşlikçi ve destekleyici rolünden çıkarak öğrenme alanını tanımlayan basamağın kendisine dönüşmüştür (Bkz. Şekil 2.22.). Başvurulan her farklı disiplin yeni bir keşfetme, öğrenme ve yaratma deneyimine yönelik alan tanımlamıştır.



Şekil 2. 22. Bloom Taksonomisi tam öğrenme modeli değişkenleri üzerinden stüdyo süreci şeması (Bloom, 2016'dan uyarlanmıştır)

Disiplinler arası program önerisinin en önemli değişkenini ipuçları oluşturmaktadır. Bu nedenle, önerilen stüdyo programı ipuçları çerçevesinde hazırlanmıştır. Stüdyo programının şeması oluşturulmuş (Bkz. Çizelge 2.12.) ve YBT kılavuzluğunda MTTTS’de disiplinler arası yaklaşımla özgün eğitim programı oluşturulması hedeflenirken ipuçları farklı disiplinlerden ödünç alınan araçlar olarak değerlendirilmiştir (Bkz. Çizelge. 2.13). Kitap-yayın, film-kısa film-sinema, resim, fotoğraf, müzik, dans, diğer görsel sanatlar (sergiler, enstalasyonlar, video içerikleri), grafik tasarım, moda tasarımı, oyun, canlı veya cansız nesne ipuçlarını oluşturmuştur.

Çizelge 2.12. Stüdyo program şeması

Hedeflenen Öğrenme Kazanımları	Öğrenme Kazanımlarına Yönelik Etkinlikler	Öğrenme Kazanımlarını Destekleyen İpuçları
• Temel tasarım ilke ve elemanları • Kompozisyonda boyut (2D-3D) • Hacim ve strüktür • Anlatım ve sunuş teknikleri	• Uygulama çalışması • Soyutlama çalışması • Geometri çalışması • Renk çalışması • Doku çalışması • Strüktür çalışması • Malzeme çalışması • Teknik çizim çalışması • Dijital medya çalışması	• Resim • Fotoğraf • Edebiyat • Müzik • Sinema • Dans • Görsel sanat içerikleri (sergiler, enstalasyonlar, dijital sanat eserleri) • Grafik tasarım • Moda tasarımı • Oyun • Canlı veya cansız günlük hayat nesneleri

Çizelge 2.13. İpuçları ve kullanım içerikleri

İpucu	İçerik
Kitap yayın	Basılı veya dijital olarak kitap, makale gibi yayınlar öğrencilere ipucu olarak verilebilir. Geleneksel eğitim yaklaşımlarından farklı olarak, doğru bilgiyi doğrudan işaret eden okumalar yerine destekleyici, yönlendirici okumalar öğrencilere önerilir. Bazı durumlarda okunan nesnenin kendisi, tasarım sürecinde farklı bilgi üretiminin kaynağı değil, aracı olarak yer alır.
Film – kısa film sinema	Sinemanın mekânla kurduğu ilişki, sinematografi ve sinemanın özgün kavramları (montaj, kurgu vb.), film ve kısa filmlerin görsel, sanatsal ve tasarımsal kurgusu öğrenciler için ipucu niteliği taşıyabilir.
Resim	Resim sanatı, yaklaşım ve teknikleri, çeşitli örnekler üzerinden tartışıldığında ipucu niteliği taşıyabilir.
Fotoğraf	Fotoğrafçılık, yaklaşım ve teknikleri, çeşitli örnekler üzerinden tartışıldığında ipucu niteliği taşıyabilir. Fotoğrafın çerçeve ve kadraj kavramları kompozisyona yönelik tasarım kavramlarını tartışılabilir hale getirir.
Müzik	Müzik, çeşitleri, yaklaşım ve teknikleri, tasarım süreçleri, müzik aletleri, örnekler üzerinden tartışıldığında ipucu niteliği taşıyabilir. Müzik disiplinine ait ses ve ritim kavramları, temel tasarım kavramları ile kesişim kümesi oluşturabilir.

Çizelge 2.13. (devam) İpuçları ve kullanım içerikleri

Dans	Dans, çeşitleri, yaklaşım ve teknikleri, tasarım süreçleri, aksesuarları ve ortamı, örnekler üzerinden tartışıldığında ipucu niteliği taşıyabilir. Dans disiplinine ait ritim, hareket, beden, koreografi, müzik kavramları ve kavramların ilişkileri, temel tasarım kavramları ile kesişim kümesi oluşturabilir.
Diğer görsel sanatlar – sergiler, enstalasyonlar, video içerikleri	Herhangi bir kalıplaşmış sınıflandırma içerisinde yer almayan görsel sanatlara ait video içerikleri, öğrenciler için ipucu niteliği taşıyabilir. Enstalasyonlar “tek başına görme algısına değil algılamanın diğer tüm noktalarına” hitap etmeleri (Pala, 2021) sebebiyle ipucu olarak başvurulabilir.
Grafik tasarım	Grafik tasarım, gazete, reklam afişleri, internet siteleri, ambalaj, mobil uygulama ara yüzleri gibi birçok farklı biçimde karşılaşılabilen bir disiplin olarak tasarım disiplininde yer alır ve bu bağlamda öğrenciler için ipucu niteliği taşıyabilir.
Moda tasarımı	Moda tasarımı, tasarım süreçleri, sonuç ürünleri ve sergilenme biçimleri üzerinden öğrenciler için ipucu niteliği taşıyabilir.
Oyun	Birçok farklı biçimde geliştirilen oyunlar, tasarım süreçleri, grafik tasarımları, kurgu ve kuralları üzerinden öğrenciler için ipucu niteliği taşıyabilir.
Canlı veya cansız nesne	Nesneler ve nesnelerin soyutlamaları öğrenciler için ipucu niteliği taşıyabilir.

Dönemin disiplinler arası stüdyo programı bu şema ışığında hazırlanmıştır. Sunulan 2021-22 Güz Dönemi Mimari Temel Tasarım Stüdyosu 15 haftalık programında her hafta için tasarım etkinliği adı ve içeriği, etkinliğin tasarım unsurları, etkinlik için seçilen ipuçları, etkinlik kapsamında tartışılması planlanan kavramlar ile öğrenci kazanımları ve bir sonraki haftanın tasarım etkinliğine yönelik hazırlık yapılması gereken içerikler ifade edilmiştir (Bkz. Çizelge 2.12.). 16. Hafta, 15 haftalık eğitim-öğretim takviminin sonuç ayağını oluşturan final sınavını kapsamı sebebiyle dâhil edilmiştir. Stüdyo programı, birbirini takip eden haftalar içerisinde öğretmenlerin gözlemleri doğrultusunda sürekli güncellenerek nihai haline kavuşturulmuştur. Programın güncellenmesinde, öğrencilerin öğrenme hızı ve düzeyi haftalık olarak etkili olmuştur. Programda pekiştirme etkinlikleri olarak kurgulanan bir sonraki haftanın tasarım etkinliğine yönelik hazırlık ve alt yapı oluşturabilmek adına yer verilen konular, öğretmenlerin gözlemleri doğrultusunda ihtiyaç duyulduğu durum ve haftalarda kurgulanmıştır. Keşfetmeye dayalı stüdyo yaklaşımı doğrultusunda stüdyo ön hazırlıklarına mümkün olduğunca az yer verilmiş, öğrencilerin ipuçları üzerinden gerçekleştireceklere davranış deneyimleriyle genellikle ilk defa ders saatinde karşılaşmasına dikkat edilmiştir.

Basitten karmaşığa doğru şekillenen stüdyo sürecinde, stüdyonun aşamalı yapısı 7 haftasının 2 boyutlu tasarım etkinliklerine, 1 haftasının 2 boyuttan 3 boyuta geçişi tanımlayan kabartma, rölyef tasarımı etkinliklerine ve 7 haftasının 3 boyutlu tasarım etkinliklerine

ayrılmasıyla tariflenmiştir. Mimari Temel Tasarım Stüdyosu, keşfetmeye dayalı odak yaklaşımını, problem verilmesi ve çözülmesi yaklaşımıyla pekiştirmiştir. Bu yaklaşımlarında Gestalt Algı Kuramları, Bauhaus temel tasarım öge ve ilkeleri, strüktür çalışmaları ve eskiz çalışmalarına başvurmuş ve birçok aracın sentezlendiği bir tutum sergilemiştir. Temel tasarım stüdyosunda tasarım elemanları; nokta, çizgi, şekil, yüzey, hacim olmak üzere; tasarım elemanlarının değişkenleri; boyut, renk, ton, doku, opaklık ve geçirgenlik olmak üzere; tasarımın yapısal ilkeleri; aks, grid, ışınsallık, referans ve merkez olmak üzere; tasarım ilkeleri; simetri-asimetri, düzen-düzensizlik, dolu-boş, denge, gerilim, uyum, derinlik, kapalılık, ölçek, oran-orantı, bütünlük, sınır, süreklilik-süreksizlik, engel, yönelim, kesişim, hareket, çeşitlilik, benzerlik, vurgu, baskınlık, zıtlık, hiyerarşi, yakınlık, tekrar, ritim, örüntü; tasarım oluşturma'nın temel yöntemleri; öteleme, döndürme, kümelenme, katmanlaşma ve 3 boyutlu tasarımın öge ve ilkeleri olarak düzlem, strüktür, ışıık ve gölge ele alınmıştır.

Programda, haftalık olarak öğrencinin kompozisyonunda kullanabileceği tasarım elemanları sınırlandırılmış ve yine haftalık olarak öğrencinin kompozisyonunda tartışması beklenen kavramlar kurgulanmıştır (Bkz. Çizelge 2.14.). Kavramlar, ilerleyen haftalar boyunca birbiri üzerine eklenerek kümülatif bir tasarım dili oluşturmak yönünde hazırlanmıştır. Ancak stüdyo sürecinde öğrenciye bu kavramların hiçbirisi doğrudan tasarım problemi olarak verilmemiş ya da teorik olarak açıklanmamış, anlatılmamış ya da öğretilmemiştir. Öğrenciye kısıtlı olarak tariflenen tasarım elemanlarının yanı sıra farklı disiplinlerden ödünç alınmış bir ipucu verilmiştir. Uygulama sürecinde öğrenciden bu ipucunu çözümlemesi ve çözümlemelerini kavramsallaştırarak tasarım ilkelerini keşfetmesi ya da yeniden üretmesi beklenmiştir. Bu bağlamda ipuçları, bir önceki haftanın üzerine öğrencinin yeni olarak keşfedebileceği kavramların öne çıktığı örneklerden seçilmiştir. Öğrencilerden keşif ya da üretimlerini aktarma aracı olarak kendi kompozisyonunu oluşturması beklenmiştir. Bu durumda her öğrencinin keşfi ya da üretimi ve buna bağlı olarak ürettiği kompozisyonu biriciktir. Bu durumda ipucu, artık tasarım probleminin kendisi haline gelmiştir. Farklı disiplinlerden seçilen ipuçları; farklı tasarım disiplinlerinde temel tasarım kavramının ortaklığını ön plana çıkarırken disiplinler arası etkileşime açık bir zemin oluşturmuştur. Disiplinler arası stüdyo programı; farklı disiplinlerin yaratıcılığı tetiklemesi potansiyeli ve kişisel gelişim üzerindeki etkileyici rolü bağlamında önemli olmuştur. Öğrencilerin farklı disiplinlere ait inceleme nesneleri üzerinden yalnızca tasarım ilke ve kavramlarına yönelik keşiflerin gerçekleşmesi değil, aynı zamanda içsel bir keşif ve sorgulama süzgecinden

geçilmesi teşvik edilmiştir. İlk yıl tasarım stüdyolarında öğrencilerin tasarıma dair olgu ve kavramlarla ilk olarak tanıştığı temel tasarım eğitiminin, öğrencilerde entelektüel bir zeminin oluşması ya da gelişmesi adına etkili rolünü kullanması sağlanmıştır.

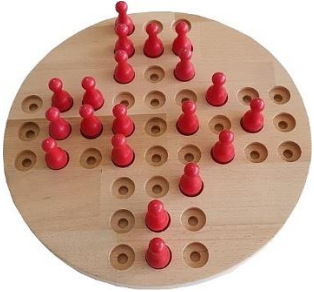
Çizelge 2.14. Gazi Üniversitesi Mimari Temel Tasarım Stüdyosu (MTTS) 2021-22 Güz Dönemi eğitim programı

Hafta	Tasarım Etkinlikleri (TE), İpuçları (İ), Hazırlıklar (H)	Kavramlar (K) ve Öğrenci Kazanımları (ÖK)
1	TE: A3 Tek Kare Çıkarma Kompozisyonu 1 A3 kâğıttan 1 karenin çıkarılmasıyla 2 boyutlu kompozisyon oluşturulması beklenmektedir. A3 kâğıdın ölçüsü standarttır, kare için belirli bir ölçü verilmemiştir. H: Konstrüktivizm ve konstrüktivist örnekler üzerine araştırma H: Kare (Rubend Östlund) filmini izleme	K: Tasarım öğeleri olarak kare ve zemin (A3), şekil, aks, boyut, ölçü, merkez, sınır, çıkarma ÖK: - Tasarım öğeleri olarak zemin ve şekillere dair farkındalık kazanmak - Şekil ve zeminle ilgili boyut ve ölçülerin olması gerektiğini keşfetmek - Şekil ve zemin arasında ilişki kurarken merkez, sınır ve aks gibi temel kavramları kullanmayı öğrenmek - 2 boyut kavramına yönelik farkındalık kazanmak ve 2 boyutlu tasarım yapmayı keşfetmek - Zeminde çıkarma yaparak şekil ve zemin ilişkisi kurulduğunu keşfetmek
2	TE: A3 Çoklu Kare Kompozisyonu 1 A3 kâğıt üzerinde minimum 2, maksimum 10 olmak üzere kareyle 2 boyutlu kompozisyon oluşturulması beklenmektedir. Kareler için siyah renk belirlenmiş, sayı ve ölçüleri verilmemiştir. İ: Kazimir Malevich'in Beyaz Üzerine Beyaz ve Siyah Kare eserleri İ: COS X Sou Fujimoto iş birliğinde ortaya çıkan 'Forest of Light' temalı videolar H: -	K: Tasarım öğeleri olarak kareler ve zemin (A3), renk, benzerlik, simetri-asimetri, dolu-boş, düzen-düzensizlik, oran-orantı, ölçek, zıtlık ekleme ÖK: - Tasarım öğeleri olarak zemin ve şekillere, şekillerin sayısına ve rengine dair farkındalık kazanmak - Şekiller ve zeminle ilgili boyut ve ölçülerin olması gerektiğini keşfetmek - Şekiller ve zemin arasında ilişki kurarken şekillerin benzerliği, simetri-asimetri, dolu-boş, düzen-düzensizlik, oran-orantı, ölçek ve zıtlık gibi temel kavramları kullanmayı öğrenmek - Zemine ekleme yaparak şekiller ve zemin ilişkisi kurulduğunu keşfetmek

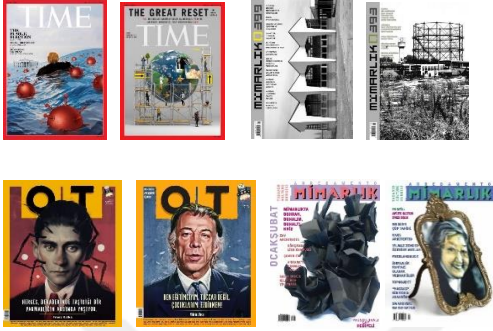
Çizelge 2.14. (devam) Gazi Üniversitesi Mimari Temel Tasarım Stüdyosu (MTTS) 2021-22 Güz Dönemi eğitim programı

3	TE: A3 Çoklu Şekil Kompozisyonu (Mario Oyunu Kompozisyonu) 1 A3 kâğıt üzerinde çoklu biçimlerle 2 boyutlu kompozisyon oluşturulması beklenmektedir. Kare, üçgen ve daire kullanılabilir. Seçilen biçimler için siyah renk belirlenmiş, biçim tercihleri serbest bırakılmış, sayı ve ölçüleri verilmemiştir.	K: Tasarım öğeleri olarak farklı şekiller ve zemin (A3), grid, çeşitlilik, denge, hiyerarşi, uyum, hareket, yönelim, referanslama, öteleme ÖK: - Tasarım öğeleri olarak zemin ve farklı şekillere, şekillerin biçimine ve sayısına dair farkındalık kazanmak - Şekiller ve zemin arasında grid ve referanslama aracılığıyla ilişki kurulabildiğini keşfetmek - Şekiller ve zemin arasında ilişki kurarken şekillerin çeşitliliği, denge, hiyerarşi, uyum, hareket ve yönelim gibi temel kavramları kullanmayı öğrenmek - Şekiller arasında ve şekil ile zemin arasında öteleme yaparak ilişki kurulduğunu keşfetmek
	İ: Mario dijital oyunu ve Mario dijital oyununun ekranının kayda alındığı videolar	
	H: Soyutlama üzerine araştırma, soyut, soyutlama ve indirgeme kavramlarını araştırma	
4	TE: A3 Çoklu Şekil Kompozisyonu (Yemek Masası Kompozisyonu) 1 A3 kâğıt üzerinde çoklu biçimlerle 2 boyutlu kompozisyon oluşturulması beklenmektedir. Kare ve üçgen kullanılabilir. Seçilen biçimler için siyah, beyaz ve sarı renkler belirlenmiş, biçim ve renk tercihleri serbest bırakılmış, sayı ve ölçüleri verilmemiştir.	K: Tasarım öğeleri olarak farklı şekiller ve zemin (A3), renk, baskınlık, yakınlık, vurgu, bütünlük, tekrar ÖK: - Tasarım öğeleri olarak zemin ve farklı şekillere, şekillerin biçimine, rengine ve sayısına dair farkındalık kazanmak - Şekiller ve zemin arasında ilişki kurarken baskınlık, yakınlık, vurgu, bütünlük ve tekrar gibi temel kavramları kullanmayı öğrenmek
	*Haftalık programda resmi tatil gününe denk geldiği için ders dışı tasarım etkinliği olarak kurgulanmıştır.	
	İ: Bir akşam yemeği masasının, akşam yemeği süresince üst görünüş olarak kayda alındığı videolar	
5	H: -	K: Ritim, engel, süreklilik, süreksizlik, örüntü ÖK: - Şekiller ve zemin arasında ilişki kurarken ritim, engel, süreklilik, süreksizlik ve örüntü gibi temel kavramları kullanmayı öğrenmek
	TE: A3 Bluetooth Kulaklık Soyutlaması 1 A3 kâğıt üzerinde çoklu biçimlerle 2 boyutlu kompozisyon oluşturulması beklenmektedir. Kare, üçgen ve daire kullanılabilir. Seçilen biçimler için siyah, beyaz ve sarı renkler belirlenmiş, biçim ve renk tercihleri serbest bırakılmış, sayı ve ölçüleri verilmemiştir.	

Çizelge 2.14. (devam) Gazi Üniversitesi Mimari Temel Tasarım Stüdyosu (MTTS) 2021-22 Güz Dönemi eğitim programı

	İ: Farklı markaların bluetooth kulaklıklarının tanıtımlarını içeren reklam videoları 	
	H: -	
6	TE: A3 Solo Test Oyunu Soyutlaması 1 A3 kâğıt üzerinde çoklu biçimlerle 2 boyutlu kompozisyon oluşturulması beklenmektedir. Kare ve üçgen kullanılabilir. Seçilen biçimler için siyah, beyaz ve sarı renkler belirlenmiş, biçim ve renk tercihleri serbest bırakılmış, sayı ve ölçüleri verilmemiştir. İ: Solo Test Oyunu ve oyunun oynanmasının kayda alındığı videolar 	K: Kesişim, kümelenme, gerilim ÖK: - Şekiller ve zemin arasında ilişki kurarken kesişim, kümelenme ve gerilim gibi temel kavramları kullanmayı öğrenmek
7	TE: A3 Dergi Kapağı Soyutlaması 1 A3 kâğıt üzerinde çoklu biçimlerle 2 boyutlu kompozisyon oluşturulması beklenmektedir. Kare, üçgen ve daire kullanılabilir. Seçilen biçimler için siyah, beyaz ve sarı renkler belirlenmiş, biçim ve renk tercihleri serbest bırakılmış, sayı ve ölçüleri verilmemiştir. *Haftalık programda ara sınav gününe denk geldiği için vize tasarım etkinliği olarak kurgulanmıştır.	ÖK: - 6 hafta boyunca öğrendiği kavramları ve edindiği farkındalıkları oluşturduğu 2 boyutlu kompozisyonda yansıtmak

Çizelge 2.14. (devam) Gazi Üniversitesi Mimari Temel Tasarım Stüdyosu (MTTS) 2021-22 Güz Dönemi eğitim programı

	İ: Time Dergisi, Mimarlık Dergisi, OT Dergisi, Arredamento Mimarlık Dergisi'ne ait kapaklar ve bu kapaklar içerisinde bir dergiye ait kapakların seçilmesi  H: Raisa Vanessa 2021-22 Fall-Winter Runway videosu izleme	
8	TE: A3 Atıklarınca Soyutlaması 2 ve 3 boyut arasında 3 katman kullanarak 5x5, 5x10, 5x15 katlamalarla kompozisyon oluşturulması beklenmektedir. Katlamalar 90°lerle yapılabilir. Katmanlar için siyah, gri ve sarı renkler belirlenmiş, katlama ölçüleri tercihleri serbest bırakılmıştır. İ: Atıklarınca oyuncak, çalışır halde atıklarınca'nın kayda alındığı videolar  H: Final tasarım etkinliği temasına yönelik dans, koreografi, beden, hareket ve mekân kavramlarını ve kavramların ilişkilerini araştırma H: Final tasarım etkinliği temasına yönelik farklı dans türlerini araştırma, videolarını izleme ve inceleme H: AutoCAD, SketchUp ve Photoshop programlarının kullanımına yönelik kısa anlatım videolarını izleme	K: Ton, doku, düzlem, yüzey, derinlik, katmanlaşma, döndürme ÖK: - Tasarım öğeleri olarak yüzeylere ve yüzeylerin renklerdeki ton ve dokulara dair farkındalık kazanmak - Tasarım öğelerinin farklı düzlemlerde yer alabildiğini ve bu şekilde ilişkiler kurulabildiğini keşfetmek - 2 boyut ve 3 boyut arasında ilişki kurabilme farkındalığı kazanmak - Katlamalarda derinlik, katmanlaşma gibi temel kavramları kullanmayı öğrenmek - Katlamalarda döndürme yaparak ilişki kurulduğunu keşfetmek

Çizelge 2.14. (devam) Gazi Üniversitesi Mimari Temel Tasarım Stüdyosu (MTTS) 2021-22 Güz Dönemi eğitim programı

9	Final Tasarım Etkinliği (FTE): Dans Soyutlaması Araştırdığı dans türleri içerisinde birini seçerek 40x40x40 (cm) büyüklüğünde bir küp hacmi içerisinde soyutlaması beklenmektedir. 5 cm çizgi eleman, 10 cm çizgi eleman, 5x5 (cm) kare yüzey, 5x10 (cm) dikdörtgen yüzey, 10x10 (cm) kare yüzey, 5x5x5 (cm) küp, 5x5x10 (cm) prizma, 5x10x10 (cm) prizma, 10x10x10 (cm) küp elemanlar kullanılabilir. Seçilen biçimler için, biçim, renk, sayı, ölçü ve malzeme tercihleri serbest bırakılmıştır. İ: Seçilen dans türü ve örneklerinin kayda alındığı videolar	K: Hacim, geçirgenlik, opaklık, ışık-gölge, strüktür ÖK: - Tasarım öğeleri olarak hacimlere ve hacimlerin opak ya da geçirgen malzemelerine, ışık-gölge ilkesine dair farkındalık kazanmak - 3 boyut kavramına yönelik farkındalık kazanmak ve 3 boyutlu tasarım yapmayı keşfetmek - Tasarım öğelerinin farklı düzlemlerde kurulan ilişkileriyle strüktür oluşturabildiğini keşfetmek
10	FTE	ÖK: - Tasarım öğelerinin farklı düzlemlerde kurulan ilişkileriyle strüktür oluşturmak ve strüktürü geliştirmek
11	FTE *Haftalık programda ara sınav gününe denk geldiği için final tasarım etkinliği için ara jüri olarak kurgulanmıştır.	ÖK: - Tasarım öğelerinin farklı düzlemlerde kurulan ilişkileriyle strüktür oluşturmak ve strüktürü geliştirmek
12	FTE	ÖK: - Tasarım öğelerinin farklı düzlemlerde kurulan ilişkileriyle strüktür oluşturmak ve strüktürü geliştirmek
13	FTE	ÖK: - Tasarım öğelerinin farklı düzlemlerde kurulan ilişkileriyle strüktür oluşturmak ve strüktürü geliştirmek
14	FTE	ÖK: - Tasarım öğelerinin farklı düzlemlerde kurulan ilişkileriyle strüktür oluşturmak ve strüktürü geliştirmek
15	FTE	ÖK: - Tasarım öğelerinin farklı düzlemlerde kurulan ilişkileriyle strüktür oluşturmak ve strüktürü geliştirmek
16	FTE *Haftalık programda final sınavı gününe denk geldiği için final tasarım etkinliği için final jürisi olarak kurgulanmıştır.	ÖK: - Tasarım öğelerinin farklı düzlemlerde kurulan ilişkileriyle oluşturulan strüktürü sunmak - Strüktürü farklı ifade teknikleri kullanarak açıklamak

Eğitim programının ilk haftasında yapılan tasarım etkinliğinde öğrencilere herhangi bir ipucu verilmez ve öğrencinin yalnızca tasarım elemanlarını keşfetmesi beklenir. Tasarım elemanları ile tanışan öğrenci, yine bu tasarım elemanlarının niteliklerini ve potansiyellerini keşfetmek üzerine bir deneme yapar. Birden fazla tasarım elemanı ile karmaşıklık düzeyini bir üst basamağa taşıyan 2. haftada öğrencinin yalnızca gördüklerine odaklanabilmesi ya da çözümleyebilmesi adına görsel sanatlar disiplinlerinden faydalanılır. Bu haftada genellikle resim, fotoğraf, sinema, kısa film veya video gibi disiplinlerin ipuçlarına başvurulur. Örneğin, bu programda öğrencinin Rubend Östlund'un Kare filminde tasarım elemanı olarak tekil bir karenin kompozisyonel çözümlemelerini yapması hedefiyle hazırlık oluşturmak amacıyla verilmiştir. Kazimir Malevich'in Beyaz Üzerine Beyaz ve Siyah Kare eserleri inceleme nesnesi olarak tasarım etkinliğinin ipuçlarını oluşturmuş ve çoklu karelerin kompozisyonel çözümlemelerinin yapılması hedefiyle COS X Sou Fujimoto iş birliğinde ortaya çıkan 'Forest of Light' temalı videolara başvurulmuştur. Programın 3. haftasında tasarım elemanlarının karmaşıklık derecesini artırmak adına birden fazla tasarım elemanının ipucunda yer alması ve yine söz konusu birden fazla elemanın birden farklı kompozisyonel durum ve ilişkilerini tartışmak hedeflenmiştir. Bu bağlamda ipucu olarak Mario Oyunu ve oyunun oynanırken kayda alındığı ekran görüntülerini içeren videolar verilmiştir. Mario Oyunu oynanırken oluşan birçok ekran görseli ve bu görseller arasındaki geçişler üzerinden elemanların karmaşıklaştıran ilişkileri, tasarım ilkeleri ve kompozisyonel kavramlar keşfetmeye açılmıştır. Burada öğrencilerden keşfetmesi ve tartışmaya açması beklenen tasarım ilkeleri çeşitlenmeye başlamış, kompozisyonel kavramlar olarak hareket ve yönelim için bir referans sağlanmıştır.

Programın 4. haftasında resmi tatil sebebiyle ders dışı tasarım etkinliği yapılmıştır. Bu etkinlikte ipucu olarak bir akşam yemeği masası ve akşam yemeği süresince masanın üst görünüşünün kayda alındığı videolar verilmiştir. Yemek süresince yemek masasının değişen elemanları üzerinden değişen çok elemanlı kompozisyonel ilişkilerin çözümlenmesi amaçlanmıştır. Burada programa tasarım elemanlarının renk niteliğinin kullanılması dâhil edilmiş ve buna yönelik baskınlık, tekrar, vurgu gibi kavramların keşfetmeye açılması beklenmiştir. Bu haftayla birlikte takip eden haftalarda öğrenciler için renk bir tasarım elemanı niteliği olarak tasarım problemlerine dâhil edilmiştir. 5. Haftanın tasarım etkinliğinde farklı disiplinlerin çeşitliliğini artırmak hedefiyle müzik disipliniyle ilişki kurabilecek bir nesneye ipucu olarak yer verilmiştir; çünkü müzik disiplini, tasarım ilkeleri bağlamında başta ritim olmak üzere birçok kavramı keşfetmeye olanak tanımaktadır.

Örneğin, oluşturulan bu programda Bluetooth Kulaklık nesnesinin çözümlenmesi; tekrar eden ve etmeyen, düzenli ve düzensiz seslerin ritmi, örüntüsü, sürekliliği, süresizliği gibi kavramlar üzerinden tasarım ilkeleri keşfedilmesine olanak tanımıştır. Bu hafta soyutlama kavramının tartışmaya açılması ve yalnızca görsel sanatlarda keşfedilen ilkelerin değil, işlevsel olarak nesneler üzerinden keşfedilen kavramların da kompozisyonlarda işlenmesi bağlamında önemli olmuştur.

Programın 6. haftasında tasarım etkinliklerinde yalnızca çok işlevli bir nesne değil, aynı zamanda kendi kurallarını ortaya koyan bir nesnenin çözümlenmesi üzerine çalışılmış, tasarım probleminin değişkenleri çoğaltılmıştır. Bu durum, öğrencilerin birçok kavram ve ilke keşfetme ya da üretmesine zemin oluşturmuştur. Solo Test Oyunu üzerinden oyunun nesne olarak çözümlenmesine ek olarak oyunun kuralları ve oynama yöntemlerine yönelik keşifler yapılmıştır. Kesişim, kümelenme, gerilim gibi kavramlar başlıca tartışmaya açılan ilkeler olmuştur. Haftalık programda ara sınav gününü oluşturan 7. haftanın tasarım etkinliği dergi kapaklarının çözümlenmesini ipucu olarak ele almıştır. Dergi kapakları birçok bakış açısıyla ele alınmış ve kompozisyonel ilişkileri çözümlenmiştir. Örneğin, dergi kapaklarının görsel kurgusu ve grafik dili incelenbildiği gibi dergi kapaklarının yıllar içerisindeki değişimi ve şablon kapak görsellerinin farklılaşması da incelenebilmiştir. Farklı bakma biçimleriyle, tasarım ilkeleri ve kavramlarına yönelik çeşitlilik oluşturulmuştur. 8. hafta; 2 boyut ve 3 boyut arasında geçiş boyutu tanımlayan bir kompozisyonel üretimi teşvik etmesi bağlamında programda bir kırılma oluşturmuştur. Bu kırılma için hazırlık oluşturabilmek anlamında moda ve görsel sanatlar disiplinlerini buluşturan bir giyim markasına ait reklam videosu ipucu olarak verilmiştir. Atlıkarınca oyuncağı ve lunaparkla atlıkarıncaların dönmesinin kayda alındığı videolar programın 8. haftasının tasarım problemini tanımlayan ipuçlarını ortaya koymuştur. Atlıkarıncalar ve videoları; görsel sanatlara ait çekim teknikleri, her bir kadrain kompozisyonel analizi ve kompozisyonların bir araya getiriliş biçimleri ve müzik ile etkileşimleri bağlamında öğrencilere keşfedilecek alanlar tanımlamıştır. Burada öğrencilerin atlıkarıncanın çalışma prensipleri üzerinden farklı yönlerde gerçekleşen hareketlere referans veren düzlemleri, farklı yönlerdeki düzlemlerde oluşan farklı yüzey elemanları ve bütüncül olarak ele alındığında öne çıkan döndürme yapma biçimini keşfetmesi beklenmiştir.

Programda yer alan final tasarım etkinliğini ve e-tkinliğin ipucunu dans teması oluşturur. Öğrencilerin gruplar halinde (yaklaşık her grup 8 ya da 9 öğrenciden oluşmuştur), dans türü

seçmesi, analiz etmesi ve çözümlemesi beklenmiştir. Burada öğrencilerin, danslara dair kuralları, dans türlerinin özelliklerini, dansçıların rollerini, dans edilen mekânı ve mekânla kurulan ilişkileri, dansa dair aksesuarları, dansa eşlik eden müzikleri, dansdaki koreografi, beden ve hareket ilişkilerini gibi dans türlerini çok yönlü ve katmanlı ilişkileri bağlamında keşfederek çözümlemeleri ve çözümlemelerini kompozisyonel ilişkiler kurgulayarak yeniden üretmeleri beklenmiştir. Final tasarım etkinliğinin 3 boyutlu olarak üretilmesi kurgulanmış, tasarım elemanlarının 2 ve 3 boyutta çeşitlenmesine olanak tanınmıştır. Öğrencilerin, strüktür kavramı başta olmak üzere 3 boyutlu kompozisyonlara özgü tasarım ilke ve kavramlarını keşfetmesi teşvik edilmiştir.

Mimari Temel Tasarım Stüdyosu, tasarım eğitimi geleneğinde yeri olmayan öğrenme kuram ve modelleri çerçevesinde keşfetmeye dayalı öğrenmeyi merkezine alarak bir stüdyo süreci tanımlamıştır. Stüdyoların çok katmanlı yapısı ve disiplinler arasılığı temel tasarım eğitiminde birçok açıdan ele alınmıştır. Mimari Temel Tasarım Stüdyosu'nda bu disiplinler arasılık bir taksonomi üzerinden kuramsallaştırmaya yönelik olarak ele alınmıştır. Oluşturulan stüdyo eğitim programında disiplinler arasılık, farklı disiplinlerin metodolojik adaptasyonu ile ortaya çıkmıştır. Farklı disiplinler, hâlihazırda temel tasarım eğitiminde kullanıldığı gibi stüdyo ortamını besleyen ya da destekleyen eşlikçi rolünde değil; stüdyo uygulamalarının keşfedilmeyi bekleyen tasarım problemleri olarak ele alınmıştır. Disiplinlerin özüne ait olmayan her yeni bakış açısı, disipline eleştirel bir bakış getirmeyi mümkün kılmıştır. Öğrenci farklı disiplinler üzerinden tasarım elemanlarını, ilke ve kavramlarını keşfetmiş, keşifleri ışığında farklı disiplinleri analiz etmiş ve analiz ettiği bilgiyi yeniden üretmiş ya da yaratmıştır. Stüdyo sürecinde temel tasarım eğitiminin disiplinler arası doğası sistematik bir öğrenme alanına dönüştürülmüştür.

Stüdyo eğitim programı, taksonominin ortaya koyduğu öğretim niteliği değişkeni olarak 'ipucu' kavramına ve temel tasarım eğitiminin tarihsel arkaplanında yer alan disiplinler arası yapısına dayanmaktadır. Uygulamaların tamamında farklı bir disiplinden bir ipucu, tasarım problemi olarak öğrencilere verilmiş, keşfederek öğrenmeleri ve yaratmaları için ortam sağlanmıştır. Bu eğitim yaklaşımı rehberli keşif olarak tanımlanabilir. Mimari temel tasarım stüdyosunda verilen farklı disiplinlere ait her bir ipucu bilişsel süreçlerinde katalizör görevi görmüştür.

Tasarım ilke, kavram ve elemanları, temel tasarım eğitimi geleneğinde olduğu gibi basitten karmaşığa doğrusal bir kronoloji üzerinden ilerlemediği, aksine ilke ve kavramların basitten karmaşığa doğru bir ilişkiler ağı ortaya koyarak katmanlı bir yapı oluşturduğu söylenebilir. Öğrenciler için farklı disiplinler tasarım ilke, kavram ve elemanlarla oluşan yapıyı keşfetmek adına araç görevi görmüşlerdir. Öğrencilerin stüdyo sürecinde kendilerine ipucu olarak sunulan farklı disiplinlere ait nesneleri taklit etmekten kaçınarak farklı bir söylem üretme gereklilikleri, özgün ve yaratıcı olma potansiyellerini tetiklemiştir.

Temel tasarım eğitimi, öğrencinin kendini keşfetmesine olanak tanıyan bir eşiktir. Bireysel olarak kendine eleştirel bir bakma biçimi geliştirdiği, kendini ve içinde bulunduğu çevreyi sorguladığı, içinde bulunduğu dünyayı anlamak ve anlamlandırmak adına kendini değiştirdiği ve/veya dönüştürdüğü bir sürecin içindedir. Disiplinler arası stüdyo programı, öğrencilerin sadece temel tasarım eleman, ilke ve kavramlarını kavramadaki etkinliğinde değil, stüdyo süreci boyunca görsel ve/veya sanatsal kültür birikimine yönelik farkındalığın oluşmasında da etkinliğini korumuş, kişisel gelişimi besleyen bir araç olarak çalışmıştır. Stüdyo programı, tasarım stüdyolarında dolaylı olarak hedeflenen farklı disiplinlere ait duyarlılıkların kazanılmasına doğrudan zemin hazırlamıştır. Stüdyodaki eğitim programının ipuçları üzerine temellenen yapısı, öğrencilerin farklı disiplinlerle etkileşime geçme becerisini kendi başlarına geliştirmelerini ve bu durumun mimarlık eğitiminin ilk yılında kazanılan bir alışkanlığa dönüşmesini sağlamayı hedeflemiştir. İpuçları üzerinden tanımlanan disiplinler arası, 21. yüzyılın sürekli değişen ve dönüşen eğitim olanakları ortamında programın esnekliğine ve güncellenebilirliğine olanak sağlamıştır. Böylece, temel tasarımın geleneksel öğretilerini, öğrencilerin kendi keşif ortamlarını yaratabilecekleri öğrenme alanlarına dönüştürmek mümkün olmuştur. İpucu türlerini ve bu türlere ait örnekleri çeşitlendirmek, günümüz medya çağında özgür ve esnek bir programın oluşabilmesine referans vermiştir. Tasarım eğitiminde, ilk yıl müfredatlarına; her üniversitenin veya mimarlık okulunun kendine özgü değerleri, ekolleri ve yaklaşımları çerçevesinde değişerek veya dönüşerek tekrar tekrar kurgulanabilir bir nitelik kazandırmıştır.

Stüdyo programı Yenilenmiş Bloom Taksonomisi adına yeni bir söylem üretmiştir. Bloom'un tanımladığı öğrenme basamaklarını kullanarak ilerleyen stüdyo süreci kurgusunda, Bloom'un tanımladığı farklı disiplinlerin araçsallaştırılmasıyla öğretim niteliğini etkileyen değişkenlerden biri olan ipucu, öğretim niteliğinin kendisine dönüşmüş

ve öğrenme alanını tanımlayan basamak haline gelmiştir. Burada ipucu değişkeninin bir değişken olmaktan çıkıp Bloom'un kuramının dayandığı öğrenme olgusuna evrildiği söylenebilir. İpucu, sadece yol gösterici ve destekleyici olmaktan ziyade, keşfederek öğrenmeyi sağlayan yeni bir rol üstlenmiştir. Bu paradigma değişimi, ipucunu Bloom'un taksonomisinde merkezi bir konuma taşınmış ve diğer tüm adımlarla yeni ilişkiler tanımlamıştır.

Mimari Temel Tasarım Stüdyosunda İşleyiş

Yenilenmiş Bloom Taksonomisi, stüdyo işleyişinin kurgulanmasında kılavuz niteliğini korumuştur. Gazi Üniversitesi Mimarlık Bölümü'nde Mimari Temel Tasarım Stüdyosu, mimarlık okumaya hak kazanmış öğrencilerin ilk yılının ilk döneminde karşılaştıkları bir süreci tanımlamaktadır. Stüdyoda eğitim ve öğretim süreci 15 haftadan oluşmaktadır. 15 haftanın sonucunda öğrencilerin değerlendirildiği final sınavını tanımlayan final jürisi ise sürecin 16. haftasında gerçekleşmektedir. 2021-22 Güz Döneminde stüdyo 15 hafta boyunca, haftada 1 gün, 6 saatlik bir zaman diliminde, 9 eğitmen ve 119 öğrenci ile yürütülmüştür. 15 haftanın yaklaşık 7 haftası 2 boyutlu çalışmalara, 1 haftası 2 boyuttan 3 boyuta geçişi tanımlayan boyutlar arası çalışmalara ve 7 haftası 3 boyutlu çalışmalara ayrılmıştır. Bu süreler öğrencilerin kavrayış ve anlayış becerilere göre değişkenlik göstermiş, eğitmenlerin pekiştirme ihtiyacı hissetmeleri durumunda güncellenmiş ya da stüdyo dışı ek saatlerle sürdürülmüştür.

Öğrencilerin hazırbulunuşlukları Bilişsel ve Duyuşsal Giriş Davranışlarının öğrencilerle yapılan kısa süreli soru-cevaplar ve gözlemlerle belirlenmiştir. Öğretimin niteliğini tanımlayan diğer değişkenler arasında katılım değişkeni bulunur. Mimari Temel Tasarım Stüdyosu yaparak öğrenmeye dayalı, uygulamalı bir süreç tanımladığı için öğrencilerin her hafta stüdyoya düzenli katılımı teşvik edilmiştir. Pekiştirme değişkeni bağlamında ise stüdyo sürecinde pekiştirme, stüdyo dışı araştırma ve tasarım etkinlikleriyle oluşturulmuştur. Bu tasarım etkinlikleri, yine farklı disiplinlere referans veren tasarım problemlerine işaret eder biçimde kurgulanmıştır.

Dönüt ve düzeltme değişkeni; stüdyo sürecinin haftalık 'kritik'ler üzerinden ilerlemesi bağlamında ele alınmıştır. Bu kritikler, stüdyonun aktörleri olarak eğitmenle öğrenci arasında birebir gelişen ve her seferinde tasarımı bir sonraki aşamaya çıkarmaya yarayan

düzeltilme, iyileştirme ve güçlendirmelerdir. Başta mimari tasarım stüdyoları olmak üzere tasarım eğitiminde geleneksel bir kavrama dönüşen kritiklerle öğrencilerin tanıştığı ilk yer Mimari Temel Tasarım Stüdyosudur. Öğrenciler, tasarım etkinlikleri üzerinden haftalık olarak kritikler almıştır. Eğitim programında yer alan tasarım etkinliğinin yapılmasının hemen ardından aynı stüdyo saatleri içerisinde yapılan tasarım etkinliği üzerine gerçekleştirilen kritik süreci tamamlanmıştır.

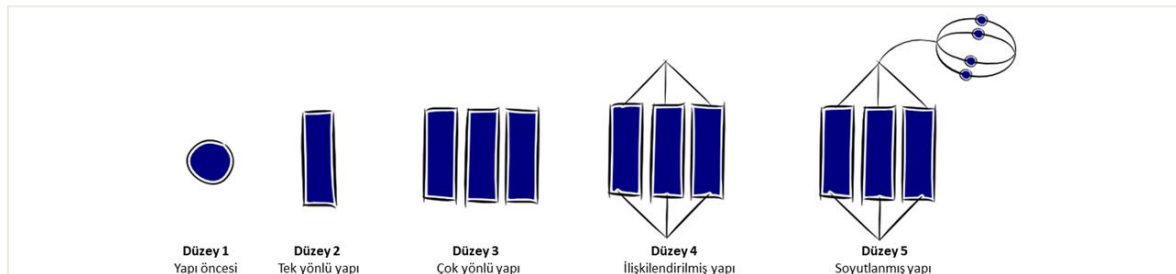
Kritik süreçleri, birbirinden farklı karakterde yürütülmüştür. Stüdyonun ilk 8 haftası boyunca, öğrencilerin yoğunluklu olarak 2 boyutlu çalışmalar yürüttükleri tasarım etkinlikleri boyunca, tasarım etkinliğinin yapılması için verilen sürede eğitmenler stüdyo içerisinde talep eden öğrencilere tasarım etkinliği sürecinde ihtiyaç duyduğu desteği vermiştir. Öğrencilerin sorularını cevaplamak, tasarım etkinliğini sürecinde ihtiyaç duyduklarında yönlendirmek başlıca destekleyici eylemleri arasındadır. Kritik sürecinin dönüt ve düzeltme karakterinin güçlenmesi ise öğrencilerin tasarım etkinliklerini tamamladıktan sonraki kritik süreçlerinde tanımlanmıştır. Öğrencilerin eğitim programında yer alan tasarım etkinliklerini tamamlamalarının ardından tüm öğrenciler ve eğitmenlerin bir araya geldiği bir dijital ortamda kritikler gerçekleştirilmiştir. Bu kritiklerde, eğitmenler tarafından tasarım etkinliklerinin değerlendirildiği bir tabloya yer verilmektedir. Tablo, öğrencilerin tasarım çalışmalarının gruplandırılması ve gruplandırmalar üzerinden benzer kritikleri alabilmesine göre hazırlanmıştır. Burada her bir gruptan en az bir tasarım etkinliği olmak üzere tasarım etkinliklerinin seçilerek etkinlik üzerine eğitmenlerin kritik vermesi söz konusu hale gelir. Bu kritikler, tasarımların olumlu ve olumsuz yönlerini tartışmaya açmak, olumsuz yönlerini düzeltmek ve iyileştirmek, olumlu yönlerini güçlendirmek, olumlu ve olumsuz yönleri dışında öğrenciye yeni bir bakış açısı kazandırmak üzerine kuruludur. Bu süreçte eğitmenler tarafından seçilen tasarım etkinliklerine ek olarak tasarım etkinlikleri üzerinden kritik almak isteyen öğrencilerin çalışmaları da kritik sürecine dâhil edilmiştir.

Kritik süreçlerinde yer verilen tablolar, öğrencilere ait tasarım etkinliklerinin gruplandırılmasıyla oluşturulmuştur. Her haftaya ait tasarım etkinlikleri, sonuç tasarım ürünleri olarak öğrenciler tarafından fotoğraflanmış, dijital platforma yüklenmiş ve yüklenen fotoğraflar üzerinden eğitmenler tarafından değerlendirilmiş ve gruplandırılmıştır. Eğitmenler tarafından gerçekleştirilen bu değerlendirme ve gruplandırma SOLO (Structure of Observed Learning Outcomes) Taksonomisine dayandırılmaktadır. Taksonomi, J. B. Biggs ve K. Colins tarafından oluşturulmuştur (Biggs ve diğerleri, 1982). Gözlemlenebilen

öğrenme çıktılarının yapısı olarak ifade edilebilecek SOLO Taksonomisi, temel tasarım disiplini içerisinde öğrenme niteliklerinin değerlendirilmesinde bir yöntem olarak ele alınabilme potansiyeli açısından değerlidir. SOLO Taksonomisi öğrenci performansını öğrenme üzerinden çeşitli derecelerde, objektif ve tutarlı tarif eden ölçütler tanımlaması bağlamında tasarım etkinliklerine ait sonuç ürünlerin değerlendirmesinde kullanılmıştır. SOLO Taksonomisi; 5 basamaktan oluşan düzeyler tanımlayarak öğrenme niteliklerine referans oluşturur (Bkz. Çizelge 2.13.). Böylece Bloom'un taksonomisinde tanımlanan öğrenme düzeyi ve çeşidi ile öğrenme hızı basamaklarına referans oluşturan bir gözlem alanı SOLO Taksonomisi ile kurgulanır.

Çizelge 2.15. SOLO Taksonomisi 5 basamaklı düzey adları ve özellikleri

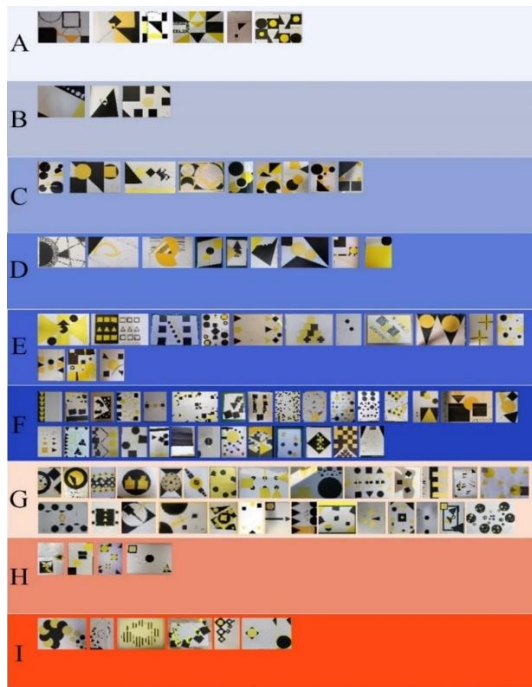
	Düzye Adları	Düzye Özellikleri
Düzye 1	Yapı Öncesi	Alanla ilgili herhangi bir bilgi veya beceri yoktur. Dağınık bilgiler mevcut olabilir; ancak bunlar düzensiz, yapılandırılmamış, konu veya problemle ilişkilendirilmemiştir.
Düzye 2	Tek Yönlü (Tekil) Yapı	Konuyla alakalı 1 yön bilinir. Tek bir kavram, yöntem veya bağlantı bilinir. Anlam düşüktür. Belirli tek bir şey öğrenilebilir, bilgi tekil kullanılabilir.
Düzye 3	Çok Yönlü (Çoklu) Yapı	Konuyla ilgili bağımsız birkaç yön bilinir. Birden fazla bilgi bilinir; ancak bilgiler arasında sentez, eklemlenme, birleştirme, entegre edilme söz konusu değildir. Birkaç farklı açıdan bakma mümkündür; ancak ilişkilendirilmez.
Düzye 4	İlişkilendirilmiş Yapı	Bilginin yönleri bir yapı içerisinde entegre edilir. Bilgi diğer bilgilerle birleştirilebilir, sentezlenebilir, ilişkilendirilebilir. Analiz etme ve neden sonuç ilişkisi geliştirme olanaklı hale gelir.
Düzye 5	Soyutlanmış Yapı	Bilgi, yeni bir etki alanı içerisine genelleştirilir. Birçok farklı bakış açısı ve fikir yeni alanlara aktarılabilir. Genelleme, varsayım, eleştiri yapılabilir durumdadır.



Şekil 2.23. SOLO Taksonomisi ve düzeylerine yönelik şema

SOLO Taksonomisinin öğrenme niteliklerini farklı düzeylerde basamaklar olarak tanımlaması; stüdyo içerisinde öğrenciler arasındaki etkileşimi artırması bağlamında

değerlidir. Burada yüksek seviyede öğrenme gerçekleştiren Düzey 4 ve 5 (niteliksel ve derinlemesine öğrenme) ile düşük seviyede öğrenme gerçekleştiren veya gerçekleştirmeyen Düzey 1, 2 ve 3 (niceliksel öğrenme) bir arada ele alınmaktadır. Mimari Temel Tasarım Stüdyosunda farklı düzey gruplarında değerlendirilen tüm çalışmaların yer alması, öğrencilerin birbirlerinin tasarım süreçlerini dinlemesi ve tasarım etkinliklerinin sonuç ürünlerini görmesi açısından akran öğrenmesini besleyen bir etkileşimli zemin oluşturmuştur. Değerlendirmeye bağlı gruplandırmalar, SOLO Taksonomi düzeyleri referans alınarak oluşturulmuştur. 8 hafta boyunca öğrencilerin tasarım etkinlikleri değerlendirilirken A, B, C, D, E, F, G, H, I kategorileri altında gruplar oluşturulmuştur. Bu kategoriler, SOLO Taksonomisi ile eşleştirildiğinde Düzey 5- A kategorisi, Düzey 4- B Kategorisi, Düzey 3- C, D ve E kategorileri, Düzey 4- F ve G kategorileri, Düzey 5- H ve I kategorileri olarak hazırlanmıştır. Aynı düzeyde bulunan farklı kategoriler, tasarım etkinliklerinin ürünlerinde değerlendirilen farklı yönlerden kaynaklanmıştır ve düzeylere ait kategori sayısında değişiklikler oluşabilir niteliktedir. Örneğin; H ve I kategorileri birlikte öğrenmenin gerçekleşmediği Düzey 1'i tanımlayabilir, iki kategoride de dağınık bilgiler mevcut olabilir; bunlar düzensiz, yapılandırılmamış, konu veya problemle ilişkilendirilmemiştir. Ancak H ve I kategorileri konu ve probleme bakma biçimleri olarak da farklı yaklaşımlar tanımlayabilmekte ve bu noktada farklılık göstermektedir.



Şekil 2.24. Yemek Masası tasarım etkinliğinin SOLO Taksonomisi üzerinden değerlendirilmesi

Stüdyonun son 7 haftası boyunca, öğrencilerin yoğunluklu olarak 3 boyutlu çalışmalar yürüttükleri final tasarım etkinliği boyunca, stüdyoda geçirilen süre; öğrencilerin bir hafta boyunca üzerine çalıştıkları ve geliştirdikleri final tasarım etkinliğinin eğitmenler tarafından kritik verilmesine ayrılmıştır. Final tasarım etkinliği; 7 hafta boyunca aynı tema altında geliştirilen çalışmanın değişip dönüşerek son haline kavuşturulan uzun süreli bir tasarım etkinliğidir. Final tasarım etkinliği sürecinde tasarım ilke ve elemanlarını hacim örgütlenmesi bağlamında kurgulamayı öğrenmesi beklenmiştir. Final tasarım etkinlikleri, 7 hafta boyunca 8 ya da 9 kişilik öğrenci gruplarının bir arada çalışmasıyla tasarlanmıştır. Grupların 7 hafta boyunca haftalık olarak tasarım süreçlerini bir hafta içerisinde bir noktaya getirmesi ve getirdiği noktadan kritik alınması sağlanmıştır. Eğitmenler tarafından verilen kritikler grup tasarımlarının olumlu ve olumsuz yönlerini tartışmaya açmak, olumsuz yönlerini düzeltmek ve iyileştirmek, olumlu yönlerini güçlendirmek, olumlu ve olumsuz yönleri dışında öğrenciye farklı bakış açıları kazandırmak ve bu farklı bakış açıları doğrultusunda tasarlama süreçlerini yönlendirmek üzerine kuruludur. 3 boyutlu tasarım etkinliklerine yönelik kritiklerde 2 boyutlu tasarım etkinliklerindeki gibi yalnızca tasarlama süreci bitmiş sonuç ürünler yerine tasarlama süreci devam edecek ürünlere kritik verildiği için eğitmenlerin kritikleri grupların ortaya koydukları tasarım ürünler kadar ürünlerin tasarım süreçlerine yönelik de olmuştur. Haftalık stüdyo saati içerisinde gruplar, aldıkları kritikler üzerinden tasarım etkinliklerini geliştirmeye yönelik denemeler yapıp tekrar eğitmenin desteğine başvurabilmiş, tasarım etkinliğinin tasarlama sürecinde eksiklik ya da problem yaşadıkları konularla ilgili eğitmenlere danışabilmiş, birden farklı fikirleri üzerinden eğitmenlerle fikir alışverişinde bulunabilmiştir. Bu aşamada kritiklerin, sonuç ürünler üzerinde salt tasarım eleman, ilke ve kavramları yerine çok yönlü ve karmaşık bir süreç tanımladığı görülmüştür.

Mimari Temel Tasarım Stüdyosu kurgusunda iki ara sınav ve bir final sınavına yer verilmiştir. İlk ara sınav, öğrencilerin 2 boyutlu tasarım etkinliklerinin sona erdiği 7. Haftada kurgulanmıştır. Bu ara sınavda öğrencilerden 2 boyutlu bir tasarım etkinliği oluşturmaları beklenmiştir. İkinci ara sınav ise stüdyo programının 11. haftasında final tasarım etkinliğinin 7 haftalık sürecinin başlarında bir ara jüri olarak tasarlanmıştır. Final tasarım etkinliğinde yürütülen 3 boyutlu çalışmalara yönelik olarak tasarımların olgunlaşmayan kararlarının bu jüri boyunca tartışılması hedeflenmiştir. 15 haftalık eğitim programının tamamlanmasının ardından 16. haftada bir jüri olarak gerçekleştirilmiş final sınavında ise öğrencilerden final

tasarım etkinliğine yönelik tasarım süreci ve sonuç tasarım ürününün sunulması beklenmiştir.

Bloom'un öğrenme düzeyi ve çeşidi basamağı olarak öğrenme ürünlerinde tanımladığı bilişsel ürünler, SOLO Taksonomisiyle birlikte oluşturulan tasarım çalışmaları ve tasarım çalışmalarının yerleştirildiği değerlendirme kategorilerinde karşılık bulmuştur. Öğrencilerin stüdyo içerisindeki performans değerlendirmeleri, stüdyonun kümülatif yapısıyla paralel olacak şekilde kümülatif olarak ele alınmıştır. Bu değerlendirmeler yapılırken öğrencilerin 2 boyutlu çalışmalar boyunca kritiklerde gösterdikleri bireysel haftalık performanslar, 2 boyutlu çalışmalarının tamamlandığı bir aşamayı tanımlayan ilk ara sınav, 3 boyutlu çalışmalar boyunca kritiklerde grup içerisinde gösterdikleri bireysel haftalık performanslar ve 3 boyutlu çalışmalarına yönelik ikinci ara sınav ve final sınavı göz önünde tutulmuştur. Değerlendirmeler, 2 boyutlu çalışmalar boyunca öğrencilerin bireysel performanslarına dayanırken 3 boyutlu çalışmalar boyunca öğrencilerin hem grup içerisinde sergiledikleri bireysel performansa hem grupça sergilenen performansa dayanmıştır. Performans değerlendirmelerinde Bloom tarafından ortaya konan öğrenme ürünleri içerisinde duyuşsal ürünlerden referans oluşturularak öğrencilerin duyuşsal alanda temel tasarıma yönelik tutum, tavır ve farkındalıklarındaki gelişim süreçleri eğitmenler tarafından gözlemlenmiş ve dikkate alınmıştır.

Mimari Temel Tasarım Stüdyosunda pandemi süreci

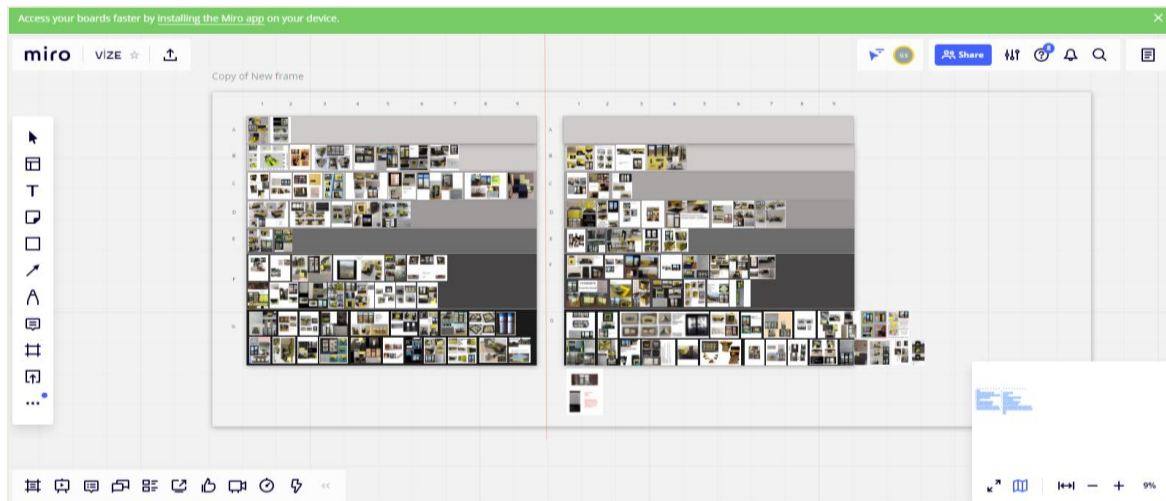
Araştırmanın yürütüldüğü yıllar içerisinde küresel bir salgına dönüşerek tüm dünyayı etkisi altına alan koronavirüs hastalığı (Covid-19) Türkiye'de de birçok alanda etkisini göstermiştir. Özellikle Mart 2020 itibariyle Türkiye'de etkisi hızla yayılan hastalık; başta eğitim olmak üzere birçok alanda var olan düzenin bireyler yan yana gelmeden sürdürülebilmesi için deneysel bir zemin hazırlanmasını zorunlu kılmıştır (Veletsianos ve Houlden, 2020). Bu aciliyetli arayışa cevap olarak çevrimiçi etkileşimli platformlar yaratarak yüz yüze eğitim modelini simüle etmek amacıyla bir 'uzaktan' eğitim modeli üretilmiştir (Hodges ve diğerleri, 2020). Her geleneksel öğrenme yönteminin çevrimiçi bir platforma taşınması kendi içerisinde zaman ihtiyacı ve araştırma gereksinimleri gibi zorluklar barındırsa da teorik derslere kıyasla dışsallaştırılması daha zor olan duyuşsal ve deneyimsel bir pratiğe dayanan tasarım stüdyolarının 'uzaktan' yürütülmesi, öğretme yöntemlerine yeni bir bakış açısının getirilmesini zorunlu kılmıştır (Park, 2020). Bu

bağlamda, tasarım stüdyoları tasarlama ve üretme yöntemlerini çevrimiçi öğretime uyum sağlayacak biçimde yeniden gözden geçirmek zorunda kalmışlardır.

Pandemi sürecinde stüdyo ortamının etkileşimli bir çevrimiçi pratiğe dönüştürülmesi süreci, öncelikle üretim biçimlerinin yeniden kurgulanarak analogdan dijitale dönüştürülmesi ile sağlanmıştır. Dijital üretim mecralarının tasarım ve üretim sürecine dahiliyeti, yeni neslin alışkın olduğu yeni medya araçlarını tasarlama süreciyle buluşturarak, ‘uzaktan’ eğitim sürecinin zorlayıcılığını avantaja çevirmiş; tasarım stüdyosunu geleneksel yaklaşımların yer aldığı bir alan olmaktan, dijital araçlarını da salt sunum araçları olmaktan çıkartarak stüdyonun asli bir bileşeni ve kendi araçları haline getirmiştir. Yeni medya araçlarının tasarım sürecine dahiliyeti, hem bu medya araçlarını hâlihazırda kullanan hem de tasarımı merkezine alan diğer disiplinlerden bu yeni mimarlık eğitimi ortamında nasıl faydalanabileceği tartışmasını da beraberinde getirmiştir. Bu süreçte, çevrimiçi eğitim programı disiplinler arası iletişimi de kuvvetlendirecek şekilde tasarlanmış, diğer disiplinlerden ödünç alınan metaforlar aracılığıyla öğrencilerin çok yönlü düşünme becerilerinin tetiklenmesi amaçlanmıştır. Disiplinler arası araç ve ara yüzler çevrimiçi kaynaklar üzerinden daha kolay erişilebilir kılınmıştır. Yeni medya araçları birbirleriyle bütünleşik çalışır şekilde kurgulanarak verimin artırılması hedeflenmiştir. Tasarım ve üretim süreci bu dışsal araçların dahiliyeti ile zenginleştirilirken, pandemi sürecinin ve uzaktan eğitimin öğrenciler üzerinde yarattığı en baskılayıcı etkilerden birisi olan izole olmak hissini sönmölemek için, eğitim programı grup projeleri üretecek şekilde tasarlanmış, böylece yaratılan kolektif çalışma ortamı ile öğrencilerin bu yeni sosyal etkileşim dönemine adaptasyonunun kolaylaştırılması hedeflenmiştir.

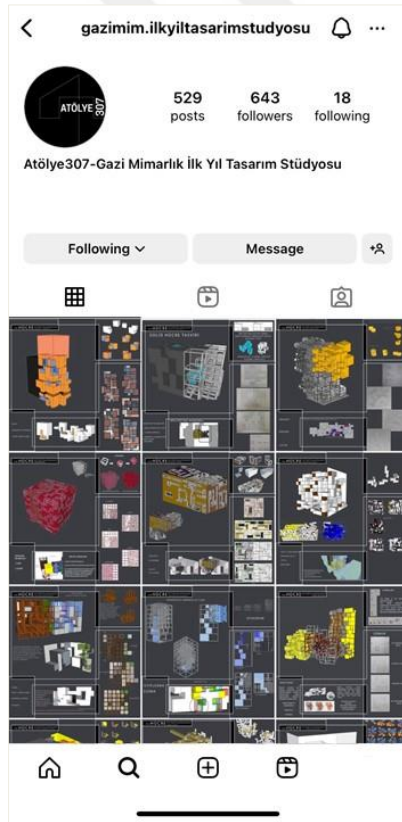
Araştırmanın inceleme nesnesi olarak 2021-22 Güz Döneminde stüdyo sürecindeki kurgu ise pandemi öncesi ve sonrası eğitim-öğretim kurgusuna referans verecek şekilde karma bir yapılanma oluşturmuştur. Bu dönemde eğitimde pandemi etkisi, normalleşme süreciyle birlikte kurgulanmıştır. Stüdyonun ilk 8 haftası boyunca, 2 boyutlu çalışmalar ve 2 boyutlu çalışmalara yönelik ilk ara sınavı kapsayan süreçte, öğrenciler ve öğretmenler hem üniversitede yüz yüze hem dijital bir platformda çevrimiçi olarak bir araya gelmiştir. Stüdyoda ders saati başlangıcında ve sonunda gerçekleştirilen bilgi paylaşımları ve genel kritikler tek bir atölyede (307); ancak öğrencilerin bireysel veya toplu olarak araştırmaları, çalışmaları ve etkinlikleri, atölyelerde yer alan öğrenci yoğunluğunu azaltmak adına, 3 farklı atölyede (301, 302, 307) eş zamanlı olarak gerçekleştirilmiştir. Bu 8 hafta boyunca

öğrenciler ve öğretmenler ders saatinin tamamlanmasını takiben 1 saatlik bir aradan sonra dijital bir platformda çevrimiçi olarak bir araya gelmiştir. Miro Uygulaması, 8 haftalık süreç boyunca stüdyo ortamının içerisinde yer alan, öğrencilerin çalışmalarının asılabildiği ve önünde bu çalışmaların tartışılabilirdiği stüdyonun dört yüzeyinden birini tanımlayan beyaz duvarın simülasyonu olarak kullanılmıştır. Öğrencilerin, tasarım etkinliklerinin sonuç ürünlerini tartışabilmek adına astığı bu duvar dijital olanaklarla Miro uygulamasında yaratılmıştır. Öğrencilerin ürettiği çalışmalar, öğretmenler tarafından bu dijital duvarda sergilenmiş, bu dijital duvar öğrencilerin tüm çalışmaları aynı anda görebildiği ve çalışmalar üzerinden yürütülen tartışma ve kritikleri takip edebildiği bir stüdyo mekânına dönüştürülmüştür. Dijital olanaklar, çalışmaların değerlendirme kategorilerine göre yerleştirilmesine, öğrencilerin sıkıntı yaşamadan diğer tüm çalışmaları görebilmesine olanak tanımıştır. Farklı kategorilerde yer alan tasarım çalışmalarına yönelik farklı tartışma ve kritiklerin yürütülmesi, öğrencilerin birebir kendi tasarım çalışmaları üzerinden kritik almasalar dahi bulundukları kategoriye ait genel kritikler olarak kendi tasarımlarına yönelik çıkarımlarda bulunmalarını sağlamıştır. Gerçek stüdyo ortamında yapıma imkân bulunamayan bu kategorileştirme temel tasarım eğitimi süreci adına bir iyileştirme olarak kabul edilebilir niteliktedir. Miro uygulamasının olanak tanımadığı sözlü iletişim ise Zoom uygulaması üzerinden gerçekleştirilerek tartışma ve kritikler eş zamanlı olarak sürdürülmüştür. Öğrenci ve öğretmenlerin Zoom uygulaması üzerinde birbirlerini görerek tartışma ve kritikleri sürdürmeleri, yorum ve görüşlerini paylaşmaları; stüdyo ortamının çok etkileşimli atmosferinin korunması adına önem taşımıştır.



Şekil 2.25. Miro uygulamasında oluşturulan beyaz duvara ait örnek bir görsel

Pandemi ortamında öğrenci etkileşimi yüz yüze gerçekleşen süreçlerde minimuma indirilirken dijital platformlarda gerçekleşen süreçlerde maksimuma çıkarılmaya çalışılmıştır. Pandemi sürecinde stüdyonun çok etkileşimli yapısını dijital olanaklarla desteklemek adına Instagram uygulamasına başvurulmuş, Instagram uygulaması üzerinden stüdyo içerikleri ve öğrenci tasarımlarının paylaşılabileceği bir hesap oluşturulmuş, öğrencilerin bu hesap üzerinden çeşitli etkinlik, duyuru, görsel medya kaynaklarına ulaşmaları artırılmaya çalışılmıştır. Öğrencilerin kendi dönem ve üst dönem öğrencileriyle yüz yüze ortamlarda sıkça bir araya gelememeleri nedeniyle Instagram uygulaması üzerinden üst dönem öğrencilerin tasarım çalışmalarının paylaşılmasına önem verilmiştir. Bu şekilde öğrencilerin tasarım çalışmaları üzerinden yapay bir etkileşim oluşturulmuştur.



Şekil 2.26. Instagram uygulamasında oluşturulan profile ait bir görsel

7 hafta boyunca 8 ya da 9 kişilik öğrenci gruplarının bir arada çalışmasıyla tasarlanan final tasarım etkinliği boyunca stüdyo ortamının hibrit çözümleri yerini ağırlıklı olarak dijital olanaklara ve çevrimiçi platformlara bırakmıştır. Bu zamana kadar stüdyoda yüz yüze yürütülen işleyiş tamamen çevrimiçi platformlara taşınmış, öğrencilerin fiziksel olarak tasarım araç ve malzemeleriyle olan etkileşimi yerini dijital tasarım araçlarına bırakmıştır.

Öğrencilerin AutoCAD, Photoshop ve SketchUp dijital tasarım araçlarını öğrenmesi teşvik edilmiş, tasarım araçları üzerine kısa anlatımlar ve uygulamalar gerçekleştirilmiş, öğrencilerin tasarımlarında dijital tasarım araçlarına başvurusu yönlendirilmiştir. Çevrimiçi platform olarak Zoom uygulaması üzerinden yürütülen bu süreçte stüdyoda öğrenciler gruplarıyla birlikte tercih ettikleri dijital tasarım araçları üzerinden tasarladıkları ürünlerinden veya tasarlama süreçleriyle ilgili konulardan kritik almış ve ilerlemişlerdir. Stüdyonun bu sürecinde, stüdyonun bir önceki hibrit sürecinin aksine tüm eğitmenlerin aynı tasarım ürünlerine eş zamanlı olarak kritik vermesi mümkün olmamış, eğitmenler her hafta seçili gruplara bakacak şekilde düzenleme yapılmış ve eğitmenlerin her hafta etkileşimde bulunduğu grup farklılaştırılmıştır.



3. ARAŞTIRMA MODELİ

Araştırmada, bir fenomene ilişkin anlam ve özü tanımlayarak bu fenomen için bir bağlam ve söylem oluşturabilmek amacıyla öğrencilerin yaşanmış deneyimlerine başvurulmuştur. Öğrencilerin yaşanmış deneyimlerinin anlaşılabilmesi ve deşifre edilebilmesi için fenomenolojik bir araştırma modeli tasarlanmıştır. Araştırmanın amacı, fenomenle ilgili kavramsal çerçevede tartışılmayan veya bilinmeyen olgu ve alanların, öğrencilerin yaşanmış deneyimleri aracılığıyla keşfedilebilme potansiyelini değerlendirmektir. Bu bölümde, potansiyelin nasıl ele alındığı ve fenomenolojik bir araştırma modelinin nasıl tasarlandığına yönelik içerik aktarılmıştır. Araştırma yönteminin belirlenmesi ve fenomenolojik araştırma yönteminin potansiyelleri, fenomenolojinin temel felsefesi ve kullanım alanları, fenomenolojik araştırma modelinde verilerin toplanması ve analiz edilmesine yönelik süreçler ve araştırma süreci boyunca araştırmacının değişken rolleri açıklanmıştır.

3.1. Araştırma Yönteminin Belirlenmesi

Bu araştırma, nitel araştırma yöntemleri çerçevesinde yürütülmektedir. Creswell (2021), nitel araştırmaların bir olgu, konu veya problemin keşfedilmesine yönelik gereklilik ortaya çıktığında önem kazandığını belirtir. Tasarım eğitiminde, eğitmen merkezli yürütülen araştırmaların ağırlık kazanması ve öğrenci merkezli araştırmalarda deneyimin öne çıkmasının tasarım eğitime yeni bir bakış açısı kazandırması tasarım eğitimi çerçevesinde nitel araştırma yöntemlerine başvurulmasını açıklar. Nitel araştırma yöntemlerinin; farklı disiplinlerin etkileşimine açık doğası, yürütülen araştırmanın tasarım disiplini ile eğitim disiplini arasında bir kesit olarak yer alması bağlamında da etkilidir. Disiplinlerin kesişiminde oluşan araştırma konusu, nitel araştırma yöntemlerinin seçilmesine olanak tanımıştır. Yıldırım ve Şimşek (2016: 41), nitel araştırmayı “gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma” olarak tanımlar. Nitel araştırmanın en temel özelliği “doğal ortama duyarlık” göstermesidir. Böylece araştırılan olgu veya olayların doğal ortamlarındaki davranış biçimleri incelenir.

Nitel araştırmaların genel özellikleri incelendiğinde; yorumlayıcı yaklaşıma dayalı olduğu gözlemlenir. Yorumlayıcı yaklaşımlarda, araştırılan olgunun nasıl deneyimlendiği önem kazanır (Neuman, 2020) ve olguya yönelik deneyimler içinde bulunduğu ortam ve duruma bağlı olarak araştırılır (Sığrı, 2018: 66). Tümevarımcı ve bütüncül yaklaşımlar, nitel araştırmaların  ne çıkan nitelikleridir. Nitel araştırmalar; olguya dair genellemeler yapma ya da hipotezlerin doğru ya da yanlışlığını ortaya çıkarma esasına dayanmaz. Olguların doğrulanabilirliği yerine olguları keşfetmeye odaklanır. Araştırılan olguya yönelik toplanan verilerden anlamlı bir bütün ortaya koymak esastır. Tümevarımcı yaklaşım; kuramlar ya da hipotezlerde, neden-sonuç ya da deneme-yanılma üzerinden ilerlemeden yalnızca araştırmacı tarafından toplanan verilerin anlamlandırılması ve buradan yola çıkılarak söylemler üretilmesine dayanır. Bu özelliği nitel araştırmayı nicel araştırmadan ayıran başlıca özelliklerden biridir. Verilerin ortaya koyduğu anlamlı bir bütün, bütünü oluşturan parçalardan daha çok anlam üretir. Bütünü oluşturan parçaların bir araya geldiğinde anlam kazandığı, dolayısıyla parçalar arası ilişkilerin anlam üretmeye katkı koyduğu söylenebilir. Tekindal ve UĞuz Arsu (2020), nitel araştırmanın bütüncül yaklaşımıyla birlikte “değişkenlerin tek başına anlamlı olmadığı düşüncesiyle araştırma değişkenlerini ilgili diğer değişkenlerle olan etkisini de dikkate alarak bütüncül bir resim” sunduğunu ifade ederek nitel araştırmalarda parçalar arası ilişkilerin önem kazandığına değinir. Nitel araştırmalarda amaç, doğrular ve yanlışlar üzerine temellenmez, olguyu anlamak üzerine temellenir. Bu nedenle araştırmaya katkı koyan kişilerin olguya yönelik algı ve deneyimleri önem kazanır.

Nitel araştırmalar; yalnızca sayısal verilerle açıklanamayacak karmaşık olguları araştırmak ve anlamlandırmak, olgularla ilgili detaylı ve derin araştırmalar yürütmek, bir olguyu anlayabilmek adına hem nitel hem nicel bir zemin oluşturmak, literatürde sınırlı bakış açısıyla ve sınırlı kapsamlarda çalışılan olgulara yeni bakış açıları kazandırmak ve göz ardı edilen anlamları araştırmak, olguları olgunun dışından değil içinden gözlemleyen ve deneyimleyen görüşlere başvurmak amaçıyla yürütülür (Ospina, 2004). Creswell (2021), beş farklı nitel araştırma yaklaşımından bahseder. Anlatı araştırması türünde, anlatılar, hikâyeler, biyografilerin kronolojiye bağlı olarak derlenmesi ön plana çıkar. Fenomenolojik araştırma türünde bir olguya dair deneyimlerin ortaya konması önem kazanır. Kuram oluştırma araştırmalarında, süreç ya da eylemlere yönelik kuram oluşturmak araştırmanın amacını ortaya koyarken etnografik araştırmalarda araştırmacının gözleminin  ne çıktığı ve gözlemlenen grupların yaşam biçimlerinin incelendiği görülür. Durum  alışması

araştırmalarında, çeşitli değişkenlerle tanımlanan özel durumların açıklanmaya çalışıldığı gözlemlenir.

Fenomenolojik yaklaşım ya da fenomenolojik araştırma yöntemi; nitel araştırma kapsamında insan deneyimlerini anlamaya ve anlamlandırmaya odaklanan bir tavır sergiler. Fenomenolojik yaklaşımın; felsefi bir hareketten doğan doğası araştırılacak bir fenomen tanımlaması ve bu fenomene ilişkin algıları, bakış açıları, düşünceleri, deneyimleri ve anlamları çözümlemesi öne çıkan amaçlarıdır. Fenomenolojik araştırmalarda belirlenen fenomenin nasıl deneyimlendiği ve bu deneyimlerin nasıl betimlendiği araştırmanın odağını oluşturur. Fenomenolojik araştırma yöntemini; diğer araştırma yöntemlerinden ayırt edici kılan ve farklılaştıran çözümlediği “ortak deneyimlerin özünün olduğu” varsayımıdır (Tekindal ve Uğuz Arsu, 2020).

Bu araştırmada, nitel araştırma paradigmaları içinde yer alan fenomenolojik araştırma yöntemi ve verilerin analizinde bu yöntemin analiz biçimlerinden biri olan yorumlayıcı fenomenolojik analiz yöntemi (IPA) tercih edilmiştir. İlk olarak fenomenoloji desinin ne olduğu ve bir araştırma yöntemi olarak hangi basamaklardan oluştuğu ortaya konmuş, sonrasında fenomenolojiyi bir araştırma yöntemi yapan özellikleri bağlamında fenomenolojinin tarihi ve temel felsefesi üzerinde durulmuştur. Daha sonra, fenomenolojik yaklaşımlardan bahsedilmiş, tasarım disiplini içerisinde fenomenolojinin nasıl ele alındığı irdelenmiştir.

3.1.1. Fenomenolojik yaklaşım ve araştırma yöntemi

Temel tasarım eğitimi kapsamında yürütülen bu araştırmada fenomenolojik araştırma yöntemine başvurulmuştur. Fenomenolojik yaklaşımlı araştırmalarda araştırmacı, kişilerin deneyimlediği bir olgunun ortak anlamını arar (Creswell, 2007: 58). Fenomenolojik araştırma yöntemi, insanların belirli bir olgu veya kavramla ilgili “anlayışlarını, duygularını, bakış açıları ve algılarını ifade etmelerini sağlayan ve bu fenomeni nasıl deneyimlediklerini tanımlamak için kullanılan nitel bir araştırma yöntemi”dir (Tekindal ve Uğuz Arsu, 2020). Fenomenolojik araştırma yöntemi, fenomenin kendine özgü var olan tanımları ve özü arasındaki ilişkiyi(leri) keşfetmek için kullanılır. Seamon’ın, benzer şekilde fenomenolojik araştırma yöntemini fenomenin kendine özgü tanımları ile temel özünü belirleyen ilişkileri keşfetmek için bir zemin olarak kullandığı görülür (Seamon, 2000). Bu bağlamda

fenomenolojik araştırma yönteminin, fenomenlerin temel doğasını tanımlayan nitelikleri keşfetmek adına fenomenin belli özelliklerine odaklandığı görülür. ‘İnsan deneyimini anlama’ amacı, bir başka deyişle yaşanan deneyimi anlamlandırma girişimi olarak okunabilen fenomenolojik araştırma yönteminde, araştırma nesnesi olan fenomene ilişkin insanın algısı, bakış açısı, onu nasıl anlamlandığı ve deneyimlediğine odaklanılır. Olguya dair anlam üretme sürecinde kişilerin deneyimlerine başvurulurken olguya dair düşünce, görüş, algı, tutum, eğilim, duygu ve inançlarına yönelik birçok bilgi elde edilir.

Olgu; “yaşam boyunca doğrudan gözlenebilen ya da algılanabilen nesnel şeyler” olarak tanımlanabilir (Sığı, 2018: 4). Fenomenolojik araştırma yöntemi, olguya dair deneyimlerde iki ana soruya odaklanır. ‘Olguya ilişkin deneyimler nelerdir?’ ve ‘Olguya ilişkin deneyimler hangi koşullarda, hangi durumlarda, hangi bağlamlarda oluşur?’ soruları fenomenolojik araştırmanın çerçevesini tanımlar. Bu sorulara cevap arayan araştırmacı, kişilerin deneyimleriyle birlikte algıları ve deneyimlere yükledikleri anlamları da aydınlatır (Yıldırım ve Şimşek, 2016: 74). Fenomenolojik araştırma yönteminin temel sorusu fenomene yönelik deneyimlerin anlamı, yapısı ve özünü keşfetmekle ilişkilidir (Patton, 2018: 133). Fenomenoloji; deneyimlerin ve deneyimlerden yansıyan kökensel anlamları keşfetmeyi amaçlar (Van Manen, 2016: 43). Fenomenolojik araştırma yöntemiyle çözümlenen deneyimler, yalnızca olduğu şekliyle değil, aynı zamanda araştırmacının ve literatürün süzgecinden geçirilerek yorumlanır ve ortaya konur. Çünkü fenomenoloji, olguları açıklamak yerine çoğunlukla olguları betimlemeyi ve yorumlamayı amaçlar.

Creswell (2009), fenomenolojik araştırma sürecini; fenomenin tanımlanması ve fenomene yönelik araştırmacının kendi deneyimini aktarması, araştırma tasarımının yapılması, kavramsal çerçevenin ortaya konması, verilerin oluşturulması, verilerin analizi ve verilerin sunumu olarak özetler. Miller (2003) fenomenolojik araştırmanın aşamaları ve metodolojik yapısını altı basamakta tanımlar: (1) Fenomene yönelme ve belirleme, (2) Fenomene yönelik yaşanan deneyimi araştırma, (3) Fenomeni tanımlayan temaları belirleme, (4) Fenomeni tanımlama, (5) Fenomenle güçlü ve odaklı pedagojik bir ilişki sürdürme, (6) Araştırma bağlamını parçaları ve bütünü dikkate alarak denge kurma. Wilson (2015) ise yedi fenomenoloji adımına değinerek fenomenolojik araştırma rehberi oluşturur. Bu rehber; insanların anlamlı deneyimler üretme eğilimi gösterdiğini açıklayan ‘kapsamlı anlam fikri’, deneyimlerin araştırılmasında nesnelliği tartışan ‘kişi ve dünya’, deneyime yönelik ifadelerde düşünce, duygu gibi bilgilerin de açığa çıkarılabileceğini ifade eden ‘yaşanan

deneyimin sürekliliği’, ‘araştırmada fenomenolojinin faydaları’, ‘fenomenolojik araştırmanın temel bileşenlerinin tanımlanması’, ‘literatürdeki ipuçları’ ve ‘fenomenolojik araştırmanın sınırlarının ortaya konması’ ile çerçevesini tanımlar (Wilson, 2015). Fenomenolojik bir araştırmanın tüm aşamalarına örnek teşkil eden Brown ve diğerleri’nin (2006) araştırmasında; literatür araştırması çerçevesinde tespit edilen araştırma problemine yönelik belirlenen fenomen, fenomeni ve fenomene yönelik deneyimleri inceleyen bir araştırma, araştırma kapsamında veriler oluşturma, toplanan verileri analiz etme, analiz edilen verilerin bulgular olarak sunulması ve tartışılması, tartışmalar doğrultusunda fenomenin tanımlanması ile fenomenolojik araştırma süreci tanımlanmıştır.

Yorumlayıcı fenomenolojik analiz yöntemi (IPA), fenomenolojik araştırma yönteminde yaygın bir şekilde kullanılan ve fenomenolojik araştırmaya karakter tanımlayan bir yöntemdir. Bu analiz yöntemiyle birlikte yöntem bir nitelik kazanır. IPA’nın amacı, bireylerin kişisel ve sosyal dünyalarını nasıl anlamlandırdıklarını deneyimleri üzerinden ayrıntılı olarak keşfetmektir ve bir IPA araştırmasının odağı belirli deneyimlerin, olayların ve durumların kişiler için taşıdığı anlamlardır. Yaklaşım, kişilerin yaşam dünyasının detaylı incelenmesini içermesi bakımından fenomenolojiktir; kişisel deneyimi keşfetmeye çalışır ve olgu ya da olayın kendisine ilişkin nesnel bir ifade üretme girişiminin aksine, bir bireyin bir olgu ya da olaya ilişkin kişisel algısı ya da açıklamasıyla ilgilenir (Smith ve Osborn, 2008). Giorgi (2009), Husserl’s’in felsefi ilkeleri doğrultusunda bir fenomenolojik araştırma yöntemi tanımlar ve uygular. Fenomenolojik yaklaşımın ardındaki felsefi ilkeleri ve bunun psikolojik bir çerçevede nasıl uygulanabileceğini açıkladığı araştırmasında Giorgi (2009) 4 basamaklı bir veri analizi süreci kullanır. Bu basamaklar; parantezleme, fenomenolojik redüksiyon, imgesel çeşitleme ve deneyimlerin genel yapısına ilişkin bir senteze varılmasıdır.

Moustakas (1994) tarafından geliştirilmiş belirli yapılandırılmış analiz yöntemleri ile yorumlayıcı fenomenolojik analiz yöntemi açıklanabilir. Moustakas (1994), yorumlayıcı fenomenolojik analizde, anlamlı ifadeler ve anlamların seçilmesi, bir arada anlamlar tanımlayan ifadelerle temaların oluşturulması sistematğine dayanan deneyimlerin dokusal ve yapısal tanımlarının oluşturulmasıyla ilgilenir. Moustakas’ın veri analizine dair önerisi ve bu öneriye dair değerlendirme aşağıda sunulmuştur:

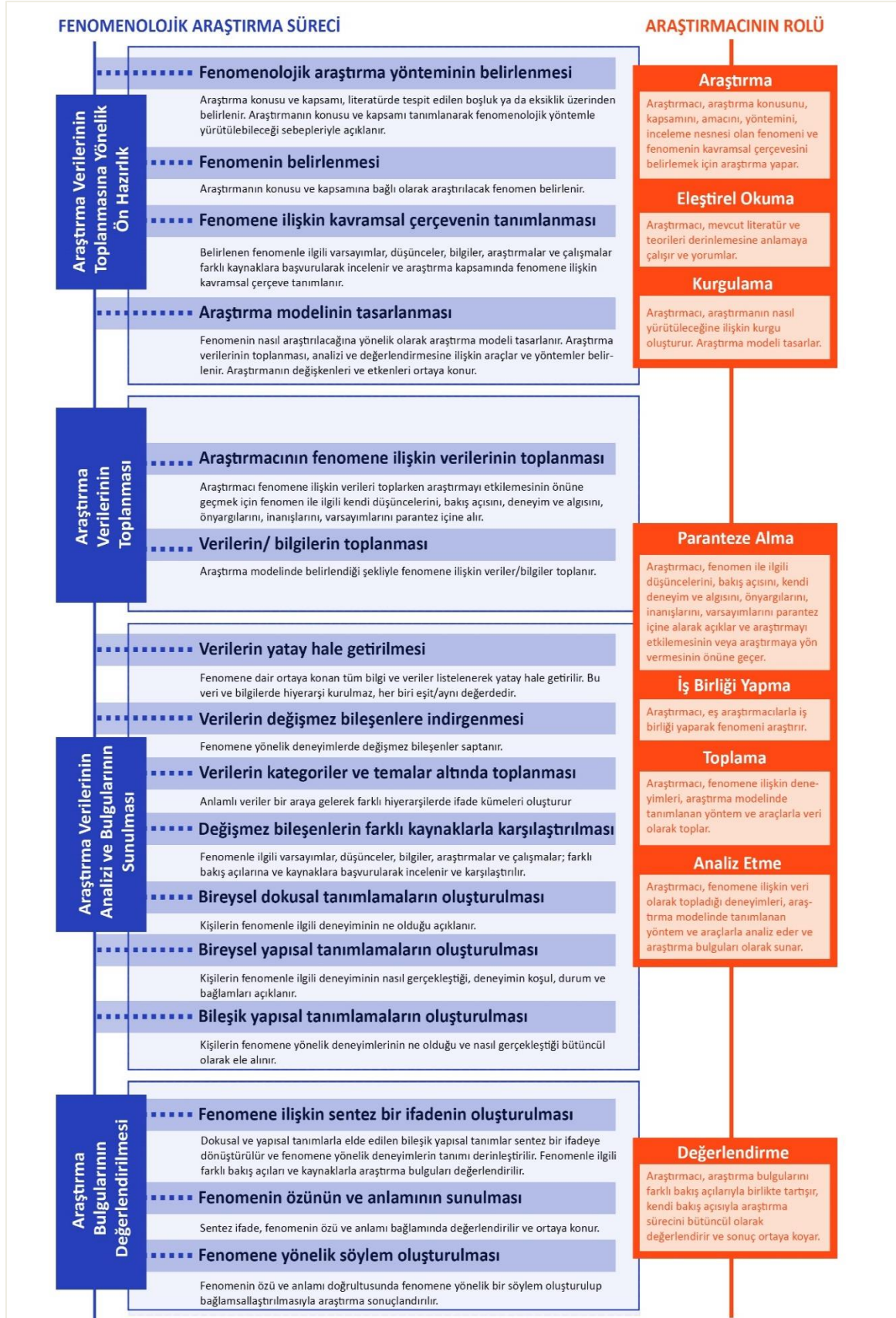
Çizelge 3.1. Moustakas'ın (1994) fenomenolojik analiz aşamalarına yönelik değerlendirme

Fenomenolojik İndirgeme Fenomenin özünü ve anlamını aramak için fenomenin değişmez bileşenlerini bulmak ve temalar altında toplamak amaçlanır.	Verilerin yatay hale getirilmesi Fenomene dair ortaya konan tüm bilgi ve verileri listeleyerek yatay hale getirmektir. Bu veri ve bilgilerde hiyerarşi kurulmaz, her biri eşit/aynı değerdedir.	Paranteze Alma (Araştırmacının Rolü) Paranteze almanın amacı; araştırmacının fenomen ile ilgili düşüncelerini, bakış açısını, kendi deneyim ve algısını, önyargılarını, inanışlarını, varsayımlarını parantez içine alarak araştırmayı etkilemesinin veya araştırmaya yön vermesinin önüne geçmektir ve analiz aşamasının her basamağında paralel olarak yer alır.
	Deneyimlerin değişmez bileşenlere indirgenmesi Fenomene yönelik deneyimlerde değişmez bileşenler saptanır.	
	Kategoriler ve temalar oluşturulması Anlamlı veriler bir araya gelerek farklı hiyerarşilerde ifade kümeleri oluşturur.	
	Değişmez bileşenlerin ortaya konması için birden çok veri kaynağının karşılaştırılması Felsefi varsayımlar ya da düşünceler keşfedilir, farklı bakış açılarına ve kaynaklara başvurulur.	
	Bireysel dokusal tanımlamalarının hazırlanması Kişilerin fenomenle ilgili deneyiminin ne olduğu açıklanır.	
	Bireysel yapısal tanımların oluşturulması Kişilerin fenomeni deneyim etme şekillerini etkileyen ortam ya da bağlam ile ilgili yapılan betimlemeyi ifade eden ve 'yapısal betimleme' olarak adlandırılan deneyimin nasıl gerçekleştiği, deneyimin koşul, durum ve bağlamları açıklanır.	
İmgesel Çeşitleme Bireysel ve bileşik yapısal tanımları oluşturmak ve yapısal temalar geliştirmek amaçlanır.	Bileşik yapısal tanımların oluşturulması Kişilerin fenomene yönelik deneyimlerinin ne olduğu ve nasıl gerçekleştiği bütüncül olarak ele alınır.	
	Sentez bir ifadenin oluşturulması Dokusal ve yapısal tanımlarla elde edilen bileşik yapısal tanımlar sentez bir ifadeye dönüştürülür ve fenomene yönelik deneyimlerin tanımı derinleştirilir.	
Öz Fenomenin anlamını aramak amaçlanır.		

Araştırma kapsamında başvurulacak fenomenolojik araştırma yöntemi çok basamaklı bir süreç olarak tanımlanmıştır. Araştırmacının sürecini açıklayan dört alt süreç yer almıştır. Bu süreçlerin ilki araştırma verilerinin toplanmasına yönelik ön hazırlık sürecidir. Sürecin ilk basamağını araştırmacının fenomenolojik yöntemle yürütülebileceğini açıklamak oluşturmuştur. İkinci basamakta, araştırılacak fenomenin belirlenmesi yer almıştır. Bu aşamada farklı kaynaklara başvurularak literatürde boşluk ya da eksiklik olarak görülen araştırma konusu ve kapsamı tanımlanmıştır. Araştırmacının konu ve kapsamı; araştırmacının fenomenolojik yöntemle ele alınması gerekliliğini açıklamak ve gerekliliğe yönelik olarak fenomeni belirlemek bağlamında değerlidir. Üçüncü basamağını literatür taramasıyla birlikte ortaya konan kavramsal çerçeve oluşturmuştur. Kavramsal çerçeveye beraber belirlenen fenomene ilişkin varsayımlar, düşünceler, bilgiler, araştırmalar ve çalışmalar irdelenmiştir. Bu basamakta farklı kaynaklara başvurularak literatür süzgecinden geçirilerek fenomenin tanımlanması sağlanmıştır. Dördüncü basamağında araştırma modelinin tasarlanması yer almıştır. Bu basamakta fenomenin nasıl araştırılacağına yönelik araştırma modeli, araştırma modelinde yer verilen araç, yöntem, değişken ve etkenleriyle birlikte açıklanmıştır. Araştırma verilerinin toplanmasına yönelik süreci oluşturan ikinci alt süreç iki farklı bağlam üzerine temellenmiştir. Bağlamların birincisi araştırmacının fenomene ilişkin kendi verilerini kendi kendine ortaya koyması, ikincisi ise eş araştırmacıların fenomene ilişkin verilerinin ortaya konmasıyla ilişkilendirilmiştir. Bu aşamada fenomene yönelik araştırmacı ve eş araştırmacıların algı ve deneyimleri veri olarak toplanmıştır. Araştırma verilerinin analizi ve bulguların sunulması, verilerin toplanması aşamasını takip eden yeni bir alt süreç oluşturur. Bu süreçte toplanan verilerin analiz edilerek araştırma bulgularının sunulmasında Moustakas (1994)'ın fenomenolojik analiz yöntemine başvurulmuştur. Araştırmacının, eş araştırmacılarından araştırılan fenomene yönelik deneyimlerine dair topladığı veriler içerisinde anlamlı veriler belirlenmiş ve listelenmiştir. Her biri eş değerde ele alınan bu veriler, değişmez bileşenlere indirgenmiş ve fenomenin değişmez bileşenleri saptanmıştır. Fenomenin değişmez bileşenleriyle birlikte toplanan tüm veriler anlamlı kümeler oluşturabilme durumlarına göre düzenlenerek kategoriler ve temalar altında toplanmıştır. Kategoriler ve temaların oluşturulmasıyla yeniden gözden geçirilen değişmez bileşenler, farklı bakış açılarına ve kaynaklara başvurularak incelenmiş ve karşılaştırılmıştır. Araştırmacının bulguları, fenomenle ilgili varsayımlar, düşünceler, bilgiler, araştırmalar ve çalışmaları içeren literatürün süzgecinden geçirilmiştir. Böylece fenomene yönelik deneyimlerde 'neyin' deneyimlendiğine dair dokusal tanımlar; 'nasıl' deneyimlendiğine dair yapısal tanımlar oluşturulmuştur. Araştırma verilerinin analizi ve bulgularının sunulması süreci, fenomene

ilişkin deneyimlerde neyin nasıl gerçekleştiğinin bütüncül olarak ele alınarak fenomene ilişkin bileşik yapısal tanımlar oluşturulmasıyla tamamlanmıştır. Araştırma bulgularının değerlendirilmesi alt sürecinde; araştırmacı, araştırma bulgularını farklı bakış açıları ve kendi bakış açısıyla değerlendirmiş, fenomene ilişkin oluşturduğu tanımları sentez bir ifadeye dönüştürmüştür. Araştırmacı, fenomenin özü ve anlamının ne olduğuna dair genel bir tanımlama yapmıştır. Yaşanmış deneyimlerin oluşturduğu öz ve anlam, fenomene yönelik söylem üretmek ve fenomeni bağlamsallaştırabilmek açısından önem taşımıştır. Son olarak araştırmacı, araştırma sürecini değerlendirerek araştırma sonuçlarından türeyen dolaylı tartışmalar ve önerilere yer vermiştir.





Şekil 3.1. Araştırmada fenomenolojik araştırma yönteminin kullanımına yönelik şema

Fenomenolojik araştırmanın verileri, yazılımların sunduğu raporlar, şemalar veya ağ haritaları ile fenomenin özüne dair araştırmacının ortaya koyacağı ifadeleri oluşturmaya yardımcı olur. Tanımlanan araştırma yöntemin, araştırmacının öz arayışında yol göstericidir. Burada fenomenolojik araştırma yönteminin pragmatik araştırma yöntemleri ile birlikte çalışabildiğinin altını çizmek gerekir. Fenomenolojik araştırmalarda yaygın olarak araştırmacının etkin rol aldığı görülür. Araştırmacının bakış açısı araştırmanın bazı süreçlerinde yer edinir bazı süreçlerinde yer edinmez. Burada araştırma sürecinin dinamik bir süreç olduğu ve araştırmacının bu dinamizme katkı koyduğu unutulmamalıdır. Araştırmada araştırmacı için tanımlanan çeşitli roller detaylı olarak açıklanacaktır.

Araştırmacının rolü

Fenomenolojik araştırmalarda araştırmacı; araştırma konusunun rasyonel ve pragmatik yaklaşımları ile ilgilenen ve araştıran, araştırmanın araştırma modelini kurgulayan, tasarlayan ve alan çalışmalarını yürüten, araştırmaya katkı koyan kişiler ile birebir ilişki kuran, araştırma sürecinin içinde bulunan ve gözlemleyen, araştırmanın bulgu ve analizlerini derleyen, düzenleyen, araştırmanın bağlamını yeniden inşa eden, araştırmanın teorik ve uygulama olmak üzere bütün takibini gerçekleştiren, araştırma sürecini yürüten kişidir. Araştırmacı, yaygın olarak hem bir veri toplama aracı görevi görürken hem de araştırma sürecinin tüm aşamalarında aktif rol oynar. Araştırma kapsamında yürütülen birçok süreçte ve sürece dair basamaklarda, araştırmacının farklı rolleri olabilir. Özellikle fenomenolojik araştırma yöntemine başvurarak kurgulanan nitel araştırmada; araştırmacının yer aldığı süreçlerde rollerinin farklılaşması gerekliliği doğar. Bu roller başlangıçta; araştırmacının kendi bakış açısına yer vererek sürdürdüğü rollerdir. Bu araştırma kapsamında araştırmanın başlangıcında; araştırmacı, araştırma konusunu, kapsamını, amacını, yöntemini, inceleme nesnesi olan fenomeni ve fenomenin kavramsal çerçevesini belirlemek için araştırma yapmıştır. Bu araştırma sürecinde eleştirel okuma yaparak fenomene ilişkin mevcut literatürü ve teorileri derinlemesine anlamaya ve yorumlamaya çalışmıştır. Eleştirel okumayla birlikte yüzeysel araştırma; sorgulanan, anlaşılan, analiz edilerek yorumlanan bir süreç kazanır. Daha sonrasında araştırmanın nasıl yürütüleceğine ilişkin kurgu oluşturmuştur. Araştırma modeli tasarlamış ve araştırmanın süreçlerini organize ederek yürütücü bir rol üstlenmiştir.

Fenomenolojik araştırma yönteminde nitel araştırma yöntemlerinde olduğu gibi araştırmanın analizleri ve bulgularına dair süreçler doğası gereği öznel bir süzgecin sonucudur. Ancak eş zamanlı olarak araştırma yürütülürken, bir diğer deyişle veri toplama sürecinden itibaren araştırmacının araştırmayı kurgulayan, tasarlayan, organize eden ve yürüten rolünden arınması gerekir. Fenomenolojik araştırma yöntemi çerçevesinde en önemli olan nokta araştırmacının fenomene dair kendi önyargı, algı, bakış açısı, duygu, düşünce, deneyim ve anlayışlarının farkında olmasıdır. Bu nedenle araştırmacının, araştırmadaki rolü bu süreçte açıkça belirtilmelidir. Fenomenolojik araştırma yönteminin kullanıldığı veya tartışıldığı çalışmalarda daha önce tartışılan epokhe kavramı ışığında araştırmacının bireysel önyargılarını, varsayımlarını ayraç içine alarak fenomenolojik araştırma sürecinde aktif rol alması önemlidir. Creswell'in fenomenolojik yöntem aşamalarında tanımladığı şekliyle (2009), fenomenolojik araştırma yönteminde araştırmacının fenomene dair Husserl'in izlerini takip ederek kendi bilincinin deneyimlerini aktarma durumu söz konusudur. Araştırma sürecinin başından sonuna kadar tüm sürecinde araştırmacı etkileşimin içinde yer alan kişidir. Araştırmacının fenomenolojik araştırma yöntemine dair aşamaları kendisinde uygulayarak araştırmaya kendisini dâhil etmesi, kişilerle olan etkileşimlerini de artıracaktır.

Bu araştırma kapsamında araştırmacı, araştırma sürecinde herhangi bir ön koşul ya da ön yargısı olmadan süreci yürütebilmek adına fenomene yönelik kendi deneyimlerine detaylı olarak yer vermiş, eş araştırmacılara yönelttiği soruları kendi adına cevaplamıştır. Araştırma verileri toplanmadan önce araştırmacı, eş araştırmalara yönlendirici sorular yöneltmesinin önüne geçebilmek adına soruları cevaplarken iki farklı rolünün birbiri içine geçmiş deneyimlerini aktarmıştır. Araştırmacının aynı üniversite aynı bölüm mezunu olduğu bilgisi üzerinden öğrenci olarak aynı derse dair geçmiş deneyimleri (2010-11 Güz Dönemi) ile aynı derste 2018'den itibaren eğitmen rolüyle bulunması bilgisi üzerinden eğitmen olarak aynı derse dair yaşanmış ve yaşanan deneyimleri paylaşılmıştır. Farklı rollerle paylaşılan araştırmacıya ait tüm deneyimler; araştırma kurgusunun oluşturulması ve yürütülmesinde rol oynamıştır. Bu deneyim paylaşımı, araştırmada araştırmacının rolünü ortaya koymak ve araştırmacının eş araştırmacılardan daha üstün bir konumda olmadığını göstermek amacı taşımaktadır. Araştırmacı burada fenomen ile ilgili başta deneyimleri olmak üzere algısını, bakış açısını, düşüncelerini, önyargılarını, inanışlarını ve varsayımlarını parantez içine almıştır. Böylece araştırmacının kendi deneyimlerinin araştırmayı etkilemesinin veya araştırmaya yön vermesinin önüne geçilmiştir. Bu bağlamda araştırmacı, araştırmayı kurgulayan, tasarlayan, organize eden ve yürüten rolünden arınarak eş araştırmacılarla

birlikte fenomene yönelik deneyimleri araştıran ve çözümleyen bir role kavuşmuştur. Araştırmacı, eş araştırmacıların deneyimlerinde doğru ve/veya yanlış gibi kesinlikleri aramamış, yargılar oluşturmaya çalışmamıştır. Fenomenin özünü ve anlamını aramak adına eş araştırmacılarla iş birliği yapmış, fenomenin değişmez ve değişken bileşenlerini araştırmıştır. Eş araştırmacıların ortaya koyduğu verileri analiz ederken, değerlendirirken ve tartışırken de fenomeni eş araştırmacılarla birlikte araştıran ve çözümleyen rolünü sürdürmüştür. Fenomenle ilgili kendi deneyimlerinin ve düşüncelerinin, araştırmayı etkilemesine izin vermemiştir. Fenomenin özü ve anlamına yönelik olarak bir sonuç tartışması ortaya koyarken fenomene yönelik kendi deneyimlerini ve bakış açısını tekrar sürece dâhil etmiş ve farklı bir kaynak olarak kendi deneyimleri ve bakış açısına başvurmuştur.

3.1.2. Fenomenoloji tarihi ve temel felsefesi

Etimolojik kökeni Fransızcaya dayanan fenomen kelimesi Türk Dil Kurumu sözlüğünde ‘olay’ olarak karşılık bulurken bir diğer anlamı felsefe ile ilişkilendirilerek ‘görüngü’ olarak verilmiştir. Görüngü, felsefe disiplini içerisinde genel anlamıyla gözlenebilen, duyularla algılanabilen her şey, her olgu ve olay olarak nitelendirilebilir. Bu bağlamda fenomenoloji, görüngü bilimi olarak ele alınabilir. Tarihsel süreçte fenomenoloji üzerine söylemler, düşünceler, çalışmalar üreten birçok kişiden söz etmek mümkündür. Örneğin, önde gelen isimlerden Merleau-Ponty “fenomenolojinin birliğini ve gerçek anlamını ancak kendi içimizde bulabiliriz” derken, Jeanson da “fenomenoloji için nesnel bir tanım talep etmenin saçmalığını” belirtir” (Lyotard, 1954: 7). Lyotard (1954: 9), fenomenolojiyi bir terim olarak;

... fenomenlerin, yani bilince görünen şeyin, ‘verilmiş’ olan şeyin incelenmesi anlamına gelir. Bu veriyi, algılanan, düşünülen, sözü edilen, ‘şeyin kendisini’, gerek fenomeni görüngüsü olduğu varlığa bağlayan, gerek kendisi için fenomen (görüngü) olduğu özne-Ben’le birleştiren ilişkiler üstüne varsayımlar kurmaktan kaçınarak, derinlemesine araştırmak söz konusudur.

ifadeleriyle açıklar. Fenomenoloji, insan bilincinin bilimi ya da deneyim ve evrensel hakikatlerden arındırılmış yaşam deneyiminin analizi olarak değerlendirilebilir. Moran (2000), fenomenolojiyi “insan deneyimi, farkındalığı, anlamının ve özellikle de bunların fark edilmeyen boyutlarının tanımlanmasını ve yorumlanmasını vurgulayan bir anlayış” olarak tanımlarken Tilley (1994), “dünyayı deneyimleme ve anlama biçimleri. Deneyimlenen

şeylerin anlaşılmasını ve tanımlanmasını içerir. Var olmak ve yerde var olmak arasındaki ilişkiyle ilgilidir” şeklinde açıklar. Deneyime vurgu yapan bir diğer açıklama Sokolowski’ninkidir (1964): “...insan deneyimi ve onun aracılığıyla insana sunulan şeylerin incelenmesi. Fenomen olarak araştırılan şey var olan, deneyimlenen her şey olabilir.” Seamon da (2000) benzer bir şekilde fenomenolojiyi şu ifadelerle açıklar: “görmek, duymak, dokunmak, koklamak, tatmak, hissetmek, sezmek, bilmek, anlamak, yaşamak- nesne/olay/durum/deneyim.” Bu doğrultuda fenomenolojinin deneyim ve algı üzerine yoğunlaşan bir yaklaşım olduğu çıkarımında bulunmak yanlış olmaz. Fenomenoloji, Edmund Husserl başta olmak üzere Hegel, Heidegger, Merleau-Ponty, Bachelard gibi birçok kişi tarafından ele alınmıştır. Fenomenolojinin Husserl ile başladığına yönelik yaygın bir görüş ortamı bulunsa da Husserl’in yaklaşımı üzerine yapılandırmaya gidenler olduğu kadar olumsuz eleştirileriyle yeni soruların çoğaltıldığı bir post-fenomenolojiden de söz etmek mümkündür.

Fenomenolojinin amacı insan deneyimini anlamaktır (van Manen, 2007: 12). Bu amaçtan hareketle fenomenoloji, yirminci yüzyılın başından beri yaşanan deneyimi anlamlandırmaya çalışan felsefi bir hareketten doğmuştur (Wilson, 2015: 38). Fenomenoloji, insanların belirli bir fenomen veya kavramla ilgili anlayışlarını, duygularını, bakış açıları ve algılarını ifade etmelerini sağlayan ve bu fenomeni nasıl deneyimlediklerini tanımlamak için kullanılan nitel bir araştırma yöntemidir (Rose, Beeby ve Parker, 1995: 1124). En kapsamlı anlamıyla fenomenoloji, tek bir kişiye ait olan yaşanmış deneyimlerin toplamına atıfta bulunur (Giorgi, 1997: 236).

Edmund Husserl (1859-1938), 20. Yüzyılın en önemli filozoflarından biri olarak literatürdeki yerini fenomenoloji kavramı ile birlikte almıştır. Fenomenoloji, yüzyılın ilk yarısında dönemin birçok düşünürü tarafından ele alınmış, düşünürlerin çalışmalarında yer edinmiştir. Tepe’nin ifadeleriyle; “günümüzde de fenomenoloji, yüzyılımızın ikinci yarısında çözümleyici ve pozitivist felsefenin egemenliğine karşın, varlığını ve etkinliğini sürdürmeyi başaran bir iki felsefe akımından birisi olmuştur” (Tepe, 2017: VII). Tepe’nin felsefe akımı nitelendirmesine karşın Husserl’in fenomenolojiyi bir felsefe ya da felsefe akımı olarak nitelendirmekten kaçındığı, onu bir bilim ya da yöntem olarak ele aldığı görülür. Husserl, felsefe tarihi ile fenomenolojiyi ilişkilendirirken fenomenolojinin “modern zamanlara ait tüm felsefelerin gizli bir özlemi olduğunu” söylemiştir (Husserl, 1995: 166). Husserl (1954: 18-19), fenomenolojiyi aşağıdaki ifadeleriyle açıklar:

Saltık anlamda bir varlık bilimine gereksinim vardır. Bizim metafizik diye adlandırdığımız bu bilim, tek tek bilimlerin doğal bilgilerinin ‘eleştiri’sinden doğar; bu eleştiri, bilgi ve bilgi nesnesinin çeşitli temel biçimlerine göre [oluşan] neliğine ve bilgi ile bilgi nesnesinin çeşitli (temel) karşılıklı ilişkilerinin anlamı hakkında kazanılmış bilgilere dayanır. Bilgi eleştirisinin metafizik amaçlarını bir yana bırakıp, kendimizi sırf bilginin ve bilgi nesnesinin neliğine aydınlatma ödeviyle sınırlarsak işte o zanab bu bilgi eleştirisi, bilgi ve bilgi nesnesinin fenomenolojisidir ve fenomenolojinin ilk ve temel ögesini oluşturur. Fenomenoloji: Bu bir bilimi, bilimsel disiplinlerin bir bağlantısını gösterir; ama fenomenoloji aynı zamanda ve öncelikle bir yöneme ve düşünme biçimine işaret eder: Özel felsefi bir düşünme biçimine, özel felsefi yöneme.

Husserl fenomenolojisinin hep aynı kaldığı iddia edilemez; çünkü Husserl erken dönem ortaya koyduğu söylemlerine getirdiği eleştirilerle süreç içerisinde önemli değişikliklere gittiği görülebilir. 1900-1901’de yayımlanan *Logische Untersuchungen* (Mantık Araştırmaları) adlı yapıtında ortaya koyduğu görüşlerini 1913’te yayınlanan *Ideen zu einer reinen Phänomenologie und phänomenologischen Philosophie* (Saf Bir Fenomenolojiye ve Fenomenolojik Felsefeye İlişkin Düşünceler) adlı ikinci büyük yapıtında önemli ölçüde değiştirdiği söylenebilir. Yaşamın sonlarına doğru, görüşlerindeki değişikliklerin ise 1936 yılında yayımlanan *Krisis der europäischen Wissenschaften und die transzendental Phänomenologie* (Avrupa Bilimlerinin Krizi ve Transzendental Fenomenoloji) yapıtında gerçekleştirdiği görülür. Bu nedenlerle iki Husserl’den ya da Husserl’in farklı dönemlerde savunduğu farklı görüşlerden söz edilebilmektedir (Tepe, 2017: VIII).

Husserl’in fenomenolojisini incelemeden önce belirtmek gerekir ki, fenomenoloji terimi Husserl ile literatürde yerini almasına rağmen dayandığı çerçevede veya takip ettiği izlerde Descartes ve Kant’ın düşüncelerine değinilebilir. Adını koyduğu şekliyle fenomenoloji Husserl ile karşılık bulsa da, fenomenoloji biliminin temellerinde Descartes ve Kant’ın izlerine büyük ölçüde rastlanabilir. “Düşünüyorum, öyleyse varım (cogito ergo sum)” ifadeleriyle 1637 yılında ifade ettiği şekliyle Descartes ürettiği söylemlerin başlangıcını düşünen benliğe dayandırır. Bu bağlamda maddeden yola çıkmak yerine düşünceden yola çıkması Husserl’de tin ya da bilinçten yola çıkmasıyla karşılığını bulur. Descartes için olduğu kadar Husserl için de benlik, olabilecek tüm bilgilerin kaynağı olmak durumundadır; çünkü Husserl için benlik deneyimin kaynağı ya da temelidir aynı zamanda. Descartes tarafından ele alınan ego-cogito-cogitatum (bilinç-düşünme- düşünülen şey) arasındaki ilişki Husserl’in deneyim üzerinden açıklamak istediği tasvire yakınlık gösterir. Kant ise “metafizik bakımından kavramların aksine duyumun genel yasaları ile saf aklın temel

ilkeleri arasındaki farka dikkat çeker” (Rockmore, 2020) ve bu bağlamda söylemleri Husserl’in çalışmalarında takip edilebilir izlere dönüşür. Erken dönem çalışmalarında fenomenoloji terimini kullandığı görülen Kant’ın eleştirel felsefe anlamında kullandığı terimin anlamını koruyarak Saf Aklın Eleştiri olarak kullanmaya devam ettiği görülür.

Husserl’in fenomenolojisini kavrayabilmek adına ortaya koyduğu temel kavramlar açıklanmaya çalışılır ve Husserl’in örnekleri üzerinden tartışılır. Bu kavramlar; epokhe, indirgeme, Saf Ben, yönelimsellik, yaşam dünyası ve transzendenal fenomenolojidir. Bu kavramlar kendi içlerinde farklı alt kavramları barındırabileceği gibi Husserl’in yaklaşımını anlamak ve anlamlandırabilmek adına farklı kavramlardan da yararlanılabilir. Burada tartışılan kavramlar Husserl’in ortaya koyduğu ana çerçeveyi kavrayabilmek adına seçilmiş temel kavramlardır.

Epokhe

Husserl epokhe kavramını tartışmadan önce, epokheyi açıklayabilmek adına, “epokhe uygulamadan önce olduğumuz yeri, yani kendimizi her zaman bulduğumuz konumu inceleme ihtiyacı duyar” (Lewis ve Staehler, 2019: 17-18). Husserl’in ‘doğal tavır’ adını verdiği bu ortak hal, dünyaya karşı olan tutumumuzdur. Aynı zamanda “sağduyu (common sense) adı da verilebilir” (Lewis ve Staehler, 2019: 18). Husserl (1954: 13), bu doğal tavır;

“Yargılarımız bu dünyaya ilişkindir. Şeyler, onların bağlantıları, değişimleri, işlevsel değişim bağlantıları ve değişim yasaları üzerine kısmen tekil kısmen genel yargılarda bulunuruz. Doğrudan deneyin bize sunduklarını dile getiririz. Deneyin sağladığı itilimleri izleyerek, doğrudan doğruya yaşananandan (algılanandan ve anımsanandan) yaşanmamış çıkarırız, genelleme yaparız, sonra yeniden genelleştirilmemiş bilgiyi tek tek durumlara uyguluyoruz veya çözümsel düşünmeyle genel bilgilerden yeni genellikler çıkarırız.”

ifadeleriyle açıklar. Burada Husserl’in ifadesinde fenomenolojinin söylemine yön verecek olan ‘yaşanandan yaşanmamış çıkarılma’ durumu önemlidir. Husserl ilerleyen tartışmalarında bu ifadeyi ters yüz ederek yaşananı çıkararak yaşanmamışa ulaşmaya çalışacaktır. Ancak bu tutum, Husserl’in doğal tavra sırtını dönerek yok saydığı anlamına gelmemektedir. Lewis ve Staehler’in ifadeleriyle (2019: 18); “fenomenoloji, ...doğal tavır üzerine düşünür ve onu soruşturur. Bu anlamda fenomenolojinin, daha önce saklı olan katman ve veçhelerini keşfetmek üzere doğal tavra derinlemesine nüfuz etmeye çalıştığı

söylenebilir.” Husserl’in “Biz değerlendirmeye, ‘doğal tavır içinde’ tabii olarak yaşayan, nesneleştiren (yani şeyleri kendisine nesne kılan), yargıda bulunan, hisseden ve isteyen insanlar olarak başlarız” ifadesi doğal tavır içinde nesneye odaklanılan/yönelinen bir durum tasvirler. Belirli bir amaç veya ilgi ışığında nesne ile karşılaşılan bir durumdur. Algımıza konu olan şey(ler) söz konusudur. Husserl’in müdahale etmek istediği söz konusu durumlardan birisi nesnenin bize nasıl verildiğini görmek için “nesnenin kendisine doğru geri adım atmak”tır (Lewis ve Staehler, 2019: 29). Diğer durum ise yalnızca biz nesnelere doğru döndüğümüzde değil, bizim ilgimiz, amacımız, algımızdan bağımsız olarak var oldukları durumdur. Zihinsel süreçlerin, yalnızca onların varlığıyla ilerlemediğine dikkat çeker. Doğal tavır olarak iki ana durumu tarifleyen Husserl, epokhe kavramıyla fenomenolojik tavra ilerlemek adına doğal tavır ile yolları ayırmak gerektiğini öne sürer. Epokhe kavramı ayraç/parantez içine alma olarak özetlenebilir. Husserl (2017: 16), yargının askıya alınması gerekliliğini öne sürer:

Algıda algılanan şey dolaysız olarak verilmiş olmalıdır. Şey, benim onu algılayan gözlerimin önünde durmaktadır; onu görüyorum ve kavriyorum. Ama algı, yalnızca benim yaşantımdır, algılayan öznenin yaşantısıdır. Aynı şekilde anımsama ve beklenti de bunların üzerine kurulan ve onlarla dolaylı bir real varlığın ve varlık hakkındaki her türlü hakikatin ortaya konulduğu tüm düşünce edimleri de öznel yaşantılardır. Bilen özne olarak ben, yalnızca benim yaşantılarımdan, bu bilgi edimlerinin varolmadığını, aynı zamanda onların bilgisini edindiği şeylerin, hatta bilgi nesnesi olarak karşıya konulabilecek bir şeyin varolduğunu nasıl bilebilirim, [bunu] güvenilir bir biçimde bilebilir miyim?

Husserl, soru cümlesi olarak yönelttiği bu durumun epokheyle mümkün olabileceğini öne sürer. Fenomenolojik epokhe bu bağlamda dünyanın varlığına dair yargının olumlu veya olumsuz olarak tamamen askıya alınmasıdır. Ancak yine burada dünyaya yüz çevirmek durumunun söz konusu olmadığı, aksine dünya ve nesnelere dönerek işlenmemiş durumlarına ulaşma hedefinin mevcut bulunduğu altı çizilmelidir. Zahavi’den akataran Lewis’in ifadeleriyle “bütün önyargılar ve halihazırdaki görüşler paranteze alınır ve biz, dünya ve nesneler bize nasıl görünüyorsa buna odaklanırsanız” (Lewis ve Staehler, 2019: 32-33). Husserl, ilerleyen dönem çalışmalarında bu durumun mümkünlüğü üzerinden erken dönem çalışmalarına bir eleştiri getirir. Epokhenin motivasyonu bağlamında böylesi bir değişimin mümkünlüğünü sorgular; ancak Husserl’in böyle bir değişimin olanaklarının mümkünlüğünü kabul ettiği varsayılır. Burada önemli olan bu olanaklara kendimizi ikna etme durumumuzdur. Bu bağlamda fenomenoloji bir ön-hazırlık disiplini anlamı kazanabilir durumdadır (Lyotard, 1954: 23). Lewis, fenomenolojinin ortaya koyduğu bu tavır için şu

açıklamayı yapma ihtiyacı hisseder: “dünya ve nesnelerin bize nasıl göründüklerine odaklanılması, fenomenolojinin öznel (sübjektif) tecrübelerin tasvirinden ibaret olduğu anlamına gelmez. Esasen fenomenoloji, tecrübemizin transandantal adı verilebilecek yapılarını, yani tecrübenin olanaklılığının şartlarını belirlemek peşindedir” (Lewis ve Staehler, 2019: 33). Dışardan bakabilme yetisi olarak betimlenebilecek bu durum fenomenolojinin öznellik sorununun üstesinden gelmeyi amaçlar. Fenomenoloji, epokhe ile kendi çekirdeğini oluşturan öznellik durumunu sorgulatır. Son olarak, epokheyi “sav da bir yaşanmışlıktır...sav askıdadır, oyun dışı, devre dışı bırakılmış, ayraç içine alınmıştır; ve bu ‘indirgeme’ ile çevremdeki dünya artık sadece varolan değil, ‘varoluş fenomeni’dir” ifadeleriyle (Lyotard, 1954: 29) indirgeme kavramı ile ilişkisi bağlamında değerlendirmek mümkün olacaktır.

İndirgeme

Karteyzen Meditasyon yapıtında sözü edilen indirgeme kavramı tartışılmadan önce Husserl’in fenomenolojiyi tartışmak adına karteyzen meditasyon kavramından söz etmesi dikkat çekicidir. Bu bağlamda bilgiye ulaşmak adına derin düşünme eylemini öne sürerek fenomenolojinin bir düşünme süreci tariflediği sonucuna varılabilir. Husserl’in genellikle epokhe ve indirgeme kavramlarını iç içine geçmiş kavramlar olarak birbiri yerine kullandığı gözlemlenebilir. İki kavram arasındaki yaklaşım farklılığını ortaya koymak adına daha önce de vurgulandığı üzere epokhenin bir ayraç içine alma eylemini tanımladığı söylenebilirken indirgeme kavramı ile “dikkatimizi fenomenlerin bilincimize görünme şekline yönlendirmemizi” açıklamaya çalışır (Lewis ve Staehler, 2019: 33). Burada Descartes’ın tartıştığı ego cogito ya da saf bilinç kavramının, indirgemenin altında bir alt kavram olarak açıklanmaya çalışıldığı söylenebilir. Burada indirgemenin doğrudan kelime karşılığı olarak indirgemek ya da azaltmak olarak kullanılmadığını belirtmek gerekir ki Husserl bu kavram ile saf bilince ulaşmayı, saf ben’e gitmeyi, saf ben’e ait olmayan her şeyden arındırılmayı açıklamayı hedefler. Lewis’in ifadeleriyle;

Tümel epokhe, dünyanın varlığına ilişkin doğal bilincin tezine açıkça atıfta bulunur. Transandantal bilince dönüş ve onda dünyanın kuruluşunun araştırılması, transandantal bilincin kendisi dünyaya ait bir şey değilse mümkün olur. Transandantal bilinç, dünyanın diğer yüzüdür; sanki bilinç ve dünya, aynı paranın iki yüzüymüş gibidir; birlikte kapsayıcı bir bütün oluşturur. Burada iki ayrı totalite olamaz, iki farklı veçheden ele alınan tek bir totalite vardır. (Lewis ve Staehler, 2019: 36).

Lewis'ın bu ifadeleri dünya ve bilincin tek bir şeye dönüştürüldüğü anlamında yorumlanmamalıdır. Yine Lewis'a göre "Dünyanın bilinci aşan bir şey olarak görülmesi, dünyaya ilişkin bilincimizin asli bir unsurudur. Fenomenolojinin amacı, bilinci incelemeye dönerek bu aşkınlığın anlamının açığa çıkarılmasıdır" (Lewis ve Staehler, 2019: 36).

Husserl (1954: 36-37), saf ben ile indirgeme arasındaki ilişkiyi sunmadan önce fenomenolojik indirgeme olarak ifade edilen olguyla aşkın olandan hiçbir şey taşımayan saltık verilmişliği elde ettiğini ifade eder:

Benin, dünyanın ve Ben yaşantısının varlığından kuşkulandığımda, söz konusu olan yaşantının (tam9 algısında verilmiş olanı, kendi Benimi yalnızca seyreden refleksiyon, bu tam algı fenomenini verir: Fenomeni, 'algıyı benim algım olarak kavrayan' fenomeni. Tabii ki ben bu fenomeni de doğallıkla yeniden kendi Benimle bağlantıya sokabilir, 'bu fenomene sahibim, bu benim fenomenim' diyerek, bu Beni deneysel anlamda ortaya koyarım. Sonra saf fenomeni elde etmek için yeniden benin, aynı şekilde zamanın, dünyanın varlığından yine kuşku duymam ve böylece bir saf fenomeni, saf cogitatioyu ortaya çıkarmam gerekirdi. Ama ben algılarken, saf görmeyle algıya, olduğu gibi algının kendisine bakarak Ben'le olan ilişkiyi bir yana bırakabilirim veya bu ilişkiyi göz ardı edebilirim: Görmeyle bu biçimde kavranan ve sınırlanan algı, saltık, her türlü aşkınlıktan sıyrılmış bir algı, fenomenoloji anlamında saf fenomen olarak verilmiştir. O halde fenomenolojik indirgeme yolunda, her psikolojik yaşantıya, kendi içkin özün (tek tek alındığında) saltık verilmişlik olarak ortaya koyan, saf bir fenomen karşılık gelir.

Husserl, saf içkinin fenomenolojik indirgeme ile belirlenebileceğini öne sürer. Buradaki saf içkin, aşkın olan değil kendinde verilmiş olanı, kendinde olduğu gibi verilmiş olanı ifade eder (İçkinliğin karşıtı olarak aşkınlık ifadesine yer verilir. Apaçık olmayan, nesneye yönelen veya onu varsayan ama kendisini göremeyen her türlü bilgi aşkın olarak karşılık bulur). İndirgeme, kuşkudan arındırılmış ve kökensel bir temel bulunmuş bir durumu yaratır. Bilginin içkinliği bağlamında Husserl, fenomenolojik indirgeme ile hem saf ben kavramını hem de saf bilinç kavramını tartışır. Saf bilinç kavramını bilincin yönelimsel olması durumu bağlamında değerlendirir.

İçkin algı formunda saf indirgemenin araçsallaştığı durumu ortaya koyan Husserl, doğrudan görme ve kavramanın altını çizer. Ona göre, indirgemeye uğratılmış bir fenomenin verilmişliği, saltık ve kuşku taşımayan bir verilmişliktir. Fenomenolojinin özgün niteliğinin, saf görmeyle yapılan düşünme ve saltık verilmişlik karşısında yapılan öz çözümlemesi olduğunu savunur. Daha önce de belirtildiği üzere Husserl (1954: 43), fenomenolojiyi;

olanakları, bilginin olanaklarını, değerlendirme olanaklarını, temellerinden hareketle aydınlatan ve tartışan bilim ve yöntem olarak görür.

Saf ben

Husserl, indirgeme eyleminin saf ben ile sonuçlandığını aktarır. Somut olarak ben'in tartışmanın başında ortaya konan doğal tavır ile iç içe bir ilişki sürdüğünü söylemek mümkündür. Bu nedenle somut ben'in de indirgenmeye ihtiyacı olacaktır. Varolan ben, herhangi bir sav öne sürmekten kaçınmalıdır. Bu bağlamda epokhenin saf ben'in kavranışı doğrultusunda evrensel bir yöntem olduğu öne sürülür (Lyotard, 1954: 29). İndirgemenin sonucu olarak "genel olarak dünyasal veya doğal olanla dünyasal olmayan bir özneyi birbirinden net olarak ayırmak zorunda bırakması"ndan söz edilebilir (Lyotard, 1954: 31). İçkin algılama, yaşanmışlığın toplam akışı, kendilik bilinci somut ben'i ifade eden kavramlardır. Husserl, saf ben kavramında ise kişinin reel akış içerisinde akan yaşam ile bu eylemde yaşamın saf öznesi olmaya odaklanmayı ön görür. Dünyadan somut beni ayıran bu kavramı Husserl'dan aktaran Lyotard (1954: 33) şu şekilde açıklar:

...indirgeme, daha başta ve kendiliğinde, saf ben'in özgürlüğünün ifadesi olarak, dünyanın zorunsuzluğunun açığa çıkmasıdır. Bunun aksine, indirgemenin öznesi ya da saf ben, apodiktik bir apaçıklıkla kendisi için apaçıktır; bu da şu anlama gelir: kendi kendisine görüldüğü şekliyle onu oluşturan yaşanmışlık akışı ne özünde ne de varoluşunda sorgulanabilir [tartışılabilir].

Fenomenolojik indirgeme ile ben'in ikileşmesi durumundan söz edilebilir. Bu ikileşme saf ben'in anlamını etkili bir şekilde ortaya koyar: biri dünyayla ilgisi olmayan seyirci ben'i, diğer bir anlamıyla fenomenolojik ben'i, diğeri dünyayla ilişkisi kesilmemiş somut ben'i. Dünyada oluşundan sıyrılan saf ben, seyirci tavrıyla izleme yapabilir niteliktedir. Burada "dünyanın konumu yok edilmiş değil, eylem dışı bırakılmıştır, bilincin tam anlamıyla kendi özbilincinde olmasına imkan veren 'değişikliğe uğramış' bir biçimde"dir (Lyotard, 1954: 33).

Lyotard (1954: 37-38); saf ben tartışmasını içkinlik ve aşkınsal özneye somut öznenin kaynaşımı sorunu üzerinden aşağıdaki ifadelerle sürdürür:

Gerçekte kaynaşım değil, tersine, 'ikileşim' söz konusudur, zira her türlü kavramsal yapının öncesinde verilen, öznenin birliğidir; genel olarak eleştirelciikte anlaşılamaz

olan, nesnelliğin a priori koşullar sisteminin bir özne, aşkınsal özne olmasıdır. Gerçekte algılayıcı özne bizzat dünyayı kuran öznedir, ama algıyla kendisi de onun içindedir. Dünyayla iç içeliği perspektifinden araştırılırsa, onu bu dünyadan ayırt etmek için içkinlik ölçütü kullanılır. indirgeme özneye, -yabancılaşmış bir tutum olan doğal tutumda örtülü olarak bulunan- aşkınlıkların kurucusu olma hakikatini geri verir.

‘Şeylerin kendilerine’ gitme ve ‘şey’lerin bilinçte var olan; ancak verilmişliğinin görüsel olarak öznel yapısında karşılık bulmasından ve bu yapının insan bilincinde var olmasından bahsedilebilir. Bu nedenle saf bilinç, fenomenolojinin araştırma nesnesini teşkil eder.

Yönelimsellik

Husserl’in saf ben ve bilinç ile ilişkilendirdiği bir diğer kavram ise yönelimsellik kavramıdır ve bunu bilincin yönelimselliği olarak ele alır. Her türlü bilme edimlerinin yapısının açıklanması ve çözümlenmesini bilinç edimlerinin yönelimselliğinin çözümlenmesine dayandırır. Husserl’a göre anlamlı bir biçimde konu olabilecek her şey verilmiş olandır. Bu verilmiş olma durumunu; “algılama, duyumsama, arzulama, sevmeye, inanma edimlerinde”, bilinç işlemleriyle kendi ile bağlantı kurabilecek bir biçimde verilmek olarak aktarır (Tepe, 2017: XIV). Tepe’nin (2017: XIV-XV) açıklamaları ile bu yönelimsellik şu şekilde tariflenebilir:

...her bilinç ediminde bir ‘nesne’yle bağlantı kurulmaktadır ya da her bilinç ediminin yöneldiği bir ‘nesne’ vardır. Bu algılamada algılanan bir şey, her duyumsamada duyumsanan bir şey, her düşünmede düşünülen bir şey, her sevmeye sevilen bir şey vardır. Her bir edimin yöneldiği, bağlantı kurduğu ‘bir şey’ vardır. Husserl bilinç edimlerinin bu yapısını hocası Brentano’dan (onun da Skolastik Felsefe’den) aldığı bir sözcükle, ‘yönelimsellik’ sözcüğüyle adlandırır: Bilinç ‘yönelimsel’dir, yani o edimlerinin her birinde hep bir şeyin bilincidir.

Husserl’in aktardığı yönelimsel kavramı, bilincin ‘şey’leri görüsel olarak görünebilir kılması durumuyla açıklanabilir. Bilinç, ‘şey’leri görünebilir hale getirebilir potansiyeldedir ve bu potansiyeliyle bilinç nesne ile daima durağan olmayan yönelimsel bir ilişki kurar. Bu yönelimsel ilişki, istenilen şekilde kurulabilmenin değil kendilerinde var olan haliyle kurulabilmesinin altını çizer. Fenomenolojide epokheyi mümkün kılan da bu yönelimseliktir. Epokhe ve indirgemeye bir anlamda nesnenin varoluşunun spontane konumu devre dışı bırakılarak, nesneyi hedeflenen ya da fenomen olarak açığa çıkarır. Yönelimsellik ve indirgeme ilişkisi şu şekilde açıklanabilir:

Bilinç yönelişsellik olduğu içindir ki, indirgemeyi indirgenen yitirilmeden yapmak mümkün olur; indirgemek aslında her veriyi karşıda-duran'a yani fenomene dönüştürmek ve böylece özne-Ben'in esas karakterlerini açığa çıkarmaktır: radikal ya da mutlak temel, tüm anlamlandırmanın kaynağı ya da kurucu güç, nesneyse yönelişsellik bağı...Elbette yönelişsellüğün tek karakteri algılayıcılık değildir; Husserl çeşitli yönelişsel edimler ayırt eder: imgelemeler, tasarımlar, 'öteki' deneyimler, duysal ve kategorisel sezgiler, alıcılık ve kendiliğindenlik vb. edimleri... (Lyotard, 1954: 39)

Bu açıklamada şunu vurgulamak gerekir ki edimsel olma durumu fark etmeksizin yaşanmışlık kavramı yönelişseldir. Bu bağlamda Husserl'in fenomenolojisinde yönelişsellikle dikkatin birbirine karıştırılmaması gerekir. Nesneyi algılamak, onu reel varolan olarak hedeflemektir. Bu algılama ile anlam arasındaki ilişki Lyotard (1954: 40) tarafından tariflenir:

...dünyanın anlamının da benim ona verdiğim anlam olarak şifresi çözülmüş olur, fakat bu anlam nesnel olarak yaşanır, ben onu keşfederim, yoksa dünyanın benim için taşıdığı anlam olmazdı. İndirgeme, yönelişsel analizi [araç olarak] elimize vererek, özne-nesne ilişkisini net ve dakik olarak betimlememizi sağlar. Bu betimleme, veriyi edilgince benimsemek değil, doğal bilinçte içkin olan 'felsefeyi' işe koştuktan ibarettir. Bu 'felsefeyi' ise bizzat yönelişsellik tanımlar. Demek ki yönelişsel analiz nesnenin varlık anlamının (Seinsinn) nasıl kurulduğunu ortaya çıkarmalıdır (adı da buradan gelir), zira yönelişsellik bir hedefleme, ama aynı zamanda bir anlam vermedir. Yönelişsel analiz anlam olarak kurulmuş nesneyi kavrar ve bu kuruluşu açığa çıkarır.

Yönelim nesneye doğrultulmuş bir yön tariflemek ister ve bu boş bir yönelim değildir. Nesnenin kendisine, nesnenin kendisini veren görüye, nesnenin kendisine dahil olmanın bilinci olan bir görüye ulaşmayı hedefler. Amaç ya da plan olarak yönelimi tariflemek yanlış olur ki, yönelimsellik deneyimlenen nesneye karşı takılan tavrı tarifleyebilir. Bu bağlamda Husserl, yönelimsellik kavramının altında iki alt kavramdan söz eder: noema ve noesis. Noema, bilinç tarafından yönelinen nesneyi, algılanan, yönelinen ve idrak edileni tanımlarken noesis, bu yönelimselliğin edim tarafını, bir diğer deyişle yönelme sürecini ifade eder ki bu süreçte algılama, yönelme ya da idrak etme eylemlerinden söz edilebilir (Lewis ve Staehler, 2019: 43). Bu iki kavram nesnenin uzam ve zamansal algısı ile nesneyi deneyimleme şekli olarak değerlendirilebilir. İlerleyen bölümlerde Husserl yönelimselliği yaşam dünyası ile ilişkilendirecektir.

Yaşam dünyası ve transzendenal fenomenoloji

Husserl'ın kavramlarından en yaygın olarak kullanılan yaşam dünyası kavramı Husserl'ın geç dönem çalışmalarında fenomenoloji tartışmalarına katılan yeni bir öge olarak sunulur. Öyle ki bu kavramla birlikte Husserl fenomenolojisinin son halini aldığını söylemek mümkündür. Yaşam dünyası kavramı, gelenek ve tarihin, kültürün, fenomenolojinin temellendirilmesinde işin içine katılmasını açıklar. Bilimlerin ne olduğunu ve yaşama yön verişini incelemeyi amaç edinen Husserl, bilimlerde ortaya çıkan krizin kökeninde yaşam dünyası kavramının unutulmasını tartışır. Ona göre, yaşam dünyası bilim öncesi ve bilimsel olmayan dünya anlamını taşır (Lewis ve Staehler, 2019: 58). Husserl'dan akataran Lewis'in ifadeleriyle, "bilimlerin nasıl ortaya çıktığı, nasıl tesis edildiği ve sahip olmaları varsayılan anlam ya da manaya ilişkindir. Bilimler uzun zamandır hayatımızın bir parçası olduğu için artık bilimsel olmayan bir dünyaya ancak soyutlama yoluyla erişimimiz olabilir" (Lewis ve Staehler, 2014: 58). Husserl'ın tanımladığı yaşam dünyası, teori öncesi, kültür öncesi ve gayri tarihsel bir görü dünyasına işaret eder (Lewis ve Staehler, 2019: 59). Buradan yola çıkarak saf deneyimlerde, önceki düşüncelerin "anlam tortularını barındırmayan hakiki manada bir teori öncesi dünyayı"nın (Lewis ve Staehler, 2019: 59) nerede bulunabileceğine şüpheyile yaklaşır.

Husserl'ın yaşam dünyası kavramı fenomenolojiyi şu bağlamda irdelemeye yarar: "felsefenin bir yandan tüm düşünceyi öbür yandan tüm nesneyi, birbirine göre tam dışsallık ilişkisi içinde 'seyrettiği' anlamını içerirdi. Fenomenoloji bize böyle bir dışındalık durumunun düşünelemeyeceğini öğretmiştir" (Lyotard, 1954: 47). Özgün deneyim ile birlikte tartışılan bu kavram ile doğruluk ancak doğrunun yaşanmış deneyimi olarak tanımlanır. Lyotard'ın ifadeleriyle "doğruluk bir nesne değil bir devinimdir, ve ancak bu devinim gerçekten benim tarafımdan yapılıyorsa var olabilir" (Lyotard, 1954: 49). Öznenin, düşünce ve nesne arasındaki ilişkiyi dünyanın dışından seyretemeyeceğini ifade eder. Böylece fenomenoloji, bilincin yaptığı deneyimin bilimi olarak ele alınabilir bir duruma evriltilebilir ve öznellikler-arası bir olgu tanımlar. Artık ben'in tarafında değil, öznellikler-arası'nın tarafındadır. Son söz olarak; aşağıdaki şema ile Husserl'ın fenomenolojisine dair kavramlar özetlenmeye çalışılmış ve fenomenolojisine dair ortaya koyduğu özetler nitelikteki ifadelere yer verilmiştir:

Fenomenoloji görerek, aydınlatarak, anlam belirleyerek ve anlam ayrımı yaparak yol alır. Fenomenoloji karşılaştırır, ayırım yapar, bağlar, ilişkiye sokar, parçalara böler, öğelerine ayırır. Ama her şeyi saf görmeyle yapar. Kuramlaştırmaz, matematikleştirmez; zira tümdengelimli kuram anlamında hiçbir açıklamada bulunmaz. İlkeler olarak nesneleştirici bilimin olanaklılığına egemen olan temel kavram ve ilkeleri açıklayan (ama sonuçta kendi temel kavramlarını ve temel ilkelerini reflektif aydınlatmanın nesnesi yapan) fenomenoloji, nesneleştirici bilimin başladığı yerde biter. Yani fenomenoloji tamamen başka bir anlamda ve tamamen başka ödevleri, tamamen başka yöntemleri olan bir bilimdir. En sıkı fenomenolojik indirgemenin sınırları içinde görme ve ideleştirme işlemi, sırf onun özelliğidir; bu, yöntem olarak esasen bilgi eleştirisinin anlamına ve böylece her akıl eleştirisine (yani aynı zamanda değerlendirci ve pratik akla) ait olduğu kadarıyla, fenomenolojinin kendisine özgü felsefi yöntemidir. (Husserl, 1954: 48)

Husserl'ın öz tanımı; “öznellik olanaklarının tükendiği bir nesnellik zeminine varmak, öznellikten hareketle, fakat öznelliği aşarak” anlamına gelir (Tarhan, 2022: 115). İndirgeme ihtiyacı duyulmayacak şekilde saflaştırılan, öznelliğin tükendiği ve nesnel mutlak temellerin oluşturulduğu öz, fenomenin anlamını taşımaktadır. Aristotelesci realizmle benzer şekilde “tümellerin, özlerin, soyutlamaların, genel kavramların dış dünyada, zihinden, onlara ilişkin algıdan bağımsız olarak ve yalnızca nesnelerin kendilerinde, bu nesneleri her ne ise o yapan” özler olarak varolduğu söylenebilir (Cevizci, 2005: 149). Fenomenoloji, “her nesneyi o nesnenin değişmez özünü (eidos) buluncaya kadar değiştirir”, bir başka ifadeyle fenomenleri kavrayabilmek onların değişmezlerini, özlerini kavrayabilmekle ilişkilidir (Ergiydiren, 2007: 25). Smith (2019: 186); tüm ideal veya somut nesnelerin öz olarak tanımlanan belirleyici özlerinin olduğunu aktarır ve “türler, nitelikler, ilişkiler, nicelikler”le tanımlar.

Çizelge 3.2. Husserl fenomenolojisine yönelik kavramlar

Epokhe	İndirgeme	Saf Ben	Yönelimsellik	Yaşam Dünyası ve Transzendenal Fenomenoloji
-Ön yargılardan arınmak -Kendinden kendi yargılarını çıkarmak	-Nesneye dair halihazır ve evrensel bilgilerden arınmak -Nesnenin verilmişliğine odaklanmak	-Bireyin kendisine dışardan bakmak -Saf bilinç bulmak	-Yönelimsel bilincin nesneyle ilişkisinin kendisinde taşındığına odaklanmak -Nesne ile kurulan doğrudan ilişki, düşünce ve deneyimi ortaya çıkarmak	- Saf deneyimlerde anlam tortularını keşfetmek -Bilincin deneyimini keşfetmek -Anlamı, özü aramak

3.1.3. Fenomenoloji felsefesi üzerine tartışmalar

Husserl ile literatüre fenomenoloji kavramının girdiği yaygın bir görüş kabul edilse de daha önce bahsedildiği gibi fenomenoloji başka düşünme biçimlerinin altında kendine yer bulmaya başlaması daha eski dönemlere işaret eder. Descartes ve Kant referanslarından sonra Hegel de fenomenolojiyi kendisine tartışma konusu edinmiştir. Öyle ki fenomenoloji kimi kaynaklarda 3H (Hegel, Husserl, Heidegger) tarafından ortaya konmuş ortak bir kavram olarak anılır, Rockmore (2020) onlar için “fenomenolojik yönetime bağlılıkları dolayısıyla birleşirler” ifadesini kullanır. Hegel’in de fenomenolojik yöntem inşasında Kant’a dayanan izler, eleştiriler dikkat çeker. Hegel doğrudan fenomenolog olduğu ya da çalışma alanının fenomenoloji olduğunu iddia etmez; ancak Tinin Fenomenolojisi çalışması Hegel’in fenomenoloji kavramına dair söylem ürettiğinin göstergesi olmuştur. Hegel, “bir temsilin zihinden bağımsız dışsal bir nesneyi doğru şekilde kavradığını iddia etmenin imkansız olduğu içgörüsüne bağlıdır” (Rockmore, 2020). Hegel’in çalışmalarında temsil ve fenomen ilişkisine odaklandığından söz edilebilir:

Temsillerden fenomenlere geçişte önemli bir fark vardır. Tüm temsiller fenomenlerdir, ama sadece bazı fenomenler temsildir. Temsiller tanım olarak, kendilerinin ötesinde, görünen bir ya da daha çok nesneye işaret eden bir fenomenler alt-sınıfıdır. Hegel, bilinçli deneyimin sınırları dışına yönelik göndermelerden vazgeçerek, kendinde şeylere, numenlere ya da zihinden bağımsız bir dünyanın nasıl olduğuna değinen tüm bilişsel savları terk eder. Fenomenolojik bir bakış açısından, amaç, dünyayı başarılı bir şekilde temsil ederrek bilmek değildir. Aksine, amaç, bilinçli deneyimin fenomenlerini kavramak ya da bilmektir. (Rockmore, 2020)

Bu doğrultuda Hegel’in önerileri, Husserl’in yaşam dünyası kavramını dâhil ederek bilincin deneyimi olarak fenomenolojiyi ele almasıyla paralellik göstermeye başlar. Bir başka deyişle, Husserl öncelikle Hegel’in reddettiği savı denemiş; ancak mümkün kılınamayacağı görüşüyle yapılandırmaya gitmiştir. Hegel’in Husserl’in görüşlerine öncül oluşturduğu söylenebilir ki Hegel’in Kant’tan ayrılarak deneyimi reddetmez, aksine bilişsel sürecin deneyim üzerine inşa edilebileceğini ve bu deneyimin sınanabilmesini olanaklı kılan teoriler üzerine çalışmalar öne sürer. Husserl’in öğrencisi olan Heidegger’in fenomenoloji üzerine söylemlerinin fenomenolojinin bir teori, konum ya da felsefe çerçevesinde değerlendirilmesi yerine bir yöntem olarak ele alınması kabulüyle oluşturulduğu görülür. Heidegger’in düşüncelerinin izinin kuşkusuz Husserl’a dayandığı söylenebilir. Jean- Paul Sartre, Gaston

Bachelard, Henri Bergson, Alfred Schütz, Michel Foucault gibi düşünürler üzerinden fenomenolojinin doğrudan veya dolaysız tartışmaları incelenebilir.

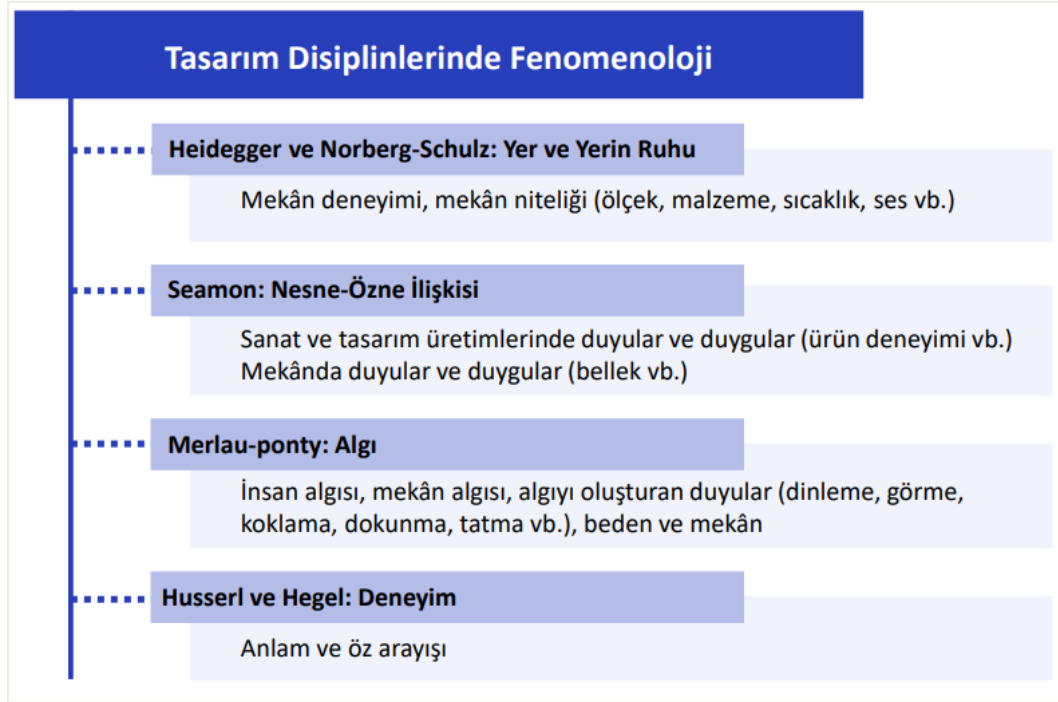
3.1.4. Tasarım disiplinlerinde fenomenolojik yaklaşımlar

Martin Heidegger'in felsefesi, insan varlığının zaman ve mekân içinde nasıl var olduğunu incelemeye dayanır. Heidegger'e göre (2008), dünyayı anlamlandıran ve anlam veren bir varlık olarak mekânla ilişki kurar. Bu bağlamda, bir mekânın insanın varoluşsal deneyimlerini nasıl etkilediği ve onların kimliklerini nasıl şekillendirdiği önemli bir sorunsal haline gelir. Heidegger'in bu düşünceleri, özellikle 20. yüzyılın sonlarında mimarlık teorisine ve pratiklerine büyük bir etki yapar. Mimarlık, artık sadece işlevsel veya estetik açılardan değil, aynı zamanda insan varlığıyla derin bir bağ kurarak mekânın anlamını ve ruhunu da düşünmeye başlar. Heidegger (2008), insan ve mekân arasında daimi bir ilişki savunarak biri var olmadan diğerrinin de olamayacağını öne sürer. Bu savını hermeneutik-yönelimsel fenomenoloji yaklaşımı olarak aktarır.

Norberg-Schulz (1980), bu bağlamda “yerin ruhu (Genius Loci)” kavramını kullanarak, bir mekânın sadece fiziksel özelliklerinden ziyade onun insanların deneyimleri ve anılarıyla nasıl bir bütün oluşturduğunu ifade etmiştir. Fenomenolojinin köktenci sorgulama biçimi ve anlam arayışı, Norberg-Schulz'un mekânın anlamını arayışı girişiminde fenomenolojiyi ve fenomenolojinin odaklandığı deneyim kavramına başvurduğu söylenebilir. Schulz, mekâna dair ön kabullerden sıyrılarak birçok anlamı, anlamsal kesişimleri, tarihsel katmanlaşmanın getirdiği deneyimlerin gerçekliğini savunur. Bu doğrultuda ‘yerin ruhu’ kavramını, sorgusunun merkezine yerleştirir, fenomeni mekânın kendi olarak kabul eder. Schulz'a göre (1980), her mekânın kendine özgü bir ruhu vardır; bu ruh, orada yaşayan veya o mekânda deneyim yaşayan insanların duygusal ve zihinsel izleriyle şekillenir. ‘Yerin ruhu’ kavramı, mekânın geçmiş ve mevcut insan etkileşimleriyle nasıl dolup taşıdığını ve bu etkileşimlerin mekânın kimliğini nasıl şekillendirdiğini vurgular. Bu, bir mekânın sadece betimsel özellikleriyle değil, aynı zamanda orada yaşayan veya mekânda bulunan insanların anıları, duyguları, deneyimleri ve kültürel bağlamıyla da tanımlandığı anlamına gelir. Mekân ve deneyim ilişkisi üzerine kurulu olan bu yaklaşımlar, fenomenolojinin temel felsefesinin tasarım alanında bir yansımasını sunar.

Seamon (2015; 2018), fenomenolojik bir perspektifle özne ve nesne arasındaki ilişkiyi detaylı olarak inceler ve bu ilişkinin nasıl deneyimlendiğini ve anlamlı hale getirildiğini açıklar. Onun çalışmaları, özne ve nesne arasındaki ilişkinin karmaşıklığını ve bu ilişkinin kişisel ve kültürel bağlamlarını vurgulayan bir çerçeve sunar. Bu bağlamda duyular ve duyguların da tartışmaya açıldığı görülür. Tasarım alanlarına Seamon'ın perspektifinin izlerinin taşınması ise tasarım ürünlerinin kullanıcı deneyimleri, tasarım ürünlerinin deneyimlenme biçimleri ve estetik deneyimler, sanat ve tasarım nesnelere yönelik duyu ve duyguların çözümlenmesi üzerinden gerçekleşir. Yakın geçmişte Seamon'ın fenomenoloji üzerine çalışmaları, mimarlığın inceleme nesnesine dönüşür (Holl, Pallasmaa ve Pérez-Gómez, 2006). Seamon (2018; 2023), yer kavramını bir fenomen olarak kabul eder ve fenomenin anlamının arayışı içine girer. Fenomenolojik araştırmalarını birinci-el fenomenolojik araştırmalar, varoluşsal-fenomenolojik araştırmalar ve hermeneutik (yönelimsel) fenomenolojik araştırmalar olarak sınıflandırmıştır. Kırılı Özer'in (2020) ifadeleriyle, Seamon, hermeneutik fenomenolojik araştırmaların, "yer'i içerdiği fiziksel ve anlamsal bileşenlerin oluşturduğu örüntü bağlamında anlamaya çalışan araştırmalar olduklarını ve ana hedeflerinin insan ve yaşam dünyası arasındaki etkileşimi anlamak olduğunu dile getirmiştir (Kırılı Özer, 2020).

Maurice Merleau-Ponty (2017) ise Husserl'in önemli kavramlarından yönelimsellik kavramına odaklanarak fenomenolojik tartışmasını ilerletir. Fenomenolojiyi özellikle algısal deneyimler üzerinden inceleyen önemli bir figür olarak onun çalışmaları, bilinci beden ve dünyanın içsel ve dışsal ilişkisi bağlamında anlamlandırır. Algıyla, duyumla, deneyimle bağlantılı kavramları felsefi alana taşıyarak aşmaya çalışır. Bu bağlamda düşüncenin oluşumunda öncülün algı olduğunu, algının oluşabilmesi koşulunu da beden kavramına dayandırarak açıklar. Ona göre, algısal deneyimler bedenin dünyayı nasıl algıladığını ve anladığını belirler. Beden, dünyayla etkileşimde bulunurken algısal bilginin temel kaynağıdır. Beden ve algı kavramları üzerinden algı fenomenolojisini deneyim üzerinden irdelemeye çalışır. Merleau-Ponty'nin (2017) algıya dair tartışmalarında gestalt ilkelerine sıkça başvurduğu görülür. Bu perspektif, mimarlık ortamında algısal deneyimler ve insanın mekânı nasıl algıladığı üzerinden değerlendirmelere olanak tanır. Yaygın olarak mekânsal deneyimde veya mekan kurgusunda beden ve algıyı oluşturan duyular üzerine yapılan çalışmalarda referans oluşturur.



Şekil 3.2. Tasarım disiplinlerinde fenomenolojik yaklaşımlar

3.2. Fenomenin Belirlenmesi ve Tanımlanması

Fenomenoloji, bireysel biyografiler, sosyal normlar veya tutumlardan ziyade, belirli bir deneyime veya bir kişinin algısının nesnesine odaklanır. Miller (2003), fenomenolojik araştırmanın aşamaları ve metodolojik yapısını tanımlarken deneyimin kavramsallaştırılması yerine yaşanan deneyimin araştırılması ve fenomeni karakterize eden temalar üzerinde derinlemesine düşünülmesinin altını çizer. Fenomenolojik araştırma boyunca ortak deneyimlerin özünü oluştururken fenomenin karakteristik/ayırt edici özellikleri hedef alınır. Fenomene dair fiziksel ve anlamsal bileşenlerin oluşturduğu örüntüyle fenomenin özüne ulaşılmış olabilir.

Temel tasarım stüdyosunda öğrenci odağında fenomenolojik bir araştırmanın sürdürülebilmesi adına belirlenecek fenomene ilişkin algı, fenomene ilişkin bakış açısı, düşünce, fenomene ilişkin duygu, fenomenin nasıl betimlendiği, fenomenin nasıl deneyimlendiği, fenomenin nasıl anlamlandırıldığının ifadelendirilmesi gerekir. Stüdyonun tanımlanan dört bileşeni ve bu bileşene ait alt başlıkların her biri bu ifadelendirme niteliklerine karşılık verir niteliktedir. Örneğin; öğrenci deneyimlerine yalnızca aktörlerin fenomen olarak ele alınarak başvurulduğu bir çalışmada aktörlerin birbirleri ile olan

etkileşimleri, aktörler için tanımlanan eylemler ve süreç içerisindeki aktör rolleri, aktörlerin araç ve yöntemleri kullanımı ile aktörlerin ürünler ile kurduğu ilişkiler stüdyo içerisinde bir deneyim örüntüsü tanımlar. Burada aktörler bileşeni içerisinde seçilen bir alt başlığa odaklanarak fenomenin özünü aramak kuşkusuz mümkündür; ancak fenomenin diğer alt başlıklardan izole edilerek bağımsızlaştırılması olanaklı görünmemektedir.

Stüdyoda bileşen olarak tanımlanan eylemler ele alındığında, eylemlerden yalnızca birine, seçilen ikisinin birbiri ile olan ilişkisine ya da eylemlerin çoklu ilişkilerine odaklanılabilir. Bu bağlamda, seçilen eylem(ler) fenomen olarak inceleme nesnesi niteliği kazanır; ancak bu eylemin stüdyo sürecinde yer alan diğer eylemlerle ilişkisini göz ardı etmek mümkün değildir. Eylemler, dinamik olarak stüdyo içerisinde birbiri ile etkileşimli bir süreci aktarır. Aynı şekilde eylemlerin diğer stüdyo bileşenleri doğrudan ilişki kurduğu ve onlardan soyutlanamayacağının altını çizmek gerekir. Örneğin; temel tasarım stüdyosu, farklı disiplinleri eğitim programı üzerinden tanımlanan yöntemlerle araçsallaştırarak, öğrencilere cevap aramak yerine sorularını çoğaltacağı keşfetme sürecini sağlar. İpuçları üzerinden ortaya konan tasarım probleminin çözülmesi değil, çözüm olanaklarının çoğaltılması esastır. Bu doğrultuda da her öğrenciden farklı bir çözüm geliştirmesini talep eder. Burada öğrenciden beklenen çözümler, stüdyonun bileşeni olarak yer alan ürün başlığını tanımlar. Bu keşfetme sürecinde öğrencinin diğer öğrenci ve öğretmenlerle kurduğu ilişki öğrenciden öğrenciye farklılık göstermektedir. Bu örnek, eylem bileşenine ait keşfetme fenomeninin kurduğu çok katmanlı ilişkiler ağını ortaya koyar.

Stüdyo bileşenlerinden biri olarak araç ve yöntemler, stüdyo içerisinde aktör-eylem-ürün arasında çok yönlü köprüler inşa eder. Örneğin; bu bileşene ait alt başlıklardan biri olarak dijital olanaklar; öğrencilerin stüdyo içerisinde hem eylem olarak soyutlamanın yapılabilmesi hem de stüdyonun dönem sonu nesnesi olarak soyutlamanın kendisini sunması bağlamında değerlidir. Burada öğrencinin eylemi ve ürünüyle baş başa değil, öğretmeniyle etkileşimli bir zeminde olduğunu ve dolaylı olarak dijital olanakların öğretmen aktörü ile de ilişki üretebildiğini; soyutlama eyleminin tek başına bir temel tasarım stüdyosu süreci tanımlamaya yeterli olmadığını ve diğer eylemlerle de dijital olanakların dolaylı ilişkiler kurduğunu belirtmek gerekir.

Stüdyonun dördüncü bileşeni olan ürünler, stüdyo içerisinde aktör, eylem ile araç ve yöntemlerin ilişkiler bütününe ortaya konduğu sonuç bileşeni olarak ele alınabilir. Bir diğer

deyişle, sonuç bileşeni olarak yer almak, stüdyonun çok katmanlı ve yönlü ilişkilerini ürünün kendisinde toplaması anlamı taşır. Bu bağlamda, ürün(ler), fenomen niteliği kazandığında bir nesne olarak değerlendirilmek yerine ilişkiler bütünü olarak değerlendirilebilir.

Temel tasarım eğitimi, öğrencilerin pasif birer dinleyici olarak yer aldıkları bir yaklaşım yerine stüdyo süresince aktif bir öğrenen ve üretici rolü kazandıkları bir yaklaşım sergiler. Stüdyonun bu doğası, öğretmenlerin öğrenme ortamlarındaki üstünlüğüne karşıt bir duruş olarak nitelendirilebilir. Bu bağlamda, stüdyoda temel tasarım eğitimi bir incelemesi nesnesi olarak ele alındığında bunu yalnızca öğretmenin görüş, düşünce ve deneyimleri ile değerlendirmek yeterli değildir. Temel tasarım stüdyosunun bileşenleri, bir diğer anlamıyla potansiyel fenomenleri belirlenmiştir. Bileşen olarak, aktör, eylem (süreç), araç ve yöntem ve ürün yer almış, bu belirlenen bileşenler alt başlıklarla detaylandırılmıştır. Her bir ögenin, stüdyo sürecinde çoklu ilişkiler ağı ürettiği, diğer ilişkilerinden yalıtılarak tek başına bir inceleme nesnesine dönüşemeyeceği gözlemlenmiştir.

Stüdyo sürecinde öğrencilerin hangi fenomenlere dair deneyimlerinin fenomeninin özünü ortaya koyabileceği tartışılmış, potansiyel fenomenlerin birbiri ile ilişkili bir bütün oluşturduğu görülmüştür. Bu bağlamda, stüdyo sürecinde belirlenecek fenomenlere odaklanılabileceği; ancak stüdyonun kendisinin bir fenomen olarak çözümlenebileceği ve anlamının aranabileceği söylenebilir. Temel tasarım stüdyosunun, kendisinin bir fenomen olarak özünün aranması, öğrenci deneyimleri doğrultusunda oluşturulmasıyla temel tasarım eğitiminde alışılmadık bir perspektif oluşturulmasına katkı koyar. Gelecek çalışmalar adına bu deneme, fenomenolojinin tasarım eğitiminde yer alması gerekliliğinin altını çizer. Fenomenolojinin öğrencilerin bireysel deneyimlerini ortaya koyması ve bu deneyimlerden ortak ve ortak olmayan anlamların oluşturulması, yüzyıllardır tasarım eğitiminde öğretmen rolüyle tartışılan yaklaşımların ters yüz edilmesine olanak tanır. Fenomenolojinin sunduğu bu olanak, tasarım eğitiminin hâlihazırda var olan her bir öğrenciyi benzersiz birer tasarımcı olarak yetiştirmek ilkesini eğitimin odağına yerleştirmeye ve stüdyo içerisinde bu doğrultuda öneri ve yaklaşım geliştirmeye katkı koyar.

Tasarım alanları içerisinde fenomenolojik araştırma yöntemlerine dayalı çalışmalar incelendiğinde tasarım eğitiminde fenomenolojinin bir sorgulama alanına dönüşmediği gözlemlenmiştir. Tasarım stüdyolarında deneyim, duyu ve duygulara yönelik çalışmaların kısıtlı olması, tasarım eğitiminde öğretmen merkezli perspektifte araştırmaların

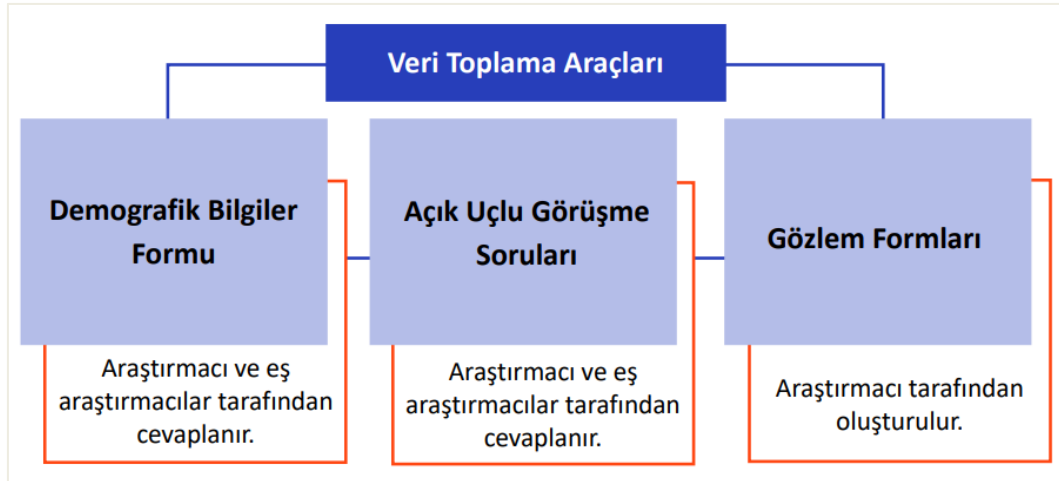
yürütülmesine sebep olmuş, öğrenci merkezli eğitim kültürünün sorgulanmasına yönelik bir eksiklik olarak yorumlanmıştır. Temel tasarım stüdyosunun karmaşık ve çok boyutlu ilişkilerinin bütüncül olarak çözümlenebilmesi adına stüdyo bir fenomen olarak belirlenmiş ve stüdyo fenomeni öğrenci odağında tartışma açılmıştır.

3.3. Araştırma Verilerinin Toplanmasına Yönelik Ön Hazırlık

Nitel bir araştırma yönteminde fenomenolojik yaklaşıma dayanan bu araştırma kapsamında araştırma verilerinin toplanmasında birden fazla veri toplama aracına başvurulur. Fenomenolojik yaklaşımın esas alındığı bu araştırmanın birincil veri toplama aracını yarı yapılandırılmış görüşmeler oluşturur (Sart, 2021: 79). Araştırmacı, görüşmelerinde fenomeni araştırmaya yönelik olarak fenomenle ilgili deneyimleri ortaya çıkarmayı hedefler ve bu amaçla görüşme soruları ve kendi için gözlem formları hazırlar. Fenomenle ilgili deneyimlerine başvuracağı bireyleri belirler ve onların kimliklerine yönelik verileri demografik bilgi formları aracılığıyla elde eder. Araştırma verilerinin hangi araçlarla nasıl toplanacağına dair detaylı organizasyon kurgusuna bu bölümde yer verilir.

3.3.1. Veri toplama araçlarının belirlenmesi

Nitel araştırma, belirli bir fenomeni (olguyu) tanımlayan anlamlı örüntüleri keşfetmek amacıyla metin, görüşme ve gözlemlerin analiz edilip yorumlanmasını içeren araştırmadır. Araştırma kapsamında belirlenen ve ortaya konan stüdyo fenomeninin; fenomenolojik araştırma yöntemiyle ele alınabilmesi adına fenomene bağlı deneyimlerin tartışılabilmesi gereklidir. Stüdyo fenomeninin özünün keşfedilmesinde belirlenen eş araştırmacıların deneyimlerinin belirleyici olması hedeflenmektedir. Bu doğrultuda eş araştırmacılarla görüşmeler yapılarak bu görüşmelerde eş araştırmacıların fenomenle ilgili düşüncelerini, bakış açısını, kendi deneyim ve algısını ortaya koyabileceği açık uçlu soruların yöneltilmesi planlanmaktadır. Eş araştırmacıların deneyim ve algılarını; eş araştırmacı ifadelerinin yanı sıra eş araştırmacıların demografik bilgileri ve araştırmacının gözlemleri bağlamında da tartışmaya açmak adına demografik bilgi formları ve gözlem formları veri toplama araçları olarak hazırlanır. Araştırmacı demografik bilgiler formunu ve görüşme sorularını kendisi de cevaplayarak araştırma sürecinde yer aldığı değişken rolleri ortaya koyar.



Şekil 3.3. Araştırmanın yürütülmesinde kullanılan veri toplama araçları

3.3.2. Demografik soruların oluşturulması

Eş araştırmacıların stüdyo fenomeni bağlamında ortaya konması hedeflenen deneyimlerinde demografik bilgilerinin etkili olabileceği ön görüşüyle eş araştırmacıların genel özelliklerinin çözümlenmesi hedeflenir. Bu hedef kapsamında eş araştırmacıların araştırmanın yürütüldüğü süreç içerisindeki temel bilgileri toplanır. Bu temel bilgilerin; araştırmanın çözümleyeceği eş araştırmacı deneyimlerine olan etkisi ve deneyimlerinde geçmiş ile gelecek arasındaki eğilimlerinin aydınlatılması bağlamındaki önemi çerçevesinde araştırmaya katkı koyacağı düşünülür. Demografik bilgiler formu; araştırmada eş araştırmacıların; cinsiyet, yaş, lise ve ön lisans, Mimarlık bölümü seçme nedenleri gibi sosyo-demografik özelliklerini belirlemek için araştırmacı tarafından geliştirilen bir formdur. Demografik bilgiler formları; deneyimlerin çözümlenmesinde ve değerlendirilmesinde analiz araçlarına eşlik edecek farklı bir araç olarak tanımlanması amaçlanarak oluşturulur. Oluşturulan demografik bilgiler formu; araştırmanın konusuna göre düzenlenir ve eş araştırmacıların kimliğini anlamaya olanak tanıyan soruları kapsar. Cinsiyet, yaş, lise, ön lisans ve konaklama yerine ilişkin bilgiler eş araştırmacıların temel özelliklerini tanımlarken Mimarlık bölümünü seçme nedenlerine ilişkin soru eş araştırmacıların tasarım eğitimin ilk yılının ilk döneminde olmaları göz önünde tutularak deneyimlerini etkileyen ön tahmin ya da beklentilerini çözümler. Lise, ön lisans ve konaklama yeri bilgilerine, bu bilgilerin araştırmanın ana çerçevesini tanımlayan eğitim süreciyle ilgili eş araştırmacıların deneyimlerini etkileme potansiyeli doğrultusunda

başvurulur. Oluşturulan form ekte yer alır (EK-3). Eş araştırmacıların demografik bilgileri bu form ile yapılan anket aracılığıyla toplanır.

3.3.3. Görüşme takviminin belirlenmesi ve görüşme sorularının oluşturulması

Araştırmanın ana inceleme nesnesi fenomene dair eş araştırmacı deneyimleridir. Bu deneyimlerin çözümlenmesi ve fenomenin özüne yönelik tanımlar geliştirilmesi araştırmanın odağıdır. Nitel araştırmaların, nicel araştırmalar gibi sistematik ve planlanmış bir araştırma deseni olamayabilir. Esnek araştırma deseni çerçevesinde sorular açık uçlu nitelikte hazırlanır (Sıgır, 2018: 66-67; Creswell, 2017). Araştırmacının mümkün olduğunca az yönlendirmesiyle kişiyi fenomen ve fenomene yönelik deneyimleri hakkında konuşmaya teşvik etmektir (Smith ve Osborn, 2008). Eş araştırmacıların fenomenle ilgili düşüncelerini, bakış açısını, deneyim ve algılarını ortaya koyabilmek adına eş araştırmacılara açık uçlu sorular yöneltilir. Bu soruların yöneltmesinde araştırmacı kendi deneyiminden uzaklaşır, yönlendirici veya kısıtlayıcı bir rolde yer almaz. Bu anlamda cevap alternatiflerinin sunulabileceği, eş araştırmacıları seçeneklere yönlendirebilecek sorulardan kaçınılır. Araştırmacı, eş araştırmacılarla birlikte deneyimleri araştıran bir role kavuşur.

Nitel araştırmalar çerçevesinde yapılan görüşmeler; araştırma kapsamında fenomene yönelik hazırlanan açık uçlu sorular ve nitel araştırmanın doğası gereği ortaya çıkabilen planlanmamış ek ara sorular bulunması sebebiyle yarı yapılandırılmış görüşmeler olarak adlandırılır. Yarı yapılandırılmış görüşmeler, görüşmeye katılan eş araştırmacılarla araştırmacı arasında yakınlık kurulmasına dayanan, soruların sıralamasının esneklik kazandığı, eş araştırmacıların fenomene yönelik ortaya çıkardığı planlanmamış alanların önem kazandığı ve araştırmacıya özgürlük alanı tanımladığı, eş araştırmacıların ilgi ve endişelerinin takip edilebildiği görüşmelerdir (Smith ve Osborn, 2008). Yarı yapılandırılmış görüşme soruları, araştırılan olguya yönelik verilerin toplanması amacını taşıdığı gibi eş araştırmacıların kendilerini ifade edebilmeleri adına esneklik de barındırır. Yarı yapılandırılmış görüşmelerin sağladığı esnek ve özgür araştırma süreci, zengin veri üretme potansiyeli taşır.

Fenomenolojik araştırmalar için rehber niteliği taşıyan Brown ve diğerlerinin (2006) araştırması, görüşme protokolünü temsil eden açık uçlu soru kalıplarını ortaya koyar: Lütfen bana biraz kendinizden bahseder misiniz? Fenomenle ilgili yakından bağlantılı hangi

boyutlar, olaylar ve kişiler sizin için öne çıkıyor? Fenomene yönelik deneyim nasıl oldu? Sizi nasıl etkiledi? Deneyimle hangi değişiklikleri ilişkilendirirsiniz? Son zamanlarda zamanınızın çoğunu ne düşünerek geçiriyorsunuz? Deneyiminiz ne tür duygular yarattı? Deneyimleriniz bakış açınızı değiştirdi mi? Fenomene yönelik deneyiminizi temsil eden bir metafor ne olurdu? Fenomene yönelik deneyiminizle ilgili olduğunu düşündüğünüz her şeyi paylaştınız mı? vb. Sorular hazırlanırken fenomene yönelik en genel sorular hazırlanır. Katılımcılar zorlanır, anlamadıklarını söyler ya da kısa veya teğet bir yanıt verirse, araştırmacı daha özellikli sorular hazırlayabilir (Smith ve Osborn, 2008) geçebilir. Smith ve Osborn (2008), sorular hazırlanırken araştırmacının kendisine şu soruları yöneltmesini önerir: ‘Görüşülen bireylerin kişisel/sosyal yaşam dünyasına gerçekten giriyor musunuz?’, ‘Yoksa onları, belki de isteksizce ve başarısız bir şekilde, kendi dünyanıza girmeye mi zorluyorsunuz?’” Fenomenolojik araştırma yönteminde eş araştırmacılara yöneltilen soruların yalnızca bilincin deneyimini ortaya koymak amacıyla sorulduğu, temelde neyin nasıl deneyimlendiği bilgisinin toplanmaya çalışıldığı unutulmamalıdır.

Charles M. Reigeluth tarafından ortaya konan Yönerge Tasarımı Kuramı (1979), eğitim yaklaşımları çerçevesinde hangi yöntemlerin hangi koşullarda uygulanabileceğini tartışmaya açarken birbirinden farklı dört koşul belirler. Bu koşullar; (1) öğrenilecek şeyin doğası, (2) eğiticinin doğası, (3) öğrenme çevresinin doğası, (4) yönergenin gelişme sınırları ile ilgilidir. Bunlar doğrultusunda tanımlanan öğretim yöntemi değişkenleri; ders içeriğinin düzenlenmesi, öğretimin öğrencilere aktarılmadan önce giriş bilgilerin alınması ve değerlendirilmesi, öğretim sürecinin düzenlenmesi olmak üzere 3 farklı türden oluşur. Burada tanımlanan öğretim yöntemi değişkenleri ve eğitim yaklaşımını belirleyen koşullar; görüşme sorularının oluşturulmasında etkili olur. Burada tartışmaya açılan ve eğitim ve öğretimin her basamağında yer alan kavramlara yönelik sorular oluşturulmaya çalışılır.

Yapılan değerlendirmeler sonucunda eş araştırmacı deneyimlerinin çözümlenmesi adına eş araştırmacılara yöneltilecek 18 ana soru belirlenir. Sorular; fenomenle ilgili olarak yürütülen literatür taraması, kuramsal ve kavramsal çerçeve ve uzman görüşleri doğrultusunda hazırlanır. Belirlenen sorular doğrultusunda görüşmelerin 3 farklı zaman diliminde gerçekleştirilmesine karar verilir. Eş araştırmacıların fenomenle ilgili MTTS dersi almadan önce yaşanmış deneyimine yönelik sorular 15 haftalık stüdyo sürecinin başlangıcında (3. Haftasında), eş araştırmacıların fenomenle ilgili içinde bulunduğu sürece ve MTSS dersi almaya devam ederken yaşanmış deneyimlerine yönelik sorular stüdyo sürecinin ortasında

(8. Haftasında), eş araştırmacıların fenomenle ilgili tamamladığı sürece ve MTTS dersi aldıktan sonra yaşanmış deneyimlerine yönelik sorular stüdyo sürecinin sonunda (16. Haftasında) eş araştırmacılara yöneltilir. İlk aşamada geçmiş yaşanmış deneyimler adına yöneltilen sorular fenomenle daha önce ilgileri olup olmadığını veya fenomenle ilgili bir eğitim alıp almadıklarını aydınlatmaya yöneliktir. Eş araştırmacılara geçmişe yönelik deneyimlerinin sorulmasında Dewey'in yaklaşımları etkili olmuştur. Dewey (2022: 25); bireylerin elindeki bilginin bireye bir çözüm sağlamayacağını; ancak önermede bulunabileceğini öne sürer ve bu önermelerin kaynaklarını deneyim ve ön bilgiye dayandırır. Bu çerçevede geçmiş deneyimlerin sorulması; stüdyoya yönelik deneyim alanlarının yaşanmasını yönlendirmiş ön bilgi ve deneyimleri keşfetmeye araç olacaktır.

İkinci aşamada yaşanan deneyimleri adına yöneltilen sorular farklı deneyimlerini, stüdyo dersine yönelik ve stüdyodaki tasarım etkinliklerine yönelik deneyimlerini, eş araştırmacıların deneyimleri doğrultusunda fenomenin güçlü ve zayıf yönlerini araştırmaya yöneliktir. Üçüncü ve son aşamada ise yaşanmış deneyimleri adına yöneltilen sorular; süreç içerisinde çeşitlenen deneyimlerini, deneyimleri çerçevesinde stüdyo fenomenine yönelik düşüncelerini, bakış açılarını ortaya koymaya yöneliktir. 3 farklı kategoride oluşturulan ve bu 3 farklı kategoriye paralel olarak 3 farklı zaman diliminde eş araştırmacılara yöneltilmesi planlanan sorular ekte yer alır (EK-6). 18 ana sorunun her birini detaylı tanımlamak adına yardımcı ve hatırlatıcı sorular belirlenir. Bu sorular; eş araştırmacıların soruları daha iyi kavrayabilmesi ve görüşme içerisinde soruların eş araştırmacılara hatırlatılabilmesi adına oluşturulur (EK-6). Ana sorular ve yardımcı/hatırlatıcı soruların yanı sıra eş araştırmacıların ifadeleri doğrultusunda araştırmacı ve eş araştırmacı arasındaki iletişim esnasında deneyimlerin araştırılmasına yönelik kendiliğinden ortaya çıkan ve eş araştırmacılara yöneltilen ek ara sorular mevcuttur. Bu soruların çerçevesini; 'Bana bundan biraz daha bahsedebilir misiniz?' veya 'Bu konuda ne hissettiniz?' şeklinde yönlendirici olmadan detaylandırmaya çalışmak belirler (Smith ve Osborn, 2008). Bu sorularda tek bir soru sormaya çalışılmış ve eş araştırmacıları birden fazla soruyu çözümlemesi için zorlamaktan kaçınılmıştır. Planlanmamış ek ara sorular her bir eş araştırmacıda farklılık gösterir ve her bir eş araştırmacının kendi görüşme soruları formunda yer alır (EK-8).

Görüşme Soruları		
MTTS Fenomenine Yönelik Dersi Almadan Önce Yaşanmış Deneyimler		
1.	Temel tasarım ile daha önce ilgilendiniz mi?	1. Görüşme (3. Hafta)
2.	Temel tasarım ile ilgili daha önceden herhangi bir eğitim aldınız mı?	
MTTS Fenomenine Yönelik Dersi Almaya Devam Ederken Yaşanmış Deneyimler		
3.	Mimari Temel Tasarım Stüdyosu dersi deneyimleriniz hakkında genel bilgi verebilir misiniz?	2. Görüşme (8. Hafta)
4.	Bir Mimari Temel Tasarım Stüdyosu dersinizi anlatır mısınız?	
5.	Mimari Temel Tasarım Stüdyosu dersinde gerçekleştirdiğiniz bir etkinlik uygulamasını anlatır mısınız?	
MTTS Fenomenine Yönelik Dersi Aldıktan Sonra Yaşanmış Deneyimler		
6.	Mimari Temel Tasarım Stüdyosu dersleri ile ilgili ne tür deneyimleriniz oldu?	3. Görüşme (16. Hafta)
7.	Mimari Temel Tasarım Stüdyosu dersi hakkında ne düşünüyorsunuz?	
8.	Sizin için Mimari Temel Tasarım Stüdyosu dersi ne anlama geliyor?	
9.	Size göre Mimari Temel Tasarım Stüdyosu dersi nedir?	
10.	Mimari Temel Tasarım Stüdyosu dersi süreci ile ilgili ne düşünüyorsunuz?	
11.	Mimari Temel Tasarım Stüdyosu dersinde eğitmen(ler) ile ilgili ne düşünüyorsunuz?	
12.	Mimari Temel Tasarım Stüdyosu dersinde atölye ile ilgili ne düşünüyorsunuz?	
13.	Mimari Temel Tasarım Stüdyosu dersinin genel olarak ne gibi etkilerini gördünüz (yarar ve zarar söylenebilir)?	
14.	Mimari Temel Tasarım Stüdyosu derslerinin size ne gibi yarar(lar) sağladığını düşünüyorsunuz?	
15.	Mimari Temel Tasarım Stüdyosu derslerinde ne gibi sorunlar/zorluklar/engellerle karşılaşıyorsunuz?	
16.	Mimari Temel Tasarım Stüdyosu derslerinde karşılaştığınız sorunlar/zorluklar/engelleri nasıl çözüyorsunuz veya en aza indirmek için neler yapıyorsunuz?	
17.	Eğitim sürecinde Mimari Temel Tasarım Stüdyosu dersinin daha etkin/daha verimli olabilmesi için önerileriniz/tavsiyeleriniz nelerdir?	
18.	Mimari Temel Tasarım Stüdyosu dersinde gerçekleştirdiğiniz final uygulamasını anlatır mısınız?	

Şekil 3.4. Deneyim kategorilerine bağlı olarak oluşturulan ana sorular

3.3.4. Gözlem formlarının oluşturulması

Creswell (2021: 159), nitel araştırmalarda veri kaynağı olarak gözlemler, görüşmeler, dokümanlar ve görsel-işitsel materyallerden bahseder. Duyu nitelikleri anlamların taşıyıcısıdır, bu nedenle duyularla üretilen de anlam oluşturmaya katkı koyabilir (Dewey, 2021: 162). Smith ve Osborn (2008), görüşmeler esnasında araştırmacının eş araştırmacıları izlemesini önerir. Görüşmenin, eş araştırmacılar üzerindeki etkileri önem taşır. Eş araştırmacılar belirli sorularda heyecanlanabilir ya da rahatsızlık duyabilir ve bu durum sözel olmayan davranışlarında veya cevap verme biçimlerinde kendini gösterebilir (Smith ve Osborn, 2008). Eş araştırmacılarla yapılan görüşmelerde eş araştırmacıların sözlü ifadeleri deneyimlerini tanımlarken sözlü ifadeler dışında yer verdikleri sözlü olmayan ifadeler deneyimlerini anlatmaya yardımcı olur. Bu çerçevede eş araştırmacıların sözlü ifadeleri dili kullanma ve kendilerini ifade etme becerileri üzerinden değerlendirilir ve gözlem formuna işlenir (EK-9). Sözlü olmayan ifadeleri ise eş araştırmacıların duygu ve hislerini aktarmakta kullandıkları ünlem ifadeleri ve sözlü ifadelerini pekiştiren beden dili, jest ve mimikleri

üzerinden değerlendirilir. Gözlem formlarında eş araştırmacıların dil kullanım becerileri ve jest, mimik gibi işaret dilleri mercek altına alınır. Dewey (2022: 216), “Jestler, mimikler, resimler, anıtlar, görsel imgeler, parmak hareketleri, yani bilinçli bir şekilde işaret olarak kullanılan her şey, entelektüel anlamda dildir.” ifadesiyle düşünceden ayrılmayan dil için işaretlerin de gerekliliğine işaret eder. İşaretler, düşüncenin anlamları ve çağrışımları üzerinden ifade ve temsilleri dönüşmesiyle önem kazanır.

Araştırmacı ve eş araştırmacı arasında; beden dili, jest ve mimikler, sözlü ifadeler kadar iletişimi kuran ve etkileşimi artıran bir roledir. Yüz ifadeleri ve yüzde yer alan kaş, göz, ağız kullanılarak sergilenen ifadeler mimikleri, genellikle parmak, el ve kol ile sergilenen hareketler jestleri, vücudun bütününe ifadeler dâhil olması beden dilini ön plana çıkarır. Çoğu zaman beden dili, jest ve mimiklerin kullanımı sözlü ifadeleri destekler ve birçok sözlü ifadenin birlikte üretebileceği bir anlamı daha hızlı, daha açık ve daha net bir şekilde ortaya koyabilir. Doğrudan bilgi aktarımına olanak tanıyan bir potansiyel de barındırabilir. Araştırmacı, eş araştırmacıları görüşmeler sırasında kullandığı ünlem ifadeleri, beden dili, jest ve mimikleri üzerinden de inceler ve gözlem formuna işler (EK-10). Bu şekilde eş araştırmacının sorulara verdiği sözlü ifadelerin yanı sıra sözlü olmayan ifadeleri de kayıt altına alınır.

3.3.5. Eş araştırmacıların belirlenmesi

Nitel ve fenomenolojik araştırma yöntemlerinde yaygın olarak kullanılan odak grup görüşmeleri; bu araştırmada nitel verilerin oluşturulması için tercih edilir. Odak grup görüşmeleri; hipotezlerin araştırılması ve yürütülmesi, nicel araştırmaların sonuçlarının daha anlaşılabilir hale getirilmesi, etkileşimli bir araştırma yöntemi oluşturulması, karmaşık fenomenlerin (olguları) ya da davranışların anlaşılması gibi amaçlarla kullanılabilir. Bir araştırmacı tarafından belirlenen bir odak gruba planlı olarak görüşmeler gerçekleştirilir. Odak grup, araştırma evreninden örneklenir. Bu araştırma yöntemi; araştırma evreninde sahip olunan bakış açılarının çeşitliliğini aydınlatmak (Bojlén ve Lunde, 1995), belirli bir konu hakkında araştırma evreninin düşünce ve bakış açılarına dair bilgi toplamak için kullanılır.

Odak grupların oluşturulması belirli bir konu hakkında birden fazla görüşün bulunması durumunda önem kazanır. Odak gruplar genellikle 8-12 kişiden oluşan, belirli bir konu

hakkında aynı soruları eş zamanlı olarak cevaplayan gruplardır. Odak gruplarda yer alan popülasyonların boyutu ve yapısı araştırmaların konusu, kapsamı, amacı ve yürütülme biçimine bağlı olarak değişkenlik gösterebilir (McLafferty, 2004). Nitel araştırmalarda örneklem büyüklüğü araştırmanın yürütülmesi sırasında da değişkenlik gösterebilir. Örneklemin ortaya çıkardığı ya da ürettiği teori doygunluk gösterdiğinde yeterli kişi ile görüşülmüş olması veya yeni bir nitel bilgi oluşmayacak kadar çok kişiyle görüşülmüş olması esas alınır. Tanımlanmış bir konu üzerindeki kişilerin yaşanmış deneyimlerine dayalı olarak düşünce, görüş, algı, tutum, eğilim, duygu ve inançlarını toplamak için kullanılır (Chang ve Hsu, 2006). Burada esas olan odak grubun niteliksel iç görüşlerini toplamak ve çok boyutlu nitel bilgi elde etmektir. Kreuger ve Casey'e göre (1994) odak grup görüşmelerinin amacı; bireylerin ifadelerinden anlam çıkarmak değil, ifadelerini anlamak; ifadelerin oluşturduğu verileri genellemek değil, ifadelerin oluşturduğu çeşitliliği tanımlamak; bireylerin ifadeleriyle durumu açıklamak değil, bireylerin ifadeleriyle bireylerin fenomeni nasıl algıladığını ortaya çıkarmak olmalıdır.

Stüdyo fenomenine dair düşünce, algı ve bakış açılarıyla stüdyo fenomeni bağlamında bireylerin öznel deneyimlerini araştırmayı hedefleyen bu araştırma kapsamında odak grup yöntemine başvurulur ve bu yöntemin yürütülme biçimi, araştırma kapsamında farklılaştırılır. Literatürde ve akademik çalışmalarda yaygın olarak kullanılan odak grubu yönteminde odak grupta yer alan kişilerin eş zamanlı olarak aynı ortam içerisinde belirli bir konuyla ilgili olarak soruları cevaplaması beklenir; ancak bu araştırma kapsamında odak grubunda yer alan kişiler soruları bireysel olarak yalnızca araştırmacının katıldığı görüşmelerde cevaplar. Bu bağlamda eş araştırmacıların öznel deneyim ve ifadelerine dair veriler toplanırken birbirlerini etkilemelerinin önüne geçilir. Burada odak grup görüşmelerinin; çalışma grubu görüşmeleri olarak adlandırılması yanlış olmaz. Fenomenoloji çalışmalarında, ilgili fenomeni tüm yönleriyle deneyimlemiş bireyler çalışma grubu görüşmelerinde yer alır.

Nitel araştırmalarda örneklem büyüklüğü belirlenirken nicel olarak belirlenecek büyüklük yerine veri doygunluğuna ulaşabilmek önem taşır. Örneklem büyüklüklerinde Patton (2018, s. 14), 5-25 arasında belirlenen kişi sayısını önerirken Wilson (2015), 6-20 arasında belirlenen kişi sayısını önerir. Detaylı literatür taraması yapıldığında yaygın olarak önerilen net bir kişi sayısı olmadığı söylenebilir. Smith ve Osborn (2008), fenomenolojik araştırmalarda yaygın olarak; 1, 4, 9, 15 ve daha fazla kişi ile çalışıldığını; ancak son

dönemde kişi sayısının azaltılması yönünde bir eğilim olduğunu aktarır. Bu araştırma kapsamında da örneklemin büyüklüğü belirlenirken bir stüdyo dönemi içerisinde yaklaşık 119 kişinin olmasına dikkat edilmiş, bu kişiler arasından 15 kişinin veri doygunluğu oluşturabileceği düşünülerek 15 kişi ile araştırmanın yürütülebileceğine karar verilmiştir.

Çalışma grubunda yer alan kişilerin belirlenmesinde; amaçlı örnekleme, maksimum çeşitlilik örnekleme, fenomenolojik araştırma yönteminde dikkat edilen hususlar ve araştırmacı gözlemleri etkili olmuştur. Amaçlı örnekleme; “araştırmacının araştırma amaçlarına göre örneklem içine alacağı uygun öğeleri kendisinin seçtiği olasılık dışı bir tekniktir” (Sıgır, 2018: 127). Burada araştırmacının seçimine yön veren araştırmanın amacıdır ve kişiler bu doğrultuda belirlenir. Maksimum çeşitlilik örnekleme; birbirinden farklı özellikler gösteren kişilerin örnekleme alındığı bir stratejidir (Creswell, 2017: 268). Fenomenle ilgili deneyimlerine başvurulabilecek 119 kişi arasında cinsiyet, yaş, lise ve ön lisans gibi niteliklerle ilgili olarak çeşitlilik gösterebilecek kişilerin belirlenmesine dikkat edilir. Bu çeşitlilik demografik bilgiler olarak değerlendirilir ve kişilerin demografik bilgilerinde bu çeşitlilik gözlemlenebilir. Farklı özelliklere sahip kişilerin çoklu bakış açılarını çözümlemek olanaklı hale gelir. Çoklu bakış açıları, bir fenomenin değişmez ve değişken niteliklerini belirlemeyi sağlar (Suri, 2011). Maksimum çeşitlilik örnekleme, fenomenolojik araştırmayla paralel olarak, bir durumla ilgili farklı özellikler gösteren kişilerin paylaştığı ortak deneyimi belirlemeyi amaçlar (Ritchie, Lewis ve Elam, 2003: 79).

Fenomenolojik araştırma yöntemi, açık uçlu soruların cevaplanması üzerinden kişilerin bir fenomenle ilgili deneyimlerinin çözümlenmesine dayanır. Wilson (2015) fenomenolojik araştırmalarda temel bileşen olarak katılımcıları tanımlarken katılımcıların, yaşadıkları deneyimleri keşfetmeye ilgi duymaları ve kendilerini adamaları gerekliliğinden bahseder. Katılımcıların ilgili tavırları; kaliteli verilerin oluşmasına ve dolaylı olarak veri analizlerindeki kalite ve verimin artmasına, deneyimin doğrudan paylaşılmasına gösterilen ilgi ise araştırmanın güvenilirliğinin artmasına katkı koyar. Bu doğrultuda fenomenle ilgili deneyimlerini ifade etmeye gönüllü ve diğer katılımcılarla karşılaştırıldığında deneyimlerini paylaşma eğilimi gösteren, paylaşmaya istekli ve hevesli, konuşkan ve etkileşime açık kişiler belirlenmiştir. Araştırma evrenini oluşturan 119 stüdyo katılımcısı yapılacak ilk görüşmeye kadar yaklaşık 3 hafta boyunca araştırmacı tarafından gözlemlenmiştir. Stüdyo dersi sürecinde kendini ve tasarım etkinliklerini ifade etme hevesi gösteren, ders içi kritiklerde etkinlik gösteren, ders içi ve dışı eğitmenlerle ve sınıf arkadaşlarıyla iletişim ve etkileşim

kurmaya istekli, sınıf arkadaşları adına sözcülük görevi üstlenen, ders içinde konuşkanlığıyla kendini belli eden kişiler odak grubu oluşturmuştur. Fenomenolojik araştırmalarda, görüşülen kişiler açık uçlu sorular doğrultusunda araştırmacının aklına gelmeyen bir konuyu ortaya atabilir ve fenomene yönelik yeni alanlara yer açılmasına sebep olabilir. Araştırmacı ile görüşülen kişiler arasındaki ilişkide, yanıt verenler fenomenin deneyimsel uzmanı olarak değerlendirilebilir (Smith ve Osborn, 2008) ve bu nedenle kendi deneyimlerini anlatmaları için hiçbir kısıtlamada bulunulmaz. Araştırmacı ile görüşülen kişiler arasındaki bu ilişki kişilerin, araştırmacıyla birlikte fenomeni çözümlemeye çalıştıklarını gösterir. Bu nedenle araştırma kapsamında bu kişiler eş araştırmacı olarak anılır.

3.3.6. Görüşme yönteminin belirlenmesi ve görüşmelerin kayıt altına alınması

Nitel araştırmalarda, araştırma etiği araştırmacının araştırmaya ilişkin başlıca sorumluluklarından biridir. Araştırmada yer alan eş araştırmacıların mahremiyetini korumak ve mahremiyetine zarar vermemek ile eş araştırmacıların ortaya koyduğu değerlere saygı duymak bu sorumlulukların ana çerçevesini tanımlar. Bilimsel araştırmalarda; kabul ve onay, gizlilik, özel hayata saygı ve zarar vermeme, aldatmama/yanıltmama ve verilere sadık kalma temel etik kurallar olarak sıralanır (Yıldırım ve Şimşek, 2016).

Belirlenen eş araştırmacılarla belirlenen görüşme takvimine göre görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Bu görüşmeler, çevrimiçi video konferans görüşmeleri yapılmasına olanak sağlayan Zoom uygulaması üzerinden gerçekleştirilir. Zoom uygulaması, her yerde eş araştırmacılar ve araştırmacının iletişim kurmasını sağlayan ve birlikte iş birliği yapmaya yardımcı olan dijital ortamda çevrimiçi bir araçtır. Eş araştırmacıların hem sözlü verileri hem de video olarak görüntüleri Zoom uygulaması üzerinden kayıt altına alınır. Görüşmelerin doğrudan görüntü kayıtları ve ses kayıtları Zoom uygulaması üzerinden veri olarak toplanabilir. Kayıt altına alınan veriler, ham veride ve depolanan veride; eş araştırmacının kişilik hakları ve özel bilgileri yalnızca eş araştırmacı ile görüşmeyi yapan araştırmacı tarafından ulaşılabilir nitelikte olacaktır. Veriler depolanırken eş araştırmacıların özel bilgilerine yer verilmemiş, kişilik hakları korunmuştur. Veriler bilgisayarda ve harici diskte şifreleme koruması ile yedeklenmiştir. Tez içerisinde, tez kapsamında oluşturulan raporlarda ve bu araştırma kapsamında üretilecek bilimsel çalışmalarda, eş araştırmacıların kişilik hakları ve özel bilgileri kullanılmayacaktır. Elde edilen veriler; yalnızca katılımcıların takma adı ya da rumuzuyla birlikte anılacaktır. Her bir eş araştırmacı ile yapılan görüşmeler ve

görüşmeler boyunca eş araştırmacılara yöneltilen sorular adına Gazi Üniversitesi Etik Komisyonu'ndan 23.11.2021 tarih ve 18 sayılı toplantısında onay alınmış, Eş Araştırmacılar için Bilgilendirilmiş Gönüllü Olur Formu toplanmıştır.

3.4. Araştırma Verilerinin Toplanması

Araştırmacı ve eş araştırmacı görüşmeleri 2021 yılının Aralık ayında başlamış Haziran ayına devam etmiştir. Görüşmeler; araştırmacı ile eş araştırmacılar arasında kurulan diyaloglarla belirlenmiş tarihlerde eş araştırmacılar için uygun olan zaman dilimlerinde gerçekleştirilmiştir. Yapılan tüm görüşmeler araştırmacı tarafından planlanmış ve gerçekleştirilmiştir. Görüşmelerden önce araştırmacı tarafından eş araştırmacılara araştırmanın kapsam, amaç ve yöntemi hakkında bilgilendirme yapılmıştır. Her eş araştırmacı ile üç farklı aşamada üç farklı görüşme yapılmıştır. 15 haftalık stüdyo sürecinde eş araştırmacıların fenomenle ilgili yaşanmış geçmiş deneyimine yönelik sorular stüdyo sürecinin başlangıcında yer alan 3. Haftada görüşülmüş, eş araştırmacıların fenomenle ilgili içinde bulunduğu sürece ve yaşanan/yaşanmaya devam eden deneyimlerine yönelik sorular stüdyo sürecinin ortasında 8. Haftada görüşülmüş, eş araştırmacıların fenomenle ilgili tamamladığı sürece ve yaşanmış deneyimlerine yönelik sorular stüdyo sürecinin sonunda 16. Haftada görüşülmüştür. Eş araştırmacıların görüşmeler esnasında bulundukları ortamlarda kendilerini rahat ifade edebilmelerine dikkat edilmiştir. Araştırmacı ve eş araştırmacıların fenomene yönelik eş araştırmacı deneyimini araştırdığı iş birliğine dayalı bir görüşme ortamı oluşturulmuştur. Her bir görüşme çevrimiçi video konferans görüşmesi olarak Zoom uygulaması üzerinden gerçekleştirilmiştir. Her bir görüşmeye dair ses kayıtları ve görüntü kayıtları eş araştırmacıların onayı dâhilinde oluşturulmuştur. Creswell (2009), görüşmelerde oluşan cevapların gerçekliği yansıtmaya dair görüşmeye katılan kişilerin doğrulama yapmasını önerir. Bu doğrulamanın araştırmanın güvenilirliğini artıracığının altını çizer. Bu doğrultuda her görüşmeden hemen sonra eş araştırmacıların ifadelerine dair teyitler alınmıştır.

Görüşmelerde, yarı yapılandırılmış görüşmelerin doğal akışını bozmamak adına herhangi bir süre sınırlaması konulmamıştır. Araştırmacı, görüşmeler esnasında eş araştırmacıları soruları yöneltilirken ya da eş araştırmacıların cevaplarını dinlerken acele etmemiş ve eş araştırmacıları kendilerini ifade etmeleri için zaman tanımıştır. Görüşmeler sırasında esas olan eş araştırmacıların fenomene yönelik deneyimlerinin derinlemesine ve farklı boyutlarda

elde edilmesi ve deneyimlerine eşlik eden algı, düşünce, koşul, durum, bağlam ve duyguların öğrenilmesi olmuştur. Yapılan ilk görüşmeler ortalama 5 dakika, ikinci görüşmeler 25-30 dakika, üçüncü görüşmeler ise 45-50 dakika sürmüştür. Eş araştırmacıların fenomene yönelik çağrışımlarının oluşması teşvik edilmiş ve görüşmeler sırasında esneklik sağlanmıştır. Kendileri için önemli olduğunu düşündükleri konuları tartışmalarına ve araştırma sorularının dışında kendilerini ifade etmelerine izin verilmiştir. Böylece, eş araştırmacılar görüşmelerde önceden belirlenmiş soruların dışında fenomene yönelik ifadelere yer verdiklerinde görüşme sorularına önceden planlanmamış ek sorular eklemek mümkün olmuştur.

Creswell (2021: 255) araştırmacının görüşmelerde ses kaydı alabilmesini verilerin transkript edilebilmesi ile ilişkilendirerek araştırma güvenilirliğini artıran bir unsur olarak değerlendirir. Bu bağlamda yapılan görüşmelerde ses kayıtları alınmış ve tekrar dinlenebilir halde arşivlenmiştir. Transkript edilerek oluşturulan veriler, ses kayıtları tekrar dinlenerek kontrol edilmiştir. Ayrıca görüşmeler esnasında görüntü kayıtları alınarak araştırmacının görüşmeler esnasında gözden kaçırdığı gözlemlerini tespit edebilmesi ve tekrar izlenebilir halde arşivlemesi olanaklı hale getirilmiştir. Oluşturulan gözlem formları, görüntü kayıtlarının tekrar izlenerek kontrol edilmesiyle son haline getirilmiştir.

3.5. Araştırma Verilerinin Analizi

Araştırma kapsamında toplanan verilerin analizinde içerik analizi yöntemine ve yorumlayıcı fenomenolojik analiz yöntemine başvurulur. Sosyal bilimlerde yaygın olarak kullanılan ve nitel araştırmalarda sıkça başvuru alan içerik analizi yöntemi; genellikle sözlü verilerin oluşturduğu doküman, metin, belge gibi yazılı verilerin belli kurallarla (örnekleme, kodlama, kategorileme vb.) analiz edilerek nicel verilere, bir diğer deyişle nesnel, ölçülebilir ve doğrulanabilir verilere dönüştürülmesinde kullanılan bir tekniktir. Krippendorff (2004); içerik analizini metinlerden (veya diğer anlamlı içeriklerden) kullanım bağlamlarına yönelik tekrarlanabilir ve geçerli çıkarımlar yapmaya yönelik bir araştırma tekniği olarak tanımlar. Patton (2018); içerik analizi yöntemini araştırmacının nitel verileri tutarlı ve anlamlı verilere dönüştürmesi olarak açıklar. Araştırmacı anlamlı veriler üretebilmek adına verileri kavramsal boyuta indirger ve kavramlar arasında ilişki kurmaya çalışır. Creswell (2021); içerik analizi yöntemini basamaklara dönüştürür ve nitel verinin kavramlara indirgenmesi, kavramların temalar altında birleştirilmesi, kavramlar ve temaların karşılaştırılması ile

yorumlanması olarak adlandırır. Benzer şekilde Miles ve Huberman da (1994) üç basamak tanımlar: nitel verinin kavramlar ve temalar olarak oluşturulması, verilerin görselleştirilmesi ve oluşturulan kavramlar ve temaların yorumlanması, karşılaştırılması ve değerlendirilmesi. Yıldırım ve Şimşek (2016: 238), içerik analizinde üç temel kavram üzerine yoğunlaşır. Bu üç temel kavramın fenomenolojinin araştırdığı fenomenle ilgili niteliklerle de örtüştüğü görülür. Betimleme kavramı; ‘Ne?’ sorusuna odaklanır ve araştırmanın ana sorusuna verilerde cevap arar. Analiz kavramı; ‘Nasıl?’ sorusuna odaklanır ve araştırmanın ana sorusuna verilen cevapların koşullarını, durumlarını ve bağlamlarını oluşturmaya çalışır. Bu kavram ilişkilerin kurulması üzerine temellenir. Yorumlama kavramı ise yapılan analiz üzerinden ‘öz’ tanımlamaya çalışır. İçerik analizinin aşamaları ise verilerin kodlanması, temaların bulunması, kodların ve temaların düzenlenmesi ile bulguların tanımlanması ve yorumlanması olarak aktarılır (Yıldırım ve Şimşek, 2016: 243-252).

Moustakas’ın (1994) fenomenolojik analiz yöntemi, bu araştırmada verilerin analizine rehberlik etmiştir. Verilerin analizi; araştırmacının fenomene yönelik algı ve deneyimlerini detaylı olarak tariflemesi ve araştırmaya yön vermemesi adına parantez içine almasıyla başlamıştır. Bu araştırmada eş araştırmacılardan toplanan sözlü veriler detaylı bir şekilde incelenmiş, veriler analiz edilmek üzere MAXQDA yazılımına işlenmiş, eş araştırmacıların anlamlı ifadeleri çözümlenmek üzere belirlenmiştir. Belirlenen her bir ifade, kod niteliği taşıyan kavramlar olarak ele alınmıştır. Moustakas’ın (1994) önerdiği biçimiyle elde edilen tüm veriler herhangi bir hiyerarşi gözetmeden yatay hale getirilmiş ve listelenmiştir. Listelenen veriler arasında yaşanmış deneyimler değişmez bileşenlerine indirgenmiş, eş araştırmacıların baskın ve ortak deneyimleri çözümlenmiştir. Kodların anlamlı ve ortak paydada bulunduğu ifadeler üzerinden kategoriler oluşturulmuş. Kategorilerin anlamlı ve ortak olarak bir araya geldiği temalar belirlenmiştir. Kodlar, kategoriler ve temalar analiz edilmiş, yorumlanmış ve değerlendirilmiştir. Birbirleri ile ilişkileri yorumlanarak çözümlenmiştir. Bu yorumlamalarda birden çok kaynağa başvurulmuş, fenomeni kapsayan literatür çerçevesinde fenomen farklı bakış açılarıyla ele alınmıştır. Nitel verilerin analizinde veriyi kodlamak ve kodlar arasındaki ilişki keşfetmek esastır. Ek olarak verilerin görselleştirilmesi ve grafik ifadeye dökülmesi ile karşılaştırmalar yapılması analizlerin temel unsurunu tanımlar (Creswell, 2021: 180). Bu bağlamda veriler görselleştirilerek fenomene yönelik deneyimlerde bireysel dokusal tanımlar oluşturulmuş ve fenomenolojik indirgeme aşaması tamamlanmıştır (Moustakas, 1994). İmgesel çeşitleme aşamasında, fenomene yönelik deneyimlerin ne olduğunun yanı sıra deneyimlerin nasıl gerçekleştiği ve

deneyimlerin koşul, durum ve bağlamları açıklanarak fenomene yönelik deneyimlerde bireysel yapısal tanımlar oluşturulmuştur (Moustakas, 1994). Bu aşamada son olarak, eş araştırmacıların fenomene yönelik deneyimlerinin ne olduğu ve nasıl gerçekleştiği bütüncül olarak ele alınmış ve bileşik yapısal tanımlar oluşturulmuştur (Moustakas, 1994). Yapılan veri analizleriyle birlikte dokusal ve yapısal tanımlarla elde edilen bileşik yapısal tanımların sentez bir ifadeye dönüştürülerek fenomenin özüne ve anlamına yönelik tanımlar geliştirmek amaçlanmıştır.





Şekil 3.5. Araştırma verilerinin analizi sürecine yönelik şema

3.5.1. Araştırma verilerinin geçerliliği ve güvenilirliği

Nitel araştırmalarda, araştırılan fenomenin olduğu biçimiyle tarafsız bir şekilde ele alınması ve değerlendirilmesi önem taşır (Kirk ve Miller, 1986). Bilimsel araştırmalarda veri analizlerinde ve değerlendirilmesinde geçerlik ve güvenilirlik kavramları önem taşır. Geçerlik, araştırılan olgunun ölçülebilir olduğunda doğru ve gerçek olarak ortaya konmasıyla ilgilidir. Güvenilirlik ise iç ve dış olarak ikiye ayrıldığında; iç güvenilirlik araştırmacı dışında farklı bir araştırmacının benzer verileri elde edip benzer sonuçlar ortaya koyması, dış güvenilirlik ise araştırmanın benzer ortamlarda tekrarlanabilmesi ile ilgilidir. Nitel araştırmalarda iç geçerlik, araştırmanın ilgilendiği olgunun gerçekliğini ortaya koymadaki yeterlilik ve inandırıcılığıdır (LeCompte ve Goetz, 1982). Le Compte ve Goetz (1982), nitel araştırmalarda, aynı araştırmayı yürüten birden fazla araştırmacının dâhil edilmesini ve toplanan verilerin analizinde bir başka araştırmacının sürece dâhil edilmesini önerir. Nitel verilerin analizinde oluşturulan kod, kategori ve temaların fenomenin gerçekliğini yansıtmaya bağlamında farklı araştırmacıların ve onların bakış açılarının rol oynayacağı düşünülür. Araştırmanın analiz aşamasında, taslak kodlar, kategoriler ve temaların kesinleştirilmesi çerçevesinde iki farklı uzman görüşü alınmıştır. Uzman görüşlerin ilki, eğitim bilimleri disiplini içerisinde MAXQDA yazılımını kullanmayı bilen bir kişiden; ikincisi ise mimarlık disiplini içerisinde MAXQDA yazılımını kullanmayı bilen bir kişiden alınmıştır. Uzman görüşleri doğrultusunda taslak kod, kategori ve temalar gözden geçirilmiş ve kesinleştirilmiştir.

Nitel araştırmalarda dış geçerlik, araştırma sonuçlarının benzer koşul, durum ve bağlamlar oluşturulduğunda benzer şekilde elde edilip edilmeyeceğiyle ilişkilendirilir (LeCompte ve Goetz, 1982). Sıgır (2018: 136), nitel araştırmalarda olguların ortama ve zamana bağlı olduğunu ve benzer ortam ve zamanda tekrarlanmasının neredeyse imkânsız olduğunda dikkat çeker. Burada araştırma verilerinin ve sonuçlarının aktarılabilirliği ve teyit edilebilirliği önem kazanır. Aktarılabilirlik; araştırma sonuçlarının, doğrudan ‘genellemesinin’ yapılmasının olanaksız olması; ancak geçici yargılar ve araştırılacak hipotezler oluşturması anlamını taşır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Lincoln ve Guba (1985), nitel araştırmacılara nesnellik kavramı yerine teyit edilebilirlik kavramını önerir. Yıldırım ve Şimşek (2016: 283), farklı araştırmacıların verilerin analizlerinde farklı yorumlarda bulunabileceğine vurgu yapar ve tutarlılığın önemine dikkat çeker. Sıgır (2018: 139), tutarlılık adına betimsel analize ve kavramsal çerçevenin detaylı sunumuna yer vermeyi

önerir. Bu çerçevede dış geçerlik için; araştırma kapsamında araştırmacı, araştırma sürecindeki rolünü detaylı olarak aktarır. Elde edilen verilerin analizinde kullanılan kavramsal çerçeveye beraber yürütülen süreci detaylı olarak tanımlar.

Creswell'in (2009) önerisiyle; araştırma güvenilirliği sağlamak adına araştırmada fenomenolojinin de önerdiği şekliyle imgesel çeşitlemeye, eş araştırmacıların teyidinde, eş araştırmacı verilerinin ve veri analizlerinin detaylı olarak betimlenmesine, araştırmacının teyit edilebilir olmasına, tutarlılık ve uzman incelemesine, eş araştırmacılar ve araştırmacı arasında uzun süreli etkileşim sağlanmasına, akrandan bilgi almaya yer verilir. Yürütülen bu araştırmada geçerlilik ve güvenilirlik adına araştırmada imgesel çeşitlemeye katkı koyan kavramsal çerçevesinin sunulmasına ek olarak eş araştırmacıların görüşmelerinde oluşturulan sözlü veriler birebir transkript edilmiş, görüşmeler benzer ortamlarda benzer süreçlerle gerçekleştirilmiştir. Görüşmelerin üç aşamalı olarak gerçekleştirilmesi, araştırmacı ile eş araştırmacılar arasında uzun süreli bir etkileşim doğmasını sağlamıştır. Görüşmeler öncesinde araştırmacı ve eş araştırmacılar arasında iletişim kurulmuş ve güvenli bir ortam sağlanmaya çalışılmıştır. Eş araştırmacılarından elde edilen ham veriler ulaşılabilir nitelikte korunmuş, eş araştırmacıların teyidinde başvurulmuş ve veri analizleri katmanlı bir şekilde yapılarak farklı bakış açıları ortaya konmuştur. Hem araştırmacının tasarımında yer alan farklı basamaklarda hem de araştırma verilerinin analizinde çeşitli uzman görüşlerine başvurulmuştur.

Creswell'in (2009) araştırmacı dışında birinin veri analizinde kodlama yapmasını ve kodlarının çapraz bir şekilde kontrol edilerek kodlayıcılar arası anlaşma yapılmasını önerir. Araştırma kapsamında, MAXQDA yazılımı aracılığıyla araştırmacı dışında farklı bir araştırmacı ile kodlayıcılar arası uzlaşma yapılmış, her iki araştırmacının kodları arasındaki uyuma incelenmiştir. Kappa katsayısı olarak adlandırılan (Brennan ve Prediger, 1981) uzlaşma değeri %87 olarak belirlenmiştir. Miles ve Huberman (1994), iyi bir nitel güvenilirlik için kodlayıcılar arası tutarlılığın en az %80 olmasını tavsiye eder. Bu doğrultuda %87 oranı araştırmacının güvenilirliği ortaya koyarken verilerin analizinde araştırmacıların görüş birliğinde olduklarını ifade eder.

3.5.2. Araştırma verilerinin analizinde MAXQDA yazılımının kullanımı ve görselleştirme teknikleri

Yürütülen araştırmanın verileri; eş araştırmacıların demografik bilgiler formları, görüşmeler sırasında elde edilen eş araştırmacı ifadeleri ve araştırmacı tarafından oluşturulan eş araştırmacılara ait gözlem formları ile toplanmıştır. Eş araştırmacıların demografik bilgiler formları ve görüşmeler sırasında elde edilen eş araştırmacı ifadeleri, transkripsiyon yöntemiyle yazılı metne dönüştürülmüş ve her bir eş araştırmacı için transkript dosyaları oluşturulmuştur. Bu transkript dosyalarında eş araştırmacının ifadelerinden analizi zorlaştıran günlük konuşma diline ait söz öbekleri temizlenmiş, dildeki telaffuzdan kaynaklı sesler arındırılmıştır. Eş araştırmacı ifadeleri analiz edilebilir sözlü verilere dönüştürülmüştür.

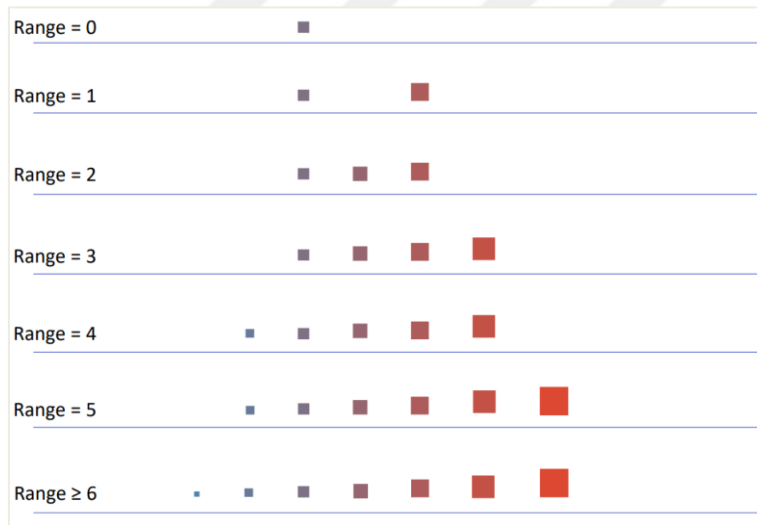
Oluşturulan sözlü veriler araştırmanın nitel verilerini oluşturur. Bu nitel verilerin nitel özelliklerinin korunurken nicel verileri dönüştürülebilmesi için MAXQDA- Nitel Veri Analizine Yönelik Yazılım kullanılmıştır. Bu yazılım üzerinden sözlü veriler parçalara ayrılmış, ayrılan parçalar eş araştırmacının ifadeleri ışığında tekrar birleştirilerek ayrılan parçalar ve parçalar arasında birleştirilirken kurulan ilişkiler sayısal verilere dönüştürülmüştür. Görüşmelerin sözlü verilerinin oluşturulması ve düzenlenmesinden sonra, sözlü verilerdeki anlamlı veri birimleri saptanmıştır. Örneğin, eş araştırmacın ifadelerinde peş peşe kurduğu cümleler birbirini tamamlayacak şekilde bir deneyim örüntüsünü tanımlıyorsa birlikte deşifre edilmiştir. Veri birimlerinin saptanmasını, verinin kodlanması takip etmiştir. Kodlama, bir analiz tekniği olarak, veri kümesini anlamlı hale getiren ve veri analizini başlatarak süreç boyunca devam eden bir etiketleme işlemidir (Balcı, 2013). Kodlamada kullanılan kavramlar, araştırmacının oluşturduğu kavramlardan, literatür araştırması ile elde ettiği kavramlardan ya da doğrudan verinin içerisinden seçilebilir (Yıldırım ve Şimşek, 2016: 243-252). Kavramlar belirlenirken dikkat edilmesi gereken kavramların verinin içinde belirttiği ifadeye doğru karşılık gelmesi ve ifadeyi iyi yansıtmasıdır. Yapılan analizlerde kodların oluşturulmasında karma bir yaklaşım sergilenmiş, içeriden kodlama ve dışarıdan kodlama eş zamanlı olarak ve iç içe geçirilerek yapılmıştır. Eş araştırmacılarının ifadeleri; kodlamanın ana kaynağını oluşturmuş, literatür bilgisi ise kodlama adlandırılmasına katkı sağlamıştır. Kodlamada yalnızca eş araştırmacıların sözlü verilerine yer verilmiş, literatür kaynaklı herhangi bir veri dahil edilmemiştir. Kodlama sürecinde kodların, kategorilerin ya da temaların adlandırılması ise

eş araştırmacı ifadeleri ile literatüre eş zamanlı başvurularak yapılmıştır. Kodlar, en önemli analiz aracı olarak sözlü verilerde işaretlemeye değer bulunan her şeye atanabilir (MAXQDA).

Sözlü verilerde yapılan kodlamayı, taslak kategori ve temaların belirlenmesi süreci takip etmiştir. Nitel analiz yöntemlerinin birçoğunun kategori ve temaların oluşturulmasına dayandığı söylenebilir. Kategori ve temalar; veriler, veri öncesi bilgiler, mevcut teoriler ya da güncel araştırma sonuçlarına dayanabilir (MAXQDA). Adlandırılmasında literatüre başvuru kategoriler ve temalar, verinin organize edilerek sistemleştirilmesi için oluşturulurlar. Kodların ortak yönlerinin araştırılması kategorilerin oluşması, kategorilerin ortak yönlerinin araştırılması ise temaların oluşturulmasıyla sonuçlanır. Nitel araştırmalarda tümevarımcı bir araştırma tasarımı ortaya koyan temalar, “ortak bir fikir oluşturmak için bir araya getirilmiş birkaç koddan oluşan geniş bilgi birimleri” olarak adlandırılır (Creswell, 2021: 186). Verilerin derinliğine göre alt temalar açığa çıkabilir. Kodlardan kategorilere, kategorilerden temalara bir düzen oluşturulurken özelden genele bir sıralama takip edilir. Ayrıca burada bir tutarlılık oluşturulması önem taşır. Tema altındaki kategoriler ve kategoriler altındaki kodların anlamlı bir bütünlük oluşturması iç tutarlılığa referans oluştururken ortaya konan temalar, kategoriler ve kodların tüm araştırmayı açıklaması dış tutarlılığa referans oluşturur. Oluşturulan taslak kategoriler ve temalar ışığında yapılan kodlama tekrar düzenlenmiş ve kontrol edilmiştir. Araştırmanın bu aşamasında, taslak kodlar, kategoriler ve temaların kesinleştirilmesi çerçevesinde iki farklı uzman görüşü alınmıştır. Uzman görüşleri doğrultusunda taslak kod, kategori ve temalar gözden geçirilmiş ve kesinleştirilmiştir. Bu aşamada, araştırmacı kendi görüşlerine yer vermeden işlenmiş veriyi kodlar, kategoriler ve temalar altında sunmuştur.

Kesinleştirilen kodlar, kategoriler ve temalar doğrultusunda tüm veriler MAXQDA yazılım programı üzerinden işlenmiş, kodlar, kategoriler ve temalar arasındaki ilişkiler saptanmıştır. Verilerde yer alan ifadeler birden fazla kod ile ilişkilenebilir, birden fazla kod ile kesişim gösterebilir, ifadelerde yer alan aynı kod birden fazla kategori veya temayla da ilişkilenebilir. Bu doğrultuda kod, kategori ve tema kütüphanesi oluşturulmuş, sözlü veriler bu kütüphanenin parçalarını oluşturan birimlere bölünmüştür. Buna göre sözlü veriler organize edilerek, veriler arasındaki ilişkiler çözümlenmiştir. MAXQDA yazılımının Kod Matrisi Tarayıcısı, kodlar, kategoriler ve temaların ürettiği ilişkilerden bir matris oluşturur. Kod Matrisi Tarayıcısı hangi kodların sözlü verilerde nereye atandığını görselleştirir. Matris,

mevcut her kod için genel bir bakış sağlar (MAXQDA). Eş araştırmacıların sözlü veri belgeleri sütunlarda, kodlar ise satırlarda listelenerek matris oluşturulur. Birleşme noktalarındaki semboller, belirli bir kodla kodlanmış verilerin sayısını temsil eder. Sembol ne kadar büyükse, söz konusu koda o kadar çok kodlanmış veri atanmış demektir. Eş araştırmacılara ait verilerde benzerlikler ya da farklılıkların analiz edilmesine dayanan karşılaştırmalar için matrise başvurulabilir. Matriste yer alan sembollerin büyüklükleri MAXQDA kılavuzunda detaylı olarak açıklanır. MAXQDA, görüntülenen tüm kodların, bir diğer deyişle düğüm noktalarının en küçük ve en büyük kod tekrarını (frekansını) belirler ve ardından bu iki değer arasındaki mesafeyi eşit büyüklükte yedi değer aralığına böler (MAXQDA). En küçük değer aralığı için en küçük sembol ve en büyük değer aralığı için en büyük sembol kullanılır. Ayrıca, görüntülenen kod frekansları arasındaki maksimum mesafe de dikkate alınır (MAXQDA). Örneğin, kodlar sözlü verilerde yalnızca bir veya iki kez ortaya çıkıyorsa, bu mesafe çok küçüktür ve bunu vurgulamamak için ne en küçük ne de en büyük sembol değil, orta büyüklükte iki sembol kullanılır (MAXQDA). En küçük ve en büyük semboller arasında çeşitlenen sembol büyüklükleri aşağıda verilmiştir:



Şekil 3.6. Kod Matrisi Tarayıcısında sembol boyutları (MAXQDA)

Kod, kategori ve temalara göre verilerin betimlenmesi, alıntılara yer verilmesi, örneklendirilmesi, açıklanması, yorumlanması ve literatüre başvurulmasıyla eş araştırmacıların stüdyo fenomeni bağlamında deneyimleri çözümlenmiştir. Ortaya konan bu çözümlemenin kolaylıkla okunabilir bir hale dönüştürülmesi için MAXQDA yazılımının içinde yer alan görselleştirme araçlarına başvurulmuş ve kod, kategori ve temaların

ilişkilerinin görsel hale getirilmesi sağlanmıştır. Kod İlişkileri Tarayıcısı, yazılımın içinde yer alan bir görselleştirme aracı olarak verilerin içindeki kodlar arasındaki ilişkileri görselleştirir ve veriler içinde hangi kodların ne sıklıkla birlikte yer aldığını gösterir, bir diğer deyişle kodların örtüşmesini görselleştirir. Bu, kodlar arasındaki olası bağlantıları hızlı bir şekilde belirlemeyi kolaylaştırır. Bu grafiksel gösterimden, hangi kodların birbiriyle ilişkili olduğunu bir bakışta görmek, bir sayı matrisinden daha kolaydır (MAXQDA). Burada oluşturulan görselleştirme, Kod Matrisi Tarayıcısının ürettiği matristen referans alır. Matristeki her bir sembol, iki kodun birlikte oluşma sayısını temsil eder. Sembol ne kadar büyükse, eş-oluşum sayısı da o kadar büyüktür (MAXQDA). Matrisin görselleştirilmesi çerçevesinde ağ haritaları oluşturulmuştur.

Eş araştırmacıların kayıt altına alınan görüşmeleri izlenerek oluşturulan gözlem formları analiz edilerek eş araştırmacıların görüşmelerindeki dili kullanma ve kendilerini ifade etme becerileri, ünlem ifadelerinin kullanımına yönelik olarak duygu ve hislerinin aktarımları ile yüz ifadeleri ve beden dili kullanımları çözümlenmiştir. Bu çözümleme, araştırmanın deşifre ettiği eş araştırmacı deneyimlerinde başvurulacak ikincil bir kaynak oluşturulması ve deneyimlerin açıklanmasının desteklenmesi bağlamında değerlidir.

3.5.3. Kod, kategori ve tema kütüphanesinin oluşturulması

Nitel araştırmalarda verilerin anlaşılması ve analiz edilmesi için kritik bir araç olan ‘kod kitabı’ araştırmacıya verilerle ilgili bir çerçeve sunmayı amaçlar. MAXQDA yazılımında ‘kod kitabı’ olarak adlandırılan bu kılavuz; araştırmacı tarafından verileri düzenlemek, sistematik olarak analiz etmek ve yorumlamak için oluşturulur. Analiz sürecinde kodları, kategorileri ve temaları özetler ve birbirleri arasındaki hiyerarşik ilişkilere yönelik çerçeveler sunar. Böylece veriler arasındaki eğilimler ve ilişkiler belirlenebilir ve kolay okunabilir şekilde düzenlenmiş olur.

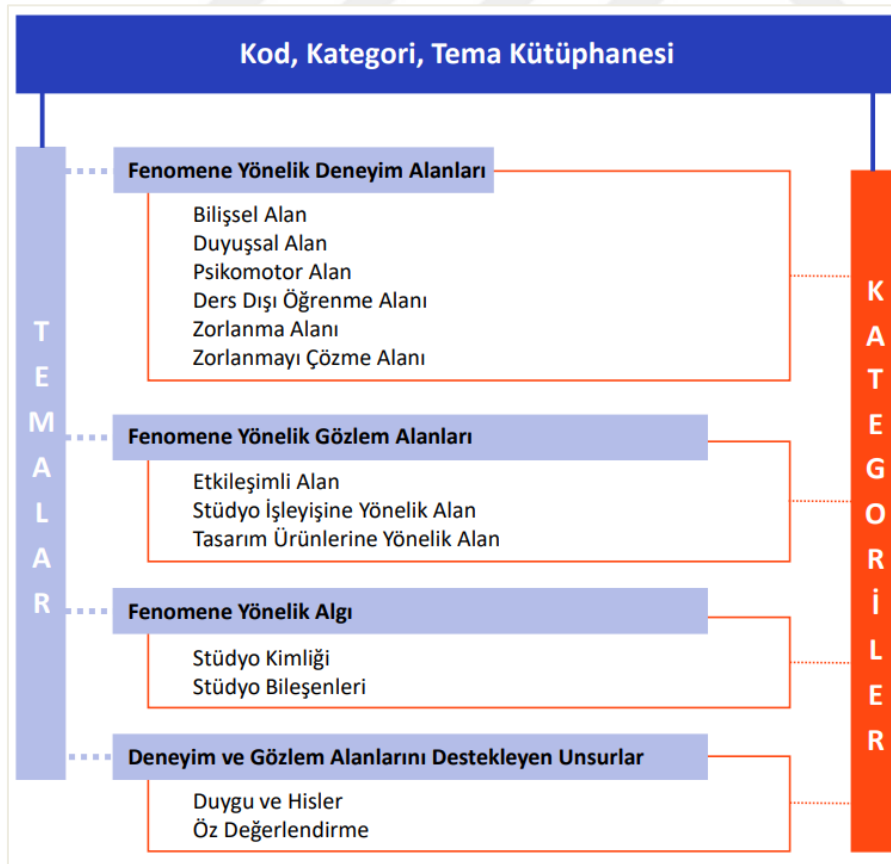
Kod kitabı; nitel araştırmaların önemli bir bileşeni olarak araştırmanın geçerliliği ve güvenilirliğini sağlar. Kod kitabı oluşturulurken tümevarım ve tümdengelim olmak üzere iki farklı yaklaşım kullanılabilir. Tümdengelim yaklaşımında mevcut literatür ve teorilerin yol gösterici rolü ağırlık kazanır ve buna dayanarak kodlar araştırma hedefleriyle uyumlu olarak veri toplama sürecinden önce oluşturulur. Yapılandırılmış bir kod kitabı oluşturulmasına yönlendiren bu yaklaşım, sınırları oluşturulmuş bir çerçeve içerisinde araştırmacıları tutarlı

bir kodlamaya teşvik eder. Bu yaklaşımla yapılan dışarıdan kodlama verileri literatür çerçevesinde yeniden organize etmenin bir yolu olarak görülebilir. Tümevarım yaklaşımında araştırmacılar mevcut literatür ve teoriler yerine bilinmeyen keşfetmeyi amaçlar. Bu yaklaşım beklenmedik bulgulara açık olmaya, mevcut literatür ve teorilerden özgürleşerek araştırmayı daha esnek bir çerçevede sürdürmeye ve keşfetmeye odaklı bir araştırma yürütmeye olanak tanır. Bu yaklaşımla yapılan içeriden kodlama verilerin kaynaktan doğrudan alınarak kaynaktan aktarıldığı şekliyle organize edilmesini sağlar.

Tümevarım ve tümdengelim yaklaşımlarının birlikte kullanıldığı, bu çalışmada da olduğu gibi, hibrit yaklaşım; verilerin düzenlenmesi ve analiz edilmesinde her iki yaklaşımdan da fayda sağlamaya çalışır. Bu yaklaşımda mevcut literatür ve teorilerle yapılandırılmış bir çerçeve oluşturulurken yeni bulguları keşfetmek adına araştırmaya esneklik kazandırılır. Karma kodlama yöntemiyle hem içeriden hem dışardan yapılan kodlama eş zamanlı olarak ve iç içe geçmiş şekilde oluşturulur. Bu araştırma kapsamında başvuru alan hibrit yaklaşımda, eş araştırmacıların sözlü ifadeleri, kodlamanın ana kaynağını oluşturmuştur. Eş araştırmacı ifadeleri ve literatür çerçevesi bu verilerin düzenlenmesi ve adlandırılmasında birlikte rol almıştır. Mevcut literatür ve teoriler, veri olarak çalışmada işlenmemiş, verilerin organize edilmesinde bir araç olarak kullanılmıştır. Kategori ve temaların belirlenmesinde eş araştırmacı ifadeleri ve literatür çerçevesi birlikte etkili olmuştur. Kodlar, kategoriler ve temaların hiyerarşik ve katmanlı ilişkileri eş araştırmacı ifadeleri doğrultusunda organize edilmiş, organize edilen ilişkilerin adlandırılmasında mevcut literatüre başvurulmuştur.

Araştırmanın bu bölümünde araştırmacının oluşturduğu alt kod, kod, kategori ve temalar listelenmiş ve aralarında kurulan hiyerarşik ilişkiye yer verilmiştir. Araştırmacı tarafından ‘kod, kategori, tema kütüphanesi’ olarak adlandırılan bu çerçeve; araştırmacının, eş araştırmacı ifadelerinden türettiği sözlüğü, bu sözlükte yer alan kavramları nasıl anladığını veya ne anlamda kullandığını, bu kavramların eş araştırmacı ifadelerinden seçilmiş örnek ifadelerde nasıl karşılık geldiğini açıklamak amacıyla oluşturulmuştur (EK-2). Kütüphanede yer alan her bir kavramın anlamı; hem mevcut literatür hem araştırmacı bakış açısıyla harmanlanarak açıklanmış ve bu anlamı en iyi karşılayan eş araştırmacı ifadesiyle örneklendirilmiştir. Kütüphanede yer alan kavramların adlandırılmasında başvuru alan mevcut literatürde ağırlıklı olarak temel tasarım eğitimi literatürü ve eğitim alanında öne çıkan Bloom’un tanımları etkili olmuştur. Eğitim programının oluşturulmasında tartışılan Bloom Taksonomisi ve Yenilenmiş Bloom Taksonomisinde tam öğrenme modelinde,

öğrenme hedeflerini sınıflandırmak ve ölçmek için temalar altında gerçekleşen eylemler tanımlanmıştır. Bu bağlamda kod, kategori ve tema kütüphanesindeki deneyim çeşitliliğini ifadelendirmek adına Bloom'un tanımladığı eylemler ve eylemlerin çeşitliliği referans oluşturmuştur. Kod, kategori ve tema kütüphanesiyle birlikte tema ve kategoriler arasındaki hiyerarşik ilişkiler tanımlanmıştır. Bilişsel alan, duyuşsal alan, psikomotor alan, ders dışı öğrenme alanı, zorlanma ve zorlanmayı çözme alanı; fenomene yönelik deneyim alanları temasını oluşturmuştur. Etkileşimli alan, stüdyo işleyişine yönelik alan ve tasarım ürünlerine yönelik alan ise fenomene yönelik yaşanmış deneyimlerin koşul, durum ve bağlamlarını tanımlayan ve deneyimlerin gözlemlenebildiği gözlem alanları temasını oluşturmuştur. Stüdyo kimliği ve stüdyo bileşenlerine yönelik veriler ise fenomene yönelik algının tariflenebilmesi için fenomene yönelik algı temasını oluşturmuştur. Veriler içerisinde duygu ve hisler ile bireylerin öz değerlendirmelerine yer verdiği ifadeler deneyim ve gözlem alanlarının açıklanmasını destekleyen unsurlar olarak farklı bir tema altında toplanmıştır. Kod, kategori ve tema kütüphanesi; oluşturulan ağ haritaları ve ağ haritaları üzerinden yürütülen tartışmaları desteklemek adına paylaşılmıştır (EK-2).



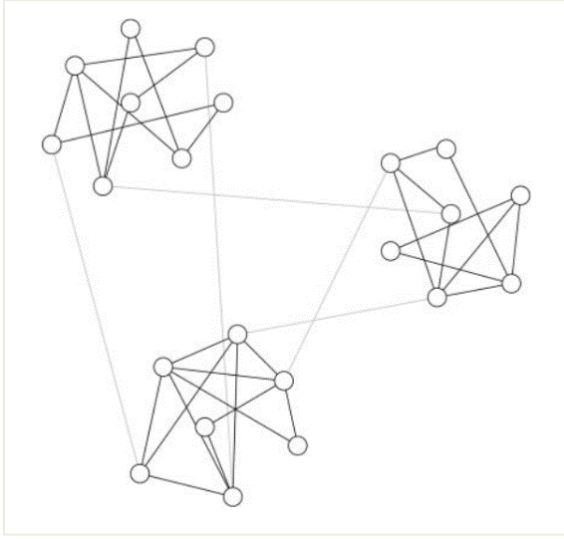
Şekil 3.7. Kod, kategori ve tema kütüphanesi

3.5.4. Ağ haritalarının oluşturulması ve okunması

Kod, kategori ve temaların ilişkilerinin görselleştirilmesi ilişkilerin algılanması ve çözümlenmesini kolaylaştırmak adına başvurulmuş bir araçtır. Bu çerçevede görüşmelerden elde edilen verilerin analizine dayanan ağ haritaları oluşturulmuştur. Deneyim ağı haritaları; eş araştırmacılar arasında ortaya çıkan baskın deneyimlerinin çözümlenmesi ile eş araştırmacıların bireysel deneyimlerinin çözümlenmesi için kullanılır.

Ağ haritalarının analizinde ve yorumlanmasında içerik analizi yönteminin bir tekniği olarak durumsallık analizine başvurulur. Durumsallık analizi; Osgood ve Anderson (1957) tarafından tartışmaya açılan çağrışım teorisine dayanır. Osgood ve Anderson (1957), durumsallık analizinde, sözlü veride yer alan bir dizi anlamlı ögenin çağrışımsal yapısının kişinin deneyimlerine bağlı olduğu, kendiliğinden ve sıralı olarak veride yer edinen öge örüntüsünün doğrudan çağrışımsal yapıya ve dolaylı olarak kişinin deneyimlerine bağlı olduğu, hem çağrışımsal hem sıralı olarak değerlendirildiğinde ögelerin deneyimlerle ve deneyimlerin tekrarıyla eşleştiğini tartışır. Bu nedenle anlamlı ögeler ve öge örüntüleri hiyerarşik bir yapı oluşturur. Nitel araştırmalarda, araştırma sürecinde oluşan koşul, durum ve bağlamlarla oluşan bir bireyin çağrışımlar yapısının deneyimler arasındaki durumsallıklara bağlı olduğu ve bu yapıya ilişkin çıkarımların deneyimler arasındaki durumsallıktan kaynaklı olabileceği öne sürülür (Osgood ve Anderson, 1957). Dolayısıyla, bu araştırmada analiz edilen veride deneyimlerin ilişkilendirilme örüntüleri hakkındaki çıkarımlar, ağ haritaları üzerinde ölçülebilen durumsallıklara dayandırılır. Durumsallık analizi, bilişsel olarak yakından ilişkili olan kavramların yerleşim olarak da yakından ilişkili olacağı varsayımına (analitik kurgu) dayanır (Krippendorff, 2004: 18). Ağ haritaları üzerindeki eş-oluşumlar ve oluşum örüntülerinin, deneyimlerin eş-oluşumlarına ve örüntülerine dair ilişkiler ürettiği ve burada yer alan deneyimlerin ve örüntülerinin bağımsızlığı ve kümelenmeleri üzerinden bu ilişkilerin tartışmaya açılabilirdiği görülür. Bu tartışmayla birlikte, sözlü verilerde yer alan aynı ifadede birden fazla kavrama yer verilmesi ve bir araya gelen bu kavramların birlikte farklı kavramlar, kategoriler ya da temalarla üretilebilme eğilimi ele alınmış olur. Sözlü verilerin analizine yönelik çeşitli bilgisayar destekli yaklaşımlar, dilsel bağlamlar içindeki durumsallıklarla ilişkilendirilir. Woelfel'in (1993, 1997) temelinin attığı yazılım uygulaması, kavramların eş-oluşumlarına ve durumsallık ilişkilerine göre nöral ağlar fikriyle gelişir. MAXQDA yazılımının ağ haritalarını oluştururken de bu durumsallık analizine referans verdiği tahmin edilir.

Ağ haritalarında oluşan düğüm noktaları, kümeler ve ağlar ise farklı bir analiz tekniğiyle ele alınır. Sözlü verilerden oluşturulan anlamlı kavramların birer düğüm noktasına dönüştüğü ağ haritalarında; düğüm noktalarının birbiri ile kurduğu ilişkilerin de anlamsal ağlarla örüldüğü söylenebilir. Düğüm noktaları, ağ içindeki konumlarını tanımlayan ölçütler açısından karakterize edilebilirler (Krippendorff, 2004: 203). Kaç farklı düğüm noktası ile bağlantılı oldukları, ağ haritasında konumları itibariyle merkezilikleri veya çevresellikleri, ne sıklıkta meydana geldikleri bu ölçütler arasında sayılabilir. Düğüm noktaları; sıklıkları, yoğunlukları ve iletkenlikleri ile var olurlar. Düğüm noktalarını karakterize eden diğer özellikleri ise farklı düğüm noktalarıyla kurdukları anlamsal bağlardır (Krippendorff, 2004: 203). Düğüm noktalarını oluşturan ve aynı dilsel ortamda ortaya çıkan (ya da çıkabilen) iki kavram birbirinin yerine kullanılabilir, aynı anlama gelir ve eş anlamlı olarak kabul edilir. İki kavramın paylaşmadığı ortamların analizi, anlamlarındaki farklılıkları ortaya çıkarır (Krippendorff, 2004: 203). Bu bağlamda birbirine yaklaşıp ağ haritalarında aynı bölgede konumlanan düğüm noktaları ve birbirinden uzaklaşıp ağ haritalarında farklı bölgelerde konumlanan düğüm noktaları anlamsal olarak farklılık gösterir. Olası eş-oluşumlar ve oluşumlar arası bağlantıların ölçeği çok büyük olduğunda, analistler sonuçları kavramsallaştırmakta zorlanabilir. Matrisler üzerinden sayısal verilere dayanan içerik analizleri yerine tercih edilen ağ haritaları, düğüm noktaları arasındaki ilişkilerin analiz edilmesinde önem kazanır. Bu ilişkilerin tartışılmasında kümeleme tekniğine başvurulur. Kümeleme tekniği (ya da küme analizi); birbiriyle bağlantılı, birbirine ait veya ortak anlamları olan şeylerden algısal bütünler oluştururken ilişkileri tesadüfi veya anlamsız görünen şeyleri birbirinden ayırır (Krippendorff, 2004: 208). Kümeleme, içerik kavramıyla yakından ilişkilidir ve farklı ölçütleri bulunabilir. Durumsallık, kümelerin oluşmasına neden olabilir. Kavramların anlamsal olarak tanımlanmasındaki (eş anlamlılık) ya da kavramların ilişkilerinin anlamsal olarak kurulmasındaki yakınlık, paylaşılan nitelik ve ağların sayısı ve ortak anlamlar kümelemenin ölçütleri arasında sayılabilir. Ağ haritalarında oluşan kümeler, hiyerarşik küme analiziyle incelendiğinde gruplandırılabilir (Girvan ve Newman, 2002). Girvan ve Newman (2002), hiyerarşik küme analizini görsel üzerinde örneklendirir:

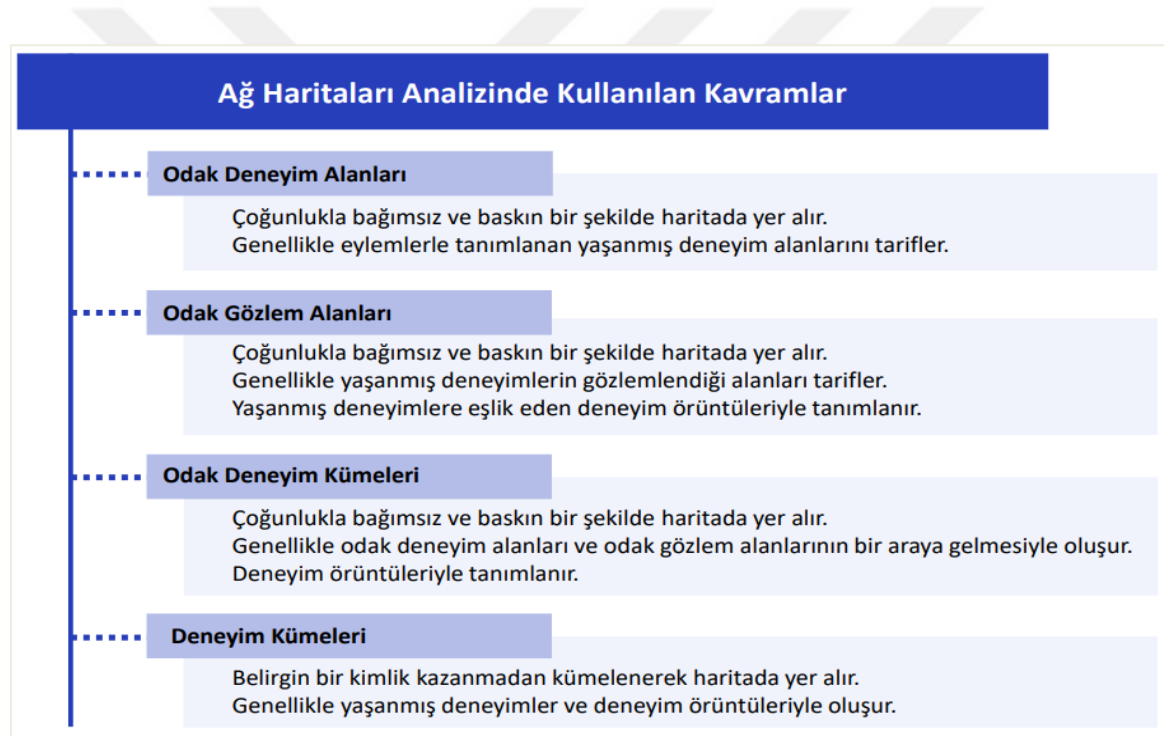


Şekil 3.8. Hiyerarşik kümeleme ağı örneği (Girvan ve Newman, 2002)

Hiyerarşik kümeleme ağı örneğinde, gruplandırma yapısına sahip bir ağın şematik gösterimi bulunur. Bu ağda, aralarında çok daha düşük yoğunlukta bağlantılar (gri çizgiler) bulunan yoğun bağlantılı köşelerden (düz çizgili daireler) oluşan üç grup (topluluk) vardır. Altındaki daireler ağdaki köşeleri temsil eder. Hiyerarşik küme analizinin amacı, kümenin konusunun ayrıcalığını belirlemek için grup içi konu homojenliğini ve gruplar arası heterojenliği en üst düzeye çıkarmaktır (Barnett, Calabrese ve Ruiz, 2023). Ağ haritaları üzerinde yapılan kümeleme analizleri, düğüm noktaları arasındaki anlamlı benzerlikleri çözümlemek ve ortaya çıkan hiyerarşilerle sözlü veriyi soyutlayarak kavramsallaştırmak adına kullanılır.

Deneyim ağı haritaları analiz edilirken araştırmacı tarafından analiz kavramları oluşturulmuştur. Bu doğrultuda oluşturulan analiz kavramları; odak deneyim alanları, odak gözlem alanları, odak deneyim kümeleri ve deneyim kümeleridir. Odak deneyim alanları; eş araştırmacıların deneyim ağı haritalarında ortaya çıkan çoğunlukla bağımsız ve baskın şekilde tanımlanan yaşanmış deneyim alanlarını tarifler. Odak gözlem alanları ise, odak deneyim alanları dışında kod, kategori ve tema kütüphanesinde yer alan alanlarla eş araştırmacının bir deneyim örüntüsü tanımlayarak yaşayabildiği, yaşanmış deneyimine eşlik eden bir olguyla tanımlanabilen (kişi, nesne, kavram vb.), ağ haritasında bağımsız ve baskın bir nitelik kazanan deneyimlerin gözlemlendiği alanları ifade eder. Örneğin; eş araştırmacının sınıf arkadaşı ve/veya öğretmenle etkileşimiyle yaratılan, stüdyo işleyişinde yer alan basamaklara dayalı olarak üretilen, tasarım ürünlerine yönelik olgu ve kavramlarla ilişkilenen yaşanmış deneyimler, gözlem alanları arasında sayılabilir. Burada; eş

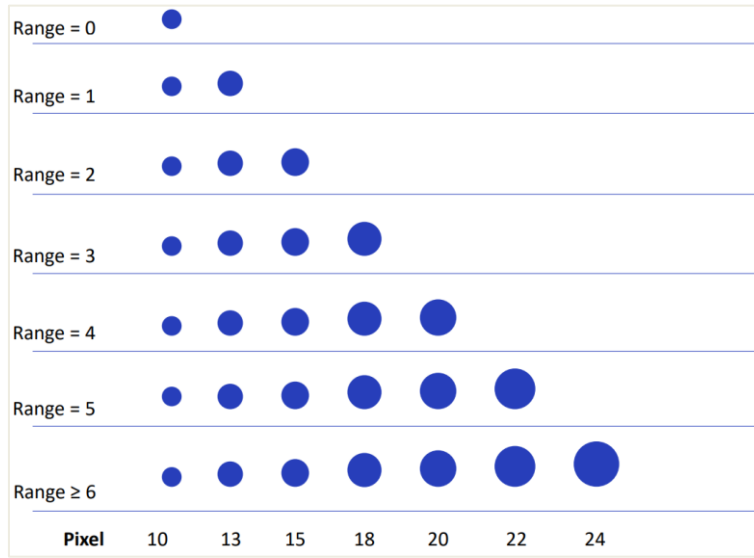
araştırmacının bireysel deneyimini oluşturan, besleyen, etkileyen, kurgulayan koşullar ya da olgularla, deneyim örüntülerinin ya da ilişkilerinin kurulmasını sağlayan ya da destekleyen durumlar ya da deneyimler arasında ilişkiler tanımlayan kavramlar esas alınır. Odak deneyim kümeleri ise odak deneyim alanları ve odak gözlem alanlarının kendi içlerinde ya da birbirleriyle bir araya gelerek oluşturdukları yaşanmış deneyimlere ve bu deneyimlerin birlikte tanımladıkları örüntülere verilen addır. Ağ haritalarında bir araya gelen küçük ölçekli kümeler halinde var olurlar. Deneyim kümeleri ise odak deneyim alanları, odak gözlem alanları ve odak deneyim kümeleri dışında kalan, ağ haritaları üzerinde baskın ya da belirgin bir kimlik kazanmayan ve genellikle kümelenerek var olan yaşanmış deneyimler ve deneyim örüntüleriyle oluşur.



Şekil 3.9. Ağ haritaları analizinde kullanılan kavramlar

Deneyim ağı haritalarının analizini yapabilmek adına ağ haritalarının MAXQDA yazılımında nasıl olduğu bilgisine başvurmak gerekir. Ağ haritalarında her daire bir kodu sembolize eder ve iki kod arasındaki mesafeler, kodların verilerde ne kadar benzer şekilde uygulandığını temsil eder. Daireler ne kadar büyükse, o kodla o kadar çok kod ataması yapılmıştır demektir. Renkler fenomene ait kategori ya da temaları gruplamak için kullanılabilir. Ayrıca, kodlar arasındaki bağlantı çizgileri etkinleştirilebilir, bu da hangi kodların birlikte ortaya çıktığını gösterir (MAXQDA). Kodları harita üzerinde

konumlandırmak için klasik çok boyutlu ölçeklendirme yöntemi (multidimensional scaling method) kullanılır (MAXQDA). Bu amaçla, Kod Matris Tarayıcısında ilişkiler matrisi oluşturulur ve ardından bir mesafe matrisine dönüştürülür. Her bir kodun başka herhangi bir kodla birlikte ne sıklıkta geçtiği belirlenir. Maksimum 2 boyuta (yani tek bir haritaya) indirgenen ve bunun sonucunda ortaya çıkan görüş açısı nedeniyle, iki kodun görsel olarak mesafe matrisinin önerdiğinden daha yakın görünebileceği unutulmamalıdır (MAXQDA). Harita üzerinde çeşitlenen kodların büyüklüklerine aşağıda yer verilmiştir:



Şekil 3.10. Kod İlişkileri Tarayıcısının ağ haritalarında sembol boyutunun ilişkilere ve tekrarlara bağlı olarak belirlenmesi (MAXQDA)

Bu doğrultuda ağ haritalarında kodlar birer düğüm noktasını tanımlarken kodların görüşmeler sırasında oluşan sözlü veride birbirine olan yakınlıkları ve kesişimler kodlar arasındaki ilişkileri tanımlar. Düğüm noktalarının büyümesi; kodun veri içerisindeki tekrarına ve kodun farklı kodlarla kurduğu ilişki sayısına ve/veya tekrarına bağlıdır. Kodların veri içerisindeki tekrarı, düğüm noktasının şişmesine sebep olur. Kodların farklı kodlarla kurduğu ilişkinin sıklaşması ya da belirli birtakım kodlarla kurduğu ilişkinin tekrar etmesi de düğüm noktalarının büyümesine sebep olur. Farklı ölçeklerde oluşan düğüm noktalarının büyüklükleri bu değişkenlerle açıklanırken düğüm noktalarının konumları farklı değişkenlere bağlıdır. Düğüm noktalarının ölçeği büyüdüğünde ağ haritasında bağımsızlaşmaya başladığı görülür. Bağımsızlaşan düğüm noktaları birbirinden farklı birçok düğüm noktası ile ilişkiler ürettiğinde bu ilişkilerin tamamını kurabilmek adına ağ haritasının çeperlerine çekilir. Bağımsızlaşan düğüm noktaları belirli birtakım düğüm noktaları ile tekrar eden ilişkiler ürettiğinde ise ağ haritasının sınırlarında değil iç bölgesinde

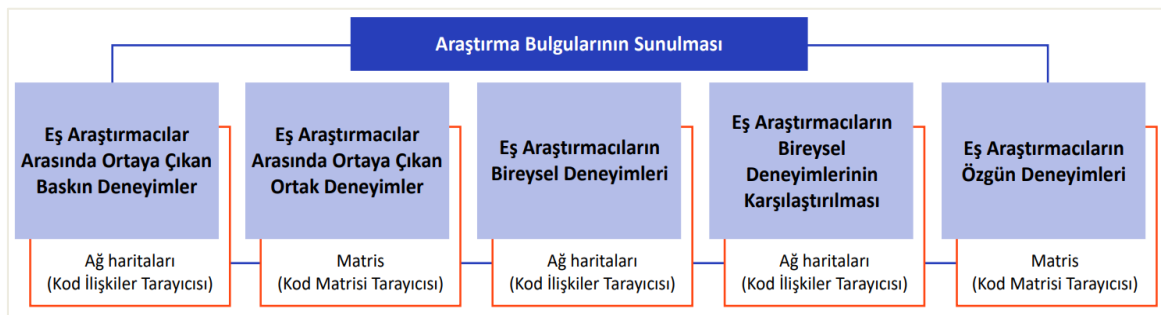
konumlanacak şekilde yerleşim gösterir. Dolayısıyla bir düğüm noktası ağ haritasının çeperlerine yerleşiyorsa birbirinden farklı birçok düğüm noktasıyla tekrar eden ilişkiler üretiyor demektir. Bir düğüm noktası ağ haritasının iç bölgesinde konumlanıyorsa belirli birtakım düğüm noktalarıyla tekrar eden ilişkiler üretiyor anlamı taşır. Bağımsızlaşan düğüm noktalarının birbirlerine göre konumları değerlendirildiğinde ise düğüm noktalarının birbirine yakın konumda yer alması ya da iç içe geçmesi iki farklı durumdan kaynaklanır. Düğüm noktaları birbirleriyle yoğun ilişki kurduğunda, başka bir ifadeyle düğüm noktaları aralarında oluşan ilişkiler birçok kez tekrar edildiğinde yerleşimleri yakınlık gösterebilir. Düğüm noktalarının farklı birçok düğüm noktasıyla benzer ve tekrar eden ilişkiler üretmesi de düğüm noktalarını yakınlaştırabilir. Örneğin; A düğüm noktasının C düğüm noktasıyla arasındaki ilişki birçok kez tekrar ederken B düğüm noktasının da C düğüm noktasıyla arasındaki ilişkinin birçok kez tekrar ettiği gözlemlenirse, bu durumda A ve B düğüm noktalarının birbirine yakınlaşmaya başladığı görülür. Burada benzer ve tekrar eden ilişkiler kuran düğüm noktalarının birbirine benzemeye başladığı görülür. İki farklı durumda gerçekleşen yerleşimler analiz edilirken eş araştırmacı ifadeleri belirleyici rol üstlenir. Nitel araştırmalarda yapılan veri analizleri ve bu analizler doğrultusunda ortaya konan sonuçların sürekli olarak nedenleri tartışılmalı ve bu tartışmalar desteklenmelidir. Bu doğrultuda yapılan analizlerde ve sonuca dair değerlendirmelerde sıkça eş araştırmacı ifadelerine başvurularak olgu okuyucuya sunulur.

4. ARAŞTIRMA BULGULARI

Yürütülen araştırma çerçevesinde elde edilen veriler analiz edilirken eş araştırmacıların deneyimlerindeki çeşitlenmeler farklı başlıklar altında farklı görsel araçlar kullanılarak tartışılmaya olanak tanımıştır. Bu bağlamda eş araştırmacılar arasında hangi deneyimin hangi eş araştırmacıya ait olduğu ayırt edilmeksizin sözlü verilerin tamamında bütüncül bir analiz yapılmış ve eş araştırmacıların baskın deneyimleri çözümlenir. Eş araştırmacıların baskın deneyimleri ağ haritaları üzerinden sunulur ve tartışılır.

Eş araştırmacıların baskın deneyimlerinden farklı olarak ortak deneyimleri deşifre edilir. Sözlü veri matrisi üzerinden eş araştırmacıların deneyimlerinin baskınlaşıp baskınlaşmadığına bakılmaksızın her eş araştırmacıda tekrar eden deneyimlere yer verilir. Eş araştırmacıların ortak deneyimleri; sözlü verilerin oluşturduğu matrisle birlikte sunulur. Bu matris üzerinden her bir eş araştırmacının deneyimleri belirlenebilir ve her birinde ortak olarak tekrar eden deneyimler ortaya konur.

Eş araştırmacıların bireysel deneyimleri çözümlenir. Her bir eş araştırmacının bireysel deneyimleri kendi içinde değerlendirilerek ağ haritaları üzerinden sunulur ve tartışılır. Eş araştırmacıların bireysel deneyimleri birbirleriyle karşılaştırılarak benzerlikler ve farklılıklar analiz edilir. Bireysel deneyimler bütüncül olarak karşılaştırıldığında ağ haritaları üzerinden karşılaştırılır. Eş araştırmacıların yalnız birinde baskınlaşan deneyimler ise sözlü verilerin oluşturduğu matris üzerinden tartışılır. Bu matriste yalnızca bir eş araştırmacıda tespit edilerek öne çıkan ve eş araştırmacıyı diğer eş araştırmacılardan ayıran özgün deneyimler belirlenir. Bu matrise ek olarak araştırmacının gözlem ve çıkarımları da eş araştırmacıların özgünlüklerini çözümlemeyi destekler.



Şekil 4.1. Araştırma bulgularının sunulması

4.1. Araştırmacının Fenomene Yönelik Deneyimleri

Araştırmacı, fenomenolojik araştırma sürecinin birçok aşamasında farklı rollere bürünerek araştırmanın özgün değerlerini korur. Araştırma kapsamında elde edilen bulguların sunulmasından önce, fenomen ile ilgili düşüncelerini, bakış açısını, kendi deneyim ve algısını, önyargılarını, inanışlarını, varsayımlarını parantez içine alarak araştırmayı etkilemenin veya araştırmaya yön vermenin önüne geçer. Husserl’den ödünç aldığı ‘paranteze alma’ kavramı doğrultusunda araştırmacı, görüşmeler sırasında eş araştırmacılara yönelttiği soruları kendisi cevaplayarak kendi deneyim ve bakış açısını ortaya koymuş, cevaplarını görüşme formu üzerine işleyerek paylaşmıştır (EK-7).

Araştırmacının iki farklı rol üzerinden stüdyo fenomenini tartıştığı görülmüştür. Hem öğrenci (2010) hem eğitmen rolüyle (2018-...) stüdyo kapsamındaki süreçlerde yer alan araştırmacı, bütün soruları her iki perspektiften değerlendirmeye çalışmıştır. Araştırmacının vermiş olduğu cevaplar, eş araştırmacıların verileri ile paralellik gösterecek şekilde incelendiğinde öğrenci rolü içerisinde baskınlaşan deneyim alanlarının mevcut olduğu gözlemlenmiştir. Araştırmacının fenomene yönelik baskın bir kimlik kazan deneyim alanı, zorlanma deneyim alanı olmuştur. Araştırmacı;

Alışmaya çalışıyordum; ancak uzun bir süre alıştığımı hatırlamıyorum. Dönem bitip dersi geçtiğimi öğrendiğimde dahi neye göre nasıl bir not aldığımı kavradığımı hatırlamıyorum. Sanıyorum dersle ilgili zorlandığım, kavramakta güçlük yaşadığım ve gerildiğim en önemli konu tasarım ilkelerine dair dili öğrenmek ve bu dil aracılığıyla bir şeyler üretebilmeyi öğrenmekti.

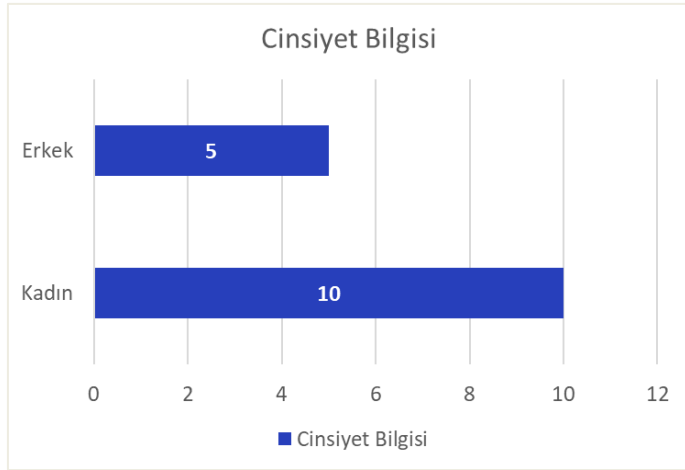
ifadelerinde yer verdiği şekliyle anlama gücünü yaşadığını ve bunu tasarım süreci ve etkinlikleri ile ilişkilendirdiğini açıklamıştır (EK-7). Araştırmacı için baskınlık kuran gözlem alanı ise tasarım etkinliklerine yönelik alanlar olmuştur. Araştırmacı yoğunlukla tasarım etkinliklerinin temasını ve içeriklerini hatırladığından söz etmiş ve disiplinler arası olarak kurgulanan bu içeriklerin kendi entelektüel birikimine katkı koyduğunu belirtmiştir. Temel tasarım stüdyosuna yönelik olarak ‘disiplinler arası’ niteliğinin kendi bakış açısında bir değer oluşturduğunu aktarmıştır. Araştırmacının eğitmen rolündeki deneyim alanları incelendiğinde baskınlaşan bir deneyim alanının oluşmadığı; stüdyo kazanımlarının belirlenmesi, stüdyo eğitim programının oluşturulması, stüdyo işleyişinin düzenlenmesi, öğrencilerle etkileşim kurulma, öğrencilerin motive edilmesi, öğrencilerin yönlendirilmesi,

stüdyo tasarım etkinliklerinin değerlendirilmesi gibi çeşitli deneyim alanlarında farklı ölçeklerde yer aldığı ortaya konmuştur. Araştırmacı, öğrencilerle kurduğu etkileşimde etkileşim zemini oluturan deneyim alanlarını öğrencilerin belirlediğini belirtmiş, “Her öğrencinin öğrenmeye yönelik yaklaşımı eğitmenle kurduğu etkileşimde belirleyici oluyor.” ifadelerine yer vererek (EK-7) öğrencilerle etkileşimli alanını açıklamıştır.

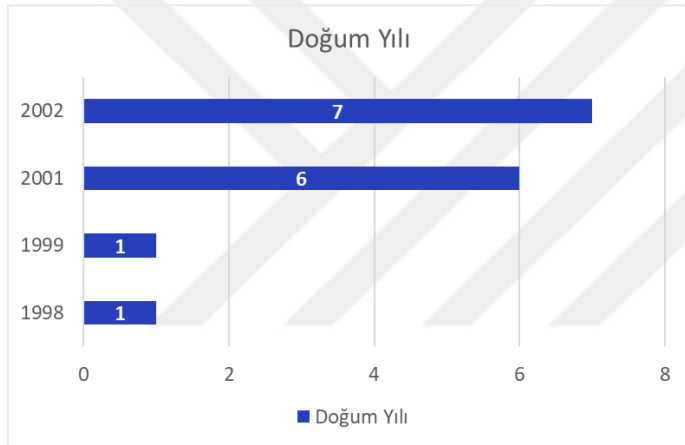
4.2. Eş Araştırmacıların Demografik Bilgileri

Demografik bilgilere, araştırmanın yürütücü ortakları olarak eş araştırmacıların genel özelliklerini ortaya koymak ve geçmiş ile gelecek arasındaki eğilimlerini aydınlatmak amacıyla başvurulur. Araştırma kapsamında temel demografik bilgiler araştırmanın konusuna göre düzenlenmiş, sosyo-demografik olarak nitelendirilebilecek bir bilgi formu oluşturulmuş (EK-3) ve eş araştırmacıların demografik bilgi formlarını doldurmaları talep edilmiştir. Sosyo-demografik bilgi formlarında eş araştırmacıların; cinsiyet ve yaş bilgisine yer verilirken araştırmanın mimarlık eğitimi ile ilişkisinden yola çıkılarak eş araştırmacıların lise ve ön lisans eğitim bilgilerine de yer verilmiştir. Ek olarak, eş araştırmacılara Mimarlık bölümünü tercih etme nedenleri ve araştırmanın yürütülmesi sürecinde konakladıkları yer bilgisi ile ilgili sorular yöneltilmiştir. Eş araştırmacılardan toplanan verilerinin araştırma kapsamında çözümlenen deneyimleriyle ilişkisi tartışılacaktır.

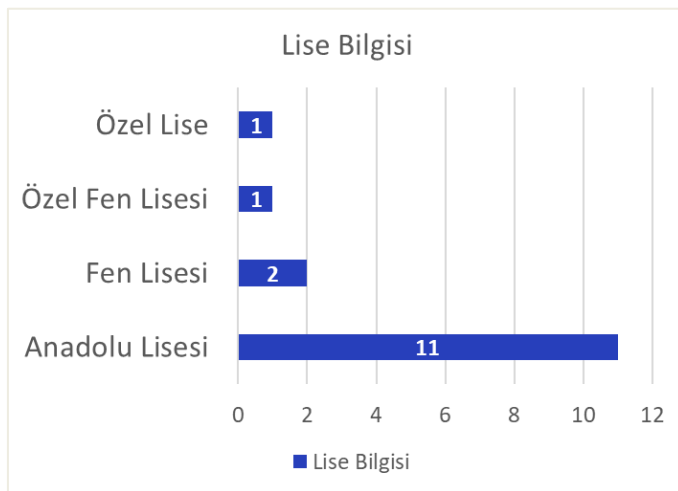
Bu bağlamda toplanan veriler incelendiğinde; 10 kadın ve 5 erkekten oluşan 15 eş araştırmacının; 7’sinin 2002, 6’sının 2001, 1’inin 1999 ve 1’inin 1998 yılı doğumlu olduğu tespit edilmiştir. Eş araştırmacıların 11’i Anadolu Lisesi mezunu, 2’si Fen Lisesi mezunu, 1’i Özel Fen Lisesi mezunu ve 1’i Özel Lise mezunudur. Eş araştırmacılar arasında 2’sinin Ön Lisans mezuniyeti bulunmakta olup biri İç Mekân Tasarımı Bölümü biri ise Mimari Restorasyon Bölümü’nde eğitimlerini tamamlamıştır. Araştırmanın yürütüldüğü süreç boyunca eş araştırmacıların konakladıkları yerin deneyimlerinde rolü olabileceği ön görüşüyle eş araştırmacıların konaklama yerlerine ait veriler analiz edildiğinde; 9 eş araştırmacının bu süreçte yurtdışı, 6 eş araştırmacının ise evde konakladığı bilgisine ulaşılmıştır.



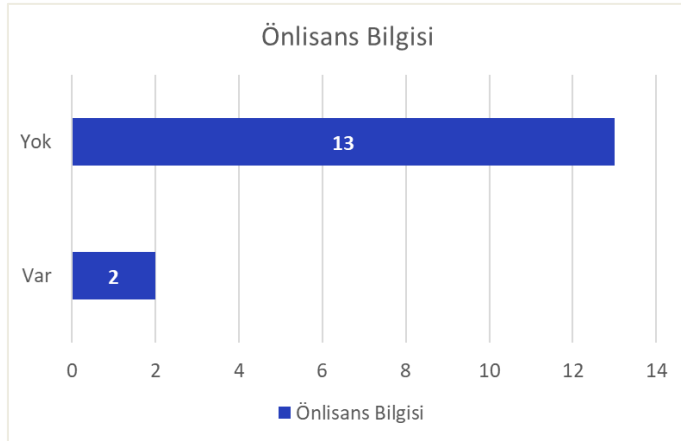
Şekil 4.2. Eş araştırmacıların cinsiyetlerine göre dağılımı



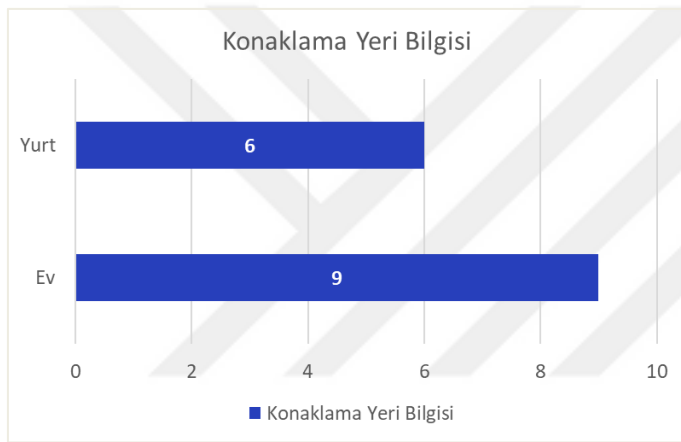
Şekil 4.3. Eş araştırmacıların doğum yıllarına göre dağılımı



Şekil 4.4. Eş araştırmacıların lise bilgilerine göre dağılımı



Şekil 4.5. Eş araştırmacıların ön lisans bilgilerine göre dağılımı



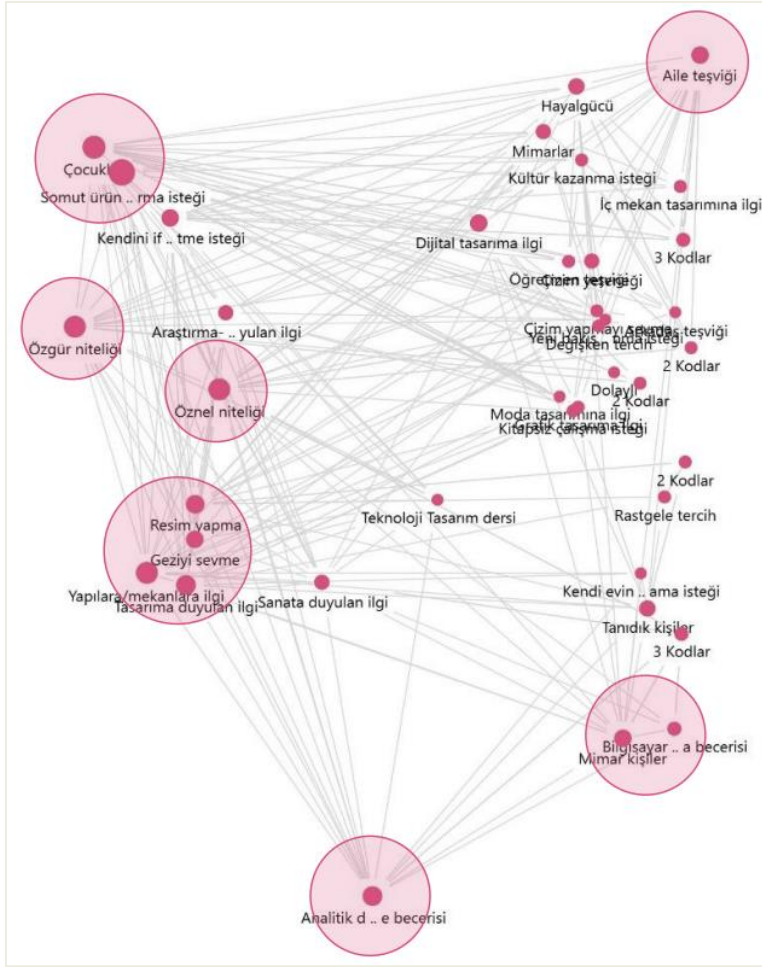
Şekil 4.6. Eş araştırmacıların konaklama yeri bilgilerine göre dağılımı

Cevabı en çok çeşitlilik gösteren soru ise eş araştırmacıların Mimarlık bölümünü seçme nedenleridir. Eş araştırmacıların birçoğunun birden fazla sebeple Mimarlık bölümünü seçtiği tespit edilir. Eş araştırmacıların ifadeleri üzerinden bir ağ haritası oluşturulduğunda eş araştırmacıları mimarlık bölümü okumaya teşvik eden baskın nedenin eş araştırmacıların somut ürün oluşturma istekleri olduğu görülür. Onu sırasıyla, eş araştırmacıların yapı ya da mekânlara duydukları ilgi, çocukluk hayallerinde mimar olmaya verdikleri yer, Mimarlık bölümünün özgür bir alan oluşturabileceği inançları ve analitik düşünme becerisine sahip olmaları takip eder.

Çeşitlenen nedenler arasında; araştırma ve keşfetmeye duyulan ilgi, bilgisayar kullanma becerisi, bilgisayar oyunlarına duyulan ilgi, çevre ve doğa hassasiyeti, çizim yeteneği ve çizim yapmaya duyulan sevgi, eskiz yapmaya duyulan sevgi, gezilere duyulan sevgi, bireysel güzellik algıları, hayal güçleri, iletişim becerileri, maket yapmaya duyulan sevgi,

mühendisliğe duyulan sevgi, resim yapmaya duyulan ilgi, sanata duyulan ilgi, dijital tasarım, iç mekân tasarımı, grafik tasarımı, moda tasarımı ve parametrik tasarım gibi farklı tasarım alanlarına duyulan ilgi, tasarım disiplinine yatkınlık gibi eş araştırmacıların kişilik özellikleri, ilgi ve sevgi duydukları alanlarla ilişkilendikleri nedenler sıralanabilir.

Bölümü tercih ederken etkilendikleri geçmiş deneyimleri arasında Teknoloji Tasarım dersi ve Resim dersi deneyimleri yer alırken etkilendikleri kişilere dair aile, arkadaş, öğretmen, çevrelerinde yer alan mimar ya da tasarımcı kişiler ve ünlü mimarlar sıralanabilir. Cumhuriyet idealleri çerçevesinde Türkiye’de kurulan sanat ve tasarım okullarında sanat eğitime yön veren başlıca bölümlerin resim ve iş eğitimi olduğu görülmüştür. Bugün öğrencilerin temel tasarım eğitimi adına geçmiş deneyimlerinden kurduğu ilk ilişkinin çoğunlukla resim, teknoloji tasarım dersleri olması kolektif bilincin taşıdığı köklerin bir uzantısı olarak değerlendirilebilir. Eş araştırmacıların gelecekte beklentileriyle örtüştürdükleri bölümü seçme nedenleri ise; iş imkânları, kendi evlerini tasarlama istekleri, kendilerini ifade etme istekleri, kendi kendine öğrenmenin olmadığı bir disiplin seçme istekleri, kitapsız çalışma istekleri, kültürel birikim kazanma istekleri, öznel bir alanda çalışma istekleri, yeni bakış açıları kazanma istekleri olarak saptanır. Son olarak eş araştırmacılar arasında değişken ve rastgele tercihlerle bölüme yerleşenler de bulunmaktadır.



Şekil 4.7. Eş araştırmacıların mimarlık bölümü seçme nedenlerine ilişkin ağ haritası

4.3. Eş Araştırmacıların Fenomene Yönelik Baskın Deneyimleri

Eş araştırmacıların baskın deneyimleri araştırma kapsamında stüdyo fenomenin değişmez bileşenleri ortaya koymak ve deneyimler üzerinden fenomene dair bileşik tanımlar oluşturmak ve fenomenin özünü anlamak için çözümlenir. Baskınlık, yinelenmeden kaynaklı olarak deneyim alanlarının sabit, istikrarlı, tutarlı ve vazgeçilmez yönlerini ortaya koyar. Baskın deneyimler, stüdyo fenomeninin özüne dair anlam üretmek için araç görevi görür. Bu doğrultuda eş araştırmacılar arasındaki baskın deneyimleri deşifre etmek için eş araştırmacıların ifadelerinden oluşturulan sözlü veri bütüncül olarak ele alınır ve eş araştırmacıların kimliklerinden bağımsızlaştırılır. Sözlü veriler üzerinden baskın deneyimler analiz edilirken deneyimlerin farklı bağlamlarda ortaya koydukları durumlar ve bütün bağlamların ortaya koyduğu durum incelenir. Eş araştırmacıların, bilişsel, duyuşsal ve psikomotor deneyim alanları, ders dışı öğrenme alanları, zorlanma deneyimi alanları,

zorlanmayı çözme deneyim alanları etkileşime dayalı deneyim alanları, stüdyo işleyişine dayalı deneyim alanları, tasarım ürünlerinin olgu ve kavramlarına yönelik deneyim alanları, stüdyo nişenleri ve kimliğine yönelik algı ve ifadeleri, duygu ve hisleri, öz değerlendirmeye yönelik ifadeleri deneyimlerin çözümlenmesindeki farklı bağlamları oluşturur. Burada inceleme nesnesi olarak Kod İlişkiler Tarayıcı ile üretilen ağ haritalarına yer verilir.

Farklı bağlamlarda ortaya konulan durumlarda ağ haritaları üzerinde baskınlık gösteren deneyimler incelenirken bütün bağlamların ortaya koyduğu durumda ağ haritası üzerinden baskınlık kuran odak deneyim alanları ve odak gözlem alanları, odak deneyim kümeleri ile deneyim kümeleri analiz edilir. Eş araştırmacıların deneyim ağı haritası analizi yapılarak baskınlaşan odak deneyim alanları ile odak gözlem alanları listelenir. Araştırma kapsamında üretilen tüm ağ haritalarında ve ağ haritalarının analizinde aynı renk lejandı kullanılmış, listeleme yapılırken aynı özellikler dikkate alınmıştır. Bu listedeki renkler kod, kategori ve tema kütüphanesinde oluşturulan kategori ya da temalara göre değişkenlik gösterirken listedeki deneyimlerin sıralamasında baskınlık sıralaması esas alınır. En baskın odak deneyim alanı veya odak gözlem alanı ilk sırada konumlanırken baskınlığı en az olan odak deneyim alanı veya odak gözlem alanı son sırada yer alır.



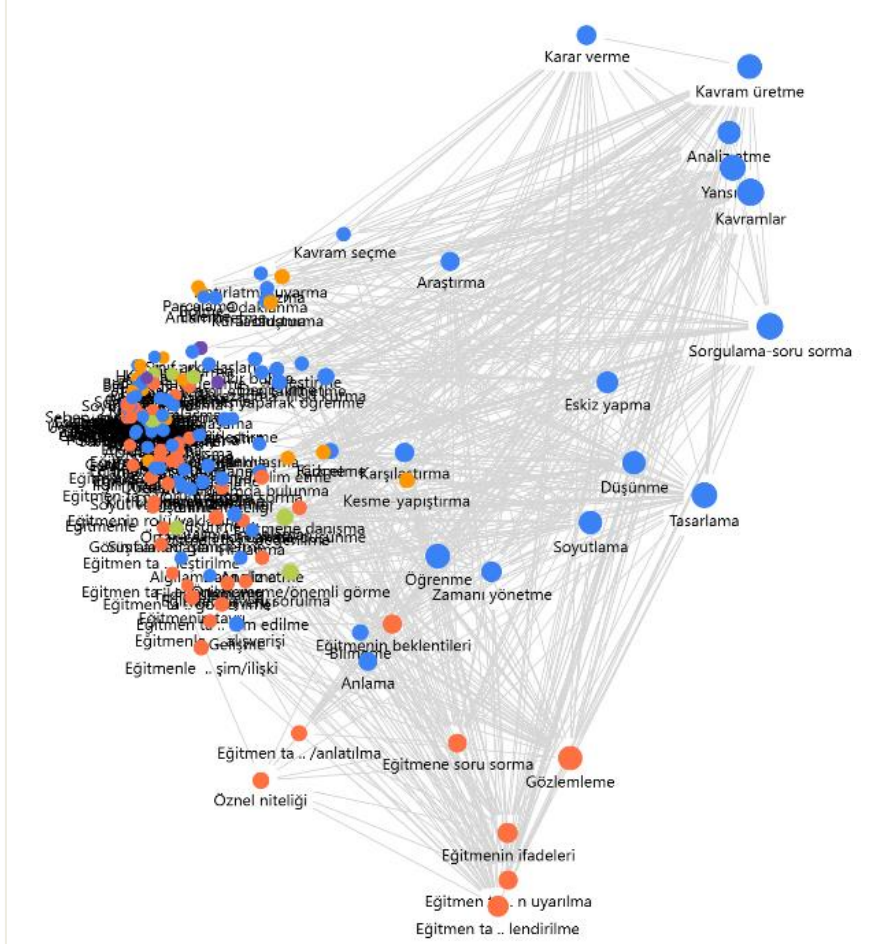
Şekil 4.8. Deneyim ağı analizi lejantı

Eş araştırmacıların baskın yaşanmış deneyimleri tanımlanmadan önce bu baskınlığı oluşturan farklı kategoriler altında oluşturulan ağ haritalarına ayrı ayrı yer verilir. Deneyim

ağı haritasında eş araştırmacıların yalnızca deneyim alanları analiz edildiğinde eş araştırmacıların en baskın deneyimlediği alanlar; eş baskınlıkta haritada yer alan kavramlarla ilgili bilişsel süreç, kavram üretme, sorgulayarak düşünme, yansıtma, tasarlama ve öğrenme alanlarıdır. Bu alanları; yine eş baskınlıkta haritada yer alan soyutlama, analiz etme ve düşünme alanları izler. Daha sonrasında eş baskınlıkta beliren anlama, karşılaştırma, karar verme, eskiz yapma ve zamanı yönetme alanları takip eder. Ağ haritasında öne çıkan en baskın deneyimlerin bilişsel deneyim alanları olduğu dikkat çeker. Ağ haritasında bağımsızlaşan; ancak baskınlık oluşturmeyen deneyim alanlarında farklı türde deneyim alanlarına rastlanır. Bunlar; bilişsel deneyim alanı olarak kural oluşturma, uğraşma, fark etme, ilişki kurma, kavram seçme ve hızlanma alanları; duyuşsal deneyim alanları olarak farklı bakma/düşünme, farkına varma/farkındalık kazanma alanları; psikomotor deneyim alanı olarak kesme-yapıştırma, çizme, teslim etme, bilişsel sürece yer vermeyen tasarlama alanlarıdır. Bu alanlar dışında kalan alanların birbirinden ayırt edilmeksizin harita üzerinde deneyim kümesi oluşturduğu söylenebilir.

Ağ haritası üzerindeki konumları analiz edildiğinde; eş araştırmacıların kavramlarla ilgili bilişsel süreç, tasarlama ve sorgulama alanlarının birbirine yakın konumda yer aldığı tespit edilir. Bu yakınlık eş araştırmacıların alanları arasında ilişki kurmasından ya da alanların diğer alanlarla kurdukları ilişkilerin benzerlik göstermesinden kaynaklanabilir. Benzer şekilde; kavram üretme, yansıtma ve analiz etme alanlarının da birbiriyle yakın ilişki kurduğu gözlemlenir. Ağ haritası üzerinde birbiri ile paralel ilişki kuran diğer alanlar; düşünme ve karar verme alanlarıdır. Ayrıca ağ haritasının sınırında konumlanan farklı bakma/düşünme, anlama ve öğrenme alanlarının da birbiri ile ilişkili olduğu tahmin edilir. Son olarak; soyutlama deneyim alanının öğrenme alanı ve kavramlarla ilgili bilişsel süreç alanı arasında konumlanması her iki alanla da yakın deneyim ilişkileri kurmasından kaynaklanır.

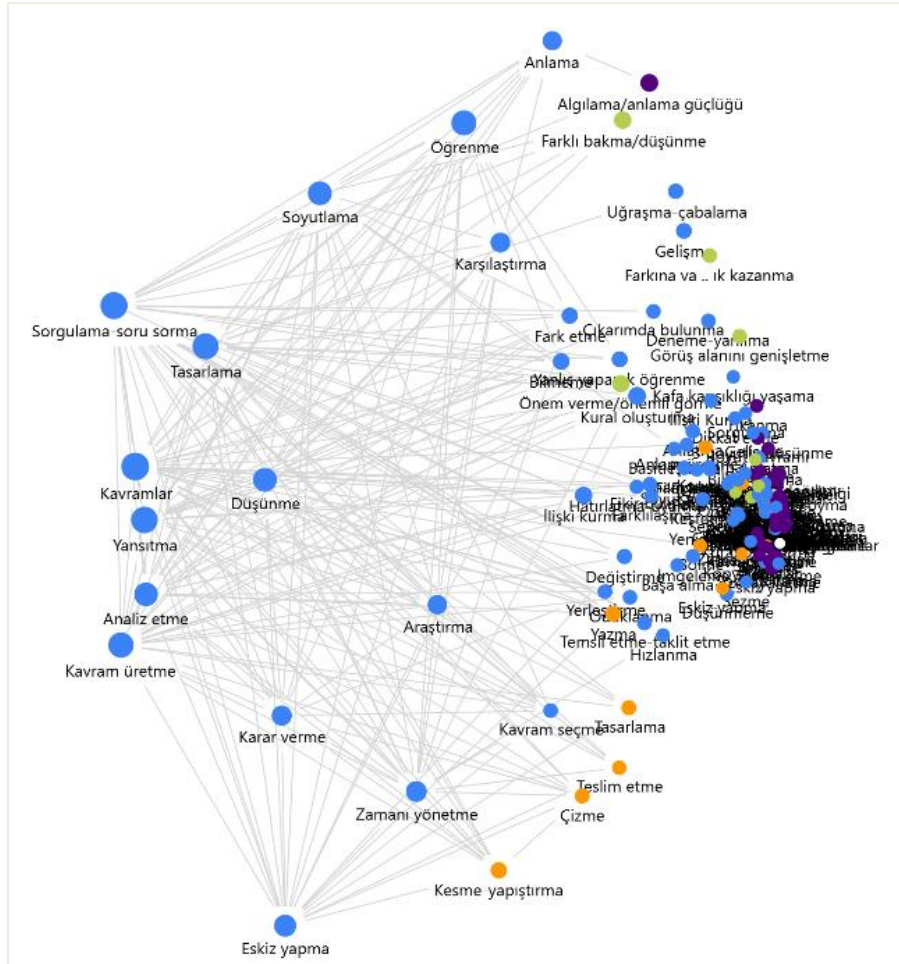
çözümlendiğinde bilişsel deneyim alanlarının baskınlıklarını koruduğu; ancak duyuşsal ve psikomotor deneyim alanlarının baskınlıklarını kaybettiği izlenir. Oluşan ağ haritasında baskınlık göstermeyen deneyim alanlarının baskınlık göstermeyen etkileşime dayalı gözlem alanlarıyla iç içe geçerek kümелendiği tespit edilir.



Şekil 4.10. Deneyim alanları ve etkileşime dayalı gözlem alanları ağ haritası

Eş araştırmacıların deneyim alanları, deneyimlerini oluşturan, besleyen, deneyimleri arasında ilişki kuran ya da örüntü sağlayan nitelikleriyle stüdyo işleyişi bağlamında incelendiğinde ağ haritasında deneyim alanlarıyla birlikte baskınlığa başlayan gözlem alanları olarak stüdyo işleyişine yönelik basamakların yer aldığı görülür. Bu çerçevede en baskın gözlem alanı olarak ipuçlarının verilmesine dayalı gözlem alanının ağ haritasında konumlandığı belirlenir. Onu; birebir kritik ve sınıf arkadaşlarının kritiği ile oluşan baskın gözlem alanları ve değerlendirme kategorileriyle oluşan gözlem alanı takip ederken tasarım probleminin verilmesine dayalı gözlem alanı ise ağ haritasında seçilebilir bir gözlem alanı olarak yer alır. Baskınlığa başlayan gözlem alanları ile deneyim alanları birlikte ele alındığında;

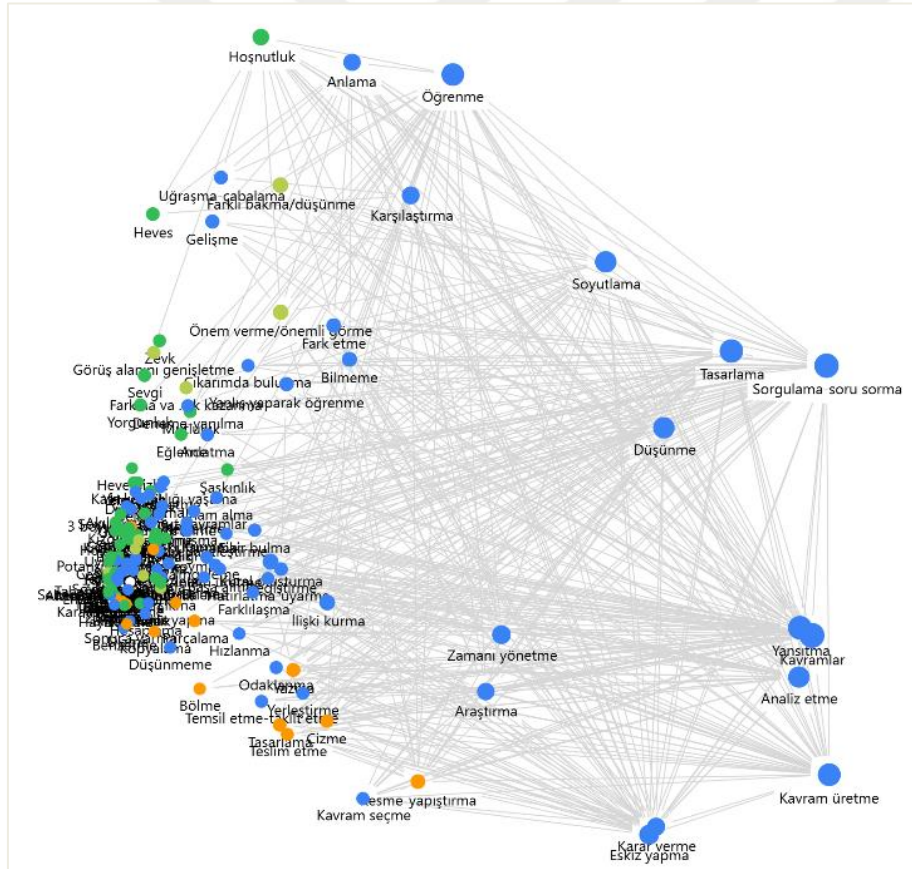
Eş araştırmacıların deneyim alanları, zorlandıkları deneyim alanları ya da gözlem alanları bağlamında analiz edildiğinde ağ haritasında deneyim alanlarıyla birlikte baskınlaşmaya başlayan bir zorlanma deneyim alanının yer aldığı görülür. Tek baskın zorlanma deneyimi anlama/algılama güçlüğü yaşadıkları deneyim alanıdır. Ağ haritasında bilişsel, duyuşsal ve psikomotor deneyim alanlarının baskınlıklarını sürdürdükleri ve bu baskınlığa zorlanmaya dair anlama/algılama güçlüğü deneyim alanının dâhil olduğu söylenebilir. Anlama/algılama güçlüğü zorlanma deneyim alanı, anlama ve farklı bakma/düşünme deneyim alanlarıyla yakından ilişkilidir. Oluşan ağ haritasında baskınlık göstermeyen deneyim alanlarının, baskınlık göstermeyen zorlanma deneyim alanıyla iç içe geçerek kümелendiği tespit edilir.



Şekil 4.13. Deneyim alanları ve zorlanma deneyim alanı ağ haritası

Eş araştırmacıların deneyim alanları, deneyimlerine eşlik eden duygularla birlikte ele alındığında ağ haritasında deneyim alanlarıyla birlikte baskınlaşmaya başlayan duyguların yer aldığı görülür. En baskın duygunun hoşnutsuluk duygusu olduğu, onu heves duygusunun

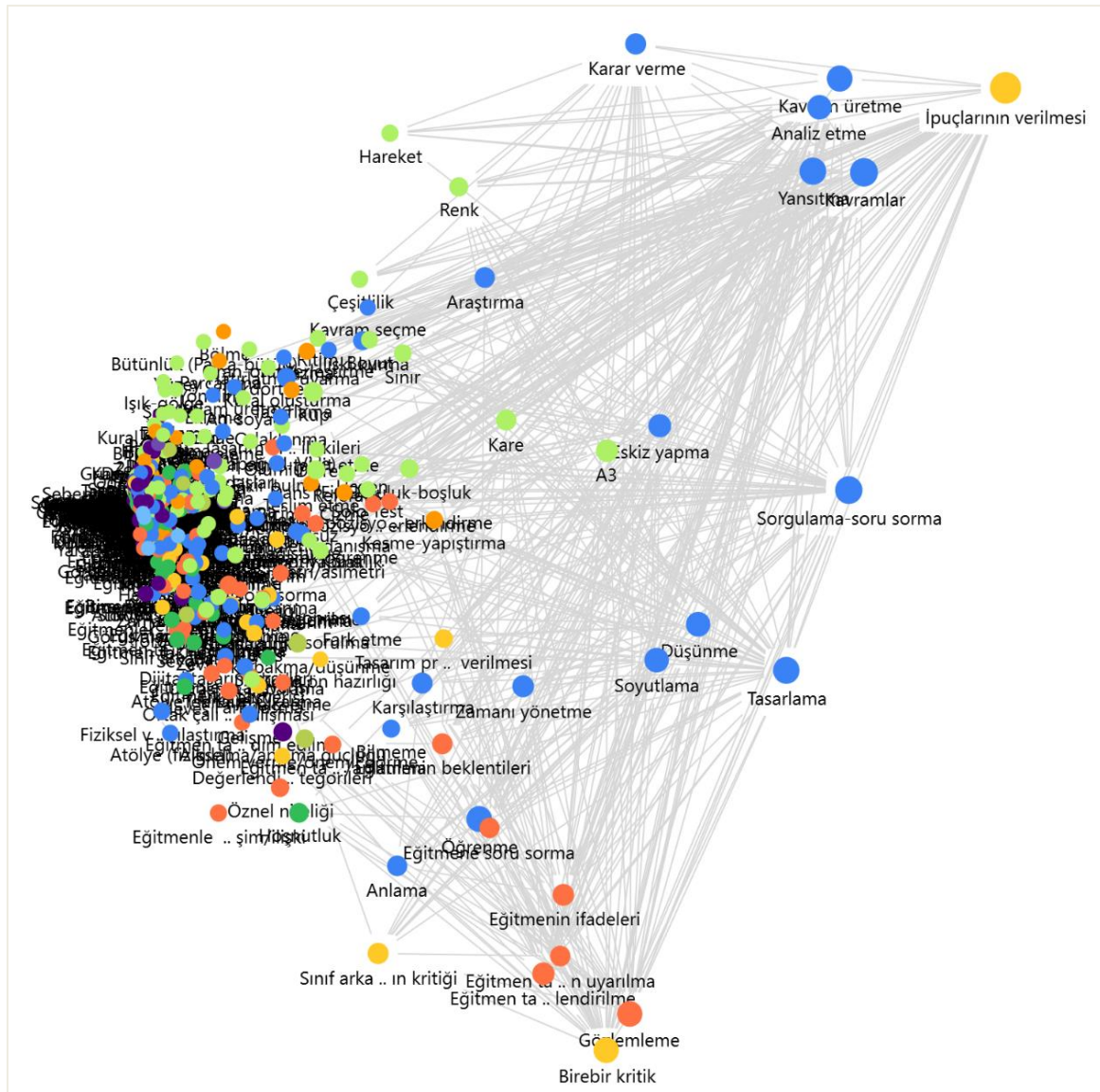
takip ettiği okunur. Duygularla birlikte yapılan değerlendirmede bilişsel deneyim alanlarının baskınlıkları koruduğu; ancak duyuşsal ve psikomotor deneyim alanları arasında yalnızca birkaç alanın öne çıktığı tespit edilir. Duyuşsal alan olarak farklı bakma/düşünme ve önem verme/önemli görme deneyimlerinin; psikomotor alan olarak kesme-yapıştırma deneyiminin bilişsel deneyim alanlarıyla birlikte yer aldığı gözlemlenir. Yerleşimleri irdelendiğinde hoşnutluk duygusunun anlama ve öğrenme deneyim alanlarına eşlik ettiği, heves duygusunun ise uğraşma, gelişme ve farklı bakma/düşünme deneyim alanlarıyla ilişki kurduğu söylenebilir. Oluşan ağ haritasında baskınlık göstermeyen deneyim alanlarının, baskınlık göstermeyen duygularla iç içe geçerek kümелendiği tespit edilir. Burada oluşan kümelenmelerde birtakım duyguların duyuşsal deneyim alanlarıyla, birtakım duyguların psikomotor deneyim alanlarıyla yoğun ilişkiler kurmaya başladığı saptanır.



Şekil 4.14. Deneyim alanları ve duygular ağ haritası

Stüdyo fenomenine ait deneyim alanlarının farklı bağlamlarda ele alınmasının ardından farklı bağlamlarda ele alınan gözlem alanlarının bir arada ele alındığı bir çözümleme çalışması yapılmış ve eş araştırmacıların baskın deneyim alanları ve baskın gözlem alanlarını

gösteren bir deneyim ağı haritası oluşturulmuştur. Bu bağlamda eş araştırmacılar için en baskın odak deneyim alanının; eş baskınlıkta yer alan kavram üretme, analiz etme, yansıtma, kavramlarla ilgili bilişsel süreç, sorgulayarak düşünme, tasarlama ve öğrenme deneyim alanları olduğu görülür. Baskınlık sıralamasına göre, sıralanan odak deneyim alanlarını yine eş baskınlıkta yer alan soyutlama, düşünme ve eskiz yapma deneyim alanları takip eder. Karar verme, araştırma, zamanı yönetme, karşılaştırma ve anlama bağımsızlaşarak baskınlık gösteren farklı odak deneyim alanlarını oluşturur. Odak gözlem alanları irdelendiğinde ise en baskın odak gözlem alanının stüdyo işleyişinde yer alan bir basamak olarak ipuçlarının verilmesiyle oluşan gözlem alanıyla oluştuğu seçilir. Bu gözlem alanını eş baskınlıkta yer alan stüdyo işleyişi basamağı olarak birebir kritik ve etkileşime dayalı bir alan olarak gözlemlene gözlem alanları izler. Baskınlaşan odak gözlem alanları arasında; stüdyo işleyişi basamağı olarak sınıf arkadaşlarının kritiği, etkileşime dayalı bir alan olarak eğitmen tarafından yönlendirilme, eğitmenin ifadeleri, eğitmen tarafından uyarılma, eğitmene soru sorma, eğitmenin beklentileri, tasarım ürünlerine yönelik olgu ve kavramlarına ilişkin bir gözlem alanı olarak tasarım elemanları arasında A3 elemanı, kare şekli ve renk elemanı ile tasarım ilkesi olarak hareket tespit edilir.



Şekil 4.15. Baskın deneyimler ağ haritası

Ağ haritasında odak deneyim alanları ve odak gözlem alanlarının konumları incelendiğinde odak deneyim alanlarının eş araştırmacıların stüdyo fenomeni bağlamında ne deneyimlediğini çözümlediği, odak gözlem alanlarının ise eş araştırmacıların stüdyo fenomeni bağlamında deneyimlediklerini nasıl deneyimlediğini tariflediği ortaya konur. Bu doğrultuda stüdyo fenomenine dair dokusal tanımlar geliştirmede odak deneyim alanlarının, yapısal tanımlar geliştirmede ise odak gözlem alanlarının rol üstlendiği söylenebilir. Odak deneyim alanları ve odak gözlem alanları birlikte stüdyo fenomenine dair bileşik tanımlar geliştirir.

Eş araştırmacılar, stüdyo fenomeni bağlamında yakın konumda yer alarak birlikte bir deneyim örüntüsü oluşturmaları bağlamında ipuçlarının verilmesinin oluşturduğu odak gözlem alanıyla birlikte kavram üretme, analiz etme, yansıtma ve kavramlarla ilgili bilişsel süreç odak deneyim alanı yaşar. Bu odak gözlem alanı, ağ haritasının bir köşesini tanımlayabilecek şekilde konumlanır. Örneğin; K1'in ifadelerinde; "Tıpkı bizim soyutladığımız dans, dansta işte bir omurga, sabit bir obje ve onun etrafında dans eden kişi ve o elemanın dans ettiği elemanın ona vermiş olduğu engeller çerçevesinde..." yer verdiği şekliyle (K1) eş araştırmacılar onlara stüdyo işleyişinde sunulan ipuçlarının verilmesiyle ipuçlarını analiz eder ve bu analizlerinden sonra kavram oluştururlar. Oluşturdıkları kavramları analizlerine dayandırır ve ipuçlarından bağımsız düşünmezler. K1, örnek ifadesinde final tasarım etkinliği sürecinde ipucu olarak verilen dansa referansta bulunarak dansı analiz ettiklerini, bu analizleri doğrultusunda danslarında sabit bir obje ve objenin etrafında dans eden kişinin olduğu çıkarımında bulunduklarını ve buradan 'omurga' adını verdikleri bir kavram ürettiklerini aktarır (K1). Dansta, obje ve dansçı arasındaki ilişkinin omurga kavramının ürettiği ilişkilere benzerliğini kendi tasarımlarında kullanabileceklerini öne sürer (K1). K3'ün "Yemek Masası videosu... Açıkçası o videoyu ilk gördüğümde çok korkmuştum. Çünkü 14 dakikalık çok uzun bir videoydu, dedim: 'Bundan nasıl bir kelime yakalayacağım?'" ifadesi (K3) verilen bir ipucu olarak Yemek Masası temalı bir videodan kavram üretmeye çalıştığı bilişsel süreç deneyimini betimler. Burada ipuçlarının verilmesi kavram üretmek ve kavramlarla ilgili bilişsel bir süreç deneyimlemek için tetikleyici bir rol üstlenir. K5 ise ipuçlarının verilmesiyle yaptığı analizi yansıtılabilmeyi "Asıl işlemek istediğim kısım piyonların azalıp, piyonların azaldıkça bizim kazanma şansımızın artmasıydı" ifadesiyle aktarır (K5). İpuçları üzerinden analiz yaparak bunu yansıtma deneyimiyle ilişkilendiren farklı bir eş araştırmacı K7'dir. K7, "Pandomim'i anlatmamızı, hacimlerle olan ilişkilerini, hacimlerin birbiriyle ilişkisini, bir hacmin başka bir hacimde nasıl yer aldığını anlatmamızı istemiştiniz" ifadeleriyle verilen ipucu olarak dansın analiz edilmesini ve bu analizlerin yansıtılmasını açıklar (K7). K8'in "Bir özelliğini seçip alacaksın, kendine anahtar kelime bulacaksın" ifadesi (K8) ile K10'un "Seçtiğimiz dans üzerinden anahtar kelimelerimizi oluşturduk" ifadesi (K10) verilen ipucu üzerinden kavram üretme deneyiminin nasıl oluşacağını ve bu deneyim örüntüsünün nasıl kurulduğunu tarifler. Eş araştırmacı K11'in "Solo Test'in özellikleri, nasıl oynanıyor, malzemeler nasıl hareket ediyor, piyonlar var ona baktım. Sonra Solo Test'teki şu sayısal verilere baktım. Bir bırakıyormuşuz, iki bırakıyormuşuz, onları inceledim" ifadeleri ipucu olarak verilen bir oyunun incelenmesi ve bu incelemeler dâhilinde oyunun nasıl analiz edilebileceğini açıklar

(K11). Bu doğrultuda ipuçlarının verilmesi, eş araştırmacıları analiz etme deneyimine yönlendiren bir gözlem alanı oluşturur. Başka bir deyişle ipuçlarının verildiği alanda, analiz etme yaşanmış deneyimi gözlemlenebilir durumdadır. "...bize bir konu veriyor ya da dediğim gibi bir oyun veriyor, bir obje veriyor herhangi bir şekilde. Ve biz bunu kendi içimizde bu konunun kendine özgü özelliklerini düşünüyoruz mesela kafamızda. Bunu diğer şeylerden ayıran özelliği ne ya da hangi konular bunu özel yapıyor gibisinden..." ifadeleriyle K13 çeşitli ipuçlarının verilmesinin hangi deneyimlerinin nasıl etkilediğini açıklar (K13). İpuçlarının verilmesi onu ipuçları üzerine düşünmeye ve analiz etmeye teşvik eder. K14'ün ifadelerinde yer verdiği şekliyle ipuçlarının analiz edilmesiyle ortaya çıkan tasarıma dair kavramlar ya da tasarım ilkeleri, eş araştırmacıların tasarımlarında kullanılabilecek kavramlara dönüşür ve bu dönüşüm eş araştırmacılar için kavramlarla ilgili bilişsel süreç deneyimini tanımlar: "...bizim dansımızda çok fazla parça-bütün ilişkisi vardı. Belli konumlarda insanlar bulunuyorlardı. Işık geçişleriyle parça-bütün halinde bir şov yapıyorlardı. Biz bu yüzden parça-bütün keywordunu alarak oradan ilerledik." (K14). K15 ise verilen ipuçlarını doğrudan kavram üretmek için araç olarak kullandıklarını ifade eder ve doğrudan bir deneyim örüntüsü tanımlar: "...biz o videosya ya da resimse ya da bir sesse, bir şeyse bunları dinleyerek biz de bundan anahtar kelimeler buluyoruz." (K15) Analiz edilen sözlü veriler; ipuçlarının verilmesinin eş araştırmacıların deneyimlerini yönlendirerek bir deneyim örüntüsü kurduğunu gösterir. Eş araştırmacılar verilen ipuçlarını analiz edebilir, analizlerini kavramlara dönüştürebilir ya da analizleri üzerinden kavram üretebilir. Eş araştırmacılar analizlerini doğrudan yansıtmaya çalışabilir ya da analizler üzerinden dönüşen ya da üretilen kavramları yansıtabilir. Bu bağlamda eş araştırmacıların ipuçlarının verilmesiyle analiz etme, kavram üretme, kavramlarla ilgili bilişsel süreç ve yansıtma birbiri ile tanımlanan, birbirini takip eden ya da birbiri ile yakın ilişki kuran deneyimler olarak baskın odak deneyim alanları oluştururlar. Stüdyo fenomeni adına bileşik tanım ortaya koyabilecek deneyim örüntüsü tanımlarlar.

Eş araştırmacıların deneyim ağı haritasında sorgulayarak düşünme ve kendilerine soru sorarak düşünme deneyim alanları (sorgulama-soru sorma) baskınlık kurar. Bu baskın odak deneyim alanının tasarlama odak deneyim alanıyla yakınlık kurduğu; ancak ipuçlarının verilmesi odak gözlem alanının; kavram üretme, analiz etme, yansıtma ve kavramlarla ilgili bilişsel süreç odak deneyim alanları ve eskiz yapma odak deneyim alanı ve tasarım elemanı olarak A3 elemanı ile yoğun ilişkiler kurduğu gözlemlenir. Ağ haritasında birebir kritik ve ipuçlarının verilmesiyle oluşan köşe odak gözlem alanları arasında kalan hayali kenar

üzerinde yerleşir. Eş araştırmacı ifadeleri çözümlendiğinde; “Ne yapmak istiyorumu düşünüp sonra tasarıma geçtim” ifadesiyle K1’in bu sorgulama deneyimi ile tasarlama deneyimlerini birbirini takip eden deneyim alanları olarak betimlediği ortaya çıkar (K1). Buna paralel olarak K6’nın da her iki deneyim alanını birlikte ortaya konan deneyim örüntüleri olarak ifade ettiği görülür: “...bakıyorum kareyi nereden çıkaracağım, nasıl çıkaracağım...” (K6) Benzer ifadeler K10’un ve K12’nin ifadelerinden de seçilebilir: “‘Ne kullanabilirim?’ dedim, kare kullanabilirim gayet güzel bir şekilde, dikdörtgen kullanabilirim...” (K10), “Bunu nasıl yapabilirim dedim oraya renk koymadan” (K12). K2’nin bu sorgulamaları tasarlama deneyimi ile doğrudan ilişkilendirdiği “...neden kare çıkartıyoruz, bize ölçü de vermediler, neden daire değil?”, “...benim aklımda hep tek bir soru: ‘Nereye yapıştıracağım ki?’” ifadelerinden (K2) anlaşılırken “‘Bundan nasıl bir kelime yakalayacağım?’ Bir de ilk defa eve ödev verdiğiniz bir şeydi, sizle de iletişimimiz olmayacaktı. Kelimeleri nasıl seçeceğim?” ifadeleriyle K3’ün sorgulamalarını ipuçlarının verilmesiyle oluşan kavram üretme ve kavramlarla ilgili bilişsel süreç deneyimleriyle ortaya koyduğu görülür (K3). Sorgulama ve kavram üretme deneyimleri arasında K14’ün de ilişki kurduğu görülür. “Solo Test’i bir kelimelere indirgeyelim, oradan ne anlıyoruz, ne çıkarıyoruz?” ifadeleriyle K14, verilen ipucunun analiz edilmesi ve kavram üretilmesini sorgular (K14). Bu sorgulamayı tasarım ilkesini kavrama dönüştürerek ve yansıtma ile ilişkilendirerek ortaya koyan eş araştırmacı K6’dır: “Hareketi nasıl anlatabilirim?” (K6). Yansıtma deneyimiyle sorgulama deneyimini K8’in de buluşturduğu ve ikisi arasında bir deneyim örüntüsü kurguladığı görülür: “...benim aklımdan geçen düşüncüyü nasıl hocalarıma anlatabilirim?” (K8) K13’ün “Nasıl tasarlayacağız, nasıl yapacağız, daha ne yapabiliriz gibi sürekli kafamızda bir plan vardı. Kafamız asla boş olmuyordu” ifadeleri sorgulamalarını tasarlama deneyimleri üzerine inşa ettiğini gösterir (K13). Burada eş araştırmacı nasıl tasarlayacağından daha çok tasarlama deneyiminin kendisini sorgulamaya yönlenir (K13). Örnek ifadeler üzerinden açıklandığı şekliyle sorgulama-soru sorma deneyimi farklı bağlamlarda ilişkiler kurabilme ve bu ilişkileri deneyimlere dönüştürebilme potansiyeli taşır. Eş araştırmacılar, stüdyo fenomeninde sorgulamayı en baskın olarak tasarlama deneyimiyle ilişkilendirerek yaşamıştır. Buna ek olarak çevresinde yer alan odak deneyim alanlarıyla da deneyim örüntüleri kurgulamıştır.

Tasarlama odak deneyim alanının en yoğun ilişkilerinin soyutlama ve düşünme odak deneyim alanlarıyla yaşadığı belirlenir. Üç odak deneyim alanı birbiriyle yaklaşarak büyük ölçekli bir odak deneyim kümesi oluşturdıkları görülebilir. Ağ haritasında birebir kritik ve

ipuçlarının verilmesiyle oluşan kőő odak gözlem alanları arasında kalan hayali kenar üzerinde yerleşim gösterirler. Soyutlama ve düşünme odak deneyim alanlarının bu hayali kenarda i bölgeye çekilen bir bozulma yaratabildiği tespit edilir. Sözlü veriler zmlenirken tasarlama, soyutlama ve düşünme deneyimlerinin kendi aralarında üretilen ilişkilerin yoğunluğu yerine çevrelerinde yer alan deneyimleri ve gözlem alanları ile benzer ilişkiler kurarak birbirlerine yakınlılaştıkları tespit edilmiştir. Bu çerçevede tasarlama, soyutlama ve düşünme eş araştırmacılar tarafından eş anlamlarda kullanılabilen, birbirinin yerine geçebilen deneyimleri tanımlar. Benzerlik gösteren ilişkilerinin tasarım ilke ve elemanları, kavramlar ve kavram üretme deneyimleriyle birebir kritiklerle kurulduğu keşfedilir. Örneğin; K2, “...ıkarabileceğim en büyük kareyi çıkarttım. Yapabileceğim en büyük karenin içinde en büyük dairemi yaptım. Dairenin içine sınırlardan kesen 2 tane üçgen yaptım. Bütün o sınırdır, birbirine referanstır, hepsini aldım” ifadeleriyle tasarlama deneyimini tasarım ilke ve elemanları bağlamında tartışırken (K2) K11, “...soyutlama kısmında öğrendiğimiz aslında bilinçle elemanları toplamaya yönelmemiz gerekiyor” ifadesiyle soyutlama deneyimini tasarım elemanları bağlamında ele alır (K11). Benzer deneyim örüntüsü kavramlarla ilgili bilişsel süreç ve kavram üretme deneyiminde de yaşanır. Örneğin; K2’nin “...soyutlamayı artık bildiğimiz için bunları anahtar kelimelere dönüştürmem gerekiyor” ifadesinde (K2), K3’n “Anahtar kelimelerimizi artık soyutlamaya başlamıştık” ifadesinde (K3), K5’in “...bizden asıl istediğiniz Solo Test’ten bir kavramı seçip onu soyutlamış olduğunu düşündüğüm için” ifadesinde (K5), K9’un “...farklı konular üzerinden ve farklı kelimeleri soyutlayarak devam ettik” ifadesinde (K9), K14’n “Sonra soyutlamak istesem bu kelimeyi nasıl soyutlarım? Onları düşünüyorum” ifadesinde (K14) soyutlama ve kavram üretme deneyimi arasında kurduğu doğrudan ilişkinin; K4’n “...kendime belli keywordler çıkarıp tasarımı oluştırmaya başlıyordum” ifadesinde (K4), K8’in “...anahtar kelimeler yakalayarak genelde tasarımı yapmaya çalıştım” ifadesinde (K8), K15’in “...farklı kavramların çatışmasıyla ya da birbiriyle birleşmesiyle ihtiyaca yönelik bir şey oluştırma...” ifadesinde (K15) tasarlama ve kavram üretme deneyimleri arasından kurulduğu görülür. Odak deneyim alanları birebir kritikler bağlamında ilişkileriyle ele alındığında birebir kritiklerin ayrı ayrı tasarlama ve soyutlama deneyimlerine yn vererek oluştırdığu deneyim örüntüsü benzeşir. Örneğin; K6 tasarlama deneyimine yön veren birebir kritikleri “İlk tasarımların kritiklerinde verilen, bir ‘yüzüyor’ kısmından çok korkuyorum. Böyle kenarlara yapışarak bir tasarım yapmaya çalışıyorum” ifadeleriyle aktarıırken (K6) K8 soyutlama davranış deneyimine yön veren birebir kritikleri “...sizin anlatışınızla bir özelliğini seçip bunu anlatabilirsiniz gibi soyutlamanın daha böyle pratik

yöntemini bize gösterdiğiniz için” ifadeleriyle açıklar (K8). Bu çerçevede her iki odak deneyim alanının farklı deneyimlerle benzer ilişkiler ürettiği belirlenir. Eş araştırmacılar, stüdyo fenomeni bağlamında soyutlama ve tasarlama deneyimlerini eş baskın odak deneyim alanları olarak yaşarlar. İkisi de eş araştırmacılar için benzer ilişkiler kurar, benzer ilişki örüntüleri oluşturur ve benzer koşul, durum ve bağlamlarda yaşanır.

Eş araştırmacılar için baskın odak gözlem alanı olarak birebir kritik odak gözlem alanı ve sınıf arkadaşlarını gözlemlene odak gözlem alanı başta olmak üzere eğitmen tarafından yönlendirilme, eğitmen tarafından uyarılma ve eğitmenin ifadeleri gözlem alanlarının yerleşimlerinin birbiriyle yakınlaşarak büyük ölçekli bir odak deneyim kümesi oluşturdukları izlenir. Burada kümelenen odak deneyim kümesinin etkileşime dayalı odak deneyimler olarak bir araya gelmeleri dikkat çekicidir. Bir arada konumlanan odak deneyimler ağ haritasında bir köşe tanımlar. Birebir kritik sürecinin oluşturduğu gözlem alanı stüdyo işleyişine dair bir basamak olarak yer almasına rağmen eğitmenle kurulan bir etkileşime işaret ettiği unutulmamalıdır. Birebir kritik süreci de dolaylı olarak eğitmenle kurulan bir etkileşim alanıdır. Eş araştırmacıların sözlü verileri irdelendiğinde sıralanan etkileşimlerin bir aradalığı birbirleriyle kurdukları deneyim örüntülerinden kaynaklanır. Örneğin; K4 “Bunda en çok etken bence kritikler, aldığımız kritikler, sizin verdiğiniz öneriler daha çok oluyordu” ifadesiyle birebir kritiklerin eğitmenin yönlendirmesine dayandığını vurgularken (K4) K5 “...bunu yaparken bize kaçınmamız gereken şeyleri söylüyorsunuz... Yavaş yavaş çalışmalarımın kritik alarak ve sizden, derslerden, ders sonlarında kritik alarak bundan kaçınmayı öğrendim” ifadesiyle birebir kritiklerinde eğitmenin uyarılarının yönlendirici rolüne değinir (K5). K6 “Sadece bir tane hocadan kritik alıp o doğrultuda ilerlemek aslında kötü bir şey bu noktada; çünkü ne kadar fazla fikir o kadar iyi gibi bir durum çıkıyor ortaya” ifadesiyle birebir kritiklerde eğitmen tarafından yönlendirilmeye farklı bir açıdan yaklaşarak birden fazla eğitmenden birden fazla yönlendirme alınması gerekliliğini belirtir (K6). K8, birebir kritiğin yönlendirici rolünü “Her kritik sonucunda illaki bir şeyler değişiyordu ve neyi yanlış yapıp neyi doğru yaptığımızı görebiliyorduk” ifadesiyle tartışırken (K8) K10 tasarlama sürecinde kritiklerin yönlendirici niteliğini “...kritik ala ala bunları daha da küçültmeye başladık” ifadesiyle ortaya koyar (K10). K1 “Ne yaptığımızdan çok ne yapmamamız gerektiği vurgulanıyor” ifadesiyle birebir kritiklerin uyarıcı rolünü işaret ederken K8 “‘Bunu yapmayın, bunu yapın’ ifadesini duymak bizim için çok önemli” ifadesiyle kritiklerde yer alan uyarılardan bahsederek K1’e destek olur (K8). Sözlü veriler deşifre edildiğinde eğitmen tarafından yönlendirilme ve eğitmen

tarafından uyarılmaya yönelik odak gözlem alanlarının eş araştırmacıların eğitmenin ifadelerini doğrudan aktarımıyla gerçekleştirdikleri gözlemlenir. Eğitmenin ifadelerine araştırmacı ile görüşmelerinde sık sık yer veren eş araştırmacılar için eğitmen ifadeleri yönlendirme ve uyarılma bağlamlarında baskınlık oluşturmuştur. Bu ifadelere ilişkin örnek vermek gerekirse; yönlendirmeye ilişkin karşılaşılan doğrudan aktarımlar şu şekildedir: “‘Bakın şöyle bir anahtar kelime çıkabilir ya da bakın şöyle düşünebilirsiniz, bu bizim ne işimize yarıyor? Biz bununla ne açıdan faydalaniyoruz?’” (K6), “...siz giriyorsunuz mesela: ‘Şunu şöyle değiştirip yaparsanız daha iyi olur’ diyorsunuz” (K9), “‘Biçimlerin şekillerinden yola çıkarak hareketi gösterebilirsin’ demişti bana...” (K11), “‘...Mesela buradan en büyük kareyi çıkarabilirsiniz, buradan en büyük kareyi çıkardığımızda aslında A3’ümüzden faydalanmış oluyorsunuz...’” (K15) Uyarılmaya ilişkin doğrudan aktarımların daha yoğun olduğu, buna bağlı olarak da haritada eğitmenin ifadelerinin eğitmen tarafından uyarılmayla yönlendirilmeden daha yakında konumlandığı gözlemlenir. Uyarılmayla ilgili rastlanan ifadeler şu şekilde örneklendirilebilir: “‘Buraları’ dedi ‘Kapatmaman gerekiyordu, buralardan açman gerekiyordu, simetrikten kaçman gerekiyordu’” (K2), “...siz bize kaçınmamız gerektiği şeyleri söylüyordunuz, sürekli baktığınızda soyutlamak istediğiniz şeyi görmeyin veya simetriden kaçın gibi” (K5), “‘Sizden şunları da istemiyoruz’ diye istemediklerinizi de söylüyorsunuz” (K7), “...üstüne basa basa ‘Eskiz yapın, eskiz yapın’ dediniz” (K7), “‘Simetriye ve nasıl anlatacağına dikkat et’ dedi” (K10), “...E5 bana söyledi: ‘Eğer bunu yaparsan senin kompozisyonunun bütünlüğünü bozabilir’ diye...” (K11), “‘Hayır, burada bunu anlatmıyorsun aslında, anlatmak istediğini doğru anlatamamışsın’ lafı çok kıymetli.” (K13)

Birebir kritik odak gözlem alanı ile en yakın ilişkiyi kuran odak gözlem alanı etkileşime dayalı bir alan olarak sınıf arkadaşlarını gözlemlemedir. Eş araştırmacıların ifadeleri çözümlendiğinde eş araştırmacıların hem sınıf arkadaşlarının birebir kritiklerini gözlemlediği hem de birebir kritik ile ilişkilenen deneyimleri gözlemleyerek de kurduklarından yakın konumlara yerleştikleri görülür. Örneğin; K3 “...farklı tasarımları da orada bir arada görmek kimlerin ne düşündüğünü bilmek, bunlar da bize ayrıyeten katkı sağlıyor” ifadesiyle sınıf arkadaşlarının birebir kritiklerini gözlemlediğini ve bu gözlemlemede sınıf arkadaşlarının tasarımlarına ve düşüncelerine odaklandığını aktarır (K3). Benzer şekilde K5 de sınıf arkadaşlarının birebir kritiklerini gözlemlediğini belirtir: “...yanımdaki bir arkadaşım bir hocadan kritik almıştı: ‘Böyle, böyle yapsan daha iyi olur’ diye onun aynısını yaptı ve şey, eleştiri almıştı da günün sonunda yaptığı kritikten.” (K5)

K7, benzer deneyim örüntüsünü detaylı olarak ifadelendirir: “Yanımdaki arkadaşım bir soru soruyor. Hocam hareketi ben nasıl soyutlayabilirim diyor, siz ona bir şeyler anlatırken ben bir dönüp dinliyorum, acaba diyorum hareketi ben soyutlasaydım ben böyle mi soyutlardım ya da tamam ben bunu soyutlamak istiyorum ama hoca bunlara, bunlara, bunlara dikkat et dedi. Ben de bunlara dikkat edebilir miyim diye kendime böyle bir ufak maddeler çıkarıyorum. Ufak tüyo gibi, aslında kopya çok da etik bir şey değil ama. Dinliyorum yani... Dinledim, dinlemek de hoşuma gidiyor.” (K7) K14, sınıf arkadaşlarının birebir kritiklerini gözlemlediği deneyim örüntüsünü doğrudan “...insanlar öğretmenlere bir şeyler soruyorlar. Onlar da bir yol gösteriyor. Sonrasında bir şeyler yapabiliyorlar” ifadeleriyle aktarır (K14). Gözleme ve birebir kritik odak gözlem alanları, etkileşim içinde bulunan stüdyo ortamı ve öğrenme bilişsel davranışıyla benzer ilişkiler kurar. Eş araştırmacıların; “...Zoom’dan yapılan kritikte...” (K3), “...bu derslerdeki eksiklerimizi veya artılarımızı görmek için sizden kritik alıyoruz. Bu kritiği de internet üzerinden yapıyoruz” (K4), “...gün sonunda toplu bir şekilde Zoom’da yaptığınız kritiklerde...” (K5), “...2. kritik verdiklerinizde gerçekten çok zor oluyordu. Çünkü ekran üzerinden bir yeri gösteriyoruz ama oranın neresi olduğunu 2 saatte zaten anca anlayabiliyoruz” (K9), “Sizden yüz yüze kritik alacaktık...” (K14) ifadeleri birebir kritiklerin stüdyo ortamı ile ilişkisini örnekler. “Ama online olduğunda, son zamanlarda ayrılmıştık biz, tek tek 301 sınıflarımıza göre gruplara ayrıldık ve ben ona çok üzülmuştüm. Çünkü herkesin projesini görmek istiyordum. Herkesin projesine bakmak istiyordum” (K2), “Sadece dediğiniz gibi gözlemlediğim ya da hissettiğim kadarıyla, atölyede biz toplu olarak çalışıyoruz” (K13), “...burada herkesi bir dinleme durumumuz var, onlardan bir yardım alma durumu, onun için atölye kavramı o yönden etkiliyor bizi” (K15) ifadeleri ise gözleme ile stüdyo ortamı ile ilişkisini örnekler. Bu çerçevede ifadeler benzer ilişki örüntülerini kanıtlar niteliktedir. Stüdyo fenomeni bağlamında ortaya konan baskın odak deneyim alanlarında etkileşimlerin olduğu durum ve koşullar deneyim örüntülerini tanımlar.

Ağ haritasında farklı bir köşede konumlanan odak gözlem alanı ise sınıf arkadaşlarının ya da grup arkadaşlarının kritiğidir. Burada bu kritiğin gözlem alanının başta anlama odak deneyim alanıyla ve öğrenme odak deneyim alanıyla ve eğitmene soru sorma odak gözlem alanıyla yaklaştığı görülür. Eş araştırmacıların ifadelerinden oluşan sözlü veri analiz edildiğinde sınıf arkadaşlarının kritiğinin oluşturduğu gözlem alanının anlama ve öğrenme deneyimlerini doğrudan etkilediği ve bu deneyimlerinin yaşanmasına katkı koyduğu çözümlenir. Öğrenme odak deneyim alanının eğitmene soru sorma odak gözlem alanıyla

neredeyse iç içe geçen konumu birbirini doğrudan besleyen deneyim örüntüleri kurmalarından kaynaklanır. Sınıf arkadaşlarının kritikleriyle anlayan ve öğrenen eş araştırmacılar bu deneyimlerin ilişkilerini farklı şekillerde ifade ederler. Örneğin; “...kendimden çok hatta arkadaşlarıminkini dinleyerek öğreniyorum diyebilirim... Ve onları incelemekten haz duyuyorum diyebilirim o yüzden ne kapabilirsem ne öğrenebilirsem kâr” (K1), “Mesela ilk başlarda ödevimin, neden o çizgilerin yanlış olduğunu o kritiklerle anladım” (K3), “Aslında tüm arkadaşlarımızın kritiğini dinleyebiliyoruz. Bunun sayesinde onlarda yapılan hatalar ve artıları da görüp onlardan da bir şeyler öğrenebiliyoruz” (K4), “Çünkü arkadaşlarımızın yaptığı doğrulardan veya yanlışlardan da çok fazla şey öğreniyoruz” (K5), “...herkes farklı farklı kritikler aldığı için aslında hepsini dinleyince bir arada biraz daha bir şeyleri sindirmiş olduk ya da bakış açımız değişti. Biraz daha şunu şöyle yapsak, bunu böyle yapsak onlar kafamızda oturmaya başladı” (K8), “Sadece zaten kendimi dinlerken değil, herkesi dinlerken zevk alıyorum ve yeni bir şeyler öğreniyorum” (K10), “...aldığımız kritiklerde, ben diğer arkadaşlara da baktığımda, hocalarımızın ne istediğini az çok anladım” (K12) ifadeleri odak deneyim kümeleri arasındaki ilişkiyi doğrudan açıklar. “Herkesin kritiğini dinleyerek acaba bu ne demek acaba şu ne demek...” (K2), “Onu gördük toplantılara geçtiğimizde, bu en son dönemde dörder grup ekiplere ayrılarak ikişer ikişer hocalara dağılarak yaptık ki orada bile bir fark vardı; çünkü tüm grupları izlemekle sadece 3 tane farklı grup görmek arasında bile çok fark oluyor” (K6), “Ben başkasında kendi yanlışımı da görebilirim” (K14) ifadeleri ise odak deneyim kümeleri arasındaki ilişkiyi dolaylı olarak açıklar. Eş araştırmacıların eğitmenlere soru sorarak öğrendiklerine dair gözlemler ise “Hepsine soruyoruz ve farklı şeyler öğreniyoruz” (K10) gibi ifadelerde karşılık bulur. Stüdyo fenomenine dair deneyimlerde oluşan bu odak deneyim kümeleri bağlamında eş araştırmacıların eğitmene soru sorarak ve sınıf arkadaşlarının kritiğini dinleyerek anladıkları ve öğrendikleri görülür. Ağ haritası üzerinde bütüncül olarak anlama ve öğrenme odak deneyim alanlarının konumları irdelendiğinde ağ haritasının alt bölgesinde etkileşimlerin yoğunlaştığı yerde konumlanmaları eş araştırmacıların etkileşimlerin oluştuğu koşullar ve durumlarda anladıklarını ve öğrendiklerini vurgular.

Baskın deneyimlerin ağ haritasında odak deneyim kümeleri olarak köşe noktalarda yerleşen karar verme odak deneyim alanı ve tasarım ilkesi olarak hareketin oluşturduğu odak gözlem alanı gözlemlenir. Hareket odak gözlem alanı, tasarım elemanı olarak renk ile yakın ilişki kurarak yerleşim gösterir. Karar verme odak deneyim alanının, birçok farklı deneyimle ilişkilendirilerek tekil olarak bağımsızlaştığı izlenir. Eş araştırmacılar karar verdikleri durumlarla

ilgili birçok ifadeye yer verirler. Örneğin; K1'in ifadelerinde "Bütün hocalarımızın da: 'Tamam, bak bu daha iyi' dediği yerde, tamam artık ben de tamamım, bunu çiziyorum diyorum" yer verdiği şekliyle (K1) eğitmenlerle etkileşimi sonucu bir karar verme deneyimi içinde olduğu görülürken "...artık eskizime karar verip ana eskizime onu dökmüştüm artık kâğıda" ifadelerinde K3'ün karar verme deneyimini eskiz yapma deneyimiyle ilişkilendirdiği gözlemlenir (K3). K1'le benzer şekilde K5'in de karar verme deneyimini eğitmenle etkileşimi etkiler ve aldığı kritikleri kararlarında bir etken olarak belirtir: "...bunlardan kritik alıp hangisinde ilerleyeceğine karar vermek bence öğrenmenin büyük bir kısmı benim için." (K5) K7'nin karar verme deneyimini tasarım elemanlarına dair sergilediği; "...çok kullanmamaya özen gösteriyordum. Bunun kararına vardım. 'Tamam' dedim, 'Bu üçünü de kullanacağım' ifadelerinden anlaşılır (K7). Burada K7, tasarımında kullanacağı tasarım elemanlarına karar verir. K7'yle paralel olarak tasarım elemanları ile ilgili karar verme deneyimini yaşayan K8'dir. K8'in "...sarı, siyah renkler vardı, ilk defa sarıya geçmiştik sanırım o zaman da. Bunu kullanabilirim..." ifadesi tasarım elemanı olarak renk ile ilgili verdiği kararı açıklar (K8). K8 farklı bir karar verme deneyiminden "Tango'da anahtar kelimeler bulduktan sonra, bunu küpe nasıl gösterebileceğimize karar vermiştik" ifadeleriyle bahseder, karar verme deneyimini kavram üretme ve yansıtma deneyimleriyle bir örüntü kuracak şekilde aktarır (K8). K7 ve K8 gibi K10 ve K11'in de tasarım elemanları ile ilgili karar vermeyi deneyimlediği tespit edilir. "...kare kullanabilirim gayet güzel bir şekilde, dikdörtgen kullanabilirim ama renk olarak da siyahı tercih ettim" ifadesiyle K10 tasarım elemanı olarak kullanacağı şeklin ve rengin kararlarını verir (K10). K11 ise "...hangi malzemeleri kullanacağıma karar verdim" ifadesiyle tasarım elemanlarının malzemesine ilişkin karar verir (K11). K14 de tasarım elemanları ve tasarlama deneyimlerini karar verme deneyimiyle ilişkilendirir: "Sonra da büyük bir cisim yapma kararı aldım, dedim bir üçgenin içinden bir dikdörtgen çıkıyor." (K14) Çözümlenen ifadeler analiz edildiğinde stüdyo fenomeni bağlamında eş araştırmacıların karar verme deneyimlerini birçok deneyim örüntüsüyle birlikte; ancak yoğunlukla tasarım elemanları ve ilkeleri bağlamında gerçekleştirdiği görülür. Bu durum ağ haritası üzerinde karar verme odak deneyim alanı ile tasarım ürünlerine yönelik olgu ve kavramlarla oluşan odak gözlem alanının yakınlaşmasını ve bir köşe noktasında yer alarak ağ haritasının çeperinde konumlanmasını açıklar niteliktedir.

Tasarım ürünlerine yönelik olgu ve kavramların oluşturduğu odak gözlem alanı, haritanın farklı bir köşe noktasını tanımlamaktadır. Burada tasarım ilkesi olarak hareket ve tasarım

elemanı olarak rengin eş araştırmacılar tarafından deneyimin gözlemlendiği alanı oluşturduğu ya da deneyimlerinde eşlikçi olarak rol oynadığı görülür. Hareket ilkesi, eş araştırmacılar tarafından çoğunlukla üretilen bir kavram olarak da ele alınmasıyla birçok farklı bilişsel alanla ilişkilendirilmiş ve eş araştırmacıların ifadelerine yansımıştır. Örneğin; K1, ipuçlarından üretilen bir kavram olarak hareketi ele alır ve soyutlama deneyimiyle ilişkilendirir: “...dans ettiği elemanın ona vermiş olduğu engeller çerçevesinde hareketini soyutlamaya gittik.” (K1) K1 gibi K3’ün de hareket ilkesini bir kavram gibi ele aldığı “Ben hareket göstermek için durmadan çizgilerle tasarım yapmayı düşünmüştüm, eskizimde de vardı” ifadelerinden tespit edilirken aynı zamanda eskiz yapma ve tasarlama deneyimleriyle örtüştürdüğü belirlenir (K3). K6, “...daha doğrusu yaptığı hareketi anlatması için, ne tarafa doğru olduğunu anlatması için...” ifadesiyle hareketi bir ilke değil bir kavram olarak kullanır ve yansıtma davranış deneyimiyle birlikte açıklar (K6). K6’nın ifadelerinde çözümlenen durumun K7’nin ifadelerinde de karşılık bulduğu gözlemlenir: “...yatay ve düşey eksenlerde hareketini göstermek amaçlı...” (K7), bir kavram olarak hareketin nasıl yansıtılacağına ilişkin bir deneyim örüntüsü ortaya konur. K6 ve K7’ye, K11 de eşlik eder, “...ben burada hareketi nasıl gösterebilirim diye sordum” ifadesiyle (K11) bir kavram olarak hareketin nasıl yansıtılacağına dair deneyimini sorarak etkileşimli bir gözlem alanıyla pekiştirir. K8’in ifadeleri incelendiğinde; hareket ilkesinin doğrudan bir kavram olarak ele alındığı görülür: “...sonra bir hareket vardı, Mario'nun hareketi var. Dedim bu hareket de benim için bir keyword” (K8). K8’in ipuçları üzerinden yaptığı analizde bir hareket keşfettiği ve bu keşfettiğini tasarım ilkesi olarak değil doğrudan bir kavram olarak ele aldığı izlenir. K8 gibi yaklaşan bir diğer eş araştırmacı K12’dir. “Anahtar kelimeler bulmaya çalıştık mesela hareketlilik” ifadesiyle K12, kavram üretme deneyiminin bir sonucu olarak hareket kavramına ulaştığını dile getirir (K12). K15 de benzer şekilde ele alır: “...bizim projede en beğendiğim hareket akışı” ve hareketi referans alınan bir kavram olarak değerlendirir (K15). K9 ve K10’un ifadelerinde hareket ilkesinin hem ilke hem kavram olarak tasarım elemanları ile kurulan ilişkilerini tariflemek ve bu ilişkiler üzerinden yansıtmak amacıyla kullanıldığı belirlenir: “Hareket için solid elemanları 5x5’lik, 5x10’luk ve 10x10’luk prizmalarla kurallı bir şekilde küpün içinde hareket ettirdik” (K9), “...hareketi diyelim anlatmak istiyor, kartonu kaydırıyor ne kadar referans aldıysa” (K10) vb. Eş araştırmacıların ifadeleri irdelendiğinde tasarım ilkesi olarak hareketin eş araştırmacılar tarafından bir kavram olarak ele alındığı ve bu kavramın bir baskınlık kurduğu çözümlenir. Eş araştırmacılar stüdyo fenomeni bağlamında kavram üretme ve kavramla ilgili bilişsel süreç deneyimlerinde sıkça hareket kavramını ele almış ve hareketle birlikte gözlem alanlarını oluşturmuşlardır.

Ağ haritasının kısmen merkez bölgelerinde dağınık ve bağımsız olarak tanımlanan odak deneyim alanları; araştırma, eskiz yapma, zamanı yönetme ve karşılaştırma odak deneyim alanları ile tasarım elemanı olarak A3 ve kare şeklinin oluşturduğu odak gözlem alanlarıdır. Araştırma odak deneyim alanına dair eş araştırmacı ifadeleri değerlendirildiğinde yoğunluklu olarak ipuçları üzerine araştırmalar yaptıkları, tasarım ilkelerini ve soyutlama deneyimine dair örnekleri araştırdıkları tespit edilir. Araştırmalarını sadece internet ve sosyal medya olanaklarıyla yürüttükleri gözlemlenir. İpuçlarına yönelik olarak yapılan araştırmalar eş araştırmacı ifadeleri arasında “Solo Test ne onu okudum. Çünkü hiçbir şey bilmiyorum hakkında...” ifadesiyle K2’de “Time Dergisi’nden ilerlemeyi seçtim ve bu dergiyle ilgili önce dergi fotoğraflarını araştırdım...” ifadesiyle K3’te, “...en çok zorlandığım uygulamaydı benim. Çünkü araştırması biraz zaman aldı...” ifadesiyle K4’te, “Dansa grupta araştırmalar yaparak karar vermiştik. Hangi dansı seçeceğimize dair...” ifadesiyle K8’de, “Zaten başladığımız zaman bir araştırma yaptık internetten. Neymiş, nasıl oynanmış, ne manaya gelmiş, video vb. bulmaya çalıştık açıkçası kendimiz nasıl oynandığına dair...” ifadesiyle K10’da, “Sonra Solo Test’in özelliklerine baktım internetten...” ifadesiyle K11’de, “İlk başta Salsa’yı araştırın...” ifadesiyle K12’de, “Zaten telefonlardan baktık dergilere, hangi dergiler nasıl vb...” ifadesiyle K13’te, “Ben ilk başta bütün dergileri açtım, hepsinin dergi kapaklarına, arşivlerine girdim” ifadesiyle K15’te görülebilir. Tasarım ilkelerine dair ifadeler K3, K6, K7 ve K14’te rastlanır. Bu ifadeler; “...internetten tasarım videoları izlemeye çalıştım, nasıl tasarım yapılır, tasarımın ilkeleri nelerdir, doğru tasarım yolları nelerdir...” (K3), “...internetten de bulduğum kavramlarla ilgili tasarımları araştırdım” (K3), “...internette çok fazla araştırma yaptım. Tasarımı neyin üzerinden yürüteceğime dair...” (K6), “İnternete girip söylediğimiz işte hacim, denge, sonra estetik... Estetiğin üstünde çok durdum. Renk, biçim... Bunları, bu kavramları arattım” (K7), “Duyduğum farklı bir kelime, kelimenin anlamını araştırıyorum” (K14) şeklinde yer alır. Soyutlama deneyimine dair örnek ifade K2’de “...ben internetten soyutlamaya bakınca...” şeklindedir (K2). Stüdyo fenomeni bağlamında eş araştırmacıların baskın olarak ipuçlarını ve tasarım ilkelerini araştırdığı gözler önüne serilir. Ağ haritası üzerinde araştırma odak deneyim alanının konumu incelendiğinde ağ haritasının üst bölgesinde ipuçlarının verilmesi odak gözlem alanı ve hareket ve renk odak gözlem alanları arasında kalması ve hareket ve renk odak gözlem alanıyla yaklaşması şaşırtıcı değildir.

Eskiz yapma odak deneyim alanının ağ haritasının kısmen merkezinde sorgulayarak düşünme deneyimi ve tasarım elemanı olarak kare şekli gözlem alanı arasında tasarım

elemanı olarak A3 elemanı odak gözlem alanıyla yakından ilişkilenererek konumlandığı gözlemlenir. Eskiz yapma deneyimi bağlamında; eskiz yapmanın eş araştırmacılar için birbirinden farklı birçok deneyim örüntüsü oluşturduğu söylenebilir. Eskiz yapma deneyimini zamanı yönetme deneyimiyle ilişkilendiren birçok eş araştırmacı bulunur. Burada eş araştırmacıların bir düşünme aracı olarak eskiz yaptığı ve tasarım etkinliği süresince ne kadar süreyi düşünmeye ayıracakları bilgisi keşfedilir. Örneğin; “Yarım saat de eskiz kısmına ayırıyordum... Daha sonra eskiz kısmıyla beraber yarım saat düşünmeye ayırıyordum” (K1), “Daha sonradan eskiz aşaması çok uzun sürdü, yaklaşık 1 saat sadece eskizi yaptım” (K3), “O yüzden kesinlikle eskizi de kullanıp çalışmamı hatta son yarım saatte, 1 saatte anca oturtuyorum o süreçte” (K8) “Hocam aslında en çok zaman harcayan şeylerden birisi eskiz... Benim aslında hocam mesela 3 saat çalışıyorsak 2 saati eskize ve düşünmeye gidiyor” (K11), “Düşüncemi geliştirmeye çalışıyorum. Bu eskizi yaparken, o eskizle kendimi geliştirebildiğim farkına vardım” (K7) ifadeleri bu durumu ortaya koyarken K14’ün eskiz yapmaya ayrılan süreyle ilgili vurgusu ve yaklaşımı dikkat çeker:

“Eskize daha çok vakit ayırabilmek için. O zaman eskizimi daha yavaş, daha sağlam düşünerek sorunu her yönüyle daha çok ele almaya çalışıyorum. Ama sonra sizin bize verdiğiniz uyarılarla, verdiğiniz bilgilerle şunu öğrendim; 3 saat vakit veriyorsanız ben bunun 2 saat 50 dakikasını eskizle harcarsam bu bir şey değil; gereksiz bir harcama olmaz. Çünkü önemli olan tasarım kısmıymış. Önemli olan eskizimde benim ne yapmaya karar verdiğimmiş. O kartonları kesmek, yapıştırmak, kâğıttan bir şeyler çıkarmak zor değilmiş. Ben oranın zor olduğunu düşünüyordum ama orası zor değilmiş. Şu an için önemli olan eskiz, ne kadar vakit harcarsam harcayayım, kafamda kurduğum şeye ki zaten kâğıtta yaptığım eskizlerim de kafamda artık birleşiyor. Kâğıt üstünde de fikirler gelebiliyor, sadece kafamda düşündüğümde fikir gelmiyormuş, kâğıda çizerek de ben fikir yaratabiliyormuşum. Bunu öğrendim.” (K14) K14 ifadesinde yer verdiği şekliyle eskiz yapmayı hem düşünme hem karar verme aracı olarak kullanır. Eskiz yapma deneyiminin karar verme deneyimiyle birlikte tanımlandığı ifadelerde sıkça yer bulur. Örneğin; “Sonra eskize nereyi renklendireceğim, nereyi boş bırakıp da orası işte hareketi sembolize ediyor...” ifadesiyle K10 tasarımına dair kararları eskiz yapma deneyimiyle örtüştürürken K11 de “Malzemeler falan biz eskiz oluştuktan sonra zaten eskiz aşamasında da karar veriyorum şunu şöyle yaparım, böyle yaparım. Sınırları belirlerken zaten bunu bu renkte kullanırım diye” ifadeleriyle bu durumu destekler (K11). K11, bu cümlesiyle eskiz aşamasında tasarımına ve

tasarımında kullanacağı eleman ve malzemelere karar verdiğini aktarır (K11). Eskiz yapma deneyiminin tasarlama deneyimiyle de iç içe geçerek deneyim örüntüleri oluşturabildiği gözlemlenir. K1 “Daha sonra eskiz üzerinden tasarım aşamasına geçiyoruz” ifadesiyle eskiz yapma ve tasarlama deneyimlerini birbirini takip eden deneyimler olarak açıklarken tasarlama deneyimini eskiz yapma deneyimiyle bütünleştiren ve harmanlayan K3 “Bir oyun, birbirlerinin boşlukları, ilk başta taslak eskiz yapmaya başladım... Eskiz yaptığımda fark ediyordum ki ben hep temsil üzerinde kalıyorum, bir türlü ilerleyemiyorum... Ben hareket göstermek için durmadan çizgilerle tasarım yapmayı düşünmüştüm, eskizimde de vardı” ifadeleriyle tasarımın nasıl şekil aldığını eskiz üzerinden açıklar. Eskiz yapma deneyimi; birçok kez kavramlarla ilgili bilişsel süreç ve kavram üretme deneyimiyle de anılır. Eş araştırmacıların; “Daha sonradan oradan çıkardığım anahtar kelimelerle kendime eskizler hazırlamaya başladım” (K3), “Daha sonra bu anahtar kelimeleri de tasarımımızla en iyi nasıl yansıtabilirsek onun planlamaya, eskiz yapmaya başlıyoruz” (K15) ifadeleri bu ilişkinin kurulduğu deneyim örüntülerini örneklendirir. Eskiz yapma deneyiminin ilişki kurduğu farklı bir deneyim alanı ise öğrenmedir. K5 bunu “Öğrenme süreci genel olarak çok denemek, eskiz diyebilirim” ifadesiyle açıkça vurgular (K5). Eskiz yapma deneyiminin, gözlem alanlarıyla kurduğu birçok ilişkinin yanı sıra etkileşime dayalı gözlem alanlarıyla kurduğu ilişkiyle öne çıkar. Eş araştırmacılar ifadelerinde eskiz yaparak yaşadığı deneyimleri sınıf arkadaşları ya da öğretmenlerle etkileşimiyle birleştirir. Örneğin “...sonra her hocadan farklı hatalarımı öğrenerek bunları bütünleştirip bir yine eskiz yapmaya başladım” ifadesiyle K4 (K4), “O çizdikten sonra da aslında size göstererek ya da arkadaşlarımla tartışarak daha da fikrim geliyor” ifadesiyle K9 (K9), “Ne kadar yapabilirsek, öğretmenlerimizden de yardım alabiliyoruz eskiz çiziminde” ifadesiyle K13 (K13) eskiz yaparak bir etkileşim alanı kurduklarını açıklar. Eş araştırmacılar birçok bağlamda eskiz yapmayı deneyimlerler. Bu deneyim ortaya konurken birçok deneyim alanı ya da gözlem alanıyla ilişkilenebilir. Tasarım elemanı olarak A3 elemanı ve kare şekli eş araştırmacıların eskizlerinde yer verdikleri elemanlar olmasıyla yakın ilişkili şekilde ağ haritasında konumlanırken eskiz yapma sorgulayarak düşünme, kavram üretme, tasarlama gibi deneyim alanları ve etkileşime dayalı gözlem alanlarıyla ilişkiler ürettiği için ağ haritasının kısmen merkez bölgesinde yerleşim gösterir.

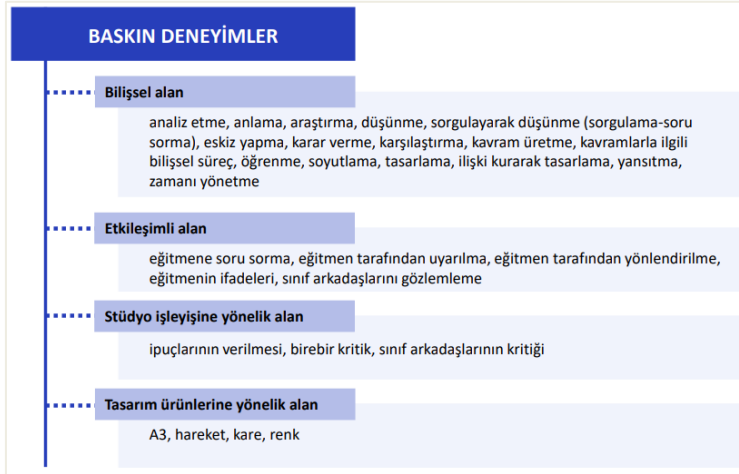
Eş araştırmacıların ağ haritasında baskınlaşarak odak deneyim alanı oluşturan zamanı yönetme ve karşılaştırma odak deneyim alanları ağ haritasında bir köşe nokta oluşturarak yığılma gösteren deneyim kümesinin de içinde kalır. Bu deneyim kümesinde öne çıkan

deneyim alanları olarak zamanı yönetme deneyiminin stüdyo fenomeni bağlamında eskiz yapma deneyimiyle yoğun ilişki kurduğundan söz edilir. Karşılaştırma deneyiminin ise bağlamlarının çeşitlilik gösterdiği tespit edilir. Eş araştırmacılar; haftalık dersleri birbiri ile karşılaştırabilir, tasarım etkinliklerini değerlendirirken karşılaştırmalar yapabilir, kendilerini sınıf arkadaşları ile karşılaştırabilir ya da kendilerindeki değişimleri karşılaştırma yaparak aktarabilir.

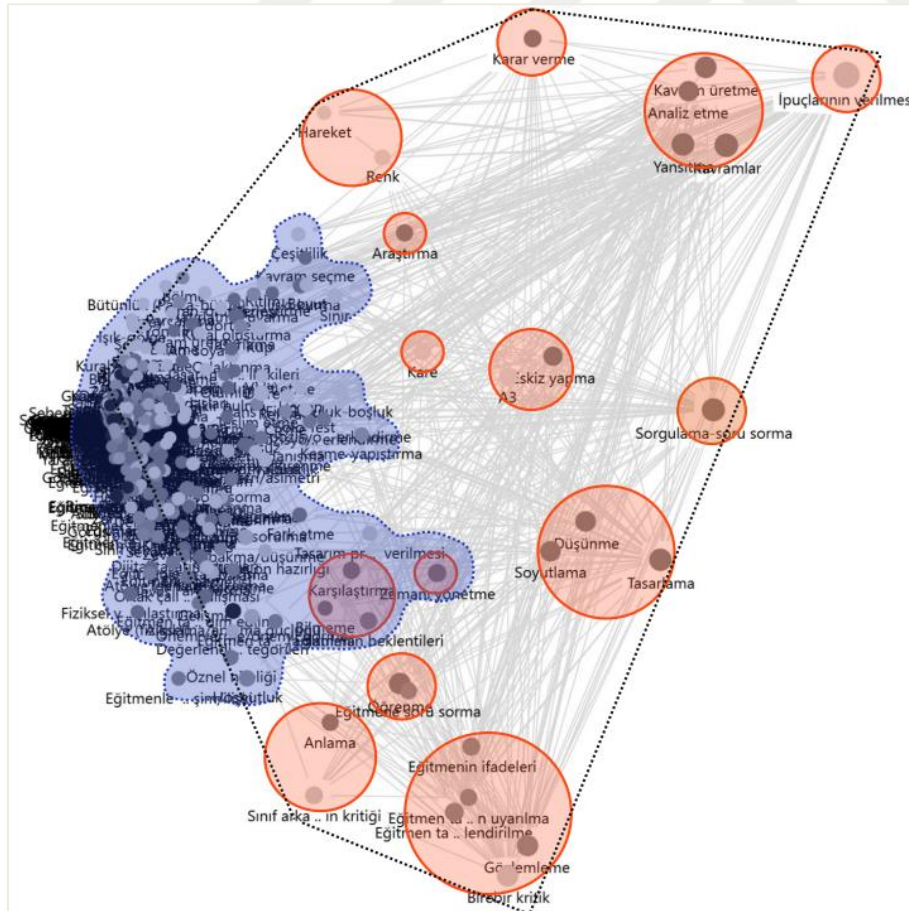
Haftalık derslerin birbiriyle karşılaştırdığı durumlar; "...kritik alarak yaptığımızda daha çok anlamlı olmaya başladı" (K5) gibi ifadelerde alt metin olarak izlenirken tasarım etkinliklerini karşılaştıran eş araştırmacıların "Kulaklık kadar başarılı bir çalışma değildi benim için..." (K8), "...bir önceki ödevime orası biraz benziyor..." (K12), "...ilk defa bu etkinlikte eskiz beni çok zorlamıştı" (K13) ifadelerine yer verilebilir. Kendini sınıf arkadaşları ile karşılaştıran ifadeler; "...farklı düşündüğümü düşünüyordum diğer arkadaşlarıma göre..." (K1), "...grupta başlarda daha çok programı kullanmayı daha çok biliyorum..." (K9), "Ve benim yanlış potansiyelim kadar onların da yanlış potansiyeli var" (K14) şeklinde ortaya konabilir. Kendilerindeki değişimi karşılaştırdıkları durumlara "Beni şöyle etkiledi; olumlu olarak, açıkça eski halimde biraz daha düz baktığımı düşünüyorum. Şu an daha geniş bakabileceğimi düşünüyorum" ifadesi örnek verilebilir (K12). Eş araştırmacıların deneyimleriyle oluşan ağ haritasında deneyim kümesi analiz edildiğinde bilişsel deneyim alanları, etkileşime dayalı gözlem alanları ve tasarım ürünlerine yönelik olgu ve kavramlara dair gözlem alanlarının yoğunlaştığı gözlemlenir. Ağ haritasının üst bölgesinde hareket ve renk odak gözlem alanlarıyla tanımlanan bölgeye deneyim kümesinin tasarım olgu ve kavramlarına yönelik gözlem alanlarının yoğunlaşarak yaklaştığı; ağ haritasının alt bölgesinde etkileşime dayalı gözlem alanlarıyla tanımlanan bölgeye deneyim kümesinin etkileşime dayalı gözlem alanlarının yoğunlaşarak yaklaştığı görülür.

Eş araştırmacıların deneyim ağı haritası bütüncül olarak ele alındığında; eş araştırmacıların bilişsel deneyim alanlarını baskın olarak deneyimlediği ortaya konur. Odak deneyim alanlarına eşlik eden baskın odak gözlem alanları ise stüdyo işleyişi ve tasarım ürünlerine yönelik tasarım ilke ve elemanlarıyla tanımlanır. Eş araştırmacıların birçok deneyimine eşlik eden gözlem alanının ise etkileşimle kurdukları gözlem alanları olduğu söylenebilir. Stüdyo fenomeninin değişmez bileşenlerini; stüdyo sürecindeki bireylerin bilişsel deneyim alanları, stüdyo işleyişinde yer alan ana 2 basamak olarak ipuçlarının verilmesi ve kritik, tasarım ürünlerine yönelik tasarım ilke ve elemanları ve sınıf arkadaşları ile eğitmenle kurulan

etkileşim olarak tanımlamak yanlış olmaz. Stüdyo fenomeninin bileşik tanımları; bilişsel deneyim alanları ve bilişsel deneyim alanlarının ortaya konduğu koşul, durum, bağlam ve eşliklerle oluşturulur.



Şekil 4.16. Baskın deneyimlerin kategorilendirilmesi



Şekil 4.17. Baskın deneyimler ağı analizi

Odak Gözlem Alanları (OGA)
İpuçlarının verilmesi
Birebir kritik
Gözlemleme
Eğitmen tarafından yönlendirilme
Sınıf arkadaşlarının kritiği
Eğitmenin ifadeleri
Eğitmen tarafından uyarılma
Eğitmene soru sorma
A3 elemanı
Hareket ilkesi
Renk elemanı
Kare elemanı
Odak Deneyim Alanları (ODA)
Kavramlarla ilgili bilişsel süreç
Kavram üretme
Analiz etme
Yansıtma
Sorgulama
Tasarlama
Öğrenme
Soyutlama
Düşünme
Eskiz yapma
Karar verme
Araştırma
Zamanı yönetme
Karşılaştırma
Anlama

Şekil 4.18. Baskın odak deneyim alanları ve odak gözlem alanları

Son olarak baskınlaşan deneyimlerin ışığında eş araştırmacıların stüdyo fenomenine dair baskınlaşan düşünceleri ve betimlemeleri incelenir. Burada eş araştırmacıların deneyimleri değil; deneyimlerinin bir sonucu olarak fenomene atfettikleri değerler ve fenomene yönelik oluşturdukları algılar analiz edilir. Eş araştırmacıların tüm deneyimlerinin işlendiği baskın deneyimler ağ haritası eş araştırmacıların stüdyo fenomenine dair ürettikleri söylemlerle beraber görselleştirilir. Bu görselleştirme sonucunda elde edilen haritada baskın deneyim ağı haritasının korunduğu ve bu haritaya dışardan yeni bir köşe noktası tanımlandığı görülür. Bu yeni köşe noktasını stüdyo fenomenin aşamalı olması niteliği oluşturur. Baskın deneyim ağı haritasında en baskın odak gözlem alanı ipuçlarının verilmesiyle oluşan gözlem alanı ile eş baskınlığa kavuşan aşamalı nitelik; eş araştırmacıların fenomene dair ürettikleri söylemi

ortaya koyar ve fenomene yönelik bir kimlik oluşturur. Eş araştırmacıların ifadeleri analiz edildiğinde stüdyonun bu niteliğini birçok farklı açıdan tartıştıkları görülür. Stüdyo sürecinin başlangıç ve sonuna sık sık değinerek başı ve sonu arasındaki deneyimlerini aşamalarla aktardıkları görülür. Burada çeşitlenen deneyimlerinin başında boyut kavramının ortaya koyduğu aşamalı nitelik gelir. Örneğin; eş araştırmacılar bu durumu “Başta 2 boyutta çalışıyorduk, mesela şu an 3 boyuta geçtik” (K1), “...biz ne zaman 3 boyuta geçtik, bizim için ders yeni bir ders olmaya başladı” (K2), “Zaten sonradan 3 boyuta geçtik” (K3), “Bir de şey ayrımı var tabii 2 boyut, 3 boyut ayrımı” (K6) gibi ifadelerle aktarır.

Tasarım etkinliklerinin aşamalı niteliğine atıfta bulunarak “...tek bir tane kareden çoklu karelere geçilmişti” (K1), “...daha sonraki aşamalarda... Etap etap gidildi zaten, cisimler, köşe sayısı arttı...” (K1), “Temel Tasarım’da son zamanlarda, belli başlı bir şeyin üstüne çok yoğunlaştık biz...” (K2), “...grup çalışmasına geçtik, bu sefer düşünecek şeyler arttı, artık bir A3 kâğıdı değil, 3 boyutlu bir cisim soyutluyoruz” (K5), “Böyle talimatlar veriliyor ve bana seviye seviye bu oyunu bitirebileceğimi söylüyorsunuz” (K7) ifadelerine yer verirler. Tasarım etkinliği ve boyut kavramında geçilen aşamalara grup çalışması deneyimlerinin de bir aşama olarak eşlik ettiğinden bahsederler: “3 boyutlu tasarım kısmına geldiğimizde ekip şeklinde çalıştığımızda zaten 8 kişiydik.” (K11) Düşünme davranış deneyimiyle aşamalı niteliği bir araya getirdikleri “3 boyutluya geçtiğimiz zaman da devam etti fakat ekstra olarak çok yönlü düşünmeye başladık” (K10) gibi ifadelere başvururlar. Anlama ve algılama deneyimlerinin değişmesine yönelik olarak aşamaları ele aldıklarında “Tasarım dersi başlarda bana çok uzak geliyordu. Pek anlamlandıramıyordum kendi içimde ama yavaş yavaş ilerledikçe, neyi neden yaptığımızı anladıkça daha çok aklımda oturmaya başladı” (K5), “...ilk gün verdiğiniz ilk uygulamadaki verilen görevi algılama ve aslında istenileni vermeye çalışma doğrultusunda düşünmeye başlama şeklinde son verdiğiniz arasında çok ciddi, dağlar kadar fark vardı” (K6), “2 boyutluya baktığımda diyorum ki, ben neden bunu böyle yapmışım? Daha farklı bir şekilde de gösterebilirdim. 3 boyutludan sonra onu kesinlikle anladım” (K9) ifadelerini kullanırlar. Öğrenme deneyimindeki aşamalı niteliğe dayanan değişiklikler ise “Tasarım hakkında hiçbir fikrim olmamasına rağmen başlangıçta giderek bu derdimi ben nasıl anlatırım, bu tasarımda aslında benim aklımdan geçen düşüncüyü nasıl hocalarıma anlatabilirim? Onu yavaş yavaş öğrenmiş olduk aslında... Parça parça öğrenerek ilerlediğimiz için...” (K8), “Bu sefer 3 boyuta geçtikten sonra hem teknoloji girdi hem de öğreneceğimiz daha farklı bir şey vardı” (K13) gibi cümlelerinde izlenir. Deneyimlerine eşlik eden etkileşimli gözlem alanlarında da aşamalı olarak değişim

biçimini de çok etkiliyor...” (K1), “Bir kere hayatın her anında vardı. Ders biraz bu anlamda yorucuydu” (K3), “...hocalarımızın söylediği çoğu kelimeyi hayatıma aktarmaya çalıştım daha çok diyebilirim” (K4), “Günlük yaşantımda hayatımda yine referanslar çok dikkatimi çekiyor” (K5), “...hayatımın bir parçası olsun diye isteyerek başladım” (K7), “Temel Tasarım dersi almaya başladığımızda bizim çevreye olan ilgimiz daha çok arttı diye düşünüyorum ben...” (K11), “Artık her şeyden dünyadaki en alakasız, birbiriyle en alakasız, 2 cisim arasında bile bir bağlantı kurup kelimeler çıkartabilirim” (K14) gibi ifadelerle başvururlar. Bu bağlamda stüdyo fenomenin günlük hayatlarına etki eden bir rolde olduğu ön plana çıkar.

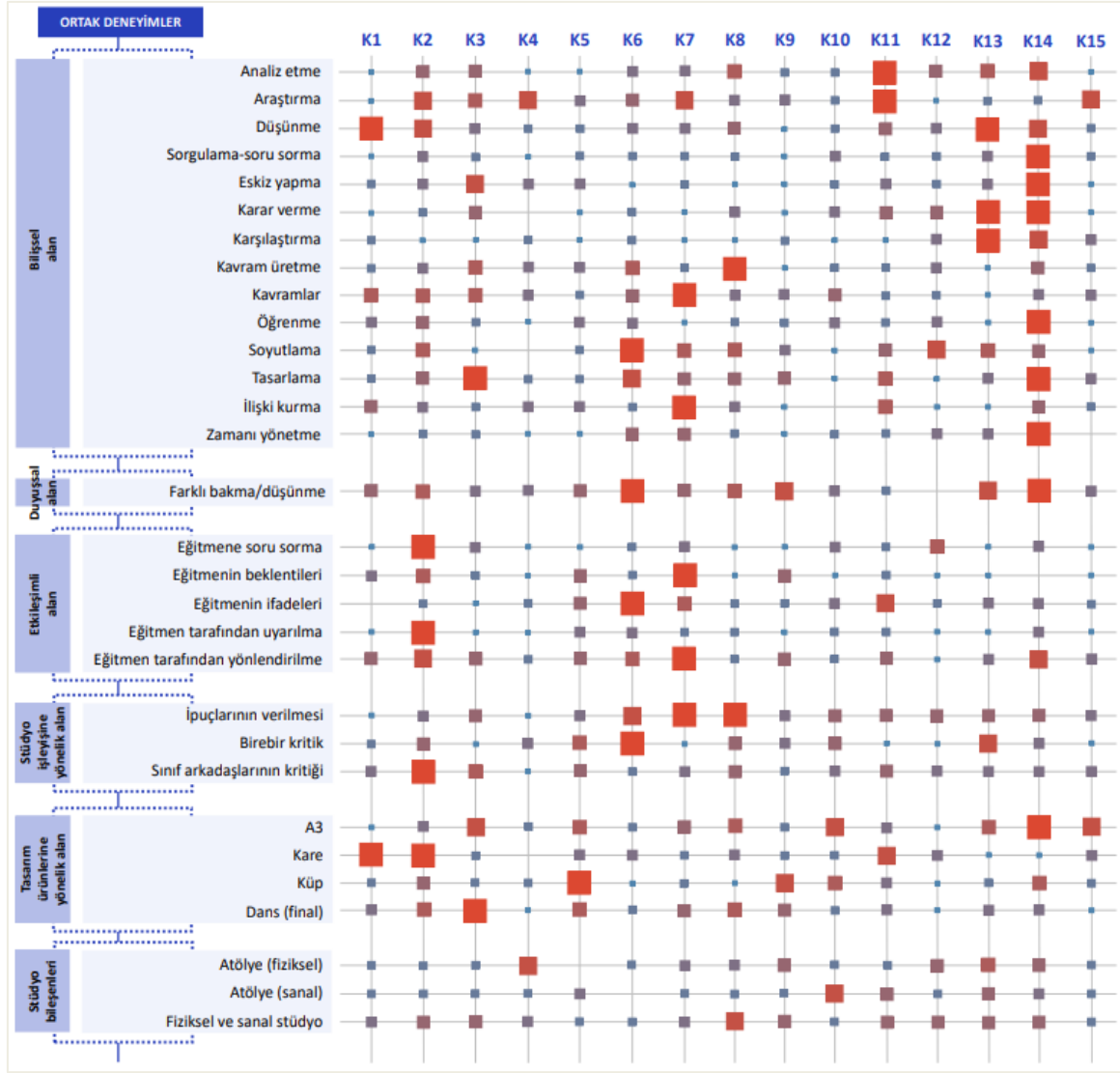
Stüdyo fenomenin öznel niteliği de eş araştırmacılar tarafından öne çıkarılan bir nitelik ve eş araştırmacıların deneyimlerinin sonucunda üretilir. Ardaman ve Güngören’in (2011) araştırmasında temel tasarım stüdyosuna yönelik olarak öğrencilerle yapmış oldukları ankette “her öğrencinin aynı konuya farklı bir yorum getirmesinin ne denli zenginleştirici olduğu toplamın %65’i tarafından” vurgulanmıştır. Bu bağlamda araştırma kapsamında eş araştırmacıların öznel niteliği ön plana çıkartmasıyla benzerlik göstermektedir. Stüdyonun özgün niteliğini tanımlayan bu öznel stüdyonun kimliğini oluştura bir değere dönüşmüştür. Burada eş araştırmacılar fenomenin bireylere kazandırdığı öznel niteliği ve stüdyo fenomenin doğası gereği bu öznel durumdan beslendiğini tartışır: “Temel Tasarım dersi, bir mimarın hem genel kültürüyle hem bu zamana kadar edindiği deneyimlerle hem de hayata bakış açısıyla yansıttığı bir ders bence... Biz ne zaman bir tasarım yapsak bunu herkes farklı yorumlayabilir ya da herkes ortaya aynı konuda farklı şeyler çıkartabilir. Tamamen bir bakış açısı dersi ama bu kadar öznel olması...” (K3), “Bir şeye bakarken aslında bir bakış açısının herkesin farklı olabildiğini görebiliy oruz bu derste” (K8), “Kendini, kendi düşünceni buluyorsun, orada kendi şeyini yaratmaya çalışıyorsun” (K10), “Bizim kendi yolumuzu bulmamız sağlanıyor ya da kendi doğrularımızı...” (K15) vb. Eş araştırmacıların deneyimlerine dair çıkarımları, deneyimlerinin sonuçları ve deneyimlerinden yansımalar, eş araştırmacıların fenomenle ilgili tanımladığı stüdyo kimliğini oluşturur. Stüdyo kimliğini oluşturan düşünceler ve betimlemeler her eş araştırmacı için farklılık gösterir. Kimliği oluşturan bu çeşitlilik fenomene yönelik olarak oluşan eş araştırmacı algılarının çerçevesini tanımlar. Stüdyo kimliğinde yer edinen niteliklerin baskınlığı ifadelerin büyüklüğü ile doğru orantılı olarak sunulur (Bkz. Şekil 4.20.).



Şekil 4.20. Stüdyo fenomeninin kimliği

4.4. Eş Araştırmacıların Fenomene Yönelik Ortak Deneyimleri

Araştırmanın bu bölümünde eş araştırmacıların ortak deneyimleri çözümlenir. Kod Matrisi Tarayıcısının ürettiği sözlü veri matrisi üzerinden her bir eş araştırmacıya ait deneyimler taranır ve 15 araştırmacının 15'inde ya da 14'ünde mevcut olan deneyimler listelenir. Deneyimlerim yalnızca 1 eş araştırmacı tarafından deneyimlenmemesi durumu, deneyim adına bir değişken olarak tanımlandığı için ortak deneyim listesine dâhil edilir. Çözümlenen ortak deneyimler, fenomen adına bir söylem üretme potansiyeli taşır. Bu ortak deneyimlerin hangi eş araştırmacıda hangi yoğunlukta yer aldığı matris üzerinden okunabilir (Bkz. Şekil 4.21.).



Şekil 4.21. Eş araştırmacıların ortak deneyimleri

Ortak deneyimler deşifre edildiğinde; eş araştırmacıların deneyim alanları arasında bilişsel alanlara yönelik deneyimler olarak analiz etme, araştırma, düşünme, sorgulayarak düşünme (sorgulama-soru sorma), eskiz yapma, karar verme, karşılaştırma, kavram üretme, kavramlarla ilgili bilişsel süreç, öğrenme, soyutlama, tasarlama, ilişki kurarak tasarlama ve zamanı yönetme deneyimleri sıralanırken duyuşsal alana yönelik deneyim olarak farklı bakma/düşünme deneyimi listelenir. Ortak deneyim örüntülerini tanımlayan gözlem alanları incelendiğinde; eş araştırmacıların stüdyo bileşeni olarak tanımladıkları olgular arasında atölyenin fiziksel ve sanal ortamı yer alırken fiziksel ve sanal ortamın karşılaştırılması da ortaklaşır. Etkileşime dayalı gözlem alanları arasında eğitmenle etkileşimin ortak deneyimlerle ilişkilendiği görülür. Eğitmene soru sorma, eğitmen tarafından uyarılma, eğitmen tarafından yönlendirilme, eğitmenin beklentileri ve ifadeleri eş araştırmacılar

arasında ortak bir nitelik kazanan gözlem alanlarıdır. Stüdyo işleyişinin etkisiyle oluşan gözlem alanlarında ise ipuçlarının verilmesi, birebir kritik ve sınıf arkadaşlarının kritiği süreçleri eş araştırmacılar arasında ortak gözlem alanları oluşturur. Tasarım ürünlerine yönelik olgu ve kavramlar bağlamında ortaklaşan gözlem alanları analiz edildiğinde tasarım elemanı olarak A3 elemanı, kare şekli ve küp formu ortaklaşırken tasarım etkinliği olarak Dans temalı final tasarım etkinliği ortaklaşır.

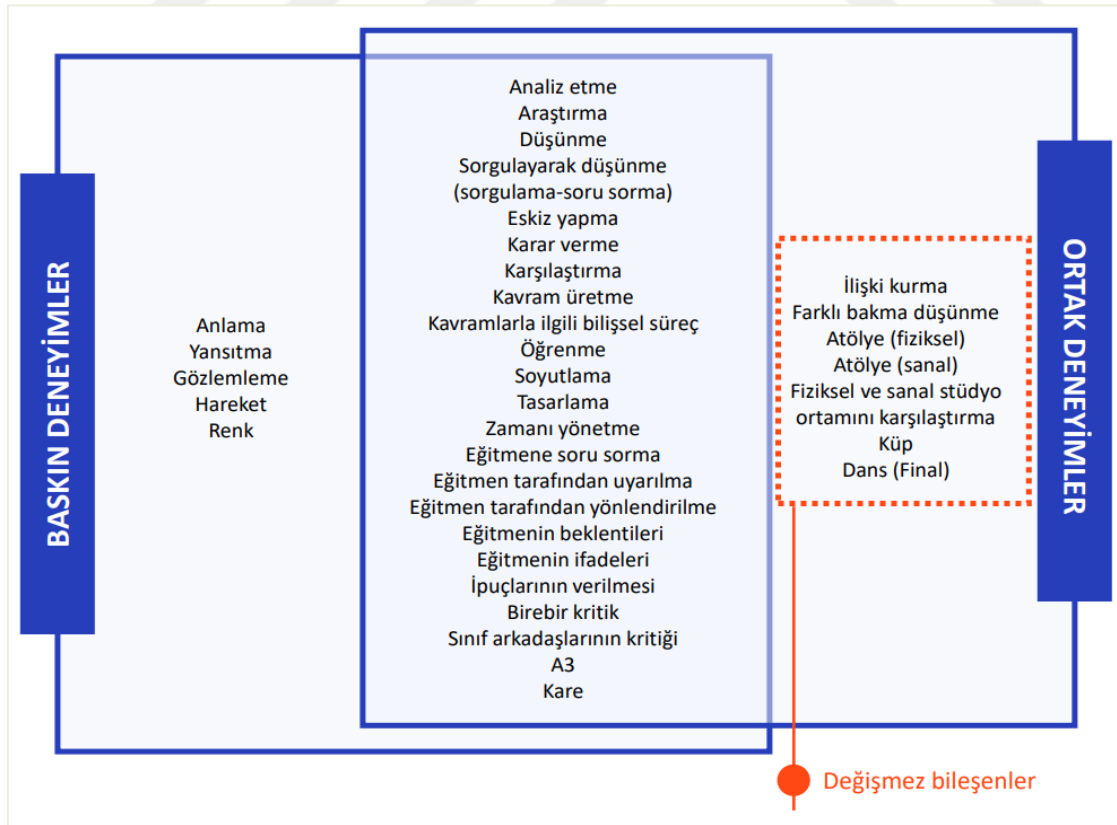


Şekil 4.22. Ortak deneyimlerin kategorilendirilmesi

Ortak deneyimler değerlendirildiğinde baskın deneyimlerle birlikte ele alınır. Bu bağlamda baskın ve ortak deneyimler arasında kaçınılmaz olarak benzerlikler bulunsa dahi farklılıkların da olabileceği gözlemlenir. Baskın ve ortak deneyimler arasında yoğunlukla bilişsel alan deneyimleri, etkileşime dayalı gözlem alanları ve stüdyo işleyişine yönelik gözlem alanları üzerinden örtüşmeler bulunur. Analiz etme, araştırma, düşünme, sorgulayarak düşünme (sorgulama-soru sorma), eskiz yapma, karar verme, karşılaştırma, kavram üretme, kavramlarla ilgili bilişsel süreç, öğrenme, soyutlama, tasarlama ve zamanı yönetme deneyimleri; eğitmene soru sorma, eğitmen tarafından uyarılma, eğitmen tarafından yönlendirilme, eğitmenin beklentileri ve ifadeleri etkileşime dayalı gözlem alanları; ipuçlarının verilmesi, birebir kritik ve sınıf arkadaşlarının kritiği stüdyo işleyişine

yönelik gözlem alanları; A3 elemanı ve kare şekli tasarım elemanları hem baskın hem ortak gözlem alanları arasında yer alır.

Baskın deneyimler arasında yer alan anlama, bilmeme ve yansıtma bilişsel alan deneyimleri, etkileşime dayalı gözlem alanı olarak sınıf arkadaşlarını gözlemleme ve tasarım elemanı olarak renk ile tasarım ilkesi olarak hareket gözlem alanı ortak deneyimler arasında yer almaz. Buna paralel olarak; ortak deneyimler arasında yer alan stüdyo bileşenleri olarak tanımlanan fiziksel ve sanal atölye, fiziksel ve sanal stüdyo ortamlarının karşılaştırılması, duyuşsal alan deneyimi olarak farklı bakma/düşünme, bilişsel alan deneyimi olarak ilişki kurarak tasarlama, tasarım elemanı olarak küp formu ve tasarım etkinliği olarak Dans temalı final tasarım etkinliği gözlem alanları baskın deneyimler arasında yer almaz. Baskın deneyimler arasında yer almamasına rağmen eş araştırmacılar arasında ortaklaşan bu deneyimlerin stüdyonun değişmez bileşenlerinin oluşmasını etkilediği ve araştırma kapsamında bir değer oluşturduğu görülür. Baskınlık göstermeyen; ancak eş araştırmacılar arasında ortaklaşan deneyimler, her bir eş araştırmacıda bir değer oluşturması bağlamında stüdyo fenomenin özünün tanımlanmasına katkı sağlar.



Şekil 4.23. Baskın ve ortak deneyimlerin karşılaştırılması

Eş araştırmacılar stüdyo ortamına yönelik olarak ortaklaştırdıkları atölyenin fiziksel ortamına dair verdikleri önemi etkileşim bağlamında ele alıp “Atölye fikir alışverişi açısından gerçekten çok verimli geçiyor” (K1), “...insanların bir arada bulunup çok rahat bir şekilde grup aktivitesi yapabileceği eğlenceli bir ortam olarak...” (K4), “Bir şekilde bir etkileşim olduğu için o ortamda benim için çok zevkliydi ve aklıma gelmeyen bir şey geliyor, dinliyorsun, bir şeyler yakalıyorsun. Karşılıklı bir etkileşim olduğu için. O yüzden etkileşim olduğu için ben sınıf ortamında, atölye ortamında daha başarılı olduğumuzu düşünüyorum” (K8), “...atölyedeyken gerçekten istediğim kişiye, tanımadığım birisine bile gösterip bir şey sorabiliyordum” (K9), “...yüz yüze derslerimde kendimi ifade edeceğim diye ve kendi fikirlerimi hocalarıma göstereceğim diye baya mutlu olarak gidiyordum” (K12) gibi ifadeleriyle vurgular. Eş araştırmacılar atölyede yüz yüze geçirdikleri süreci sınıf arkadaşları ve eğitmenlerle etkileşimlerinin yoğunlaşması olarak ele alırlar. Atölyenin sanal ortamını ise kritik süreçleri ve sınıf arkadaşlarının etkinliklerini ve kritiklerini görüp dinleyebilme olanakları bağlamında tartışırlar: “Ondan sonra bu derslerdeki eksiklerimizi veya artılarımızı görmek için sizden kritik alıyoruz. Bu kritiği de internet üzerinden yapıyoruz” (K4), “...biz online kritik aldığımızda, online kritikte herkesin kritiğini görebiliyorduk” (K11) vb. Eş araştırmacıların sanal atölye ortamını bir zorlanma deneyim alanı olarak da ele aldıkları ifadelerine yansır: “...onlinea döndüğünde de mesela yine zorlanmaya başladık” (K8), “...pandemiden dolayı da uzaktan kritik ve uzaktan bir çalışmaya çalışmak gerçekten çok zor” (K9), “...bunun çok yararlı olduğunu düşünmüyorum. Anlaşılması çok güçtü online” (K10) vb. Eş araştırmacıların iki farklı stüdyo ortamını karşılaştırmalarının da ağırlıklı olarak bu bağlamlarda yoğunlaştığı izlenir. Atölyenin fiziksel ya da sanal olarak oluşturduğu koşullar ve olanak sağladığı deneyimler eş araştırmacıların deneyimlerinin çözümlemesinde yol gösterici roldedir.

Farklı bakma ve düşünme duyuşsal alanı eş araştırmacıların baskın deneyim ağı haritasında yer almamasına rağmen ortaklık gösteren bir duyuşsal alan deneyimi olması açısından önem taşır. Eş araştırmacılar, süreç boyunca tasarım ilke ve elemanlarına, çevrelerine, çevrelerinde etkileşim kurdukları olgulara farklı bakma ve onlarla ilgili farklı düşünme eğilimi göstermeye başlar. K3 bu durumu; “Biraz daha sorgulayıcı bir yapım olduğunu düşünüyorum artık” ifadeleriyle açıklarken (K3) k4 ise “Eskiden önüme bir şey sunulurdu, ben dümdüz bakardım, incelemeye başladım, artık nereden başlayacağımı bir şekilde daha çok anlayabiliyorum bana en büyük etkisi bu oldu diyebilirim” ifadeleriyle bu deneyiminin etkisini vurgular (K4). Bakma ve düşünme biçimlerine ilişkin etki; K6’nın “...düşünüş

şeklimi çok fazla değiştirdi” (K6), K7’nin “Bizim düşünme yetimizi geliştirdiniz diyelim” (K7), K8’in “...bir şeylere daha farklı bakmamı sağladı kesinlikle” (K8), K10’un “...kafa yapımı ve düşüncelerimi çok fazla değiştirdiğini düşünüyorum” (K10), K13’ün “Daha farklı düşünmen gerekiyor. Daha farklı ele alman gerekiyor bu konuyu diye farklı bir düşünceye evriliyorsun” (K13) ifadelerinde de karşılık bulur. Stüdyo fenomenine dair eş araştırmacılar tarafından ortak olarak altı çizilen bu duyuşsal alan deneyiminin fenomene dair söylem üretme potansiyeli göz önünde bulundurulmalıdır.

İlişki kurarak tasarlama deneyimi, baskın odak deneyim alanı olarak tasarlamanın altında ortaklaşan bir deneyim olarak gözlemlenir. Tasarım elemanlarının bir araya getirilmesine dayanan ilişki kurma deneyimi “...bu şekilde birleştirirken aslında neyi amaçladığımı düşünüyorum” (K1), “...farklı malzemelerin birbirleri arasındaki ilişkiler, akışlar...” (K2), “...nasıl bağlantı kuracağımızı bilemedik...” (K3), “...daha çok kuralları birbiriyle ilişkilendirebilmiştik” (K4), “...en çok dikkat ettiğimiz şey bizim elemanlarımızın birbiriyle ilişkisiydi” (K5), “...telleri birbirine geçirmiştik” (K6), “...bir şeyleri birleştirmek, bir şeyleri bir arada tutabilmek. Farklı olsa da olmasa da birbiriyle iki şeyin ilişkisini anlayabilmek ya da ilişkisi var mı onun farkına varmak” (K7), “...o şekilde kullanarak aslında elemanları ilişki, belli bir ilişki kurdurmuş oldum aralarında...” (K8), “...birbiriyle ilişkili, bütün bir hacim ilişkisi olarak...” (K15) gibi eş araştırmacı ifadelerine yansır. Eş araştırmacılar; ilişki kurma deneyimini; birleştirme, bağlantı kurma, ilişkilendirme, bir arada tutma gibi farklı deneyimlerle tanımlar. Her bir eş araştırmacı tarafından tasarlama sürecinin bir deneyimi olarak ilişki kurma deneyimine yer vermesi fenomenin odak tasarlama deneyim alanı adına bir söylem geliştirmeye katkı koyabilir. Tasarlama deneyiminin değişmez bileşeni olarak yer alabilir niteliktedir.

Her bir eş araştırmacıya final tasarım etkinliğine dair deneyimlerini paylaşması adına oluşturulan soru çerçevesinde her bir eş araştırmacının Dans temalı final tasarım etkinliğine yer vermesi kaçınılmazdır. Burada final tasarım etkinliği ile tasarım elemanı olarak küp formunun eş anlamlı olarak kullanılmaya başlaması önem arz eder. Stüdyo fenomeni sürecinde final tasarım etkinliğine ayrılan süre; etkinliğin eş araştırmacıların birçok deneyimiyle ilişkilenebilmesine sebep olmuştur. Bu nedenle de ortak bir gözlem alanı oluşturması beklenebilir. Bu durumu K2, “...belli başlı bir şeyin üstüne çok yoğunlaştık biz. Dışarıdan bakınca öyle söyleyebiliyorum, küp üzerinde çalışıyoruz çünkü sürekli... Sanki temel tasarımda sadece küp çalışmışız gibi bir şey oldu” ifadeleriyle öne çıkarır (K2).

4.5. Eş Araştırmacıların Fenomene Yönelik Bireysel Deneyimleri

Eş araştırmacıların bireysel deneyimlerinin çözümlenmesi, her birinin özgün deneyimlerinin ortaya konması açısından değerlidir. Her bir eş araştırmacı için deneyim ağı haritası oluşturularak ağ haritası üzerinden baskınlık kuran odak deneyim alanları ve odak gözlem alanları, odak deneyim kümeleri ile deneyim kümeleri analiz edilir. Odak deneyim alanları ve odak gözlem alanları belirlenirken her bir eş araştırmacı kendi içerisinde incelenir. Bu bağlamda eş araştırmacının kendi ağ haritası üzerinde yer alan deneyimlerin büyüklükleri, haritasının bütününde yer alan deneyimlerin büyüklükleriyle karşılaştırılarak odak deneyim ve gözlem alanı olarak değerlendirilir ya da değerlendirilmez. Eş araştırmacıların stüdyo fenomeni bağlamında deneyimleri incelendiğinde; farklı baskınlıklarda deneyimler ve bu deneyim örüntülerini oluşturan, örüntü ilişkilerini kuran ya da besleyen olgular ya da koşullar olduğu görülür. Eş araştırmacıların çözümlenen odak deneyimleri araştırmacı ile görüşmelerindeki ifadelerle birlikte ele alınarak deneyim örüntüleri ve deneyimleri arasındaki ilişkileri analiz edilir. Bu doğrultuda, oluşan ağ haritalarının biçimsel analizi de tartışmaya açılır. Eş araştırmacıların her biri için deneyim ağı haritası analizi yapılarak baskınlaşan odak deneyim alanları ile odak gözlem alanları listelenir.

K1 Deneyim Ağı

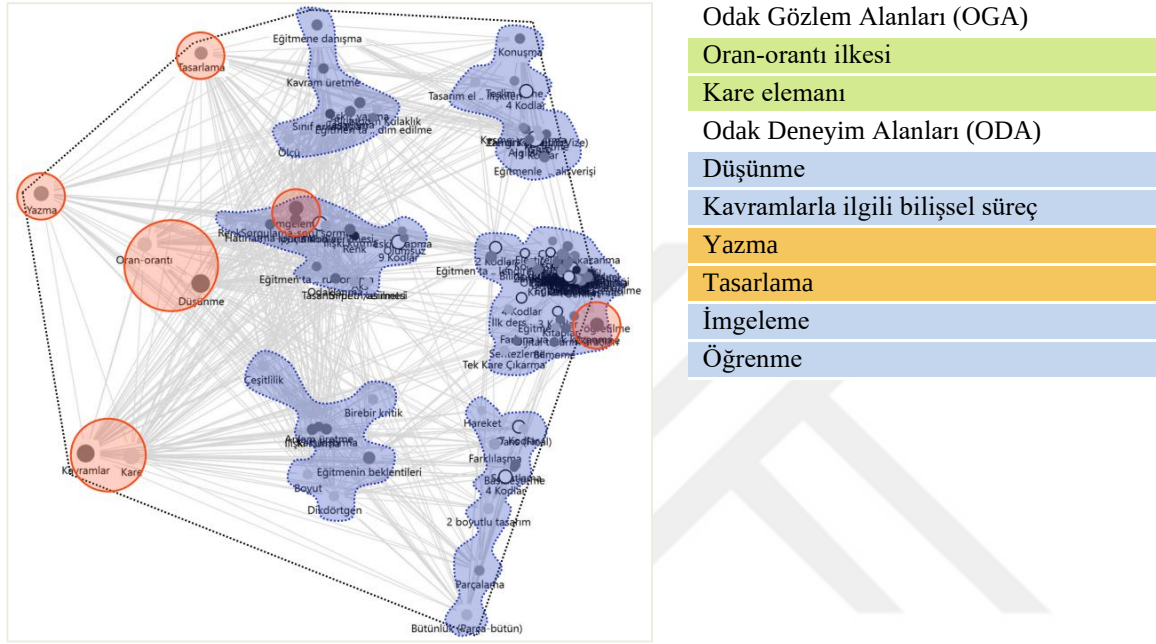
Eş araştırmacı K1'in deneyim ağı haritası incelendiğinde 7 köşeli bir çokgenin oluşmaya başladığı görülür. Çokgenin odak deneyim ve gözlem alanları ile deneyim kümeleri incelendiğinde heterojen bir dağılım gösterdikleri gözlemlenir. Bu heterojen dağılımda; odak deneyim ve gözlem alanlarının bir tarafta yoğunlaştığı, deneyim kümelerinin ise diğer tarafta toplandığı tespit edilir. Ağ haritası biçimsel olarak analiz edildiğinde çokgenin köşelerinin çoğunlukla odak deneyim ve gözlem alanlarıyla birlikte oluştuğu belirlenir. Çokgenin köşelerine yerleşmeyen farklı odak deneyim kümelerinin çokgenin merkezinden geçen hayali bir çizgi üzerinde konumlandığı söylenebilir. Bu bölgede ortaya çıkan odak deneyim ve gözlem alanlarının; deneyim kümeleriyle yakın ilişkiler kurduğu, iki odak deneyim alanının ise deneyim kümelerinde öne çıktığı gözlemlenir. Yakın ilişkiler kuran odak deneyim ve gözlem alanlarının bir araya gelerek daha büyük ölçekli odak deneyim ve gözlem alanları oluşturduğu söylenebilir.

okunur. Burada eş araştırmacının ifadeleri incelendiğinde kare şeklinin odak gözlem alanı olarak ve kavramlarla ilgili bilişsel süreç odak deneyim alanı olarak yakınlık kurması ağ haritası üzerinde yer alan farklı deneyimlerle kurdukları ilişkilerden kaynaklanır. K1 için tasarım elemanı olarak kare şeklinin deneyim alanlarının örüntüleri ile kavramlarla ilgili deneyimlerin örüntüleri benzer. Örneğin; K1 için tasarımında kullandığı kare şeklinin de tasarımında yer verdiği kavramın da anlamlı olarak üretilmesi gerekir. K1 her ikisi için “Bir tane karenin amacı olması gerekiyordu” ve “...bir keyword dediğimiz ana unsurları yapının amacını belirliyor” ifadelerine yer verir (K1). K1, tasarlama ve karar verme deneyimleriyle ilişkilendirirken de birbirine paralel ilişkiler kurar. Örneğin; “...tasarımdaki keywordlerimi belirliyorum” ifadesiyle tasarlama, karar verme ve kavram deneyimlerini iç içe geçirirken “...kareye vurgu yaptım, kareyi kullanacaktım” ifadesiyle de tasarlama, karar verme ve kare şekli deneyimlerini iç içe geçirir. K1’in baskın bilişsel alan deneyimlerini psikomotor alan deneyimleri takip eder. Yazma ve tasarlama deneyimleri K1’in en baskın deneyimlerini takip ederek diğer odak deneyim alanlarını tanımlayan deneyimlerdir. K1’in diğer deneyimleri, deneyim kümeleri üzerinden çözümlendiğinde birbirinden farklı altı deneyim kümesinin oluştuğu söylenebilir.

Deneyim kümelerinin ilki kavram üretme ve eskiz yapma deneyimleri etrafında yoğunlaşır. Bu deneyimlerin eğitime danışma ve eğitmen tarafından yardım edilme deneyimleriyle ilişkilendiği görülür. Bir tasarım ilkesi olarak ölçü, bu deneyim örüntüsünü besleyen bir olgu olarak tespit edilir. Bu bağlamda K1’in kavram üretme ve eskiz yapma arasında bir deneyim ilişkisi oluşturduğu ve bu deneyimlerinde eğitime danışarak eğitmenle etkileşim kurduğu görülür. K1’in “...keywordum bu, bu şekilde bir şey yaptım ama tasarım yaptıktan sonra, nasıl geliştirebilirim kısmında daha çok danışıyorum açıkçası...” ifadesi kavram üretme deneyimiyle eğitime danışma gözlem alanını nasıl ilişkilendirdiğini ortaya koyar (K1). Ağ haritasının yaklaşık merkezinde konumlanan imgeleme, sorgulama, odaklanma ve ilişki kurma deneyimleri ise bir diğer farklı deneyim kümesini oluşturur. İmgeleme deneyiminin bu deneyim kümesinde öne çıkarak odak deneyim alanı oluşturduğu görülür. Bu deneyim kümesini besleyen ilişkilerin, eğitime soru sorma davranışı ve stüdyo işleyişinin bir parçası olarak tasarım probleminin verilmesi ile oluştuğu gözlemlenir. Tasarım ilkesi olarak aks ve tasarım elemanı olarak renk, bu deneyimlere eşlik eden olgular olarak kümede yer alır. K1 için imgeleme, sorgulama, odaklanma ve ilişki kurma deneyimleri eğitmenler tarafından tasarım problemi verilmesi ve eğitime soru sormasıyla gerçekleşir. Örneğin; tasarım probleminin verilmesiyle oluşan gözlem alanı ve imgeleme deneyim alanı ilişkisi

“...bluetoothlu kulaklığı gözümde canlandırdım...”, “...verdiğiniz şeyleri algılayabilmem, bunu 2 boyutlu şekiller çerçevesinde düşünebilmem 1 saatimi alıyordu benim” gibi ifadelerine yansır (K1). K1’in anlam üretme, ilişki kurma ve karşılaştırma deneyimleriyle farklı bir deneyim kümesi daha oluşturduğu görülür. K1 için bu bilişsel alan deneyimlerinin iç içe geçtiği ve ilişkilendikleri olguların benzerliğiyle birbirlerine dönüşmeye başladıklarından söz edilebilir. Bu deneyim kümesinde birebir kritik süreci ile eğitmenin beklentilerinin yön verici rolde olduğu, tasarım elemanı olarak dikdörtgen şekli ile tasarım elemanı niteliği olarak boyut kavramının eşlik ettiği söylenebilir. K1’in iç içe geçen deneyimlerinde eğitmenle etkileşiminin ön planda olduğundan söz edilebilir. Eğitmenle fikir alışverişi ve sınıf arkadaşları ile konuşmanın, algılama bilişsel alanına yön verdiği farklı bir deneyim kümesi, teslim etme ve kesme-yapıştırma psikomotor alanlarıyla ilişki kurar. Burada tasarım elemanları ve tasarım etkinliği olarak Dergi Kapağı’nın ilişkileri besleyen konumlarda yer aldığı söylenebilir. Dergi Kapağı etkinliğinin sınıf arkadaşları ve eğitmenlerle kurulan etkileşim bağlamında bellekte kalıcı bir yer edindiği görülür. K1’in farklı bir deneyim kümesi ise öğrenme deneyiminin baskınlığı ile tanımlanır. Burada öğrenme deneyiminin odak deneyim alanına dönüştüğü gözlemlenir. Burada öğrenme bilişsel alan deneyimine farkına varma ve bilmeme deneyimleri eşlik ederken eğitmen tarafından yönlendirilme ve öğretilme ile stüdyo bileşeni olarak kitapların bilişsel eylemlere eşlik etmesi, K1’in öğrenme deneyiminde eğitmenin ve kitapların rolüne işaret eder. Buna ek olarak K1’in öğrenme deneyimleri içerisinde ilk derste yapılan Tek Kare Çıkarma etkinliğinin kalıcılığı ağ haritasında yer alır. K1 ilk tasarım etkinliğinden sıkça referans verir ve son olarak kendi ifadeleriyle “...bir tane kare, hep en başa dönüyorum farkındaysanız” belirttiği gibi ne kadar etkilendiğini vurgular (K1). K1 için odak öğrenme deneyim alanıyla örüntülenen birçok deneyim mevcuttur. Örneğin etkileşime dayalı öğrenme bağlamında “...kendimden çok hatta arkadaşlarımla dinleyerek öğreniyorum diyebilirim” ve “...çok fazla şey konuşarak diyalog halinde çok fazla şey öğrendiğimi düşünüyorum açıkçası” ifadelerinde yer verdiği gibi sınıf arkadaşlarının kritiği üzerinden öğrenme eğilimindedir (K1). Bununla beraber dönem boyunca farklılaşan dersler üzerinden “...her ders farklı bir şey öğreniyorum ben” ifadesiyle, araştırma ve ilişki kurma üzerinden “...araştırma yapıyorsun, bir şeyleri bağdaştırırken farklı şeyler de öğreniyorsun” ifadesiyle, dijital tasarım araçlarının kullanımı üzerinden “...uygulama öğrenme Photoshop mesela AutoCAD olsun, bunları hep arkadaşlarımdan öğrendim” ifadesiyle öğrenme deneyimine ilişkin örüntülerini çeşitlendirir. K1’in soyutlama deneyimi baskınlığındaki bir diğer deneyim kümesini ağırlıklı olarak tasarım etkinlikleri ve tasarım ilkeleri oluşturur. K1 için 2 boyutlu

tasarım, tasarım etkinliklerindeki farklılaşmalar ve Dans temalı final tasarım etkinliği ile tasarım ilkeleri olarak bütünlük ve hareket ve tasarlama deneyiminde etkili olan parçalama deneyimi K1'in soyutlama deneyiminin örüntülerini deşifre eder. K1'in ifadelerinde de “Soyutlama nedir, bunu öğrendik” yer verdiği şekliyle onun için stüdyonun en önemli kazanımlarından birisi bu öğretilerdir.

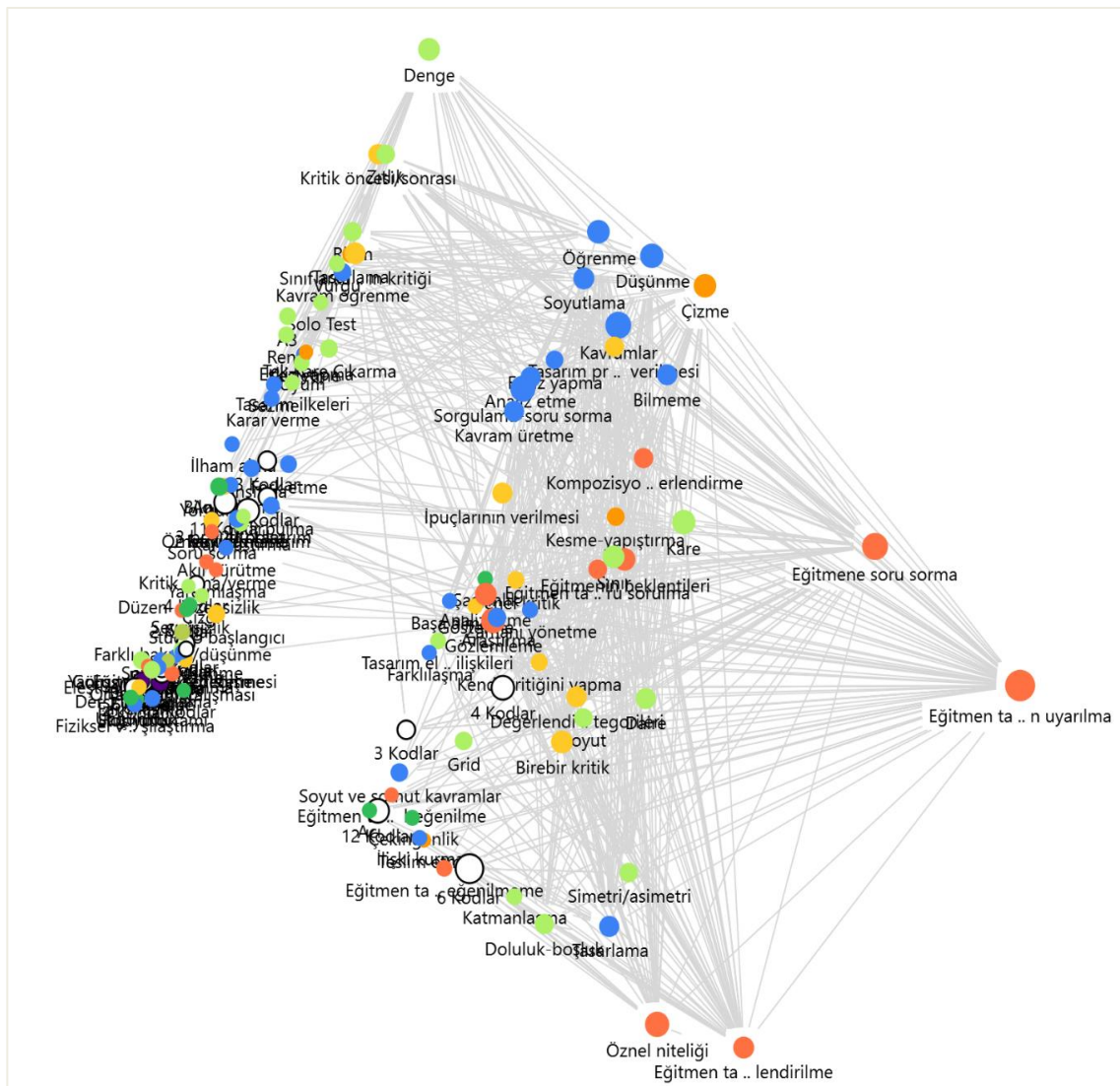


Şekil 4.25. K1 Deneyim Ağı Analizi

K2 Deneyim Ağı

Eş araştırmacı K2'nin deneyim ağı haritası incelendiğinde yaklaşık 4 köşeli bir çokgenin oluşmaya başladığı görülür. Çokgenin odak deneyim ve gözlem alanları ile deneyim kümeleri incelendiğinde heterojen bir dağılım gösterdikleri gözlemlenir. Bu heterojen dağılımda; odak deneyim ve gözlem alanlarının bir tarafta yoğunlaştığı, deneyim kümelerinin ise diğer tarafta toplandığı tespit edilir. Ağ haritası biçimsel olarak analiz edildiğinde çokgenin köşelerinin çoğunlukla odak deneyim alanlarıyla birlikte olduğu belirlenir. Bu odak deneyim alanlarının yoğunlaştığı bölge; çokgenin hayali bir kenarını tanımlamaya yaklaşır. Yakın ilişkiler kuran odak deneyim kümelerinin bir araya gelerek daha büyük ölçekli odak deneyim kümeleri oluşturduğu söylenebilir. Odak deneyim ve gözlem alanlarının yakın ilişkiler üreterek birlikte konumlanmaları, bu kenar üzerinde kırılmalar yaratabilir. Bu kırılmayı oluşturan odak deneyim ve gözlem alanlarının tanımlanan ilişkileri üzerinden bir deneyim kümesine öncülük ettiği tespit edilir. Çokgenin

köşelerine yerleşmeyen farklı deneyim kümelerinin çokgenin merkezinde ve bir kenarında yığılmalar oluşturduğu gözlemlenir. Çokgenin bir kenarını tanımlamaya yaklaşan çizgisel karakterdeki deneyim kümesi yığını, bu kenarın bir köşesini oluşturan odak gözlem alanıyla ilişkilidir. Çokgenin merkezinde yerleşim gösteren deneyim kümelerinin ise çokgenin farklı köşelerinde konumlanan odak gözlem alanlarıyla daha ilişkili olduğu ve bu nedenle daha üçgensel bir alan tanımlayarak yoğunlaştıkları söylenebilir. Burada konumlanan deneyim kümelerinin birbiriyle yakın ilişkiler kurduğu görülür. Çizgisel karakterdeki deneyim kümesi ile karşılaştırıldığında merkez bölgede yerleşen deneyim kümelerinin daha düzensiz bir tavır sergilediğinden söz edilebilir.

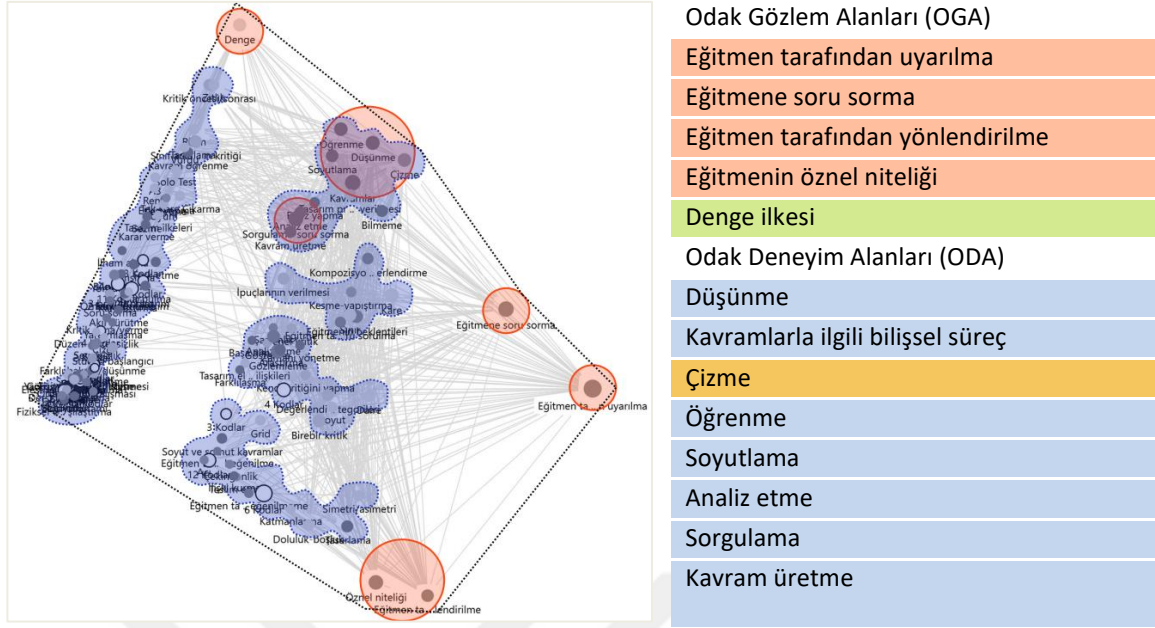


Şekil 4.26. K2 Deneyim Ağı

K2'nin deneyim ağı haritası incelendiğinde deneyim alanları yerine etkileşim sonucu üretilen gözlem alanlarının baskınlık kazandığı görülür. K2 için ana odak gözlem alanını oluşturan en baskın deneyim eğitmen tarafından uyarılmasıdır. Bu baskın deneyimi benzer şekilde etkileşim sonucu üretilen deneyimler olarak eğitmene soru sorma ve eğitmen tarafından yönlendirilme deneyimleri takip eder. K2'nin eğitmen tarafından yönlendirilmelerde eğitmenin niteliklerinden biri olarak yer alan öznel nitelikle yoğun ilişki kurması, K2'nin eğitmen tarafından yönlendirilmelerinde farklı eğitmenlerin birbirinden farklı görüşlerinin etkili olduğunu gösterir. K2 görüşmelerinde "...hepiniz hoca gibiydiniz ama ilerledikçe aslında fark ettim ki hiçbiriniz hoca değil, her biriniz birer mimarsınız. Bu yüzden her birinizin bakış açısında farklı bir şey dikkat çekiyor", "Gerçekten bütün hocalarımızın odaklandığı yer hep başka bir nokta oluyor" gibi ifadeleriyle (K2) sıkça vurgular. K2'nin başta eğitmenlerin öznel niteliği olmak üzere eğitmen tarafından yönlendirilmeye yönelik odak gözlem alanlarında, tasarlama bilişsel alan deneyiminin ön plana çıktığı ve deneyim kümesiyle ilişki kurduğu söylenebilir. Bu deneyim kümesinde; simetri, doluluk-boşluk, ve katmanlaşma tasarım ilkelerinin tasarlama deneyimine eşlik eden olgular olduğu görülür. Eğitmen tarafından beğenilme ya da beğenilmeme deneyiminin de bu kümede yer alması K2 için tasarlama deneyiminin eğitmenle etkileşimine sıkı sıkıya bağlı olduğunu gözler önüne serer. K2'nin süreç içerisinde eğitmenlerle etkileşiminden doğan deneyimlerinin yoğunluğu, araştırmacı ile görüşmelerinde eğitmenlerle birebir kurduğu diyaloglardan alıntılarla aktarması üzerinden ele alınabilir. K2'nin görüşmeler boyunca "Kapatmaman gerekiyordu, buralardan açman gerekiyordu, simetrikten kaçman gerekiyordu" ya da "Simetrik olmaması için mesela merkezinden sol tarafa doğru tekrar daire çizsen... Yeni bir grid, yeni bir referans noktasından, yeni bir şekil oluşturmuş oluyorsun ve bu senin için daha iyi olurdu" gibi (K2) eğitmenin uyarıcı ya da yönlendiren ifadelerine doğrudan yer verdiği gözlemlenir.

K2'nin farklı bir deneyim kümesinin bilişsel alan deneyimlerinin yoğunlaşmasıyla oluştuğu görülür. Bu deneyim kümesi içerisinde düşünme, öğrenme, sorgulama ve kavramlarla ilgili bilişsel sürecin odak bilişsel alan deneyimlerini, çizme psikomotor alan deneyiminin ise farklı bir odak deneyim alanını oluşturduğu ve birbirleriyle ilişkilendiği söylenebilir. Bu deneyim kümesi içerisinde sorgulama deneyimi ile yakın ilişkiler kuran kavram üretme, analiz etme ve eskiz yapma deneyimlerinin iç içe geçmeye başladığı görülür. Bu bağlamda K2'nin kavram üreterek, analiz ederek ve eskiz yaparak sorgulama deneyimini yoğunlaştırdığı tespit edilir. Ayrıca düşünme, soyutlama, öğrenme ve kavramlarla ilgili

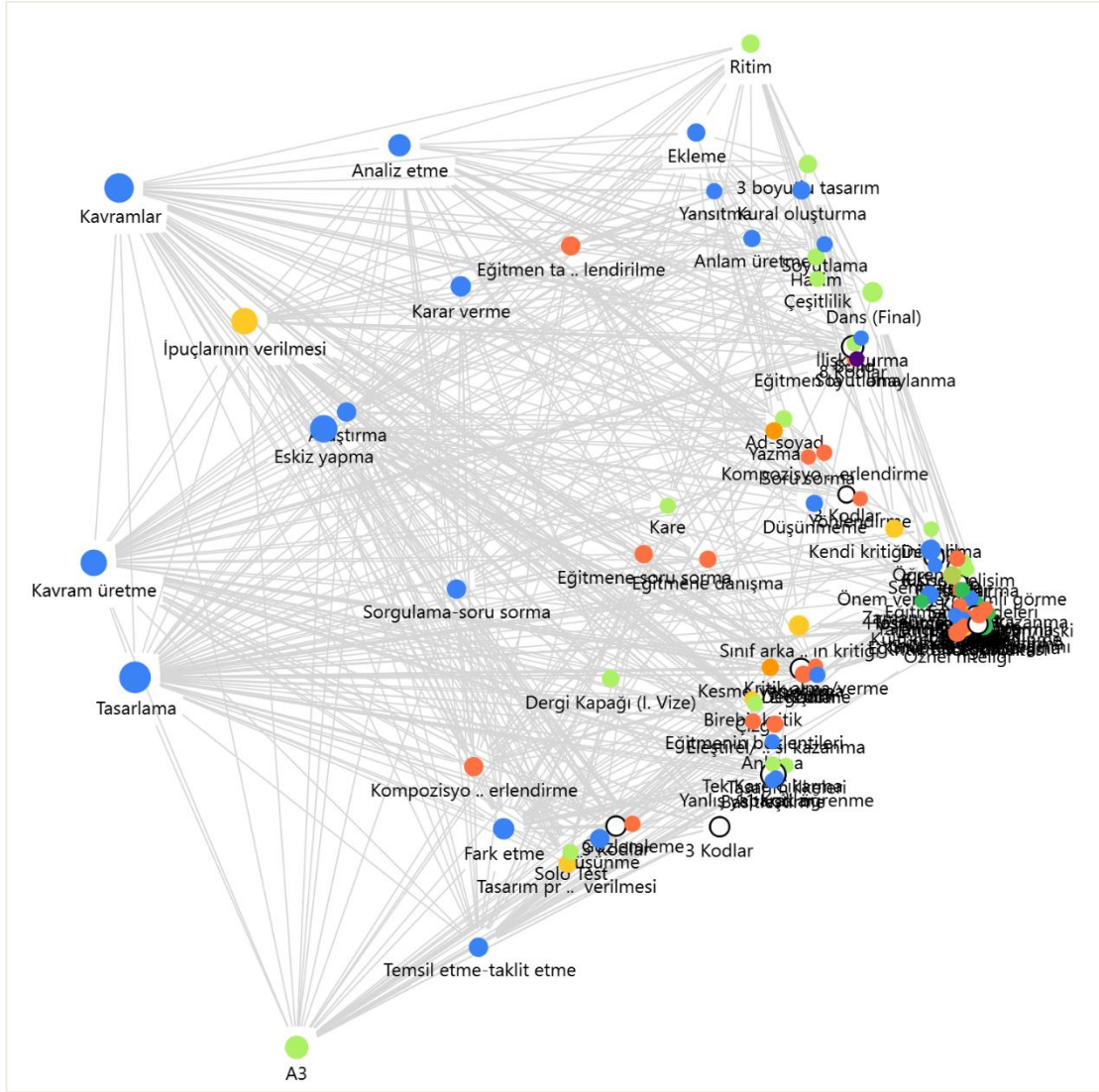
bilişsel sürecin deneyim kümesi içerisinde yakınlaşması K2'nin bu deneyimleri birbiri ile ilişkilendirdiği ve deneyim örüntülerini bu ilişkiler üzerinden yaşadığını gösterir. K2'nin “Daha sonra dedim ki soyutlamayı artık bildiğimiz için bunları anahtar kelimelere dönüştürmem gerekiyor” ifadesi (K2), onun soyutlamayı kavramlar üreterek düşünülen bir olgu olarak öğrendiğini destekler. K2'nin deneyim ağ haritası üzerinde merkez bölgede yoğunlaşan iki farklı deneyim kümesi okunabilir. Bu kümelerin biri, herhangi bir bilişsel alanın yer almadığı psikomotor alan deneyimi olarak kesme-yapıştırmanın yer aldığı bir kümedir. Bu kümede kesme-yapıştırma deneyimine stüdyo ipuçlarının verilmesi süreci ile eğitmenlerin beklentileri ve tasarım ilkesi olarak sınır ile tasarım elemanı olarak kare şekli eşlik eder. Merkez bölgede yer alan diğer küme ise birebir kritik, sınıf arkadaşlarının kritiği ve değerlendirme gibi stüdyo işleyişine ait gözlem alanları ile oluşur. Bu gözlem alanlarında K2'nin sınıf arkadaşlarını gözlemleyerek etkileşim kurma deneyiminin ağırlık kazandığı görülür. K2'nin görüşmeler boyunca deneyim aktarımlarında sıkça sınıf arkadaşlarından ve sınıf arkadaşlarına ait deneyimlerden bahsetmesi bu durumu destekler niteliktedir. K2'nin; “Arkadaşıma bakıyorum...”, “...soyutlama ne hiçbir arkadaşım bilmiyor...”, “...kimse soru sormuyor...”, “...eskizi çizmiyor, direkt yapıyor...”, “...herkesin projesini görmek istiyordum. Herkesin projesine bakmak istiyordum...” gibi sıkça belirttiği ifadeleri bu durumu örneklendirir. K2'nin deneyim ağ haritasının merkezinde yer alan deneyim kümeleri ile çevresinde yer alarak doğrusal bir ilişki kuran deneyim kümelerinin birbiri ile ilişkiler kurduğu ve deneyim örüntüleri oluşturduğu söylenebilir. Ağ haritası üzerinde bu kümelerden ayrılarak farklı bir doğrusal deneyim kümesinin olduğu gözlemlenir. Bu deneyim kümesinin; denge, zıtlık, ritim ve vurgu başta olmak üzere temel tasarım ilkeleri ve elemanları bağlamında üretilen ilişkilerle olduğu stüdyonun kritik süreçleriyle şekillenerek ortaya konduğu görülür. Burada K2'nin baskınlaşan bilişsel alan deneyimlerinin kavram öğrenme ve karar verme olması; K2'nin tasarım ilkelerini tasarlama sürecindeki kavramlarla örtüştürdüğünü gösterir. Örneğin; K2'nin tasarım ilkesi olarak sınırdan referansla “sınırları aşmak” ve tasarım ilkesi olarak ritimden referansla “ritmi çoğaltmak” gibi kavramlara anlatımlarında yer verir (K2).



Şekil 4.27. K2 Deneyim Ağı Analizi

K3 Deneyim Ağı

Eş araştırmacı K3'ün deneyim ağı haritası incelendiğinde yaklaşık 5 köşeli bir çokgenin oluşmaya başladığı görülür. Çokgenin odak deneyim ve gözlem alanları ile deneyim kümeleri incelendiğinde heterojen bir dağılım gösterdikleri gözlemlenir. Bu heterojen dağılımda; odak deneyim ve gözlem alanlarının bir tarafta yoğunlaştığı, deneyim kümelerinin ise diğer tarafta toplandığı tespit edilir. Ağ haritası biçimsel olarak analiz edildiğinde çokgenin köşelerinin çoğunlukla odak deneyim alanlarıyla birlikte olduğu belirlenir. Çokgenin iç bölgesinde oluşan farklı odak deneyim ve gözlem alanlarının da yine köşe noktaları tanımlayan odak deneyim alanlarıyla yakın ya da benzer ilişkiler üreterek birbirine yakın bölgelerde konumlandıklarından bahsedilebilir. Yakın ilişkiler kuran odak deneyim ve gözlem alanları bir araya gelerek daha büyük ölçekli odak deneyim kümeleri oluşturduğu söylenebilir. Deneyim ağı haritası bütüncül olarak incelendiğinde birbirinden farklı ölçeklerde odak deneyim ve gözlem alanlarının yer aldığı tespit edilir. Deneyim kümelerinin yerleşimleri odak deneyim ve gözlem alanlarının yerleşim kurgusuyla benzerlik gösterir. Deneyim kümeleri de birbirleriyle yakın konumlanarak çokgenin bir köşesini ve bu köşeden referans alan kenarları tanımlayabilecek ağırlık sergilerler. Küçük ölçekli odak deneyim ve gözlem alanlarının, deneyim kümelerinde öne çıktığından söz edilebilir.



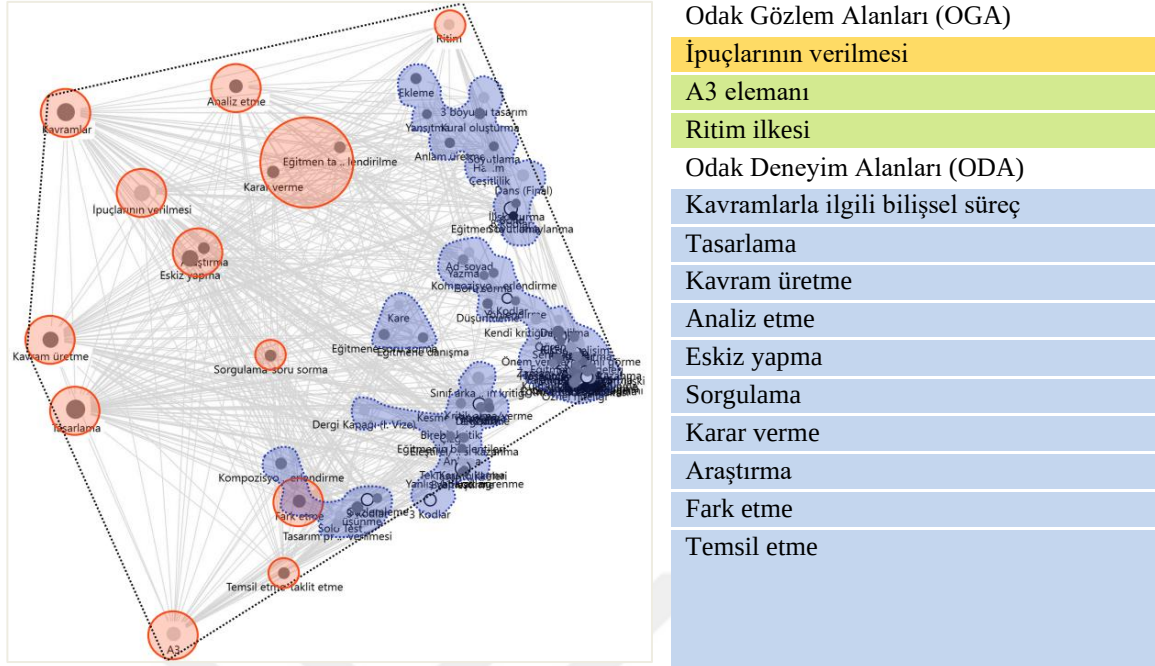
Şekil 4.28. K3 Deneyim Ağı

K3'e ait deneyim ağı haritasında en baskın deneyimlenen odak deneyim alanının tasarlama deneyimi olduğu tespit edilir. Tasarlama deneyimini takip eden diğer odak deneyim alanları ise kavram üretme deneyimi ile kavramlarla ilgili bilişsel süreçtir. Kavram üretme ile kavramlarla ilgili bilişsel süreç bütüncül olarak ele alındığında K3'ün deneyimlerinde kavramların önemli bir yer edindiği görülür. K3'ün "...sadece kavramıma odaklanarak..." gibi ifadelerle (K3) kavramları deneyimlerinin birçoğunda eşlikçi ya da öncü bir rolde tanımlaması bu durumu destekler. Deneyim ağı haritasında tasarlama ve kavram üretme birbirine yakın konumu, K3'ün kavram üretme ve tasarlama deneyimlerini birbiri ile ilişkilendirdiğini ifade eder. K3 için ağ haritasında oluşan bir diğer odak deneyim alanı, eskiz yapma deneyimidir. K3'ün bu deneyimine araştırma deneyimi ve ipuçlarının verilmesi sürecinin eşlik ettiği görülürken olguların bir arada bir deneyim kümesi oluşturdukları

söylenebilir. K3'ün ipuçlarının verilmesiyle araştırma ve eskiz yapma deneyimlerine yöneldiği ifadelerinde de karşılık bulur: "...sınıfa ilk başta bize bir sürü dergi ismi verdiniz ve ben o dergilere baktığımda en tanıdığım dergi olan Time Dergisi'nden ilerlemeyi seçtim ve bu dergiyle ilgili önce dergi fotoğraflarını araştırdım... Daha sonradan bu derginin çeşitli sayıları vardı. Hepsinin farklı özellikleri olan, bunları not aldım... Daha sonradan eskizime yılın kişisi kapaklarından çizimler yaptım." (K3) Ağ haritasında ipuçlarının verilmesi ile araştırma ve eskiz yapma deneyimlerinin kavram üretme ve kavramlara ait odak deneyim alanlarıyla eş yakınlıklarda konumlanması ise K3 için her iki odak deneyim alanıyla da benzer deneyim örüntülerinin oluştuğunu ifade eder. K3'ün ağ haritasında yer alan diğer odak deneyim alanları; karar verme, sorgulama ve temsil etmedir. K3'ün karar verme deneyimini eğitmen tarafından yönlendirilme ile gerçekleştirdiği ve buna araştırmacı ile görüşmelerinde de doğrudan yer verdiği görülür: "Bunu sizlere danıştığımda tek bir sayı üzerinden ilerleyebileceğimi söylediğinizde ben de Time'ın yılın kişisi serisini seçmiştim." (K3) K3 için bilişsel alan deneyimlerinin aksine tasarım elemanı olarak A3 elemanının bir odak gözlem alanı oluşturduğu söylenebilir. K3'ün A3 ile olan deneyimleri, deneyimleri içerisinde ağırlık kazanan bir alan tanımlamıştır. Örneğin K3, A3 ile olan deneyimlerini "A3'ün tam ortasından bir kare çıkarmıştım... Sonra sizle kritik yapınca o A3'ün bir kenarı olduğunu fark etmem... Evet, burada bir de kullandığımız A3 vardı..." ifadeleriyle aktarır (K3).

K3 için fark etme ve düşünme deneyimlerine tasarım probleminin verilmesi ve sınıf arkadaşlarını gözlemlemesinin eşlik ettiği bir deneyim kümesi tanımlanır. Farklı bir deneyim kümesinde ise anlama, yanlış yaparak öğrenme ve tasarlama deneyimine ait değiştirme deneyimlerinin etrafından birebir kritik ve sınıf arkadaşlarının kritiği ile eğitmen ve sınıf arkadaşları etkileşimlerinin yoğunlaştığı görülür. K3'ün kritiklerle birlikte tasarımında değişiklikler yaptığını ve dolaylı olarak bu kritiklerle anlama ve yanlış yaparak öğrenme deneyimlerini yaşadığını söylemek mümkündür. Tasarım etkinliklerinin kritiklerine dair deneyimlerini aktardığı ifadelerinde K3, sınıf arkadaşlarının kritiği ile ilgili olarak "ilk başlarda ödevimin, neden o çizgilerin yanlış olduğunu o kritiklerle anladım" cümlesiyle (K3) sınıf arkadaşının kritiği üzerinden kendi yanlışlarını öğrendiğini ve anladığını belirtir. Benzer şekilde, farklı bir tasarım etkinliğinde yine sınıf arkadaşlarının kritiklerinin kendi tasarımına dair çıkarımlarda bulunmasına ve anlamasına katkı koyduğunu aktarır: "...temsil kelimesini çok fazla kişi kullanmıştı. Ben de kullanmıştım. Oradaki yanlışlarımı fark ettim. Tasarımın alıp bir şeyi kâğıda basitleştirip temsil olarak dökmek değil de oradan

gördüklerinle bir harekete geçmek olduğunu anladım.” (K3) K3’ün deneyim kümelerinden birini eğitimle etkileşimleri oluşturur. Bu deneyim kümesinde, eğitmene soru sorma ve eğitmene danışma deneyimlerinin yer aldığı ve eğitimle etkileşimine tasarım elemanı olarak kare şeklinin eşlik ettiği görülür. K3’ün davranışlar ve olgular bağlamında deneyim örüntülerinin yoğunlaştığı bir diğer deneyim kümesi, öğrenme ve zamanı yönetme bilişsel alan deneyimleri ile önem verme duyuşsal alan deneyiminin ağırlık kazandığı bir deneyim kümesidir. Bu deneyim kümesinde deneyimlerine duygular ve etkileşimlerinin eşlik ederek deneyim örüntülerini oluşturduğu söylenebilir. Örneğin; “...her hafta bizim kritiklerimize farklı hocaların girmesi ve hocaların gerçekten nerde ne eksik varsa direkt söylemesi bence çok önemliydi” ifadesi (K3) K3’ün etkileşimlerine verdiği önemi yansıtır. K3’ün farklı bir deneyim kümesinde ise bilişsel alan deneyimleri ile tasarıma dair olguların birbirini beslediği görülür. Bu deneyim kümesinde, yansıtma, soyutlama, kural oluşturma, ekleme ve anlam üretme deneyimlerine tasarım ilkeleri olarak ritim ve çeşitliliğin eşlik ettiği ve bu deneyimlerin hacim, 3 boyutlu tasarım ve final tasarım etkinliği ile ilişkilendiği görülür. Bu deneyim kümesi; K3’ün tasarlama deneyiminde kural oluşturma ve eklemenin önem kazandığını ve dolaylı olarak tasarlama deneyimiyle yansıtma, soyutlama ve anlam üretme deneyimlerini ilişkilendirdiğini gösterir. Bu deneyimlerinin final tasarım etkinliğini tarifleyen hacim ve 3 boyutlu tasarım olgularıyla ele alınması, deneyimlerinin final tasarım etkinliğinde yoğunlaştığını ifade eder. Bu gözlem alanı ile deneyimlerini ise tasarım ilkeleri olarak ritim ve çeşitliliğin beslediği söylenebilir. K3’ün bu doğrultudaki ifadeleri incelendiğinde, “...ritminin değişimine yüzeyler ekleyerek adım adım elemanları da çoğaltarak anahtar kelimelerimize anlam bulmaya başladık” ifadesinde (K3) bu deneyim kümesine referans veren ritim ilkesi, tasarlama ve eklemeye ait ekleme ve anlam üretme deneyimlerinin bir deneyim örüntüsü oluşturduğu görülür.



Şekil 4.29. K3 Deneyim Ağı Analizi

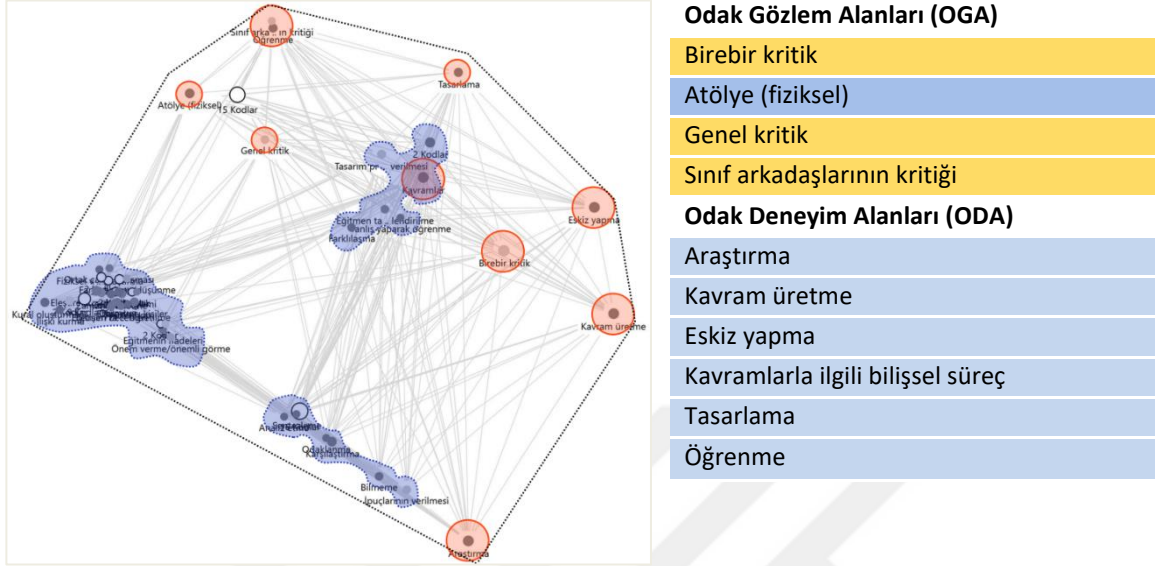
K4 Deneyim Ağı

Eş araştırmacı K4'ün deneyim ağı haritası incelendiğinde 7 köşeli bir çokgenin oluşmaya başladığı görülür. Eş araştırmacının deneyimlerinin ortaya konduğu haritayı iki farklı çokgenin bir araya gelerek tanımladığı izlenimi oluşur. 4 köşeli ve 3 köşeli çokgenlerin bir araya geldiği okunabilir. Çokgenin odak deneyim ve gözlem alanları ile deneyim kümeleri incelendiğinde heterojen bir dağılım gösterdikleri gözlemlenir. Bu heterojen dağılımda; odak deneyim ve gözlem alanlarının bir tarafta yoğunlaştığı, deneyim kümelerinin ise diğer tarafta toplandığı tespit edilir. Ağ haritası biçimsel olarak analiz edildiğinde çokgenin köşelerinin çoğunlukla odak deneyim alanlarıyla birlikte oluştuğu belirlenir. Ağ haritası bütüncül olarak ele alındığında birbirinden farklı iki ölçekte odak deneyim ve gözlem alanlarının oluştuğu görülür. Bu odak deneyim ve gözlem alanlarının yoğunlaştığı bölge; çokgen iki farklı çokgene bölündüğünde oluşan hayali 3 köşeli çokgene ait bölgedir. Eş araştırmacıya ait deneyim kümeleri ise farklı konumlara yerleşir. İki farklı deneyim kümesinin çokgene ait hayali bir kenarı tanımladığı gözlemlenir. Öyle ki bu iki deneyim kümesinden birinin yoğunlaşması, çokgene ait bir köşeyi tanımlar niteliktedir. Bu iki deneyim kümesinin aksine farklı bir deneyim kümesinin ise odak deneyimlerin arasına sızarak çokgenin ve odak deneyimlerin merkezinde konumlandığı belirlenir.

eğitmenler tarafından yönlendirilmenin etkili olduğu söylenebilir. K4'ün yaşadığı bu gözlem alanı, “İşte birikme, hocaların söylediği şeylerle daha çok değişmişti...” gibi ifadelerinde de yer edinir (K4). Burada K4, ürettiği kavramın ve kavramdan ürettiği tasarımın eğitmen tarafından yönlendirilmeyle farklılaşmaya başladığına işaret eder. Öğrenme deneyimi, odak deneyim alanı oluştururken sınıf arkadaşlarının kritiği süreciyle iç içe geçmiştir. Bu nedenle, K4'ün sınıf arkadaşlarının kritiği üzerinden öğrenme deneyimini yaşadığı söylenebilir. Bu durumu K4, kendi ifadeleriyle “Aslında tüm arkadaşlarımızın kritiğini dinleyebiliyoruz. Bunun sayesinde onlarda yapılan hatalar ve artıları da görüp onlardan da bir şeyler öğrenebiliyoruz” şeklinde açıklar (K4). Araştırma deneyiminin bir odak deneyim alanı olarak ağ haritasında bir deneyim kümesi ile yakın ilişki kurduğu gözlemlenir. Bu yakın ilişki deşifre edildiğinde, araştırma odak deneyim alanının bilmeme, odaklanma, karşılaştırma, analiz etme ve sentezleme deneyimlerinin konumlandığı ve ipuçlarının verilmesi sürecinin yer aldığı deneyim kümesi ile ilişkili olduğu görülür. K4'ün verilen ipuçları karşısında bilmediği olgular çerçevesinde araştırma deneyiminin öncülüğünde karşılaştırma, analiz etme ve sentezleme bilişsel alan deneyimlerini oluşturduğu söylenebilir. K4'ün araştırma deneyiminin odak bir deneyim alanı olmasını “...en çok zorlandığım uygulamaydı benim. Çünkü araştırması biraz zaman aldı...” ifadesi (K4) destekler niteliktedir. K4 için diğer odakların deneyimlerine dayanmadığı bunun yerine stüdyo bileşeni olarak fiziksel atölye ortamının, genel kritik ve birebir kritik süreçlerinin oluşturduğu gözlem alanlarına dayandığı görülür. K4'ün deneyim ağı haritası bütüncül olarak ele alındığında genel kritik, birebir kritik ve sınıf arkadaşlarının kritiğinin de yer aldığı görülür. K4'ün deneyimlerinde kritik sürecinin etkili olduğu söylenebilir. K4, “...sizin bize kendi verdiğiniz kritikler sonucunda da bu tasarımı daha iyi nasıl geliştirebilirim veya eksiklerimi öğrenip diğer tasarıma bunu nasıl dâhil edebilirim diye düşünüyorum”, “...en çok etken bence kritikler, aldığımız kritikler, sizin verdiğiniz öneriler...” gibi ifadelerle kritiklerin etkisini sık sık dile getirir (K4).

K4'ün deneyim ağı haritasında yer alan en yoğun deneyim kümesinin kural oluşturma ve ilişki kurma deneyimlerinin odağında şekillendiği görülür. Bu deneyim kümesinin tasarlama sürecinde tasarım elemanlarının ilişkileri üzerine önem kazandığı kural oluşturma ve ilişki kurma deneyimlerinin tasarım elemanları ilişkilerine referans vermesi ve bu kümede eğitmenlerle etkileşim ve tasarım elemanlarına yoğunlukla yer verilmesiyle ele alınabilir. Öyle ki K4, yalnızca tasarım elemanlarının birbiri ile ilişkisine değil, tasarlama sürecinde

oluşturulan kuralların birbiri ile ilişkilerine de “kuralları birbiriyle ilişkilendirebilmiştik” ifadeleriyle değinir (K4).



Şekil 4.31. K4 Deneyim Ağı Analizi

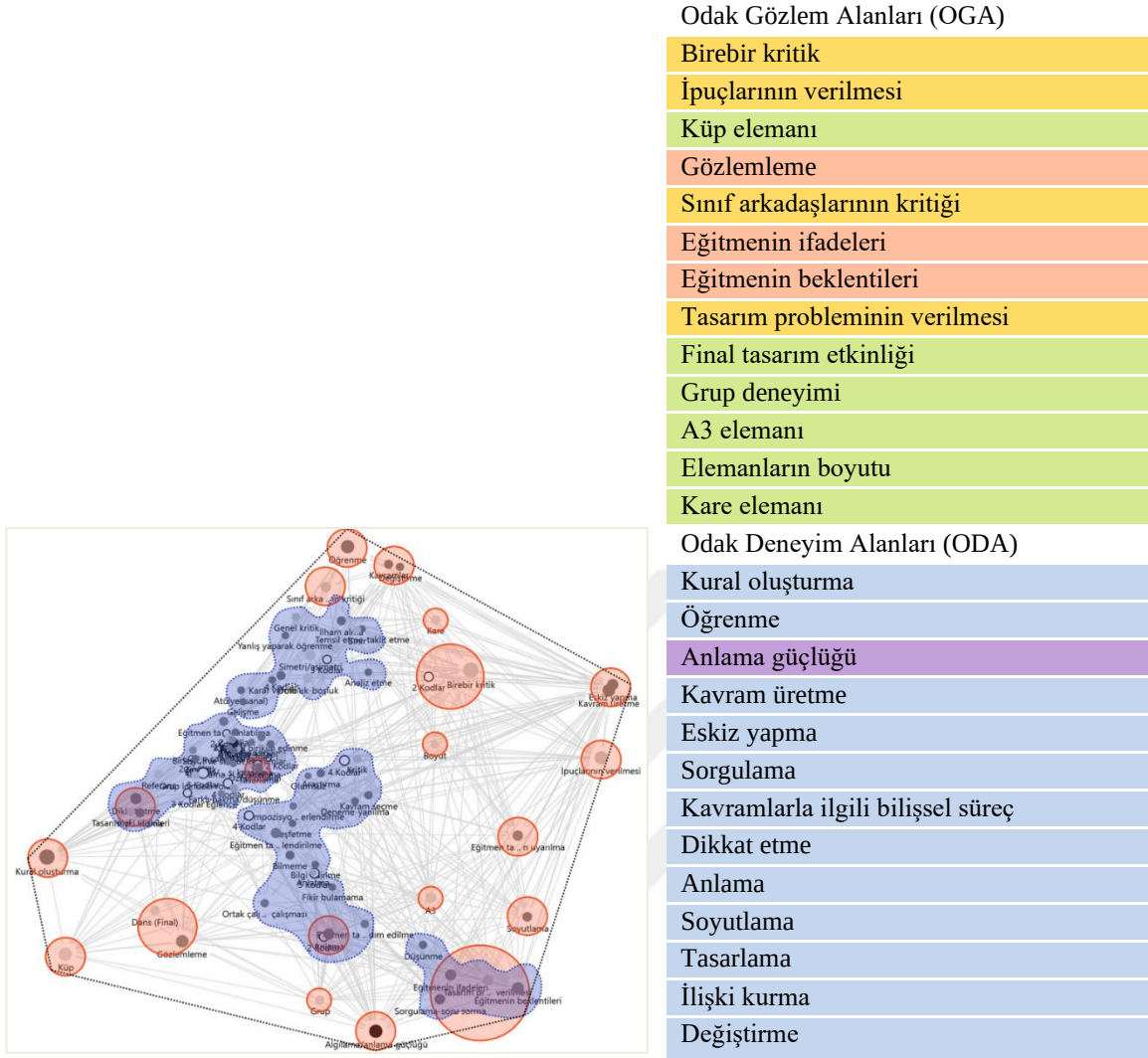
K5 Deneyim Ağı

Eş araştırmacı K5’in deneyim ağı haritası incelendiğinde 6 köşeli bir çokgenin oluşmaya başladığı görülür. Çokgenin odak deneyim ve gözlem alanları ile deneyim kümeleri incelendiğinde birbirinden farklı dağılımlarının bulunduğu tespit edilir. Odak deneyim ve gözlem alanlarının kısmen homojen, deneyim kümelerinin ise heterojen bir dağılım gösterdiği söylenebilir. Ağ haritası biçimsel olarak analiz edildiğinde çokgenin köşelerinin tamamının odak deneyim alanlarıyla birlikte oluştuğu belirlenir. Yakın ilişkiler kuran odak deneyim ve gözlem alanlarının bir araya gelerek daha büyük ölçekli odak kümeler oluşturduğu söylenebilir. Deneyim ağı haritasında birçok farklı ölçekte odak deneyim ve gözlem alanları gözlemlenir. Farklı ölçeklerdeki odak deneyim ve gözlem alanları; çokgenin köşelerine, kenarlarına ve merkez bölgesinde konumlanarak çeşitlilik gösterir. Eş araştırmacıya ait deneyim kümeleri ise çokgenin üç farklı köşesi ile ilişkilenerken üçgensel bir alanda yayılım gösterir. Bu üçgensel alanda konumlanan deneyim kümelerinin iki farklı köşe arasında bir kenar tanımlamaya yaklaştığından söz edilebilir. Deneyim kümelerinin konumları itibariye odak deneyim ve gözlem alanlarıyla birçok noktada ilişkilendiği ve bir arada yer aldığı saptanır.

takip eder. Ağ haritası üzerinde birbirine zıt konumlarda yer alan bu iki deneyim anlamsal olarak da birbiri ile zıtlıştır. Öğrenme odak deneyim alanı, kavramlarla ilgili bilişsel süreç ve tasarlamaya ait değiştirme deneyimleri ile sınıf arkadaşlarının kritiğiyle ilişkilendirir. Öğrenme deneyiminin kurduğu bu ilişkileri K5'in "Atölyeler sadece kendi çalışmamızı değil, başka grupların, başka arkadaşlarımızın çalışmalarını, doğrularını, yanlışlarını görüyorduk. Onların aldığı kritikleri biz de kendimiz de kendi çalışmamızda da varsa biz o kritiği ekstra bir kritik almış gibi değerlendiriyordum" ifadeleri açıklar (K5). K5'in anlama güçlüğü odak deneyim alanı ise zorlanma deneyim alanını oluşturur. Bu bağlamda K5'in deneyimleri çerçevesinde zorlanmaya dair bir deneyiminin ağırlık kazandığı görülür. K5 bu durumu araştırmacı ile görüşmelerinde sıkça vurgular: "...anlamakta güçlük çektiğim zamanlar oluyor...", "...hâlâ yaptıklarımızı tam kendimce aklımda oturtamıyorum...", "...mantığını kavrayamadım...", "...neden öyle yapmamamız gerektiğini kavrayamıyordum...", "...anlamlandıramıyordum..." (K5) K5'in anlama güçlüğüne ortaya koyduğu en dikkat çeken ifadelerden biri eğitmen ile diyalogunda yer alır, K5 bu diyalogu "E5'e şey dediğimi hatırlıyorum: 'Hocam ben bu dersi 2-3 haftadır alıyorum ama gram bir şey anlamadım acaba normal midir?' diye" ifadeleriyle aktarır. K5'in odak gözlem alanı olarak yer almayan stüdyo işleyişinde yer alan gözlem alanları takip eder. Bu gözlem alanları birebir kritik ve ipuçlarının verilmesidir. Bu odak gözlem alanlarını takip eden odak deneyim alanları ise eskiz yapma ve kavram üretme ile soyutlamadır. K5 için eskiz yapma ve kavram üretme deneyimleri iç içe geçerek birlikte bir odak deneyim alanı tanımlar. K5, üretilen kavramlar üzerinden eskizler yaptığını "...eskizlerinde hatırladığım kadarıyla farklı olarak piyonların azalmasını istemiştin" ifadeleriyle aktarır (K5). K5'in deneyim ağ haritasında birbirinden dağınık olarak konumlanan diğer odak gözlem alanları ise doğrudan deneyim alanı olmayan etkileşime dayalı bir gözlem alanı tanımlayan eğitmen tarafından uyarılma, tasarım elemanlarına dair deneyim alanları oluşturan A3 ve kare şekli, tasarım ilkesine dair gözlem alanı oluşturan boyutla ilişkili gözlem alanlarıdır.

Odak deneyim ve gözlem alanlarının dağınık konumlarına paralel olarak K5'in deneyim kümelerinde de dağınık yerleşimler dikkat çeker. Bu bağlamda deneyim kümeleri incelendiğinde en yoğun deneyim kümesinin dikkat etme, ilişki kurma ve tasarlama deneyimleri etrafında eğitmenle ve sınıf arkadaşları etkileşimlerinin yoğunlukla eşlik ettiği deneyim örüntülerinden oluştuğu tespit edilir. K5'in "...tasarlarken çok şeye dikkat ettik. Hiçbir şeyi rastgele yapmamızı istediğinizi düşünüyorum..." ifadesi (K5) bu durumu destekler niteliktedir. K5'in farklı bir deneyim kümesi deneyim alanları ile tasarım

ilkelerinin birbirini beslemesiyle oluşur. Bu küme içerisinde yanlış yaparak öğrenme, analiz etme, karar verme ve ilham alma deneyimlerinin ağırlık kazandığı ve bu deneyimlerinde genel kritiklerin yönlendirici bir rol üstlendiği görülür. Bu deneyimlerinde tasarım ilkeleri arasında doluluk-boşluk, simetri ve sınır ilkelerinin ilişkilerinin yoğunlaştığı okunur. K5'in bu deneyim kümesi, öğrenme odak deneyim alanı ile de konumu itibari ile yakın ilişki kurar. K5 "...kritiklerde daha çok yanlışlarımızı veya hatalarımızı görebiliyoruz. Bu bence öğrenmenin en büyük paydası, kritikler diyebilirim" ifadesiyle (K5) yanlış yaparak öğrenme ve genel kritikler arasında kurduğu deneyim örüntüsünü tarifler. Deneyim ağı haritasının yaklaşık merkezinde konumlanan dağınık deneyim kümesi ise K5'in bilişsel alanları ve bu alanlara eşlik eden etkileşimleriyle oluşur. Anlama, araştırma, bilgi edinme, bilmeme, deneme-yanılma, fikir bulamama, kavram seçme, keşfetme gibi olumlu ve olumsuz deneyimlerin birlikte yoğunlaştığı bu kümede bilişsel alan deneyimlerine eğitmen tarafından yönlendirilme, eğitmen tarafından yardım edilme ve sınıf arkadaşlarıyla ortak çalışma etkileşimlerinin eşlik ettiği görülür. Bu doğrultuda K5'in sınıf arkadaşları ve eğitmenlerle kurduğu etkileşim alanının, olumsuz deneyimlerini olumlu deneyimlere dönüştürmek konusunda etkili olduğu çıkarımında bulunmak mümkündür. Bu küme ile benzer şekilde K5'in farklı bir deneyim kümesini bilişsel alanları ve etkileşim alanları birlikte oluşturur. Bu kümede yer alan düşünme ve sorgulama bilişsel alan deneyimlerine yine eğitmenin ifadeleri ve beklentileri eşlik eder. Bu bağlamda K5'in eğitmen etkileşimiyle düşündüğü ve sorguladığı sonucuna varılabilir.



Şekil 4.33. K5 Deneyim Ağı Analizi

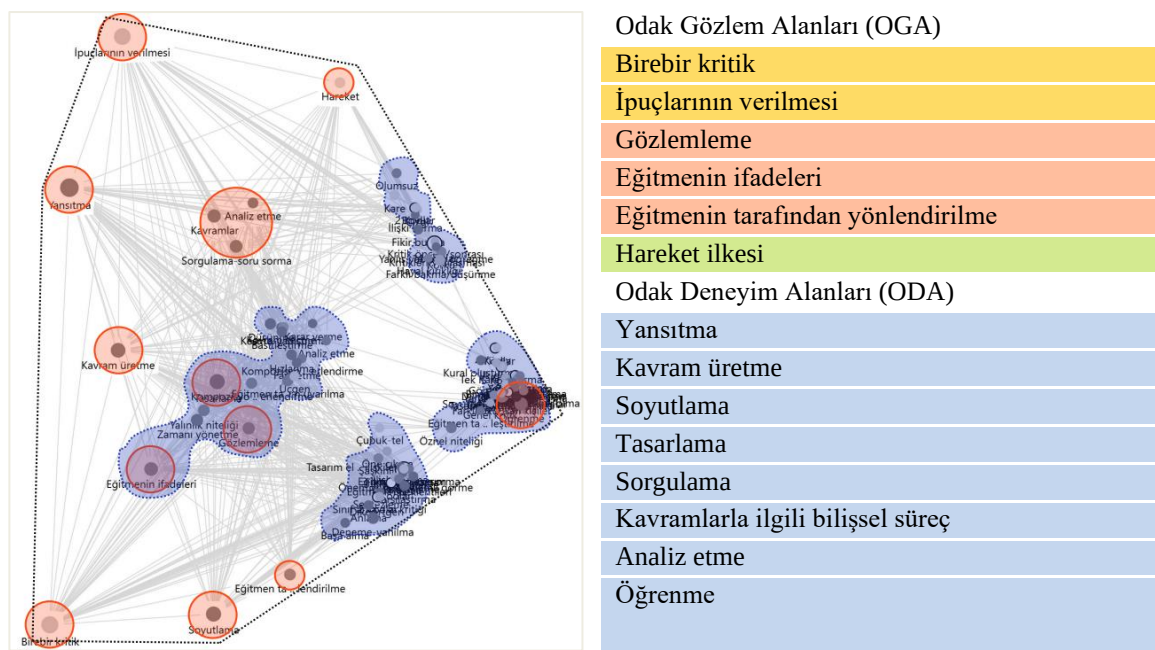
K6 Deneyim Ağı

Eş araştırmacı K6'nın deneyim ağı haritası incelendiğinde 6 köşeli bir çokgenin oluşmaya başladığı görülür. Çokgenin odak deneyim ve gözlem alanları ile deneyim kümeleri incelendiğinde heterojen bir dağılım gösterdikleri gözlemlenir. Bu heterojen dağılımda; odak deneyim ve gözlem alanlarının bir tarafta yoğunlaştığı, deneyim kümelerinin ise diğer tarafta toplandığı tespit edilir. Ağ haritası biçimsel olarak analiz edildiğinde çokgenin köşelerinin tamamının odak deneyim ve gözlem alanlarıyla birlikte olduğu belirlenir. Yakın ilişkiler kuran odak deneyim ve gözlem alanlarının bir araya gelerek daha büyük ölçekli odak deneyim kümeleri oluşturduğu söylenebilir. Deneyim ağı haritasında birçok farklı ölçekte odak deneyim ve gözlem alanları gözlemlenir. Deneyim kümeleri birbirleriyle yakın konumlanarak çokgenin bir köşesini ve bu köşeden referans alan kenarları

yer alması K6'nın en baskın odak deneyim alanının yansıtma deneyimi olduğunu açıkça ortaya koyar. K6'nın düşüncelerinin de yansıtma deneyimiyle ilgili olduğu yine ifadelerinde karşılık bulur: "Hareketi nasıl anlatabilirim?", "Nasıl anlatılabilir?" vb. (K6) K6'nın baskın odak davranış deneyimini, ipuçlarının verilmesi ve birebir kritik deneyim alanları takip eder. Davranış deneyimleri yerine stüdyo işleyişinde yer alan deneyim alanlarının baskınlığı, K6'nın deneyimlerindeki yönlendirici rollerine işaret eder. Birebir kritiklerin yönlendirici rolüne yönelik K6 görüşmelerinde; "...yeni bir şeye başlamam yönünde kritikler veriyordu...", "E7'nin kritiğiyle 2 tane dikdörtgenle anlatabileceğimi fark ettim" ifadelerine yer verir (K6). Ayrıca K6'nın birebir kritiklere verdiği öneme dair "Sadece bir tane hocadan kritik alıp o doğrultuda ilerlemek aslında kötü bir şey bu noktada; çünkü ne kadar fazla fikir o kadar iyi gibi bir durum çıkıyor ortaya" ifadesi (K6) yeni bir bakış açısı sunarak birbirinden farklı öğretmenlerden birebir kritik almanın önemini ortaya koyar ve birebir kritik sürecini bir gözlem alanı olarak vurgular. K6'nın odak deneyim alanlarını tasarlama, soyutlama ve kavram üretme odak deneyim alanları izler. Soyutlama odak deneyim alanının yakın konumları sebebiyle öğretmen tarafından yönlendirilme, öğretmenin ifadeleri odak deneyimleriyle ilişkili olduğu, ek olarak birebir kritik ile ilişkilenebildiği görülür. Ağ haritası üzerinde soyutlamanın etrafında öğretmen etkileşimine dair gözlem alanlarının yer alması K6'nın soyutlama deneyimine bu etkileşimin eşlik ettiğini gösterir. Tasarlama odak deneyim alanı, K6'nın deneyim ağı haritasında merkezde konumlanan bir deneyim kümesi içerisinde yer alır. Bu deneyim kümesi; tasarlama odak deneyim alanı öncülüğünde analiz etme, düşünme, hızlanma, karar verme, zamanı yönetme deneyimleriyle oluşur. Bu deneyimlerinin, etkileşimli gözlem alanlarıyla örüldüğü görülür. Öğretmenin ifadeleri, öğretmenin yalınlık niteliği ve öğretmen tarafından uyarılma bu kümede yoğunlaşan öğretmen etkileşimini tanımlarken sınıf arkadaşlarını gözlemleme sınıf arkadaşları ile olan etkileşimini ortaya koyar. K6'nın kavramlarla ilgili bilişsel süreci; analiz etme ve sorgulama odak deneyim alanlarıyla kümelenir. Bu odak deneyim alanları yakın konumları itibarıyla yakın ilişkiler kurar. Örneğin; K6 kavramlarla ilgili düşüncelerini analiz ederek oluşturduğunu "Ayırdım ve dedim ki, bunların bir araya gelmesi haricinde, gelmemesi durumunda istenen kareyi ortaya çıkarmam imkânsız kısmını soyutladım..." ifadesiyle aktarır (K6). K6 tasarım elemanlarının bir araya gelmediğini analiz eder, bunu bir kavrama dönüştürür ve kavram üzerinden soyutlama yapar. K6'nın haritası içerisinde öğrenme odak deneyim alanının yer aldığı ve yoğun bir deneyim kümesinde konumlandığı tespit edilir. Öğrenme odak deneyim alanına kural oluşturma deneyiminin, yoğunlukla stüdyo işleyişinde yer alan kritik süreçleri ve öğretmenle etkileşime dayalı gözlem alanlarının eşlik ettiği

görülr. K6, bu durumu doğrudan “...öğrenmenin gerçekteştiği yer çok %90’ı kritiklerde oluyor” şeklinde ifade eder (K6). K6’nın deneyim ağı haritasında yer alan diğer bir odak gözlem alanı temel tasarım ilkesi olarak harekettir. Hareket odak gözlem alanının, ilişki kurma deneyimi etrafında şekillenen deneyim kümesi ile yakınlık kurduğu gözlemlenir. Bu deneyim kümesinde, K6’nın olumsuz ön değerlendirmesi ve hayal kırıklığı duygusunun yoğunlaşarak kritik öncesi ve sonrası gözlem alanlarında ilişki kurma, fikir bulma ve farklı bakma/düşünme deneyimlerinin yer aldığı görülr. “...benim dünyalarım yıkılmıştı kritiği izlerken...” ifadesi (K6) duygusal durumunu aktarırken “...kritiğe girdiğimde onun yanlış olduğunu biliyordum...” ifadesi (K6) ise kritik sürecinden önce olumsuz bir öz değerlendirme yaptığını gösterir.

K6'nın farklı bir deneyim kümesini anlama, deneme-yanılma ve başa alma gibi birbiri ile yakın ilişkiler kuran deneyimleri oluşturur. Bu deneyimlerinin tasarımı dair kavramlarla ve sınıf arkadaşlarının kritiği ile örüntüler oluşturduğu söylenebilir. “Benim ödevimin kritiğinde hocanın söylemeyi unuttuğu bir şeyi başka bir kritikte, başka bir ödevin kritiğinde, ben kendi ödevime dair bir şey yakalayabilirim ya da o sırada bir düşüncem varsa ‘Hoca bunu böyle yapma’ dedi... ‘Şöyle yapabilirdim’ dediğim düşüncenin doğru ya da yanlış olduğunu başka kritikler üzerinden test edebilirim” ifadesinde (K6) K6, sınıf arkadaşının kritiğini kendisi için bir deneme-yanılma ve anlama aracına dönüştürdüğünü aktarır.



Şekil 4.35. K6 Deneyim Ağı Analizi

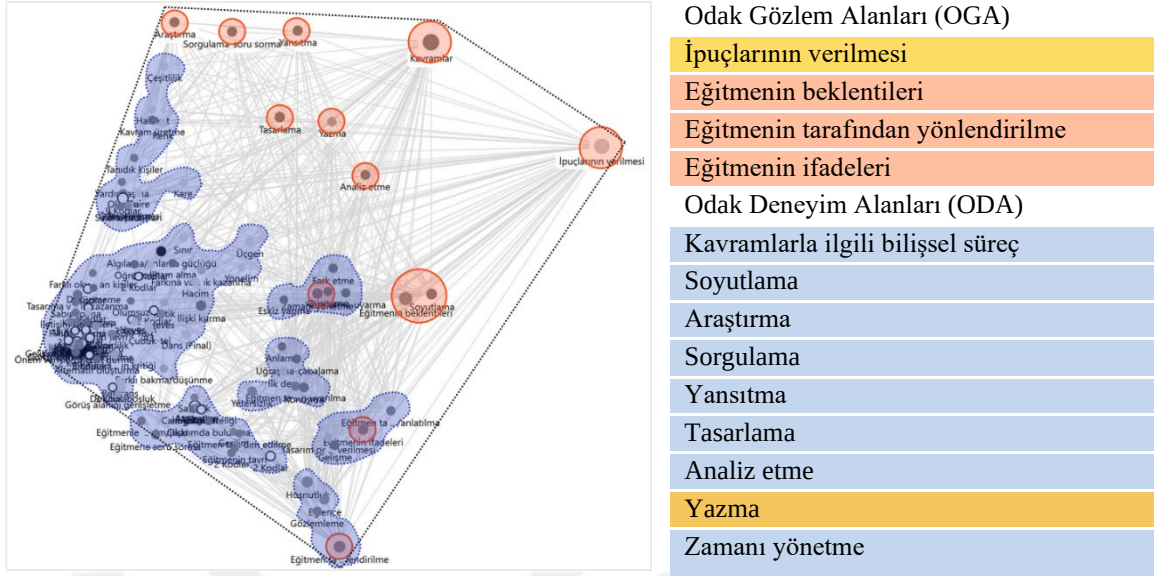
K7 Deneyim Ağı

Eş araştırmacı K7'nin deneyim ağı haritası incelendiğinde 6 köşeli bir çokgenin oluşmaya başladığı görülür. Çokgenin odak deneyim ve gözlem alanları ile deneyim kümeleri incelendiğinde heterojen bir dağılım gösterdikleri gözlemlenir. Bu heterojen dağılımda; odak deneyim ve gözlem alanlarının bir tarafta yoğunlaştığı, deneyim kümelerinin ise diğer tarafta toplandığı tespit edilir. Odak deneyim ve gözlem alanlarının da kendi içlerinde farklı kenarlara dağıldıkları görülür. Ağ haritası biçimsel olarak analiz edildiğinde çokgenin köşelerinin çoğunlukla odak deneyim ve gözlem alanlarıyla birlikte olduğu belirlenir. Yakın ilişkiler kuran odak deneyim ve gözlem alanlarının bir araya gelerek daha büyük ölçekli odak deneyim kümeleri oluşturduğu söylenebilir. Deneyim ağı haritasında farklı ölçekte odak deneyim ve gözlem alanları gözlemlenir. Deneyim kümeleri birbirleriyle yakın konumlanarak çokgenin bir köşesini ve bu köşeden referans alan kenarları tanımlayabilecek ağırlık sergilerler. Bu yoğunlaşma, çokgenin bir köşesinde yığılma oluşturur. Deneyim ağı haritasının farklı iki köşesini tanımlayan odak deneyim ve gözlem alanlarıyla deneyim kümelerinin birbirine yakın konumlarda yer aldığı görülür. Öyle ki, deneyim ağı haritasının en alt köşesinde yer alan odak gözlem alanının hem bir deneyim kümesine öncülük ettiği hem de etrafındaki birçok deneyim kümesiyle yakın konumlanarak yakın ya da benzer ilişkiler oluşturduğu izlenir.

ve kümelendiği görülür. K7; “Bize ciddi anlamda kendimizi geliştirmek, yaptığımız işi geliştirmek adı altında çok fazla madde veriyorsunuz. Bu benim çok hoşuma gidiyor. Ve çok eğlenceli geçiyor”, “Sizinle zaten ciddi anlamda eğlenceli zamanlarımız oluyor”, “...insanı biraz daha eğlendiren bir kısmı var” ifadeleriyle duygularına dikkat çeker. K7 için; araştırma, sorgulama ve yansıtma deneyimlerinin odak deneyim alanları olduğu ve konumları itibarıyla K7’nin görüşmelerinin içeriğinde birbiri ile ilişkilendiği anlaşılır. Araştırmaları sırasında “K7 acaba bunu yaparken ne düşünmüşler?” ifadelerine (K7) yer vermesi araştırırken bir sorgulama deneyimi içerisinde olduğunu gösterir. Düşünme odak deneyim alanı; eskiz yapma, fark etme ve zamanı yönetme deneyimlerinin yer aldığı deneyim kümesinde yer alır. K7; “Düşüncemi geliştirmeye çalışıyorum. Bu eskizi yaparken, o eskizle kendimi geliştirebildiğimin farkına vardım” ifadesiyle (K7) eskiz yapmayı bir düşünme aracı olarak kullandığını aktarır. Bu doğrultuda eskiz yapma ile düşünme arasında K7’nin kurduğu ilişki, K7’nin deneyim ağı haritasındaki yakın konumları üzerinden okunabilir. Tasarlama ve analiz etme bilişsel alan deneyimleri ile yazma psikomotor alan deneyimi K7’nin farklı odak deneyim alanları olarak haritada yer alır.

K7’nin deneyim ağı haritasında farklı yoğunluklarda deneyim kümelerinin olduğu görülür. Kavram üretme deneyiminin etrafında şekillenen deneyim kümesinde, tasarım ilkeleri olarak hareket ve çeşitlilik ile tasarım elemanları olarak kare ve daire şekilleri ile rengin yer aldığı gözlemlenir. Bu kümedeki deneyimlerin oluşmasında etkileşim alanlarının etkili olduğu ve bu etkileşim alanlarının eş araştırmacının bireysel çevresindeki kişilerle etkileşimi ve sınıf arkadaşları ile yardımlaşması ile olduğu söylenebilir. K7’nin, bireysel çevresindeki kişilerle etkileşimi “...dışarıdaki bir arkadaşıma sordum: ‘Sen bu videoyu izleyince neyi görüyorsun, senin gözüne neler çarpıyor?’ Onların bir yorumlarını aldım, onları da not ettim”, “Ablalarım sordum. Dedim ki: ‘Benden böyle, böyle şeyler istendi, siz bana bu konuda nasıl yardımcı olabilirsiniz?’” ifadeleri üzerinden incelendiğinde hem bireysel arkadaş çevresini hem ailesini bu etkileşime dâhil ettiği tespit edilir. K7’nin yoğunlaşan bir deneyim kümesinde ilişki kurma deneyimi ile anlama güçlüğü olarak zorlanma deneyiminin ağırlık kazandığı görülür. Bu deneyimlerine çoğunlukla tasarım ilke ve elemanlarının eşlik ettiği gözlemlenir. K7’nin deneyim kümesini öz değerlendirmelerinin de beslediği dikkat çeker. K7’nin bu deneyim kümesinde; tasarıma ve tasarım sürecine dair farkındalık kazanma, iletişim becerilerini geliştirme, sabırlı olma gibi kişisel gelişimler deneyimlerinin sonucunda kişinin öz değerlendirmesine yönelik çıkarımlar olarak yer alır. Tasarım ilke ve elemanlarının yoğunlaştığı bu kümede, tasarıma ve tasarım sürecine dair farkındalık

kazanmanın bir kişisel gelişim deneyimi olarak yer alması şaşırtıcı olmaz. K7; “...sizin bazı şeyleri tek tek vermeniz ve ilerleyen zamanlarda bunun bir aşamaya dönüşmesi, yaptığımız 5x5’lik bir küpün büyümesi, sonrasında daha farklı cisimlerle hacim oluşturan bir küp elde etmek... Bu aşamalı öğretim sürecini bana yaşattı. Sabırsızlığımı biraz dizginledi. Ve hemen her şeyin, bir tasarımın pat diye böyle ortaya çıkmayacağını gösterdi” ifadesiyle (K7) tasarımın bir anda gerçekleşen bir deneyime dayanmadığını ve süreçle birlikte tanımlanabildiği aktarırken bu farkındalığının aynı zamanda onu sabırlı olmaya teşvik ettiğinin vurgular. Dolayısıyla K7’nin bu ifadesi kişisel gelişim deneyimlerinin birbiri ile nasıl ilişkilendiğini gösterir niteliktedir. K7’nin farklı bir deneyim kümesinde eğitmenle etkileşime yönelik olarak; eğitmenle iletişim/ilişki, eğitmene soru sorma, eğitmenin tavrı, eğitmen tarafından yardım edilme, eğitmenin cana yakınlık niteliği gibi gözlem alanlarının yoğunlaştığı görülür. Bu küme içerisinde bilişsel alan deneyimi olarak çıkarımda bulunmanın öne çıktığı görülür. Bu deneyim kümesinin; K7 için odak gözlem alanı tanımlayan eğitmen tarafından yönlendirilme ve bu odağın kümesi ile de konumları itibari ile yakın ilişki kurduğu görülür. Bu yaklaşma birlikte değerlendirildiğinde K7 için eğitmenle olan etkileşiminin ve bu etkileşimden doğan gözlem alanının önemli bir yer edindiği çıkarımında bulunulabilir. K7 bu etkileşimin önemine ifadelerinde doğrudan yer verir: “...sizinle, siz hocalarımla bu temel tasarım güzel, başka hocalarımla nasıl olurdu bilmiyorum ama sizinle hoş.” (K7) Eğitmen etkileşiminin önem kazandığı farklı bir deneyim kümesi ise bireysel gelişmeye işaret eden deneyimi ile ilişkilendirir. K7 gelişme deneyimini eğitmenin açıklama ya da anlatımı ve eğitmenin ifadeleri ile ilişkilendirir. Burada tasarım probleminin verilmesi sürecinin yer alması, K7’nin deneyim örüntülerinde eğitmenin açıklamalarıyla problemin verilmesini birlikte değerlendirmesinden kaynaklanır. K7’nin ifadelerine yansıyan şekliyle “...bize küçük küçük kelimeler veriyorsunuz ve bunları kullanarak aslında ilerleyebileceğini gösteriyorsunuz...” (K7), eş araştırmacı eğitmenin tasarım problemini yaptığı anlatım ya da açıklamalarla vermesini gelişme deneyimi bağlamında ele alır. Bilişsel alan deneyimleri olarak; anlama, konuşma, uğraşma deneyimlerinin ağırlık kazandığı deneyim kümesi ise eğitim programının ilk dersinin gözlem alanı, eğitmen tarafından uyarılma gözlem alanı ve yetersizlik duygusu ile tanımlanır. K7, “İlk haftalarda çok tökezledim, özellikle ilk haftamızda” ifadesi başta olmak üzere ilk dersin oluşturduğu gözlem alanlarına araştırmacı ile görüşmelerinde sık sık referans vererek stüdyo sürecinin bu deneyimleri bağlamında nasıl etkilendiğini açıklar. Burada yakın konumlanan 4 küme birlikte değerlendirildiğinde eğitmenle etkileşimin yoğunluğu yinelenir.



Şekil 4.37. K7 Deneyim Ağı Analizi

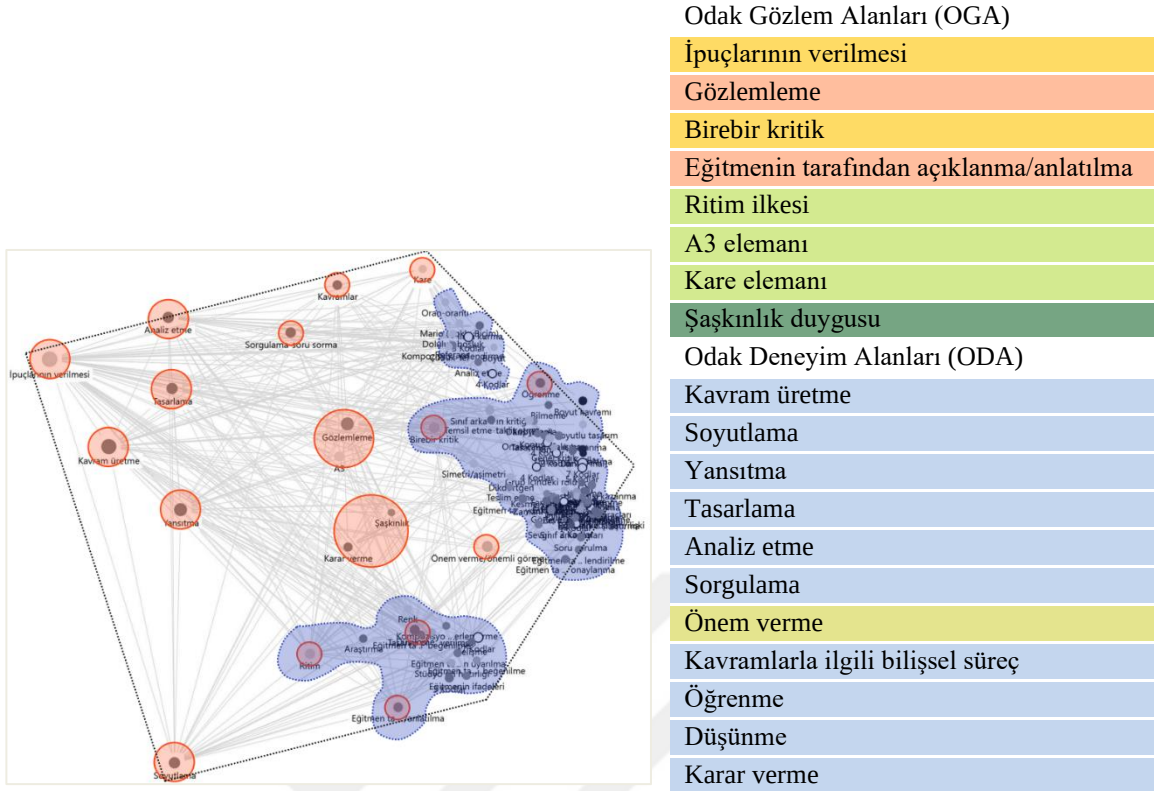
K8 Deneyim Ağı

Eş araştırmacı K8'in deneyim ağı haritası incelendiğinde 5 köşeli bir çokgenin oluşmaya başladığı görülür. Çokgenin odak deneyim ve gözlem alanları ile deneyim kümeleri incelendiğinde birbirinden farklı dağılımlarının bulunduğu tespit edilir. Odak deneyim ve gözlem alanlarının kısmen homojen, deneyim kümelerinin ise heterojen bir dağılım gösterdiği söylenebilir. Odak deneyim ve gözlem alanları haritanın bütününde düzensiz bir kısmi homojen dağılım gösterdiği, heterojen dağılımda ise deneyim kümelerinin bir tarafta yoğunlaştığı tespit edilir. Ağ haritası biçimsel olarak analiz edildiğinde çokgenin köşelerinin çoğunlukla odak deneyim ve gözlem alanlarıyla birlikte oluştuğu belirlenir. Yakın ilişkiler kuran odak deneyim ve gözlem alanlarının bir araya gelerek daha büyük ölçekli odak deneyim kümeleri oluşturduğu söylenebilir. Deneyim ağı haritasında birçok farklı ölçekte odak deneyim ve gözlem alanları gözlemlenir. Deneyim kümeleri birbirleriyle yakın konumlanarak çokgenin iki farklı köşesini ve bir kenarı tanımlayabilecek ağırlık sergilerler. Köşe tanımlayan deneyim kümelerinin ilkinde deneyimlerin yoğunluğu dikkat çekerken ikincil olarak köşe tanımlayan deneyim kümesinde odak deneyim ve gözlem alanlarının yerleşimleri dikkat çeker.

“Kesinlikle anahtar kelime yakalamanın önemli olduğunu düşünüyorum; çünkü çalışmalarda o yoldan gittim” ifadeleri (K8) kavram üreterek tasarladığını, “...bir keyword yakalayım, bunu kâğıda nasıl dökerim?” ifadesi (K8) kavram üreterek yansıttığını gösterir. İpuçlarının verilmesi odak gözlem alanı ve tasarlama odak deneyim alanını, onlarla yakın konumlanan analiz etme odak deneyim alanı izler. Analiz etme, sorgulama ve kavramlarla ilgili bilişsel sürecin deneyim ağı haritasında birbirine yakın konumlanan odak deneyim alanları olarak yer aldığı ve yakın ilişkiler kurduğu değerlendirilir. K8’in yakın ilişkili bu odak deneyim alanları “...ne, hangi kavramı karşılar?” ifadesinde (K8) karşılık bulur. K8’in buradaki sorgulaması yaptığı analizleri kavramlarla ilişkilendirmek üzerinedir. K8 için yansıtma odak deneyim alanı ile eş baskınlıkta farklı bir odak gözlem alanı tanımlandığı görülür. Sınıf arkadaşlarını gözlemleyerek sınıf arkadaşları ile kurduğu etkileşim bu odak gözlem alanını tanımlar. K8’in bu gözlem alanı tasarım elemanı olarak A3 ile ilişkilendirir. Dolayısıyla K8’in sınıf arkadaşlarının A3 tasarımlarına yoğunlaşarak bir gözleme davranışı oluşturduğu söylenebilir. K8’in sınıf arkadaşlarının tasarımları üzerine söylemleri bu bağlamda açıklayıcıdır. Eş araştırmacı birbirinden farklı tasarım etkinliklerini gözlemleyerek değerlendirmelerde bulunur: “...çoğu arkadaşımın bile eli simetriye kaymış...”, “...bir arkadaşımı görmüştüm ritmi sadece bir üçgenle...”, “...arkadaşlarım da direkt kesip işte Mario'nun yolunu yapmış, aşamalarını yapmış”, “...kulaklık yapan arkadaşlarım da vardı söylemenize rağmen. Simetriye dönenler vardı...” vb. (K8) Deneyim ağı haritasında farklı bir köşe tanımlayan soyutlama odak deneyim alanı, birbirinden farklı ve çeşitli ilişkileri sebebiyle bu konumda yer alır. Soyutlama deneyimi, K8’in “...videoda gördüklerimizden yola çıkıp soyutlayacaktık” ifadesinde (K8) yer verdiği şekliyle ipuçlarının verilmesi odak gözlem alanıyla doğrudan ilişkilendirirken “...sizin anlatışınızla bir özelliğini seçip bunu anlatabilirsiniz gibi soyutlamanın daha böyle pratik yöntemini bize gösterdiğiniz için... Soyutlamayı aslında tam olarak sizin anlatımınızla kavramıştım” ifadesinde (K8) yer verdiği şekliyle eğitmenin anlatımına dayalı eğitmen etkileşimiyle, kavram üretme odak deneyim alanıyla ve anlama deneyimiyle de ilişkilendirir. Soyutlama odak deneyim alanını, diğer odak deneyim alanlarından ayırt eden; birbirinden farklı deneyim örüntüleriyle var olmasıdır. K8’in karar verme deneyimi şaşkınlık duygusunun eşliği ile birlikte farklı bir odak deneyim alanı tanımlarken eğitmen tarafından anlatılma ve tasarım ilkesi olarak ritim farklı odak gözlem alanları tanımlar. Eğitmen tarafından anlatılmaya dayalı eğitmen etkileşimi ve tasarım ilkesi olarak ritim, deneyim kümesi içerisinde de öncü rol üstlenirler. Bu öncü role düşünme odak deneyim alanının da katkı koyduğu, bulundukları deneyim kümesinde bilişsel alan deneyimleri ile eğitmenle etkileşime dayalı gözlem

alanlarının yoğunluk kazandığı gözlemlenir. K8'in farklı bir odak deneyim alanı ise önem verme/önemli görme duyuşsal alan deneyimi oluşturur. K8'in ifadelerinde önemli gördüğü bilişsel alan, stüdyo işleyişi, stüdyo bileşeni gibi birbirinden farklı olgulara rastlanır: "...düşünme bence çok önemli", "...karşıdan yorum almak çok önemli", "...eğitmenler kesinlikle önemli bir etken bizim için", "...‘Bunu yapmayın, bunu yapın’ ifadesini duymak bizim için çok önemli...", "...kritik almak önemli eğitmenlerden...", "...etkileşim kesinlikle bizim için çok önemli." (K8) K8'in farklı bir deneyim kümesinde; öğrenme odak deneyim alanı ve birebir kritik odak gözlem alanının ön planda tutulduğu görülür. Bu bağlamda K8'in öğrenme davranışını birebir kritiklere dayandırdığını ifade etmek yanlış olmaz. Öğrenme odak deneyim alanı ve birebir kritik odak gözlem alanı arasındaki ilişki; "...parça parça öğrenerek ilerlediğimiz için. Kritikler olsun. Çok yardımcı oldu tabii ki..." ifadesinde (K8) üzerinden deşifre edilebilir. Bu deneyim kümesinde öğretmenlerle ve sınıf arkadaşlarıyla etkileşimin yoğunluk kazandığı gözlem alanları olduğu görülür. Öğrenme deneyiminin bu kümedeki öncü rolünü; K8, öğrendiği olgulardaki çeşitliliğe dayandırır ve ifadelerinde buna sıkça yer verir: "...her anlamda kullanabileceğiniz şeyler öğreniyoruz", "...bir sürü şey öğreniyoruz" vb. (K8)

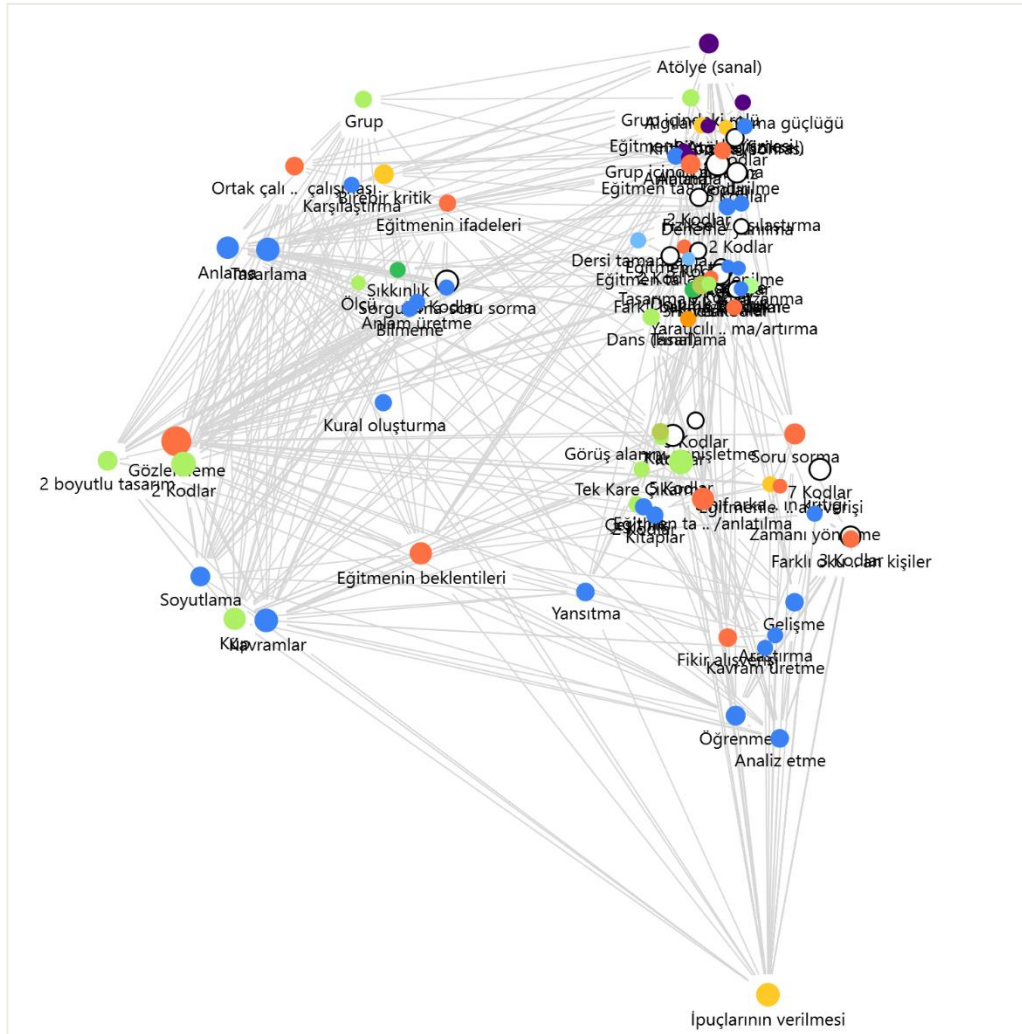
K8'in farklı bir deneyim kümesini ilişki kurma deneyimi etrafında tasarıma dair olgularla oluştuğu görülür. Burada tasarım olgusunun; tasarım elemanı olarak kare şekli, tasarım elemanı niteliği olarak boyut, tasarım ilkeleri olarak oran-orantı, doluluk-boşluk, tasarım etkinliği olarak Mario (Çoklu Biçim)'in çeşitlenerek öne çıktığı gözlemlenir. Örneğin; eş araştırmacı "...belli bir ilişki kurdurmuş oldum aralarında aslında, aynı merkezden çıkan kareler kullanmıştım onda" ifadesinde tasarım etkinliğinde yer verdiği tasarım elemanları ve birbirleri ile ilişkilerini betimler (K8).



Şekil 4.39. K8 Deneyim Ağı Analizi

K9 Deneyim Ağı

Eş araştırmacı K9'un deneyim ağı haritası incelendiğinde 6 köşeli bir çokgenin oluşmaya başladığı görülür. Çokgenin odak deneyim ve gözlem alanları ile deneyim kümeleri incelendiğinde birbirinden farklı dağılımlarının bulunduğu tespit edilir. Odak deneyim ve gözlem alanlarının kısmen homojen, deneyim kümelerinin ise heterojen bir dağılım gösterdiği söylenebilir. Odak deneyim ve gözlem alanlarının haritanın bütününde düzensiz bir kısmi homojen dağılım gösterdiği, heterojen dağılımda ise deneyim kümelerinin bir tarafta yoğunlaştığı tespit edilir. Ağ haritası biçimsel olarak analiz edildiğinde çokgenin köşelerinin tamamının odak deneyim ve gözlem alanlarıyla birlikte olduğu belirlenir. Yakın ilişkiler kuran odak deneyim ve gözlem alanlarının bir araya gelerek daha büyük ölçekli odak deneyim kümeleri oluşturduğu söylenebilir. Büyük ölçekli odak deneyim kümelerinin tanımlandığında çokgenin kenarlarında kırılmalar olduğu belirlenir. Deneyim ağı haritasında birçok farklı ölçekte odak deneyim kümeleri gözlemlenir. Deneyim kümeleri birbirleriyle yakın konumlanarak çokgenin farklı köşe noktalarında yoğunluk gösterir. Deneyim kümelerinin çoğunlukla odak deneyim kümeleriyle yakın ya da benzer ilişkiler kurarak iç içe geçtiği analiz edilir.



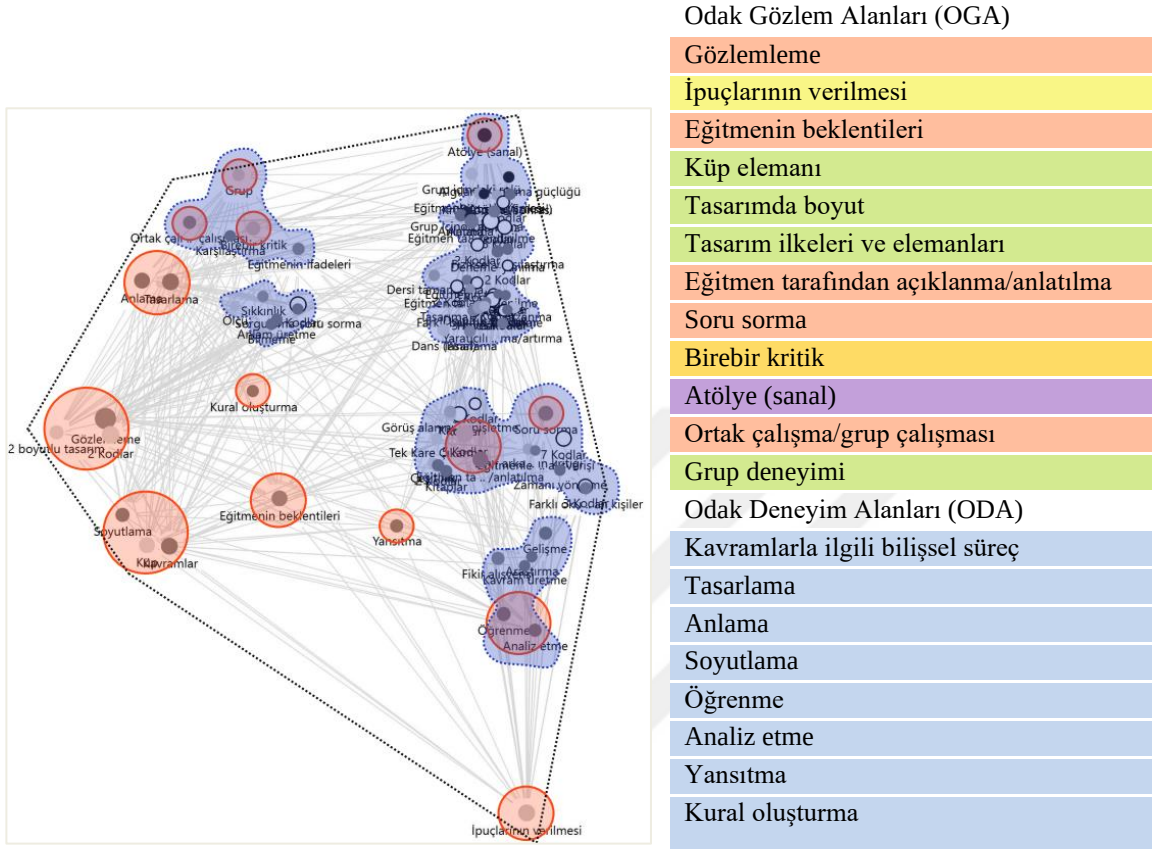
Şekil 4.40. K9 Deneyim Ağı

K9'un en baskın odak deneyimini gözlemleme odak gözlem alanı oluşturur. Gözlemleme odak gözlem alanının 2 boyutlu tasarım, 3 boyutlu tasarım ve boyutların karşılaştırılması ile ilişkilendirdiği görülür. Bu bağlamda K9'un tasarımlar üzerinden boyut kavramı ile ilişkili olarak sınıf arkadaşlarının çalışmalarını gözlemlediği belirtilebilir. K9'un gözlemleme odak gözlem alanı ifadesine "Daha sonra 3 boyutta, ilk başlarda yaptığımız, o hiçbir şey bilmeden yaptığımız şeylerde aslında biraz daha özgündük ama daha sonradan daha çok kurallar üzerinden, o soyutlamaların kurallarının bulunması üzerinden gittiğimizde artık baktığımızda birçok şey birbirine benziyormuş gibi gelmeye başladı bana. Zaten hepimizin yaptığı şeyler işte, küptür, çubuktur... Onlar hep böyle belli ölçülerde ve hep birçoğunda kurallar birbirine benziyordu. O yüzden birbirine benzeyen tarzda tasarımlar olmuş gibi geldi bana en sonunda" şeklinde yansır (K9). Bu ifade irdelendiğinde 2 boyutlu ve 3 boyutlu tasarım etkinlikleri boyunca K9'un kendi tasarım etkinlikleri ile sınıf arkadaşlarının tasarım

etkinliklerini gözlemleyerek boyut kavramına yönelik karşılaştırmalar yaptığı ve çıkarımlarda bulunduğu gözlemlenir. K9'un baskın odak deneyim alanını, kavramlarla ilgili bilişsel süreç tanımlarken onun öncülüğünde oluşan odak deneyim kümesinde soyutlama odak deneyim alanı ve tasarım elemanı olarak küp ile oluşan odak gözlem alanı takip eder. Üç odak deneyim ve gözlem alanının birbirine yakın konumlarda yer alarak birlikte odak deneyim kümesine dönüştüğü söylenebilir. Bu üç odak deneyim ve gözlem alanı K9'un ifadesi üzerinden ilişkileriyle çözümlenebilir: "3. boyutun tek sıkıntısı bence şeydi, böyle bazı şeyler artık bunu yaparsak bu olur, sanki o kelimelerin nasıl soyutlanacağına dair belli kalıplar varmış da onun gibi..." (K9) Soyutlama ve kavram üretme arasındaki yakın ilişki ise "...farklı konular üzerinden ve farklı kelimeleri soyutlayarak devam ettik" ifadesi üzerinden ortaya konabilir (K9). Bu ifadesinde eş araştırmacı, 3 boyutlu tasarım etkinliği olarak final tasarım etkinliğinde kullandığı küpe referans vererek burada kavramlarla soyutlama arasındaki ilişkiye dikkat çeker. Bu odak deneyim alanları, bir odak gözlem alanı olarak ipuçlarının verilmesi izler. İpuçlarının verilmesi sürecinin birbirinden farklı ve çeşitli ilişkiler üreterek deneyim ağı haritası üzerinde ayırt edilen bir konumunun olduğu gözlemlenir. K9'un final tasarım etkinliği sürecini aktarırken tariflediği deneyimler bu çeşitliliği gösterir: "Buz dansını soyutlamaya karar vermiştik. Buz dansında da çok fazla buzdan dolayı zaten sınırlarımız keskindi, buzun dışına çıkamıyorduk ve buzdan dolayı da hareketlerimiz çok hızlıydı. Bunları anlatabilecek elemanlarla da küpü tasarlamaya başlamıştık." (K9) Bir ipucu olarak buz dansının, eş araştırmacının soyutlama, analiz etme, kavram üretme ve tasarlama gibi birçok farklı deneyimi ile ilişkilendiği saptanır. İki farklı odak deneyim alanı olarak anlama ve tasarlama deneyimlerinin yakın konumlarda yer alması benzer ilişkileri bağlamında birbirleri gibi davranmaya başladıklarını gösterir. K9'un araştırmacı ile görüşmelerinde tasarlama deneyimlerine yer verdiği ifadeleri incelendiğinde eş araştırmacının tasarlama sürecinde veya tasarım etkinlikleri üzerinden anlama deneyimini gerçekleştirdiği görülür. Dolayısıyla K9 için tasarlama deneyiminin anlama deneyimi örüntülerini kurguladığı söylenebilir. Örneğin; "...artık neden oranın boş kaldığını ve dolu olduğunu, neden farklı eleman, farklı bir malzeme kullanıldığını daha kolay bir şekilde anlayabiliyorum" ifadesi (K9) bir tasarlama deneyiminin anlama deneyimini ne yönde etkilediğini vurgular. Tasarım etkinliği üzerinden oluşan gözlem alanının anlama deneyimine nasıl yansıdığına yönelik olarak ise "...bir şeyleri parçalama, bölme, boşluk bırakmama tarzında olan o kavramları 3 boyutluda daha çok anladık" ifadesine yer verir (K9). Eş araştırmacı için farklı bir odak deneyim kümesi; eğitmenin beklentileri üzerine inşa edilen odak gözlem alanı ile kural oluşturma ve yansıtma odak deneyim alanlarıyla oluşur.

Ek olarak, eş araştırmacının deneyim ağı haritasında birden fazla odak deneyim alanının kümelenerek odak deneyim kümesi tanımladığı görülür. Burada öğrenme, analiz etme ve gelişme odak deneyim alanlarına kavram üretme ve araştırma deneyimleriyle sınıf arkadaşlarıyla tanımlanan bir etkileşim alanı olarak fikir alışverişi gözlem alanının eşlik ettiği seçilir. Bu bağlamda K9'un kümelenen odak deneyim kümelerinde sınıf arkadaşlarıyla fikir alışverişinin yönlendirici olduğu görülür. Bu yönlendiriciliği K9'un, "...arkadaşlarımla tartışarak daha da fikrim gelişiyor" ve "...belki arkadaşıma söylediğimde onun aklında bir şeyler uyandıracak ve o bana aslında derste ilerlememi sağlayacak bir şeyler söyleyebilecek" ifadeleri kanıtlar niteliktedir (K9). Temel tasarım ilkeleri olarak hareket, sınır, ışık ve gölge ile tasarım elemanları ve niteliklerinin odak gözlem alanı olarak tanımlandığı odak deneyim kümesinde eğitmen tarafından açıklanma ve anlatılma ile sınıf arkadaşlarına soru sormaya yönelik etkileşimin tanımladığı odak gözlem alanları eşlikçi roledir. Eğitmenle olan etkileşimine K9'un "Siz bir kelime veriyorsunuz ve bu kelimenin aslında çok daha farklı yerlerde anlamının olduğunu da böyle arada, bizim aramızda dolaşırken anlatıyorsunuz aslında" ifadesi referans verirken bu etkileşimin çeşitlenmesine ise "Ve sizin söyledikleriniz olsun, önerdiğiniz kitaplardır, filmlerdir onlar olsun, arkadaşlarımız olsun..." ifadesi referans oluşturur (K9). Anlam üretme, bilmeme ve sorgulama deneyimlerinin bir arada konumlanarak bir deneyim kümesi oluşturduğu benzer şekilde grup, ortak çalışma, birebir kritik, eğitmenin ifadeleri gibi stüdyo fenomenine ait olguların sağladığı gözlem alanı ile karşılaştırma deneyiminin bir arada yerleşim göstererek farklı bir deneyim kümesi oluşturduğu harita üzerinden gözlemlenir. Her iki deneyim kümesinin, kümeler olarak birbiri ile yakın konumda yer alması benzer deneyim örüntüleri oluşturarak yakınlaştıklarını anlatır. Burada eş araştırmacıya ait deneyim kümesinde eş araştırmacının karşılaştırma deneyimini gerçekleştirdiği yerde ortak çalışma etkileşimine ve grup olma organizasyonuna işaret eden olgularla ilişkilmesi dikkat çeker. K9'un araştırmacı ile görüşmelerinde yer verdiği karşılaştırma deneyimine dair ifadeler irdelendiğinde K9'un grup çalışmaları sürecinde farklı bağlamlarda karşılaştırma deneyimi yaşadığı belirlenir. Örneğin; "...grupta başlarda daha çok programı kullanmayı daha çok biliyorum..." ifadesi grup arkadaşları ile kendisini karşılaştırdığı bir durumu ortaya koyarken "...birbirine benzeyen tarzda tasarımlar olmuş gibi geldi bana en sonunda..." ifadesi farklı grup çalışmaları ile kendi grup çalışmasını karşılaştırdığı bir durumu açığa çıkarır. K9'un yoğunluk gösteren bir diğer deneyim kümesinin zorlanmaya yönelik deneyim alanı tanımlayan sanal atölye odak zorlanma deneyim alanı etrafında olduğu belirlenir. K9 yaşadığı bu deneyim alanını "...pandemiden

dolayı da uzaktan kritik ve uzaktan bir çalışmaya çalışmak gerçekten çok zor” gibi ifadelerle sık sık dile getirir (K9).



Şekil 4.41. K9 Deneyim Ağı Analizi

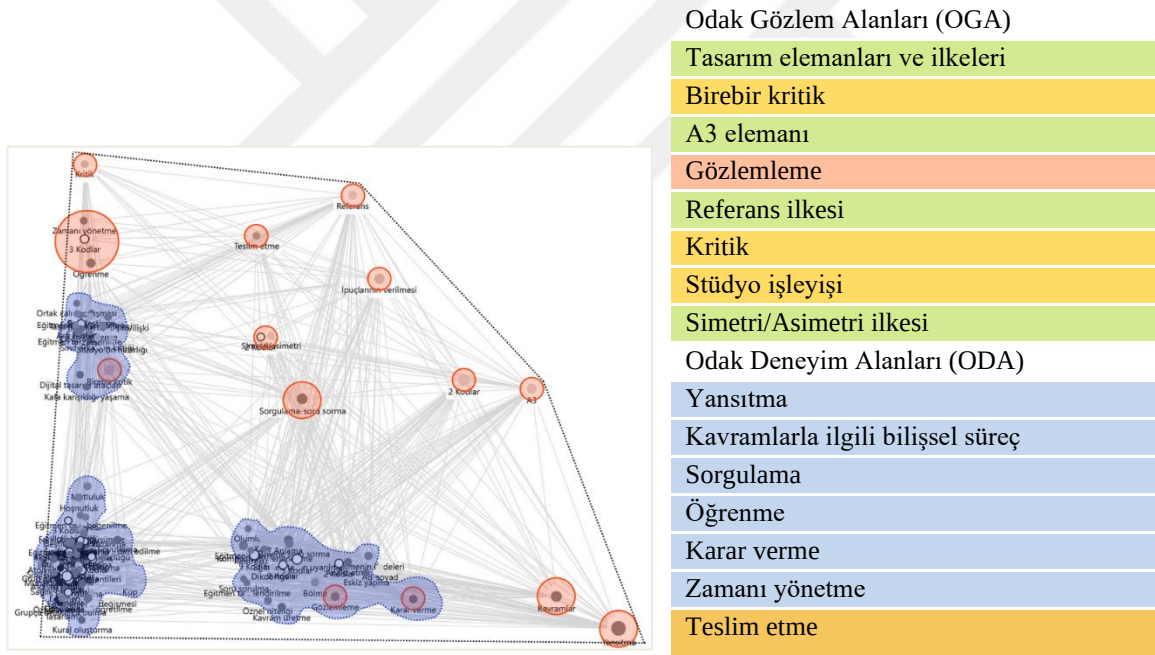
K10 Deneyim Ağı

Eş araştırmacı K10'un deneyim ağı haritası incelendiğinde 5 köşeli bir çokgenin oluşmaya başladığı görülür. Çokgenin odak deneyim ve gözlem alanları ile deneyim kümeleri incelendiğinde heterojen bir dağılım gösterdikleri gözlemlenir. Bu heterojen dağılımda; odak deneyim ve gözlem alanlarının bir tarafta yoğunlaştığı, deneyim kümelerinin ise diğer tarafta toplandığı tespit edilir. Odak deneyim ve gözlem alanlarının konumları incelendiğinde çokgenin içerisinde 4 köşeli farklı çokgen oluşturabilecek şekilde yerleşim gösterdikleri belirlenir. Ağ haritası biçimsel olarak analiz edildiğinde çokgenin köşelerinin çoğunlukla odak deneyim ve gözlem alanlarıyla birlikte oluştuğu belirlenir. Yakın ilişkiler kuran odak deneyim ve gözlem alanlarının bir araya gelerek daha büyük ölçekli odak deneyim kümeleri oluşturduğu söylenebilir. Deneyim ağı haritasında birçok farklı ölçekte odak deneyim ve gözlem alanları gözlemlenir. Deneyim kümeleri birbirleriyle yakın

bulur (K10). K10; yansıtma deneyimini ‘işlemek’, ‘anlatmak’, ‘göstermek’ deneyimleriyle eş anlamlı olarak kullanır. K10’un bu odak deneyim alanlarının; yoğunluk kazanan deneyim kümeleriyle ilişkilenerken deneyim ağı haritasını aşağı yönde çeken bir yığın oluşturduğu gözlemlenir. Bu deneyim kümelerinin ilkinde; analiz etme, eskiz yapma, kavram üretme, karar verme ve anlama deneyimlerine sınıf arkadaşları ve eğitmenle kurduğu etkileşime yönelik gözlem alanları ile tasarım elemanlarının yarattığı gözlem alanlarının eşlik ettiği görülür. Diğer deneyim kümesinde ise bilişsel alan deneyimleri, etkileşime yönelik gözlem alanları ve deneyimlere eşlik eden duyguların yoğunlaştığı izlenir. K10 için yansıtma ve kavramlarla ilgili bilişsel süreç deneyimlerini, sorgulama odak deneyim alanı takip eder. K10’un kendine soru sorarak veya kendini sorgulayarak bir düşünme deneyimi geliştirdiği, görüşmelerinde sıkça başvurduğu soru anlamı taşıyan ifadelerinde analiz edilir. Örneğin; “Ne kadar basit anlatabilirim ama ne kadar çok şey anlatabilirim, o kompozisyonumda diye düşünmeye başladım”, “Ne kullanabilirim?”, “Nasıl yapacağız...”, “...niye bunu böyle yapmış?”, “...neden, niye bunu böyle yapmışlar...”, “Neden olmuyor diye düşünüyordum ilk haftalarda” gibi ifadeleri (K10) deneyim ağı haritasının yaklaşık merkezinde konumlanan sorgulama odak deneyim alanı destekler niteliktedir. Öğrenme odak deneyim alanı, zamanı yönetme deneyimi ve kendi kritiğini yapmaya dair sürecin tanımladığı gözlem alanıyla örüntülenen bir odak deneyim kümesi oluşturduğu tespit edilir. Bu odak deneyim kümesinin; kritik sürecinin tanımladığı odak gözlem alanıyla yakın ilişki kurması, K10 adına öğrenme odak deneyim alanına yön veren gözlem alanlarının kritik süreçleri olabileceğini gösterir. “Kritiklerde bazen: ‘Tüh’ diyorum ‘Bunu düşünmüştüm, neden yapmadım?’ gibi. Hep genelde öyle oluyor zaten düşündüklerimizi yapmıyoruz ama öğreniyoruz da baya. ‘Evet, bunu böyle anlatabilirmişim, bu böyle olabilirmiş’ gibi” ifadesi (K10) stüdyo sürecindeki kritik gözlem alanının, eş araştırmacıyı kendi kritiğini yapmaya yönlendirmesi ve bu kritik süreci doğrultusunda teşvik etmesi bağlamında önemlidir. Öğrenme odak deneyim alanı ve kritik süreci odak gözlem alanı ile ilişkilenen bir odak deneyim kümesinin haritada yer aldığı görülür. Bu odak deneyim kümesine birebir kritik sürecinin tanımladığı odak gözlem alanının öncülük ettiği sınıf arkadaşlarının kritik sürecinin tanımladığı gözlem alanı ile bilişsel alan deneyimleri, etkileşime dair gözlem alanları ve duyguların eşlik ettiği saptanır. Burada tartışılan deneyimleri bütüncül olarak değerlendirildiğinde deneyim ağ haritasında kritiğe dair çeşitlenen süreçlerin K10’un deneyimlerinde etkin rol oynadığı söylenebilir. Birebir kritik sürecinin yönlendirdiği deneyimlere “...biz sürekli farklı hocalardan kritik alıyorduk”, “Kritik almıştım o zaman kendim. Hoca kim konuşmak ister gibi sorduğunda neden konuşmayayım ki?” ifadelerinde rastlanırken sınıf arkadaşlarının kritiğinin

yönlendirdiği deneyimlere “Sadece zaten kendimi dinlerken değil, herkesi dinlerken zevk alıyorum ve yeni bir şeyler öğreniyorum”, “Ne bileyim ismini kullanamamış vb. o şekil onlara kritik ben kendim veriyorum açıkçası...” ifadelerinde rastlanır (K10).

K10 için tanımlanan farklı odak deneyim kümelerinin tasarımıyla ilgili olgularla örüntülenen referans, simetri, hareket, renk ve A3 gözlem alanları olarak haritada yer aldığı görülür. “Dedim ki ben kâğıdın köşelerini, kenarlarını kullansam benim için çok güzel bir referans olabilir”, “Kâğıdın kenarlarını kendime referans alabilirim diye düşündüm”, “...şimdi şeye geçiyorum; referans alma kâğıtta...”, “Belli bir referans çizgileri alarak...” ifadeleriyle K10, tasarım elemanı olarak A3 ile tasarımın yapısal ilkesi olarak referans arasında nasıl ilişki kurduğunu açıklar (K10). Bu doğrultuda, K10 adına A3 ve referansa dair gözlem alanlarının tasarımıyla ilgili olgularla örüntülenen deneyimlerindeki öne çıkışı anlam kazanır.

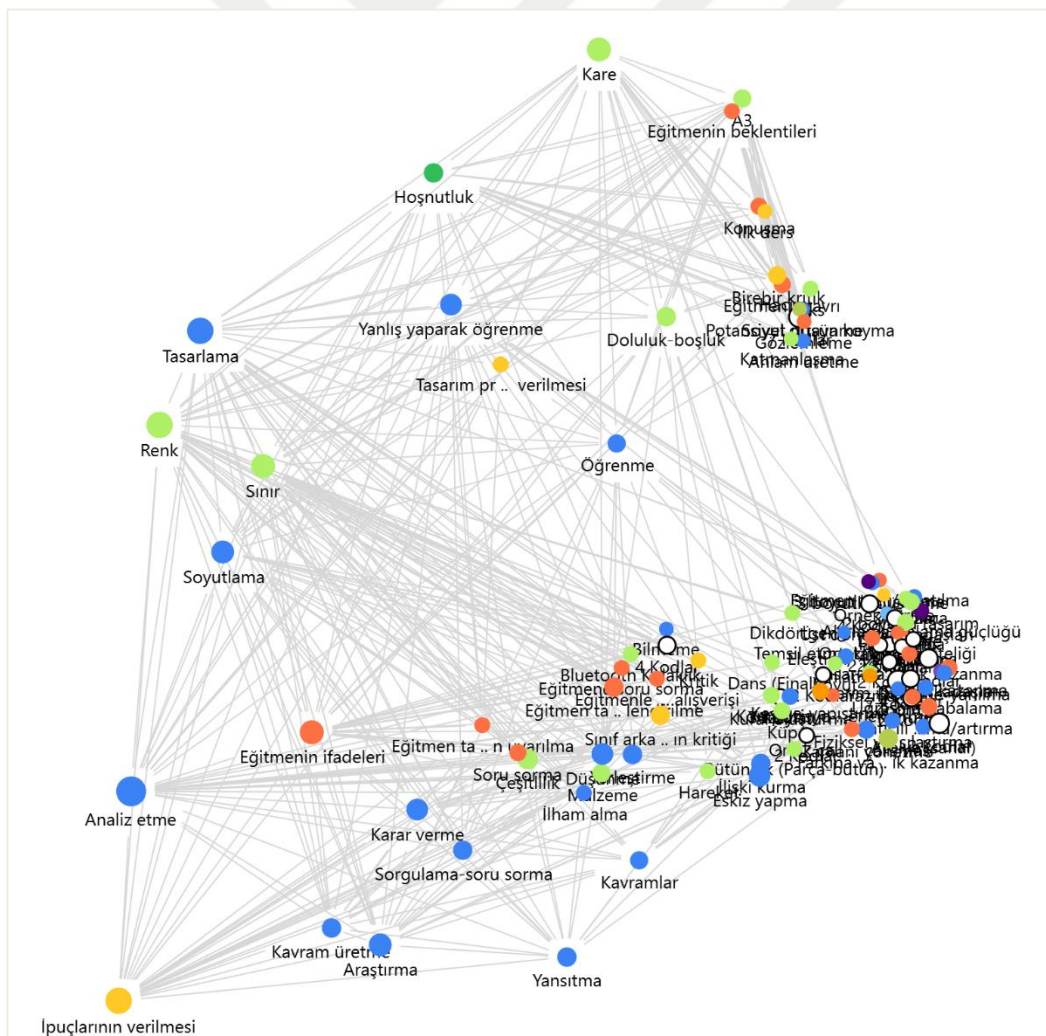


Şekil 4.43. K10 Deneyim Ağı Analizi

K11 Deneyim Ağı

Eş araştırmacı K11'in deneyim ağı haritası incelendiğinde 6 köşeli bir çokgenin oluşmaya başladığı görülür. Çokgenin odak deneyim ve gözlem alanları ile deneyim kümeleri incelendiğinde heterojen bir dağılım gösterdikleri gözlemlenir. Bu heterojen dağılımda; odak deneyim ve gözlem alanlarının kendi aralarında farklı bölgelerde yoğunlaştıkları,

deneyim kümelerinin ise bir tarafta toplandığı tespit edilir. Ağ haritası biçimsel olarak analiz edildiğinde çokgenin köşelerinin yoğunlukla odak deneyim ve gözlem alanlarıyla birlikte olduğu belirlenir. Yakın ilişkiler kuran odak deneyim ve gözlem alanları bir araya gelerek daha büyük ölçekli odak deneyim kümeleri oluşturduğu söylenebilir. Deneyim ağı haritasında birçok farklı ölçekte odak deneyim ve gözlem alanları gözlemlenir. Odak deneyim ve gözlem alanlarının çokgenin alt bölgesinde yoğunluk kazandığı ve yoğunluk kazandığı bölgede deneyim kümeleri ile ilişkilendiği izlenir. Deneyim kümeleri birbirleriyle yakın konumlanarak çokgenin iki köşesini ve bu iki köşe arasında kalan bir kenarını tanımlayabilecek ağırlık sergilerler. Bir köşe noktada yığılma gösteren deneyim kümesinin merkez bölgeye yayılım gösteren farklı bir deneyim kümesi ile yakın konumda yer aldığı, farklı bir köşe noktada yığılma gösteren deneyim kümesinin çokgenin kenarında bir kırılma yaratarak var olduğu belirlenir.

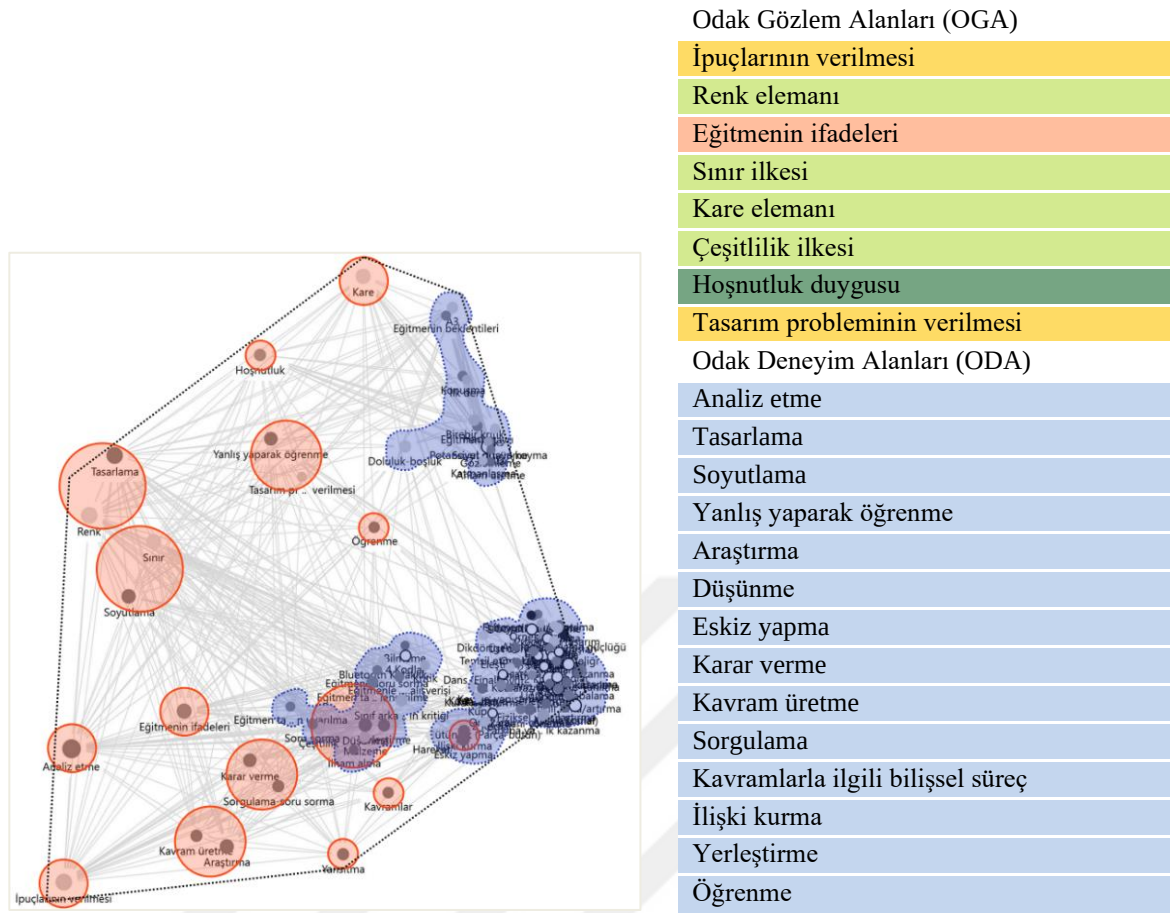


Şekil 4.44. K11 Deneyim Ağı

K11'in deneyim ağı haritası incelendiğinde en baskın odak deneyim alanının analiz etme bilişsel alan deneyimi olduğu görülür. K11'in analiz etme deneyimlerine dair yansımalar tasarım etkinliklerinin gözlem alanlarında yoğunlaşır. Örneğin; Bluetooth Kulaklık tasarım etkinliği için “Sonra dedim bluetooth kulaklık nasıl olabilir? Bluetooth kulaklığın önce bir sınırları olur, dışarıya ses geçirmez, dışarıdan ses almaz. Ama bizim kulaklıklarımız bunu tam sağlayamadığı için dışarıya ses geçilebilirdi, alabilirdi” ifadelerine yer verirken Solo Test tasarım etkinliği için “...Solo Test'i mesela soyutlayacağımız zaman ben Solo Test'te mesela çok sayısal verilerinde boğuldum; çünkü Solo Test'te maksimum 9 taş bırakabilme gibi bir şey var, 1'e indirmeye çalışıyoruz... Sonra Solo Test'in özelliklerine baktım internetten. Bir video vardı, çocuklar oynuyordu onu inceledim nasıl yapılıyor bu acaba diye. Birbirinin üzerinden atlama kısmı vardı... ilk başta bakıyoruz bize verilen maddenin özelliklerine, özelliklerinden yola çıkarak gidebileceğim başka yerler var mı onlara bakıyorum” ifadelerine yer verir (K11). Her iki ifade de K11'in tasarım etkinliklerine dair süreçlerde yaşadığı analiz etme odak deneyim alanını ortaya koyar. K11'in analiz etme odak deneyim alanını ipuçlarının verilmesine yönelik odak gözlem alanı izler. Bu odak gözlem alanının analiz etme odak deneyim alanı ile kurduğu ilişki konumları itibariyle araştırma ve kavram üretme odak deneyim alanlarıyla da benzerdir. Bu bağlamda ağ haritasındaki yakın konumları, ipuçlarının verilmesinin odak gözlem alanıyla analiz etme, araştırma ve kavram üretme deneyimlerinin ilişkilendiğini gösterir. K11'in bu deneyimlerinin oluşmasında ipuçlarının yönlendirici rolde olduğu söylenebilir. K11'in ifadeleri irdelendiğinde bu ilişkiyi “Ama aslında onlardan çıkan şeylerde bizim kavramlar bulmamız gerektiğini gördük” ifadesinin desteklediği görülür (K11). Burada K11, ipuçları verildikten sonra yaptığı araştırma ve ipuçlarına dair analizlerinden sonra kavram üretme deneyimini yaşadığını vurgular. K11'in farklı bir odak deneyim alanını tasarlama bilişsel alan deneyimleri oluşturur. Bu odak ele alındığında, odağın tasarım elemanı olarak renk ile kurduğu yakın ilişki ve rengin bir odak gözlem alanı olarak bu ilişkide yer aldığı çözümlenir. Rengin yarattığı gözlem alanının K11'in tasarlama deneyimlerindeki etkinliği K11'in ifadelerinde sıkça tekrar edilir: “...renk kullanımına geçtiğimiz zamanı anlatmak istiyorum, Yemek Masası tasarlamıştık...”, “...rengin bizim için bir katman belirttiğini veya sınır belirttiğini...”, “...kendime sınırlar çizmiştim sarı bir fon kartonuyla...”, “...sarı bir kare kullanmıştım”, “...sarıyı taşı bırakabileceğim alan olarak kullanmıştım...” (K11) Tasarlama ve rengin birlikte oluşturduğu odak deneyim kümesinin benzer şekilde soyutlama odak deneyim alanı ve tasarım ilkesi olarak sınır odak gözlem alanı arasında olduğu saptanır. K11'in araştırmacı ile görüşmelerinde tasarım etkinlikleri sürecinde gerçekleşen soyutlama

deneyiminde sınırla ilgili birbirinden farklı ifadelerin yer aldığı gözlemlenir. Bu ifadeler; ‘sınır belirtmek’, ‘sınır belirlemek’, ‘sınırı olmak’, ‘sınır çizmek’, ‘sınırları aşmak’ gibi çeşitlenir (K11). Tasarlama ve renk ile soyutlama ve sınır ikili odak deneyim kümelerinin haritada birbiri ile yakın konumda yer almaları; benzer ilişkiler kuran deneyimlere dönüştüklerini yansıtır. K11 için eğitmenin ifadeleri, farklı bir odak gözlem alanı oluşturur. K11’in eğitmenlerin ifadelerini çoğunlukla doğrudan aktarması; bu ifadelerin K11 için yoğun bir gözlem alanı sergilediğini ifade eder. Örneğin; “Hatta E1 şunu da söyledi: ‘Soyutlama kavramı indirgemek değildir, düzgün araştırın’ dedi. Bunu hiç unutmuyorum mesela” ifadesinde (K11), eğitmene dair ifadenin kalıcılığını vurgularken “E5 bana söyledi: ‘Eğer bunu yaparsan senin kompozisyonunun bütünlüğünü bozabilir’ diye...” ifadesinde eğitmenin uyarılarına ya da ““Onların yüzeyini yırtarsanız daha birbirleriyle bütün hale gelirler ya da birbirlerini tamamlar’ gibi bir ifadede bulunmuştunuz” ifadesinde eğitmenin kritiğinde yer verdiği yönlendirmeye dikkat çeker (K11). K11’in farklı odak deneyim alanlarının yansıtma, sorgulama, karar verme, düşünme, eskiz yapma, ilişki kurma ve kavramlarla ilgili bilişsel süreç ile oluştuğu görülür. Bu odak deneyim alanlarının benzer ağırlıklarda, birbirleri ile yaklaşık benzer mesafelerde konumlandığı tespit edilir. Bu bağlamda odak deneyim alanlarının birbirleri ile ilişki örüntüleri oluşturduğu söylenebilir. Özellikle yansıtma odak deneyim alanının etrafında konumlanan kavram üretme ve kavramlarla ilgili bilişsel süreçle yönelik deneyimler K11’in ilişkilendirdiği deneyim örüntüsünü deşifre eder. “...bu anahtar kelimeler üzerinde yoğunlaşmaya başlamıştık, nasıl kullanabiliriz diye”, “Acaba ben bunu nasıl gösterebilirim veya nasıl soyutlayabilirim?”, “Sınırları aşmayı nasıl ifade edebiliriz, ifade şekillerine bakmıştık” gibi ifadeleri (K11), K11’in kavramlar ve yansıtma odak deneyim alanları arasında tanımlanan deneyim örüntülerini açığa çıkarır. Bu deneyim örüntüleri içerisinde karar verme ve sorgulama odak deneyim alanlarının yakın ilişkiler oluşturduğu tespit edilir. K11; “...eskiz çalışmaları kullanıyorduk, şunu şuradan çıkarsam gerçekten sınırları aşmış olur mu ya da ritmi yakalamış olur muyum diye...” ifadelerindeki şekliyle (K11) kendine yönelttiği sorularla sorgular ve bu sorgulamalarla karar alır. Eskiz yapma ve ilişki kurma odak deneyim alanlarının birbirinin içine geçerek birbirine dönüşmeye başlayan ilişki ağları oluşturduğu ve odak deneyim alanlarının K11 için en yoğun deneyim kümesi kurulmasına öncülük ettiği görülür. Bu deneyimlerinin öncülüğünde, deneyim kümesinde tasarım ilke ve elemanları ile sınıf arkadaşları ve eğitmenlerle etkileşim alanlarının oluşturduğu deneyimlerin yer aldığı saptanır. Eskiz yapma ile ilişki kurma odak deneyim alanları; düşünme ve karar verme deneyimleriyle benzer ilişkiler üreterek birbirine dönüşmeye başlar. Örneğin; “...eskiz

aşamasında da karar veriyorum şunu şöyle yaparım, böyle yaparım” ifadesinde K11 tasarım elemanlarına ya da kavramlara dair kararlarını eskiz yaparak oluşturduğundan söz ederken “Sonra denedim demek ki acaba benim koyduğum üçgenle karenin arasında bir ilişki olmalı ki bu akslarla” ifadesinde tasarım elemanları ya da kavramlara dair kararlarını ilişki kurarak tasarlarırken oluşturduğundan bahseder (K11). Bu doğrultuda K11’in ifadelerinde eskiz yapma ve ilişki kurmanın çok benzer bağlamlarda anlam kazandığı keşfedilir. Buna ek olarak eskiz yapma odak deneyim alanının birbirinden farklı ilişkiler kurarak deneyim kümesinde ön plana yerleştiği yine K11’in ifadeleri üzerinden çözümlenir. Örneğin; K11, etkileşimli gözlem alanlarının eskiz yapma deneyimiyle ilişkisini “Hocalarla da konuştuktan sonra eskiz...” veya “...arkadaşlarla konuştukça da eskiz yapmaya başladım” ifadeleri üzerinden eğitmenlerle etkileşim ve sınıf arkadaşlarıyla etkileşim olarak çeşitlendirir (K11). Bu deneyimine verdiği önemi ise sıkça vurgular: “3 saat çalışıyorsak 2 saati eskize ve düşünmeye gidiyor”, “...en çok zaman harcayan şeylerden birisi eskiz...”, “Aslında olay tamamen eskiz kaplıyor...” vb. K11’in düşünme odak deneyim alanı etrafında oluşan deneyim kümesinde eğitmenle etkileşim sonucunda oluşan gözlem alanlarının yoğunlaştığı gözlemlenir. “Sonra E7 geldi dedi ki: ‘Burada bluetooth kulaklık ne işe yarıyor, önce ona bir bakın’ dedi, ‘Bluetooth kulaklığın elemanları neler olabilir, onları bir düşünün’ dedi. Aslında bizi özelliklerini düşünmeye sevk etti. Bizi bir yönlendirdi ilk başta, çünkü bilmiyorduk onu” ve “E5 şey söylemişti bana mesela bir de: ‘Biçimlerin şekillerinden yola çıkarak hareketi gösterebilirsin’ demişti bana. ‘Bu şekilde ifade edebilirsin’ diye onu düşünmüştüm” ifadeleriyle eğitmenlerin düşünme deneyimi üzerindeki yönlendirici rolüne değinir. K11’in deneyim ağı haritasında; öğrenme ve yanlış yaparak öğrenme odak deneyim alanları ile tasarım probleminin verilmesine yönelik stüdyo işleyişinin sağladığı odak gözlem alanı, hoşnutluk duygusunu oluşturan deneyimleri ve tasarım elemanı olarak kare şeklinin oluşturduğu odak gözlem alanı yer alır. Öğrenme ve yanlış yaparak öğrenme odak deneyim alanları, K11’in ifadelerinde de hoşnutluk duygusuyla birlikte anılır: “...yaptığımız yanlışlarla doğruyu öğrenmek. Aslında bu benim hoşuma gitti.” (K11) Kare şeklinin odak gözlem alanının, K11’in haritasında yer alan bir deneyim kümesiyle ilişkilendiği keşfedilir. Bu deneyim kümesinde kare şeklinin oluşturduğu deneyimlere benzer şekilde tasarım ilke ve elemanlarının yoğunlaştığı, bu gözlem alanlarına eş araştırmacının sınıf arkadaşları ve eğitmenleriyle olan etkileşimine yönelik gözlem alanlarının eşlik ettiği görülür.



Şekil 4.45. K11 Deneyim Ağı Analizi

K12 Deneyim Ağ

Eş araştırmacı K12'nin deneyim ağı haritası incelendiğinde 4 köşeli bir çokgenin oluşmaya başladığı görülür. Çokgenin odak deneyim ve gözlem alanları ile deneyim kümeleri incelendiğinde heterojen bir dağılım gösterdikleri gözlemlenir. Bu heterojen dağılımda; odak deneyim ve gözlem alanlarının kendi aralarında farklı bölgelerde yoğunlaştıkları, deneyim kümelerinin ise bir tarafta toplandığı tespit edilir. Odak deneyim ve gözlem alanlarının karşılıklı kenarlarda yoğunluk kazandığı ve haritanın merkezinde konumlanmadığı söylenebilir. Ağ haritası biçimsel olarak analiz edildiğinde çokgenin köşelerinin ve kenarlarının tamamının odak deneyim ve gözlem alanlarıyla birlikte oluştuğu belirlenir. Yakın ilişkiler kuran odak deneyim ve gözlem alanlarının bir araya gelerek daha büyük ölçekli odak deneyim kümeleri oluşturduğu söylenebilir. Deneyim ağı haritasında birçok farklı ölçekte odak deneyim ve gözlem alanları gözlemlenir. Deneyim kümeleri birbirleriyle yakın konumlanarak çokgenin bir köşesinde ve bu köşeden referans alan iki

anahtar kelime yazdım. Sonra Time Dergisi’ni açtım ama Time Dergisi’nde bir sürü şey var. Ben burada genelleme yapamam şu an dedim. Yaparsam da çeşitliliği yapabilirim dedim. Çünkü bir sürü çeşide hitap ediyordu. Şey yapabilirim diye onu kenara koydum, o da dursun dedim. Sonra Mimarlık Dergisi’ne baktım, kapakları ilgimi çekti açıkça. Başlangıçta çok sadeydi ama orada bir tane kare elde etmeye çalışmışlar. Bunun 10.’suna baktım mesela, orada da kare elde etmeye çalışmışlar hep böyle yıllara göre ilk başlarda. Sonra o kareyi kırmışlar o düzeni, başka bir şekiller yapmaya başlamışlar. Ben dedim ki bu değişimi yani hareketi, oradan oradaki değişimi ifade edebilirim açıkça dedim; çünkü bir değişim var dedim. O orta kısımda biraz daha uzundu süreç, orada da bir değişim vardı. En sonda da başka bir şekil almışlar böyle dergi kapakları. Dedim bu da dursun, bu da olabilir dedim. Şimdi hangisi daha kolay olur veya daha iyi anlatabilirim diye seçmeye yöneliyorum.” (K12)

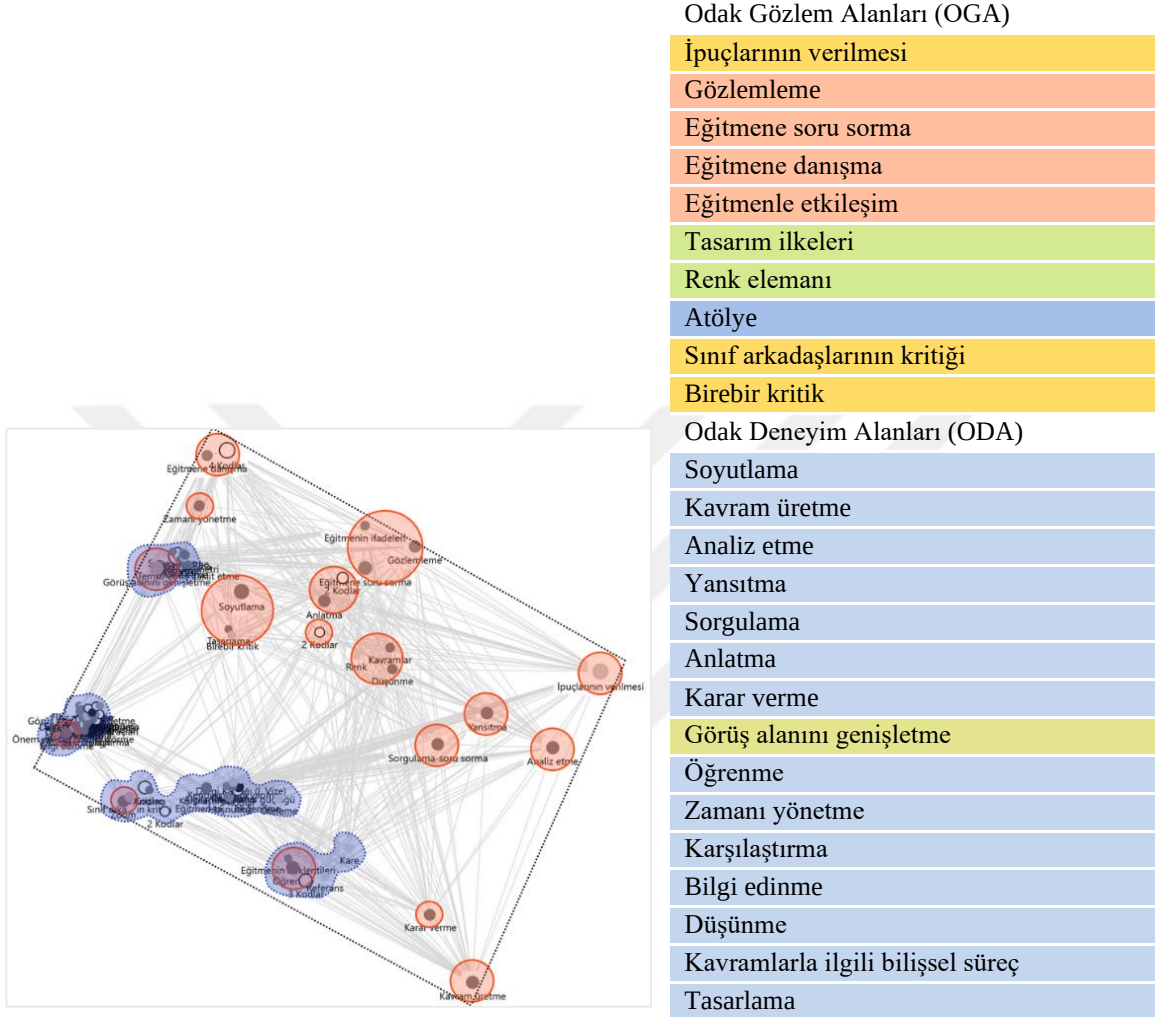
K12’nin ifadelerinde ipuçlarının verilmesi üzerinden gelişen deneyimleriyle ilgili birçok çıkarım yapılması da olanaklıdır. Örneğin; ipuçlarının verilmesi odak gözlem alanı ile yakın ilişkiler kuran analiz etme, sorgulama ve yansıtma odak deneyim alanları, eş araştırmacının ipuçlarını analiz etmesi ve bu analizleri nasıl yansıtacağına dair sorgulama deneyimi yaşaması çerçevesinde ifadelerinde karşılık bulur. K12’nin bu süreçte analiz etme deneyimiyle ilişkilenen kavram üretme ve karar verme deneyimlerinin ağ haritası üzerinde farklı bir konumda yeni odak deneyim alanları oluşturduğu görülür. Bu doğrultuda kavram üretme ve karar verme odak deneyim alanlarının; yalnız ipuçlarının verilmesi odak gözlem alanıyla değil birbirinden farklı bağlamlarda ilişkilenererek farklı bir konumda yerleşim gösterdikleri söylenebilir. Dans temalı final tasarım etkinliği sürecinde; “...Salsa’yı araştırın... Anahtar kelimeler bulmaya çalıştık mesela hareketlilik... Başka ne vardı Salsa’da? Süreklilik, dans boyunca devam ettiren, bunları fark ettim. Bunları fark ederken kritik almak için... Zoom dersinde aldığımız kritiklerde, ben diğer arkadaşlara da baktığımda, hocalarımızın ne istediğini az çok anladım” ifadeleriyle K12, kavram üretme odak deneyim alanını ipuçlarının verilmesi odak gözlem alanı, araştırma, analiz etme, fark etme deneyimleri, kritik süreci gözlem alanı ve eğitmenin beklentileriyle oluşan gözlem alanıyla ilişkilendirerek ilişkilerini çeşitlendirir.

K12’nin ipuçlarının verilmesine bağlı odak gözlem alanını, tasarlama deneyimi ve birebir kritiğin ortaya koyduğu gözlem alanı eşliğinde soyutlama odak deneyim alanı takip eder. Soyutlama, K12’nin ifadelerinde farklı bağlamlarda tekrarlanır. Örneğin; K12 geçmiş deneyimleriyle stüdyo deneyimlerini karşılaştırırken soyutlama odak deneyim alanlarını ele alarak ayrıştırır: “Onda soyutlama yoktu, soyutlama hariç diğerleri sizinkiyle uyuyor gibi

biraz... Temel Tasarım olması lazım ama sizinki soyutlamayla olunca baya bir farklılaşıyor.” (K12) Bundan farklı olarak K12’nin tasarlama deneyimi ile eş anlamda soyutlama odak deneyim alanını kullandığı gözlemlenir: “...bluetooth kulaklıklarda iletişim, onu soyutlamayı düşündüm.” (K12) Odak deneyim alanının bir diğer farklı bağlamı ise görüş alanını genişletme odak deneyim alanı ile ilişkilenererek ortaya çıkar: “Soyutlama kısmı ise şöyle diyeyim, bu ders için diyeyim gerekli mi değil mi diye, bence gerekli... Ufkumuzu genişletmek için gerekli diye düşünüyorum bence. Bakış açımızı...” (K12) Hâlihazırda bu yakın ilişkinin ağ haritasında da yakın konumlar oluşturduğu tespit edilir. Bir duyuşsal alan deneyimi olarak görüş alanını genişletme; K12’nin bir deneyim kümesinde ön plana çıkar. Bu deneyim kümesinde farklı bilişsel alan deneyimlerinin ağırlık kazandığı söylenebilir. Öğretmenlerle ve sınıf arkadaşları ile etkileşimlerinin oluşturduğu odak gözlem alanları anlatma odak deneyim alanıyla birlikte odak deneyim kümesi yaratır. Öğretmene soru sorarak öğretmenle oluşturduğu etkileşim K12 için önemlidir. İfadelerinde sık sık öğretmenlere soru sorduğunu aktarır: “Bu 2 saatimi de hocalarımıza sorarak geçiriyorum”, “...herhangi bir şeyde takıldığımda direkt çekinmeden gidip sorup onlardan yardım alıp birlikte ilerleyebiliyordum”, “...mesela iki seçeneğim oluyor; ‘Hocam ben bunu da yaptım, bunu da yaptım, hangisini yapayım?’ diye hocalarıma sorabiliyorum...”, “...ben size sordum başta, öyle öğrendim” vb. Öyle ki K12 bu odak gözlem alanını, zorlanma deneyimleri karşısında için ürettiği bir çözüm olarak görür: “Öğretmenlerime sordum, onu ilke alabilirim.” (K12). Buna benzer şekilde öğretmene danışmaya dayalı etkileşim K12 için farklı bir odak gözlem alanı oluşturur. Ayrıca K12’nin deneyim ağı haritası incelendiğinde zamanı yönetme, düşünme ve kavramlarla ilgili bilişsel sürecin farklı odak deneyim alanları tanımladığı görülür.

K12’nin deneyim ağı haritasında; öğrenme odak deneyim alanı etrafında tasarım ürünlerine yönelik olguların yoğunluğuyla bir deneyim kümesi, anlama odak deneyim alanına eşlik eden sınıf arkadaşlarının kritiğine yönelik gözlem alanı etrafında yoğunlaşan bir deneyim kümesi, bilgi edinme odak deneyim alanı etrafında sınıf arkadaşları ve öğretmenlerle etkileşimin oluşturduğu gözlem alanlarıyla yoğunlaşan bir deneyim kümesi yer alır. K12’nin anlama odak deneyim alanıyla sınıf arkadaşlarının kritiğiyle iç içe geçen yerleşimi; “Zoom dersinde aldığımız kritiklerde, ben diğer arkadaşlara da baktığımda, hocalarımızın ne istediğini az çok anladım” ifadelerine yansır (K12). K12, bilgi edinme odak deneyim alanında etkileşime verdiği önemi “Ama fikir almada, fikir genişletmek için o Zoom

toplantısı gibi mesela bilgi edinmede diğer hocalarımızdan, herkesten bilgi almayı önemserdim açıkça” ifadeleriyle aktarır (K12).

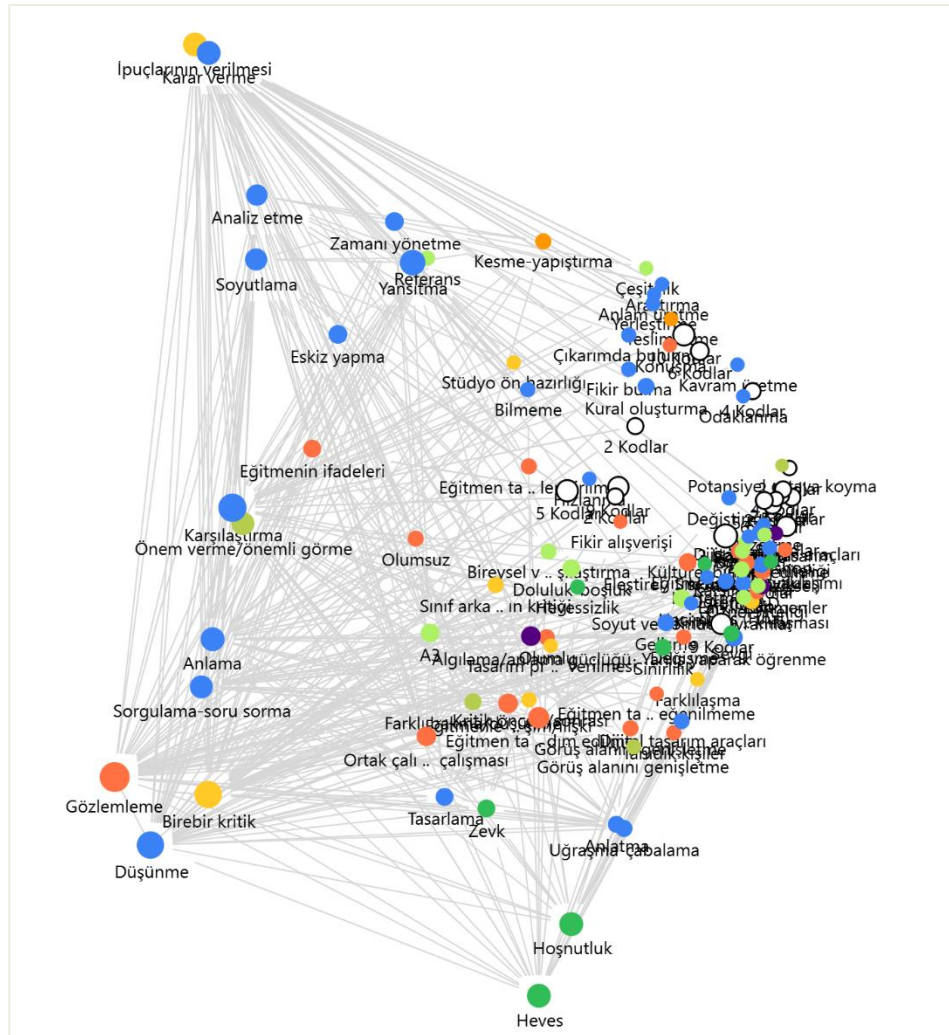


Şekil 4.47. K12 Deneyim Ağı Analizi

K13 Deneyim Ağı

Eş araştırmacı K13’ün deneyim ağı haritası incelendiğinde 4 köşeli bir çokgenin oluşmaya başladığı görülür. Çokgenin odak deneyim ve gözlem alanları ile deneyim kümeleri incelendiğinde heterojen bir dağılım gösterdikleri gözlemlenir. Bu heterojen dağılımda; odak deneyim ve gözlem alanlarının kendi aralarında farklı bölgelerde yoğunlaştıkları, deneyim kümelerinin ise bir tarafta toplandığı tespit edilir. Odak deneyim ve gözlem alanlarının yoğunlaştığı bölgede çokgenin içerisinde hayali bir çizgi üzerinde konumlanmadığı söylenebilir. Ağ haritası biçimsel olarak analiz edildiğinde çokgenin

köşelerinin çoğunlukla odak deneyim ve gözlem alanlarıyla birlikte oluştuğu belirlenir. Yakın ilişkiler kuran odak deneyim ve gözlem alanlarının bir araya gelerek daha büyük ölçekli odak deneyim kümeleri oluşturduğu söylenebilir. Deneyim ağı haritasında birçok farklı ölçekte odak deneyim ve gözlem alanları gözlemlenir. Deneyim kümeleri birbirleriyle yakın konumlanarak çokgenin bir köşesinde yoğunlaşır. Bu köşede yoğunlaşan deneyim kümelerinin çokgenin kenarlarına ve merkezine doğru düzensiz bir yayılım gösterdiği izlenir. Yayılım gösteren deneyim kümelerinde odak deneyim ve gözlem alanlarıyla ilişkinin arttığı tespit edilir. Çokgenin bir kenarına yayılım gösteren deneyim kümesinin daha çizgisel bir karaktere büründüğü tespit edilir.

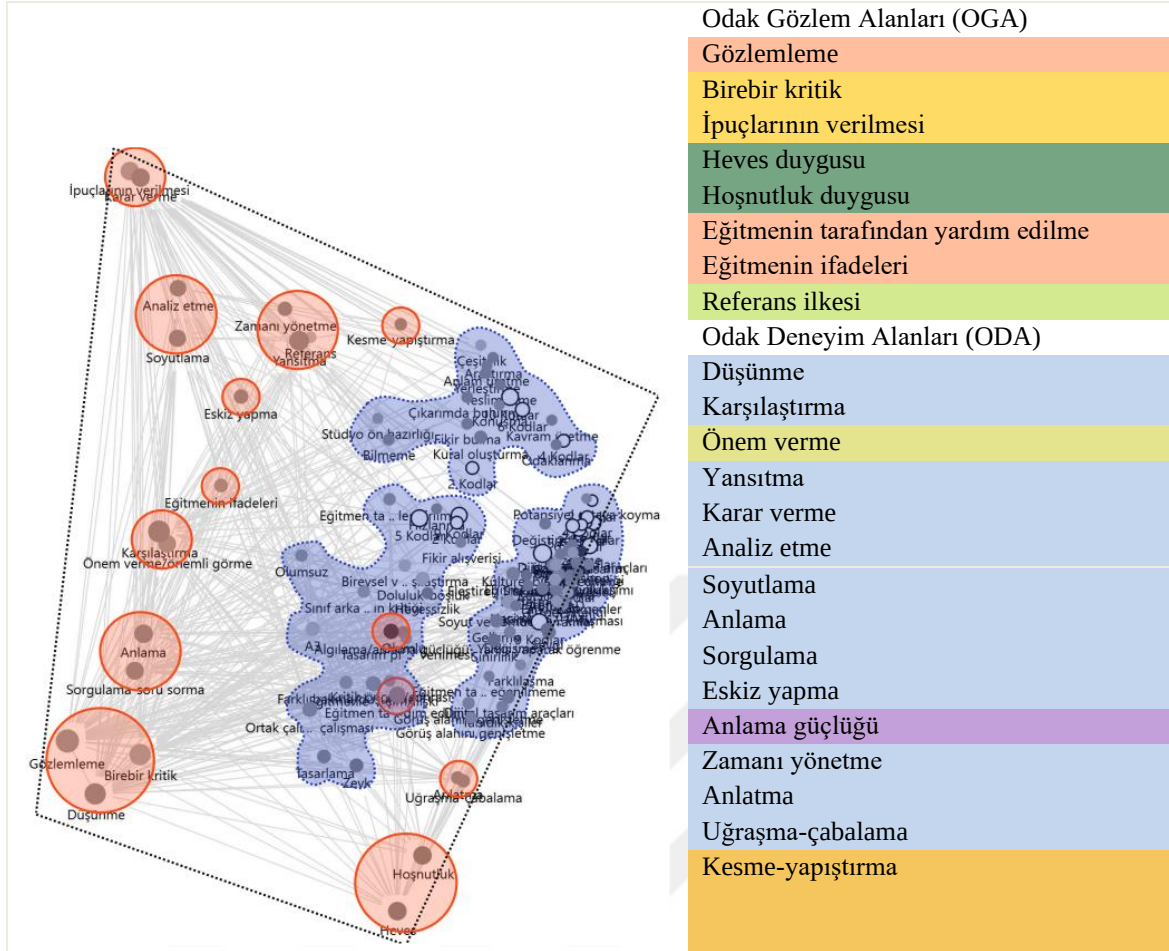


Şekil 4.48. K13 Deneyim Ağı

K13'ün en baskın odak deneyim alanını düşünme deneyimi oluştururken onunla eş baskınlıkta ve yakın konumda yer alan sınıf arkadaşlarını gözlemlemeye dayalı odak gözlem

alanı ve stüdyo sürecinde sunulan birebir kritik odak gözlem alanı birlikte ağ haritasındaki en baskın odak deneyim kümesini tanımlar. Düşünme odak deneyim alanının baskın rolü; K13'ün "En çok uğraştığım ya da düşündüğüm ders bu ders" ifadesinde yer bulur. Birebir kritiklere dair odak deneyim alanının baskın rolü ise "Bence aldığımız kritikler gerçekten çok değerli" ifadesinde görülür (K13). Gözlemlemeye dayalı odak gözlem alanının baskınlığı da "...toplu çalışmak ya da herkesin nasıl yaptığını görmek benim için bu konuda çok önemliydi" ifadesinde karşılık bulur (K13). Bu doğrultuda üç odak deneyim ve gözlem alanı incelendiğinde üçünü harita üzerinde yakınlaştıran; deneyimler içerisinde eş yoğunluklarda ilişkiler üretmeleridir. Onlara yakın konumda haritada yer alan farklı odak deneyim alanları anlama ve sorgulama deneyimleridir. Ancak onlarla eş baskınlıkta haritada yer alan farklı bir odak deneyim alanı ise karşılaştırma deneyimidir. Karşılaştırma odak deneyim alanının, önem verme deneyimi ile iç içe geçtiği görülür. Örneğin K13'ün "...karşıdan bir kritik alınmadığı sürece eliniz ayağınız dolaşüyor biraz, o yüzden öğretmenler çok önemli burada, öğretmenlerin rolü çok fazla" ifadesi incelendiğinde eş araştırmacının kritik aldığı ve almadığı durumu karşılaştırdığı ve bu karşılaştırmaların sonucunda öğretmenlere önem verdiği keşfedilir. Dolayısıyla K13'ün karşılaştırmalar yaparak durumlarla ilgili çıkarımlarda bulunduğu söylenebilir. K13'ün deneyim ağı haritasında karşılaştırma odak deneyim alanını; ipuçlarının verilmesinin ortaya koyduğu odak gözlem alanı ile karar verme odak deneyim alanının iç içe geçerek oluşturduğu odak deneyim kümesi takip eder. Bu iki deneyimin yakın konumlanması doğrudan birlikte yakın ilişkiler üretmelerinden kaynaklanır. "Önümüze dört tane seçenek koydunuz, hangisini daha iyi yansıtabileceğimizi düşünüyorsak onu seçtik zaten... Çok daha iyi yansıtabileceğimi düşündüğüm için seçtiğim bir dergi" ifadesindeki şekliyle K13, ipuçları üzerinden karar verdiği bir deneyimi tarifler (K13). Bu ifade de yer edinen K13'ün farklı bir odak deneyim alanı yansıtmaya deneyimidir. Zamanı yönetme deneyimi ve tasarım ilkesi olarak referans ise ona eşlik eder. K13 için bilişsel alan deneyimleri arasında analiz etme, soyutlama ve eskiz yapma deneyimleri ile psikomotor alan deneyimleri arasında kesme-yapıştırma deneyimi odak deneyim alanlarını oluşturur. Burada sıralanan odak deneyim alanlarının aynı bölgede birbirine yakın konumları benzer ilişkilerini açıklar. "...kendi içimdeki duyguyu da yansıtabilmek için soyutlamaya başvuruyorum" ifadesinde K13'ün yansıtmaya ve soyutlama deneyimleri arasında kurduğu ilişki doğrudan okunurken "...bunu düşünerek birbirinin altında ve üstünde olan farklı objeleri yansıtmak istemiştik yaptığım soyutlamaya..." ifadesinde K13'ün yaptığı analizleri önce yansıtmaya sonra da soyutlama deneyimine yönlendirdiği tespit edilir (K13). K13'ün deneyim ağı haritası çözümlendiğinde haritada

duyguların da bir odağa dönüştüğü gözlemlenir. Burada heves ve hoşnutluk duygularına rastlanır. K13, eş araştırmacı ile görüşmelerindeki “...bir şeyler anladıktan sonra daha hevesli bir şekilde girmeye başladım ben derse...”, “...eğitmenlerle iletişim kurdukça aslında insan daha çok hevesleniyor, benim için öyleydi” gibi ifadelerinde de karşılık bulur (K13). K13’ün odak deneyim kümelerinden biri uğraşma ve anlatma odak deneyim alanının iç içe geçmesiyle oluşur. Buradaki iç içe geçme durumu diğer deneyim örüntüleriyle benzer ilişkiler kurmalarından kaynaklanır. K13, “En çok uğraştığım ya da düşündüğüm ders bu ders” ifadesinde doğrudan uğraşma bilişsel alan deneyiminin nasıl odak deneyim alanına dönüştüğünü açıklar (K13). Eğitmen tarafından yardım edilmenin oluşturduğu eğitmenle etkileşim ile sınıf arkadaşları ya da grup arkadaşları ile oluşturduğu ortak çalışma etkileşim alanı K13 için odak gözlem alanları oluştururken tasarlama odak deneyim alanı ile zevk duygusu onları izler. Bu odak deneyim ve gözlem alanlarının bir araya gelişinin K13 için bir deneyim kümesi oluşturduğu tespit edilir. Örneğin; “Oturup 3-5 kişiyle bir konu hakkında tartışmak daha zevkli bir şey benim için, şu an yaptığımız grup ödevi de öyle” ifadesinde grup çalışması odak deneyim alanı ile zevk duygusunun birlikteliği deşifre olurken “...aynı masanın etrafında dediğiniz gibi atölyede toplanmak benim için çok daha keyifli...” ifadesinde ortak çalışma odak gözlem alanı ile zevk duygusu birlikteliği vurgulanır. K13’ün ağ haritasında yer alan deneyim kümelerinin birinde bilişsel alan deneyimlerinin yoğunlaştığı görülürken diğerinde bilişsel alan deneyimleri ve etkileşime dayalı gözlem alanlarının tasarım olguları bağlamında yoğunlaştığı gözlemlenir.



Şekil 4.49. K13 Deneyim Ağı Analizi

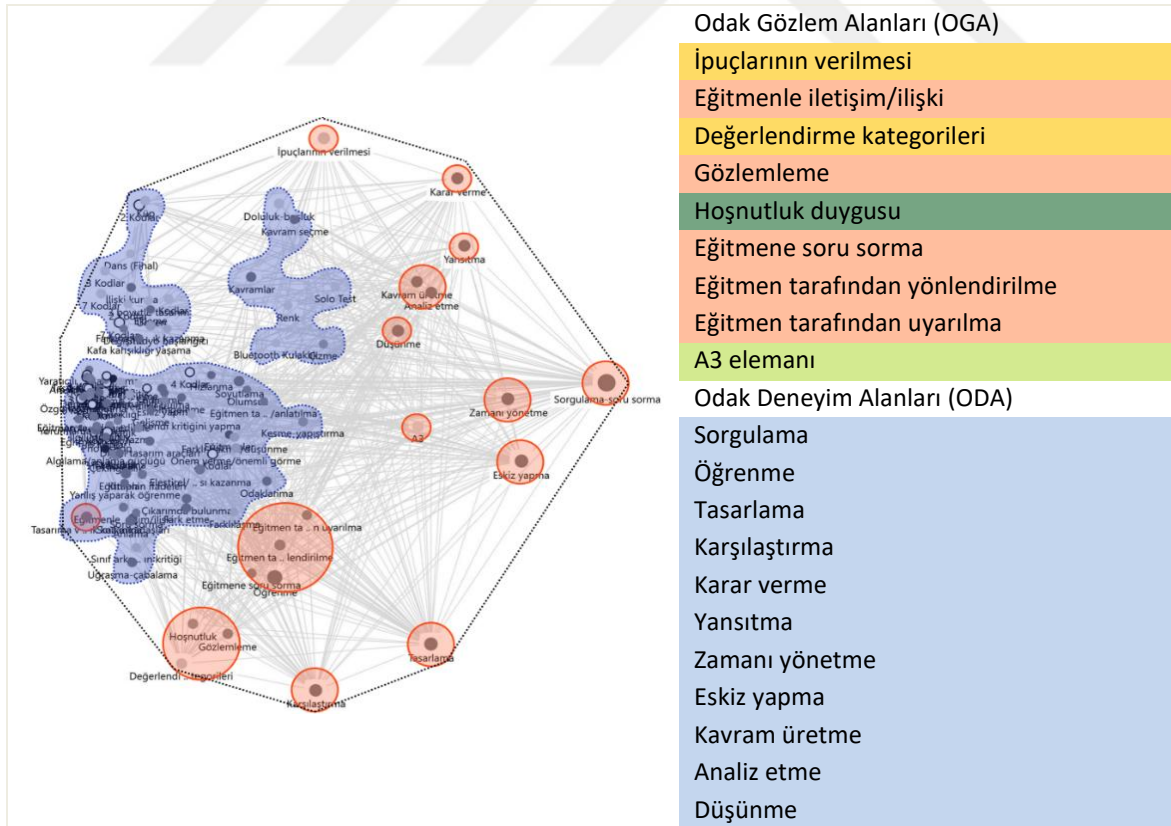
K14 Deneyim Ağı

Eş araştırmacı K14'ün deneyim ağı haritası incelendiğinde 9 köşeli bir çokgenin oluşmaya başladığı, çokgenin dairesel bir forma dönüştüğü görülür. Çokgenin odak deneyim ve gözlem alanları ile deneyim kümeleri incelendiğinde heterojen bir dağılım gösterdikleri gözlemlenir. Bu heterojen dağılımda; odak deneyim ve gözlem alanlarının bir tarafta yoğunlaştıkları, deneyim kümelerinin ise bir tarafta toplandığı tespit edilir. Odak deneyim ve gözlem alanlarının yoğunlaştığı bölgede düzensiz bir dağılım sergilediği söylenebilir. Ağ haritası biçimsel olarak analiz edildiğinde çokgenin köşelerinin çoğunlukla odak deneyim ve gözlem alanlarıyla birlikte olduğu belirlenir. Yakın ilişkiler kuran odak deneyim ve gözlem alanlarının bir araya gelerek daha büyük ölçekli odak deneyim kümeleri oluşturduğu söylenebilir. Deneyim ağı haritasında birçok farklı ölçekte odak deneyim ve gözlem alanları gözlemlenir. Büyük ölçekli odak deneyim alanlarının ağ haritasının alt bölgesinde konumlandığı, küçük ölçekli odak deneyim ve gözlem alanlarının haritanın üst bölgesinde

niteliktedir (K14). “Tasarımına odaklanıyorum, eskizlerime odaklanıyorum”, “Tasarım kısmına daha çok vakit ayırıyorum” gibi ifadeler ise K14’ün tasarlama deneyiminin odak bir deneyim alanına dönüşümünü ortaya koyar (K14). K14 için karar verme deneyimi farklı bir odak deneyim alanı tanımlarken onunla yakın konumda yerleşen düşünme, analiz etme, kavram üretme ve yansıtma farklı odak deneyim alanlarını oluşturur. Bu odak deneyim alanlarının yakın ilişkileri K14’ün ifadelerine yansır. Örneğin; “O zaman eskizimi daha yavaş, daha sağlam düşünerek sorunu her yönüyle daha çok ele almaya çalışıyorum” ifadesinde K14’ün eskiz yaparak düşündüğü ve tasarım problemini analiz ettiği anlaşılır (K14). Ya da “...bizim dansımızda çok fazla parça-bütün ilişkisi vardı. Belli konumlarda insanlar bulunuyorlardı. Işık geçişleriyle parça-bütün halinde bir şov yapıyorlardı. Biz bu yüzden parça-bütün keywordunu alarak oradan ilerledik” ifadesinde K14’ün verilen ipucunu analiz ettiği ve bu analizinden yola çıkarak kavram ürettiği gözlemlenir (K14). K14’ün farklı bir odak deneyim alanının öğrenme deneyimi olduğu ve bu deneyime eğitime soru sorma, eğitmen tarafından yönlendirilme ve eğitmen tarafından uyarılma olmak üzere eğitmenle etkileşime dayalı gözlem alanlarının yoğunlukla eşlik ettiği görülür. Bu doğrultuda K14’ün eğitmenle etkileşiminin öğrenme deneyiminde etkin olduğu söylenebilir. Bu durumu K14, “Işık tutmasanız, bu kadar yardımcı olmasanız bu kadar iyi öğrenebilir miydik emin değilim” şeklinde ifade eder (K14). K14’ün odak gözlem alanlarını, stüdyo işleyişinin iki parçası olarak ipuçlarının verilmesi ve değerlendirme kategorilerine yönelik gözlem alanları oluşturur. Değerlendirme kategorilerinin, odak gözlem alanı olarak, sınıf arkadaşlarını gözlemlemeye dayalı gözlem alanı ve hoşnutluk duygusuyla ilişkilendiği gözlemlenir. Değerlendirme kategori, stüdyonun içerisinde doğası gereği sınıf içerisinde üretilen tüm tasarım etkinliklerinin sergilenmesine dayanır. Dolayısıyla gözlemleme gözlem alanının, değerlendirme kategorilerine dair odak gözlem alanıyla yakın ilişki kurması şaşırtıcı değildir. K14 bu durumu “Başkalarının ne yaptığını görebiliyorsun. Kendin ne yaptığını görebiliyorsun. Hepsi bir arada” ifadeleriyle aktarır (K14). Ek olarak K14 için değerlendirme kategorilerinin bir odak gözlem alanına dönüştüğü sıkça yer verdiği ifadelerinden tespit edilir: “...hangi harfte olacağım gibi düşünce oluyor kafamda...”, “Hangisinde olacağım, nasıl bir kritik alacağım, iyilerde seçilecek miyim diye...”, “...kendimi üstte gördüm orada, ‘Tamam, aferin sana’ dedim. ‘Güzel bir şekilde çözmüşsün demek ki sorunu, en azından çözüme çok yaklaştıysın ki oradasın’”, “Kritik alacağız, bakıyorum projem hangi harfte, G’ye gelmiş, üzülüyorum.” (K14) Öyle ki, K14 motivasyonunu yükselten deneyimlerini değerlendirme kategorilerine dayandırır ve ona eşlik eden hoşnutluk duygusunu açıklar: “Başlarda kopuk hissediyordum. Nerede

öğretmenlerime danışmaya başladım ve nerede ilk iyilerde çıktı ödevim, ondan sonra ben aşırı motive bir şekilde derse yöneldim” (K14).

K14’ün deneyim kümelerinden birini ağ haritasında bir köşe noktası tanımlayan tasarım ürünlerine yönelik olgular olduğu saptanır. Tasarım elemanı olarak küp ve tasarım etkinliği olarak dans temalı final tasarım etkinliği bu kümede ağırlık yaratır. Küp ve final tasarım etkinliğinin eş anlamlı olarak kullanılabildiği görülür: “Küplerimizi 3’e 2 oranında ve 2’ye 1 oranında 2 farklı şekilde parçalamıştık. Sonra biz bu 2’ye 1’i ve 3’e 2’yi kullanarak küplerimizin ilerleyişine kurallar bulduk” (K14). Burada K14, final tasarım etkinliğinde tasarlanan küpün parçalanmaya ve kurallarına dair oranları tarifleyerek tasarım etkinliğiyle küpü özdeşleştirir. Farklı bir deneyim kümesinin; kavram seçme ve kavramlara dair bilişsel sürece yönelik deneyimleri ve onlara eşlik eden farklı tasarım etkinlikleri ile oluştuğu okunabilirken K14’ün ağ haritasında yığılma gösteren en yoğun deneyim kümesinde ağırlıklı olarak bilişsel alan deneyimleri ile etkileşime yönelik gözlem alanlarının iç içe geçtiği tespit edilir.

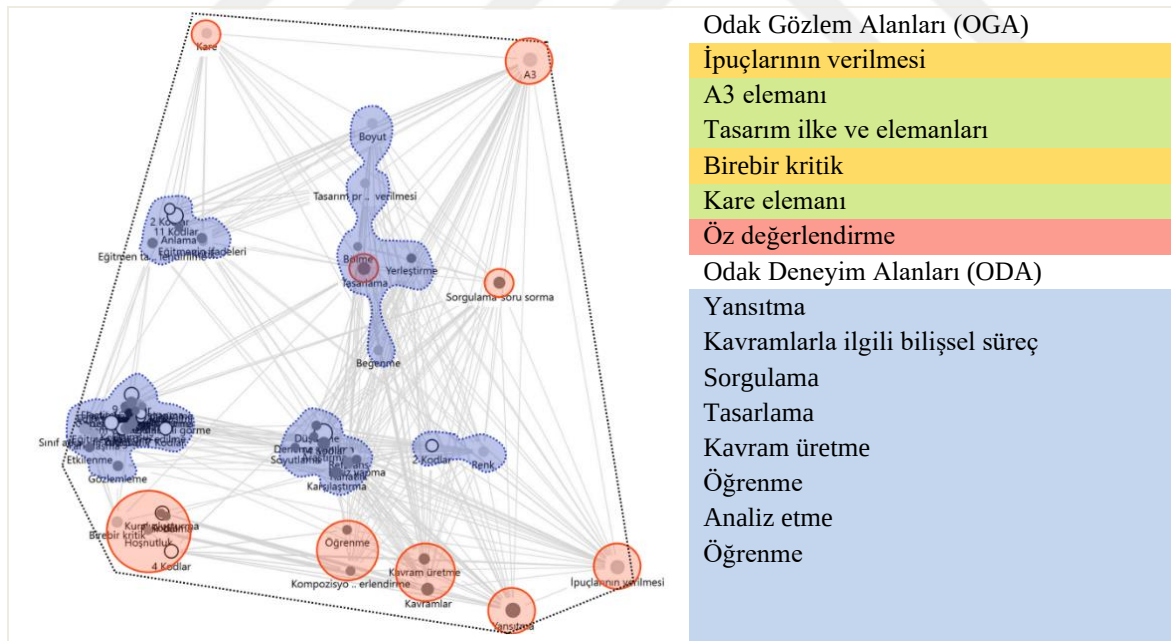


Şekil 4.51. K14 Deneyim Ağı Analizi

K15'in deneyim ağı haritasında yansıtma deneyimi en baskın odak deneyim alanını oluşturur. Yansıtma odak deneyim alanını sırasıyla ipuçlarının verilmesiyle tanımlanan odak gözlem alanı ile tasarım elemanı olarak A3 odak gözlem alanı ve kavramlarla ilgili bilişsel süreç odak deneyim alanı, tasarlama odak deneyim alanı, sorgulama odak deneyim alanı izler. Daha sonrasında kavram üretme odak deneyim alanı ve tasarım elemanı olarak kare şekli odak gözlem alanının takip ettiği görülür. Ağ haritasının farklı bölgelerinde konumlandığı görülen odak deneyim ve gözlem alanlarının ilişkileri incelendiğinde; ipuçlarının verilmesine yönelik odak gözlem alanı ile yansıtma odak deneyim alanının birbiriyle yakın konumlandığı, bu konumlanmaya kavramlarla ilgili bilişsel süreç odak deneyim alanı ile kavram üretme odak deneyim alanının da eşlik ettiği tespit edilir. Eş araştırmacının araştırmacı ile görüşmelerinde yer verdiği ifadeler incelendiğinde, kavramlarla ilgili bilişsel süreç, kavram üretme ve yansıtma odak deneyim alanlarının birbiri ile yakın ilişkiler kurarak yakın yerleşimler gösterdiği belirlenir. Örneğin; “Daha sonra bu anahtar kelimeleri de tasarımıyla en iyi nasıl yansıtabilirsek onun planlamaya, eskiz yapmaya başlıyoruz” ifadesinde K15, kavram üretme ve bu kavramları yansıtma deneyimlerini birbirini takip eden deneyim örüntüleri olarak aktarır (K15). “...baskınlığı burada daha iyi anlatabilirim ya da bu değişimi buraya bu rengi koyarsam daha iyi, bu vurguyu burada daha iyi anlatabilirim tarzı şeyler şey yaparak kâğıdıma dizerek onları farklı kombinasyonlar denemiştım” ifadesinde ise K15'in ipuçlarını doğrudan kavramlara dönüştürdüğü ve bu kavramları yansıtmaya çalıştığı görülür (K15). Bu deneyimleri arasındaki ağ haritasına yansıyan ilişki, doğrudan K15'in ürettiği deneyim örüntüleri ile ilgilidir. Ağ haritasının merkez bölgesinde yer alan tasarlama ve sorgulama odak deneyim alanlarının hem kavramlarla ilişkisi hem de tasarım ilke ve elemanları ile ilişkisi olmasından kaynaklı olarak haritasının merkezinde konumlandığı izlenir. Eş araştırmacının ifadeleri incelendiğinde kavramlarla tasarım ilkelerini eş anlamlı olarak kullandığı tespit edilir. Örneğin eş araştırmacının “...bir baskınlık yazdım mesela, bunu nasıl yansıtabilirim burada?” ifadesinde de yer aldığı şekliyle (K15) bir tasarım ilkesi olarak ortaya konulan baskınlık kavramı eş araştırmacı için yalnızca bir tasarım ilkesi değil ipucu üzerinden elde ettiği bir kavram olarak tartışılır ve eş araştırmacının sorgulamalarında yer bulur. Tasarlama odak deneyim alanının öne çıktığı deneyim kümesiyle beraber K15'in tasarım ilke ve elemanlarının gözlem alanları ile tasarlama odak deneyim alanını ilişkilendirdiği görülür. Bu durum K15'in ifadelerine yansır: “A3'ün boyutlarını kullanarak yapmam gerekiyormuş”, “...en büyük kareyi çıkardığımızda aslında A3'ümüzden faydalanmış oluyorsunuz ya da burada kullandığınız ölçüleri A3'ünüze göre uyarlarsanız... ‘A3'ünüzün farkında olun’

demoştınız. Onun için de A3'ün ölçülerine o süreçten sonra çok dikkat etmeye başlamıştım.” (K15) K15'in ifadelerinde tasarım elemanı olarak A3 ve tasarlama odak deneyim alanı arasında kurulan doğrudan ilişki okunabilir.

K15'in farklı odak deneyim alanını öğrenme deneyimi ve birebir kritik odak gözlem alanının oluşturduğu görülür. Öğrenme odak deneyim alanı, kavramlarla ilgili bilişsel süreç odak deneyim alanı ve kavram üretme odak deneyim alanıyla yakın konumlarda yer alarak deneyim örüntüsü oluşturur. “...bunu daha genelleme biçiminde yapmamız gerektiğini öğrendim, belli bir dönemde bu dergi kapaklarının genel özelliklerini kullanarak” ifadesi K15'in ipuçları üzerinden keşfettiği kavramların kullanma biçimine dair öğrendiklerini tarifler (K15). K15'in deneyim kümelerinin birinde tasarıma yönelik ilke ve elemanlardan oluşan olguların ağırlık kazandığı, farklı bir deneyim kümesinde ise araştırma ve karşılaştırma deneyimlerinin öncülüğünde bilişsel alan deneyimlerinin yoğunlaştığı saptanır. Farklı iki deneyim kümesinde ise etkileşime dayalı gözlem alanlarının ağırlık kazandığı gözlemlenir.



Şekil 4.53. K15 Deneyim Ağı Analizi

4.6. Eş Araştırmacıların Fenomene Yönelik Bireysel Deneyimlerinin Farklı Bağlamlarda Karşılaştırılması

Eş araştırmacıların tartışılan bireysel deneyimlerinin birbirleriyle karşılaştırılması olanaklıdır. Eş araştırmacıların kendi aralarında karşılaştırılmaları, birbiriyle benzerlik ve farklılık gösteren deneyim örüntülerini çözümlemeye yardımcı olur. Bu karşılaştırmalar birbirinden farklı bağlamlarda üretilerek eş araştırmacı deneyimlerine farklı bakış açıları getirir. Eş araştırmacılar her biri için bireysel olarak üretilen deneyim ağı haritaları ve onlar üzerinden tanımlanan en baskın odak deneyim alanları ve odak gözlem alanları çerçevesinde karşılaştırılabilir. Bu karşılaştırmayı, her bir eş araştırmacının tasarım etkinlikleri deneyimleri bağlamında karşılaştırılması ve grup çalışması deneyimleri bağlamında karşılaştırılması takip eder. Grup çalışması deneyimleri bağlamında iki farklı bakış açısıyla karşılaştırma yapılır. Bu bakış açısının ilkinin eş araştırmacıların grup çalışması deneyimleri içerisinde öne çıkan deneyimlerinin karşılaştırılması oluşturur. Grup çalışması deneyimlerini karşılaştırma adına farklı bir yaklaşım ise aynı grupta yer alan eş araştırmacıların deneyimlerinin karşılaştırılmasıyla ortaya konur. Bu karşılaştırmada eş araştırmacılar, eş araştırmacıların hepsiyle değil yalnızca aynı grupta yer aldıkları eş araştırmacılar ile karşılaştırırlar. Eş araştırmacıların bireysel olarak tanımladıkları eşik deneyimleri bağlamında karşılaştırılması, deneyim karşılaştırmalarının farklı bir basamağını oluşturur. Bu karşılaştırmayla beraber eş araştırmacıların deneyimlerinde yer edinen dönüm noktalarının benzerlikleri ve farklılıkları ele alınır. Ek olarak, eş araştırmacıların birbirlerinden farklı olarak öne çıkan deneyimleri karşılaştırılır. Bu karşılaştırma her bir eş araştırmacı için diğer eş araştırmacılar da yer edinmeyen, özgün deneyim ve değerleri ortaya koyar. Son olarak bu karşılaştırma, eş araştırmacıların deneyimleri sonucunda ürettikleri söylemlere dayanarak fenomenin kimliğiyle ilgili olarak belirttikleri anlam, tanım, benzetme, nitelik ve düşüncelerin karşılaştırılması ile desteklenir. Yapılan tüm karşılaştırmalarda eş araştırmacı ifadelerine başvurulur.

4.6.1. Eş araştırmacıların bireysel deneyim ağları bağlamında karşılaştırılması

Eş araştırmacıların deneyim ağı haritaları bireysel olarak incelendiğinde özgün deneyimlerinin haritalara yansıdığı ve bu özgün deneyimlerin özgün odak deneyimler ve deneyim kümeleri oluşturduğu görülür. Eş araştırmacı deneyimlerinin analiz edildiği bu çalışmada özgünleşen deneyimlerle 15 farklı deneyim ağının oluşması beklenir. Ancak 15

farklı deneyim ağı haritasındaki bu çeşitlilik, araştırmanın ortaya koyduğu bir çözümleme sunar. Farklı deneyim ağı haritalarında eş araştırmacılara ait en baskın odak deneyim alanları ve odak gözlem alanları aşağıda listelenmiştir (eş baskınlıkta tespit edilen odak deneyimler birlikte listelenmiştir, Bkz. Çizelge 4.1.):

Çizelge 4.1. Eş araştırmacıların baskın odak davranış deneyimleri ve odak deneyim alanlarının karşılaştırılması

	Baskın Odak Deneyim Alanları	Baskın Odak Gözlem Alanları
K1	Düşünme	Oran-orantı ilkesi
	Kavramlarla ilgili bilişsel süreç	
K2	Düşünme	Eğitmen tarafından uyarılma
	Kavramlarla ilgili bilişsel süreç	
K3	Kavramlarla ilgili bilişsel süreç	İpuçlarının verilmesi
	Tasarlama	
K4	Araştırma	Birebir kritik
	Kavram üretme	
	Eskiz yapma	
	Kavramlarla ilgili bilişsel süreç	
K5	Kural oluşturma	Birebir kritik
K6	Yansıtma	Birebir kritik
		İpuçlarının verilmesi
K7	Kavramlarla ilgili bilişsel süreç	İpuçlarının verilmesi
K8	Kavram üretme	İpuçlarının verilmesi
K9	Kavramlarla ilgili bilişsel süreç	Gözlemleme
	Tasarlama	
	Anlama	
K10	Yansıtma	Tasarım ilke ve elemanları
		Birebir kritik
		A3 elemanı
K11	Analiz etme	İpuçlarının verilmesi
K12	Soyutlama	İpuçlarının verilmesi
K13	Düşünme	Gözlemleme
K14	Sorgulama	İpuçlarının verilmesi
K15	Yansıtma	Tasarım ilke ve elemanları
		İpuçlarının verilmesi
		A3 elemanı

Eş araştırmacıların en baskın odak deneyim alanları ve odak gözlem alanları analiz edildiğinde her biri için oluşan odak deneyim ve gözlem alanlarının farklı olduğu belirlenir. Öyle ki eş araştırmacılar arasında ortaklaşan odak deneyim alanları bulunsa dahi bu benzerlik farklılaşan odak gözlem alanıyla bozulur. Paralel şekilde ortak odak gözlem alanı oluşturan eş araştırmacılar olsa dahi odak deneyim alanlarıyla bu ortaklığın bozulduğu tespit edilir. Eş baskınlıkta yer alan odak deneyim alanları ile odak gözlem alanlarının da her bir

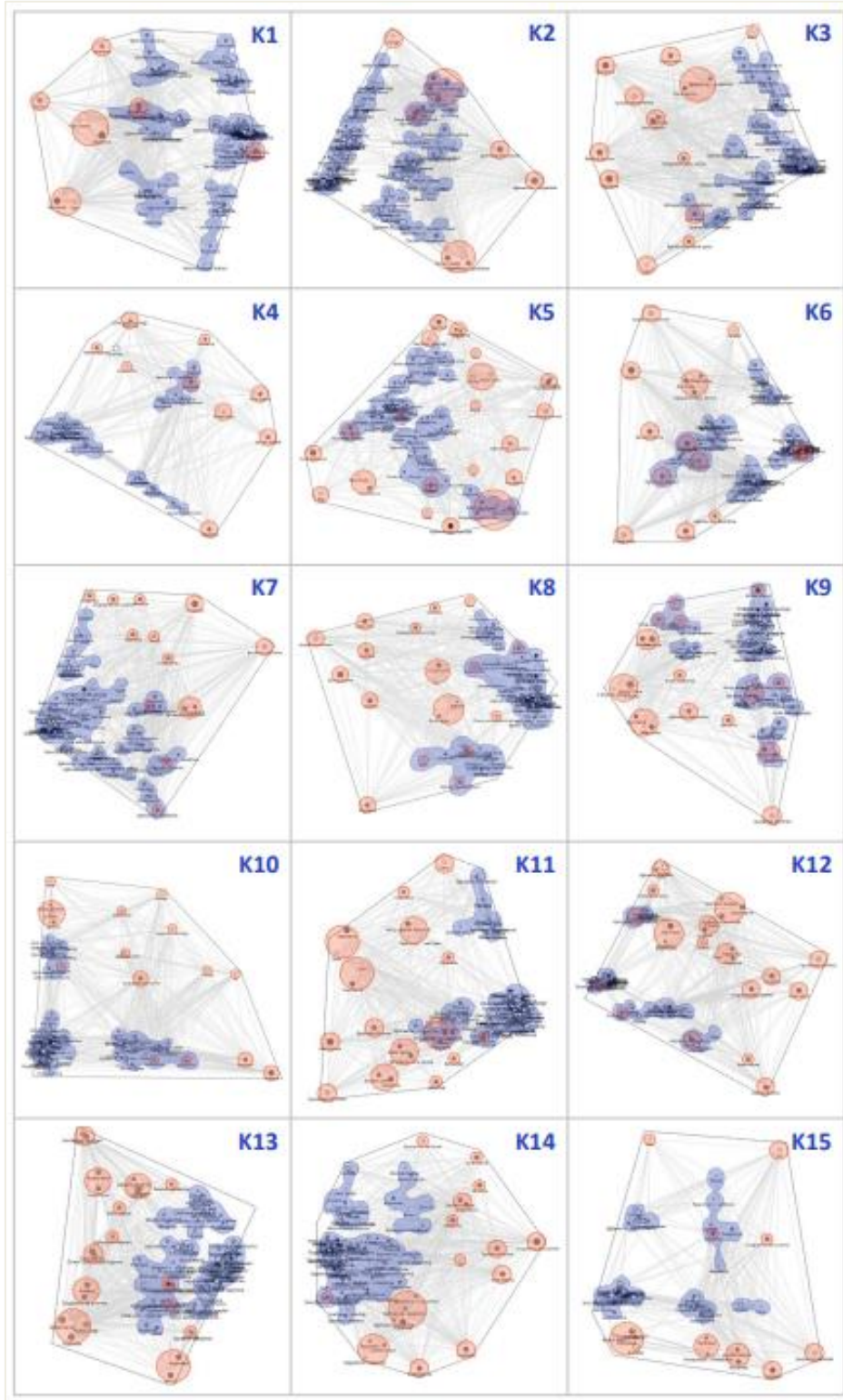
araştırmacı için farklılaştığı gözlemlenir. Bu doğrultuda deneyim ağı haritalarında yer alan baskın odak deneyim ve gözlem alanları deşifre edildiğinde birbiri ile aynı deneyime sahip en az iki araştırmacıdan söz etmek olanaklı değildir. Eş araştırmacıların analiz edilen en baskın odak deneyim ve gözlem alanları, birbirinden farklılaşan ve özgün nitelik kazanan deneyimlerine işaret eder. Eş araştırmacılar arasında baskınlaşan odak deneyim alanları incelendiğinde tamamında bilişsel alan deneyimlerinin baskınlaştığı gözlemlenirken baskınlaşan odak gözlem alanları çözümlendiğinde stüdyo işleyişine yönelik gözlem alanlarının ağırlık kazandığı; onu, tasarım ilke ve elemanları olarak tasarım ürünlerine yönelik olguların takip ettiği ve son olarak etkileşime dayalı gözlem alanlarının izlediği belirlenir.

Eş araştırmacıların baskın odak deneyim ve gözlem alanları çözümlemesinde ortaya konan özgünlük, deneyim ağı haritaları bütüncül olarak ele alındığında da tartışılabilir. Her bir eş araştırmacıya ait deneyim ağı haritası üzerinde oluşan odak deneyim ve gözlem alanları ile deneyim kümelerine yer verilmiştir. Bu karşılaştırma; eş araştırmacıların benzer ya da ortak deneyimleri olsa dahi birbirinden farklılaşan deneyimlerini gözler önüne serer. Eş araştırmacıların deneyimi ağı haritaları biçimsel olarak analiz edildiğinde, aynı köşe sayısına sahip çokgenler oluşsa dahi hiçbir biçimin birbiri ile eş biçimde üretilmediği görülür (Bkz. Şekil 4.54.). Her birinin çokgenini oluşturan ve köşe noktalarını belirleyen odak deneyim ve gözlem alanlarının ve/veya deneyim kümelerinin farklılaştığı analiz edilmiştir. Örneğin; K5, K6, K9 ve K12'nin çokgenlerinin köşe noktalarının tamamını odak deneyim ve gözlem alanlarıyla tanımlarken diğer eş araştırmacılar da odak deneyim ve gözlem alanları ile deneyim kümelerinin dağılımıyla köşe noktaların olduğu dikkat çeker. Odak deneyim ve gözlem alanlarının ağ haritalarında oluşan çokgenlerin içerisindeki yerleşimleri de birbirinden farklılık gösteren bir diğer olgudur. Eş araştırmacıların haritalarında çoğunlukla odak deneyim ve gözlem alanları ile deneyim kümelerinin heterojen bir dağılım sergiledikleri keşfedilir. Odak deneyim ve gözlem alanları ile deneyim kümeleri arasındaki dağılımdaki heterojenlik; K1, K2, K3, K4, K7, K10, K13 ve K14'te izlenebilir. Bu haritalarda deneyim ve gözlem alanları ile deneyim kümelerinin birbirinden ayrılarak kendi aralarında yakın ilişkiler üreten şekilde konumlandıkları söylenebilir. Sıralanan eş araştırmacıların haritalarının her birinin kendi biçimine özgü hayali doğrultularla ikiye bölündüğü ve bir tarafını deneyim ve gözlem alanları ile tanımlarken bir tarafını deneyim kümelerinin tanımladığı söylenebilir. Bu yerleşim, odak deneyim ve gözlem alanlarının deneyim kümeleri ile benzer ilişkiler ürettiği ve yakın konumda yer aldığı odak deneyim ve

gözlem alanlarıyla deneyim örüntüleri oluşturduğunu gösterir. K5, K6, K8, K9, K11, K12 ve K15'in deneyim haritalarında ise deneyim kümelerinin yerleşimine ilişkin heterojen dağılımın sürdüğü; ancak odak deneyim ve gözlem alanlarının kısmen homojen dağılım gösterdiği analiz edilir. Bu haritalarda, odak deneyim ve gözlem alanlarının bir tarafta yoğunlaşmak yerine çokgenlerin kenarlarında ve merkez bölgesinde dağılım gösterdiği belirlenir. Deneyim kümelerinin ise belirli odak deneyim ve gözlem alanları etrafında, arasında ya da onlardan uzaklaşarak oluştuğu söylenebilir. Örneğin; K5, K6, K8, K9, K11 ve K12'nin haritaları incelendiğinde çokgenlerin belirli köşe noktaları arasında kalan yerlerde yığılmalar sergiledikleri ve kendi aralarında konumları itibariyle yakın ilişkiler ürettikleri saptanır. Burada deneyim kümelerinin, arasında kaldıkları odak deneyim ve gözlem alanları ile deneyim örüntüleri oluşturduğu ve/veya arasında kalmadıkları odak deneyim ve gözlem alanları ile benzer ilişkiler üreterek birbiri ile yakınlaştıkları ifade edilebilir. K8, K9 ve K12'nin haritalarında ise deneyim kümeleri ile odak deneyim ve gözlem alanlarının yoğun ilişkilerine rastlanır. Bu haritalarda birçok deneyim kümesinin odak deneyim ve gözlem alanları etrafında oluştuğu, dolaylı olarak kümede yer alan deneyimlerin odak deneyim ve gözlem alanları ile ilişki kurarak var olduğu söylenebilir. K15'in deneyim ağı haritası incelendiğinde ise deneyim kümelerinin farklı bölgelerde farklı yoğunluklar oluşturarak diğer eş araştırmacılardan ayrıştığı gözlemlenir.

Deneyim ağı haritalarında odak deneyim ve gözlem alanları ile deneyim kümelerinin büyüklüklerinin de birbirinden farklılaştığı tespit edilir. Yakın ilişkiler kuran deneyim ve gözlem alanlarının bir araya gelerek daha büyük ölçekli odak deneyim kümeleri oluşturduğu ve haritalarda birçok farklı ölçekte odak deneyim ve gözlem alanlarının yer aldığı görülür. Yakın ilişkiler kurarak büyük ölçeğe dönüşen odak deneyim ve gözlem alanları; K5, K11 ve K13'un haritasında yoğunluk kazanırken birbirinden farklı birçok ölçekte yer alan odak deneyim ve gözlem alanları; K5, K8, K9, K11, K12, K13 ve K14'ün haritasında yoğunlaşır. Deneyim kümelerinin büyüklükleri ortaya koydukları karakterle ilişkilidir. Bu doğrultuda deneyim kümelerinin karakterleri, düzenli ve bir arada ile düzensiz ve dağınık olarak farklılaşabilir. Düzenli ve bir arada kümelenen deneyim kümelerine K6, K9, K10 ve K12 örnek verilebilirken düzensiz ve dağınık kümelenen deneyim kümelerine K7, K13 ve K14 örnek verilebilir. Birbiri ile yakın ve benzer ilişki kuran deneyimlerin düzenli karakterde bir araya geldiği ve küçük ölçekli deneyim kümeleri tanımladığı, birbirinden farklılaşarak ilişki kuran deneyimlerin düzensiz karakterde dağılım gösterdiği ve büyük ölçekli deneyim kümeleri oluşturduğu ifade edilebilir. Deneyim kümelerinin çizgisel karakterde oluştuğu

farklı bir kümelenme biçimine de rastlanabilir. K2, K4 ve K9'un deneyim ağı haritalarında bu nitelikte deneyim kümelerinin oluştuğu ve çokgenlerin kenarlarını tanımladığı tespit edilir.



Şekil 4.54. Eş araştırmacıların odak deneyimleri ve odak kümelerinin karşılaştırılması

Eş araştırmacıların deneyim ağı haritalarında odak deneyim ve gözlem alanı ile deneyim kümeleri; yerleşimleri, büyüklükleri ve nitelikleri bağlamında ele alınır ve tartışılır. Ağ haritalarında farklı bağlamlarda farklı özellikler gösteren odak deneyim ve gözlem alanları ile deneyim kümeleri her bir eş araştırmacının özgün deneyim ağını oluşturur. Farklı bağlamlarda benzerlikler ya da benzer ilişkiler oluşsa dahi her bir eş araştırmacının deneyim ağı haritası eş araştırmacıların stüdyo fenomeni bağlamında biricik deneyim örüntülerini ortaya koyar.

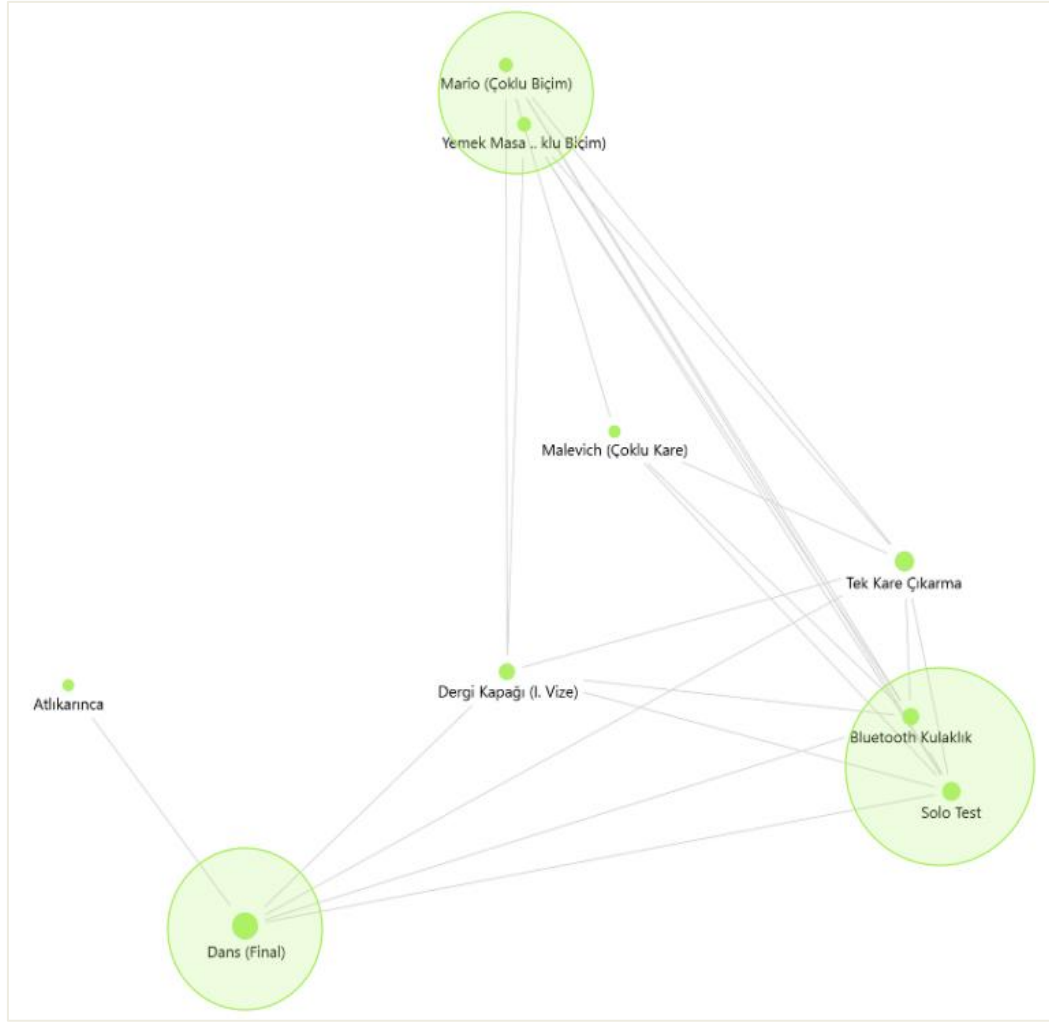
4.6.2. Eş Araştırmacıların Tasarım Etkinliklerine Yönelik Deneyimleri Bağlamında Karşılaştırılması

Eş araştırmacıların farklı sorulara verdikleri cevaplarda deneyimlerini ifade edebilmek adına farklı tasarım etkinliklerinden sıkça bahsettikleri görülür. Bu bağlamda araştırmacının görüşmeler sırasında eş araştırmacı deneyimlerini ortaya çıkarabilmek adına eş araştırmacıların stüdyo derslerinin bütününe dair deneyimlerini, stüdyonun seçilen bir dersine dair deneyimlerini, stüdyonun seçilen bir tasarım etkinliğine dair deneyimlerini ve stüdyonun sonuncu tasarım etkinliğine dair deneyimlerini sorduğu sorularda tasarım etkinliklerinin yoğunlaştığı gözlemlenir. Araştırmacı, tasarım etkinliklerinin baskınlıklarını çözümlerken etkinliklerin ele alınış bağlamını göz önünde bulundurur. Böylelikle, eş araştırmacıların farklılaşan deneyimlerinde ortaya çıkan etkinlikler değerlendirilir ve tasarım etkinliklerinin baskınlıkları tartışılır.

Araştırmacının, eş araştırmacıların deneyimlerini ortaya koyabilmek adına sorduğu stüdyonun sonuncu tasarım etkinliğine dair deneyimleri her eş araştırmacının bu soruya cevap vermek durumunda kalması sebebiyle ortak olarak bahsedilen tasarım etkinliği niteliği kazanır. Ancak Dans temalı final tasarım etkinliğinin 7 haftalık bir sürece sahip bir tasarım etkinliği olması; eğitim programı haftalık olarak incelendiğinde diğer tasarım etkinlikleri için ayrılan hafta sayısının toplamı kadar bir süre ile programda yer alması; eş araştırmacıların diğer tasarım etkinliklerinde deneyimlemediği uzun süreli bir tasarlama deneyimi içerisinde olmaları; diğer tasarım etkinliklerinden farklı olarak 3. boyut kavramını ve dijital tasarım araçlarını deneyimlemeleri ve stüdyo sürecinin bütünü bu tasarım etkinliği ile tamamlamaları final tasarım etkinliğinin baskın bir tasarım etkinliğine dönüşmesini açıklar.

Stüdyo sürecinin son tasarım etkinliği olarak Dans temalı final tasarım etkinliğinin baskınlığını stüdyo sürecinin ilk tasarım etkinliği olan Tek Kare Çıkarma etkinliği izler. Eş araştırmacıların görüşmeleri analiz edildiğinde 15 eş araştırmacının 13'ünün ilk tasarım etkinliğinden ve bu etkinlikten bahsederken deneyimlerine çoğunlukla şaşkınlık duygusunun eşlik ettiğinden bahsettikleri gözlemlenir: "...bir tane kare, hep en başa dönüyorum farkındaysanız" (K1), "Ben hâlâ ilk derste o kare çıkarmayı unutamıyorum" (K3), "Kare çıkarın dendi, ben dedim ne yapıyoruz, ne oluyor?" (K6), "...ilk yaptığımız etkinlikte çok büyük şaşırmıştım onu söyleyebilirim" (K15). İlk tasarım etkinliğinin eş araştırmacıların belleğinde edindiği yer, Temel Tasarım eğitiminin yaklaşım ve yöntemlerin alışılmışın dışında olmasıyla ilişkilendirilebilir. Özellikle Türkiye'deki anlatım ve açıklamalara dayalı eğitimin aksine eğitmenler tarafından herhangi bir anlatım veya açıklama yapılmadan eş araştırmacıların deneyerek öğrenmelerini teşvik eden bir tasarım etkinliği yapılması onlar için alışılmışın dışındadır. Buna ek olarak, tasarım bilgisi, tasarım ilkeleri, tasarım elemanları ya da tasarım sürecine dair herhangi bir alt yapısı olmadan tasarım eğitime başlayan eş araştırmacıların ilk tasarım etkinliğinin bellekteki kalıcılığı kaçınılmazdır.

Son tasarım etkinliği ile ilk tasarım etkinliğinin baskınlıkları, stüdyo fenomeninin tasarım etkinlikleri bağlamında ana iki odak noktasını tanımlar. Bu odak noktalarını sırasıyla Solo Test, Bluetooth Kulaklık ve Dergi Kapağı etkinlikleri takip etmektedir. Bu baskınlıklar eş araştırmacıların görüşmelerinde yer alan soruların tamamına verdikleri cevaplardan analiz edilmiştir. Aşağıda yer alan tasarım etkinlikleri ağ haritası Bluetooth Kulaklık ve Solo Test'in diğer etkinliklerle benzer ilişkileri tanımlamaları sebebiyle haritada yaklaşarak bir küme oluşturduğunu gösterir. Dergi Kapağı etkinliği birbirinden farklı tasarım etkinlikleri ile ilişkililmesi sebebiyle haritasının orta bölgesinde yeni bir odak tanımlarken Mario ve Yemek Masası etkinlikleri Bluetooth Kulaklık ve Solo Test etkinlikleri gibi diğer etkinliklerle benzer ilişkileri tanımlamaları sebebiyle haritada yaklaşarak bir küme oluşturur. Ağ haritasında bir nesne soyutlaması etkinliği olmalarıyla benzerlik gösteren Bluetooth Kulaklık ve Solo Test ile çoklu biçim ilişkilerine dair kompozisyon etkinliği olmalarıyla benzerlik gösteren Mario ve Yemek Masası'nın farklı odak kümelerini oluşturmaları, bu benzerliklerin eş araştırmacılarda etkinliklere dair benzer deneyim örüntüleri üretebildiklerini gösterir.



Şekil 4.55. Tasarım etkinlikleri ağ haritası

Eş araştırmacıların hem stüdyonun seçilen bir dersine dair deneyimlerini hem stüdyonun seçilen bir tasarım etkinliğine dair deneyimlerini aktarırken başvurduğu tasarım etkinlikleri birbirlerinden farklılaşır. Farklılaşan tercihleri, eş araştırmacıların özgün deneyimleriyle ilişkilidir. Eş araştırmacıların öznel seçimleri; sevdikleri ya da sevmedikleri, anlama eşiği olarak tanımladıkları, zorlandıkları ya da zorlanmadıkları, daha olumlu ya da daha olumsuz bir kritik alarak öğrendikleri, vize öncesi ya da sonrası yaptıkları, daha çok zaman harcadıkları ya da harcamadıkları gibi değişkenlere dayandırılmaktadır.

Çizelge 4.2. Eş araştırmacıların bir ders deneyimleri ve bir tasarım etkinliği deneyimlerinde başvurdukları tasarım etkinlikleri

	Bir Ders Deneyimleri	Bir Tasarım Etkinliği Deneyimleri
K1	Bluetooth Kulaklık	Mario (Çoklu Biçim) Bluetooth Kulaklık
K2	Mario (Çoklu Biçim) Yemek Masası (Çoklu Biçim) Bluetooth Kulaklık	Solo Test
K3	Solo Test	Dergi Kapağı (I. Vize)
K4	Yemek Masası (Çoklu Biçim) Bluetooth Kulaklık	Solo Test
K5	Solo Test	Solo Test
K6	Genel ders deneyimleri Solo Test	Mario (Çoklu Biçim)
K7	Dergi Kapağı (I. Vize)	Yemek Masası (Çoklu Biçim)
K8	Bluetooth Kulaklık	Mario (Çoklu Biçim)
K9	Genel ders deneyimleri	Solo Test
K10	Solo Test	Solo Test
K11	Bluetooth Kulaklık	Solo Test
K12	Bluetooth Kulaklık	Dergi Kapağı (I. Vize)
K13	Genel ders deneyimleri	Dergi Kapağı (I. Vize)
K14	Genel ders deneyimleri Solo Test	Genel tasarım etkinliği deneyimleri
K15	Genel ders deneyimleri	Dergi Kapağı (I. Vize)

Eş araştırmacıların ders deneyimlerini, baskın olarak Bluetooth Kulaklık etkinliği üzerinden aktardıkları görülür. Bluetooth Kulaklık etkinliği, nesne soyutlaması üzerine bir kompozisyon üretilmesinin ilk örneğidir ve eş araştırmacıların 3 boyutlu bir nesne ile ilk defa karşılaştıkları haftayı tanımlar. Bu bağlamda eş araştırmacıların 5 hafta boyunca karşılaştıkları ipuçları boyut değiştirmiş ve farklılaşmıştır. Eş araştırmacıların baskın tercihinin bu farklılaşmaya dayandığı tahmin edilmektedir. Eş araştırmacıların etkinliğe dair ifadeleri değerlendirildiğinde; “Bluetooth’u anlatabilirim. Bluetooth beni etkiledi galiba” (K1), “...bir tanesini örnek vereceğim, mesela Bluetooth Kulaklık. ‘Herkes Bluetooth Kulaklık’ı soyutlasın’ demiştiniz ve herkes bir an döküldü orada, ilk defa bir nesneyi soyutlamaya çalışıyorduk” (K2), “...soyutlamanın ilk dersinde Kulaklık soyutlamıştık” (K8) ifadelerinde eş araştırmacıların etkinliği soyutlama kavramında bir aşama olarak tanımladıkları ve bunun kendilerinde yer ettiğini ifade ettikleri görülür. K11’e ait “...biz soyutlamaya başladıktan sonra, bu kulaklıktan sonra benim kafamda bu yer edinmeye başladı. Her izlediğim şeyde acaba ben bunu soyutlasam nasıl bir şey ortaya çıkar?” (K11) ifadesi, soyutlama kavramındaki bu aşamanın bir eşik olarak yer ettiğini gösterir.

Bluetooth Kulaklık etkinliğini ders deneyimleri aktarımında Solo Test etkinliği takip etmektedir. Solo Test etkinliği, aynı zamanda eş araştırmacıların tasarım etkinliği deneyimlerini aktarmak için başvurduğu en baskın etkinliktir. Solo Test etkinliği, Bluetooth Kulaklık etkinliğini takip eden hafta eş araştırmacılara ipucu olarak verilen 3 boyutlu bir nesnedir. Solo Test etkinliğinin, eş araştırmacıların Bluetooth Kulaklık etkinliği deneyimleriyle benzerlik taşıma potansiyeli ile vize öncesindeki haftada deneyimleniyor olması bu etkinliğin hafızalarındaki kalıcılığını artırmış olabileceği düşünülmektedir. K3'ün "Daha sonradan bize Solo Test ödevi vermişsiniz. Ve Solo Test'i artık yapabiliştim... Bu vizeden önceki ders olduğu için biraz stresliydim açıkçası" (K3) ifadeleri eş araştırmacının Solo Test etkinliği ile beraber vizeden önceki haftaya verdiği önemi desteklerken kompozisyon tasarımında kendisini bir önceki haftaya göre (Bluetooth Kulaklık etkinliği haftasına göre) daha olumlu değerlendirdiği bir etkinlik haftası olarak hafızasında yer aldığını gösterir. Bununla beraber eş araştırmacıların özgün deneyimlerinin çeşitlendiği ve Solo Test etkinliğine dair farklı ifadelerle yer verdikleri görülür: "En gıcık kaptığımdan başlıyorum, Solo Test" (K2), "Özellikle ilk başta anlattığınız zaman Solo Test ne bilmiyordum, hiç karşılaşmadım" (K4), "Solo Test çalışmasını yaptığımız ders benim için biraz özel, özeldi diyebilirim... Tekrar Solo Test'ten bahsedebilir miyim? Çünkü aklımda sanırım en iyi kalan o çalışmamızdı. Solo Test çalışmasında eskizler yaptım" (K5), "...Solo Test'i anlatayım; çünkü biraz daha aklımda anahtar kelime olarak." (K10) Bu özgün deneyimler, etkinliğe duyulan sevgi ya da şaşkınlık ve ya akılda kalıcılığı ile ilişkilendirilebilir.

Dergi Kapağı etkinliği yoğunluğunu koruyan bir tasarım etkinliği olarak Bluetooth Kulaklık ve Solo Test etkinliklerini takip eder. Dergi Kapağı etkinliği; eş araştırmacıların "...vizem çok güzel geçmişti, şimdi vizemizi seçmek istiyorum" (K3), "...vize çalışmamıza gelecek olursak, bize birkaç farklı dergi verdiniz" (K5), "Bir sınava girdik, vizeye girdik, ilk vizemize girmiştik... İlk defa bir sınavda bu kadar eğlendiğimi hatırlıyorum. Bir sınav sürem ilk defa bu kadar uzundu" (K7), "Yaptığımız dergi kapakları vizesi..." (K13), "Vize aklıma geldi" (K15) ifadelerinde de görüldüğü gibi vize etkinliği olmasıyla anılmaktadır. Bu bağlamda vize etkinliğinin bellekte edindiği yer dikkat çekicidir.

Mario ve Yemek Masası etkinliklerinin tercihleri, eğitmen tarafından verilen tasarım probleminin bir parçası olarak daha önceki haftalarda yer alan yalnız kare şeklinin aksine farklı şekillerin yer almaya başlaması ile ilişkilendirilebilir. K2'nin Mario etkinliği ile ilgili

deneyimlerinde benzer bir ifadeye yer verdiği görülür: “Mario haftasıydı, hocalarımız geldi dedi ki, bu sefer de ilk defa bir sürü şekil kullanacağız. ‘Sayısızca şekil kullanabilirsiniz.’” (K2) Aynı şekilde şekillerin farklılaşmasına dair benzer ifadeye K7 Yemek Masası etkinliğinde yer verir: “Kullandığımız cisimler o ara fazlalaşmıştı; üçgen, daire, kare.” (K7) Ek olarak, eş araştırmacıların özgün deneyimlerinin etkinliklerin hafızadaki kalıcılığıyla ilişkilendirildiği söylenebilir. Örneğin K6, “Yanlış yaptıklarımın birinden gideyim, Mario’dan gideyim” ifadesiyle (K6) yanlış yaparak öğrenmeye dair deneyimler elde ettiği Mario etkinliğine; K7, “Bana verdiğiniz ödevi o zaman, bu Yemek Masası’yla... Bunu çok güzel parçalara bölebilirim. Çünkü ben de çok parçalara böldüm o ödevi yaparken” ifadesiyle (K7), Yemek Masası etkinliğinin ders dışı bir etkinlik (ödev etkinliği) olması sebebiyle araştırmaya, analiz etmeye ve tasarlamaya daha çok vakit zaman ayırabilmesine dair deneyimler elde ettiği Yemek Masası etkinliğine; K8 ise “Yemek Masası ödeviydi galiba onlineda yapmak zorunda kaldık tatil arasında. O yüzden onda mesela bir fikir alamadığımız için ya da ne bileyim, kendi düşüncemiz ile ilerlediğimiz için sadece, onda mesela ben hata yapmıştım ve çok korkunçtu, temsile bile kaçmıştı” ifadesiyle (K8) Yemek Masası etkinliğinin ders dışı bir etkinlik (ödev etkinliği) olması sebebiyle öğretmenle ve sınıf arkadaşları ile etkileşim kuramamasına ve yanlış yaparak öğrenmeye dair deneyimler elde ettiği Yemek Masası etkinliğine işaret eder. Bu bağlamda etkinlik tercihlerinin her bir eş araştırmacı için farklı deneyimleri yansıttığı ve bu farklılıkların hafızalarında kalıcılığı artırdığı söylemek mümkündür.

Eş araştırmacıların, stüdyonun seçilen bir dersine dair deneyimlerini ya da stüdyonun seçilen bir tasarım etkinliğine dair deneyimlerini genel ya da etkinlik özelinde anlatımlarla aktardığı gözlemlenir. Bu anlatımlar; birbirinden üstün deneyimleri ifade etmez, eş değerde deneyimleri ifade eder. Burada araştırmacı her iki anlatım seçiminde de eş araştırmacıların deneyimlerine odaklanarak deneyimleri anlatım tercihleri bağlamında çözümlemeye çalışır. Stüdyonun seçilen bir dersine dair deneyimlerini ya da stüdyonun seçilen bir tasarım etkinliğine dair deneyimlerini aktarırken genel aktarımlara başvuran eş katılımcıların deneyimlerindeki tekrarlar, benzerlikler ve farklılıkları bütüncül ele aldıkları görülür. Örneğin; K15 ders deneyimlerinde tekrarlayan olguları genel olarak anlatırken ders deneyimlerinde farklılaşan ipuçlarından örnekler vererek genel anlatımını destekler: “Hocam şimdi sabah geliyoruz... Sonra siz geliyorsunuz. Daha sonra bize yapacağımız çalışmayla ilgili bir örnek veriyorsunuz. Örnek değil de temel almamız gereken bazı şeyler veriyorsunuz. Sonra biz o videoysa ya da resimse ya da bir sesse, bir şeyse bunları dinleyerek

biz de bundan anahtar kelimeler buluyoruz. Daha sonra bu anahtar kelimeleri de tasarımımla en iyi nasıl yansıtabilirsek onun planlamaya, eskiz yapmaya başlıyoruz. Daha sonra bu eskizi yaptıktan sonra bu düzgün referanslarla... Bir proje oluşturuyoruz. Sonra da kritiklerimiz oluyor. Neyi yanlış yaptığımızı konuşuyoruz.” (K15)

Stüdyonun seçilen bir dersine dair deneyimlerini ya da stüdyonun seçilen bir tasarım etkinliğine dair deneyimlerini aktarırken bir tasarım etkinliği üzerinden aktarımlara başvuran eş katılımcıların etkinliğe özgü deneyimlerini de deneyimlerine dâhil ederek ele aldıkları görülür. Örneğin; K12 bir tasarım etkinliği deneyimlerinde yer alan eğitimciler tarafından verilen ipuçlarının analiz edilmesi davranışını bu etkinlikte dört farklı ipucundan birinin seçilmesi gerekliliğinden kaynaklanarak bu etkinliğe özgü olarak dört kere tekrarlar ve anlatır: “İlk önce bir dergilere bakayım dedim. Ot Dergisi’ni açtım mesela, 10 tane dergisine baktım ilk başta. Sonundan, ortasından falan. Baktım orada mesela dergi kapakları çok değişmemiş, aynı stilde kalmış hep, dedim bunu yapabilirim diye kenara koydum. Ot Dergisi’nin altına ana kelime olarak şey dedim mesela değişim yoktu. Ama anahtar kelime yazdım. Sonra Time Dergisi’ni açtım ama Time Dergisi’nde bir sürü şey var. Ben burada genelleme yapamam şu an dedim. Yaparsam da çeşitliliği yapabilirim dedim. Çünkü bir sürü çeşide hitap ediyordu. Şey yapabilirim diye onu kenara koydum, o da dursun dedim. Sonra Mimarlık Dergisi’ne baktım, kapakları ilgimi çekti açıkça. Başlangıçta çok sadeydi ama orada bir tane kare elde etmeye çalışmışlar. Bunun 10.’suna baktım mesela, orada da kare elde etmeye çalışmışlar hep böyle yıllara göre ilk başlarda. Sonra o kareyi kırmışlar o düzeni, başka bir şekiller yapmaya başlamışlar. Ben dedim ki bu değişimi yani hareketi, oradan oradaki değişimi ifade edebilirim açıkça dedim; çünkü bir değişim var dedim. O orta kısımda biraz daha uzundu süreç, orada da bir değişim vardı. En sonda da başka bir şekil almışlar böyle dergi kapakları. Dedim bu da dursun, bu da olabilir dedim. Şimdi hangisi daha kolay olur veya daha iyi anlatabilirim diye seçmeye yöneliyorum...” (K12)

4.6.3. Eş araştırmacıların eşik deneyimleri bağlamında karşılaştırılması

Bu bölümde eş araştırmacıların özgün deneyimlerini çözümleyebilmek adına eşik kavramına başvurulur. Eşik kavramı, bir şeyin deneyimlenmeye başladığı veya bir şeyin gerçekleşmeye ya da değişmeye başladığı seviye veya nokta olarak ele alınır (Cambridge Dictionary). Eş araştırmacıların yaşanan deneyimlerinde eşikler tanımlamaları ve her birinin eşik tanımının birbirinden farklılaşması her birinin özgün deneyimine işaret eder. Görüşmelerinde

‘aydınlanma oldu’, ‘ilk defa’, ‘o anda’, ‘ışık parladı’, ‘artık’ gibi söz öbekleriyle yeni bir deneyimini ya da değişen bir deneyimini aktaran eş araştırmacıların ifadeleri eşik kavramı bağlamında ele alınmış ve değerlendirilmiştir. Eş araştırmacılarından K5, K6, K8, K9, K10, K11, K12, K13, K14 ve K15’in özgün deneyimlerinde eşiklerin varlığından söz ettikleri gözlemlenmiş ve ifadeleri analiz edilmiştir.

Çizelge 4.3. Eş araştırmacıların eşikleri ve eşik tanımları

	Eş Araştırmacı İfadeleri	Araştırmacı Çıkarımları
K5	1. “E1 bize şey demişti: “Mesela burayı tasarladınız, tasarlamadığınız her alan başka birisinin oraya gelip tasarlayabilmesi anlamına gelir.” O yüzden mesela gecekondü örneğini vermiştiniz: “Burayı boş bırakırsanız oraya gelir bir gece, gecekondü diğerler ve oranın tasarımı size ait olmaz” demişti. Tabii bundan, bu sözden sonra daha çok bir şeyler oturmaya başladı. Bir yıldırım çaktı o sözden sonra, daha çok ders anlamlanmaya başladı benim için.” 2. “Tekrar söyleyeceğim E1’in bize verdiği örnek direkt şeydi yani bir ışık parladı o zaman. Böyle çözdük diyebilirim.”	K5, stüdyo sürecinde anlamakta güçlük çektiğini görüşmelerinde sıkça belirtir. Tasarlamayla ilişkili deneyimlerinde anlama ve anlamlandırma zorluğu yaşar. Başta final tasarım etkinliğinde tasarıma dair doluluk ve boşluk ilkeleri olmak üzere stüdyo fenomenini anlama ve anlamlandırma deneyimlerinin başlamasını her iki ifadesinde de E1’in ifadelerine dayandırır ve kendisi için bir anlama eşığı tanımlar.
K6	1. “E7’nin kritiğiyle 2 tane dikdörtgenle anlatabileceğimi fark ettim. Bu 6 tane üçgen, 8 tane dikdörtgen muhabbetinden 2 dikdörtgene düşebileceğini ve aslında soyutlamanın ne olduğunu biraz biraz orada anlamaya başladığımı söyleyebilirim. 5. haftanın kritiğinde ve 6. haftanın o E7’nin verdiği son kritikte.” 2. “Ben şey travmasından çıktığım için o anda, en baştaki bu daha soyut, daha soyut, daha soyut travmasından çıktığım için ne kadar az parçayla ne kadar çok şey anlatabilirim ona bakarak yaptığım küpü bitirdim.”	K6 ilk ifadesinde tasarım elemanlarının seçimi ve ilişkileri ile soyutlama deneyimlerine dair bir anlama eşığı tanımlar. Burada K6, E7 ile yaptığı birebir kritiği ve E7’nin tasarım elemanlarının kompozisyonda kullanımına yönelik yönlendirmelerini stüdyo süreci içerisinde deneyimlerine yön veren bir dönüm noktası olarak değerlendirir. K6 ikinci ifadesinde ise soyutlama deneyimleri içerisinde farklılaşan deneyimlerine ilişkin yeni bir eşik olduğunu ifade eder. Final tasarım etkinliği süresince yaşadığı deneyimlerin ‘bir anında’ stüdyonun önceki haftalarında yapılan tasarım etkinliklerinden daha farklı deneyimlerle karşılaştığını açıklar ve geçmiş ile yeni deneyimleri arasında bir eşik anı tanımlar.
K8	1. “... ‘kâğıdın üzerinde kulaklık görmeyeceğim’ dediğinizde böyle bir şoka uğramıştık sınıfça... Soyutlamada o an anladık ki kulaklığı biz anlatacağız ama aslında kulaklık olmayacak. Bir özelliğini seçip alacaksın, kendine anahtar kelime bulacaksın... O yüzden soyutlamayı aslında tam olarak sizin anlatımınızla kavramıştım... Ama soyutlama çalışmalarından, ondan sonra baya yol aldığımızı düşünüyorum; çünkü baya soyutlamanın ne olduğunu aslında ben o derste anlamıştım.”	K8 ifadesinde soyutlama deneyimleri içerisinde anlama ve kavramaya yönelik deneyimlerine yön veren bir eşik olduğunu ifade eder. Bu eşığı, eğitmenin “kâğıdın üzerinde kulaklık görmeyeceğim” uyarı ifadelerine, eğitmenin stüdyo dersi süresince yaptığı anlatım ve açıklamalara ve eğitmenin ifade, anlatım ve açıklamalarını kapsayan dersin bütününe dayandırarak tanımlar.
K9	1. “Daha sonradan zaten vizede olsun, vizeden önce yaptığımız birkaç çalışmada olsun artık anlamıştım.”	K9 ifadesinde anlama deneyimlerine yaptığı tasarım etkinliklerinin eşlik ettiğini ifade eder. Özellikle 5. (Bluetooth Kulaklık), 6. (Solo Test) ve 7. (Dergi Kapağı, I. Vize) haftalarda yapılan tasarım etkinliklerini anlama deneyimlerinde bir eşik olarak tanımlar.

Çizelge 4.3. (devam) Eş araştırmacıların eşikleri ve eşik tanımları

K10	1. “Ve ben tasarımda, 3. hafta galiba yaptığım kompozisyon ilk defa böyle yukarı çıkmıştı. O gün benden mutlusu yoktu. Evet, ben bu dersi gerçekten anlamaya başlamışım. Gerçekten o düşüncemi dünyaya karşı ya da eserlere karşı düşüncemi değiştirmeye başlamışım demek manasına geliyordu benim için.” 2. “...gerçekten o gün E7 ile size de sormuştum. Verdiğiniz o şeyler çok çok işime yaramıştı. O gün demiştim ki: ‘Evet, tamam gerçekten anlayabiliyorsun, bu mesleği yapabilirsin, senin için büyük bir şey oldu.’ Bir dönüm noktası, açıkçası o günü gösterebilirim.”	K10 ilk ifadesinde anlama, fark etme ve farklı düşünme deneyimlerinin farklılaşmasını stüdyo sürecinin 3. haftasında yer alan kritikteki değerlendirme tablosunda 3. Hafta etkinliği olarak yaptığı tasarımın konumuna dayandırır. Bu tasarımın, değerlendirme tablosunun farklı kategorileri içinde üst sıralarda yer alması; anlama, fark etme ve farklı düşünme deneyimlerinin farklılaşmasına dair bir eşiği oluşturmasını sağlar. K10 ikinci ifadesinde ilk ifadesinde işaret ettiği anlama, fark etme ve farklı düşünme deneyimlerinin bir kez daha farklılaşmasına dair yeni bir eşik tanımlar. Bu eşiği, 6. (Solo Test) haftada E4 ve E7’den aldığı yönlendirmelerle ortaya koyduğu tasarıma dair yaptığı öz değerlendirmeyle tanımlar ve o stüdyo ders gününü yeni bir eşik kabul eder.
K11	1. “Sonra zaten biz soyutlamaya başladıktan sonra, bu kulaklıktan sonra benim kafamda bu yer edinmeye başladı.”	K11 ifadesinde soyutlama deneyimleri içerisinde anlamaya yönelik deneyimlerine yön veren bir eşik olduğunu ifade eder. Bu eşiği, ilk nesne soyutlamasına dair tasarım etkinliği olan 5. hafta tasarım etkinliği (Bluetooth Kulaklık) ile tanımlar.
K12	1. “Ses tonu olması lazım herhalde, değiştiğini göstermek istedim. O daha tam olayı kavrama aşamalarımdaydı benim.”	K12 ifadesinde soyutlama ve tasarlama deneyimleri içerisinde kavramaya yönelik deneyimlerine yön veren bir eşik olduğunu ifade eder. Bu eşiği, ilk nesne soyutlamasına dair tasarım etkinliği olan 5. hafta tasarım etkinliğinde (Bluetooth Kulaklık) yer verdiği kavramalar ile tanımlar.
K13	1. “Sizle bir kritik yaptık, nerede yaptık? Solo Test’teyken. Ben ilk defa orada gerçekten düşünerek, orada emin bir şekilde ya da ne yaptığımı bilerek bir şey tasarladım. Ondan sonra zaten derse ısınmaya başladım.” 2. “Ben ilk defa, dedim ya sizle kritik yaptıktan sonra bu olayın nasıl bir şey olduğunu çözmeye başladım. Ben ondan önce sevmediğimi düşündüğüm bir ders ya da yapamadığımı düşündüğüm bir ders olduğu için ilgilenmedim ya da üstünde durmadım. Ama ondan sonra gelen kritiklere mesela daha çok dikkatli düşünerek ya da daha dikkat ederek dinlediğim için nerede ne var, nerede ne yok, nerede ne yapabilirim sorularını daha iyi çözümlemeye başladım.” 3. “Öğretmenler de siz özellikle aklımda kalan şöyle bir özelliğiniz var, ben dersi asla anlamıyordum, asla yapamıyordum, ne yapacağımı bilmiyorum, kafama göre bir şeyler sallıyordum, benim ilk defa ne yapmam gerektiğini anladığımda sizle konuşmuştum. İlk defa sizle konuştum ben bir hocada. Sürekli karton yapıştırırken hocayı çağırıyorlar, bir şey soruyorlar, hoca taktik veriyor. Ben hiç çağırmamıştım. Sizi çağırdım, siz geldiniz, ilk defa orada anlamıştım. Sizle beraber anladım ben bu dersi. Öyle bir aklımda kalan bir nokta var.”	K13 üç ifadesinde de aynı eşik tanımını yaparak vurgular. K13, 6. hafta tasarım etkinliğinde (Solo Test), E4 ile gerçekleştirdiği kritiği bir eşik olarak değerlendirir. K13 ifadeleriyle bu kritiği düşünme, anlama ve tasarlama deneyimlerine yön veren bir eşik olarak tanımlar. Aynı zamanda bu kritiği, duygu ve hislerindeki dönüşümün de eşiği olarak görür. Bu kritikte beraber derse sevgi ve heves duyduğunu belirtir.

Çizelge 4.3. (devam) Eş araştırmacıların eşikleri ve eşik tanımları

K14	1. “Sonrasında 3 boyutluya geçtiğimizde bu sefer yine bir afallama oldu. Tamam, 2 boyutluda tamam bir şeyleri çıkartıp soyutluyordum da 3 boyutlu soyutlamayı ben nasıl yapacağım olmuştum. Bununla ilgili en büyük aydınlanma şeyde oldu; otobüste eve gidiyorum, okuldan çıktım... En son otobüstayken işte camdan dışarıyı izlerken küp, küp, küp derken şeyi fark ettim; camlar, her gün gördüğüm binalar ben 15 yıldır aynı yerde oturuyorum, 15 yıldır gördüğüm binalar şey oldu bir anda. O binalardaki camlar, o binaların giriş katının düz gelip 1. katta böyle bir genişlemesi, bacalar, balkonlar, kiminin balkonu binanın içinden çıkartılmış, boşluk yaratılarak çıkartılmış, kimininki sonradan dışarıya ötelenerek çıkmış. Dedim bunlar bizim aslında üstünde durduğumuz kelimeler bunlar: öteleme, boşluk bırakma, boşluk yaratma, boşluğu takip etme... Düşünsene onlarmış dedim.” 2. “Başlarda kopuk hissediyordum. Nerede öğretmenlerime danışmaya başladım ve nerede ilk iyilerde çıktı ödevim, ondan sonra ben aşırı motive bir şekilde derse yöneldim.”	K14 ilk ifadesinde stüdyo süreci boyunca soyutlama deneyimleri içerisinde anlamaya, farklı bakma ve düşünmeye yönelik deneyimlerine yön veren bir eşik olduğunu ifade eder. Bu eşığı stüdyonun dışında gerçekleşen bir gündelik hayat deneyimiyle tanımlar. K14’ün stüdyo süreci içerisinde yaşadığı deneyimler, stüdyo süreci dışında yaşadığı deneyimleri etkilemeye başladığında onun için bir eşik oluşur. K14 ikinci ifadesinde ise stüdyo süreci içerisindeki duygu ve hislerindeki dönüşümü ifade eder. Bu dönüşümü, eğitmenlere danışma ve değerlendirme tablosunun farklı kategorileri içinde üst sıralarda yer alması ile ele alır. Böylece derse heves duymaya başladığı eşığı tanımlar.
K15	1. “Hocam ilk röportajı yaptığımızdan beri daha rahat hissediyorum kendimi bu derste.” 2. “O gezimden sonra daha çok araştırmaya, daha çok anlamaya falan başladım açıkçası.”	K15 ilk ifadesinde stüdyo süreci içerisindeki duygu ve hislerindeki dönüşümü ifade eder. Bu dönüşümü, E4 ile yaptığı araştırmanın görüşmesine dayandırarak bu görüşmeyi bir eşik olarak tanımlar. K15 ikinci ifadesinde ise stüdyo süreci boyunca araştırma ve anlama deneyimlerine yön veren bir eşik olduğunu ifade eder. Bu eşığı stüdyonun dışında gerçekleşen bir gündelik hayat deneyimiyle tanımlar. Stüdyo süreci içerisinde bireysel olarak yaptığı kent gezisini bir eşik olarak değerlendirir.

Çizelgede yer verilen dokuz farklı eş araştırmacının birbirinden farklı eşik tanımlarının oluştuğu görülür. Dokuz eş araştırmacının beşinin stüdyo süreci boyunca birer eşik tanımladığı, dördünün ise ikişer eşik tanımladığı gözlemlenir. Bu bağlamda dört eş araştırmacının eşiklerinin de kendi içinde farklılaştığını söylemek mümkündür. Bu eşiklerin anlama, kavrama, soyutlama, tasarlama, fark etme, farklı bakma ve düşünme deneyimlerine ilişkin olduğu, her birinde farklı deneyimlerin öne çıktığı görülür. Yeni ya da farklılaşan deneyimlerinde dayandırdıkları ya da deneyimlerine eşlik eden olguların da birbirinden farklılaştığı söylenebilir. Eğitmen ifadeleri, eğitmenle gerçekleştirilen birebir kritik, eğitmene danışma, eğitmen tarafından yönlendirilme, eğitmenle görüşme, tasarım etkinlikleri, kişilerin gündelik hayat deneyimleri eşikleri tanımlayan araçlara dönüşür. Örneğin, K8 ile K11’in soyutlama deneyimleri içerisinde anlama deneyimine yön veren eşikler tanımladıkları görülür. Bu eşikleri eğitim programının 5. haftasında yer alan aynı

stüdyo dersine işaret etmelerine rağmen K8'in kendi eşiğini eğitmen ifadelerine dayandırdığı K11'in ise tasarım etkinliğine dayandırdığı görülür. Eşiklerin işaret ettiği deneyimler ile deneyim örüntülerini oluşturan olgulardaki farklılaşma, her bir eş araştırmacının stüdyo fenomeni bağlamında özgün deneyimlerinin altını çizer.

4.6.4. Eş araştırmacıların grup çalışmalarına yönelik deneyimleri bağlamında karşılaştırılması

Eş araştırmacıların görüşmelerinde sıkça stüdyo tasarım etkinlikleri arasında yer alan final tasarım etkinliğine referans verdiği gözlemlenir. Dans temalı final tasarım etkinliği grup çalışması olarak yürütülen 7 haftalık bir uygulamadır. Grup çalışması süreci boyunca eş araştırmacıların yaşanan deneyimlerinde etkili olan grup arkadaşları etkileşimini ve grup çalışması deneyimleri içerisinde farklılaşan rollerini tartışmaya açabilmek adına eş araştırmacıların kaç kişilik bir grup içerisinde yer aldığı bilgisine yer verilirken eş araştırmacıların aynı grup içerisinde farklılaşan deneyimlerini bir bağlama oturtabilmek ve özgün deneyimlerini ortaya koyabilmek adına aynı gruplarda yer alan eş araştırmacı bilgilerine yer verilir.

Çizelge 4.4. Eş araştırmacıların grup kişi sayısı ve aynı grupta olduğu eş araştırmacı bilgisi

Eş Araştırmacı	Grup Kişi Sayısı	Aynı Grupta Olduğu Eş Araştırmacı
K1	8	-
K2	9	K11
K3	8	-
K4	8	K7
K5	8	-
K6	9	K8
K7	8	K4
K8	9	K6
K9	8	K13
K10	9	K12
K11	9	K2
K12	9	K10
K13	8	K9
K14	8	-
K15	8	-

Eş araştırmacıların grup çalışması deneyimleri bağlamında öne çıkan deneyimleri

Bu bölümde eş araştırmacıların özgün deneyimleri, grup çalışması deneyimleri içerisinde farklılaşan rolleri üzerinden çözümlenir. Birbirinden farklı veya aynı gruplarda yer alan eş araştırmacıların grup çalışması süreci boyunca grup arkadaşları içerisinde birtakım deneyimlerinin baskınlık kazanmaya başladığı ve bu deneyimleriyle grup içerisinde farklı roller edindikleri görülür. Grup içerisindeki farklı rollere referans veren ifadeler; eş araştırmacıların kendilerini grup içerisinde konumlandıkları yere dair ifadeler ya da grup arkadaşları ile kendilerini karşılaştırdıkları ifadeler üzerinden ele alınmış ve değerlendirilmiştir. Eş araştırmacılardan K2, K3, K5, K6, K8, K9, K10, K11, K12, K13 ve K14'ün özgün deneyimlerinde farklı rollerden söz ettikleri gözlemlenmiş ve ifadeleri analiz edilmiştir.

Çizelge 4.5. Eş araştırmacıların grup çalışması deneyimleri içerisindeki rolleri ve rol tanımları

	Eş Araştırmacı İfadeleri	Araştırmacı Çıkarımları
K2	1. “Genellikle grupta fikir veren üyelerim çoktu, ben genellikle yapan insandım. Şöyle mi yapsak böyle mi yapsak diye, sonra dinleyici oldum belli evresinde. Çünkü arkadaşlarımın hepsini dinlemem lazım. Sonra her şeyi, tamam artık ben öğrendim dediğimde en son fikri ben atmıştım.”	K2 ifadesinde grup çalışması deneyimlerinde farklı rollerde deneyimlerinin olduğundan bahseder ve bu rolleri aşamalara göre sıralar. Grup çalışması deneyiminin başlangıcında karar verici veya yönlendirici grup arkadaşlarının önderliğinde ortaya konan fikirleri dinleyen ve yapan bir rolde iken grup çalışması sürecinde öğrenmeye yönelik deneyimleri gerçekleştirmeye başladığında grup çalışması için fikir üreten bir role bürünür.
K3	1. “Çünkü o sorumluluk hissi ve o yük çok fazlaydı. Grupça da anlaşılmadığımız çok dönem oldu maalesef ve onun getirdiği ağırlıkla hem bir düşünce soruyorsun ama herhangi bir fikir gelmiyor, fikir sunuyorsun herhangi bir yorum gelmiyor. Bu sefer bunların hepsini kendin yapmaya başlıyorsun.” 2. “Gerçekten bu dönem grup çalışmasını biraz daha ben bireysel çalışma olarak gördüm.”	K3 her iki ifadesinde de grup çalışması deneyimlerinde grup olmaya ve ortak çalışmaya yönelik deneyimler yaşamadığını, aksine bireysel çalışmaya yönelik deneyimler yaşadığını ifade eder. Bu nedenle grup içerisinde sorumluluk alan, fikir üreten ve tasarlayan rollerinde bulunduğunu aktarır.
K5	1. “...ben Proje II dersini de aldığım için onlardan bir hafta veya birkaç ders ileride oluyordum. Bazen mesela diyordum ki belli bir kurala göre yapmalıyız bu tasarımı yaparken...” 2. “...hem de yeri geldiği zaman bunu böyle yapmalıyız demeyi daha iyi kavradım.” 3. “Oralarda karar vermek zorunda kalıyorduk. Bunu bazen inisiyatif olarak yaptığım oldu.”	K5 her üç ifadesinde de grup çalışması deneyimlerinde sorumluluk alan ve karar veren rollerde yer aldığını vurgular. Tasarlama sürecinde tasarımı geliştirmek adına başvurulmuş kural koyma ve bu kurallara karar vermeye yönelik deneyimlerde grup arkadaşları adına karar veren ve grup çalışmasına yön veren bir rolde bulunur. K5 grup içerisindeki bu öncü rolünü diğer grup arkadaşlarının aksine eş zamanlı olarak aldığı Mimari Proje II dersine dayandırır.

Çizelge 4.5. (devam) Eş araştırmacıların grup çalışması deneyimleri içerisindeki rolleri ve rol tanımları

K6	1. "...çünkü bir şeyler yapıyorum, ortaya bir şey çıkartıyorum. Bunu kıyaslayabileceğim bir şey arıyorum. Ekte mesela bir grup çalışmasından bahsediyorum. Kıyaslayabileceğim bir şey olmayınca elimizdeki tek seçenek, hadi bunu yollayalım şeklinde oluyordu..."	K6 ifadesinde grup çalışması deneyimlerinde fikir üreten ve tasarlayan rollerinde bulunduğunu aktarır. K6 grup çalışmasında farklı fikirler üretilmesi, bu farklı fikirlere dayanarak farklı tasarımlar yapılması ve grup içerisindeki bu çeşitlilikten faydalanarak en iyi tasarımın oluşturulması gerekliliğinden; ancak bu gerekliliklerin grup çalışması deneyimlerinde yer almadığından bahseder. Farklı fikir veya farklı tasarımların ortaya konmadığı grup çalışması deneyiminde bu nedenle öncü bir role büründüğünü ifade eder.
K8	1. "...birisi küpü baştan tekrar yaparken ben, fikrim var ama küpü tasarlayamadığım için, uygulamayı çözemediğim için programı o yüzden sıkıntı yaşamıştım biraz."	K8 ifadesinde grup çalışması deneyimlerinde fikir üreten; ancak bunu grup arkadaşlarına ifade edemeyen bir rolde bulunduğundan bahseder. Dijital tasarım araçlarını kullanma deneyiminde yaşadığı zorlanma, grup çalışmasında deneyimlerinde fikirlerini yansıtan ve tasarlayan rollerinde yetersiz kalmasına yol açar.
K9	1. "Küpü tasarlariken bile genelde benim bilgisayarım üzerinden kullanıyorduk..." 2. "Bence grupta başlarda daha çok programı kullanmayı daha çok biliyorum ama benim 2 tane uygulamalı dersim vardı ve o yüzden daha fazla boş zamanım olduğu için grubu ayakta tutan kişi bendim başlarda." 3. "Daha sonradan benim yaptığım şeylerden arkadaşlarıma farklı fikirler gelmeye başlayınca..."	K9 ilk iki ifadesinde grup çalışması deneyimlerinde dijital tasarım araçlarını kullanan ve tasarlayan rollerinde bulunduğunu aktarır. Grup arkadaşları ile benzer eş zamanlı dersleri almadığını vurgulayarak zaman yönetimine ve dijital tasarım araçları kullanma yetkinliğine bağlı olarak öncü bir rol tarifler. Ancak K9'un üçüncü ifadesi öncü rolünde değişiklik yaşandığını gösterir. K9'un fikir üreten ve tasarlayan rolünün farklı grup arkadaşlarını da etkilediği ve grup içerisinde fikir üreten yeni kişilerin de olmaya başladığı görülür.
K10	1. "Biz zaten hepimiz doğruyu biliyoruz diye bir şey yoktu ortada. Sen de söyle, belki o doğrudur ama hiç topun ağzına kendilerini koymuyorlardı... Artık bir o ilk baştaki bireysellikten çıkıp toplu düşünmeye başladım. Ben yapıyorum ama karşımda da insanlar var ve ne düşünecekler diye."	K10 ifadesinde grup çalışması deneyimlerinde sorumluluk alan, düşünen ve fikir üreten rollerde bulunduğunu ifade eder. Grup arkadaşlarını eleştirerek grup adına yalnız kendisinin düşünmek ve fikir üretmek durumunda kaldığını belirtir.
K11	1. "8 insanın 8'iyle birlikte mükemmel bir uyum içerisinde çalışmasını beklemek yanlış bir şey zaten. Böyle olmadığı zaman da bir şeyleri görmezden geldikçe çalışma yükümüz artıyordu. Gecenin, sabahın beşine kadar K2 ve S1 ile tasarım yaptığımızı hatırlıyorum mesela."	K11 ifadesinde grup çalışması deneyimlerinde sorumluluk alan ve tasarlayan rollerde bulunduğundan bahseder. Grup arkadaşlarının bir kısmını eleştirerek grup arkadaşlarının bir kısmıyla diğerleri adına gerektiğinden fazla sorumluluk aldıklarını aktarır.
K12	1. "Dans seçmemiz söylendi ilk başta, dans seçmede çok yoktum açıkça. O ara bir problem olmuştu da benim için. Salsa dansını seçmişler, o kısımda yoktum tam."	K12 ifadesinde grup çalışması deneyimlerinde karar veren bir rolde yer almadığını belirtir. Grup arkadaşlarının kararlarına eşlik eden bir rolde yer alır.
K13	1. "Şöyle şeyler oldu; 9 kişi var, sallıyorum 8 kişisi bir konuda "Tamam" diyor, "Böyle oldu" diyor, "Bu kesin oldu" diyor ama benim çok şey oldu mesela "Burada bir hata var..." Ama benim bunu dile getiremediğim, söyleyemediğim çok zamanlar oldu. "Burayı da değiştirelim, burada bir hata var, burası olmadı" diyemiyordum. O 8 kişi ona "Tamam" dedikten sonra ben onu deyip de bütün grubun modunu düşüremezdim."	K13 ifadesinde grup çalışması deneyimlerinde grup içerisinde farklı düşünen bir rolde bulunduğunu ifade eder. Ancak grup içerisinde fikir ayrılığı yaşanmaması adına farklı düşüncelerini ya da fikirlerini grup arkadaşları ile paylaşamadığını aktarır.

Çizelge 4.5. (devam) Eş araştırmacıların grup çalışması deneyimleri içerisindeki rolleri ve rol tanımları

K14	1. “Düzenleyeceğiz, kural koyacağız. Neye göre koyacağız? Çok büyük soru işaretleri var ve yardımcı olabilecek kimse yok. Grup arkadaşlarımdan da çok bir fayda görmedim.”	K14 ifadesinde grup çalışması deneyimlerinde grup olmaya ve ortak çalışmaya yönelik deneyimler yaşamadığını, aksine bireysel çalışmaya yönelik deneyimler yaşadığını ifade eder. Bu nedenle grup içerisinde sorumluluk alan ve fikir üreten rollerinde bulunduğunu ima ederek grup arkadaşlarının süreç boyunca herhangi bir yardımda bulunmadığını vurgular.

Tabloda yer verilen on bir farklı eş araştırmacının bulundukları gruplar içerisinde birbirinden farklı rollerinin olduğu gözlemlenir. Bu roller; düşünen, fikir üreten, tasarlayan, sorumluluk alan, karar veren, dijital tasarım araçlarını kullanan, eşlik eden roller olmak üzere çeşitlenir. Eş araştırmacıların birbirinden farklı rollerinin oluşmasına sebep olan koşullar ya da farklı rollerinin grup çalışması içerisindeki sonuçları da birbirinden farklılık gösterir. Örneğin; K3, K5, K11 ve K14 grup çalışması deneyimlerinde sorumluluk alan rolleriyle ön plana çıkmaktadır. K3, K11 ve K14 grup arkadaşlarının grup çalışması süreci boyunca etkinlik göstermediğini vurgulayarak sorumluluk alan rolde olmaya mecbur kaldıklarını alt metin olarak ifade ederken K5 eş zamanlı olarak aldığı dersin getirdiği bilinçle daha iyi bir çalışma ortaya koyabilmek adına sorumluluk alan rolünü tercih ettiğini ifade eder. Grup içerisindeki rollerin işaret ettiği baskın deneyimleri, deneyim örüntülerini oluşturan koşullar ve deneyim örüntülerinin ortaya koyduğu durumlardaki farklılaşma, her bir eş araştırmacının stüdyo fenomeni bağlamında yaşadığı özgün deneyimleri yansıtır.

Aynı grup içerisinde yer alan eş araştırmacıların grup çalışması deneyimleri bağlamında karşılaştırılması

Bu bölümde eş araştırmacıların özgün deneyimleri, aynı grup çalışması deneyimlerinin içerisinde farklılaşan grup deneyimleri üzerinden çözümlenir. Aynı grup içerisinde yer alan eş araştırmacıların ‘grup çalışması’, ‘ortak çalışma’, ‘grup içerisindeki roller ve deneyimler’, ‘final tasarım etkinliği’ gibi grup çalışması deneyimlerine referans veren ifadeleri tespit edilmiştir. Tespit edilen bu ifadeler, aynı grup içerisinde yer alan eş araştırmacılar bağlamında karşılaştırmalı olarak ele alınmış ve incelenmiştir. K2 ile K11, K4 ile K7, K6 ile K8, K9 ile K13 ve K10 ile K12 karşılaştırmalı olarak aynı grup içerisinde yer alan eş araştırmacılar olarak analiz edilmiştir.

Çizelge 4.6. K2 ve K11'in grup çalışması deneyimleri

	K2	K11
Eş Araştırmacıların Grup Çalışması Deneyimine Yönelik Düşüncelerine Dair İfadeleri	1. "Grup çalışmalarını biraz daha sayıca azaltmak isterdim ben, ne 2 ne 8, arasında bir sayı, 4 ya da 5 daha bence iyi... Daha fazla grup daha az insan sayısı, o grubun daha toparlanmasını sağlıyor bence..."	1. "3 boyutlu tasarıma da geçtiğimizde de şöyle bir şey oldu, mesela biz tasarım yapıyoruz ama mesela tasarım yaparken bir şeyleri yanlış yapmaktan korkmuyorduk. Çünkü biz SketchUp kullanıyorduk. Ctrl-c yapabilme şansımız vardı mesela. O yüzden hata yapmaktan korkmadığımız için bizim için süreç daha iyi ilerledi."
Eş Araştırmacıların Grup Çalışması Deneyiminde Tasarlama Sürecine Dair İfadeleri	1. "...en son fikri ben atmıştım. En son fikirden zaten yürüyüp finale ulaşmıştık mesela." 2. "Sonra ben dedim ki, bir şeyin içinden çıkarsak da sınırı aşmak olmuyor bu deyince bu sefer oradan fikir başka yere gitti."	1. "8 insanın 8'iyle birlikte mükemmel bir uyum içerisinde çalışmasını beklemek yanlış bir şey zaten. Böyle olmadığı zaman da bir şeyleri görmezden geldikçe çalışma yükümüz artıyordu. Gecenin, sabahın beşine kadar K2 ve S1 ile tasarım yaptığımızı hatırlıyorum mesela." 2. "Sanırım sınırları aşmak gibi bir kavramımız vardı bizim. Sınırları aşmayı nasıl ifade edebiliriz, ifade şekillerine bakmıştık." 3. "...siz şöyle bir şey söylemişsiniz mesela: 'Onların yüzeyini yırtarsanız daha birbirleriyle bütün hale gelirler ya da birbirlerini tamamlar' gibi bir ifadeye bulunmuştunuz... Onu orada öğrenmiştim..."
Eş Araştırmacıların Grup Çalışması Deneyiminde Motivasyonlarına Dair İfadeleri	1. "Motivasyonum grup arkadaşlarımdı. Grup arkadaşlarımdan 2-3 insandı daha doğrusu." 2. "Benim motivasyonumu düşüren diğer olay da yine grup arkadaşlarım... Beklediğim performansları gösteremedikleri için... Çoğumuzun yapması gerekenden daha fazla iş yapmak zorunda kaldık ve bu sefer yük artmış oldu."	1. "Bir de şey var mesela biz SketchUp öğrenmeye başladık, gruba katıldığımızda SketchUp kullanmayı bilmeyen insanlar vardı, bu da doğal bir şey... İlk başta mesela bunu tolerans gösteriyorduk bilmeyebilirsiniz... Son zamana geldiğimizde yine SketchUp öğrenmeyen arkadaşlarımız vardı. Bu sefer görüşleri falan çizirken hep böyle bir tereddüt içerisindeydik... Bu da benim motivasyonumu düşürüyordu."
Araştırmacı Çıkarımları	K2 grup çalışmalarında grupta yer alan kişi sayısının azaltılmasının daha olumlu deneyimler oluşturabileceği görüşündedir. Grup içerisinde final tasarım etkinliğinin temelini oluşturan fikri oluşturduğunu ve bu fikrin 'sınırı aşma' kavramına dayandığını ifade eder. Grup çalışmasında yer alan grup arkadaşlarının bazılarının motivasyonunu yükselten bazılarının ise düşüren bir kaynak olduğunu aktarır. Motivasyonunu düşüren kaynağın grup arkadaşları arasındaki görev dağılımında eşitsizlikler olduğuna ve kendisinin gerektiğinden fazla sorumluluk aldığına dayandırır.	K11 grup çalışması deneyimleri içerisinde dijital tasarım araçları kullanmaya başlamasına odaklanır ve bunun hata yapma esnekliği kazandırmasının altını çizer. Grup arkadaşları arasında ortak çalışma uyumu sağlanamamasından dolayı görev dağılımında eşitsizlikler olduğunu ve kendisinin gerektiğinden fazla sorumluluk aldığını ifade eder. Final tasarım etkinliğinin temelini oluşturan fikrin 'sınırı aşma' kavramına dayandığını belirtir. Bu süreçte aldığı kritiklerin önemine işaret ederek öğrenme deneyiminde eğitmenle etkileşiminin yönlendirici olduğunu aktarır. Grup arkadaşlarının dijital tasarım araçlarını kullanmak konusundaki yetkinliğini yetersiz bulması, eş araştırmacının motivasyonunu düşürür.

Çizelge 4.6. (devam) K2 ve K11'in grup çalışması deneyimleri

Karşılaştırma	Aynı grup içerisinde yer alan K2 ve K11'in grup çalışması deneyimlerinde benzerlikler ve farklılıklar olduğu gözlemlenir. Grup içerisinde görev dağılımında eşitsizlikler olması ve buna bağlı olarak eş araştırmacıların gerektiğinden fazla sorumluluk almaları ortak deneyimleridir. Aynı şekilde final tasarımı etkinliğinin temel fikri ve kavramları konusundaki farkındalıkları benzerdir. Ancak, K2'nin grup çalışmasında motivasyonunu yükselten kaynak olarak grup arkadaşlarına yer vermesi, motivasyonunu düşüren kaynak olarak grup arkadaşları arasındaki görev dağılımındaki eşitsizliklerden bahsetmesi ve bunlara bağlı olarak grup çalışmalarında daha az kişinin daha verimli olacağı düşüncesi; deneyimlerinin, K11'den farklılaşmaya başladığını gösterir. K11'in grup çalışması deneyimlerinin odağında K2'nin aksine dijital tasarım araçlarını kullanmaya yönelik deneyimler olduğu gözlemlenir. K2 dijital tasarım araçlarından bahsetmezken K11 dijital tasarım araçlarının hata yapma esnekliği kazandırması deneyiminden söz eder. Karşılaştırma yapıldığında K11'in motivasyonunu düşüren kaynağın görev dağılımındaki eşitsizlikler değil, grup arkadaşlarının dijital tasarım araçlarını kullanmak konusundaki yetkinliğini yetersiz bulması olduğu görülür. K2 ve K11'in deneyimlerindeki diğer bir farklılaşma eğitmen etkileşimidir. K2, tasarlama sürecinde eğitmen etkileşimine yer vermezken K11'in bu etkileşimi öğrenme deneyimi bağlamında vurguladığı gözlemlenir.

Çizelge 4.7. K4 ve K7'nin grup çalışması deneyimleri

	K4	K7
Eş Araştırmacıların Grup Çalışması Deneyimine Yönelik Düşüncelerine Dair İfadeleri	1. "Bunu şöyle açıklayayım, gruba bilmediğim insanlarla da katıldığım oldu. Bilmediğim insanlarla da katıldığım oldu. Bilmediğim insanlara karşı çok önyargılı yaklaşabiliyordum, bu biraz da onu kırmaya başladı. Çünkü artık insanları daha fazla tanıyabiliyorum... Ön yargımı ciddi şekilde azalttı."	-
Eş Araştırmacıların Grup Çalışması Deneyiminde Tasarlama Sürecine Dair İfadeleri	1. "Daha çok küpü gruplandırabilmiştik, daha çok kuralları birbiriyle ilişkilendirebilmiştik. En sonunda bu büyük birimleri daha da küçülterek ve birbirleri içerisinde daha güzel uyum yakalayarak ilerlemeye başlamıştık. İşte 4-1 kuralı mıydı, öyle bir şey vardı sanırım, öyle güzel kurallarla ilerlemiştik..."	1. "Sınırlara dokunma, sınırları aşma, sınırları kendimiz belirleme ve hacmi iç içe geçme o zaten olan bir şeydi. Sınırlara tutunmadığımızı çok iyi hatırlıyorum. Dışarı yukarı, sağa sola taşıdığımızı ve esneyebildiğimizi hatırlıyorum."
Eş Araştırmacıların Grup Çalışması Deneyiminde Zorlanmalarına Dair İfadeleri	-	1. "En çok küp konusunda kararsızdık, bir sıkıntı yaşamıştık arkadaşlarla. Küpümüzü referanslayamıyorduk, boşluklarımızın da aslında küpün içinde bir yer olduğunu, aynı doluluk yarattığının farkında değildik ya da hacimleri hep iç içe geçirmek derken birini birinin ucuna takmak olarak algıliyorduk. Bizim düşünme yetimizi geliştirdiniz diyelim."
Araştırmacı Çıkarımları	K4 grup çalışmalarının kişisel gelişimine katkısı olduğunu, kişilere yönelik ön yargılı davranışlarının değiştiğini ifade eder. Final tasarımı etkinliğinde kural oluşturmaya ve parça-bütün ilişkilerine odaklandıklarından bahseder.	K7 final tasarımı etkinliğinde sınır üzerinden çeşitlenen kavramlara odaklandıklarından bahseder. Final tasarımı etkinliği sürecinde tasarımda doluluk ve boşluk ilkelerine yönelik zorlanmalar yaşadıklarından, bu süreçte eğitmen desteği aldıklarından söz eder.

Çizelge 4.7. (devam) K4 ve K7'nin grup çalışması deneyimleri

Karşılaştırma	Aynı grup içerisinde yer alan K4 ve K7'nin grup çalışması deneyimlerinde farklılıklar olduğu gözlemlenir. K4, final tasarım etkinliğinde kural oluşturma ve parça-bütün ilişkileri odağında tasarlama deneyimi yaşarken K7 sınır üzerinden çeşitlenen kavramlar ve doluluk-boşluk ilkeleri odağında tasarlama deneyimi yaşar. Bu doğrultuda aynı grup çalışması içerisinde aynı tasarım etkinliğinde eş araştırmacıların birbirinden farklılaşan baskın deneyimleri ve bu deneyim örüntülerini oluşturan farklı olgular bulunduğu söylenebilir. K4, grup çalışması deneyimlerinin kişisel gelişimi üzerinde etkili olduğunu belirtirken K7 ise grup çalışması deneyimleri içerisinde yaşadığı zorlanmayı öne çıkarır. Bu iki farklılık, grup çalışması deneyim örüntülerinin özgün deneyimler ortaya koyduğunu gösterir.

Çizelge 4.8. K6 ve K8'in grup çalışması deneyimleri

	K6	K8
Eş Araştırmacıların Grup Çalışması Deneyiminde Tasarlama Sürecine Dair İfadeleri	1. “Ben şey travmasından çıktığım için o anda, en baştaki bu daha soyut, daha soyut, daha soyut travmasından çıktığım için ne kadar az parçayla ne kadar çok şey anlatabilirim ona bakarak yaptığım küpü bitirdim.” 2. “Baya bir dövüldü, baya bir dayak yedi. Ondan sonrası zaten aslında ortalama hep aynı şeyde, kritiğe geliyoruz, “daha çok parçalayın” kesin duyduğumuz bir şey, ondan sonrasında da nasıl parçalayacağımıza karar veremiyoruz. Bu sefer alelade parçalamaya ya da çok az kuralla parçalamaya başlıyoruz, çok tek düze bir şey yapmaya başlıyoruz. Ondan sonra da kural üretme geliyordu mesela.” 3. “Müziğin ölçüsünü kullanmıştım. Tango’da 2/4’lük, 3/4’lük ve 4/4’lük kullanılıyordu ölçü. Onu kullanmıştım. Bağlantıları ya eleman olarak tel eleman kullanmıştım, birbirinden ayırlamama muhabbetini vermek için de telleri birbirine geçirmiştım. Birlikte hareket etmeyi ve birlikte bir hacim tanımlamayı anlatma amacıyla tellere yüzeyler ekleyip bunların kapattıkları hacimler, oluşturdıkları gölgeler veya mekânın içerisinde ne kadar dolaştığını vb. kullanmıştım.” 4. “...Rhino’dan modelliyoruz...”	1. “Tango’da öncelikle anahtar kelimeler bulmuştuk. Zaten her aşamasında sınıfta bir araya gelip grupça toplanıyorduk hepimiz, ona göre ilerliyorduk...” 2. “Tel fikrini ortaya, hatta K6 atmıştı. Telin daha esnek olduğu için daha bizim anahtar kelimelerimize cevap verebileceği için tel seçmiştik. Teli küpün içinde gezdirmeye karar vermiştik.” 3. “Modellemede de genellikle K6’nın çok fikri olmuşt... Zaten farklı bir uygulama kullanmıştık tasarım sürecinde.” 4. “Kritiklere göre ilerlemeye çalışmıştık. Her kritikten sonra bizim model zaten bir yeni baştan tasarlanıyordu, ona devam ediyorduk... Kritiklere zaten çok dikkat etmiştik. Her kritik sonucunda illaki bir şeyler değişiyordu ve neyi yanlış yapıp neyi doğru yaptığımızı görebiliyorduk.” 5. “Bir de şey, diğer kritikleri de çok dinliyorduk. Biz zaten genelde sonda kritik aldığımız için diğer grupların nasıl ilerlediğine bakıyorduk ya da onlara gelen kritiklere göre nasıl şekillenebiliriz. Biz zaten kritik alana kadar kritik almış kadar oluyorduk. Çünkü illaki benzeyenleri dinledikten sonra aa(!) burada hata yapmışız, hatta işte bizde kritik gelene kadar değiştirebilir miyiz falan oluyorduk.” 6. “... grupça diğer grupların kritiklerini dinledik, bize benzeyen ödevlere neler geliyor, biz haftaya neyi düzeltelim... Aslında bizim kritiğe gelene kadar biz diğerlerini dinlediğimiz için bize benzeyenlerden de yorumları aldığımız için aslında diğer haftaki ödevimize hazırlanmış oluyorduk biraz biraz... Çünkü zaten herkes farklı farklı kritikler aldığı için aslında hepsini dinleyince bir arada biraz daha bir şeyleri sindirmiş olduk ya da bakış açımız değişti.”

Çizelge 4.8. (devam) K6 ve K8'in grup çalışması deneyimleri

Eş Araştırmacıların Grup Çalışması Deneyiminde Motivasyonlarına Dair İfadeleri	1. "Bilmiyorum şey konusunda çok zorlandım, motivasyon konusunda çok zorlandım; çünkü bir şeyler yapıyorum, ortaya bir şey çıkartıyorum. Bunu kıyaslayabileceğim bir şey arıyorum. Ekipte mesela bir grup çalışmasından bahsediyorum. Kıyaslayabileceğim bir şey olmayınca elimizdeki tek seçenek, hadi bunu yollayalım şeklinde oluyordu her seferinde kritiklere çıkmamız. O yüzden çok ciddi tat kaçıracı bir olaydı o. Grup çalışmaları beni biraz yordu."	-
Eş Araştırmacıların Grup Çalışması Deneyiminde Zorlanmalarına Dair İfadeleri	1. "Ama dünyanın en kurlsız dansı olduğu için kural bulurken öldüm bittim."	1. "Grup ödevine dönüp de okul bu ders için onlinea döndüğünde de mesela yine zorlanmaya başladık. Yine grupça toplanıyoruz ama o sınıf ortamı olmadığı için yine bir kopukluk oluyor dersten ya da ne bileyim hocalarla direkt yüz yüze etkileşimde bulunamadığımız için bir kopukluk oluyor." 2. "Çünkü 3 boyutlu düşünceye geçmek biraz sıkıntılı oldu... Özellikle o küp ödevinde 3 boyutlu düşünmek bizi çok zorladı. Grupça mesela çok sık bir araya geldik. Her buluşmamızı zaten okulda yaptık, toplanıyoruz, yapaalım, toplanıp beraber fikir atalım ortaya, onun üzerinden ilerleyelim diye düşündük ama belli bir süreçten sonra hepimiz tıkanmaya başladık. 3 boyutta bir tarafını yapıyorsun, diğer tarafı bağdaşması gerekiyor. Kuralı nasıl ilerleteceğiz? Zaten bizim grupta K6 vardı, sağ olsun onun fikirleri çok parlaktı. Biraz onun dışındakiler, biraz biz fazla tılandık, 3 boyutlu düşünemediğimiz için ama en zorlayan şeylerden birisi zaten o küp ödeviydi, bizi çok zorladı." 3. "Ama atıyorum birisi küpü baştan tekrar yaparken ben fikrim var ama küpü tasarlayamadığım için, uygulamayı çözemediğim için programı o yüzden sıkıntı yaşamıştım biraz."
Araştırmacı Çıkarımları	K6 grup çalışması deneyimleri içerisinde final tasarım etkinliği tasarlama deneyimlerini aktardığı ifadelerinde çoğunlukla 'biz' çoğul şahıs zamiri yerine 'ben' tekil şahıs zamirini kullanır. Tasarlama sürecinde ipuçlarından faydalandığını, malzemelere karar verdiğini, tasarım elemanları ve ilişkilerine odaklandığını belirtir. Tasarlama deneyimine eşlik eden dijital tasarım aracından bahseder. Bu süreçte öğretmenlerden aldıkları kritiklerin yönlendirici olduğunu aktarır. Final tasarım etkinliği sürecinde kural oluşturmaya yönelik zorlanmalar yaşadığını söyler. Grup çalışması deneyimleri içerisinde farklı fikirler ve tasarımların ortaya çıkmamasına motivasyonunu düşüren bir kaynak olarak yer verir. Bu sürecin yorucu olduğunu ifade eder.	K8 tasarlama sürecinde kavramlara odaklandıklarını belirtir. Grup çalışmaları deneyiminde fikir üreten, malzeme ve tasarım elemanlarına dair kararlar alan, dijital tasarım araçlarını kullanan rolleriyle K6'dan sıkça söz eder. Bu süreçte öğretmenlerden aldıkları kritiklerin yönlendirici olduğunu aktarır. Ek olarak, öğretmenlerden aldıkları birebir kritik kadar diğer grupların kritiğini dinlemenin de tasarlama süreçlerine yön veren bir olgu olduğunu vurgular. Diğer grupların kritikleri üzerinden kendi tasarımlarına çıkarımlarda bulunduklarını aktarır. Farklı konular üzerinden zorlanmalar yaşadığını belirtir: stüdyo sürecinin çevrimiçi yürütülmesi, 3 boyutlu düşünme, dijital tasarım araçları kullanma. Eş zamanlı yaşadığı bu zorlanmaların final tasarım etkinliği sürecine olumsuz yansımaları olduğunu belirtir.

Çizelge 4.8. (devam) K6 ve K8'in grup çalışması deneyimleri

Karşılaştırma	Aynı grup içerisinde yer alan K6 ve K8'in grup çalışması deneyimlerinde benzerlikler ve farklılıklar olduğu gözlemlenir. Yaşanan deneyimlerin ortaklığı eğitmenlerden kritik olarak tasarım sürecinin ilerlemesi üzerinedir. Ancak bu benzerlik dışında K6 ve K8'in grup çalışması deneyimlerinde keskin farklar ortaya çıktığı gözlemlenir. K6, grup çalışması deneyimlerini bireysel bir çalışma deneyimi olarak sürdürürken K8 grup çalışması deneyimini K6'nın öncü rolünde ilerleyen bir grup çalışması deneyimi olarak sürdürür. Tasarlama sürecinde K6'nın grup adına ya da grupça ortak kararlar almak yerine bireysel kararlar aldığı, K8'in ise bu kararları kabul ederek sürece devam ettiği gözlemlenir. Final tasarım etkinliğinde K6 ve K8'in odak noktaları birbirinden farklılık gösterir. K6, ipuçlarından faydalanarak kural oluşturmaya odaklanırken K8'in ipuçlarından üretilen kavramlara odaklandığı görülür. K6 tasarım etkinliği özelinde zorlanma yaşadığını ifade ederken K8 tasarım etkinliği süreci boyunca birden fazla konuda zorlandığını ifade eder. Örneğin, K8 için yüz yüze yürütülen stüdyo sürecinin çevrimiçi şekilde yürütülmeye başlanarak sınıf arkadaşları ve eğitmenlerle olan etkileşiminin azalması, final tasarım etkinliğinin stüdyo sürecindeki diğer tasarım etkinliklerinin aksine dijital tasarım araçlarıyla tasarlanması gerekliliği ve boyut değiştirmesi zorluklar oluşturmuştur. Stüdyo ortamının, tasarım araçlarının ve tasarım boyutunun eş zamanlı olarak değişmeye başlaması K8'i zorlamıştır. Bu zorlanmaların tasarlama üretkenliğini kısıtladığını ifade eden K8'in aksine K6 grup içerisinde tasarlama üretkenliği göstermeyen grup arkadaşlarının motivasyonunu düşürdüğünü ifade eder. Bu bağlamda değerlendirildiğinde K8'in yaşadığı zorlanma deneyimleri, K6'nın motivasyonunu düşüren deneyimlerine yansır. K6'nın grup çalışması içerisindeki dijital tasarım araçlarını kullanma yetkinliği bağlamındaki öncü rolü tasarım sürecinin diğer gruplardan farklı bir araç üzerinden yürütülmesine olanak tanımıştır; ancak bu durum grup arkadaşlarının dijital tasarım sürecine katkı koymasının önüne geçmiştir. K6 ve K8 aynı grup içerisinde birbirinden farklılaşan deneyim örüntülerinin kesişimine örnek teşkil ederler.

Çizelge 4.9. K9 ve K13'ün grup çalışması deneyimleri

	K9	K13
Eş Araştırmacıların Grup Çalışması Deneyimine Yönelik Düşüncelerine Dair İfadeleri	-	1. "Bu soyutlamayı tek yapacak olsam daha hızlı yaparım. Ama arkadaşlarla konuşmaya girdiğiniz zaman, bir konu hakkında soyutlamaya, kritiğe girdiğiniz zaman aslında olay daha da uzuyor ama daha da eğlenceli şekilde geliyor. Çünkü 3-5 kişinin de aynı şekilde fikrini alıyorsunuz ve düşünemediğin şeyleri o an algılıyorsunuz." 2. "Bildiğiniz dans soyutluyorsunuz ve ilk defa böyle bir şeyle karşılaşınca tek olsam zaten hiç yapamazdım. Grup çalışması bu yönden benim için iyiydi. Grubum zaten benim için iyiydi." 3. "... 2D üzerinde çalışırken tek, bireysel olarak çalıştık biz yani tek kişinin fikri aslında ön plandaydı. Fakat bize verdiğiniz projede en az 7 kişiydik, 7-8 kişilik gruplarla beraber o 7-8 kişinin düşüncesi ve farklı yorumları vardı. Aslında çıkardığımız bütün projeleri bir grup olarak değerlendirmek değil de 9 kişi olarak değerlendirmek gerekiyor. 9 kişi üzerinden değerlendirmemiz gerekiyor. Bir grup olarak ya da toplu olarak nasıl çalışacağımızı da iyi gözlemlemiş olduk." 4. "Şöyle şeyler oldu; 9 kişi var, sallıyorum 8 kişisi bir konuda 'Tamam' diyor, 'Böyle oldu' diyor, 'Bu kesin oldu' diyor ama benim çok şey oldu mesela 'Burada bir hata var...' Ama benim bunu dile getiremediğim, söyleyemediğim çok zamanlar oldu. 'Burayı da değiştirelim, burada bir hata var, burası olmadı' diyemiyorum. O 8 kişi ona 'Tamam' dedikten sonra ben onu deyip de bütün grubun modunu düşüremedim. Evet, bu bana yansıdı, ben evet bunu düşünmüştüm sonrasında karşıya da diyemedim... Grup çalışmasının kötü yanlarından biri olabilir."

Çizelge 4.9. (devam) K9 ve K13'ün grup çalışması deneyimleri

Eş Araştırmacıların Grup Çalışması Deneyiminde Tasarlama Sürecine Dair İfadeleri	1. “Bence grupta başlarda daha çok programı kullanmayı daha çok biliyorum ama benim 2 tane uygulamalı dersim vardı ve o yüzden daha fazla boş zamanım olduğu için grubu ayakta tutan kişi bendim başlarda.” 2. “Daha sonradan benim yaptığım şeylerden arkadaşlarıma farklı fikirler gelmeye başlayınca hep beraber ilerlemeye başladık ve o beraber ilerleyince aslında hepimizin yükü eşit oldu fakat daha kolay ve hızlı bir şekilde gitti.” 3. “Grup olarak yaptığımız için de bence herkes bizim grubumuzda şeydi, herkes birbirine katılıyordu ama bir tane fikir ortaya atıyorduk ve o fikir üzerinden gidiyorduk.” 4. “Küpü tasarlarken bile genelde benim bilgisayarım üzerinden kullanıyorduk...” 5. “Hareket ve ışıktan dolayı zaten en önemli 2 kavramımız da oydu.” 6. “...daha sonradan daha çok kurallar üzerinden, o soyutlamaların kurallarının bulunması üzerinden gittiğimizde artık baktığımızda birçok şey birbirine benziyormuş gibi gelmeye başladı bana.” 7. “Ama en iyi şey de, Instagram’da sizin paylaştığınız geçen dönemden paylaşımlarınızda gördüğümüzde... Mesela biz açıyorduk, bir tarafta bizim şeyimiz, bir tarafta geçen dönemin şeyi... Bunlar birbirine benziyor. Demek ki hocalar böyle bir şey istiyormuş mantığına gitmiştik. O yüzden onlar baya yardımcı oldu...”	1. “... 3 boyutluya geçtikten sonra Photoshop girdi, AutoCAD girdi, SketchUp girdi. Bunları öğrenmesi ya da bunları kavraması da gerçekten kolay programlar aslında ama ilk başta hiç bilmeyen insanlar için, bilmeyenler için biraz daha pratik gerektiren programlar. Bunlar için gerçekten gruptaki arkadaşlarımız çok yardımcı oldu. Kafalarının etini yedim. Hele K9’la, K9 onun kafasında sürekli Photoshop’la ilgili bir şeyler soruyorum, sürekli bir kargaşa var (gülüyor): “Bana bunu anlat, bana şunu anlat, şunu yap...” O konuda çok yardım, çok destek aldım programlarda.” 2. “...bir kurala göre dizmemiz gerekiyordu. Bizi en çok zorlayan muhtemelen bu parçaları bir kurala göre, tüm bir bütün halinde bir kural oluşturmamız gerekiyordu. En çok zorlayan buydu bence bizi.” 3. “...en çok kritik aldığımız şey kurallardı. Bunun kuralı olsun, bunun kuralı şöyle olsun, bunun kuralı burada tutmuyor, burayı değiştirmemiz lazım gibi sürekli kritikler alıyorduk.” 4. “Şeylere çok baktık son zamanlarda; sizin paylaştığınız Instagram hesabını bulduk ve orada yapılan projeleri açıp inceledik...”
Eş Araştırmacıların Grup Çalışması Deneyiminde Motivasyonlarına Dair İfadeleri	1. “Bitirelim artık, güzel bir kritik alalım, güzel şekilde artık çizimlerimize başlayalım diye bir motivasyon vardı. Çünkü gerçekten bir şey yapıyoruz, bir sonraki hafta tekrar sil baştan başka bir küpü tasarlamaya başlıyorduk. Final tesliminden 2 gün önceki kritikte bile biz tekrardan bir küp tasarladık ve artık çok sıkılmıştık, o sıkılmayı artık bitirebilecek bir motivasyon vardı. Bitirelim de gidelim modundaydık hepimiz. O şekilde bir motivasyon vardı aslında...”	-

Çizelge 4.9. (devam) K9 ve K13'ün grup çalışması deneyimleri

Eş Araştırmacıların Grup Çalışması Deneyiminde Zorlanmalarına Dair İfadeleri	1. “Ama bu pandemiden dolayı da uzaktan kritik ve uzaktan bir çalışmaya çalışmak gerçekten çok zor. Aslında onları da grup olarak, tek masada, sizin gelip bakıp o sırada tekrar mesela 2. kritik verdiklerinizde gerçekten çok zor oluyordu. Çünkü ekran üzerinden bir yeri gösteriyoruz ama oranın neresi olduğunu 2 saatte zaten anca anlayabiliyoruz. Oralar biraz sıkıntılıydı ve zordu gerçekten.” 2. “Tek zorluğu dersin kritiklerinden sonra tekrar 2. kritik verdiğiniz zamanlarda Zoom’dan biz anlaşarak yapamıyorduk. Ekranı parmağımızı koyarak bir şekilde birbirimize göstermemiz lazım o şeyi, eksikliği veya fazla olan bir şeyi...” 3. “Bir de son hafta özellikle gerçekten hocalar neden böyleydi bilmiyorum ama bizim grubun, bizim kritiklerimize giren hocalar hiçbir şekilde hiçbir şey anlamadı...” 4. “...her hafta farklı hocanın girmesi güzel ama bir tane de hep bizim kritiklerimize giren bir hocamız olsa gerçekten daha kolay ilerleyebilirdik. Hem bu anlamama durumu da kalkabilirdi belki.” 5. “Grup final ödevindeyse her hafta farklı hocamız geliyordu, o güzel bir şeydi fakat sabit bir tane hocamız olsaydı ve bu hoca bizim hocalara anlatamadığımız şeyleri, hep bizi takip ettiği için biraz daha kolay bir şekilde anlatmamızı sağlayabilirdi. Ve ilerleyişimizi hep gören birisi olurdu. Her hafta farklı birisine, farklı bir hocaya bir şeyler anlatıyoruz, her hafta farklı bir görüş alıyoruz, güzel bir şey. Ama bir hafta siz giriyorsunuz mesela: “Şunu şöyle değiştirip yaparsanız daha iyi olur” diyorsunuz, sonraki hafta; “Neden burayı böyle değiştirdiniz? Diğer benim söylediğim gibi kalsaydı” tarzında bir eleştiri de gelebiliyor. O yüzden böyle çok fazla kafa karışıklığı oluyor ve ilerleyemiyorduk bir süre sonra...”	1. “...her hafta farklı hocadan kritik almaya başlamıştık. Bu bizi biraz zorluyordu; çünkü hocalar şeydi; evet, aynı düşünce, aynı fikirleri vardı bazı zamanlarda ama bazen de farklı fikirleri vardı. Ve önceki haftadaki aldığımız kritiği uyguladığımızda sonraki haftanın hocası belki de onu daha farklı bir şey yapmamızı istiyordu. Bu yüzden bizim için biraz sıkıntı oluyordu.” 2. “Her hafta farklı bir hoca denk geliyor. Bu sefer şöyle bir sıkıntı çıktı ortaya; önceki haftaki hocalarımız bize kritikler veriyor, ne yapmamız ya da ne değiştirmemiz gerektiğine dair bir şeyler söylüyorlar, biz sonraki hafta buna göre bir şey tasarlıyoruz, geliyoruz fakat bu hafta farklı bir hoca gelip geçen haftaki söylenen şeye eleştiride bulununca... Geçen hafta bize böyle yapın demişlerdi, şimdi niye böyle oldu, sıkıntısını çok çektik. O bizi çok yordu.” 3. “...bir tane bayan hoca anlamadı. Anlatmaya çalışıyoruz, asla anlamıyor, hepsini açıklıyoruz teker teker, anlamıyor, artık ne yapacağımızı şaşırdık, böyle elimiz kolumuz bağlandı.”

Çizelge 4.9. (devam) K9 ve K13'ün grup çalışması deneyimleri

Araştırmacı Çıkarımları	K9 grup çalışması deneyimleri içerisinde kendi deneyimlerini dijital tasarım araçları kullanma yetkinliğinden kaynaklanarak fikir üreten öncü bir rolde tanımlar. Ancak bu rolün etkinliğini süreç içerisinde yitirdiğini ve eşit görev dağılımı olan bir grup çalışması deneyimine dönüştüğünü ifade eder. Final tasarım etkinliğinde kural bulmaya ve kavramlara odaklandıklarından bahseder. Bu süreçte yön verici etkenlerden birini stüdyonun dijital sergi platformu olan Instagram profili olarak öne sürerken diğerini eğitmenlerle etkileşim ve kritik süreci olarak aktarır. Farklı eğitmenlerle yaşanan kritik süreçleri başta olmak üzere stüdyo ortamının çevrimiçi yürütülmesi (hem kritik süreci hem grup çalışması bağlamında) ve eğitmenlerle iletişim kurma K9 için zorlanma deneyimlerine dönüşür. Bu kritiklerin dolaylı olarak tasarım süreçlerine yansımaları, K9'da olumsuz duyguların ağırlık kazanmasına sebep olur. Tasarım sürecinin tamamlanmasını sağlamak ve bu olumsuz duyguları sonlandırmak, K9 için motivasyonunu yükselten bir kaynağa dönüşür.	K13 grup çalışması deneyimlerinden çıkarımlarda bulunarak grup çalışmasının sürece getirdiği olumlu katkılara ve kişisel gelişimindeki olumlu yansımalara odaklanır. Grup olarak tasarım üretmenin grup çalışması bilinci oluşturduğundan söz eder. Grup çalışmasının bazı durumlarda olumsuz etkileri olabileceğini, aynı fikirde olmasa dahi grubun ortak fikrine eşlik etmek durumunda kalabildiğini aktarır. K9'un dijital tasarım araçları kullanma yetkinliğinden faydalanarak onun yardımıyla kendi kullanma yetkinliğini artırdığından söz eder. Final tasarım etkinliğinde kural bulmaya odaklandıklarından bahseder. Bu süreçte yardımcı etkenlerden birini stüdyonun dijital sergi platformu olan Instagram profili olarak öne sürerken diğerini eğitmenlerle etkileşim ve kritik süreci olarak aktarır. Farklı eğitmenlerle yaşanan kritik süreçleri ve eğitmenlerle iletişim kurma K13 için zorlanma deneyimlerine dönüşür.
Karşılaştırma	Aynı grup içerisinde yer alan K9 ve K13'ün grup çalışması deneyimlerinde benzerlikler ve farklılıklar olduğu gözlemlenir. Her iki eş araştırmacının da grup çalışması içerisinde eşit görev dağılımının olduğu bir grup çalışması süreci deneyimlemiştir. Aynı zamanda, final tasarım etkinliğinde kural bulmaya odaklandıklarını belirtmeleri benzerdir. Her ikisinin de süreçte stüdyonun dijital sergi platformu olan Instagram profilini incelediklerini belirtmeleri ortak bir deneyim tanımlar. K9 ve K13'ün zorlanma deneyimlerinin de benzerlik taşıdığı gözlemlenir. Her ikisi de farklı eğitmenlerle yaşanan kritik süreçleri ve eğitmenlerle iletişim kurma konusunda zorlanma yaşamış, bu zorlanma deneyimlerini aktarırken benzer ifadeler ve örnekler yer vermiştir. K9 ve K13'ün farklı deneyimleri bahsedilen ortak deneyimleri üzerinden gelişir. Yaşadığı zorlanma deneyimi K9 için motivasyon yükselten bir kaynağa dönüşürken K13'te motivasyon oluşturan ya da artıran herhangi bir deneyime yol açmaz. K9'un dijital tasarım araçları kullanma yetkinliği K9 ve K13 arasında ortak bir yardımlaşma deneyimi örüntüsü oluşturur. Böylece, K9'un yardım ettiği ve K13'ün yardım aldığı işteş deneyim örüntüleri oluşur.	

Çizelge 4.10. K10 ve K12'nin grup çalışması deneyimleri

	K10	K12
Eş Araştırmacıların Grup Çalışması Deneyimine Yönelik Düşüncelerine Dair İfadeleri	1. "Böyle insan olarak da geliştiğimi hissettim. Artık bir o ilk baştaki bireysellikten çıkıp toplu düşünmeye başladım. Ben yapıyorum ama karşımda da insanlar var ve ne düşünecekler diye."	-

Çizelge 4.10. (devam) K10 ve K12'nin grup çalışması deneyimleri

Eş Araştırmacıların Grup Çalışması Deneyiminde Tasarlama Sürecine Dair İfadeleri	1. “Zaten grup olarak soyutladık...” 2. “...zaten grup olduğumuz için tek bir kişinin fikriyle hareket edemiyorduk, karışlıyordu her şey.” 3. “Seçtiğimiz dans üzerinden anahtar kelimelerimizi oluşturduk. Anahtar kelimelerimizde akışkanlık vardı ve özellikle bunun üstünde çok fazla durmuştuk.” 4. “Önce çok fazla büyük parçalara bölmüşüz... Daha sonra kritik ala ala bunları daha da küçültmeye başladık.” 5. “Bizim küplerimizi bölme şeklimiz de 1-2-3-4 kuralıydı, ona göre bölmüştük zaten ve bu da 5'in katları olarak ayarlayıp böldük 5-10-15-20 diye.” 6. “Biz hatta Photoshop yaparken birkaç kişi birleştik, hep beraber, aynısı olsun, birbirimize öğretelim diye saatlerce, saat sabah 9.00-10.00'dan akşam 21.00'e kadar onu yapmaya çalıştığımızı hatırlıyorum. Güzeldi ama çok eğlenceliydi...”	1. “...dans seçmede çok yoktum açıkça. O ara bir problem olmuştu da benim için.” 2. “...hareketlilik ve sürekliliği devam ettirmek için ifade etmişim...” 3. “...bir önceki temel tasarımda mesela her şeyi çok az yapıyorduk. Çok şey koymuyorduk. Bunda ise çok parçalanma yapacağımızı öğrendik. Orada biraz sıkıntı yaşadık ama geçişte sıkıntı oldu biraz. Sonra aşama olarak parçalanmaya başladık. Ama bunu biz referanssız parçalamışız ilk başta, bunu mesela yeni kritik alarak. İşte referanssız her şeyi...”
Eş Araştırmacıların Grup Çalışması Deneyiminde Zorlanmalarına Dair İfadeleri	1. “Grup olması bir zorluk zaten, herkesin fikrinin farklı olması.” 2. “Sonra grup olunca işler daha da zorlaştı. Çünkü 9 kişiyiz ve 9 kişinin fikirleri birbirinden çok farklı oluyordu. Bir ortak noktada buluşmak...9 kişinin o grupça olan şeyde ya çok farklıydı... Böyle o kadar zorlandım ki, hocam hatta bazen bazı kişiler sadece kendi işine odaklanıyordu, “Bana ne verseniz yaparım” diyordu ama bir fikrin olsun, anladın mı? Biz zaten hepimiz doğruyu biliyoruz diye bir şey yoktu ortada. Sen de söyle, belki o doğrudur ama hiç topun ağzına kendilerini koymuyorlardı. Zaten kritiklerde hiçbir şey söylemiyorlardı. Çok fazla insan... Yani üzülüyordum.” 3. “...çok fazla tartıştım arkadaşlarımla. Bir ara artık bir arkadaşımın bir gün küstük. Ama sonra hallettik, artık aynı gruptaydık sonuçta. Ama gerçi bilmiyorum, belki de ben çok abartıyorum da insanların sonuçta toplu bir şey yapıyoruz katılmaması... Gerçi her şeyde oluyordur. Yapan vardı nasıl olsa ben katılmasam da olur gibi...”	1. “Biraz zorlandık diyebilirim. Ama şeyde zorlandık; dersin ilk başında hani yavaş yavaş öğreniyoruz hani çok orada parçalama yapmıyorduk. Ama şimdi bir ay sonraki aşamaya geçince de bu parçalanmasında herkesin zorlandığını düşünüyorum açıkçası.”

Çizelge 4.10. (devam) K10 ve K12'nin grup çalışması deneyimleri

Araştırmacı Çıkarımları	K10 grup çalışmalarının kişisel gelişimine katkısı olduğunu, bireysel düşünme yerine topluluk adına düşünme yetisini geliştirdiğini ifade eder. Final tasarım etkinliğinde akışkanlık kavramına, kural üretmeye ve bu kurallarla parçalama-bölme yapmaya odaklandıklarını aktarır. Tasarım sürecinde kritiklerin yönlendirici olduğundan söz eder. K10 grup çalışması deneyimleri içerisinde birden fazla kişinin fikir ürettiğinden ve bunun karışıklıklara sebep olabildiğinden bahseder. Ancak bu durumun aksine K10'un bazı durumlarda, özellikle birebir kritikler sürecinde, grup arkadaşlarının fikir üretmediğinden ya da tasarımı yönlendiren herhangi bir eylemde bulunmadığından yakındığı görülür. Değişken durumlara göre grup arkadaşlarının fikir üretmesi ya da üretmemesini zorlanma deneyimi olarak adlandırır. Grup içerisinde görev dağılımında eşitsizler yaşandığını belirterek bu durumun arkadaşlık ilişkilerini olumsuz etkilediğini örneklerdir.	K12 grup çalışması deneyimleri içerisinde final tasarım etkinliği sürecinin başlangıcında yeterli etkinlik gösteremediğini ifade eder. Final tasarım etkinliğinde hareketlilik ve süreklilik kavramlarına, referanslarla parçalama-bölme yapmaya odaklandıklarını aktarır. Tasarım sürecinde kritiklerin yönlendirici olduğundan söz eder. K12'nin final tasarım etkinliği sürecini, stüdyonun diğer tasarım etkinlikleri süreçleriyle karşılaştırdığı ve bu karşılaştırma sonucunda final tasarım etkinliği deneyimlerinin farklılaştığını ifade eder. Deneyimlerindeki bu farklılaşmayı zorlanma deneyimi olarak görür.
Karşılaştırma	Aynı grup içerisinde yer alan K10 ve K12'nin grup çalışması deneyimlerinde benzerlikler ve farklılıklar olduğu gözlemlenir. Her iki eş araştırmacının da final tasarım etkinliğinde kavramlarına ve parçalama-bölme yapmaya odaklandıklarını belirtmeleri benzerdir. Ancak K10 akışkanlık kavramının altını çizerken K12 hareketlilik ve süreklilik kavramlarının altını çizer. Benzer şekilde K10 parçalama-bölmeyi kurallara dayandırırken K12 referanslara dayandırır. Burada her iki eş araştırmacının deneyimlerindeki anlama ve öğrenme örüntülerinin farklılaştığından söz edilebilir. Her ikisinin de tasarım sürecinde kritiklerin yönlendirici olduğundan bahsetmeleri paralellik gösterdikleri deneyimlerdir. K10 ve K12'nin deneyimlerini birbirinden ayıran ve farklılaştıran zorlanma deneyimleridir. K10, grup içerisinde çalışmanın farklı durumlarında grup arkadaşlarının fikir üretmesini ve üretmemesini zorlanma deneyimi olarak ifade eder ve bazı durumlarda bunun grup içerisindeki görev dağılımında eşitsizliklere sebep olduğunu aktarır. Ancak K12'nin grup içerisindeki zorlanma deneyimi grup olmaktan bağımsızlaşarak final tasarım etkinliği deneyiminin diğer stüdyo tasarım etkinliklerinden farklılaşmasıyla ilişkilidir. Bu bağlamda K10 ve K12'nin grup çalışması deneyimlerinde özgün deneyimlerinin yer aldığı gözlemlenir.	

Yaşanan grup çalışması deneyimlerinde eş araştırmacıların kişisel gelişimlerine, tasarlama süreçlerine, motivasyon ve zorlanma deneyimlerine dair izler bulunur. Aynı grup içerisinde yer alan eş araştırmacıların deneyimleri karşılaştırmalı olarak analiz edildiğinde, eş araştırmacıların aynı gruplarda yer alsalar dahi farklılaşan deneyim örüntülerine sahip oldukları görülür. Deneyim örüntülerindeki farklılaşmalarda; stüdyo sürecinin final tasarım etkinliğinden önceki kısmında yaşanan deneyimler, grup arkadaşları ve eğitmenlerle etkileşimler, tasarlama sürecinde bireysel olarak oluşturdukları bakış açıları ve odak noktaları, dijital tasarım araçlarını kullanma yetkinlikleri ve stüdyo ortamı ve süreç koşulları gibi birbirinden farklı olguların etkili olduğu tespit edilir. Bu olgular ve deneyimlerindeki

farklılaşma, grup içerisindeki motivasyon ve zorlanma deneyimlerinde de farklılıklara yol açar. Örneğin; K2 ve K11 birbiri için motivasyon yükselten bir etkileşim deneyimi oluştururken K6 ve K8 birbiri için motivasyon düşüren bir etkileşim deneyimi oluşturur. Ek olarak, aynı grup içerisindeki eş araştırmacıların deneyimleri bütüncül olarak ele alındığında eş araştırmacı gruplarında farklı ikili durumların ortaya çıktığı görülür. Örneğin; K9 ve K13'ün deneyim örüntülerindeki benzerlikler paralel ifadeler oluşturmalarına ve ortak grup deneyimini paylaşmalarına olanak tanırken K10 ve K12'nin deneyim örüntülerindeki farklılaşmalar birbirinden farklı ifadeler ve farklı odak deneyimler oluşturmalarına ve ortak grup deneyimini paylaşamamalarına sebep olur. Aynı grup içerisindeki eş araştırmacı deneyimleri üzerinden yapılan analizler, eş araştırmacılar için aynı gruplar içerisinde benzer koşullar veya etkileşimler oluşturulsa bile yaşanmış deneyimlerin birbirinden farklılıklar göstereceğini ortaya koyar. Bu farklılıkları, eş araştırmacıların özgün deneyimleri olarak yorumlamak yanlış olmaz.

4.7. Eş Araştırmacıların Fenomene Yönelik Özgün Deneyimleri

Eş araştırmacıların bireysel deneyim ağları üzerinden yapılan analizler özgün deneyimlerini ortaya çıkarır. Deneyim ağları üzerinden yapılan çıkarımlar eş araştırmacıların yalnızca baskınlaşan özgün deneyimlerini değil; aynı zamanda her bir eş araştırmacının özgün deneyim örüntülerini okuyabilmeyi de olanaklı hale getirir. Araştırmanın bu bölümünde ise eş araştırmacılara ait baskınlaşmayan özgün deneyimlerin çözülmesi hedeflenir. Bu çözümleme; ağ haritalarında baskınlık göstermeyen ve öne çıkmayan deneyimler üzerinden yapılır ve tartışmaya açılır. Eş araştırmacıların stüdyo fenomeni bağlamında değerlendirdikleri geçmiş deneyimleri, eş araştırmacıların ortaya çıkan zorlanma deneyimleri ve bu zorlanmalar karşısında başvurdukları çözüm yöntemlerinin oluşturduğu deneyimler, eş araştırmacılar birbiri ile karşılaştırıldığında yalnızca bir eş araştırmacıda rastlanan ve diğerlerinden ayırt eden deneyimler, araştırmacı ile görüşmeleri doğrultusunda araştırmacı tarafından eş araştırmacılara dair gözlemlenen, tespit edilen ve özgün olarak öne çıkan deneyimler deşifre edilerek eş araştırmacıların özgünlükleri gözler önüne serilir.

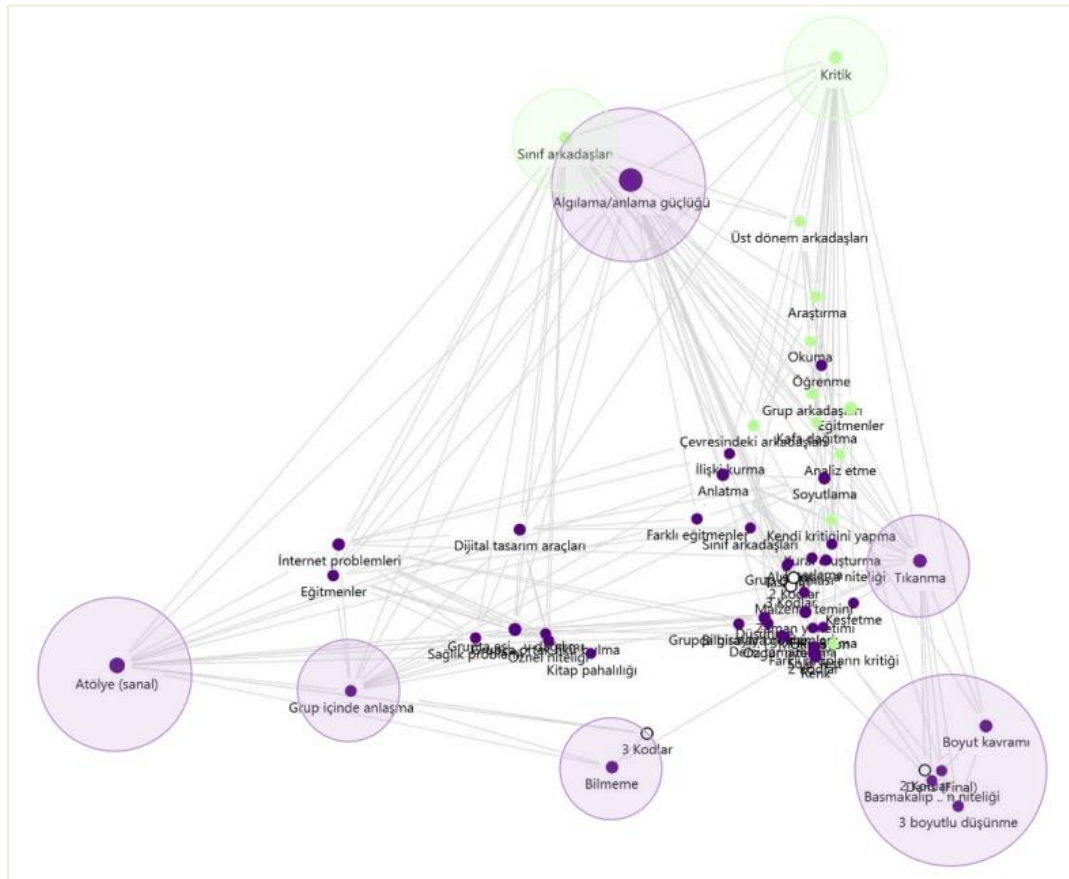
Eş araştırmacıların stüdyo fenomeni bağlamında geçmiş deneyimlerini tartışmaları beklendiğinde eş araştırmacıların birbirinden farklı geçmiş deneyim ve kavramlarla ilişki kurduğu gözlemlenir. Eş araştırmacıların stüdyo fenomeni deneyimlerini örtüştürdükleri başlıca geçmiş deneyim resim sanatıdır. Resim sanatını; renkler, şekiller, geçmiş eğitim

deneyimlerinde yer edinmiş Resim dersleri, Resim öğretmenleri, resim teknikleri gibi farklı bağlamlarda ele alırlar. Çeşitlenen geçmiş deneyimleri arasında; çocukluk deneyimleri, bilgisayar oyunları, çizgi filmler, kitaplar, dijital tasarım araçları, matematik, moda, müzik, Felsefe dersleri, Fizik dersleri, görsel içerikli dersler, Teknoloji Tasarım dersleri, Temel Tasarım kulüp dersleri, ön lisans eğitimlerinde yer edinmiş deneyimleri ve tasarım odaklı düşünme deneyimleri yer alır. Temel tasarım stüdyosu deneyimleri geçmiş deneyimler çerçevesinde tartışıldığında; görülen bu çeşitlilik eş araştırmacıların örgün eğitimlerinde sanat ve bilim arasında kalan ve tasarım sürecine dair izler barındıran referanslar aramalarından kaynaklı olabilir. Benzer çeşitlilik; eş araştırmacıların geçmiş deneyimleriyle ilişki kuramamalarında da gözlemlenir. Eş araştırmacılar, geçmişle ilişki kuramamalarını yoğunlukla Türkiye’de ezbere ve test sistemine dayalı eğitim sistemine dayandırır. Eş araştırmacılar eğitime dair ilişki kuramadıkları deneyimlerini çeşitli bağlamlarda ortaya koyarlar: “...biz şey olarak gelmiş bir nesiliz hocam, sürekli ezbere dayalı gelmişiz... Denge fizikteki gibi bir şey değil... Benim için atölye kavramı, bu dönem edindiğim bir kavram...” (K2), “...bundan önce daha çok ben böyle interaktif derslere katılmadım... Böyle uygulama yapılan derslere, daha çok böyle kitabı alıyorduk, bir şeyler ezberliyorduk, öyle devam ediyorduk” (K4), “Temel Tasarım dersi, biz eğitim, ezberci bir sistemden geldiğimiz için genel olarak hepimizin doğruları veya güzele bakış açısı aynı” (K5), “Dersin olması, bu dersin olması zorunlu hani zorunlu olmaması için çok farklı bir eğitim süzgecinden geçip bu öğrencilerin buraya gelmesi gerekirdi. Şu noktada bizim bulunduğumuz bu lise eğitim süreci ve gelen öğrenci profiline göre bu dersin olmaması düşünülemez diyebilirim” (K6), “Benden o kadar çok kalıp halinde bir şeyler istediler ki, bir şeyi verdiler ve öyle formüllü denklemler böyle. Net bir yolla, bir yolla ben ilerledim ama temel tasarım...” (K7), “Benim için anlamı aslında bugüne kadar hep kalıplaşmış şeyler üzerinden bir eğitim gördük. Bu Mimarlık eğitimine kadar... Dersin içinde karşılaştığım en büyük zorluk benim için bir başlangıçta o kalıplaşmış düşüncelerden çıkmaktı...” (K8), “Çünkü şu zamana kadar hiçbir soyut düşünme ile alakalı bir şey yapmadık. Her zaman var olan formüllerle bir şeyler yaptık” (K11), “Mesela şey çok dikkatimi çekiyor, liseden çıkıp geldiğimiz için, liseden farklı olarak bizim önümüze konan doğru, net bir bilgi yok mesela” (K15). Düşünme ve anlama davranış deneyimiyle ilgili ilişki kuramadıklarına sık sık referans verirler: “...şimdiye kadar hiç böyle düşünmemiştik. Ben daha önce hiç böyle düşündüğümü hatırlamıyorum” (K1), “...hiç konuşmadığımız, daha önce hiç tartışmadığımız konuları tartışıyoruz burada da” (K9), “...düşünmediğin şekilde düşünmeye başlıyorsun. Ben şimdi bir nesnenin nedenini sorgulamıyordum ki önceki zamanımda” (K10) “...ilk defa böyle bir derse girdik ya hiç

böyle bir ders almamışız, böyle bir şey duymamışız, bunun için mesela tek başımıza bazen yapamayacağımız ya da düşünemediğimiz durumlar da oluyor. Anlaması güç oldu; çünkü hayatımızda hiç böyle bir şeyle karşılaşmamışız” (K13).

Zorlanma deneyimleri ve zorlandıkları deneyimler karşısında aradıkları çözüm yolları ve başvurdukları yöntemlerle oluşan deneyimler de eş araştırmacılar arasında çeşitlenir. Zorlanma deneyimleri ve zorlanma deneyimlerine çözüm olarak oluşturdukları deneyimlere ilişkin ağ haritası incelendiğinde eş araştırmacıların çeşitlenen zorlanma deneyimleri arasında algılama ve anlama güçlüğüne deneyim olarak baskınlaştığı, atölyenin sanal ortamının ise zorlaştıran bir gözlem alanı olarak baskınlaştığı tespit edilir. Zorlanma deneyimi çözümleri arasında ise kritik almanın oluşturduğu gözlem alanı ile sınıf arkadaşlarıyla oluşan yardımlaşmaya bağlı gözlem alanının baskınlaştığı izlenir. Bilgisayar problemleri, internet problemleri, sağlık problemleri, malzeme temini problemleri, kitap pahalılığı ders saatleri, ilk ders, dijital tasarım araçları çeşitlenen zorlanma gözlem alanlarıdır. Deneyim alanı olarak eş araştırmacıların; algılama/anlama, anlatma, başlama, bilmeme, düşünme, eskiz yapma, fikir bulma, ilişki kurma, imgeleme, kavram üretme, keşfetme, kural oluşturma, öğrenme, soyutlama, tasarlama, tıkanma, yansıtma, zamanı yönetme gibi birçok bilişsel alanda; dersi tamamlama ve teslim etme gibi psikomotor alanda zorlanma deneyimi yaşadıkları belirlenir. Öğretmenlerle ve sınıf arkadaşlarıyla etkileşime dayalı zorlanma gözlem alanları içerisinde eş araştırmacıların yoğunlukla grup organizasyonu ile ilgili çeşitli zorlanma deneyimleri öne çıkar. Bunlar; grup arkadaşlarını tanımama, grup arkadaşlarıyla bir araya gelememe, grupça fikir bulamama, grupta ortak çalışamama, grup içinde anlaşamama ve grupta eşitsiz görev dağılımından kaynaklı deneyimlerdir. Eş araştırmacılar fenomen için ortaya koydukları birtakım niteliklerin de zorlanma deneyimlerine eşlik ettiğinin öne sürerler Fenomenin alışılmışın dışında olması, basmakalıp olmaması, özgür ve öznel olması zorlayıcı gözlem alanları yaratır. Eş araştırmacıların zorlanma deneyim alanlarını oluşturan tasarım ürünlerle ilgili olgu ve kavramlar arasında tasarım elemanı olarak renk ve elemanın niteliği olarak boyut kavramı sıralanırken Dans temalı final tasarım etkinliği ile Solo Test tasarım etkinliği eş araştırmacıları en çok zorlayan tasarım etkinlikleri olarak saptanır. Birbirinden farklılık gösteren zorlanma deneyimi çözümleri ise; analiz etme, araştırma, eskiz yapma, kafa dağıtma, maruz bırakma, okuma, soyutlama ve tasarlama bilişsel alanlarına ağırlık vermekle çeşitlenirken eş araştırmacıların etkileşime yönelik gözlem alanlarına da ağırlık verdikleri görülür. Çevresindeki arkadaşları, öğretmenleri, grup arkadaşları, sınıf arkadaşları, üst dönem

arkadaşları eş araştırmacılar için zorlanma deneyimleri karşısında çözümleyici rol üstlenirler.



Şekil 4.56. Zorlanma deneyimleri ve çözüm yöntemleri ağ haritası

Geçmiş deneyimleri ve zorlanma deneyimleri dışında stüdyo fenomeni bağlamında oluşan araştırmacı deneyimleri değerlendirildiğinde birtakım deneyimlerin eş araştırmacılar için özgün nitelik kazandığı, bir diğer deyişle yalnızca bir eş araştırmacıda deneyimlendiği görülür. Bu deneyimler, eş araştırmacıları, diğer eş araştırmacılardan ayırt eden deneyimlerdir. Kod Matris Tarayıcı üzerinde eş araştırmacıların deneyimlerinin karşılaştırılmasıyla yalnızca bir eş araştırmacıda tespit edilen deneyimler listelenir. Burada araştırmacının gözlemlerine dayanarak eş araştırmacılarda diğer eş araştırmacılara göre özgünleşen özellik ve değerlere de yer verilmiştir.

Çizelge 4.11. Eş araştırmacıların özgün deneyimleri

	Özgün Deneyimler
K1	Stüdyo işleyişinin son basamağı olarak tanımlanan final jürisinden yalnızca K1 bahseder. Ve final jürisinin kendisi için unutulmaz bir deneyim inşa ettiğini vurgular: "...son jüri tesliminde ben çok zorlandım. Çok fazla yük vardı omuzlarımda, hâlâ tüylerim diken diken oluyor. O yüzden stresi hiç unutamayacağım. Yıllar sonra da bunu söylüyor olurum muhtemelen." (K1) K1, eş araştırmacılar arasında tasarımda boyut kavramına yönelik olarak 2 boyut ve 3 boyutu birbiriyle karıştıran tek kişidir. Bu durumu; "...şöyle bir sıkıntı olmuştu, 2 boyutta iken ben 3 boyutlu bir şeyler yapmaya çalışıyordum başlarda... Bunda da 2 boyutlu öğrendikten sonra 3. boyutu 2. boyutta yapmaya çalıştım... Öyle bir dengesizlik oldu" ifadesiyle açıklar (K1). K1, stüdyo süresince not aldığını ve yazdığını en çok öne çıkaran eş araştırmacıdır. Bu davranış deneyimden sıkça bahsederken neler üzerine not aldığını aktarır. K1'in genellikle tasarımda yapılmaması gerekenleri kendine hatırlatıcı olarak not aldığı dikkat çeker: "Kopyalama bir şey yapmıyorsun, kopyalama yapmıyorsun, simetriden kaçınıyorsun, küçük küçük kendime notlar alıyorum." (K1)
K2	Eş araştırmacılar arasında sınıf arkadaşlarını en çok gözlemleyen ve arkadaşlarının deneyimlerine kendi deneyimleri kadar hâkim olan eş araştırmacı K2'dir. Eş araştırmacının kendi deneyimleri kadar sınıf arkadaşlarının deneyimlerini aktardığı görülür. Kendi deneyimleriyle benzerlik ve farklılık gösteren deneyimleri karşılaştırarak ifade eder. K2'nin "Ben biraz tasarımsal bir şeyleri düşündüğüm için belki benimkini açmış olabilir ama arkadaşlarımdan hiçbirini açmadı. Ben arkadaşlarımla çok muhatap halinde olduğum için biliyorum", "...benim de çok fazla sıkıntım olduğunu düşünmüyorum ama arkadaşlarımdan odaklı da anlatmam gerektiğini düşünüyorum. Arkadaşlarımdan en büyük sıkıntısı bence bu, tasarım dilini bilmiyorlar", "Tamam, ben arkadaşlarımdan da anlatabilir miyim?", "Arkadaşlarımdan çalışmalarına bakacak olursak..." ifadeleri bu durumu örnekler (K2). Eş araştırmacının sınıf arkadaşlarıyla yoğun etkileşimi de onun için motivasyonunu yükselten bir kaynak oluşturur: "Motivasyonum grup arkadaşlarımdı. Grup arkadaşlarımdan 2-3 insandı daha doğrusu." (K2) Eş araştırmacı K2, diğerlerinin arasında stüdyonun işleyişinde eksiklikler olduğunu varsayarak bundan en çok yakın olan kişidir. Stüdyo işleyişinde eğitmenlerin açıklama, anlatım ve örneklendirmelerinde eksiklikler olduğunu öne sürerek bu durumla ilgili sıkça sitemde bulunur. Örneğin; "...benim fikrime göre bu böyle mi olmalıydı? Böyle olmamalıydı; çünkü hiçbirimiz, 120 kişiyiz, hiçbirimiz bir konu hakkında bilmiyoruz, yani denge olsun, kontrast olsun... Temel tasarımına dair ilkelerin hiçbirini bilmiyoruz", "Bu gibi kelimeler bence başta anlatılırsa: 'Gençler bakın düzen böyle bir şey sizin kafanızdaki gibi bir şey değil ya da denge fizikteki gibi bir şey değil'", "...bize bunları düşündürecek şekilde örnekler verip..." gibi ifadelerle dile getirir (K2).
K3	Stüdyo deneyimlerini felsefeyle ilişkilendirerek bu vurgusunu en çok ortaya koyan eş araştırmacı K3'tür. "Felsefe dersi, Temel Tasarım dersi ile çok ilişkili. O düşünce yapısı falan, burada da her şey bir basite indirgemeye çalışıyorsun ama bir derin düşünceyle başlıyorsun. Ben Felsefe dersinin çok ilgili olduğunu düşünüyorum", "Öncelikle ben o zaman da söylediğim gibi bu fikrim artık 3 boyut tasarlayınca daha da çok desteklendiğini düşünmüyorum. Bu ders tamamen Felsefe dersiyle iç içe. Çünkü bir algılama, bir ilişki kurma çabası içindeyiz" ifadeleri felsefeyle örtüştürdüğü ilişki kurma deneyiminin altını çizer (K3).
K4	K4 eş araştırmacılar arasında bilgisayar oyunlarına dayanan deneyim geçmiş ve bu derste deneyimlerini yine bilgisayar oyunları deneyimleriyle açıklamaya çalışması ile öne çıkar. Örneğin; tasarım etkinliklerinde oyunlar üzerine yapılan etkinlikleri düşünür: "Bir oyun vermişsiniz ya bu o oyunun... Mario değil de bu Solo Test, oyunun adını hatırlayamadım." (K4) Stüdyo fenomenini oyuna benzetir: "...temel tasarımı daha çok internet üzerinden oynadığım strateji oyunlarına benzetiyorum." (K4) Fenomeni bireysel hobisi olan oyunlara benzettiği için fenomeni de hobi olarak değerlendirir: "Dersler benim için zevkli hocam, daha çok bir ders değil de nasıl desem benim için bir hobiyim gibi geçiyor..." (K4) Kişisel gelişimine katkısı da yine oyunlar çerçevesinde ele alır: "...ben çok fazla bilgisayarla ilgileniyorum. O zaman da oyun açısından vb. o oyunlarda da bu çok fazla görülüyor. Mesela oynadığım bir oyunun tasarımına da çok fazla odaklanıyorum artık. Daha çok bir oyun oynamak değil de, onun içeriğini daha çok incelemek amacıyla bakıyorum. Oyunu kuran kişi nasıl kurmuş, neleri birlikte birleştirmiş, nasıl düzenlemiş şeklinde daha çok bakmaya başladım." (K4)

Çizelge 4.11. (devam) Eş araştırmacıların özgün deneyimleri

K5	K5, eş araştırmacılar arasında anlama ve algılama güçlüğünü en çok vurgulayan kişidir. Bu anlama ve algılama güçlüğünü stüdyonun soyut kavramlar üzerine yoğunlaşmasına dayandır: "...hâlâ tam mantığını oturtamadığım için...", "Pek anlamlandıramıyordum kendi içimde...", "Bence bir somut bir şeyler yapsaydık, soyut bir şeyler yaptık, bunun somuta yansıtacak çok daha güzel olabilirdi gibime geliyor", "...somut bir maket güzel olabilirdi. Daha fazla iş yükü demek ama bence soyutta gördüğümüz bir şeyi somuta aktarabildiğimizi görmek de bizi birazcık motive ederdi." (K5)
K6	K6, eş araştırmacılar arasında dijital tasarım araçlarını kullanmak konusundaki yetkinliğiyle öne çıkar. Bu yetkinlik eş araştırmacının geçmiş deneyimlerinden kaynaklandığı gibi stüdyo fenomeni sürecindeki deneyimlerinde de etken rol oynar. Örneğin; "...ben SketchUp'ı önceden kullanıyordum mesela 10. sınıfta şey için, drone tasarımları yapıyorduk arkadaşımınla birlikte. Bizim otonom bir tane drone projemiz vardı... O dönemde 3 boyutlu SketchUp'tan çizmiştik onun modelini" ifadesi geçmiş deneyimlerini tanımlamaya yardımcı olurken eş araştırmacının diğer eş araştırmacıların aksine Rhino programını kullanarak tasarlama yapması yetkinliğini özgünleştirir (K6). Stüdyonun daha verimli olması için verdiği öneri de yetkinliğine altımetin oluşturur: "...her şeyin dijitale taşınması aslında bu şeyden bir kurtuluş olmuş oluyor, insanların bir anda 3 boyuta geçip program öğrenmeye çalışmakla tasarımı yapmaya çalışma arasında kalması bariyerini kırıyor çünkü." (K6) Stüdyo fenomenine yönelik deneyimleri içerisinde haritalama deneyiminden bahseden tek kişi K6'dır. Kavramlarla ilgili bilişsel süreç deneyiminde haritalama deneyimiyle bir deneyim örtüşmesi ortaya koyduğuna yer verir: "...istenen farklı farklı şekillerde anlatıldığı için aslında ilk söylenenin nereye çıkarılmaya çalışıldığı ile ilgili bir kavram haritası çizmeye çalışıyorsunuz." (K6) Fenomenle ilgili deneyimlerinde panik duygusunun eşlik ettiği tek eş araştırmacı K6'dır. Panik duygusu eş araştırmacının deneyimlerine eşlik eden bir duygudur: "Eski fikrime dönsem kesmem imkânsız, orada terler akmaya başladı benden böyle bir." (K6) Stüdyo fenomeniyle ilgili olarak bir gözlem alanı oluşturan tasarım ilkeleri arasında yalnızca K6 hiyerarşi ilkesinden bahseder: "...kritiğe tam katılamadım... Bir tasarımıma koram ödevi deyip böyle hemen atmıştı..." (K6) Farklı bir üniversitede kendisi ile eş zamanlı olarak Mimarlık eğitimi alan bir arkadaşını gözlemleyerek kendisini onunla karşılaştırması eş araştırmacı için özgün bir deneyim ortaya koyar. "Eğitim sürecinde de herkesin aslında bu kadar detaylı bir eğitim sürecinden geçmediğini orada fark ettim. Çünkü şu an hâlâ T5 Temel Tasarım'a ödevler götürüyor... Ciddi anlamda eğitimlerinde bir eksiklik olduğunu orada fark ettim. Bir yardım almaya çalışıyordum ama yetersiz kalıyordu yardımı" ifadesi bu deneyimini örneklendirir (K6).
K7	Stüdyo fenomeni davranış deneyimlerinde ilişki kurmayı en çok vurgulayan ve onu atölyenin vazgeçilmez bir bileşeni olarak kabul eden K7, "...birleştirmek, bir şeyleri birleştirmek, bir şeyleri bir arada tutabilmek. Farklı olsa da olmasa da birbiriyle iki şeyin ilişkisini anlayabilmek ya da ilişkisi var mı onun farkına varmak..." şeklinde ifade eder (K7). Stüdyo fenomenine yönelik deneyimleri içerisinde alternatif oluşturma deneyiminden bahseden tek kişi K7'dir: "Başka bir şey daha düşün, yanında bir B planın olsun. B planı da çok hoşuma gitmiyor. 'Tamam, C'yi de yapalım o zaman' diyorum." (K7) Fenomenle ilgili deneyimlerinde sabırsızlık duygusunun eşlik ettiği tek eş araştırmacı K7'dir. Sabırsızlık duygusu eş araştırmacının deneyimlerinde eşlik eden bir duygudur: "...yaptığımız şey bir süreç içinde. Bir süreç, hemen bir sonuç alamıyoruz. Sonuç alamayınca benim canım sıkılıyor." (K7)
K8	Stüdyo fenomeni bağlamında eğitmenle etkileşimini çeşitli bağlamlarda en çok öne çıkaran eş araştırmacı K8'dir. K8, eğitmenle etkileşim kuruyor, eğitmen tasarımını beğenirse motive oluyor ("...yaptığımız ödevler sonucunda iyi kritik almak ya da başarılı olduğumuzu anlamak bizi daha motive ediyor"), eğitmenden uzak kaldığı için ders dışı uygulamada hata yaptığını öne sürüyor ("Yemek Masası ödeviydi galiba online'da yapmak zorunda kaldık tatil arasında. O yüzden onda mesela bir fikir alamadığımız için ya da ne bileyim, kendi düşüncemiz ile ilerlediğimiz için sadece, onda mesela ben hata yapmıştım ve çok korkunçtu"), sanal atölye ortamını eğitmenle etkileşiminin azaldığını düşünerek sevmiyor, eğitmenlere duyduğu sevgi üzerinden dersi sevdiğini ifade ediyor ("...dersi sevmemin sebeplerinden biri de sizsiniz zaten") (K8). Stüdyo fenomeniyle ilgili olarak bir gözlem alanı oluşturan tasarım etkinlikleri arasında Atölye tasarım etkinliğine değinen tek kişi K8'dir.

Çizelge 4.11. (devam) Eş araştırmacıların özgün deneyimleri

K9	Soyutlama deneyiminin bir yöntemi üzerinden tekrara düşen deneyimlerden bahseden eş araştırmacı yalnızca K9'dur. Eğitimcilerle bunun üzerine bir dil oluşturdıklarını ve bu yöntemin dışında yeni bir yol arayışına girerse eğitimcilerle aralarındaki dilin bozulacağını ifade eder. 2 boyutlu tasarımlarda bilgi ve yetkinlik sahibi olmayışlarının onları özgürleştirdiğini; ancak 3 boyutlu tasarımlarda kural öğrenerek bir yapma biçimini tekrar etmenin özgünlüğü olumsuz yönde etkilediğini vurguluyor: "Daha sonra 3 boyutta, ilk başlarda yaptığımız, o hiçbir şey bilmeden yaptığımız şeylerde aslında biraz daha özgündük ama daha sonradan daha çok kurallar üzerinden, o soyutlamaların kurallarının bulunması üzerinden gittiğimizde artık baktığımızda birçok şey birbirine benziyormuş gibi gelmeye başladı bana. Zaten hepimizin yaptığı şeyler işte, küptür, çubuktur... Onlar hep böyle belli ölçülerde ve hep birçoğunda kurallar birbirine benziyordu. O yüzden birbirine benzeyen tarzda tasarımlar olmuş gibi geldi bana en sonunda." (K9) Stüdyo fenomeni bağlamında sınıf arkadaşlarıyla etkileşimini soru sormaya dayandırarak en çok öne çıkaran eş araştırmacı K9'dur. K9'un, "...arkadaşlarıma, en bilen arkadaşlarıma sordum", "Farklı birisine sorduğumda...", "...birbirimize sorarak, aslında bu dersin en güçlü yanı o etkileşimi sağlaması...", "...yanımdaki arkadaşlarıma sorarak biraz ilerledim" gibi ifadelerinde karşılık bulur (K9).
K10	K10, eş araştırmacılar arasında bireysel fikirlerini ve onları ifade etmeyi önemseyen, herkesin fikirlerinin olmasını ve bunu dile getirmesini değerli bulan, bireysel fikirlerini savunmaya değer veren, stüdyonun özgün bakış açısı kazandıran ve özgün tasarımlar ortaya konmasını teşvik eden niteliklerini ön plana çıkararak bir eş araştırmacıdır. Eş araştırmacının bu vurgusu bireylerin öznelliğine işaret eder. Örneğin; bu çerçevede "Temel Tasarım da aslında kendimizi bulma olduğu için...", "...dersin amacı da bu, kendimize ait tasarım düşüncesi ortaya çıkarmak, özgün olmak", "Kendini, kendi düşünceni buluyorsun, orada kendi şeyini yaratmaya çalışıyorsun", "...kendi fikrini artık oluşmaya, kendi hayat bakış açını oluşturmaya başladığını düşünüyorum", "...hepimiz farklı düşünüyoruz ve farklı yerlerden geldik. Saygı olmasını düşünüyordum her zaman, öyle de oldu" gibi ifadeleri örneklendirilebilir (K10). Stüdyo fenomeni bağlamında sınıf arkadaşlarıyla etkileşiminde münakaşa etme deneyimini yaşayan tek araştırmacı K10'dur: "...çok fazla tartıştım arkadaşlarımla. Bir ara artık bir arkadaşım ile bir gün küstük. Ama sonra hallettik, artık aynı gruptaydık sonuçta." (K10)
K11	K6, eş araştırmacılar arasında analitik düşünme, matematik ve geometri ağırlıklı düşünme eğilimiyle öne çıkar. Bu eğilim eş araştırmacının geçmiş deneyimlerinden kaynaklandığı gibi stüdyo fenomeni sürecindeki deneyimlerinde de etken rol oynar. Fen lisesi mezunu olduğunu ve bu durumuyla ilgili farkındalığını sıkça vurgular. Örneğin; "Her zaman var olan formüllerle bir şeyler yaptık" ifadesinde matematiksel formüllere, "Bildiğimiz tek sınır karenin sınırları, dikdörtgenin sınırları..." ifadesinde geometrik şekillere, "Yüzey içerisinde boşluk bırakmadan bir de kurallarla işlem yapıyorduk" ifadesinde işleme atıfta bulunarak stüdyo fenomenine dair deneyimlerini açıklar (K11). Bu durumla ilgili farkındalığına; "Solo Test'te mesela çok sayısal verilerinde boğuldum... Düşündüm mesela Solo Test verdiklerine göre demek ki sayılarla bir iş yapabilirim...", "Kendi kendime şöyle eleştirebilirim. Sayısal verilere çok takılıyorum...Evet, doğru ama ben çok etkisinde kalıyorum. Ondan biraz uzaklaşırsam güzel olacak daha soyut düşünmeye yönelsem", "Belki matematiğin burada bir avantajı olmuş olabilir" gibi ifadelerinde yer verir (K11).
K12	K12, eş araştırmacılar arasında eğitimcilerin uyarılarını içselleştirerek en çok dikkat eden ve bu nedenle ifadelerinde en çok yer veren kişidir. Bu uyarılar; tasarımda sembolleştirme, temsil etme ve tasarım sürecini hikâyeleştirme üzerinedir ve bu şekilde K12'nin ifadelerinde vurgulanır: "Sonra sembolleştirdiğimi öğrendim hocalardan dolayı...", "Sembol etmeyi falan kendimce yapıyorum ilk başta diyelim ki, sonra kendimce yorumlayınca hatamı buluyorum", "...aslında sembol etme kısmıyla temsil etme kısmında çok zorlandım", "Açıkça biz bir şey anlatırken çok fazla sembolleştirdiğimizi, ifade ederken çok hikâye yazdığımızı fark ettim ve bunları git gide azaltmaya çalıştım", "Çok uzatmıyorum anlatırken de; çünkü hikâyeleştirmeye kaçırım diye. Çok kısa kesiyorum. Ve ana kelimelerime başvuruyorum. Bunlara kesinlikle dikkat ediyorum", "...hikâyeleştirmeden uzak durmayı da, onu da, en son değerlendirme yaparken ona ifade ettim falan derken cümlelerime dikkat ede ede öğrendim." (K12)

Çizelge 4.11. (devam) Eş araştırmacıların özgün deneyimleri

K13	K13'ün özgünlüğü deneyimlerine eşlik eden duygularıyla ön plana çıkmasıdır. Eş araştırmacılar arasında duygularına en çok K13 yer verir. Çeşitlenen duygularına dair ifadeleri aşağıda örneklendirilir (K13): • Eğlence- "...arkadaşlarla konuşmaya girdiğiniz zaman, bir konu hakkında soyutlamaya, kritiğe girdiğiniz zaman aslında olay daha da uzuyor ama daha da eğlenceli şekilde geliyor." • Heves- "...bir şeyler anladıktan sonra daha hevesli bir şekilde girmeye başladım ben derse..." • Heyecan- "O heyecanla o sinir stresle falan bir şeyler çıkıyor." • Hoşnutluk- "...benim için çok keyifli bir dönemdi. Çok keyifli de bir dersti." • Hoşnutsuzluk- "...gerçekten bu derste ne yapacağımı, nasıl düşüneceğimi asla anlamıyordum, asla zevk almıyordum." • Kaygı- "Orada zaten öncesinde ne gelecek kaygısı, ne yapacağım, ne düşüneceğim kaygısı zaten sürekli var." • Kızgınlık- "Ben o kadar düşündüm, bir şeyler yapmaya çalıştım, benimkini sevmeyi falan diye kendimi hırpalıyordum." • Sevgi- "Hissi olan her insan bence kendini ifade etmeyi isteyen, bir duyguları olan, dışavurumu seven... Sevmek gerekiyor." • Sıkınlık- "Artık bunalıyorsunuz, bunalıyorsunuz... Evet, sinir krizi geçirdim. Evet, yeter artık bıktım dedim." • Sinirlilik- "Duygusal açıdan bu konuda, çabuk artık sinirlenip artık yeter raddesine gelme seviyem düştü." • Şaşkınlık- "Ne yapacağımızı şaşırmıştık böyle, öyle bir an olmuştu." • Üzgünlük- "...böyle bir proje nasıl çıkartabilirler de biz çıkartamadık, hafif böyle kırıldığımız, üzüldüğümüz falan noktalar da oldu." • Yorgunluk- "...hatırladığım kadarıyla şöyle aslında bizi baya bir düşündüren ve yoran bir projeydi." • Zevk- "Oturup 3-5 kişiyle bir konu hakkında tartışmak daha zevkli bir şey benim için..."
K14	K14; eş araştırmacılar arasında stüdyo değerlendirmesinin bir yöntemi olarak oluşturulan değerlendirme kategorilerine yaptığı vurguyla öne çıkar ve eş araştırmacılarından ayrılır. K14, "...eve geçene kadar acaba hangi harfte olacağım gibi düşünce oluyor kafamda...", "kendimi üstte gördüm orada, 'Tamam, aferin sana' dedim. 'Güzel bir şekilde çözmüşsün demek ki sorunu, en azından çözüme çok yaklaştıysın ki oradasın'", "Kritik alacağız, bakıyorum projem hangi harfte, G'ye gelmiş, üzülüyorum", "...nerede ilk iyilerde çıktı ödevim..." şeklindeki ifadelerinde değerlendirme kategorilerinden sıkça bahseder (K14). Stüdyo fenomenine yönelik deneyimlerinde stüdyoda tasarım etkinliği gözlem alanına okuma deneyimini dâhil eden tek kişi K14'tür: "...o an mesela evde okurken ki fark edemediğim bir şeyi, belki bugün tasarım sorunumuzu verdikten sonra fark edebilirim diye. Mutlaka bir karıştırıyorum. Altını çizdiğim cümlelere bir göz atıyorum." (K14)
K15	K15'i eş araştırmacılarından ayıran durumu yetersizlik endişesidir. Yetersizlik duygusuna yaptığı vurguyla öne çıkar. Yetersizlik duygusu, "Eksik olduğumu biliyorum biraz bu konuda...", "...kendimi geliştirdiğimi pek, bilmiyorum, hissetmiyorum açıkçası", "...yetersiz hissettiğimiz anlar oluyor" gibi ifadelerinden çözümlenir (K15). Stüdyo fenomeniyle ilgili olarak bir gözlem alanı oluşturan tasarım ilkeleri arasında yalnızca K15 baskınlık ilkesinden bahseder: "Baskınlığı hangi şekilde yansıtabilirim, hangi renkle aktarabilirim bunları düşünmüştüm." (K15)

Eş araştırmacıların herhangi bir bağlam çerçevesinde değil; stüdyo fenomeni bağlamında ortaya konan deneyimler bütününde irdelenir ve özgün nitelik kazanan deneyimleri ortaya konur. Özgünleşen deneyimleri, eş araştırmacıları birbirinden ayırt etmeyi olanaklı hale getiren biricik deneyimleri tarifler. Bu özgün deneyimler analiz edildiğinde, eş

araştırmacıların stüdyo fenomenine yönelik deneyim ve gözlem alanları ile duyguları farklı bağlamlarda özgünlük ortaya koyabilir. Eş araştırmacıların, bu araştırmanın bütüncül bir analizi olarak da ortaya çıkan, özgün deneyimlerindeki bu çeşitlilik mimari temel tasarım stüdyosu fenomeninin standartlaşmaya yüz tutmuş eğitim yaklaşımlarının sorgulanması için gerekçeler oluşturur.

Eş araştırmacılar; stüdyo fenomenine yükledikleri anlamlar ve fenomeni benzettikleri olgular bağlamında da birbirlerinden farklılaşırlar. Örneğin; K1, fenomenin psikolojiyle ilişkilendiğini düşünerek anlamını psikolojiye dayandırır (K1), K2 ise anlamını mimar kimliğine yükleyerek gelecekte anamlanacağını öne sürer (K2). K2 ile benzer şekilde düşünen K3 de “Benim için anlamı bence biraz da kariyer olarak bakacak olursak kariyerimde farklılaşmak istediğim adımda bence Temel Tasarım dersi bunu ortaya koyacak” ifadesiyle fenomenin anlamını kariyer açısından ele alır (K3). Fenomenin anlamını deneyimleriyle açıklayan K9, “Asıl anlamı sizin bizden ileride beklediğiniz şeylerdeki neden burayı böyle yaptınız sorusunu nasıl bir şekilde açıklayacağımız, çok iyi bir şekilde anlatabilmemiz için” ifadesiyle bu anlamın gelecekte oluşacağına işaret eder (K9). Geleceğe referans veren K11 ise bunun bilinç kazanmakla ilgili olacağını ifade eder: “Anlamı bence biraz mantık buluşturmak ve bilinç kazanmakla ilgili bir şey, gelecek projeler için.” (K11) K10, fenomenin anlamını görsel zekâ olarak ele alırken (K10) K12 ise “...beynimizin keşfedilmeyen yerini keşfetmektir” ifadesindeki şekliyle bir keşif deneyimi olarak görür (K12). K13, fenomenin anlamını ‘öze inmek’ olarak yorumlarken (K13) K15 ‘derinlik’ olarak yorumlar (K15). Eş araştırmacılar arasında benzerlikler bulunsa dahi her bir eş araştırmacı için fenomen farklı bir anlam taşır. Anlamlar arasındaki bu eşsizlik, anlamları inşa eden deneyimlerin eşsizliğinden kaynaklanır.

Anlamların yanı sıra stüdyo fenomenini benzettikleri olguların da eş araştırmacıları ayırttığı görünür. Bilinen bir şeyi kullanarak veya ondan faydalanarak tanımlama geliştirmek, bir şeyin anlam arayışında yol göstericidir. Bu nedenle eş araştırmacıların karşılaştığı veya benzettiği nesne ve olaylar, deneyimlerinin anlamlandırılmasında başvurulacak kaynaklara dönüşmüştür. Fenomeni benzetmeler üzerinden tanımlayan eş araştırmacı ifadeleri çözümlendiğinde; fenomenin yoğunlukla oyuna benzediği; ancak bu oyun kavramının her bir eş araştırmacı için farklı bir bağlamıyla ele alındığı tespit edilir. Görevler ve seviyelerden oluşan niteliği oyunlara (K7), altyapı oluşturan ve aşamalı bir nitelik gösteren yapısı strateji oyunlarına (K4), kurallarla birleştirilen tasarım etkinlikleri

bağlamı yapboza ve legoya (K9), birbirini takip eden adımlardan oluşan yapısı satranca (K11), aşamalı olarak öğrenilmesi ve anlaşılması bağlamında tetrise benzetilir. Bunların yanı sıra; hobiye (K4, K14), felsefeye (K3, K10), yeni bir dile (K2, K12, K15), çocukluğa (K14) ve omurgaya (K1) benzetilir. Benzetildiği olgularda tespit edilen farklılıklar, eş araştırmacıların her birinin farklı deneyimleri bağlamında fenomeni ele aldığı ve bu farklılıkların benzetmelerine yansıdığını gösterir. Çeşitlilik kazanan stüdyo kimliği, stüdyo anlamı ve stüdyo için yapılan benzetmeler, eş araştırmacıların özgünlüklerini destekleyen çözümlemelerdir.

4.8. Araştırmacı Gözlemleri

Araştırmacı, eş araştırmacıların her biriyle bireysel olarak çevrimiçi görüşmeler gerçekleştirir ve kayıt altına alır. Araştırmacı, kayıt altına alınan görüşmeleri birçok kez izleyerek eş araştırmacıları dili kullanma ve kendilerini ifade etme becerileri, ünlem ifadelerinin kullanımına yönelik olarak duygu ve hislerinin aktarımları ile mimik, jest ve beden dili kullanımları bağlamında inceler. Yürüttüğü bu incelemeyi; gözlem formlarına aktararak her bir eş araştırmacının yöneltile sorular karşısındaki ifadelerini biçimsel olarak çözümlemeye çalışır. Bu çözümleme, araştırmanın deşifre ettiği eş araştırmacı deneyimlerinde başvurulacak ikincil bir kaynak oluşturulması ve deneyimlerin açıklanmasının desteklenmesi bağlamında değerlidir.

Çizelge 4.12. Araştırmacının eş araştırmacılara dair gözlemleri

	Dil kullanımı/ifade becerisi	Duygu ve hislerin aktarımı (ünlem ifadeleri kullanımı)	Mimik, jest ve beden dili kullanımı
K1	İyi	Genel olarak eş araştırmacının gerildiği, sinirlendiği ya da araştırmacıya söylemekten çekindiği ifadelerde güldüğü gözlemlenir. Fenomene dair ifadelerinin bütününde olumlu ve olumsuz duyguların iç içe geçtiği, iç içe geçen duygularının derse olan ilgi ve heyecanını pekiştirdiği söylenebilir.	Genel olarak eş araştırmacının el hareketleriyle beden dilini sıkça kullandığı gözlemlenir. Yalnızca sözel olarak ifade edemediği fenomene dair kavramlarda özellikle el hareketlerine başvurduğu, parmak ve ellerini ikincil bir ifade aracına dönüştürdüğü görülür.

Çizelge 4.12. (devam) Araştırmacının eş araştırmacılara dair gözlemleri

K2	İyi Eğitmenlerden, sınıf arkadaşlarından ve iç sesinden sık sık alıntılara başvurduğu, monolog soru-cevaplarla cevaplarını oluşturduğu görülür.	Genel olarak eş araştırmacının fenomene dair ifadelerinin bütününde olumlu ve olumsuz duyguların iç içe geçtiği, iç içe geçen duygularının derse olan ilgi ve heyecanını pekiştirdiği söylenebilir. Genel olarak güler yüzle sorulara cevap verdiği ve dersle ilgili olumlu duygulara sahip olduğu gözlemlenir. Aynı zamanda eş araştırmacının sorulara cevap vermek konusunda çok hevesli olduğu, yalnızca kendi cevapları için değil; arkadaşları adına da cevaplama isteği duyduğu, soruları dikkatle dinlediği ve cevabına başlamadan önce heyecanlandığı söylenebilir.	Genel olarak eş araştırmacının el hareketleriyle beden dilini sıkça kullandığı gözlemlenir. Fenomene dair kavramlarda, ders sürecinde yaptığı uygulama ifadelerinde özellikle el hareketlerine başvurduğu, ellerini ve bedenini ikincil bir ifade aracına dönüştürdüğü görülür.
K3	İyi	Genel olarak eş araştırmacının fenomene dair ifadelerinin bütününde olumlu duyguların ağırlık kazandığı gözlemlenir. Ancak eş araştırmacı heyecanlandığı ya da şaşırdığı ifadelerde dahi ünlem cümlelerine sıkça yer vermez.	Genel olarak eş araştırmacının el hareketleriyle beden dilini kullandığı gözlemlenir. Ancak el hareketlerinin çoğu ifadelerinde elini sallama, elini yana doğru açma kapama gibi kısıtlıdır. Cevabını açıklarken gözlerini bulunduğu odanın içerisinde gezdirdiği ve gülümsediği gözlemlenir.
K4	İyi	Genel olarak eş araştırmacının fenomene dair ifadelerinin bütününde olumlu duyguların ağırlık kazandığı gözlemlenir. Ancak eş araştırmacı heyecanlandığı ya da şaşırdığı ifadelerde dahi ünlem cümlelerine sıkça yer vermez.	Genel olarak eş araştırmacının el ve beden hareketlerini kullanmadığı görülür. Eş araştırmacının sıklıkla göz gezdirme ve gülümseme gibi mimikleri kullandığı gözlemlenir.
K5	İyi	Genel olarak eş araştırmacının fenomene dair ifadelerinin bütününde olumlu duyguların ağırlık kazandığı gözlemlenir. Ancak eş araştırmacı heyecanlandığı ya da şaşırdığı ifadelerde dahi ünlem cümlelerine sıkça yer vermez.	Genel olarak eş araştırmacının el hareketleriyle cevaplarını desteklediği gözlemlenir. Ancak el hareketlerinin çoğu ifadelerinde geçen eylemleri ya da fenomene dair kavramları tariflemek amacı taşımaz. Cevabını açıklarken gözlerini bulunduğu odanın içerisinde gezdirdiği ve bu şekilde düşünerek cevaplarını oluşturduğu gözlemlenir.

Çizelge 4.12. (devam) Araştırmacının eş araştırmacılara dair gözlemleri

K6	Çok İyi Genel olarak eş araştırmacının kendini çok iyi ifade ettiği, ifadelerini pekiştirmek için örneklere başvurduğu, vurgulamak istediği ifadelerde tekrarlara başvurduğu, eğitmen ve çevresinde yer alan kişilerin alıntılarına sık sık yer verdiği gözlemlenir.	Genel olarak eş araştırmacının fenomene dair ifadelerinin bütününde olumlu ve olumsuz duyguların iç içe geçtiği, olumlu duygularının baskınlaştığı, olumsuz hislerini dahi gülerek aktardığı gözlemlenir. Eş araştırmacının derse duyduğu heves, ilgi ve heyecan verdiği örneklerle pekişir. Eş araştırmacının ders süreci boyunca grup çalışmasında motivasyonunun düşmesi en belirgin olumsuz hislerinden birisidir ve bu ifadelerine yansır.	Genel olarak eş araştırmacının el hareketleriyle beden dilini sıkça kullandığı gözlemlenir. Sözel olarak ifade edemediği fenomene dair kavramlarda özellikle el hareketlerine başvurduğu, parmak ve ellerini ikincil bir ifade aracına dönüştürdüğü görülür. Üretilen kompozisyon, tasarım ya da uygulamalarda tasarım kararlarını aşama aşama parmak ve el hareketlerine yansıttığı, eş araştırmacının tasarım kararlarına dair süreçlerin parmak ve el hareketlerinden takip edilebildiği görülür.
K7	İyi	Genel olarak eş araştırmacının fenomene dair ifadelerinin bütününde olumlu duyguların ağırlık kazandığı gözlemlenir. Eş araştırmacının güler yüzle sorulara cevap verdiği görülür.	Genel olarak eş araştırmacının el hareketleriyle beden dilini sıkça kullandığı gözlemlenir. Fenomene dair kavramlarda, ders sürecinde yaptığı uygulama ifadelerinde özellikle el hareketlerine başvurduğu, ellerini ve bedenini ikincil bir ifade aracına dönüştürdüğü görülür. Eş araştırmacının düşünürken elini dudağında, çenesinde ve saçında, gözlerini birkaç nokta arasında sıkça gezdirdiği görülür.
K8	İyi	Genel olarak eş araştırmacının fenomene dair ifadelerinin bütününde olumlu duyguların ağırlık kazandığı gözlemlenir. Eş araştırmacının güler yüzle sorulara cevap verdiği görülür.	Genel olarak eş araştırmacının el hareketleriyle beden dilini sıkça kullandığı gözlemlenir. Yalnızca uygulamaları detaylı anlattığı Soru 4 ve Soru 5'te el hareketlerini biçimler ve formları tarif etmek üzere kullandığı görülür.
K9	İyi	Genel olarak eş araştırmacının fenomene dair ifadelerinin bütününde nötr duyguların ağırlık kazandığı gözlemlenir.	Genel olarak eş araştırmacının baş hareketleriyle beden dilini anlatımına dâhil ettiği görülür.

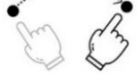
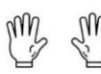
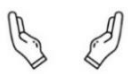
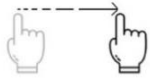
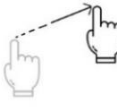
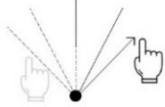
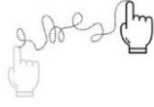
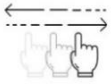
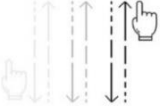
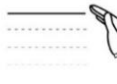
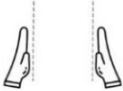
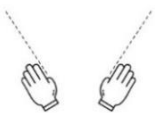
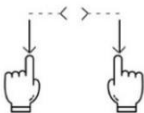
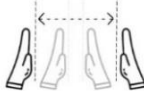
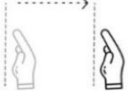
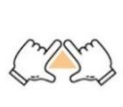
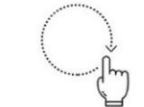
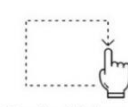
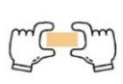
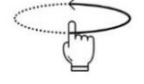
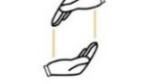
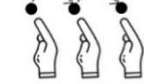
Çizelge 4.12. (devam) Araştırmacının eş araştırmacılara dair gözlemleri

K10	İyi Kendi iç sesinden sık sık alıntılara başvurduğu görülür. Bu alıntılar, eş araştırmacının düşüncelerini pekiştirerek aktarmasını sağlar.	Genel olarak eş araştırmacının fenomene dair ifadelerinin bütününde olumlu duyguların ağırlık kazandığı gözlemlenir. Eş araştırmacının olumsuz duygularını da gülümseyerek ya da güler yüzle aktardığı ve genel olarak güler yüzle sorulara cevap verdiği görülür.	Genel olarak eş araştırmacının el hareketleriyle beden dilini sıkça kullandığı gözlemlenir. Yalnızca uygulamaları detaylı anlattığı Soru 3, Soru 4 ve Soru 5'te el hareketlerini biçimler ve formları tarif etmek üzere kullandığı görülür.
K11	İyi	Genel olarak eş araştırmacının fenomene dair ifadelerinin bütününde olumlu duygularının baskınlaştığı gözlemlenir. Eş araştırmacının derse duyduğu heves, ilgi ve heyecan cevaplarına başlarken kullandığı ifadeleri ve verdiği örneklerle pekişir.	Genel olarak eş araştırmacının el hareketleriyle beden dilini sıkça kullandığı gözlemlenir. Yalnızca sözel olarak ifade edemediği fenomene dair kavramlarda özellikle el hareketlerine başvurduğu, parmak ve ellerini ikincil bir ifade aracına dönüştürdüğü görülür.
K12	İyi	Genel olarak eş araştırmacının fenomene dair ifadelerinin bütününde olumlu ve olumsuz duyguların iç içe geçtiği, olumlu duygularının baskınlaştığı, olumsuz hislerini dahi güler yüzle aktardığı gözlemlenir. Eş araştırmacının ilk görüşmede (Soru 1-5) diğer görüşmelerine göre daha hevesli ve heyecanlı olduğu söylenebilir.	Genel olarak eş araştırmacının el hareketleriyle beden dilini sıkça kullandığı gözlemlenir. Yalnızca sözel olarak ifade edemediği fenomene dair kavramlarda, özellikle uygulamaları detaylı anlattığı Soru 4 ve Soru 5'te özellikle el hareketlerine başvurduğu, parmak ve ellerini ikincil bir ifade aracına dönüştürdüğü görülür.
K13	İyi	Genel olarak eş araştırmacının fenomene dair ifadelerinin bütününde olumlu ve olumsuz duyguların iç içe geçtiği, olumlu duygularının baskınlaştığı, olumsuz hislerini dahi gülümseyerek ya da güler yüzle aktardığı gözlemlenir. Eş araştırmacının derse duyduğu heves, ilgi ve heyecan verdiği örneklerle pekişir.	Genel olarak eş araştırmacının el hareketleriyle beden dilini kullandığı gözlemlenir. Ancak el hareketlerinin çoğunu ifadelerini desteklemek için kullanır. Cevabını aktarırken gözlerini birkaç nokta arasında sıkça gezdirdiği görülür.
K14	İyi Eş araştırmacı sıklıkla kendi iç sesinden alıntılara başvuruyor. Bu alıntılar, deneyimler yaşanırken eş araştırmacının içinde bulunduğu deneyimi anlatır.	Genel olarak eş araştırmacının fenomene dair ifadelerinin bütününde olumlu duygularının baskınlaştığı gözlemlenir. Eş araştırmacının olumlu ifadeleri, çoğu cevabında sergilediği güler yüzüyle bütünlük oluşturur.	Genel olarak eş araştırmacının el hareketleriyle beden dilini sıkça kullandığı gözlemlenir. Yalnızca sözel olarak ifade edemediği fenomene dair kavramlarda özellikle el hareketlerine başvurduğu, parmak ve ellerini ikincil bir ifade aracına dönüştürdüğü görülür.

Çizelge 4.12. (devam) Araştırmacının eş araştırmacılara dair gözlemleri

K15	İyi	Genel olarak eş araştırmacının fenomene dair ifadelerinin bütününde olumlu ve olumsuz duyguların iç içe geçtiği, olumsuz deneyimlerini ve duygularını gülererek aktardığı gözlemlenir. Eş araştırmacının dersle ilgili endişeli olduğu konular olduğu ve bu konularda farkındalığının olduğu görülür (yetersiz hissetme, eğitmenle iletişim kurmama vb.)	Genel olarak eş araştırmacının el hareketleriyle beden dilini sıkça kullandığı gözlemlenir. Yalnızca uygulamaları detaylı anlattığı Soru 4 ve Soru 5'te el hareketlerini biçimler ve formları tarif etmek üzere kullandığı görülür.

Araştırmacının gözlemleri; eş araştırmacıların genel olarak dil kullanımı ve kendilerini ifade becerilerinin iyi olduğunu gösterir. Duygu ve hislerini aktarmak için ünlem ifadelerine başvurdukları ve bu ifadelerinde hem olumlu hem olumsuz duygularına yer verdikleri görülür. Burada baskınlaşan ifadelerin olumlu duygularla aktarıldığı tespit edilir. Eş araştırmacıların mimik, jest ve beden diline sıklıkla başvurdukları görülür. Burada eş araştırmacıların jest ve beden dili kullanımının farklılaşmaya başladığı yerler Soru 3, Soru 4, Soru 5 ve Soru 18 olarak ortaya çıkar. Bu sorularda eş araştırmacıların ağırlıklı olarak bir ders günü deneyimleri, bir tasarım etkinliği deneyimleri ve çeşitlenen deneyimlerine yer verdiği gözlemlenir. Eş araştırmacılar deneyimlerine yer verirken jestlerinde çoğunlukla parmak ve el hareketlerini kullanırlar. Parmak ve el hareketleri; eş araştırmacıların fenomene yönelik deneyimlerini aktardığı sözel ifadeleri destekleyen ikincil bir ifade aracı olarak kullanılır. İkincil ifade aracı olarak parmak ve el hareketleri ağırlıklı olarak düşünme ve tasarlama davranış deneyimlerini tariflemek adına kullanılır. Eş araştırmacılar, tasarım etkinliklerinin deneyim alanlarında nasıl düşündüklerini ya da doğrudan tasarımı nasıl yaptıklarını betimlerken parmak ve el hareketlerine başvurur. Yoğunlukla kullanılan parmak ve el hareketleri aşağıdaki görselde şematik olarak görselleştirilir. Parmak ve el hareketleriyle eş araştırmacılar kendilerini daha iyi ifade ederken araştırmacının da ifadelerini daha iyi anlaması olanaklı hale gelir. Parmak ve el hareketleri, bedensel olarak verdikleri reaksiyon olarak gösterme jestlerini oluşturur. Eş araştırmacıların baskınlaşan gösterme jestlerinde parmak ve el hareketleriyle tasarım ilke ve elemanlarına yönelik deneyim alanlarının öne çıktığı gözlemlenir.

				
Bir nokta gösterme	İki farklı nokta gösterme	Farklı noktalar arasında geçme (zıplama, atlama vb.)	Elleri yukarı kaldırma	Elleri iki yana açma
				
Hayali çizgi çizme (yatay)	Hayali çizgi çizme (düşey)	Hayali çizgi çizme (açılı)	Hayali çizgi çizme (merkezden)	Hayali çizgi çizme (rastlantısal)
				
Yön değiştirme hareket gösterme (yatay)	Yön değiştirme hareket gösterme (düşey)	Artış-azalış gösterme	Sıra sıra gösterme (katlar,kategoriler vb.)	Grid gösterme/oluşturma
				
Sınır gösterme (düşey kenar,kağıt,ekran vb.)	Sınır gösterme (yatay kenar,kağıt,ekran vb.)	Sınır gösterme/oluşturma	Sınır değiştirme (kaydırma, taşıma, büyütme, açma vb.)	Sınır değiştirme (kaydırma, taşıma, büyütme, açma vb.)
				
Kare şekli yapma	Üçgen şekli yapma	Daire şekli yapma	Daire şekli çizme	Hayali şekil çizme (kare, dikdörtgen vb.)
				
Hayali küp gösterme	Hayali prizma gösterme	Yan yana hayali iki prizma gösterme	Yön değiştirme	Ayırma/bölme
				
Ölçü gösterme/belirtme	Katlama	Döndürme	Hacim/boşluk gösterme	Oluşturma (yapma, bütünlük kurma vb.)
				
Birleştirme (kenetleme iç içe geçirme vb.)	Üst üste koyma	Referans gösterme	Merkezden kaydırma	Geçiş gösterme
				
Bir (1) yapma	Dışardan/yandan bir şey gösterme	Yazı yazma/eskiz yapma	Kesme	Soru işareti çizme

Şekil 4.57. Eş araştırmacıların beden diline yönelik el hareketleri kullanımları

5. TARTIŞMA

Araştırma çerçevesinde, Mimari Temel Tasarım Stüdyosunda öğrencilerin yaşanmış deneyimlerinin çözümlenmesiyle bir fenomen olarak stüdyoya yönelik anlam ve öz aramak amaçlanmıştır. Ketizmen (2003), stüdyo eğitiminde “deneyimin değerli bir rehber” olduğunu savunur. Öğrencilerin yaşanmış deneyimleri; anlam ve öz arayışında yol gösterici olmuştur. Yaşanmış deneyimler bütüncül olarak ele alındığında farklı başlıklar altında inceleme nesnesine dönüşmüştür. Baskın deneyimler, ortak deneyimler, bireysel deneyimler ve özgün deneyimler olmak üzere dört ana başlık altında toplanan yaşanmış deneyimler; stüdyo fenomenin anlamı ve özüne yönelik gerçekler tartışmaya açmıştır. Bu çalışmada eş araştırmacı olarak adlandırılan öğrencilerin yaşanmış deneyimleri içerisinde baskınlık ve ortaklık değerleri kazanan deneyimler; stüdyo fenomenin değişmez bileşenlerini tartışmak için zemin oluşturmuştur. Yaşanmış deneyimlere yönelik bireysel dokusal tanımların oluşturulabilmesi için odak deneyim alanı olarak tartışılan bilişsel, duyuşsal ve psikomotor alanlara başvurulmuştur. Bu bağlamda incelendiğinde; öğrencilerin yaşanmış deneyimlerinin özünü kavramlarla ilgili yaşadıkları bilişsel süreç deneyimi ve sorgulama deneyimi oluşturur. Soyutlama kavramının geniş yer kapladığı stüdyo eğitim programı ve stüdyo yaklaşımı çerçevesinde kavramlar, soyutlama için bir araç niteliği olarak kullanılmıştır. Ancak öğrencilerin soyutlama ve tasarlama deneyimleri arasında yer alan kavramlarla ilgili bilişsel süreç deneyimlerinin baskınlığı dikkat çekicidir. Bu deneyim değerlendirildiğinde; öğrencinin soyutlama ve tasarlama deneyimleri içerisinde bireysel varlığını ortaya çıkardığı bir alan olarak kavramlarla ilgili bilişsel süreçten bahsedilebilir. Öğrencinin kendi algı ve bakış açısını katarak ve sorgulayarak yaşadığı bu deneyimin baskınlığı, stüdyonun özünde öğrencilerin bireysel varlıklarının önemine işaret etmiştir. Gökbulut (2002); bireysel farklılıklar ve kavramları aynı zemine taşıyarak “sanat, bireyden bireye farklı algılanabilecek sübjektif bir kavram olduğu için, kavram sözcüğünün içerdiği anlam genişliğini göz önüne alarak, sanat eğitiminde kavram öğretimi yönteminin uygulanmasının” uygunluğundan söz eder. Kavramlar somut ve soyut olarak keskin ve kesin sınırlar taşımaz. Gerçek obje ve olayların deneyimlere dayalı olarak algılanan özellikleriyle tanımlanabilir veya bu özellikler tartışmaya kavramlar yoluyla açılabilir. Burada kavramların değişkenlik niteliği anlam kazanır ve sabit bir anlam taşımayarak yeni ilişkiler üretebilme potansiyeli taşır. Ülgen (1988: 12) kavramların değişkenliğini onların doğasına dayandırarak “hem doğrudan hem dolaylı olarak gözlenen özelliklerden” oluşabileceğini

aktarır. Sorgulama deneyiminin dahi soyutlama ve tasarlama deneyimlerinden baskın olarak konumlanan yerleşimi; öğrenci deneyimlerinin özünün bireysel olarak iç dünyalarında yaşanmış deneyimlerine dayandığına referans verirken stüdyo fenomenine yönelik olarak temel tasarım eğitiminin öğrencinin merkezi bir konuma yerleştiği bir eğitim yaklaşımına evrilmesi gerekliliğini göstermiştir. Onur (2013); stüdyo ortamını tariflerken “öğrenme ve öğretme çelişkisini ortadan kaldırarak öğreten taraf ile öğrenen taraf ilişkisine pedagojik çözümler üretmek şeklinde” gelişen bir durum tanımlar. Bu ortamda “öğrenme ve öğretme arasındaki sınırın muğlaklaştığını” dile getirir. Öğrenme ve öğretme stratejilerinin geliştirilmesi adına amaç tanımlarken yer verdiği “kesin bilgi yerine deneyimsel bilgiyi kavramsal bilgi ile bütünleştirerek esnek bilgi yapıları geliştirebilme becerisini motive etmek, öğrenmek ve bilmek arasındaki geçişlerin farkında olmalarını sağlamak, yorumlama ve anlama becerisini geliştirmek” ifadeleriyle birçok farklı deneyim alanı üzerinden deneyimsel bilginin oluştuğuna işaret eder (Onur, 2013). Onur’un (2013) “kişisel deneyimlenmeye olanak sağlayan bir ortam” olarak stüdyo kavramını tartışması ve tasarım problemine geliştirilen yaklaşımların özelleşmesine yaptığı vurgu, bu araştırmayla birlikte bir gerçeklik olarak tartışılmaktadır. Onur’un ifadeleriyle “kavramların, kişilerin kavramsal dünyasında çözüldükleri ve kişisel kılınabildikleri bir ortam” ifadesi araştırma kapsamında ulaşılan anlamın bir yansımasıdır. Öğrenci odaklı öğretim yaklaşımı, tasarım stüdyolarında normal fen eğitimine kıyasla daha yoğun hale gelir. Çünkü öğrencinin tasarım çalışması onun dünyayı algılaması ve yorumlaması oranında içselleşir ve başarılı olur. Buradaki sorun, stüdyo eğitmeninin öğrencinin dünya algısını nasıl anlayacağı ve belki de bundan daha önemlisi öğrencinin kendi gizli potansiyelini nasıl keşfedeceğidir. Lakoff ve Turner’ın (1989) araştırmaları bu sorunun metaforlar aracılığıyla aşılabileceğini göstermektedir; onlara göre metaforlar insanların gizli potansiyelleriyle yüzleştikleri ve kendi dünya algılarını keşfettikleri araçlardır. Bu nedenle metaforlar, öğrenci odaklı bir yaklaşıma götüren araçlardır. Analiz-sentez yöntemiyle karşılaştırıldığında, öğrenci kendi tasarlayacağı bir tasarım yaratacaktır.

Kavramlarla ilgili bilişsel süreçlerin ve kavramlarla ilişkilendirilen kavram üretme, analiz etme, yansıtma deneyim alanlarının deneyim ilişkileri bütününde kurduğu baskınlık, kavramları (kavram yerine yaygın olarak kullanılabilen metaforları) tartışmaya taşımıştır. Dewey, her düşüncenin kendisinden önceki düşünceyle bağlantılı olduğu özel bir problem çözme yöntemi olarak yansıtmayı tanımlamıştır (Hatton ve Smith, 1995). Yansıtma, öğrenmenin her yönüyle ilişkili bir kavram olup, gerçekleşen olayları analiz etme ve karar

verme süreçlerini içerir. Yansıtmanın ilk aşaması olan bir sorunun dile getirilmesi, zihnin yansıtma süreci boyunca üzerinde çalışacağı konuyu tanımlar. Bu Dewey'in “şüphe, tereddüt, şaşkınlık veya zihinsel zorluk” olarak adlandırdığı durumdan önce gelir. Analiz ise “şüpheyi çözecek, kafa karışıklığını giderecek ya da ortadan kaldıracak materyali bulmak için yapılan bir arama, avlanma ya da sorgulama eylemidir.” Daudelin (1996) ise yansıtmanın yüksek seviyede kişisel ve bilişsel bir süreç olduğunu ileri sürer ve yansıtma sürecini dört basamakta inceler: (1) Problemin tanımlanması, (2) Problemin analiz edilmesi, (3) Problemi açıklamak için geçici bir teorinin formülasyonu ve test edilmesi, (4) Eylem (veya harekete geçip geçmemeye karar verme). Yansıtıcı günlükler Kolb (1983) tarafından önerilen modeli temele alır; deneyim gerçekleştirilir, deneyim üzerinde yansıtma yapılır, deneyimden öğrenme gerçekleşir, sonuca varılır ve bir sonraki basamak planlanır. Bu süreç bir döngü halinde devam eder (Malthouse ve Roffey-Barentsen, 2013: 6). Johnson'ın görüşleri de bu görüşleri desteklemektedir: “Metaforik yansıtma, yapıyı yansıttığımız, yeni bağlantılar kurduğumuz ve deneyimlerimizi yeniden şekillendirdiğimiz temel araçlardan biridir” (1987: 168). Yansıtma deneyim alanının kavramlarla ilişkisi değerlendirildiğinde yansıtıcı düşünce kavramının tartışılmaya açılması gerekir. Yansıtıcı düşünce, “herhangi bir inancın ya da varsayılan bilgi biçiminin, onu destekleyen temellerin ve yöneldiği diğer sonuçların ışığında etkin, ısrarlı ve dikkatli bir şekilde ele alınmasıyla inşa edilir” (Dewey, 2022: 17). Bir anlamda yansıtma deneyimi gerçek ve anlam arasında bir yerde tanımlanan bir sürece ilişkindir. Metaforlar bir deneyimi başka bir deneyim açısından anlama fırsatı verir (Lakoff ve Johnson, 1980). Hyatt (2000: 56), metaforların “aynı zamanda deneyimsiz durumlar için de araçlar sağladığını” aktarır. Deneyimsiz durumların yeni bir öğrenme sürecine işaret etmesi doğrultusunda; Petrie ve Oshlag (1993)'ın paylaştığı düşünceler anlam kazanır: “...radikal olarak yeni bir şey öğrenme olasılığı ancak metafora çok benzeyen bir şeyin işleyişinin varsayılmasıyla anlaşılabilir” (1993: 582). Vedder'e (2002) göre, metaforların hermeneutik anlamı ilk olarak üslupsal bir figürden farklıdır, ikinci olarak bir anlam ortaya koymaktan ziyade anlamlandırma ve referans verme boyutları vardır ve son olarak yeni varlıkların evrimleşmesine neden olur, hayata ve çevremize ilişkin yeni vizyonların oluşmasını tetikler. Metaforların gerçek anlamı “taşımak”tır. Eski Yunancada “anlam” anlamına gelen “meta” ve “üzerinde” anlamına gelen “pherein” sözcüklerinden türetilmiştir. Aristoteles Poetika'sında metaforu; “kendi özel anlamının dışında başka bir anlam verilmesi” olarak tanımlar (Aristoteles, 1987: 58-59). Lakoff'un (1980) bakış açısına göre, yeni metaforlar yeni gerçeklikler yaratma kapasitesine sahiptir ve insan faaliyetlerinin bağlı olduğu tüm kavramsal sistemi oluştururlar. Efland (2002); metafor ve anlatıların rolünü

“yaratıcı bir rasyonellik” için temel oluşturmak olarak tanımlar. Petrie ve Oshlag’ın ifadesiyle (1983: 589) “metafor, düşünce ve dilde dünyayı temsil etme biçimlerimizi değiştirmek için anahtar mekanizma sağlaması anlamında daha tanıdık olandan tanıdık olmayana geçişi sağlayan şeydir.” Cevizci’nin tanımına göre kavram (2005: 988);

Bir şeyin, bir nesnenin zihindeki ve zihne ait tasarımı; soyut düşünme faaliyetinde kullanılan ve belli bir somutluk ya da soyutluk derecesi sergileyen bir düşünce, fikir ya da ide. Soyutlama yoluyla elde edilen zihinsel tasavvur olarak kavram, ortak özellikleri paylaşan bir nesneler kompleksinin veya söz konusu nesnelerin paylaştığı ortak özellik ya da niteliklerin psikolojik ya da zihinsel temsili ya da tasarımına karşılık gelir.

Tasarımın “bir tür kişisel yolculuk ve keşif egzersizi” olduğunu öne süren Coyne, Snodgrass ve Martin (1994); metaforların, kişisel yolculukta bir araç olarak işlev üstlendiklerini öne sürer. Arnheim (2021:18, 206); “kavramlar yaratma, bilgi biriktirme, ayırma ve çıkarım yapma işi”ni zihnin ‘yüksek’ işlevlerine ait işler olarak değerlendirir ve kavramların sürekli dönüşümler içerisinde “en önemli noktalar” olarak ayrı değerlerin ortak noktalarını temsil ettiğini savunur. Vedder’in doğrudan açıklamasına göre, “Metaforun hermenötik gücü, hayal gücünün yaratıcı yeteneğinden gelir” (2002: 202). Bu bağlamda metaforlar, tasarım için gerekli olan yaratıcılığı ve hayal gücünü tetikleyen önemli katalizörlerdir. Metaforlar, yaratıcılık ve hayal gücü için kardeş bir kavram olan sezgiye temel oluşturmada rol oynar (Hyatt, 2002). Tasarım stüdyolarında ve özellikle başlangıç aşamalarında yaratıcılığı, hayal gücünü ve sezgiyi tetikleyen bir “öncül üretici” kavramına ihtiyaç duyulur. Metaforlar, bu ihtiyacı karşılayacak araçlar olabilir. Bu noktada tasarım stüdyolarında Gordon “un (1961) ‘generative metaphor’ ve Darke ‘ın (1979) ‘primary generator’ kavramlarının senteziyle bir “primary generative metaphor” üretilebilir ve tasarım stüdyoları için önerilebilir. Mimarlık eğitiminde yenilikçi olanın form yerine düşünce olduğunu savunan Teymur (2005) metaforların ise teknik düşünceden de önemli olduğunu altını çizerek Oxman’ın (2002), Schön’e referansla (görme-harekete geçme-görme) ortaya koyduğu tartışma “temsillerin, fiziksel bir nesne veya soyut bir kavram da olsa yoruma açık” olmasıyla ilgili bir durumdur. Dolayısıyla tasarlamadaki belirsizlik, yorumlama ve yeniden düzenleme ilişkisi tasarımcılar için kavramsallaştırma aracı olarak kabul edilebilir. Buradan referansla Oxman (2002) tasarlama sürecinin yalnız algısal bir süreç değil kavramsal bir süreç olduğunu savunur. Schön’ün (1987) ele alış biçimi üzerinden incelendiğinde ise, öğrencilerin ürettiği görsel imajlar üzerine eğitmen ve öğrencinin bir arada düşünmesi, sürecin yalnızca algısal olmadığını tartışmayı olanaklı hale getirir. Schön’e göre (1983: 318) “Bu tür bir araştırma,

uygulayıcıların kendilerine ait kılmak isteyebilecekleri bir görme, yeniden yapılandırma ve müdahale biçimine girmelerine yardımcı olabilir". Tasarım stüdyolarında metafor temelli bu tür yaklaşımlar, tasarım süreçlerinde karşılanması gereken diğer gereklilikleri, tasarımın doğa bilimleri ve beşeri bilimlerle kesişim noktalarını göz ardı etmek anlamına gelmeyecektir. Sadece öğrencinin yaratıcılığını tetikleyen süreci vurgulamak anlamına gelir. Mimarlık okullarının ortak kaygısı iki sürecin organizasyonuna dayanır; ilki "keşif ve enformasyonu içeren analitik kavrayış", ikincisi ise "tasarım şemalarının yorumlanması ve geliştirilmesini içeren yaratıcı karar verme" (Salama, 2007: 156). Onat (2010: 93) ilk yıl stüdyolarında eğitimi "dille, kavramlarla ve imgelerle düşünmeye çizimlerle ve biçimlerle düşünmenin eklendiği" bir süreç olarak betimleyerek tasarım sürecinin organizasyonunda öncül olarak kavram ve imge inşasını işaret eder. Bu noktada bilişsel ve duyuşsal alanlarla sentezlenen stüdyoların deneyim alanlarında kavramlar ortak olarak hem bilişsel alanı hem duyuşsal alanı yapılandırabilecek kimliklere sahiptir.

Mimarlık eğitiminde refleksif metodolojiyi ve bir eğitim müfredatında alt metin olarak gizlenmiş müfredat yaklaşımını tartışan Stead ve diğerleri (2022); nitel araştırmayı yaratıcı, düşünsel ve öznel olarak algılayan, araştırmacı öznelliğini bilgi üretimi için potansiyel bir tehdit olarak değil, bir kaynak olarak gören bir araştırmayı örneklendirerek refleksif metodolojiye eleştirel bir yaklaşım aktarır. Nitel araştırmanın yoğunluklu olarak anlam ve anlam oluşturma ile ilgili olduğunu ve her zaman bağlama bağlı kaldığını ve nitel veri analizinin 'bağlamda' olan ve verilerden bulunabilen veya verilerin derinliklerine gömülü olan 'gerçeği' keşfetmek ve bulmakla değil, 'hikâyeler' anlatmak, yorumlamak ve yaratmakla ilgili olduğunu tartışır. Eğitim müfredatını gizlenmiş bir eğitim müfredatıyla desteklemek, öğrenenlerin kişilikleri, alışkanlıkları, değerleri, yargıları başta olmak üzere birçok unsura eleştirel bir düşünme alanı açma potansiyeli oluşturur. Beatriz Colomina ve diğerlerinin (2022) editörlüğünde yayınlanan *Radical Pedagogies* kitabı katalog niteliği taşır: 1933-1987 yılları arasında mimarlık öğretiminde ve akademik müfredat anlayışında bilinen ve bilinmeyen alanları keşfeden pedagojik deneyimlerin ve eğitim deneylerinin çok yönlü kataloğu (Vilaplana, 2022) olarak değerlendirilir. Kitap, aktif ve keşfetmeye dayalı öğrenme yöntemlerinin 20. yüzyılın öğrenme yaklaşımlarının omurgasını oluşturduğunu gözler önüne serer. Tez çalışması kapsamında yürütülen araştırmanın, Colomina ve diğerlerinin (2022) kitap aracılığıyla düşünmeye teşvik ettiği "Mimarlık nasıl öğrenilir?" sorusuna yönelik her bir öğrenci adına bir arayış olarak değerlendirmek mümkündür. Araştırma, Onur'un tasarım eğitimi çerçevesinde yönlendirdiği "kişinin kendi kişiliğinin farkına varması, kim olduğunu

anlaması, kendi kişiliği ile yüz yüze gelmesi ve kendi duyarlılıklarını gündeme getirmeyi öğretebilir miydik?” sorusunun (Onur, 2010: 56) cevabını aralamış, öğrencilerin bireysel deneyimlerinin eğitim yaklaşımlarında bir söz sahibi olabileceğinin altını çizmiştir. Eğitimin; Tanalı’nın ifadelerinde de yer ettiği şekliyle “bireysel duyarlılıkları gündeme getirmek” için (Tanalı, 2010: 59) bir araç niteliği kazanması gereklidir. Tasarım eğitiminde “düşünceleriniz ve yapacağınız şeyin arasına kendinizi koymayı öğreneceksiniz” ifadelerine yer veren Tanalı’nın vurguladığı gibi (Tanalı, 2010: 74) her tasarım stüdyosunun özgün ürünler ortaya koyma hedefi temelde bireylerin özgünlüğüyle örtüşen bir olgudur. Fenomenolojik araştırma, eğitimde kişinin kendisine rastlayabilme ve kendi içindikileri açığa çıkarmaya çalışmanın bir potansiyel olabileceğini göstermiştir. MTTTS yaklaşımında “yaratma eyleminin temel unsurları ile birey arasındaki ilişkinin keşfetmeye dönük ayrı bir katman” (Taşkın, 2010: 191); fenomenolojik araştırma ile birlikte çözümlenmiştir. Öğrencilerin, kavramlarla ilgili bilişsel süreçle ilişkin yaşanmış deneyimleri, stüdyoda özgün bir kimlik tanımlamaları adına atılmış ilk adım olması açısından değerlidir. Öğrenciler, kavramlarla ilgili tanımladıkları özgünlüklerini, özgün soyutlama ve özgün tasarlama eylemleriyle buluşturacaktır. Öğrencilerin yaşanmış deneyimlerinin özünü kavram üretme, analiz etme, yansıtma ve tasarlama deneyimleri izlemiştir. Burada kavram üretme, analiz etme ve yansıtma deneyimlerinin kavramlar ilgili bilişsel süreç deneyimleriyle bir arada konumlanarak kavramlarla ilgili deneyimi bir odak deneyim kümesine çevirerek burada yaşanan deneyimi büyük ölçekli bir deneyime dönüştürmesi oldukça önemlidir. Kavram üretme, analiz etme ve yansıtma; öğrencilerin kavramlarla ilişki kurduğu ortak bir küme oluşturmuştur. Bu bağlamda değerlendirildiğinde de kavramlarla ilgili yaşanan deneyimlerin özgün deneyimleri şekillendiriyor olması katlanarak büyümüş ve stüdyonun anlamını inşa etmeye yönelik bir alan oluşturmuştur. Fenomenolojik araştırma ile elde edilmeye çalışılan anlam arayışı; “nesne ve olayların görünürdeki yüzeysel soyutlanmışlıklarından çıkartılması ve onların bir parçası olduğu daha büyük bir bütünün keşfedilmesiyle” gerçekleşir (Dewey, 2022: 153). Nesneler ve olaylar açıklanmış, tanımlanmış ve yorumlanmış olur, Dewey bu durumu “önemli kılınmak” olarak tarifler. Dewey’e göre (2022: 223) anlam; ancak deneyimlendiğinde belirgin hale gelir. Bu bağlamda stüdyoya yönelik yaşanmış deneyimler içerisinde kavramlarla oluşturulan deneyimler stüdyonun değişmez bileşenini tanımlamıştır. Burada değişmez bileşen tanımlanırken bir deneyim alanı olarak kavramlarla ilgili bilişsel bir süreç yaşamak, kavram üretmek, kavram üretmek için analiz etmek ve kavramları yansıtmak, stüdyo fenomenine yönelik bir eğitim yaklaşımının değişmez çerçevelerini oluştururken kavramların stüdyo içerisinde kazandığı özgün kimlik ise bu çerçevenin

öğrencinin özgün kimliğine dayandığını vurgulamış ve stüdyonun anlamının özgün olmak üzerine geliştirilebileceğini göstermiştir. Bryant'ın (2021) çalışmasının tasarım diline yönelik ortaya koyduğu bulgular bu çerçevede önem taşımıştır: “Tasarım dili genellikle bir şekilde metaforlarla doludur, gerçek anlamlarının dışında tesadüfî fikirleri veya benzerlikleri temsil eder. Disiplinlerin diline ve onun yeniden ifadesine dalmak, tasarımın yaratıcı gücünün kilit bir yönüdür.” (Bryant, 2021). Tasarım diline yönelik Bryant'ın ifadesi, araştırma kapsamında ortaya konan kavramlara yönelik deneyim alanlarının anlam kazanmasını desteklemiştir; çünkü stüdyoda kavramlar öğrenenin yaratıcılığına işaret ederek tasarıma referans oluşturan bir bağlam tanımlamıştır.

Kavramlarla ilgili deneyimlerin oluşmasına ortam veya bağlam oluşturan stüdyonun en baskın odak gözlem alanı ipuçlarının verilmesi, stüdyoda öğrencilerin yaşanmış deneyimlerini tanımlayan başlıca alandır. Bu alan, yaşanmış deneyimlerin nasıl deneyimlendiğini açıklayan bireysel yapısal tanımları oluşturmuştur. Alt metninde eğitmen etkileşiminin izlerini taşıyan ipuçlarının verilmesi, stüdyodaki eğitim yaklaşımını yapılandıran önemli unsurlardan biridir. Eğitmenler tarafından öğrencileri keşfetmeye yönlendiren bir araç olarak verilen ipuçları, öğrencilerin yaşanmış deneyimlerinde etkili bir role sahip olmuştur. Eğitmenlerin öğrencileri keşfetme deneyimine yönlendireceğini öngördüğü ipuçlarının, onları kavramlarla ilgili yoğun deneyimlere yönlendirdiği görülmüştür. İpuçlarının verilmesine yönelik gözlem alanı, öğrencilerin deneyimlerine büyük ölçüde yön veren bir alan olması itibarıyla eğitmenin varlığının ve yönlendirmesinin stüdyoda öğrenci deneyimlerinin yönlendirilmesi konusundaki etkinliğine işaret etmiştir. Bu durumun öğrenciler kadar eğitmenlerin stüdyodaki baskınlığına işaret emesi, stüdyo fenomenine yönelik olarak öğrenci ve eğitmenin kolektif olarak inşa ettiği bir anlamın varlığını ifade etmiştir. Burada eğitmenler tarafından ipuçları aracılığıyla öğrenci deneyimleri yönlendirilirken her birinde ortaya çıkan yönlendirme etkisinin birbirinden farklılaşması anlam kazanmıştır. İpuçlarının verilmesiyle öğrencilerin deneyimlerini yönlendirmek ve ipuçlarını araştırmalarıyla öğrencilerin kavramlarla ilgili deneyimlerini oluşturmak; stüdyo fenomenine yönelik yaşanmış deneyimlerin bileşik yapısal tanımını oluşturduğu gibi fenomenin özü olarak ifadelendirilir. Ancak bu birbirinin etkileşimine dayanan deneyim ve gözlem alanlarının sonucunda her bir öğrenci için özgün bir deneyim alanı tanımlamak stüdyonun anlamının özgünlük kavramına dayandığını vurgulamıştır. Acar ve diğerleri (2017) tasarım uygulamalarının bilişsel deneyimlerle kurduğu ilişkiyi ön plana

çıkarak bilişsel beceri, üst bilişsel farkındalık ve bilişsel görev olarak tanımlamaktadır. Acar ve diğerlerinin (2021);

Tasarım süreci, görselleştirme, kavramsallaştırma, üç boyutlu düşünebilme, tasarımı ve kendini zihinde yönlendirebilme ve döndürebilme becerilerini, yapılan fiziksel ve zihinsel etkinlikleri zihinsel olarak temsil ve takip etmeyi gerektirmektedir. Nöropsikolojik değerlendirmeler öğrencilerin bilişsel profillerinin anlaşılabilmesi, desteklenebilecek alanların belirlenmesi, gelişim düzey ve hedeflerine uygun öğrenme süreçleri kurgulanabilmesi için kullanılabilir. Öğrenmenin, toplumsal bağlamı göz ardı edilememek kaydıyla, kişisel doğası dikkate alındığında öğrencilerin bireysel farklılıklarının daha fazla araştırılmasının tasarım ve yaratıcılığın temellerinin atıldığı birinci sınıf süreçleri için önemli getirilerinin olacağı düşünülmektedir.

ifadesi doğrudan eğitmenlere işaret edilen keşif alanı üzerine temellenen bu çalışmada anlam kazanmıştır. Bilişsel deneyimlerin yoğunluklu olarak deşifre edildiği bu çalışmayla öğrenenler arasındaki bireysel farklılıklar ve özgünlükler ortaya çıkarılmış, öğrenme sürecinin her bir öğrencide birbirinden farklı ilişkiler ağı veya deneyim örüntüleriyle kurulduğu tespit edilmiştir.

MTTS'nin önemli aktörlerinden Tanalı, mimarlık eğitimi adına gösterdiği yaklaşımda değişenlere rağmen mimarlık eğitiminde neyin değişmeyeceğine ilişkin bir tartışma açmıştır. Bu tartışma mimarlık eğitiminde hep var olmuş ve hep var olacakların neler olduğuna bakılmasını gündeme taşımıştır (Onur, 2010: 55). Bunun üzerine yaratıcılığı ortaya çıkarmayı amaçlayan bir eğitim yaklaşımı ve yaratıcılığı ortaya çıkaracak kişinin kendi kişiliğinin eğitilmesi gerekliliği doğmuştur. Kişiler üzerine geliştirilen her söylem, mimarlık eğitiminde kişinin deneyimlerinin de söylem üretme potansiyelini tartışmıştır. Araştırma kapsamında kişiler ve onların deneyimlerinin çözümlenmesi, onların kişiliğinin nasıl eğitileceğine yönelik ipuçlarını barındırmıştır. Her eş araştırmacıya özgün deneyim örüntüleri, bu araştırma kapsamında özgün deneyimlere yönelik eğitimin nasıl olabileceğini tartışmaya açmaya çalışmıştır. Tasarım stüdyolarında aranan her yeni alternatiflik stüdyoların doğası gereği özgün bir niteliğe kavuşmasını beraberinde getirir. Stüdyo ortamlarında her bir bireyin kendine özgü bir mimarlık tanımı geliştirdiği ve arayışlarında yine kendine özgü araştırma, sorgulama ve uygulama biçimlerine başvurduğu gerçeği stüdyonun özgün kimliğini desteklemiştir.

Bauhaus'un bireyi merkeze alarak geliştirdiği yeni insan yaklaşımı, Türkiye'de Cumhuriyetin amaçladığı çok yönlü, zengin birikime sahip çağdaş insan modeli oluşturma

yaklaşımıyla örtüşmektedir. Bireylerin duyumları ve yaratıcı güçlerini sanat yoluyla ifade edebilmek amacıyla Türkiye’de kurumsallaşma eğilimi gösteren sanat ve tasarım eğitiminin bugün geldiği noktada bireyleri eğitimin merkezine yerleştiren yaklaşımdan uzaklaştığı söylenebilir. Bauhaus gibi Türkiye’de de sanat ve tasarım eğitiminin kökeni, bütün disiplinlerin bir aradalığına, öğrencilerin bütün disiplinlere katılabileceğine ve disiplinler arası bir ortama dayanmaktadır. Bu ortam bireylerin kendini tanıma, kişiliklerini çok boyutlu ve bütünsel geliştirme zemini hazırlamaktadır. Bu bağlamda değerlendirildiğinde eğitimin disiplinler arası olma durumu dahi öğrenciyi eğitimde merkezi bir konuma taşımaktadır. Öyle ki sanat ve tasarım bireyin kendi eğilimlerini ve kendini ifade etme alanını tanımlamaktadır. Geleneksel disiplin temelli problem çözme süreçlerini tasarlama deneyim alanıyla birlikte tanımlamak günümüzde yaygınlığını korusa da Bryant (2021) “grup çalışması ve disiplinler arası işbirlikleri tarafından yönetilen ve görünüşte uzlaşmaz sorunlu bir konunun karmaşıklığı ile çerçevelenen yeni bir stüdyo türünün” ortaya çıktığını öne sürer. Ortaya çıkan yeni stüdyo türünün pedagojik yapıları, öğretim teknikleri ve öğrenme faaliyetleri üzerine daha fazla araştırma yapılması gerekliliğine vurgu yaparken disiplinler arası stüdyolarda yaptığı denemesinde; “bu tür stüdyolardaki öğretim tekniklerinin güvene dayalı ilişkiler ile sürükleyici deneyimler arasında bir denge kurarak kavramsal diyagram oluşturma ve dil alanında daha erişilebilir iletişim teknikleriyle geliştirilmesi gerekliliğini” ortaya koyar (Bryant, 2021). Bryant’ın bu çalışmasında ‘farklı bakış açısı kazanma deneyimi’ disiplinler arası ve iş birliği kavramlarıyla yakından ilişkilenen bir sonuç ortaya koymuştur. Bu bağlamda öğrencilerde baskınlık kazanan farklı bakma ve düşünme deneyim alanı Bryant’ın denemesiyle örtüşerek bir anlam kazanmıştır. Disiplinler arası uygulamaların, öğrencilerin tasarım sürecinde farklı düşünme ve eleştiri tekniklerini öğrenmelerine yardımcı olduğuna dair pedagojik bir temel bulunur ve bununla bağlantılı olarak disiplinler arası tasarım stüdyolarının yapılandırılması gereklidir.

Tasarlama deneyiminin; kavramlarla ilişkili deneyimleri takip ederek bir yerleşim ve baskınlık göstermesi stüdyo fenomeni adına şaşırtıcı niteliktedir. Öyle ki Mimari Temel Tasarım Stüdyosu olarak stüdyonun adında olduğu gibi içeriğinde de tasarlama deneyimine dayanan kurgusu kavramlarla ilgili deneyimlerin gerisinde kalmıştır. Temel tasarım eğitimi; ilk yıl tasarım eğitiminde öğrencilerin tasarıma yönelik dili öğrendiği, tasarlamaya yönelik becerileri geliştirdiği, tasarım dünyasına yönelik farkındalık kazandığı bir eşik konumundadır. Stüdyo eğitim programında haftalık olarak öğrencilerden bir tasarım ürünü üretmesi ve bu üretim süreçlerinde farklı disiplinlerden tasarım ürünlere başvurmasına yer

verilmiştir. Bu bağlamda stüdyo fenomenine yönelik yaşanmış deneyimlerin özünü tasarlama deneyiminin oluşturması beklenmiş; ancak tasarlama deneyimi kavramlarla ilgili deneyimlerle yarışamamıştır. Buna rağmen; tasarlama deneyiminin baskın bir deneyim olarak yerleşimi, stüdyo fenomeninin anlam kazanmasında tasarlama deneyiminin pay sahibi olduğunun göstergesi olmuştur. Tasarlama deneyiminin, soyutlama ve düşünme deneyimleriyle yakın konumlarda gösterdiği yerleşim, öğrenci deneyimlerinin özünde tasarlama, soyutlama ve düşünme deneyimlerinin örüntü oluşturarak bir arada var olduğunu yansıtmıştır. Bu yakın konumlanma, öğrencilerin deneyimlerinde tasarlama ve soyutlama deneyimlerinin birbirinin yerine geçebilen deneyimler olduğunu göstermiştir. Bu tespit doğrultusunda her iki deneyim değerlendirildiğinde, soyutlama deneyiminin de stüdyo eğitimi çerçevesinde değişmez bir bileşen olarak varlığını koruduğu ve yaşanmış deneyimlere yönelik bileşik yapısal bir tanım geliştirdiği söylenebilir.

Stüdyo fenomenine yönelik temel tasarım eğitiminin değişmez çerçeveleri belirlenirken anlama, öğrenme, eskiz yapma, araştırma ve karar verme deneyimlerine başvurulması gerekliliği doğmuştur. Farklı ölçeklerde baskınlık sergileyen bu deneyimler, öğrencilerin yaşanmış deneyimlerinin özünü tanımlamıştır. Özü oluşturan bu deneyimlerin yapısını anlamlandırabilmek için ilişki kurdukları odak gözlem alanları incelenmiştir. Bu bağlamda; tasarım ürünlerine yönelik olgu ve kavramların araştırma ve eskiz yapma deneyimleriyle bir deneyim örüntüsü oluşturduğu, eğitmenler ve sınıf arkadaşlarıyla etkileşimlerin ise anlama ve öğrenme deneyimlerinin gözlemlenebildiği alanları tanımladığı saptanmıştır. Yapılan analizler çerçevesinde değerlendirildiğinde; tasarım ürünlerine yönelik olarak tasarım elemanları ve tasarım ilkeleri ile stüdyonun etkileşimli ortamı; stüdyonun anlam ve özüne yönelik söylem üretme potansiyelindedir. Deneyimlerin oluşmasına ve gözlemlenebilmesine ortam hazırlayan bu alanlar, stüdyonun değişmez bileşenleri olarak yer almıştır. Eğitmenler ve sınıf arkadaşlarıyla etkileşimden doğan gözlem alanları, ipuçlarının verilmesi gözlem alanıyla benzer şekilde stüdyoda öğrenci deneyimlerinin yönlendirilmesinde önemli rol oynamıştır. Bu bağlamda etkileşimin stüdyo için vazgeçilmez bir öğeye dönüştüğü söylenebilir. Stüdyo eğitim yaklaşımları çerçevesinde etkileşime dayalı öğrenme yaklaşımlarının potansiyelleri sorgulanmalı ve etkileşimin stüdyoda etkin kullanımının olanakları araştırılmalıdır.

Mimari Temel Tasarım Stüdyosunda yaşanmış deneyimler içerisinde ortak deneyim olarak ortaya çıkan ilişki kurma deneyimi tasarım eğitiminde de bağlantı kurma ve sentezleme

adına önemli bir yere sahiptir. Özgencil Yıldırım (2003); mimarlık eğitimi kazanımları içerisinde en önemlisinin “bağlantı kurabilme yeteneğinin geliştirilmesi” olduğunu savunur. Tasarlama sürecinde bütünü oluşturan temel kavramın kurgu olduğu, farklı veya aynı öğelerin bir araya gelişindeki kurgunun kompozisyon oluşturma temelinin oluşturduğu söylenebilir. Klee’nin Bauhaus dönemindeki temel tasarım eğitimi yaklaşımını aktaran Özgencil Yıldırım (2003); Klee’nin “...kendi resimlerini parçalatarak tasarım eğitimi” verdiğini ve burada amacının “bütün düşüncesini yeniden kurma üzerinden gerçekleştirmek” olduğunu ifade eder. Kandinsky’nin Bauhaus’ta öğrencilerine imgeleri ayrıştırma ve tekrar birleştirme alıştırmaları yaptırdığı bilgisi üzerinden imgeler ve kavramların ilişki kurma deneyim alanlarında kilit unsurlara dönüşebileceği öngörülmüştür. Bu çerçevede bir ortak değer olarak ilişki kurma deneyimi tasarlamak deneyiminin içinde yer almak kadar stüdyo fenomenine yönelik bireysel dokusal tanımlamaları oluşturmada da kendine yer edinmiştir.

Günümüzde mimarlık eğitiminin teknik bilgi ve beceriler veya estetik çözümlerin öğretilmesinden uzaklaştığı, öğrencinin farkında bile olmadan kendisini estetik ve normatif ilkelerle yönlendirildiği bir eğitim ortamında bulunduğu söz edilebilir. Öğrencinin benliği ve deneyimleri göz ardı edilmektedir. Lawson’ın belirttiği gibi (1997: 5); tasarım eğitimi, tasarımın kendi doğası gibi her zaman tartışmaya açık konumda olmalıdır. Erken 2000lerde Esin (2003); “Öğrenci odaklı bir eğitim ne oranda gerçekleştirilebiliyor?” sorusuyla tasarım eğitiminin yeniden sorgulanması gerekliliğini tartışmaya açar ve bu sorgulamada tasarım eğitiminin elindeki mevcut yöntemlerin gözden geçirilmesine işaret eder. Fenomenolojik araştırma; tasarım eğitime koyacağı potansiyel katkılar ve tasarım eğitiminin tartışma zeminindeki güncelliğini koruma bağlamında önem kazanır. Öğrencinin benliği ve deneyimlerinin farkında olmak; kuşkusuz stüdyonun öğrenciden farklı aktörü olan eğitmen için kendi deneyimlerini ve yöntemlerini sorgulamayı beraberinde getirir. Esin (2003); bugün mimarlık eğitiminin ortamını:

...çırağlarımız olarak gördüğümüz aday tasarımcılara en iyi bildiklerimizi aktardık, kendi yollarımızı en iyi biçimde onlara iletme gayretine girdik. Onların da düşünebildiklerini, genç ve cahil olmalarının aslında pek çok yönden yarar getirebileceğini göz ardı ettik. Naif yaratıcılıklarını dikkate almadık ve en önemlisi de onların ‘kendilerini tanımalarına’ uygun ortamlar yaratamadık. İdealize edilmiş çok sayıda yöntem geliştirdik ve uyguladık.

ifadeleriyle özetler ve ekler: “Bugün... En azından öğrenci pasif/edilgen olmadığına bilincinde ve eski yöntemlerde ısrar edenlere isyan ediyor”. Öğrencinin stüdyonun

merkezinde konumlanma gayretinde fenomenolojik yaklaşım, bu durumun potansiyellerini aydınlatmak için bir araç değerindedir. Bauhaus'tan günümüze tasarım eğitimcileri bilgi birikimleri ve deneyimlerini aktarmaktadır. Tasarım eğitimcileri yeni düşünce, oluşum, gelişim, yöntem ve araçlara açık olmanın yanı sıra bunu deneyim alanına yansıtmaya ve denemeye de açık olmalıdır.

Tasarlamak; yaparak öğrenme yöntemine dayansa dahi zihinsel bir süreç olarak değerlendirilebilir. Ve bu sürecin eşlikçisi bireysel farklılıklardır. Bu doğrultuda öğrenme kuramlarından öğrendiğimize dayanarak her bireyin farklı ele alınması gerekliliği, eğitim alanının bugün hala üzerine tartışmayı sürdürdüğü bir durumdur. Tasarlama sürecinin doğası gereği esneyebilen yapısı, eğitim yaklaşımlarında kullanılabilir. Bu bağlamda Esin'in ifadeleriyle (2003); “öğrenci kalıplaşmış bir sürece uydurulamaz; ancak çerçevesi çizili bir süreç öğrenciye uydurulabilir. Bu araştırmanın sonucu adına değerlendirme yapıldığında; elde edilen baskın ve ortak deneyimler bu sürecin çerçevesini oluşturmuş, her öğrencinin tanımladığı bireysel ve özgün deneyimler ise sürecin öğrencilerin kendilerine uyarlanabilme potansiyelini ortaya koymuştur. Stüdyo sürecinde yaşanmış deneyimler; bireysel ve paylaşılan çerçevelerin iç içe geçmesiyle örgütlenir. Bu bağlamda paylaşılan çerçeveyi tanımlayan baskın ve ortak deneyimler kadar onlarla örülen bireysel ve özgün deneyimler de eş değerde konumlanır. Esin'in öngörüsüyle (2003), “tasarlama sürecinde rasyonel bilinç, deneyim ve sezgi”nin birlikte kullanılabilmesi durumu yeni bir bakış açısıyla tartışmaya açılmıştır. Mimari Temel Tasarım Stüdyosu, diğer tasarım stüdyoları gibi, yaşanılarak ve yapılarak öğrenilen, deneyim kazanılan ve yaşanmış deneyimlerin birikimiyle tasarım bilgisi oluşturulan bir süreçle tanımlanır. Stüdyolarda deneyim örüntüleri kavramı “deneyimin yığılması, birikerek, kümülatif bir şekilde çoğaldığına ilişkin” bir durum tarifler (Köknar, 2019). Gagne'nin kümülatif öğrenme kuramıyla benzerlik kuran bu tanım “önce hiyerarşik sonra bütünleşerek iç içe geçen bir ilişki” bulundurur (Köknar, 2019). Bu bağlamda öğrencinin yaşanmış deneyimlerinin doğrudan tasarım bilgisine dönüşebilme potansiyeli önemlidir. Fenomenolojik araştırma ile çözümlenen ilk yıl mimari temel tasarım stüdyosu deneyimlerinin ortaya konması, öğrencilerin mimarlık eğitimi süreçleri boyunca deneyimlerinin nasıl değişeceği, farklılaşacağı, çeşitleneceği ve dönüşebileceğine yönelik ipuçlarını tartışmaya açmıştır. Bu bağlamda öğrencilerin gelecek stüdyo deneyimlerine yönelik hazırbulunuşluklarının çözümlenmesi adına da bir potansiyel barındırmaktadır. Aynı zamanda fenomenolojik yöntemle tasarlanacak gelecek araştırmalarda fenomenolojinin öğrencilerin kendilerini de sorgulayabilmek adına bir yöntem olarak

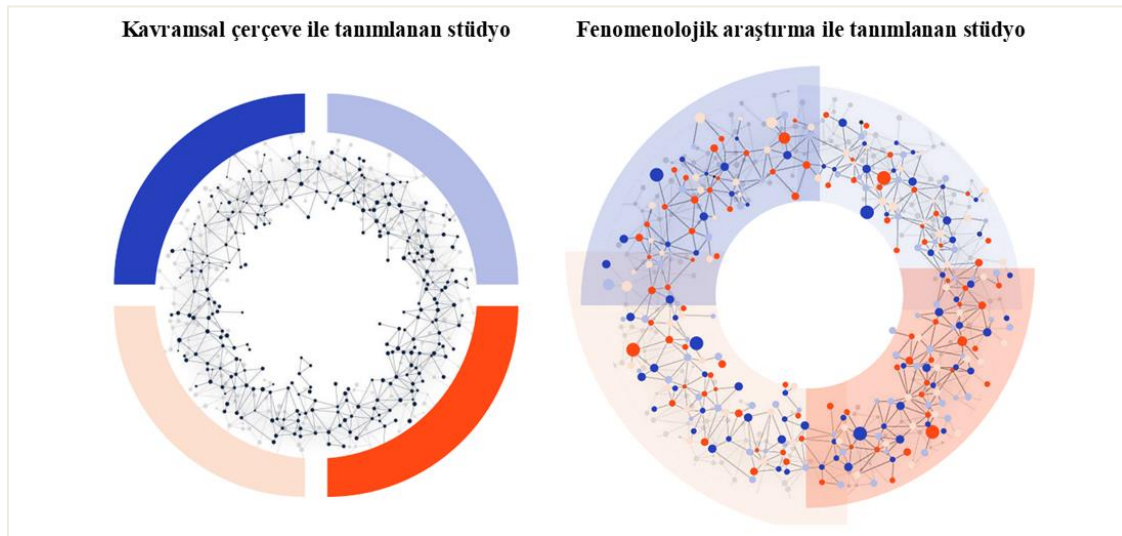
başvurulabileceği göz önünde tutulmalıdır. Yaşanmış deneyimlerin, tasarım bilgisine dönüşerek doğrudan öğrenme alanı ile kurduğu ilişki, stüdyo sürecinde eğitmenlerin olduğu kadar öğrencilerin de kendileri adına bir değerlendirme aracı olarak kullanılmasını sağlayabilir. Deneyimlerin birikmesi ve yorumlanması, tasarım düşüncesi ve sürecine yansyarak öğrencinin bireysel olarak kendini tanımasına ve geliştirmesine de yol açacaktır. Öğrenciler adına fenomenolojik araştırma, kendi kimliğini arama, bulma, değiştirme, geliştirme veya dönüştürme adına yol göstericidir. Balamir, temel tasarım eğitimini duygusal ve düşünsel bir gelişim ve zenginleşme süreci olarak tanımlarken çeşitlenen medya araçları ve yöntemleriyle uygulamalı bir deneyim alanı olduğunu ve bu alanın ‘öğrenme’ yerine ‘öğrenmeme- unutma (unlearning)’ tanımına daha çok uyduğunu savunur. Sanat eğitiminde öğrenme; görmeyi öğrenme, araçları beceri ile kullanmayı öğrenme, biçimler yaratmayı öğrenme, estetik değerlerle anlatım yaratmayı öğrenme boyutlarıyla tartışılır (Tekin Kırısoğlu, 2019: 114). Geçmiş deneyimler, bu öğrenme alanları adına yeni deneyimler elde etmeyi engelleyen nitelikler kazanabilir. Bu nedenle Balamir’in ‘unutma’ tanımı, kişinin eğitimle beraber yaşadığı dönüşüm itibariyle anlam kazanır.

Mimarlık Eğitiminin bir parçası olarak stüdyolar ile hedeflenen öğrenme örüntüsü temelde yapılandırmacı bir nitelik taşımaktadır. Bu bağlamda ilk yıl mimarlık eğitiminin ilk basamağı olan Mimari Temel Tasarım Stüdyosu, gelecek stüdyo deneyim ve kazanımlarını şekillendirici biçimde bir temel görevi görmektedir. Sonraki stüdyolarda varolan bilginin yapılandırmacı biçimde üstüne ekleyerek ilerlemenin aksine Temel Tasarım Stüdyosu öğrenciyi stüdyo sırasında ve dışında sarmalayan bir biçimde deneyimlemeye ve bu deneyimler üzerinden kendi tasarım bilgisini edinmeye yönlendirir. Baltacıoğlu’nun (2014), “Tasarım eğitimimizin sanatla ilişkili tasarım bilinci veren yaratıcı bölümü, yani birinci yıl verilen stüdyo dersleri tamamen Vorkurs’un zamanla dönüşmüş bir versiyonudur demek yanlış olmaz” ifadesinde belirttiği gibi günümüzde temel tasarım eğitime yönelik yaklaşımlar ve yöntemlerin yoğunlukla Bauhaus’a referans veren çerçevelerle kurgulandığı görülmüştür. Baltacıoğlu (2014), günümüzde Bauhaus’tan referansla oluşturulan eğitim ve öğretim kurguları adına şu ifadelere yer verir:

Günümüzde Bauhaus’un ne anlama geldiğini iyi değerlendirmek gerekir. Onu taklit etmek, geliştirmeye çalışmak, yeniden yaratmaya çabalamak ve benzeri girişimler asla aynı başarıyı yakalamayacaktır. Çağımızın eğitim modelleri ve programları elbette Bauhaus deneyiminden yararlanacaktır; ne var ki o zamandan günümüze neredeyse bir asır geçmiştir ve teknoloji, bilgiye ulaşım kanalları, üniversite konsepti, öğrencilerin

nitelikleri, pazarın talepleri ve daha nice konular artık çok farklıdır. Kendini sürekli sorgulayan ve yenileyen, deneysel, eleştirel, dinamik, demokratik, proaktif, katılımcı, kullanıcı yandaşı yaklaşımlarla başarı şansının daha yükseleceği söylenebilir.

Baltacıoğlu'nun eğitim adına öneri niteliğinde araştırmacılara sunduğu motivasyonla bu araştırma kapsamında temel tasarım eğitiminde öğrenci odağından bir eleştirel bakış açısı kazanmanın yolları aranmıştır. Stüdyo kavramını tanımlayan bileşenlerin eğitmenler ve öğrenciler odağında farklılaştığı tespit edilmiştir. Kod, kategori ve temalar arası ilişkilerin eş araştırmacı ifadeleriyle kurulması eğitmen ve öğrencinin farklı bakış açılarını ortaya koymuştur. Tasarım sürecinin deneyim alanlarının çoğalması bunun en büyük örneğini oluştururken stüdyo yöntem ve araçları ile tasarım ürünlerinde de farklılıklar gözlemlenmiştir. Örneğin; literatür kaynaklara başvurulduğunda temel tasarım ilke ve elemanlarının tasarlama süreci adına bir araç, farklı bir deyişle yol gösterici, olarak ortaya çıktığı görülürken eş araştırmacılar tarafından doğrudan tasarım ürünleriyle ilişkilendirildiği gözlemlenmiştir. Benzer şekilde, eskiz bir araç olarak tasarlama sürecinde bir eşlikçi olarak tanımlanırken, eş araştırmacılar için bir deneyim alanına dönüştüğü görülmüştür. Eğitmenler tarafından tasarım ürünlerine yönelik oluşturulan sergilerin, eş araştırmacılar tarafından bir yardımcı kaynağa dönüştüğü tespit edilmiştir. Bu çerçevede değerlendirildiğinde stüdyoya kavramsal çerçevede belirtildiği gibi stüdyo bileşenlerinin kategorilendirilmesi yerine bu kategoriler arasında tanımlanan muğlak ve esnek alanların varlığı tespit edilmiştir. Kavramsal çerçevenin öngördüğü stüdyo bileşenleri arasında keşfedilmemiş deneyim örüntüleri yerini stüdyo bileşenleriyle tanımlanmış deneyim alanlarına bırakmıştır.

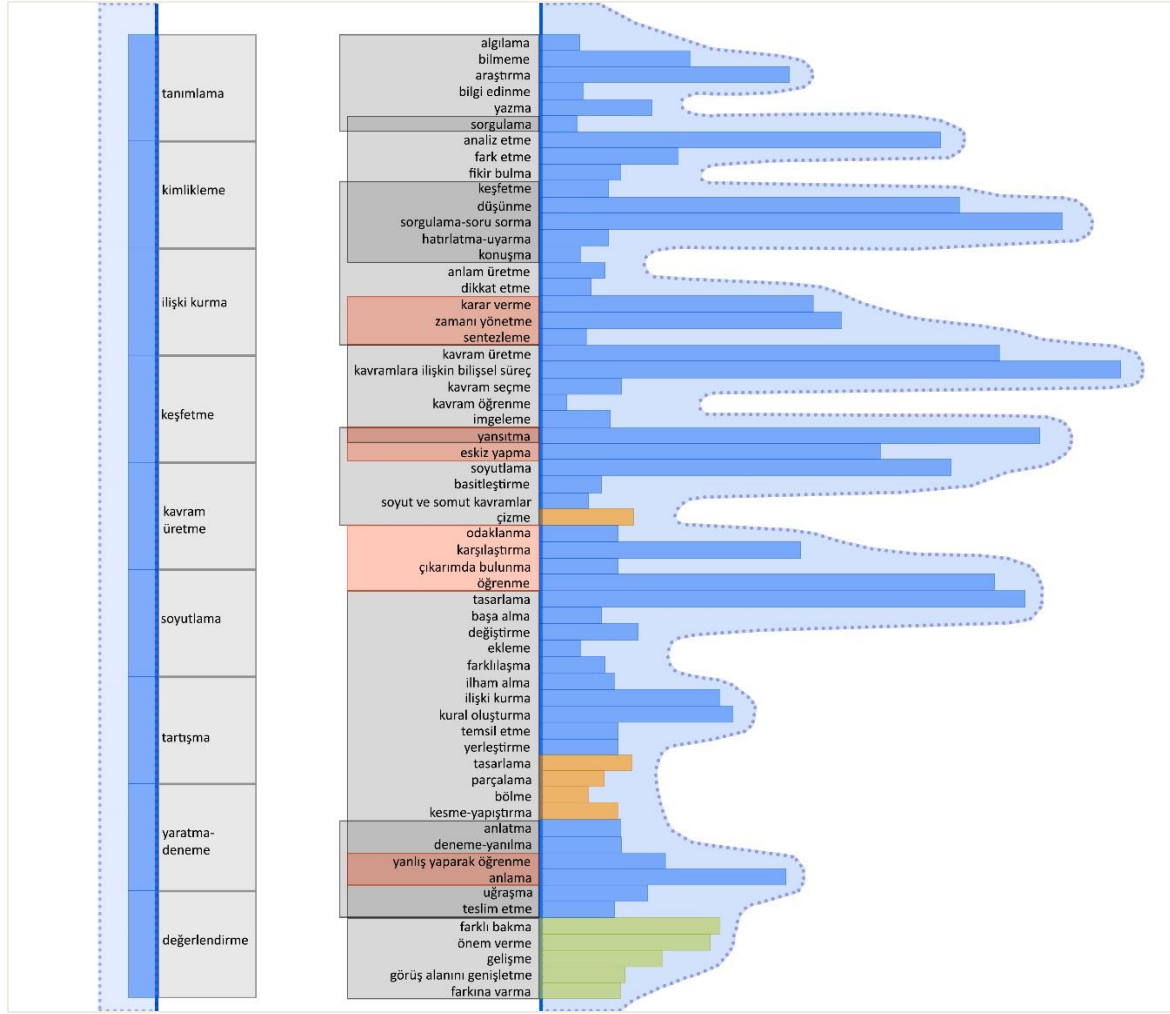


Şekil 5.1. Stüdyonun kavramsal çerçeve ve fenomenolojik araştırma bağlamında karşılaştırılması

Stüdyo fenomenine yönelik yaşanmış deneyimler çözümlendiğinde, öğrencilerin bireysel deneyimlerinin birbirinden farklılaştığı ve özgün deneyimlerin önem kazandığı tespit edilmiştir. Farklı bağlamlarda ele alınan bireysel deneyimlerin her birinin farklı yaşanmış deneyimler ve deneyim örüntüleri oluşturduğu gözlemlenmiştir. Öğrencilerin bireysel deneyimlerinde gösterdiği çeşitlilik; öğrencilerin kişilikleri, geçmiş deneyimleri, çevreyle etkileşimleri gibi birçok değişkenden kaynaklanabilmektedir. Her öğrencinin özgün deneyimi; eğitimde tek tip bir yaklaşımın yeterli olmayacağını göstermektedir. Özgün deneyimler, öğrencilerin farklı bakış açıları kazanmalarına, öğrenme süreçlerini zenginleştirmelerine ve kendi öğrenme biçimlerine uygun stratejiler geliştirmelerine yardımcı olabilir. Bu nedenle, eğitimde her öğrencinin bireysel ihtiyaçlarına ve deneyimlerine uygun bir yaklaşımın benimsenmesi önemlidir. Bu, öğrencilerin potansiyellerini en iyi şekilde ortaya çıkarmaya yardımcı olabilir. De Stijl'in 'Yaratıcı İstemler' altındaki manifestosunda (1922) yer verdiği "deneyimden gelene" inanması ve Bauhaus'un bireyi kısıtlamanın önüne geçerek kuruluş manifestosunda (1919) tanımladığı "bireyselliğin özgürleşmesi" adına fenomenolojik araştırmanın bir araç niteliği kazanabileceği öngörülür. Itten'in Vorkurs'un amacını tanımlarken özgünlüğe yaptığı vurgu fenomenolojik araştırmanın tıpkı Vorkurs gibi ilk yıl temel tasarım stüdyosunda gerçekleştirilmesiyle örtüşür. Itten; Vorkurs kapsamında verilen eğitim ve öğretim çerçevesinde öğrencilerin kendi deneyim ve algılarını özgün üretimler yapabilmeleri yönünde teşvik eden bir yaklaşım sergiler. Yetenekler, deneyimler ve algıların bireylerdeki çeşitliliği, özgün üretimlerin yapılabileceği yaratıcı atmosferi oluşturan temel unsurlar olarak kabul edilir ve bu bağlamda özgünlük değer kazanır. Bu dönemde eğitmenin rolünün bireysel potansiyelleri açığa çıkarmak olduğu yine Itten tarafından açıklanır. Bu ışıktaki, stüdyo fenomenine yönelik olarak yaşanmış deneyimler ve bu deneyimlerin farklı ölçekteki rolleri stüdyoda esnek yaklaşımların oluşturulması adına bir gerekçe tanımlamıştır. Tasarım eğitimi doğası itibarıyla özgünlük kavramı üzerine inşa edilmişken öğrencilerin özgün deneyimleri eğitim yaklaşımları çerçevesinde ele alınmalı ve sorgulanmalıdır. Tasarım eğitiminde esnek yaklaşımlar; öğrencilerin farklı ihtiyaçlarını ve potansiyellerini, birbirinden farklılaşan algı ve deneyimlerini, farklılaşma eğilimi gösteren öğrenme stilleri üzerine temellenir. Bu doğrultuda esnek yaklaşımlar, öğrencilerin deneyimlerini yönlendirirken onlar için farklılaştırılmış öğrenme alanları tanımlayabilir niteliktedir. Asıl odağına öğrenciyi yerleştiren esnek yaklaşımlarda, öğrencilerin ilgi ve yetenekleri, bireysel ve özgün deneyimleri kendi öğrenme alanlarını oluşturmak bağlamında başvurulabilir bir nitelik kazanır. Esnek yaklaşımlar, farklı öğrenme ve değerlendirme yaklaşımlarının

potansiyellerini araştırarak öğrencilerin birbirleriyle etkileşim halinde olduğu, iş birlikçi öğrenme yöntemlerinin teşvik edildiği, öğrencilerin süreç içerisinde sürekli izlendiği ve değerlendirildiği ve böylece öğrenci deneyimlerinden geri bildirim alınarak esnetilmiş bir ortamın oluşturulmasını sağlamalıdır. Özkâr (2014); temel tasarım kavramını, “eyleme dayalı, eyleme algının dâhil edildiği, dolayısıyla öğrenenin etkinleştirildiği” bir alan olarak tanımlar. Bu doğrultuda; fenomenolojik araştırma stüdyo sürecinin deneyim alanlarını, bu deneyim alanlarından doğan bireysel algıları ve bu deneyimler ile algılar çerçevesinde ne kadar özgünleşebildiğini ortaya koyarak temel tasarım eğitiminde öğrencinin etkinleştirilmesi gerekliliğini ortaya çıkarmıştır.

Son yüzyılda Bauhaus’tan bu yana temel tasarım eğitimi sınırları ve çerçeveleri belirlenmiş bir eğitim yaklaşımı sergilemiştir. Literatüre başvurulduğunda, öğrencilerin deneyimleri ve stüdyo bileşenleri adına tanımlanmış çerçeveler sunulmuştur; ancak fenomenolojik araştırma esnek bir eğitim yaklaşımının potansiyellerini tartışmaya açmış ve geçmişten bugüne sorgulanan temel tasarım eğitiminde sınırlar ve çerçevelerin değişim ve dönüşüm geçirebileceğini göstermiştir. Balamir (1985), Beaux-Arts ve Bauhaus’un birinin diğeri olamaması veya kapsayamaması durumunu tarihsel geçmişleri üzerinden değerlendirirken günümüzde eski geleneklere karşı çıkarak yenilik yapılabileceğini veya yeni bir paradigmanın doğabileceğini savunur. Eğitmenler tarafından tanımlanan stüdyoya ait deneyim ve bileşenler, öğrenciler tarafından yaşanırken eğitmenlerin tasarladığı ve belirlediği sınır ve çerçevelerden uzaklaşmıştır. Bu doğrultuda yürütülen araştırma kapsamında, fenomene yönelik deneyimlerde bir esneklik analizi üzerine çalışılmış (Bkz. Şekil 5.2.) ve deneyimlerin değişmez ve esnek çerçeveleri tanımlanmıştır. Araştırmanın çözümlediği baskın ve ortak deneyimler stüdyonun özünde değişmez çerçeveleri tanımlarken bu deneyimlerin yoğunlukları deneyimlerin esneme paylarını ifade etmiştir. Başka bir deyişle, bir deneyim ne kadar baskınlaşıyorsa o kadar esnetilebilir bir nitelik kazanmıştır. Örneğin; kavramlarla ilgili bilişsel süreç deneyimi en çok baskınlaşan yaşanmış deneyim olarak potansiyelinin en çok araştırılacağı ve çeşitli deneysel çalışmaların olanaklarının keşfedileceği bir alan olarak yer almıştır. Araştırma kapsamında çözümlenen özgün deneyimler ise bu esneme paylarının ne kadar çeşitlenebileceği üzerinde sorumluluk üstlenebilir. Örneğin; kavramlarla ilgili bilişsel süreç deneyimlerine yön veren ipuçlarının verilmesine yönelik gözlem alanı, öğrencilerin özgün ilgi ve yetenekleri bağlamında tartışmaya açılarak ipuçları öğrencilerin özgün potansiyellerini ortaya koyacak şekilde çeşitlendirilebilir.

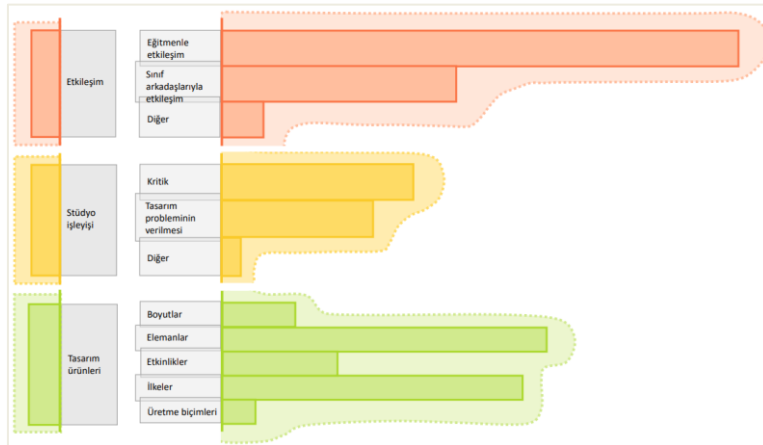


Şekil 5.2. Deneyim alanları esneklik analizi

Esneklik analizi üzerinde yapılan çalışma; temel tasarım eğitiminin yeniden sorgulanabilmesi için bir zemin hazırlamıştır. Bu analize göre literatürde tanımlanan deneyimlerin zenginleştiği ve çeşitlendiği, eş değerde tanımlanan öğrenci deneyimlerinin birbirinden farklı değerlere sahip olduğu, tanımlanan deneyimlerin birbirini takip ederek zincir deneyim örüntüleri tanımlamak yerine birbirine dönüşebilen veya birbiri içine geçebilen muğlak deneyim örüntüleri oluşturduğu tespit edilmiştir. Fenomenolojik araştırma ile deşifre edilen yaşanmış deneyimler, literatür tanımlarından uzak yeni bir bakış açısı oluşturmuştur. Bu bakış açısının, temel tasarım eğitiminde yalnızca deneyimler üzerinden eğitim yaklaşımı üzerine söylem üretmesinin yanı sıra, eğitim ve öğretimin içeriğine yönelik söylem üretmesinin potansiyelleri de tartışmaya açılmalıdır. Eğitimi en verimli kılan şeyin onun esnekliği olduğunu ifade eden Dewey'e (2022: 258) Yürekli ve Yürekli'nin söylemleri eşlik eder (2004: 10): "katı müfredat programları öğreticiye ve öğrenciye alan sağlamak üzere gevşetilmeli." Benzer şekilde, Aydın'ın da (2009) yaşam boyu öğrenmeyi stüdyo

programının merkezine taşıyan yaklaşımında eğitimde “sürdürülebilirlik ve esneklik” kavramlarına önem verdiği görülür. Stüdyoda esnekliği, öğrencilerin esnek düşünme yetisi kazanabilmesiyle örtüşüren Aydın (2009), mimarlık eğitiminde sarmal bir ilişki tanımlayan yaşam boyu öğrenme ve yaratıcılığı da ele alır. Esnekliği tartışmaya açan Dede’nin ifadesiyle (2021: 156), temel tasarım eğitiminin “kabuklaşmış ders programlarının katılığının kırılması, daha esnek bir hale getirilmesi” gerekmektedir.

Farklı disiplin alanlarının yeni araç ve yöntemleriyle oluşan sonsuz üretken ortamı eğitimin ihtiyaç duyduğu esneklik adına bir alan oluşturabilir. Son dönemde disiplinlerin arasındaki sınırların hızla bulanıklaşması mimarlık eğitiminde de yenilikçi pedagojik yapıların ve deneysel modellerin yayılmasını sağlamaktadır. Bu yayılım, tasarım eğitiminde esnekliği beraberinde getirebilir nitelikte olup dönüşme eğilimi göstermektedir (Titus, 2013). Çoklu disiplinlerin dinamik ilişkileri ve sentezlenmeye açık niteliği, çoklu araç ve medyalarla oluşturulan yeni estetik açılımlar, tasarımı ve tasarım eğitimini dönüşüme uğratmaktadır. Bu nedenle nesiller için çoklu bakış açıları kazanabilecekleri, çok yönlü deneyim alanlarıyla strüktüre edilen bir eğitim ve öğretim ortamı oluşturularak içinde bulundukları çok yönlü düşünce ve bilginin hâkimiyet kurduğu çağa adapte olabilmeleri sağlanmalıdır.



Şekil 5.3. Gözlem alanları esneklik analizi

Çalışma sonucunda öğrencilerin hem ortak hem bireysel deneyimlerinin çoğunlukla bilişsel alanda yoğunlaştığı görülmektedir. Bununla beraber, mimarlık eğitiminin genel anlamda duyuşsal alandan ve öğrenci ve öğretmen arasında duyular ve sezgilerle kurulan ilişkiden bağımsız ele alınması mümkün değildir. Tam olarak kavranamayan şeyleri anlamaya çalışmak için en önemli araçlar; “duygular, estetik deneyimler, ahlaki uygulamalar ve

manevi farkındalık” olarak sıralanabilir (Lakoff ve Johnson, 1980: 193). Bu bağlamda tasarım eğitiminin yalnızca bilişsel bir süreçten ibaret olmadığı tartışmaya açılır. Dewey, deneyimlerin kendisini duygusal olarak nitelendirir; duyuları ve duyguları tetikleyen şeylerin deneyimi zenginleştirdiğini ifade eder (Dewey, 2021). Araştırmanın sonuçlarında da baskınlık kazanmasa dahi her öğrencinin deneyim örüntülerini şekillendiren bireysel şekillenen duyuları ve deneyimleri olduğu görülmektedir. Dolayısıyla, bireysel ve özgün deneyimler üzerinden eğitim yaklaşımlarında esneklik alanları tanımlanırken öğrencilerin duyuşsal alandaki yönelimleri de dikkate alınmalıdır. Mimarlık disiplininde üretim ve bunun aracılığıyla öğrenme süreci teori ve pratiği sentezleyen praksisle, yani düşüncenin bir eyleme ya da deneyim alanına dönüştürülmesiyle ilişkilidir (Gür, 2017). Angélil (2003: 29), praksisin üretim biçimlerinde teknik, entelektüel ve sezgiselin bütünüyle kurulan ilişkiyi tanımlar. Kuhn (1970); paradigma kavramını iki ayrı kategoride ele alır: birincisi bütün değerleri, inançları, kuralları, kavramsal ve deneysel araçları kapsarken ikincisi örneklik teşkil eden problem çözümleri olarak değerlendirilir. Mimari temel tasarım stüdyoları araştırma kapsamında tartışmaya açılırken bütünleştiren yaklaşımı çerçevesinde ele alınır. Bu doğrultuda, tasarım stüdyoların araç ve yöntemlerin, kavram ve söylemlerin, yaratıcılık ve imgelerin birlikte çalışan kendine özgü doğası olduğu söylenebilir. Eylemler olarak ise düşünsel, yöntemsel ve sezgisel eylemlerin, birbiriyle ilişkiler bütünü şeklinde tanımlandığı bir süreçtir. Temel tasarım stüdyosunda da öğrenci stüdyo sırasında ve dışında sarmalayan bir biçimde deneyimlemeye ve bu şekilde entelektüel ve sezgisel yönde gelişmeye yönlendirilir. Sezgiler ve duyuların zenginleştirilmesi öğrencinin ilk kez karşı karşıya geldiği praksis alanında yaratıcılığını tetikleyerek tasarımın temel niteliklerini eleştirel bir gözle öğrenmesi ve içselleştirmesini desteklemektedir. Disipliner arası ile temel tasarım eğitiminde aranan da bu durumla ilişkilidir (Pallasmaa, 2022). Bu yüzden, öğrencinin sezgisel ve duyuşsal yönde gelişmesini tetikleyecek öğrenme alanları da temel tasarım eğitimi kapsamında dikkat edilmesi gereken bir unsur olarak unutulmamalıdır. Bir anlamda stüdyonun etkileşimli yapısının da duyuşsal alanları besleyerek deneyim alanlarının yapısal tanımlarına katkı koyduğu görülmüştür. Ersine Masatlıoğlu’nun çalışmasında (2021) öğrencilerle görüşmeler yaparak elde ettiği sonuçlarla benzerlik gösterecek şekilde “herhangi bir stüdyo kültürünün varlığını somut ders içeriklerinin değil, eğitimci-öğrenci ilişkisinin belirlediği” söylenebilir. Etkileşimli alanlar stüdyolarda korunması ve geliştirilmesi gereken bir değer olarak belirlemektedir (Hejduk, 1971).

Forgács (2017:11); Bauhaus'un günümüz eğitim anlayışına verdiği yönü "Bauhaus'un tarihi, bu sanat ve tasarım okuluna ilişkin devamlı yeni bilgiler ortaya çıktığı için hep yeniden gözden geçirilmektedir" ifadeleriyle vurgular. Ona göre Bauhaus'un tarihi yalnızca sanatçılar, tasarımcılar ve sanat eğitimcileri için değil; "yenilikçi ve deneysel çabaları, çok yönlü uğraşları teşvik eden, yeni yöntemler geliştirmeye çalışan yaratıcı bir topluluk modeli" olarak daha geniş kitlelere seslenebilir (Forgács, 2017:11). Bauhaus'un kuruluş felsefesinde yatan sanatçının bireyselliği ve yaratıcılığı, günümüz eğitim anlayışında yerini bulamamaktadır. Yaklaşık bir asırdır tartışılan temel tasarım eğitimi, 21. yüzyılın kenarında (Spiller, 2014), kalıplaşma eğilimini bir kenara bırakıp özgür ve esnek bir eğitimin potansiyellerini sorgulamalıdır. Bauhaus'tan öğrendiklerimizle Bauhaus'un kuruluşunda geçmiş değerlere bağlı kalmayla eleştirdiği muhafazakar tutumun (Forgács, 2017: 32) yaygınlaşmasının önüne geçilmelidir. Stüdyonun geleceğine ışık tutmak, stüdyonun ortak deneyimlerini iyileştirmek ve geliştirmek ve bu öğrenme ortamlarına her bir öğrencinin farklılıklarının farkına varılarak bir eğitim yaklaşımı kazandırabilmenin potansiyellerini keşfetmek için yol gösterici olacaktır. Eğitmenin bakış açısının baskınlığında üretilen literatür araştırmaları ve çalışmaları karşısında fenomenolojik araştırma ile fenomene yönelik eğitime ait tek bir odağın baskınlığının ortadan kalktığı ve öğrencilerin odağının da eğitmenlerle eş baskınlıkta yeni bir odak tanımlayabildiği görülmüştür. Gür (2017), tasarımın praksis olduğu varsayımıyla stüdyolarda eş zamanlı yer alan karşıt durumları ele almıştır:

Mimarlığın uygulaması; mimarlığın hem olasılıklara ve beklenmeyen durumlara açık olmasının getirdiği belirsizliğin hem de herkes tarafından kabul edilen konvansiyonların, yazılı-yazılı olmayan standartlar ve ilkelerin getirdiği statiklik ve değişmezliğin bir arada yer aldığı, birbirine karşıt koşullarla biçimlenmiş bir zeminde olmaktadır. Tasarım eğitimi de kaçınılmaz bir şekilde, eş zamanlı olarak karşıt bu iki durumu içermektedir. Yani, hem mimarlığın kabul görmüş ve kayıtlara geçmiş temel elemanlarını ve ilkelerini anlamayı ve kavramayı önemsemekte hem de eleştirel bir yaklaşımla bunları sorgulamanın ve böylece alternatif açılımların ortaya çıkmasının yolunu açmaktadır.

Gelecek araştırmalarda eğitmen ve öğrenci olmak üzerine iki odağın, fenomenleri anlamlandırmaya yönelik nesnel bakış açıları kazandırabileceği keşfedilmiştir. Disiplinler arası yapılan birçok araştırma tasarım unsurlarını öge ve ilkeler olarak kategorilere ayırmak yerine temel tasarım kavramları olarak ele almaya ve bu ayrımları kaldırarak bütüncül bir tasarım dili üretmeye çalışır. Sanat ve tasarım alanlarında yer alan temel alfabe de temel tasarım kavramlarını oluşturur ve tanımlar. Castells'den aktaran Aytekin (2021); "disiplinler

arası bilgi ve deneyim etkileşiminin yoğunluklu olarak kurgulanması ve sürdürülebilir olması” haline değinerek disiplinler arası etkileşimin kuramsallaştırılmasını vurgular. Örneğin; temel tasarım eleman ve ilkeleri, literatür kaynakların açıkladığı Gestalt ilkeleri ve Bauhaus öğretisinin kazandırdığı ilkeler olmak üzere farklı iki anlayıştan beslenen yaklaşımlarla tariflemektedir. Fenomenolojik araştırma, öğrencilerin yaşanmış deneyimlerinin gözlemlendiği temel tasarım eleman ve ilkelerine yönelik bütüncül bir dilin hâkimiyet sürdüğünü göstermiştir. Öğrencilerin ifadelerinden türetilmiş temel tasarım eleman ve ilkelerine yönelik kavramlar listelenmiştir (Bkz. Çizelge 5.1.). Bu eleman ve ilkelerin oluşmasında, öğrencilerin kavramlarla ilgili özgünleşen deneyimleri ve ipuçlarının verilmesine yönelik deneyimlerinin esnekliği değerlidir. Eğitim ve öğretimin içeriğinde söz hakkı kazanan öğrencilerin yaşanmış deneyimleri, bu içeriğin sorgulanması gerekliliğini ve günümüz eğitim yaklaşımlarına göre değişim ve dönüşümlere açık olduğunu ortaya koymuştur. Öyle ki dolaylı bir tartışmayla temel tasarım eğitiminde söylem üreticilerin değişebilmesi potansiyelini aralamıştır denilebilir.

Çizelge 5.1. Öğrenci görüşmelerinde yer alan temel tasarım eleman ve ilkelerine yönelik kavramlar listesi (alfabetik)

Temel Tasarım Eleman ve İlkelerine Yönelik Kavramlar
Aks, asimetri, baskınlık, benzerlik, boyut, bütünlük, çeşitlilik, çizgi, denge, derinlik, doku, döndürme, düzen, düzensizlik, düzlem, dolu-boş, engel, geçirgenlik, gerilim, grid, hacim, hareket, hiyerarşi, ışık-gölge, ışınsallık, kapalılık, katmanlaşma, kesişim, kümelenme, merkez, nokta, opaklık, oran-orantı, ölçek, örüntü, öteleme, referans, renk, ritim, sınır, simetri, strüktür, süreklilik, süresizlik, şekil, tekrar, ton, uyum, vurgu, yakınlık, yönelim, zıtlık

Araştırma, birlikte yürütüldüğü eş araştırmacıların demografik bilgileri itibariyle Z jenerasyonu üzerine de bir değerlendirme yapma potansiyeli barındırmıştır. Yeni medya platformlarına aşına büyüyen Z jenerasyonunun algılama ve üretme biçimleri de kendilerinden önceki nesillere göre radikal farklılıklar göstermektedir. Dijital dünyanın içine doğan bu neslin yalnızca gündelik hayat pratiklerinde değil öğrenme biçimlerinde de yani medyanın dönüştürücü etkisi yadsınmamalıdır. Sosyal medyanın toplumsal ölçekte sebep olduğu en önemli dönüşümlerden birisi bilgiye bakma biçimidir. Bilgi bu yeni dijital medya çağında gelir geçer, çabuk tüketilebilir ve kullan-at bir nesneye dönüştüğü gözlemlenirken sosyal medya çağının içine doğan Z jenerasyonu için de bilginin bu yeni hali gündelik hayata bakma pratiklerinin yanında, tasarım eğitimine verdikleri tepkileri de etkilemektedir.

Bilginin gelir geçerliğinin, Z jenerasyonunun hem gündelik hayatı deneyimlerinde, hem de buna bağlı olarak bu nesle ait öğrencilerin tasarım bilgisini anlayıp özümsemesi konusunda iki ana etkisi olduğu söylenebilir. İlki, bilginin ve nihayetinde bilginin sirayet ettiği gündelik hayat pratiklerinin gelir geçerliğinden esinlenerek bu neslin değişime açık ve kolay adapte olabilir olmasıdır. Bu kolay adapte olabilirlik, mimarlık stüdyosu bağlamında, Z nesli öğrencilerin temel tasarım stüdyosunun diğer disiplinlerinden biçimler ve yöntemler devşiren, değişken ve çok yönlü eğitimine daha kolay adapte olmalarını sağlamıştır. İkincil olarak ise, dijital çağda bilginin çabuk tüketilebilir olması ve kolay yayılabilmesi, bilginin bir hap nesneye dönüşmesini de beraberinde getirdiği, özellikle yazılı bilgiyi cümlelerden kelime ölçeğine indirgediği için, Z jenerasyonundan gelen öğrencilerin temel tasarım stüdyosunda söylemlerden ziyade kavram üretmeye daha olumlu tepki verdikleri, uzun anlatımlardan ziyade anahtar kelimelerin kavramları anlamalarında daha iyi karşılık bulduğu gözlemlenmiştir.

Hızla değişen dijital medya trendlerini takip etmek Z jenerasyonu için gündelik yaşamın zorunlu bir parçası olmuş, bu trendleri takip edememe kaygısı yeni nesil bir kitlesel olgu olarak literatürde “günceli kaçırma korkusu” olarak yer bulmuştur. “Trendleri takip etmek” Z jenerasyonu için herhangi bir popüler bilgiyi, stili, ya da söylemi olduğu gibi kabul etmek, analiz etmek yerine tekrar etmek ve yansılamak anlamına gelirken, bu süreçte bu nesile ait bireylerin kendi estetik ve güzellik yargılarını oluşturmak konusunda eksikleri olduğu gözlemlenmiştir. Tasarım eğitimi bağlamında, kendi yargılarını oluşturmak yönündeki eksiklikler, öğrencilerin problemi analiz etmek, özümsemek ve kendileştirip özgün bir fikir üretmek yerine, eğitmenin beklentilerini anlayıp bu beklentileri yansıtmak ve aynalamak olarak kendini göstermektedir. Bu sebeple, Z jenerasyonuna ait öğrenciler her ne kadar kolay adapte olabilir, değişime ve kavram öğrenmeye açık olsalar da, öznel yöntem ve tekil bakma biçimi geliştirmek konusunda zorluk yaşadıkları gözlemlenmiştir.

Son dönemlerde fenomenoloji ile ilişki kurabilecek araştırmalarda öğrencilerin ağırlıklı olarak bireysel kimlikleri, motivasyonları ve duyguları ile öğrenme süreçleri arasındaki ilişkilerin ele alındığı gözlemlenir. Örneğin; Ketizmen (2024); “mimarlık öğrencilerinin problem çözme, fikir üretme, ilişkilendirme, görselleştirme ve hatırlama konularında sentez-analiz, olguları akılda tutma yöntemlerine göre daha becerikli olduklarını” ortaya koyduğu araştırmasında “öğrencilerinin benzersiz fikirler üretme becerisi kazandıklarını ve her türlü öğrenme metodolojisine açık olduklarını” belirterek kişilik özellikleri içerisinde açıklığın en

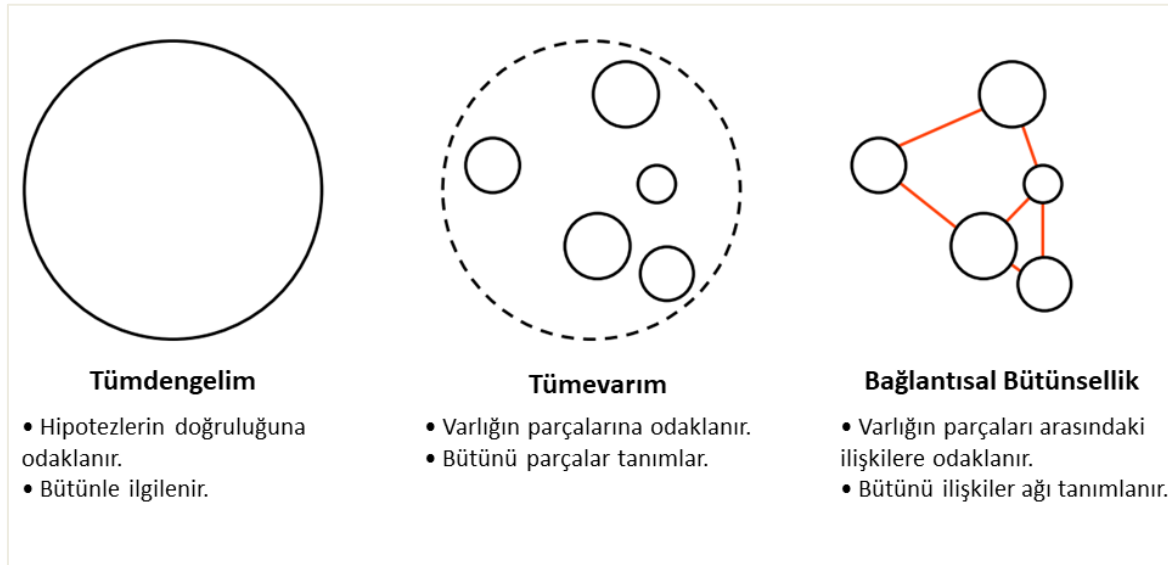
yüksek değere sahip olduğunu göstermiştir. Araştırma verileri, öğrencilerde dışsal motivasyonların içsel motivasyondan daha ağır bastığını göstermektedir. Ketizmen (2024), bu bulgulardan yola çıkarak eğitim müfredatı planlamasında analiz-senteze dayalı öğrenme süreçleri yerine “sistematik anlamaya daha az dayanan ve daha çok içgüdüsel ve yaratıcı düşünce süreçlerine dayanan alternatif öğretim yöntemler” önerir. Ancak bu araştırma çerçevesinde elde edilen bulgularda fenomenolojiye dayanan bir çözümlemeyle öğrencilerin analiz ve senteze dayalı bir öğretim sürecine beklenenden yüksek bir deneyimle tepki verdikleri görülmüştür. Aynı zamanda öğrencilerin bireysel kimliklerinden doğan özgünlük değerinin deneyimlerin özüne yerleşmesiyle Ketizmen’in araştırmasını destekleyen bir bulgu ortaya çıkarmıştır. Ketizmen’in (2024) araştırması “ayrıntılı düşünme ile olan güçlü korelasyon, problem çözme ve fikir üretme konusunda yetenekli olan mimarlık öğrencilerinin yaklaşımlarında daha disiplinli ve metodik olma eğiliminde olduklarını” göstermiş, bu durum Ketizmen tarafından yaratıcı düşünceyi yapılandıran ve disiplinli bir yaklaşımla harmanlayan mimarlık eğitiminin benzersiz bir yönüne işaret eder nitelikte değerlendirilmiştir.

Son dönemlerde tıp biliminde yaygın olarak tartışmalara konu edinen yeni bir bilimsel yöntemle beraber fenomenolojik araştırma yöntemi üzerine de bir değerlendirme yapmak olasılıklı hale gelmiştir. Tümevarım ve tümdengelim bilimsel yöntemlerine ek üçüncü bir yöntemle dair söylem üreten bağlantısal bütünsellik kavramı; Kılıç’ın ifadeleriyle (2020: 19); “...yaşamın, onu oluşturan ağ yapılarının (network) iç içe kendini var etmiş, her bütünün bir üst-bütünün parçası olduğu enformasyon ilişkilerinin bütünlüğü” olarak tanımlanmaktadır. Bağlantısal bütünsellik; tümdengelim ve tümdenvarım bilimsel yöntemlerinden farklılık göstermektedir. Tümdengelim, anlaşılmaya çalışılan şey ile ilgili hipotezler öne sürüp hipotezlerin doğruluğunu kabullenirken tümevarım ‘şeyi’ parçalara ayırıp, yapıtaşlarını, değişmeyen küçük parçaları tanımlayıp onlar üzerinden hipotezleri deneysel yöntemle test etmeye odaklanır (Kılıç, 2020: 30-31). “Bilinenlere göre doğruyu” kanıtlamaya çalışır (Kılıç, 2020: 31). Bağlantısal bütünsellik yöntemi ise esas olan parçaların kendisine değil, onların birbirleriyle ve bütünlükle ilişkilerini ele alır. Bu yöntemde esas olan parçaların bağlantısallığıdır, tüm parça-bütün ilişkilerinin temeline enformasyon yerleştirilir. Kılıç’ın (2020: 30-31);

Bütünü oluşturan parçalar tamamen değişse bile varlığı oluşturan, parçaları ilişkilendiren iç içe geçmiş kodlama sistemleri aynı ya da büyük oranda aynı olduğu için tanışıklık ve

konu üzerindeki zihinsel etkileşim devam edecekti. Yani varlığın ‘oluşunu’, istikrarını sağlayan esas unsur parçalar değil, o parçaların bütünü oluşturan ilişkiler ağı, bu bağlantısallığın zaman içerisinde sabit kalan enformasyon işleme sistemleridir. Bu iç içe geçmiş parça-bütün ilişkilerinin bir aradaki bütünlüğü, varlığı; en geniş kümede yaşam ağını oluşturmakta.

ifadeleri varoluşa özgü enformasyon işleminin varoluşun parçaları arasındaki bağlantısallıkla belirlendiğini aktarır.



Şekil 5.4. Bilimsel yöntemlerin görselleştirilmesi ve öne çıkan değerlerine yönelik şema

Fenomenolojik araştırma yöntemiyle deneyimleri parçalara ayırarak her bir parçayı, deneyimlerin özü arayışında tartışmaya açmak tümevarım yöntemiyle benzerlik göstermektedir. Oysaki deneyimlerin çözümlenmesinde en küçük parçalara yönelerek onu araştırmanın yanı sıra parçaların ilişkilerini de tartışmaya açmak bağlantısal bütünsellik yöntemine işaret ederek yeni bir alan tanımlamaktadır. Bağlantısal bütünlüğün bilimin öncelikli inceleme alanını, anlaşılmaya çalışılan bütünün parçaları yerine parçaların ilişkisine taşıması bu araştırmada deneyimlerin anlaşılması ve çözümlenmesinde de kullanılabilir niteliktedir. Araştırma sürecinde deneyimlerin özüne ve dolaylı olarak fenomenin özüne söylem üretilirken parçalar olduğu gibi bireysel varlıklarıyla değil, parçalar arasındaki ilişkileriyle birlikte ele alınmıştır. Bu bağlamda ortaya konan öz, ilişkilerinden bağımsızlaştırılmamıştır. Nörobilim alanında “beyinde bilgiyi oluşturan esas yapının nöronlar değil nöronların uzantıları üzerinden oluşturdukları enformasyon ağı olmasından yola çıkarak” (Kılıç, 2020: 39) parçalar arasındaki ilişkilerin (bağlantısallığın)

bütünü oluşturduğu varsayımı üzerine deneyimlerin özünün de ortaya konan ilişki ağlarıyla oluştuğu söylenebilir. Kılıç'ın deyimiyle (2020: 44), “Her şey içinde bulunduğu ağ ile vardır ve onunla oluşur (anlamlanır) ve onu oluşturur (anlamlandırır)”, bu nedenle deneyim ağlarını parçalarla oluşur ve bu parçaların tanımladığı ağ ile oluşturulur. Nörobilimin sunduğu gerçekliği yaşam üzerine söylem üretmek için kullanan Kılıç (2020: 47-48);

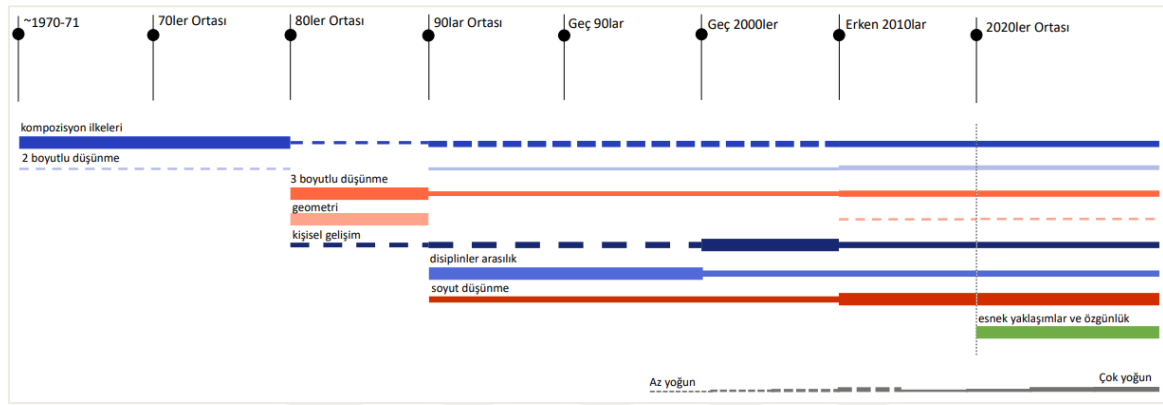
Yaşam, bağlantısallık yapısı içinde kendisini oluşturan ağsal alt kümelerin ilişkileri ya da yeni paradigmlar oluşturmaları üzerinden oluşup genişler. Bütün ile parça, bütünlük ile ağsal alt yapılar enformasyon işleme ve dönüştürmeler üzerinden bir etkileşim halindedir. Beyin nasıl nöronal bağlantıların şekillenmesiyle düşünce üretiyorsa, yaşam da onu oluşturan bağlantısallık öğelerinin şekillenmesiyle yaşantılar üretir. Beyin için düşünceler ne ise yaşam için yaşantılar odur.

ifadeleriyle yaşam ve yaşantılar arasında bir örüntü tanımlamıştır. Bu araştırma kapsamında deneyim örüntüleri olarak tanımlanan ilişki ağları da benzer şekilde üretilmektedir. “Yaşam ağının içerisindeki tüm bilgi örüntülerinin birer enformasyon ‘hali’ olarak yaşam ağını oluşturan ve onun içine ‘işlemiş-yerleştirilmiş’ öğeler olduğunu” öne süren Kılıç (2020: 52) bu yaklaşımıyla dolaylı olarak deneyimler üzerine de söylem geliştirmektedir. Deneyimler arasındaki ilişkilerin ve bütünü oluşturan ilişki ağının yaşamı oluşturduğu öngörüsüyle Kılıç'ın ifadeleri yaşam kadar deneyimler adına da geçerlidir. Yaşam bütünlüğü açısından yaşamı oluşturan bağlantısallıklar arasında hiyerarşik bir ayrımın söz konusu olmayışı, fenomenolojik araştırma yöntemiyle çözümlenen deneyimler ve deneyimler arasındaki ilişkilerin arasında bir önem farkı yaratılmamasıyla da örtüşmektedir. Deneyimler arasındaki bağlantısallık bütünü oluşturur, birbiriyle hiyerarşik ilişki üretmeye çalışmaz. Dewey (2021: 37), deneyim kavramını “dünyayla etkin ve uyanık alışverişine işaret eden... kişi ile nesneler ve olaylar dünyasının tam olarak birbiri içine geçmesi” olarak yorumlar. Dewey'in (2021: 70); “Bir deneyim örüntüye ve yapıya sahiptir; çünkü sadece birbirini takip eden yapma ve maruz kalmalardan değil, bunların birbiriyle ilişkili biçimde gerçekleşmesinden oluşur.” ifadeleriyle deneyimin bir ilişkiler bütünü tanımladığı çıkarımı Kılıç'ın bütünsellik kavramıyla örtüşür. Deneyimde içsel ve dışsal ayrımını ortadan kaldırarak “bütünsel olağan deneyim” kavramını ortaya koyan Dewey (2021: 326), bu kavramı eğitimde ve yaşamda öncül konuma yerleştirir. Bilimsel alanlarda ilişkiler ağıyla bütünlüğü veya birliği tanımlayan bir son eksen söz edilir: ‘-omics’. Kılıç; genomics, proteomics, culturomics, synaptomics gibi farklı bilimsel alanlardan örneklediği ‘-omics’ ekinin parçalar arası ilişkilerin bütünsel olarak ele alınarak ilişkiler ağının incelendiği alanları referans gösterir

(Kılıç, 2020: 18-19). Deneyim ağlarıyla ortaya konan ilişkiler ağını bütünsel olarak incelemek de eğitimcilerin keşfedeceği yeni bir ‘omics’ alanı oluşturacaktır.

Son olarak araştırma çerçevesinde dolaylı bir tartışma araştırmacının deneyimleri üzerine açılabilir niteliktedir. Süreç boyunca farklı rolleriyle araştırma sürecinde yer alan araştırmacının görüş ve yorumları araştırma kapsamında önemlidir; çünkü araştırmacı süreç boyunca deneyimleriyle bilgi toplama ve üretme sürecinin bir parçası haline gelmiştir. Kendi deneyimlerini ortaya koyma biçimiyle araştırmacı, eş araştırmacılarla süreç boyunca iş birliği yapmış ve stüdyonun özü ve anlamına yönelik arayışını sürdürmüştür. Bu arayışta kendi deneyimlerini gözden geçirerek parantez içine alması, araştırmaya yön vermemek adına değerli olmuştur. Ancak; araştırmanın bulguları analiz edildiğinde araştırmacı, eş araştırmacıların yaşanmış deneyimlerine yönelik olarak fenomenolojik araştırmanın kendisine ne öğrettiğini ve kendisini nasıl değiştirdiği değerlendirmiştir. Bu bağlamda araştırmacı, eğitmen rolüyle, eş araştırmacıların deneyimlerine yön verebilme potansiyelini birçok kez sorgulamıştır. Eğitmen rolüyle eğitim programı hazırlanmasında ve stüdyo kazanımlarının belirlenmesinde söz hakkı bulunan araştırmacı, stüdyonun değişmez bileşeni olarak özünü soyutlama ve tasarlama deneyimi oluşturacağını ön görmüş; ancak yanılmıştır. Araştırmacının öğrenci rolüyle kendi yaşanmış deneyimlerinde baskınlaşan stüdyo fenomenini anlamlandırma güçlüğü ve zorlanma deneyimi, eş araştırmacıların ortaya çıkan baskın ve ortak deneyimlerinden farklılaşan bir eğilim göstermiştir. Öyle ki zorlanma deneyimi bireysel deneyimlerde yer almasına rağmen stüdyoda baskınlaşan ya da ortaklaşan bir deneyim alanına dönüşmemiştir. Bu bağlamda araştırmacı eğitmen rolünderken daimi olarak öğrencilerin zorlandığı veya anlama güçlüğü çektiğine yönelik bakış açısını değiştirmiştir. Araştırmacının tasarım etkinliklerine yönelik deneyimleri incelendiğinde yoğunlukla eğitmenler tarafından belirlenen tasarım etkinliklerinin temalarının aklında yer ettiği görülmüştür. Bu bağlamda araştırmacı öğrenci rolünü terk edip eğitmen rolüne büründüğünde, eğitim programı hazırlanırken tasarım etkinliklerinin temalarına yoğunlaşmış, öğrenciler için akılda kalıcı ve şaşırtıcı niteliği olabilecek ipuçları hazırlamaya odaklanmıştır. Ancak burada araştırmacının kendi deneyimleri ile eş araştırmacı deneyimlerinin yine farklılaştığı tespit edilmiştir. Araştırmacı için tasarım etkinliklerinin temaları etkili olurken eş araştırmacılar için tasarım etkinliklerinden ürettikleri kendi kavramları daha etkili olmuştur. Bu nedenle araştırmacı, kendi deneyimlerinden yola çıkarak oluşturduğu algı ve bakış açılarını değiştirmeyi öğrenmiş, kendi deneyimlerini stüdyo fenomenine yönelik eğitim ve öğretim içeriklerinin odağına taşımaması gerektiğini fark

etmiştir. Bir anlamda eğitmen rolüyle kendi deneyimlerini, eğitim yaklaşımının odağına taşınması eğitmen bakış açısının bu yaklaşımda etkinliğini sürdürmesi anlamına gelmiştir. Ancak fenomenolojik araştırma ışığında araştırmacı, eğitmen rolü kadar öğrenci rolündeki deneyimlerini de terk etmesi gerekliliğiyle yüzleşmiş, öğrencilerden gelebilecek yönlendirmelere açık ve esnemeye uygun bir yaklaşım benimsemesi gerekliliğine yönelik yeni bir bakış açısı kazanmıştır.



Şekil 5.5. Stüdyonun dönemler ve değerler çerçevesine eklenen esnek yaklaşımlar ve özgünlük değeri

Araştırmacının hem öğrenci hem eğitmen rolü deneyimleri çerçevesinde stüdyo deneyimlerine yansıyanlar yeniden ele alınmalı ve yorumlanmalıdır. Araştırmacının yeniliklere açık, güncel gelişmeleri takip eden, yöntem ve araçlarını çeşitlendirmeye yönelik yaklaşımı; bu araştırmayla beraber onu farklı arayışlara ve gelecek araştırmalara yönlendirir. Eğitmen rolü çerçevesinde değerlendirildiğinde; araştırmacının kazandığı yeni bakış açıları, Mimari Temel Tasarım Stüdyosu'nda 'esnek yaklaşımlar ve özgünlük' kavramlarını geleceğe taşıyan yeni bir değer oluşturacaktır.



6. SONUÇ VE ÖNERİLER

Fenomenoloji, deneyimleri empirizmden gelen varsayımlara, sınırlara, kuramlara, hipotezlere, ilkelere indirgmeden betimler (Şan, 2022: 24). Fenomenolojik olarak deneyimleri çözümlemek kavramsal düşünmeyi önceliğine yerleştirir. Çünkü fenomenoloji ‘ne’ sorusundan ziyade ‘nasıl’ sorusuyla ilgilenir (Zahavi, 2020). Zahavi’nin ifadesiyle (2020: 27); temel fenomenolojik görev, “farklılıkları ayrıntılı olarak incelemek ve onların sistematik olarak ilişkilene biçimlerinin” haritasını çıkarmak olmuştur. Fenomenolojik araştırma yöntemiyle bireylerin yaşamış deneyimlerini çözümleyerek deneyimler üzerinden fenomene yönelik anlam geliştirmek araştırmanın temelini oluşturmuştur. Anlam ve öz arayışında çözümlenen yaşamış deneyimler çerçevesinde bütünsel bir okuma yapılmış ve bu bütünsel okumanın strüktüre ettiği yapı, deneyim alanlarına yönelik ilişki ağlarıyla ortaya konmuştur.

İçinde bulunduğu durum, koşul ve bağlamlarla tanımlanan deneyimlere ilişkin ağlar; baskın, ortak, bireysel ve özgün değerleri çerçevesinde ele alınmıştır. İlişki ağları üzerinden yapılan her inceleme hiyerarşik olarak birbiriyle eş nitelikte değerlendirilmiş ve bu doğrultuda yorumlanmıştır. Ortaya konan baskınlıklar çerçevesinde temel tasarım stüdyosunda kavramlarla ilgili olan bilişsel alanların stüdyonun anlamı ve özüne yönelik tanım geliştirmeye katkı koyduğu ortaya çıkmış, kavramların doğası gereği özgün kimliği ve stüdyonun bireysel ve özgün değerleriyle çözümlenen yapısı gelecek çalışmalarda ‘özgünlüğün’ değişmez bir değer olarak tartışılabilirliğini tanımlamıştır. Deneyimin değişken ve üst üste eklemlenen yapısının özün sabitleştirilmesine olanak tanımayan niteliği deneyimler kadar özünün de değişken ve dinamik bir niteliği olduğunu tartışmaya açmalıdır.

Temel tasarım stüdyosu, öğrencilerin bireysel farklılıklarını göz önünde bulundurarak ve kendi yaşantılarından yola çıkarak bilişsel ve duyuşsal yeteneklerini keşfetmelerini teşvik eder. Bu bağlamda stüdyonun çok boyutlu ve karmaşık yapısı çözümlenirken deneyim alanlarının yalnızca bilişsel alanlarla değil sarmal ilişkiler kuran bilişsel, duyuşsal ve psikomotor alanlarla tanımlanabildiği görülmüştür. Bu ilişkilerin bütünsel olarak ilişki ağlarıyla okunabildiği, ilişkiler arasındaki sınırların birbiri içine geçen yapıda olduğu ortaya konmuştur. Muğlak ilişkileri besleyen disiplinler arası zeminlerin temel tasarım

eğitimindeki potansiyeli tartışılmış ve deneyim alanlarına verdiği yön ‘ipuçları’ kavramıyla ortaya çıkarılmıştır.

Araştırma; temel tasarım eğitimi adına sınırları ve çerçeveleri belirlenmiş eğitim programları, müfredatları, öğrenme kuram ve modelleri önerme kaygısı gütmeyen eğitimde esneklik temelli anlayışların var olabileceğini, zaman ve bağlama göre değişen ve dönüşen yapıda kurgulanan esnek yaklaşımların geliştirilebileceğini işaret eden stüdyolarda uygulanabilir bir esneklik analizi geliştirmiştir. Bu esneklik analizini, eş araştırmacıların yaşamış deneyimlerinden öğrendiği şekliyle baskın, ortak, bireysel ve özgün deneyim alanları üzerine kurmuştur. Temel tasarım stüdyolarında gelecek araştırmalara yol gösterici niteliğiyle jenerasyonlar ve öğrenme yaklaşımları ve yöntemsel değerlendirmelerle dolaylı tartışmalar açmış, bu tartışmaların eğitim anlayışları çerçevesinde gelecekte bir potansiyel olarak değerlendirilebileceğini öngörmüş ve öğrenen ve eğitmen rolüyle eş baskınlıkta stüdyolarda yer alması gereken iki aktör için keşfedilmemiş alanlar tanımlamıştır.

KAYNAKLAR

- Acar, A., Sağlam, H. ve Soysal Acar, Ş. (2017). Towards a personalised learning in basic design studio: The use of neuropsychological tests. *New Trends and Issues Proceedings on Humanities and Social Sciences*, 4(11), 200-204.
- Acar, A., Soysal Acar, Ş. A. ve Ünver, E. (2021). Mimarlık bölümü birinci sınıf öğrencilerinin kendi problem çözme becerilerine dair algılarının dikkat ve görsel-mekânsal becerileriyle ilişkisi üzerine bir araştırma. *Megaron*, 16(2), 212-222.
- Ak, B. (2008). *Sanat ve tasarım eğitiminde Tatbiki Güzel Sanatlar Okulu gerçeği*. İstanbul: Ege Reklam ve Basım Sanatları.
- Ak, B. (2014). Bauhaus, Schneck ve Devlet Tatbiki Güzel Sanatlar Okulu (DTGSO). A. Artun ve E. Aliçavuşoğlu (Ed.), *Bauhaus: Modernleşmenin tasarımı / Türkiye’de mimarlık, sanat, tasarım eğitimi ve Bauhaus* (Üçüncü Baskı) içinde. İstanbul: İletişim Yayınları, 313-330.
- Akay, A. (2013). Sosyal bilimler ve sanat. Defter ve toplum ve bilim ortak çalışma grubu (Ed.), *Sosyal bilimleri yeniden düşünmek* içinde. İstanbul: Metis Yayınları, 227-236.
- Akdeniz, H. (2006). Gazi ile ilgili iki anım ve ileriye yönelik bir değerlendirme. G. Akalan (Ed.), *Üç kuşak Gazi eğitimi sanatçılar* içinde. Ankara: Gazi Üniversitesi, 53-55.
- Akdeniz, H. ve Aksel, E. (1989). “Güzel sanatlar fakültelerinde temel sanat eğitimi üzerine düşünceler ve bir bakış açısı”. *Güzel sanatlar fakültelerinde temel sanat eğitimi, Hacettepe Üniversitesi G. S. F. seminer eğitimi* içinde. Ankara: H. Ü. G. S. F. Yayınları.
- Aker, Ç. (2021). Tasarımda birlik kavramı ve oyun deneyimi ilişkisi. B. A. Aytekin (Ed.), *Temel tasarım kavramlarını disiplinlerarası okumak-II* içinde. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık, 115-132.
- Akgül, B. (2013). Tasarım ve yaratıcılık. M. Erbay, T. Zorlu, B. Akgül, D. Onur ve A. Aras (Ed.), *Sanat ve mimarlık arakesitinde tasarım stüdyoları/Resimden mekâna: Kandinsky* içinde. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık, 1-10.
- Akın, Ö. (1984). An exploration of the design process. N. Cross (Ed.), *Development in design methodology* içinde. Chichester: John Wiley & Sons, 189- 208.
- Akın, Ö. (2002). Case-based instruction strategies in architecture. *Design Studies*, 23(4), 407-431.
- Akkaya, S. (2007). Türk plastik sanatlarında zaman dizini ve devrim süreci. N. Güngör (Ed.), *Cumhuriyetin ilk yıllarından günümüze dil kültür eğitim* içinde. Ankara: G. Ü. İletişim Fakültesi Basımevi, 623-632.
- Aksu, A. (2016). “Dur bir mola ver”: Dünyayı değiştirmeye ihtiyacın var. D. Güleç Özer, D. Yorgancıoğlu ve A. Akçay Kavakoğlu (Ed.), *Mimarlık eğitiminde pedagoji ve pratik arasında var olmak* içinde. İstanbul: İdeal Kültür Yayıncılık, 9-23.

- Aksu, A. ve Yılmaz, İ. (2019). Mimar figürü: Mimarlığın icadı/ Mimarın inşası. A. Çelen Öztürk (Der.), *Mimarlık okullarında tasarım stüdyoları: Farklı Denemeler* (Birinci Baskı) içinde. İstanbul: YEM Yayın, 14-25.
- Aközer, E. (2014). Mimarın özgürlüğü. A. Artun ve E. Aliçavuşoğlu (Ed.), *Bauhaus: Modernleşmenin tasarımı / Türkiye’de mimarlık, sanat, tasarım eğitimi ve Bauhaus* (Üçüncü Baskı) içinde. İstanbul: İletişim Yayınları, 111-133.
- Albers, J. (1971). *Interaction of color: Text of the original edition with selected plates*. New Haven: Yale University Press.
- Albers, J. (2020). *Rengin etkileşimi*. (Çev. G. Rastgeldi). İstanbul: Hayalperest Yayınevi.
- Altunya, N. (2006). *Gazi Eğitim Enstitüsü: Gazi Orta Öğretmen Okulu ve Eğitim Enstitüsü (1926-1980)*. Ankara: G. Ü. İletişim Fakültesi Basımevi.
- Anderson, L.W. ve Krathwohl, D. R. (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: a revision of Bloom's Taxonomy of educational objectives*. London: Longman.
- Angélil, M. (2003). *Inchoate: An experiment in architectural education*. Zürich: Swiss Federal Institute of Technology (ETHZ).
- Ankara Devlet Mühendislik ve Mimarlık Yüksek Okulu. (1975). *Mimarlık bölümü kılavuzu*. Ankara: ADMMYO.
- Ardaman, F. E. ve Güngören, E. (2011). İDGSA’da temel sanat eğitimi ortak atölye deneyimi ve mimarlık eğitimi. *Mimarist*, 41, 24-30.
- Aristoteles (1987). *Poetika*. (Çev. İ. Tunalı). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Arnheim, R. (1949). The Gestalt Theory of Expression. *Psychological Review*, 56(3), 156–171.
- Arnheim, R. (1954). *Art and visual perception a psychology of the creative eye*. Berkeley: University of California Press.
- Arnheim, R. (1970). *Visual thinking*. London: Faber and Faber.
- Arnheim, R. (2021). *Görsel düşünme*. (Çev. R. Ögdül). İstanbul: Metis Yayınları.
- Artun, A. (2012). *Paris’ten modernlik tercümeleri: Académie Julian’da imparatorluk ve cumhuriyet öğrencileri*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Artun, A. (2014). Türkiye’de mimarlık, sanat, tasarım eğitimi ve Bauhaus. A. Artun ve E. Aliçavuşoğlu (Ed.), *Bauhaus: Modernleşmenin tasarımı / Türkiye’de mimarlık, sanat, tasarım eğitimi ve Bauhaus* (Üçüncü Baskı) içinde. İstanbul: İletişim Yayınları, 13-16.
- Artun, A. (2015). *Çağdaş sanatın örgütlenmesi: Estetik modernizmin tasfiyesi*. İstanbul: İletişim Yayınları.

- Artun, A. (2015). *Sanatın iktidarı: 1917 Devrimi, avangard sanat ve müzecilik*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Ashier, M. (2014). Tatbiki Güzel Sanatlar Okulu eğitim ilkelerinin ve çalışma yöntemlerinin uygulanmasında Alman Bauhaus ve Werkkunstschule adlı okulların etkinlikleri. A. Artun ve E. Aliçavuşoğlu (Ed.), *Bauhaus: Modernleşmenin tasarımı / Türkiye’de mimarlık, sanat, tasarım eğitimi ve Bauhaus* (Üçüncü Baskı) içinde. İstanbul: İletişim Yayınları, 303-311.
- Auerbach, C. F. ve Silverstein, L.B. (2003). *Qualitative data: An introduction to coding and analysis*. New York: NYU Press.
- Aydın, D. (2003). Mimarlık eğitiminde ilk tasarım deneyimi. H. Gökmen ve D. Süer (Ed.), *Mimarlık eğitiminde tasarım stüdyolarına farklı yaklaşımlar* içinde. İzmir: Mimarlar Odası İzmir Şubesi Yayınları, 59-62.
- Aydınlı, S. (2009). Mimarın eğitimi: Yaşam boyu öğrenme. *Mimarist*, 31, 84-90.
- Ayran, N. (2005). From systematic methods to the metaphorical approach in the design studio. *A|Z ITU Journal of the Faculty of Architecture*, 2(1/2), 21-51.
- Aytekin, B. A. (2021). Tasarım kavramları bağlamında disiplinlerarasılık üzerine. B. A. Aytekin (Ed.), *Temel tasarım kavramlarını disiplinlerarası okumak-I* içinde. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık, 1-19.
- Balamir, A. (1985). Mimarlık söyleminin değişimi ve eğitim programları. *Mimarlık*, 218, 9-15.
- Balamir, A. (2001). Theory and practice in tandem: Conditions of a meritocratic system in architectural education. N. Çağlar (Ed.), *Re-integrating theory & design in architectural education proceedings- 19th EAAE International Conference* içinde. Leuven: EAAE, 43-69.
- Baljeu, J. (1974). *Theo Van Doesburg*. London: Studio Vista.
- Baltacıoğlu, T. (2014). İçimizdeki Bauhaus: İzmir Ekonomi Üniversitesi Güzel Sanatlar ve Tasarım Fakültesi eğitim programları. A. Artun ve E. Aliçavuşoğlu (Ed.), *Bauhaus: Modernleşmenin tasarımı / Türkiye’de mimarlık, sanat, tasarım eğitimi ve Bauhaus* (Üçüncü Baskı) içinde. İstanbul: İletişim Yayınları, 393-420.
- Barnett, G. A., Calabrese, C., ve Ruiz, J. B. (2023). A comparison of three methods to determine the subject matter in textual data. *Frontiers in Research Metrics and Analytics*, 8, 1-11.
- Barnstone, D. A. (2016). *Beyond the Bauhaus: Cultural modernity in Breslau, 1918-33*. Ann Arbor: University of Michigan Press
- Bates, K. F. (1975). *Basic design: Principles and practice*. New York: Funk and Wagnalls.
- Baumgarten, A. (1954). *Reflections on poetry*. Berkeley: University of California Press.

- Bayer, H., Gropius, I. ve Gropius, W. (1938). *Bauhaus 1919-1928* (Birinci Baskı). New York: The Museum of Modern Art.
- Bayraktar, N., Görür Tamer, N., Tekel, A., Gürer, N., Kızıldaş, A. C. Memlük Çobanoğlu, N. O. ve Armatlı Köroğlu, B. (2022). *Görsel eğitimde yaratıcılık ve temel tasarım* (İkinci Baskı). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Becq, A. (1994). *Genèse de l'esthétique française moderne: De la raison classique à l'imagination créatrice 1680-1814*. Paris: Albin Michel.
- Behrens, R. R. (1998). Art, design and Gestalt Theory. *Leonardo*, 31(4), 299–303.
- Behrens, R. R. (2002). How form functions: On esthetics and Gestalt Theory. *Gestalt Theory*, 24(4), 317–317.
- Berger, J. (2018). *Görme biçimleri*. (Çev. Y. Salman). İstanbul: Metis Yayınları. (Eserin orijinali 1972'de yayımlandı).
- Berkin, G. ve Civelek, Y. (2021). *Kareden plana: Modül ve mimarlık*. İstanbul: YEM Yayın.
- Biggs, J. B., Collis, K., ve Allen, J. E. (1982). *Evaluating the quality of learning: The SOLO Taxonomy (Structure of the Observed Learning Outcome)*. New York: Academic Press.
- Bilgin, İ. (2014). Bauhaus'un zamanı ve yeri. A. Artun ve E. Aliçavuşoğlu (Ed.), *Bauhaus: Modernleşmenin tasarımı / Türkiye'de mimarlık, sanat, tasarım eğitimi ve Bauhaus* (Üçüncü Baskı) içinde. İstanbul: İletişim Yayınları, 95-109.
- Bilsel, F. C. (2021). Uzaktan mimarlık eğitimi: Küresel salgın döneminde ODTÜ Mimarlık Bölümü deneyimi ve sonrası üzerine. *Mimarist*, 70, 75-80.
- Bloom, B. S. (1956). *Taxonomy of educational objectives, handbook: the cognitive domain*. London: Longmans, Green and Co.
- Bloom, B. S. (1971). Affective consequences of school achievement. J. H. Block (Ed.), *Mastery learning: theory and practice* içinde. New York: Holt, Rinehart and Winston, 13-28.
- Bloom, B. S. (1976). *Human characteristics and school learning*. New York: Mc-Graw Hill Book Company.
- Bloom, B. S. (2016). *İnsan nitelikleri ve okulda öğrenme* (Üçüncü Baskı). (Çev. D. A. Özçelik). Ankara: Pegem Akademi.
- Bojlén, N. S. ve Lunde, I. M. (1995). Focus group interview as a qualitative research method. *Ugeskr Laeger*, 157(23), 15-8.
- Bokov, A. (2018). Rationalizing intuition: Vkhutemas and the pedagogy of space 1920–1930. T. Kozłowski (Ed.), *Defining the architectural space: rationalistic or intuitive way to architecture* içinde. Cracow: Cracow University of Technology, 15-29.

- Brennan, R. L. ve Prediger, D. J. (1981). Coefficient Kappa: Some uses, misuses, and alternatives. *Educational and Psychological Measurement*, 41(3), 687-699.
- Broadbent, G. (1995). Architectural education. M. Pearce ve M. Toy (Ed.), *Educating architects* içinde. London: Academy Editions, 10-23.
- Brown, J., Sorrell, J. H., McClaren, J., ve Creswell, J. W. (2006). Waiting for a liver transplant. *Qualitative Health Research*, 16(1), 119-136.
- Bryant, M. (2021). Learning spatial design through interdisciplinary collaboration. *Land*, 10(7), 689.
- Cakmakli, A. B., Gursel Dino, İ, Komez Daglioglu, E., Pinar, E. ve Yoncaci Arslan, P. (2023). The diagonal axis from VERB to VOID: interdisciplinarity in basic design studio education. *Archnet-IJAR*, 17(4), 774-792.
- Caner Yüksel, Ç. ve Dinç Uyaroğlu, İ. (2021). Experiential learning in basic design studio: Body, space and the design process. *The International Journal of Art & Design Education*, 40(3), 508-525.
- Celbiş, Ü. (2014). Bauhaus'un Alman tasarım kültürüne etkisi. A. Artun ve E. Aliçavuşoğlu (Ed.), *Bauhaus: Modernleşmenin tasarımı / Türkiye'de mimarlık, sanat, tasarım eğitimi ve Bauhaus* (Üçüncü Baskı) içinde. İstanbul: İletişim Yayınları, 169-181.
- Cevizci, A. (2005). *Paradigma felsefe sözlüğü*. İstanbul: Paradigma Yayıncılık.
- Chang, M. Y. ve Hsu, L. L. (2006). Qualitative research: an introduction to focus group methodology and its application. *Hu Li Za Zhi*, 53(2), 67-72.
- Ching, F. D. K. (2022). *Mimarlık: biçim, mekân & düzen* (Dördüncü Baskı). (Çev. G. Aydın). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık. (Eserin orijinali 1979'da yayımlandı).
- Civcir, E. (2015). *Temel tasarım ve tasarım ilkeleri*. Ankara: Akademisyen Kitabevi.
- Colomina, B., Galán, I. G., Kotsioris, E. ve Meister, A. (2022). *Radical pedagogies*. Massachusetts: The MIT Press.
- Conrads, U. (2019). *20. yüzyıl mimarisinde program ve manifestolar*. (Çev. S. Yavuz). Ankara: Şevki Vanlı Mimarlık Vakfı Yayınları.
- Coyne, R., Snodgrass, A. ve Martin, D. (1994), Metaphors in the design studio. *Journal of Architectural Education*, 48(2), 113-125.
- Creswell, J. W. (2007). Five qualitative approaches to inquiry. J. W. Creswell (Ed.), *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (İkinci Baskı) içinde. Thousand Oaks: SAGE Publications, 53-84.
- Creswell, J. W. (2009). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (Beşinci Baskı). Thousand Oaks: SAGE Publications.

- Creswell, J. W. (2017). *Eğitim araştırmaları: Nicel ve nitel araştırmanın planlanması, yürütülmesi ve değerlendirilmesi*. (Çev. H. Ekşi ve diğerleri). İstanbul: Edam.
- Creswell, J. W. (2021). *Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni* (Yedinci Baskı). (Çev. M. Bütün ve S. B. Demir). Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Cross, N. (1982), Designerly ways of knowing. *Design Studies*, 3(4), 221-227.
- Çağlar, N. (2019). Önsöz. A. Çelen Öztürk (Der.), *Mimarlık okullarında tasarım stüdyoları: Farklı denemeler* (Birinci Baskı) içinde. İstanbul: YEM Yayın, 6-11.
- Çağlar T. N., Aksu, A., Uludağ, Z., Gasco, G., Sönmez, M., Güleç, G. ve Yılmaz, İ. (2011). Mimari keşif ve deneyim mekanları olarak “atölyeler” Gazi Üniversitesi Mimarlık Bölümü Atölye 1 seçkisi. L. Şentürk, E. İşbilen, T. N. Hacıömeroğlu ve A. İl Varol (Ed.), *CODEX: Mimarlık kitaplığı 01* içinde. Eskişehir: Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Yayınevi, 54-65.
- Çallı, İ. D. (2021). Vurgu: Görsel kurgunun odak noktası. B. A. Aytekin (Ed.), *Temel tasarım kavramlarını disiplinlerarası okumak-I*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık, 151-171.
- Çallı, İ. D. (2021). Hiyerarşi: Reklam tasarımının kendine has dizgesi. B. A. Aytekin (Ed.), *Temel tasarım kavramlarını disiplinlerarası okumak-II*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık, 133-154.
- Çınar, K. ve Çınar, S. (2020). *Temel tasarım* (İkinci Baskı). Konya: KTO Karatay Üniversitesi Yayıncılık.
- Çolakoğlu, B. (2003). Mimari tasarım stüdyosunda makrodan ve mikro ölçeğe tasarım. H. Gökmen ve D. Süer (Ed.), *Mimarlık eğitiminde tasarım stüdyolarına farklı yaklaşımlar* içinde. İzmir: Mimarlar Odası İzmir Şubesi Yayınları, 88-93.
- Darke, J. (1979). Primary generator and the design process. *Design Studies*, 1(1), 36-44.
- Daudelin, M. W. (1996). Learning from experience through reflection. *Organizational Dynamics*, 24(3), 36-49.
- Dede, B. (2021). *Bauhaus eğitim modelinin Türkiye’de sanat ve tasarım eğitimi üzerine etkisi*. Ankara: Us Yayınları.
- Demirel, F. (2022). *John Dewey ve İsmail Hakkı Tonguç’ta insan doğası ve eğitim ilişkisi*. İstanbul: Zemra Yayınları.
- Demirel, Ö. (1999). *Planlamadan değerlendirmeye öğretme sanatı*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Demirok, G. (2020). Bauhaus ve Vkhutemas: İki okul, çokça hayal. *Arredamento Dergisi*, 339, 57-61.

- Denel, B. (1970). *Tasarım üzerine bir deneme*. İstanbul: Yükselen Matbaacılık.
- Denzin, N. K. ve Lincoln, Y. S. (2005). *Handbook of qualitative research* (Üçüncü Baskı). Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Dewey, J. (2021). *Deneyim olarak sanat*. (Çev. N. Küçük). İstanbul: VakıfBank Kültür Yayınları.
- Dewey, J. (2022). *Nasıl düşünürüz?* (Çev. S. U. Selvi). Ankara: Heretik Basın Yayın.
- Dewey, J. (2023). *Deneyim ve eğitim*. (Çev. S. Akıllı). Ankara: ODTÜ Geliştirme Vakfı Yayıncılık.
- Dinç, P. (2009). *Mimarlığa yarışanlar: Ulusal mimarlık yarışmalarında Gazi'li mimarlar*. Ankara: Eflatun Yayınevi.
- Doruk, B. (1973). *Mimari tasarıma giriş programı üzerine bir araştırma*. Doçentlik Tezi, İstanbul Teknik Üniversitesi Mimarlık Fakültesi, İstanbul.
- Doruk, B. (1980). *Temel dizayn öğretim programını geliştirme üzerine bir çalışma*. İstanbul: İstanbul Teknik Üniversitesi Mimarlık Fakültesi.
- Dow, A. W. (1905). *Composition: A series of exercises in art structure for the use of students and teachers*. New York: The Baker and Taylor Company.
- Droste, M. (2002). *Bauhaus: Bauhaus-archiv Berlin 1919-1933*. Berlin: Taschen GmbH.
- Dunker, K. (1945). On problem solving. *Psychological Monographs*, 58(5), i-113.
- Dutton, T. A. (1987). Design and studio pedagogy. *Journal of Architectural Education*, 41(1), 16-25.
- Edman, I. (1977). *Sanat ve insan: Estetiğe giriş*. (Çev. T. Oğuzkan). İstanbul: İnkılap ve Aka Kitabevleri.
- Efland, A. D. (1990). *A history of art education: Intellectual and social currents in teaching the visual arts*. New York: Teachers College Press.
- Efland, A. D. (2002). *Art and cognition: Integrating the visual arts in the curriculum*. New York: Teachers College Press.
- Erbay, M. (2013). Soyut sanat ve Kandinsky. M. Erbay, T. Zorlu, B. Akgül, D. Onur ve A. Aras (Ed.), *Sanat ve mimarlık arakesitinde tasarım stüdyoları/Resimden mekâna: Kandinsky içinde*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık, 37-49.
- Ergiydiren, S. (2007). *Eleştiride fenomenolojik yaklaşımlar*. Ankara: Hece Yayınları.

- Erkmen, N. (2014). Bauhaus ve Marmara Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi. A. Artun ve E. Aliçavuşoğlu (Ed.), *Bauhaus: Modernleşmenin tasarımı / Türkiye’de mimarlık, sanat, tasarım eğitimi ve Bauhaus* (Üçüncü Baskı) içinde. İstanbul: İletişim Yayınları, 17-20.
- Eroğlu, Ö. (2016). *Worringer soyutlama ve duyumsama: Bir okuma çalışması*. İstanbul: Tekhne Yayınları.
- Eroğlu, Ö. (2023). *Paul Klee: Sanat öğretisi ve kuramı*. İstanbul: Tekhne Yayınları.
- Ersine Masatlıoğlu, C. S. (2021). "Ortam" Nasıl? Stüdyo Kültürü Bağlamında Mimari Tasarım Eğitimi Üzerine Bir Değerlendirme. *Mimarist*, 1, 56-59.
- Esin, N. (2003). Yaşama egemen kavramlar ve tasarlama eğitiminin yeniden sorgulanması üzerine. H. Gökmen ve D. Süer (Ed.), *Mimarlık eğitiminde tasarım stüdyolarına farklı yaklaşımlar* içinde. İzmir: Mimarlar Odası İzmir Şubesi Yayınları, 1-8.
- Eski, M. (1999). *Cumhuriyet döneminde bir devlet adamı Mustafa Necati*. Ankara: AKOTYK Atatürk Araştırma Merkezi.
- Fatouros, D. (2002). Who cares? C. Spiridonidis ve M. Voyatzaki (Ed.), *Towards a common european higher architectural education area* içinde. Greece: EAAE, 31-35.
- Fisher, R. ve Williams, M. (2004). *Unlocking creativity: Teaching across the curriculum*. New York: David Fulton Publishers.
- Flick, U. (2009). *An introduction to qualitative research* (Dördüncü Baskı). Thousand Oaks: SAGE Publications. (Eserin orijinali 1998’de yayımlandı).
- Forgács, E. (2017). *Bauhaus 1919-1933*. (Çev. A. Tümertekin). İstanbul: Janus Yayıncılık.
- Foster, H. (2013). *Sanat-mimarlık kompleksi: Küreselleşme çağında sanat, mimarlık ve tasarımın birliği*. (Çev. S. Özaloğlu). İstanbul: İletişim Yayınları.
- Frampton, K. (2007). *Modern architecture: A critical history*. London: Thames & Hudson.
- Frederick, M. (2007). *101 things I learned in architecture school*. Massachusetts: The MIT Press.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: A theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.
- Gazi Üniversitesi. (1994). *Gazi Üniversitesi Mühendislik-Mimarlık Fakültesi genel katalog 1993-1994*. Ankara: GİM Matbaası.
- Gazi Üniversitesi. (2004). *Mühendislik-Mimarlık Fakültesi 2002-2004 kataloğu (2004)*. Ankara: Gazi Üniversitesi Matbaası.
- Gazi Üniversitesi. (2011). *Gazi Üniversitesi Mimarlık Fakültesi tanıtım kataloğu*. Ankara: Gazi Üniversitesi Matbaası.

- Gazi Üniversitesi. (2017). *Gazi Üniversitesi Mimarlık Fakültesi tanıtım kataloğu (2017)*. Ankara: Gazi Üniversitesi Matbaası.
- Gero, J. S. (1990). Design prototypes: A knowledge representation schema for design. *AI Magazine*, 11(4), 26-36.
- Gezgin, A. Ö. (2003). Önsöz. A. Ö. Gezgin (Ed.), *Akademi'ye tanıklık 3: Güzel Sanatlar Akademisi'ne bakışlar, dekoratif sanatlar*. İstanbul: Bağlam Yayınları.
- Giaccardi, E. ve Fischer, G. (2008). Creativity and evolution: A metadesign perspective. *Digital Creativity*, 19(1), 19-32.
- Giorgi, A. (1985). *Phenomenology and psychological research*. Pittsburgh: Duquesne University Press.
- Giorgi, A. (1997). The theory, practice, and evaluation of the phenomenological method as a qualitative research procedure. *Journal of Phenomenological Psychology*, 28(2), 235-260.
- Giorgi, A. (2009). *The descriptive phenomenological method in psychology: A modified husserlian approach*. Pittsburgh: Duquesne University Press.
- Girvan M. ve Newman M. E. J. (2002). Community structure in social and biological networks. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 99(12), 7821-7826.
- Goldschmidt, G. (2003). Expert knowledge or creative spark? Predicaments in design education. N. Cross ve E. Edmonds (Ed.), *Proceedings of expertise in design / design thinking research symposium 6*. Sydney: University of Technology, 221-233.
- Gombrich, E. H. (1986). *Sanatın öyküsü*. (Çev. B. Cömert). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Gordon, W. J. J. (1961). *Synectics: The development of creative capacity*. New York: Harper & Brothers.
- Goss, J. D. ve Leinbach, T. R. (1996). Focus groups as alternative research practice: experience with transmigrants in Indonesia. *Area*, 28(2), 115-123.
- Gökbulut, N. (2002). Görsel sanatlar ve kavram öğretimi. *Gazi Üniversitesi'nin eğitimde 75. yılı sanat eğitimi sempozyumu: Türkiye'de sanat eğitimi ve öğretmen yetiştirme*. Ankara: Gazi Üniversitesi, 245-226.
- Gökmen, H. ve Süer, D. (2003). Sunuş. H. Gökmen ve D. Süer (Ed.), *Mimarlık eğitiminde tasarım stüdyolarına farklı yaklaşımlar içinde*. İzmir: Mimarlar Odası İzmir Şubesi Yayınları.
- Gropius, W. (1967). *Yeni mimari ve Bauhaus*. (Çev. Ö. Aksoy ve E. Aksoy). İstanbul: Mimarlar Odası Yayınları.
- Gropius, W. (2019). *Bauhaus manifest/o*. (Çev. T. Turan). Ankara: Pagan Yayınları.

- Guskey, T. R. (2007). Closing achievement gaps: revisiting Benjamin S. Bloom's "learning for mastery". *Journal of Advanced Academics*, 19(1), 8-31.
- Gülgönen, A. (2018). *Louis I. Kahn'da Beaux-Arts etkisi*. (Çev. A. Tümertekin). İstanbul: Janus Yayıncılık.
- Günay, N. (2018). *Gazi Terbiye Enstitüsü'nden Gazi Üniversitesi'ne: Türk eğitim ve kültür tarihinde Gazi*. Ankara: Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Güngör, İ. H. (1972). *Temel tasar* (Birinci Baskı). İstanbul: Çeltüt Matbaacılık.
- Gür, B. F. (2003). 9 kare grid problemi: Deneysel bir çalışma. H. Gökmen ve D. Süer (Ed.), *Mimarlık eğitiminde tasarım stüdyolarına farklı yaklaşımlar* içinde. İzmir: Mimarlar Odası İzmir Şubesi Yayınları, 63-67.
- Gür, B. F. (2017). Praksis: Eylem olarak tasarım ve eğitimi. Ş. Öymen Gür (Ed.), *Mimari tasarım eğitime çağdaş önermeler* içinde. İstanbul: YEM Yayın, 47-64.
- Gürer, L. (1992). *Görsel sanat eğitimi ve mekân-form*. İstanbul: İstanbul Teknik Üniversitesi Mimarlık Fakültesi.
- Hacıhasanoğlu, O., Hacıhasanoğlu, I. ve Erem, Ö. (2003). Tasarım stüdyosundaki amaçlar. H. Gökmen ve D. Süer (Ed.), *Mimarlık eğitiminde tasarım stüdyolarına farklı yaklaşımlar* içinde. İzmir: Mimarlar Odası İzmir Şubesi Yayınları, 84-87.
- Hatipoğlu, S. C., Kamaoğlu, M., Şensoy, G. ve İncoğlu, M. (2024). Body, dance and abstraction for spatial and structural comprehension in the first year of design education. *International Journal of Technology and Design Education*, 34, 19-55.
- Hatton, N. ve Smith, D. (1995). Reflection in teacher education: Towards definition and implementation. *Teaching and Teacher Education*, 11, 33-49.
- Hejduk, J. (1971). *Education of an architect: A point of view*. New York: The Cooper Union for the Advancement of Science and Art/MoMA.
- Heidegger, M., Macquarrie, J. ve Robinson, E. S. (2008). *Being and time*. New York: HarperPerennial/Modern Thought. (Eserin orijinali 1927'de yayımlandı).
- Hill, C. E., Thompson, B. J., ve Williams, E. N. (1997). A guide to conducting consensual qualitative research. *The Counseling Psychologist*, 25(4), 517-557.
- Hochberg, J. (1998). Gestalt Theory and its legacy: Organization in eye and brain, in attention and mental representation. J. Hochberg (Ed.), *Perception and cognition at century's end: History, philosophy, theory* içinde. California: Academic Press, 253-306.
- Holl, S., Pallasmaa J. ve Pérez-Gómez, A. (2006). *Questions of perception: Phenomenology of architecture*. San Francisco: William Stout Publishers.
- Hume, D. (1993). *Selected essays*. Oxford: Oxford University Press.

- Husserl, E. (1970). *Crisis of the European sciences and transcendental phenomenology: An introduction to phenomenological philosophy*. (Çev. D. Carr). Evanston: Northwestern University Press. (Eserin orijinali 1936'da yayımlandı).
- Husserl, E. (1983). *Ideas pertaining to a pure phenomenology and to a phenomenological philosophy/ general introduction to a pure phenomenology*. (Çev. F. Kersten). The Hague: Martinus Nijhoff Publishers. (Eserin orijinali 1983'te yayımlandı).
- Husserl, E. (1995). *The idea of phenomenology* (Sekizinci Baskı). (Çev. W. P. Alston ve G. Nakhnikian). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Husserl, E. (2017). *Fenomenoloji üzerine beş ders* (Dördüncü Baskı). (Çev. H. Tepe) Ankara: Bilgesu Yayıncılık. (Eserin orijinali 1962'de yayımlandı).
- Husserl, E. (2012). *Ideas: General introduction to pure phenomenology*. (Çev. W. R. B. Gibson). London: Routledge Classics. (Eserin orijinali 1931'de yayımlandı).
- Hyatt, M. H. (2000). *Metaphoric models for creative thinking*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Stanford University.
- Itten, J. (1967). *Design and form: The basic course of the Bauhaus*. London: Hudson.
- Itten, J. (1967). *Design and form revised edition: The basic course of the bauhaus and later*. New York: Van Nostrand Reinhold Company.
- İnceoğlu, M. ve İnceoğlu, N. (2004). *Mimarlıkta söylem, kuram ve uygulama*. İstanbul: Tasarım Yayın Grubu.
- İnternet: 4. İstanbul Tasarım Bienali- Okullar Okulu. URL: <https://aschoolofschools.iksv.org/tr/>, Son Erişim Tarihi: 30.04.2024
- İnternet: Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T. ve Bond, A. (2020). *The difference between emergency remote teaching and online learning*. URL: <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>, Son Erişim Tarihi: 24.10.2021
- İnternet: Lissitzky, E. (1920). *Suprematism in world reconstruction manifesto*. URL: <https://thecharnelhouse.org/wp-content/uploads/2015/06/el-lissitzky-suprematism-in-world-reconstruction.pdf>, Son Erişim Tarihi: 20.05.2024.
- İnternet: National Design Academy. *100 Years Of Bauhaus*. URL: <https://www.nda.ac.uk/blog/100-years-of-bauhaus/>, Son Erişim Tarihi: 01.05.2024.
- İnternet: *Stiftung Hochschule für Gestaltung HfG Ulm*. URL: <https://www.hfg-ulm.de/de/stiftung-hfg-ulm/>, Son Erişim Tarihi: 30.04.2024.
- İnternet: VKhUTEMAS (2022). VKhUTEMAS. URL: https://monoskop.org/VKhUTEMAS#cite_note-Kotovich-7, Son Erişim Tarihi: 30.04.2024.

- Johnson, M. (1987). *The body in the mind: The bodily basis of meaning, imagination and reason*. Chicago: University of Chicago Press.
- Jormakka, K. (2022). *Adım adım/ Tasarım yöntemleri*. (Çev. Z. Yazıcıoğlu Halu). İstanbul: YEM Yayın.
- Kandinsky, W. (1926). *Kandinsky: Punkt und linie zu fläche*. Dessau: Bauhausbücher.
- Kandinsky, W. (2015). Büyük ütopya üzerine. E. Batur (Ed.), *Modernizmin serüveni: Bir temel metinler seçkisi 1840-1990 içinde*. İstanbul: Sel Yayıncılık, 226-229.
- Kandinsky, W. (2021). *Vasili Kandinski: Nokta ve çizgiden düzleme*. (Çev. H. Tüzün). İstanbul: Arketon Yayınları.
- Ketizmen, G. (2003). Mimari tasarım stüdyosunda çalışma yöntemleri: Anadolu Üniversitesi Mimarlık Bölümü örneği. H. Gökmen ve D. Süer (Ed.), *Mimarlık eğitiminde tasarım stüdyolarına farklı yaklaşımlar içinde*. İzmir: Mimarlar Odası İzmir Şubesi Yayınları, 94-98.
- Ketizmen, G. (2024). The relationship between learning process, personality traits, and motivational factors of senior architecture students. *Journal of the Faculty of Engineering and Architecture of Gazi University*, 39(4), 2525-2537.
- Kılıç, T. (2020). *Yeni bilim: Bağlantısallık / Yeni kültür: Yaşamdaşlık: "Beyin nedir"den, "yaşam nedir"e bir bilim serüveni*. İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Kızıllıhan, T. (2021). İletişim teknolojileri bağlamında yüzey tartışmaları: Yüzey web, Deep web, Dark net. B. A. Aytekin (Ed.), *Temel tasarım kavramlarını disiplinlerarası okumak-II içinde*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık, 1-16
- Kirk, J. ve Miller, M. L. (1986). *Reliability and validity in qualitative research*. London: SAGE Publications.
- Klee, P. (1973). *Paul Klee notebooks volume 2: The nature of nature*. (Çev. H. Norden). New York: George Wittenborn, Inc.
- Klee, P. (2017). *Modern sanat üzerine*. (Çev. K. Çaydamlı). İstanbul: Altıkkırkbeş Yayın.
- Koffka, K. (1936). *Principles of Gestalt psychology*. London: Kegan Paul.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Kolb, A. Y., ve Kolb, D. A. (2005). Learning styles and learning spaces: Enhancing experiential learning in higher education. *Academy of Management Learning & Education*, 4(2), 193-212.
- Kolb, D. A., Boyatzis, R. E., ve Mainemelis, C. (2011). Experiential learning theory: Previous research and new directions. R. J. Sternberg ve L.-f. Zhang (Ed.), *Perspectives on thinking, learning, and cognitive styles içinde*. New York: Routledge, 227-247.

- Kolb, A. Y. ve Kolb, D. A. (2013). *The Kolb learning style inventory 4.0: A comprehensive guide to the theory, psychometrics, research on validity and educational applications*. Experience Based Learning Systems, Inc.
- Kolb, D. A. (2015). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. New Jersey: Pearson Education, Inc.
- Köhler, W. (1992). *Gestalt psychology: An introduction to new concepts in modern psychology*. New York: Liveright Publishing.
- Köknar, S. A. (2019). Kümülatif stüdyo deneyimi: İç mimarlık temel stüdyo örneği. A. Çelen Öztürk (Der.), *Mimarlık okullarında tasarım stüdyoları: Farklı denemeler içinde*. İstanbul: YEM Yayın, 36-43
- Köksal, A. (2021). Sunuş. A. Köksal (Ed.), *Vasili Kaninski: Nokta ve Çizgiden Düzleme*. (Çev. H. Tüzün). İstanbul: Arketon Yayınları, 7-11
- Krippendorff, K. (2004). *Content analysis: An introduction to its methodology* (İkinci Baskı). Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Krueger, R. A. ve Casey, M. A. (2015). *Focus groups: A practical guide for applied research* (Beşinci Baskı). London: SAGE Publications. (Eserin orijinali 1988'de yayımlandı).
- Kuban, D. (2023). *Mimarlık kavramları: Tarihsel perspektif içinde mimarlığın kuramsal sözlüğüne giriş*. İstanbul: YEM Yayın.
- Kuhn, T. S. (1970). *The structure of scientific revolutions*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Kuloğlu, N. (2017). Mimarlık eğitiminde ilk yıl ikilemi: Soyut-somut olgular. Ş. Öymen Gür (Ed.), *Mimari tasarım eğitimine çağdaş önermeler*. İstanbul: YEM Yayın, 79-94.
- Lakoff, G. ve Johnson, M. (1980). *Metaphors we live by*. Chicago: University of Chicago Press.
- Lakoff, G. ve Turner, M. (1989). *More than cool reason: A field guide to poetic metaphor*. Chicago: Chicago University Press.
- Lambert, A. (1990). R. Grandroute (Ed.), *Oeuvres*. Paris: Librairie Honoré Champion.
- LeCompte, M. D. ve Goetz, J. P. (1982). Problems of reliability and validity in ethnographic research. *Review of Educational Research*, 52(1), 31-60.
- Le Corbusier (2013). *Mimarlık öğrencileriyle söyleşi*. (Çev. S. Rifat). İstanbul: Yapı Kredi Kültür Sanat Yayıncılık.
- Ledewitz, S. (1985). Models of design in studio teaching. *Journal of Architectural Education*, 38(2), 2-8.

- Lewis, M. ve Staehler, T. (2019). *Fenomenoloji* (Birinci Baskı). (Çev. O. B. Kaplan, M. Demirhan, M. Türkan, N. Şahankaya ve M. B. Gürsoy). Ankara: Ayrıntı Basımevi.
- Lidwell, W., Holden, K. ve Butler J. (2003). *Universal principles of design*. Massachusetts: Rockport Publishers.
- Lincoln, Y. S. ve Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills: SAGE Publications.
- Lyotard, J. F. (2021). *Fenomenoloji*. (Çev. İ. Birkan). Ankara: Dost. (Eserin orijinali 1954’de yayımlandı).
- Maier, M. (1981). *Basic principles of design: The foundation program at the School of Design Basel*. Switzerland. U.S: Van Nostrand Reinhold Inc.
- Malevich, K. (2015). Sanatçı. E. Batur (Ed.), *Modernizmin serüveni: Bir temel metinler seçkisi 1840-1990 içinde*. İstanbul: Sel Yayıncılık, 224-225.
- Malthouse, R. ve Roffey-Barentsen, J. (2013). *Reflective practice in education and training* (İkinci Baskı). London: Sage Publications.
- Margolin, V. (1989). *Design discourse: History, theory, criticism*. Chicago: University of Chicago Press.
- Marr, D. (2010). *Vision: A computational investigation into the human representation and processing of visual information*. Cambridge: The MIT Press.
- May, R. (2022). *Yaratma cesareti* (Yedinci Baskı). (Çev. A. Oysal). İstanbul: Metis Yayınları.
- McLafferty, I. (2004). Focus group interviews as a data collecting strategy. *The Journal of Advanced Nursing*, 48(2), 187-94.
- McLain, M. (2022). Towards a signature pedagogy for design and technology education: a literature review. *International Journal of Technology and Design Education*, 32, 1629-1648.
- Merleau- Ponty, M (2017). *Algılanan dünya: sohbetler* (Beşinci Baskı). (Çev. Ö. Aygün). İstanbul: Metis Yayınları. (Eserin orijinali 1948’de yayımlandı).
- Merleau- Ponty, M (2017). *Algının fenomenolojisi*. (Çev. E. Sarıkartal ve E. Hacımuratoğlu). İstanbul: İthaki Yayınları.
- Miles, M. B. ve Huberman, M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Miller, S. (2003). Analysis of phenomenological data generated with children as research participants. *Nurse Researcher*, 10(4), 68-82.
- Moran, D. (2000). *Introduction to phenomenology*. ABD: Routledge.

- Morgan, D. L. (1997). *Focus groups as qualitative research*. Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Moustakas, C. (1994). *Phenomenological research methods*. Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Mungan, E. (2023). *Geştalt Kuramı: İnsana dair başka bir bilim mümkün mü?* İstanbul: Metis Yayıncılık.
- Naylor, G. (1985). *The Bauhaus reassessed: Sources and design theory*. Boston: E. P. Dutton Press.
- Neuman, W. L. (2020). *Toplumsal araştırma yöntemleri*. (Çev. Ö. Akkaya). Ankara: Siyasal Kitabevi. (Eserin orijinali 1999’da yayımlandı).
- Norberg-Schulz, C. (1980). *Genius loci-towards a phenomenology of architecture*. New York: Rizzoli.
- Norman, D. A. (2002). *The design of everyday things*. New York: Basic Books.
- Noyan, N. E. (2020). Tema: Hacim / Konu: Muhtelif. B. A. Aytekin (Ed.), *Temel Tasarım Kavramlarını Disiplinlerarası Okumak-III* içinde. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık, 1-23.
- Onat, E. (2010). *Mimarlığa Yolculuk* (Üçüncü Baskı). İstanbul: YEM Yayın.
- O’Neill, S. ve Shallcross, D. (1994). Sensational thinking: A teaching/learning model for creativity. *The Journal of Creative Behavior*, 28(2), 75-88.
- Onur, D. (2013). Mimarlık eğitiminde tasarım stüdyoları. M. Erbay, T. Zorlu, B. Akgül, D. Onur ve A. Aras (Ed.), *Sanat ve mimarlık arakesitinde tasarım stüdyoları/Resimden mekâna: Kandinsky* içinde. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık, 11-28.
- Onur, Z. (2010). Bir tezin düşündürdükleri. Z. Onur (Ed.), *Ziya Tanalı* içinde. Ankara: TMMOB Mimarlar Odası Yayınları, 30-35.
- Onur, Z. (2010). Eğitim üzerine. Z. Onur (Ed.), *Ziya Tanalı* içinde. Ankara: TMMOB Mimarlar Odası Yayınları, 55-56.
- Onur, Z. (2010). Ziya Tanalı. Z. Onur (Ed.), *Ziya Tanalı* içinde. Ankara: TMMOB Mimarlar Odası Yayınları, 11- 19.
- Onur, Z ve Tanalı, Z. (2004). *Modern sonrası mimarlık üzerine notlar*. Ankara: TMMOB Mimarlar Odası Ankara Şubesi Yayınları.
- Onur, Z. ve Tanalı, Z. (2010). Söyleşi III / Mayıs 2008. Z. Onur (Ed.), *Ziya Tanalı* içinde. Ankara: TMMOB Mimarlar Odası Yayınları, 181- 188.

- Orbey, B. ve Sarıoğlu Erdoğan, G. P. (2021). Design process re-visited in the first year design studio: between intuition and reasoning. *International Journal of Technology and Design Education*, 31, 771-795.
- Osgood, C. E. (1959). Representational model and relevant research methods. I. Pool (Ed.), *Trends in content analysis* içinde. Urbana: Illinois Press, 33-88.
- Osgood, C. E. ve Anderson, L. (1957). Certain relations among experienced contingencies, associative structure, and contingencies in encoded messages. *The American Journal of Psychology*, 70, 411-420.
- Ospina, S. (2004). Qualitative research. G. R. Goethals, G. J. Sorenson ve J. M. Burns (Ed.), *Encyclopedia of Leadership* içinde. London: SAGE Publications, 1279-1284
- Oxman, R. (2002). The thinking eye: visual re-cognition in design emergence. *Design Studies*, 23(2), 135-164.
- Öymen Gür, Ş. (2017). Bir eleştiri olarak mimari tasarım stüdyosu. Ş. Öymen Gür (Ed.), *Mimari tasarım eğitime çağdaş önermeler*. İstanbul: YEM Yayın, 11-32.
- Özbek, M. (2021). Oyuncunun tözü- tekrar ve ritim. B. A. Aytekin (Ed.), *Temel tasarım kavramlarını disiplinlerarası okumak-I* içinde. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık, 173-193
- Özbek, M. (2021). Tasvirin gölgesi- Karagöz ve Wayang Kulit. B. A. Aytekin (Ed.), *Temel tasarım kavramlarını disiplinlerarası okumak-I* içinde. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık, 39-62.
- Özer, B. (1969). *Bakışlar: Günümüzde resim heykel mimarlık*. İstanbul: Yapı-Endüstri Merkezi Yayınları.
- Özgencil Yıldırım, S. (2003). Mimari tasarım sürecinin problematikleri. H. Gökmen ve D. Süer (Ed.), *Mimarlık eğitiminde tasarım stüdyolarına farklı yaklaşımlar* içinde. İzmir: Mimarlar Odası İzmir Şubesi Yayınları, 32-40.
- Özkâr, M. (2014). Soyut düşünme ve yaparak öğrenme: Temel tasarım eğitiminin Amerika'daki başlangıçları. A. Artun ve E. Aliçavuşoğlu (Ed.), *Bauhaus: Modernleşmenin tasarımı / Türkiye'de mimarlık, sanat, tasarım eğitimi ve Bauhaus* (Üçüncü Baskı) içinde. İstanbul: İletişim Yayınları, 135-151.
- Pala, S. (2021). Bir deneyim mekânı olarak düzenleme: Enstalasyon. B. A. Aytekin (Ed.), *Temel tasarım kavramlarını disiplinlerarası okumak-I* içinde. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık, 55-79.
- Pallasmaa, J. (2022). *Tenin gözleri: Mimarlık ve duyular*. (Çev. A. U. Kılıç). İstanbul: YEM Yayın.
- Park, S. (2020). Rethinking design studios as an integrative multi-layered collaboration environment. *Journal of Urban Design*, 25(4), 523-550.

- Patton, M. Q. (2018). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri* (İkinci Baskı). (Çev. M. Bütün ve S. B. Demir). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık. (Eserin orijinali 2001’de yayımlandı).
- Pekin, C. (2021). Tasarım ilkelerinden denge kavramının animasyon ile karakter tasarımı prensiplerindeki yeri. . B. A. Aytekin (Ed.), *Temel tasarım kavramlarını disiplinlerarası okumak-I* içinde. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık, 99-116.
- Pekmezci, H. (2006). Türk sanat eğitiminde ve sanatında Gazi Eğitim Enstitüsü Resim-İş Bölümü. G. Akalan (Ed.), *Üç kuşak Gazi eğitilmiş sanatçılar* içinde. Ankara: Gazi Üniversitesi, 61-67.
- Pekmezci, H. (2014). Gazi Eğitim Enstitüsü Resim-İş Bölümü ve Bauhaus (yeni insanın tasarımı- yeni bir toplumun tasarımı). A. Artun ve E. Aliçavuşoğlu (Ed.), *Bauhaus: Modernleşmenin tasarımı / Türkiye’de mimarlık, sanat, tasarım eğitimi ve Bauhaus* (Üçüncü Baskı) içinde. İstanbul: İletişim Yayınları, 277-302.
- Petrie, H. G. ve Oshlag, R. S. (1993). Metaphor and learning. A. Ortony. (Ed.), *Metaphor and thought* (İkinci Baskı) içinde. Cambridge: Cambridge University Press, 579-609.
- Ritchie, J., Lewis, J. ve Elam, G. (2003). Designing and selecting samples. J. Ritchie ve J. Lewis (Ed.), *Qualitative research practice: A guide for social science* (İkinci Baskı) içinde. London: SAGE Publications, 77-108.
- Rockmore, T. (2020). Hegel, Husserl ve epistemolojik fenomenoloji üzerine. G. Ateşoğlu (Der.), *Varoluşçuluk, fenomenoloji, ontoloji* (Çev. S. Yazıcı, H. Atay, C. Evren, U. Özmakas, Ç. Balanuye, M. Bal, S. Kurtar, E. T. Sonyürek, K. Gülenç, A. İ. Duru, A. Gelmez, D. Soysal, S. Soysal) içinde. İstanbul: Ayrıntı Yayınları, 154-170.
- Rogers, C. P. ve Freiberg, H. J. (1994). *Freedom to learn* (Üçüncü Baskı). New York: Macmillan College Publishing Company.
- Rubin, E. (1915). *Visuell wahrgenommene figuren: Studien in psychologischer analyse*. Kopenhagen: Gyldendalske Boghandel.
- Salama, A. M. (2007). Investigating the learning environment from users’ perspective. J. Coulson, D. Schwede ve R. Tucker (Ed.), *Proceedings of the 41st Annual Conference of the Architectural Science Association – ANZASCA 2007* içinde. Geelong: The School of Architecture and Building, Deakin University, 207-214.
- Salama, A. M. ve Wilkinson, N. (2007). *Design studio pedagogy: Horizons for the future*. Gateshead: The Urban International Press.
- Salama A. M. ve Burton L. O. (2022). Defying a legacy or an evolving process? A post-pandemic architectural design pedagogy. *Proceedings of the Institution of Civil Engineers – Urban Design and Planning*, 175(1), 5-21.
- Saarinen, E (1967). *Form araması: Sanat üzerine bir deneme*. (Çev. M. Gökdoğan). İstanbul: İTÜ Mimarlık Fakültesi Yayını.

- Samaniego, M., Usca, N., Salguero, J. ve Quevedo, W. (2024). Creative thinking in art and design education: a systematic review. *Education Sciences*, 14, 192.
- San, İ. (1983). *Sanat eğitimi kuramları*. Ankara: Tan Yayınları.
- San, İ. (2017). *Çocuk ve sanat*. İstanbul: Yeni İnsan Yayınevi.
- Sart, G. (2021). Fenomenoloji ve yorumlayıcı fenomenolojik analiz. F. N. Seggie ve Y. Bayyurt (Ed.), *Nitel araştırma yöntem teknik analiz ve yaklaşımları* (Ed.) içinde. Ankara: Anı Yayıncılık, 74-85.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books, Inc.
- Schön, D. A. (1985). *The design studio: An exploration of its traditions and potentials*. London: RIBA Publications.
- Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner: Toward a new design for teaching and learning in the professions*. California: Jossey-Bass Inc. Publishers.
- Schön, D. A. ve Wiggins, G. (1992). Kinds of seeing and their functions in designing. *Design Studies*, 13(2), 135–156.
- Schumacher, P. (2011). *The autopoiesis of architecture, volume I: A new framework for architecture*. Chichester: John Wiley & Sons.
- Schumacher, P. (2012). *The autopoiesis of architecture, volume I: A new agenda for architecture*. Chichester: John Wiley & Sons.
- Seamon, D. (2000). A way of seeing people and place: Phenomenology in environment-behavior. S. Wapner, J. Demick, J. Yamamoto ve H. Minami (Ed.), *Research. theoretical perspectives in environment-behavior research: Underlying assumptions, research problems, and methodologies* içinde. New York: Springer Science+Business Media, 157-178.
- Seamon, D. (2015). Situated cognition and the phenomenology of place: Lifeworld, environmental embodiment, and immersion-in-world. *Cognitive Processes*, 16(1), 389-92.
- Seamon, D. (2018). *Life takes place: Phenomenology, lifeworlds, and place making*. New York: Routledge.
- Seamon, D. (2023). *Phenomenological perspectives on place, lifeworlds, and lived emplacement*. New York: Routledge.
- Seylan, A. (2021). *Temel tasarım* (Dördüncü Baskı). İstanbul: YEM Yayın.
- Sezer, Ö. (2019). Bauhaus'un modern mimari kültürünün yayılmasındaki rolü. *Mimarist*, 2, 48- 55.

- Sharr, A. (2017). *Mimarlar için Heidegger*. (Çev. V. Atmaca). İstanbul: YEM. (Eserin orijinali 2007'de yayımlandı).
- Shiner, L. (2018). *Sanatın icadı: Bir kültür tarihi*. (Çev. İ. Türkmen). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Sığrı, Ü. (2018). *Nitel araştırma yöntemleri*. İstanbul: Beta Yayınları.
- Simon, H. A. (1969). *The science of artificial*. Massachusetts: MIT Press.
- Smith, D. W. (2019). *Husserl* (Birinci Baskı). (Çev. S. Bayazit). İstanbul: Alfa Basım Yayın.
- Smith, J. A. ve Osborn, M. (2008) Interpretative phenomenological analysis. J. A. Smith (Ed.), *Qualitative psychology: A practical guide to research methods* içinde. London: SAGE Publications, 53-80.
- Snodgrass, A. ve Coyne, R. (1997). Is Designing Hermeneutical? *Architecture Theory Review*, 2(1), 65-97.
- Spiller, N. (2014). Paradoxical simultaneities: architectural education at the edge of the 21st century. N. Spiller ve N. Clear (Ed.), *Educating Architects: How tomorrow's practitioners will learn today* içinde. London: Thames and Hudson, 17-28.
- Stead, N., Gusheh, M. ve Rodwell, J. (2022) Well-being in architectural education: Theory-building, reflexive methodology, and the 'hidden curriculum'. *Journal of Architectural Education*, 76(1), 85-97.
- Strauss, A. ve Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory*. Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Suri, H. (2011). Purposeful sampling in qualitative research synthesis. *Qualitative Research Journal*, 11(2), 63-75.
- Şan, E. (2022). *Çağdaş Fransız felsefesi ve fenomenoloji hareketi* (İkinci Baskı). İstanbul: Pinhan Yayıncılık.
- Tanalı, Z. (2010). 'Merhaba' / İlk ders 1997. Z. Onur (Ed.), *Ziya Tanalı* içinde. Ankara: TMMOB Mimarlar Odası Yayınları, 57-63.
- Tanalı, Z. (2010). İkinci alıştırma. Z. Onur (Ed.), *Ziya Tanalı* içinde. Ankara: TMMOB Mimarlar Odası Yayınları, 71-74.
- Tanyeli, U. (2002). Gropius kariyerinin öznel gerçekleri. N. Togay (Ed.), *Walter Gropius ve Bauhaus* içinde. İstanbul: Boyut Yayıncılık, 9-14.
- Tarhan, D. E. (2022). *Husserl ve Frege'de 'anlam'*. İstanbul: Dergâh Yayınları.
- Taşkın, Ö. (2010). Mimarın kendini kurması üzerine. Z. Onur (Ed.), *Ziya Tanalı* içinde. Ankara: TMMOB Mimarlar Odası Yayınları, 191-196.

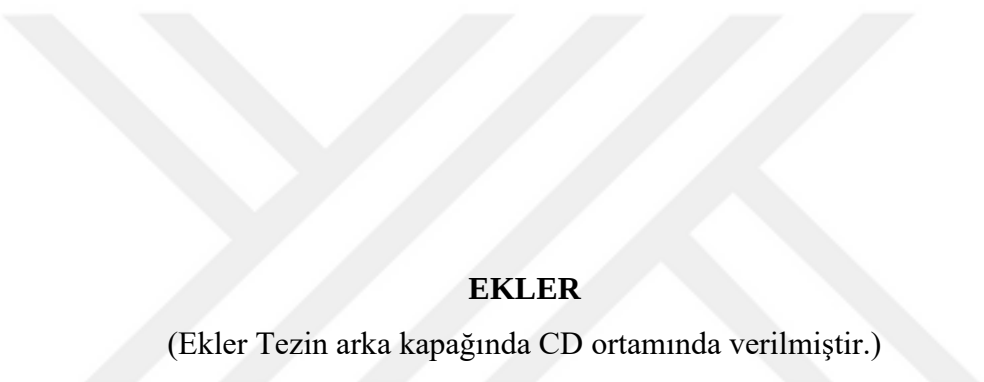
- Tekin Kırışoğlu, O. (2019). *Sanatta eğitim: Görmek-anlamak-yaratmak*. Ankara: Ütopya Yayınevi.
- Tekindal, M. ve Uğuz Arsu, ř. (2020). Nitel araştırma yöntemi olarak fenomenolojik yaklaşımın kapsamı ve sürecine yönelik bir derleme. *Ufkun Ötesi Bilim Dergisi*, 20 (1), 153-182.
- Telli, H. (2006). Cumhuriyetimizin bir anıt kurumu karanlıktan aydınlığa. G. Akalan (Ed.), *ç kuşak Gazi eğitimi sanatçılar içinde*. Ankara: Gazi Üniversitesi, 23-37.
- Tepe, H. (2017). Giriş. *Fenomenoloji zerine beş ders içinde*. Ankara: Bilgesu, VII-XXXII.
- Teymur, N. (2005). Mimarlık eğitiminde imkan(sız) projeler. *Mimarist*, 17, 72-78.
- Tilley, C.A. (1994). *Phenomenology of landscape: Places, paths and monuments*. ABD: Berg.
- Titus, A. (2013) Hybridized pedagogies: Architectural education in motion. *ARCC Architectural Research Conference Repository içinde*. Charlotte: University of North Carolina, 351-357.
- Torrance, E. P. (1988). The nature of creativity as manifest in its testing. R. J. Sternberg (Ed.), *The nature of creativity: Contemporary psychological perspectives içinde*. Cambridge University Press, 43-75.
- Turani, A. (2006). Cumhuriyetimizin anıtsal eğitim kurumu Gazi Terbiye Enstitüsü. G. Akalan (Ed.), *ç kuşak Gazi eğitimi sanatçılar içinde*. Ankara: Gazi Üniversitesi, 19-21.
- Tuncok Sariberberoglu, M. (2022). An online basic design studio experience: from point to space. *Journal of Design Studio*, 4(2), 227-235.
- Tümer, G. (1993). *Bir başka mimarlık*. İzmir: Mimarlar Odası İzmir şubesi Yayınları.
- Trkn Dostoğlu, N. (2003). Mimarlık eğitiminde ilk yıl mimari tasarım stüdyosu: Uludağ niversitesi rneği. H. Gökmen ve D. Süer (Ed.), *Mimarlık eğitiminde tasarım stüdyolarına farklı yaklaşımlar içinde*. İzmir: Mimarlar Odası İzmir şubesi Yayınları, 46-52.
- Uçan, A. (2007). Atatürk ve müzik eğitimi. N. Güngör (Ed.), *Cumhuriyetin ilk yıllarından günümüze dil kültür eğitim içinde*. Ankara: G. . İletişim Fakültesi Basımevi, 543-602.
- Uluoğlu, B. (2014). İTÜ Mimarlık Fakültesinin kuruluş yılları: Holzmeister, Bonatz, diğerleri ve mimarlık eğitiminin rgtlenmesinde Orta Avrupalı izler. A. Artun ve E. Aliçavuşoğlu (Ed.), *Bauhaus: Modernleşmenin tasarımı / Türkiye’de mimarlık, sanat, tasarım eğitimi ve Bauhaus (çnc Baskı) içinde*. İstanbul: İletişim Yayınları, 347-373.

- Uysal, V. Ş. (2017). Zamansal, zımni, zahiri: Bir karşılaşma ve başkalaşma alanı olarak tasarım stüdyosu. Ş. Öymen Gür (Ed.), *Mimari tasarım eğitime çağdaş önermeler*. İstanbul: YEM Yayın, 65-78.
- Uysal, Y. Y. (2014). ODTÜ Mimarlık Fakültesi Mimarlık Bölümü'nde 1956-1980 yılları arası eğitim sistemi. A. Artun ve E. Aliçavuşoğlu (Ed.), *Bauhaus: Modernleşmenin tasarımı / Türkiye'de mimarlık, sanat, tasarım eğitimi ve Bauhaus* (Üçüncü Baskı) içinde. İstanbul: İletişim Yayınları, 375-391.
- Uzun, S. (2010). Tasar-tasarı-tasarım. Z. Onur (Ed.), *Ziya Tanalı* içinde. Ankara: TMMOB Mimarlar Odası Yayınları, 64-65.
- Ülgen, G. (1988). *Kavram öğretimi*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Ünver, E. (2010). *Sanat ve eğitimi üzerine*. (Birinci Baskı). Ankara: Korza Basım.
- Van Manen, M. (1990). *Researching lived experience human science for an action sensitive pedagogy*. New York: State University of New York Press.
- Van Manen, M. (1997). Phenomenological pedagogy and the question of meaning. D. Vandenberg (Ed.), *Phenomenology and Educational Discourse* içinde. Johannesburg: Heinemann, 41-68.
- Van Manen, M. (2016). *Phenomenology of practice: Meaning-giving methods in phenomenological research and writing*. New York: Routledge. (Eserin orijinali 2014'te yayımlandı).
- Vedder, B. (2002), On the meaning of metaphor in Gadamer's Hermeneutics. *Research in Phenomenology*, 32, 196-209.
- Veletsianos, G. ve Houlden, S. (2020). Radical flexibility and relationality as responses to education in times of crisis. *Postdigital Science Education*, 2, 849-862.
- Vilaplana de Miguel, P. (2022). "Pedagogías Radicales", una investigación sobre la enseñanza de la arquitectura ["Radical Pedagogies", an inquiry onto architectural education]. *Cuadernos de Proyectos Arquitectónicos*, 12, 104-105.
- Vitruvius. (1960). *Ten books of architecture*. (Çev. M. H. Morgan). New York: Dover Publications.
- Wagner, M. ve Gansemer-Topf, A. (2005). Learning by teaching others: A qualitative study exploring the benefits of peer teaching. *Landscape Journal*, 24 (2), 198-208.
- Wallas, G. (1926). *The art of thought*. New York: Harcourt, Brace & World.
- Wertheimer, M. (1923). Untersuchungen zur lehre von der Gestalt. II. *Psychologische Forschung*, 4(1), 301-350.

- Wertheimer, M. (1938). Gestalt theory. W. D. Ellis (Ed.), *A source book of Gestalt psychology* içinde. London: Kegan Paul, Trench, Trubner & Company, 1-11.
- Whitford, F. (1984). *Bauhaus*. London: Thames and Hudson.
- Wick, R. K. (2000). *Teaching at the Bauhaus*. Ostfildern: Hatje Cantz Verlag.
- Wilson, A. (2015). A guide to phenomenological research. *Nursing Standard*, 29(34), 38-43.
- Wingler, H. M. (1978). *Bauhaus: Weimar, Dessau, Berlin, Chicago*. Massachusetts: The MIT Press.
- Woelfel, J. (1993). Artificial neural networks in policy research: A current assessment. *Journal of Communication*, 43(1), 63-80.
- Woelfel, J. (1997). Attitudes as nonhierarchical clusters in neural networks. *Progress in Communication Sciences*, 43, 213-228.
- Wolfe, T. (2006). *Bauhaus ve sonrası*. (Çev. F. Erpi). Ankara: Keşif Yayınevi.
- Worringer, W. (2017). *Soyutlama ve özdeşleşim*. (Çev. İ. Tunalı). İstanbul: Hayalperest Yayınevi.
- Yağlı, B. ve Acar, A. (2000). Öğrenci gözünden temel tasarım eğitimi. *Mimarlık Dergisi*, 293, 66-67.
- Yanat Bağcı, Y. (2021). Sinemada ahengi anlamak. B. A. Aytekin (Ed.), *Temel tasarım kavramlarını disiplinlerarası okumak-II* içinde. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık, 155-169.
- Yamaç, K. (2006). Sunuş. G. Akalan (Ed.), *Üç kuşak Gazi eğitilmiş sanatçılar* içinde. Ankara: Gazi Üniversitesi, 15.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yorgancıoğlu, D. (2014). 20. yüzyılın ilk yarısında Bauhaus fikirlerinin Amerika kıtasındaki yolculuğu. A. Artun ve E. Aliçavuşoğlu (Ed.), *Bauhaus: Modernleşmenin tasarımı / Türkiye’de mimarlık, sanat, tasarım eğitimi ve Bauhaus* (Üçüncü Baskı) içinde. İstanbul: İletişim Yayınları, 153-168.
- Yurtsever, H. (1986). *Doğal yapılaşma ilkelerine dayalı bir biçimlendirme yöntemi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, İstanbul Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Yurtsever, H. (1988). *Uygulamalı estetik* (Birinci Baskı.). Ankara: Büro-Tek.
- Yurtsever, H. (1992). Mimarlık okulları için bir eğitim programı. *Yapı Dergisi*, 130, 35-42.

- Yüksel, P. ve Yıldırım, S. (2015). Theoretical frameworks, methods, and procedures for conducting phenomenological studies in educational settings. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 6(1), 1-20.
- Yürekli, H. ve Yürekli, F. (2004). *Mimarlık: Bir entelektüel enerji alanı*. İstanbul: Yapı Yayın.
- Zahavi, D. (2020). *Fenomenoloji: İlk temeller* (Birinci Baskı). (Çev. S. Bayazit). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Zeytinoğlu, E. (2014). Bauhaus ve avangard piyasa. A. Artun ve E. Aliçavuşoğlu (Ed.), *Bauhaus: Modernleşmenin tasarımı / Türkiye’de mimarlık, sanat, tasarım eğitimi ve Bauhaus* (Üçüncü Baskı) içinde. İstanbul: İletişim Yayınları, 505-513.
- Zorlu, T. (2013). Soyutlama kavramı ve mimarlıkta görsel eğitim. M. Erbay, T. Zorlu, B. Akgül, D. Onur ve A. Aras (Ed.), *Sanat ve mimarlık arakesitinde tasarım stüdyoları/Resimden mekâna: Kandinsky* içinde. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık, 51-62.





EKLER

(Ekler Tezin arka kapağında CD ortamında verilmiştir.)



Gazili olmak ayrıcalıktır