

TEMEL TASARIM STÜDYOSUNDA YAPILANDIRMACI ÖĞRENME DENEYİMİ: BEDEN-MEKÂN ÇALIŞMALARINI ÜZERİNDEN BİR DEĞERLENDİRME

Dr. Öğr. Üyesi Büşra ÜNVER*

Özet: 21. yüzyıl dünyasında yaşanan gelişmeler birçok alanda olduğu gibi tasarım eğitiminde de bazı değişimleri gerekli kılmaktadır. Bu değişimler arasında tasarım eğitiminde öğrenenlere öğrenmeyi yaşam boyu sürdürebilecekleri yetkinliklerin kazandırılması öne çıkmaktadır. Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı, öğreneni merkeze alması ve bilgi yapılandırılmasında deneyim ortamları yaratmasından dolayı bu kazanımların gerçekleştirilmesine uygun bir zemin sağlar. Yapılandırmacı yaklaşımının tasarım eğitiminde öğrenenlerin bilgi oluşturma süreçlerine katkısının belirlenmesi amacıyla yapılan bu çalışmada öncelikle öğrenme süreçleri incelenmiştir. Çalışmanın kapsamını Haliç Üniversitesi İç Mimarlık Bölümü 2018-2019 güz yarıyılı 1. sınıf öğrencileriyle yürütülen Temel Tasarım Stüdyosu I dersinde beden-mekân ilişkilerinin ele alındığı etkinlikler oluşturmaktadır. Çalışmada etkinlikler katılımlı gözlem yöntemiyle incelenmiştir. Amaç, yapılandırmacı yaklaşımla yürütülen Temel Tasarım Stüdyosu'nda öğrenenlerin öğrenme süreçlerini gözlemleyerek, bu yaklaşımın öğrenenlerin kazanım geliştirmesine etkilerini saptamaktır. Buradan hareketle Temel Tasarım Stüdyosu'nda üç aşamadan oluşan beden-mekân etkinlikleri yapılmıştır. Bu etkinlikler 'Beden ve Hareket', 'Beden Manipülasyonu', 'Yerleştirme' olarak adlandırılmıştır. Çalışmada yapılandırmacı öğrenme ve tasarım eğitimi ilişkilendirilmiş ve yapılan stüdyo etkinlikleri incelenmiştir. Çalışmanın sonucunda yapılandırmacı öğrenmeyle öğrenenlerin beden ve mekâna dair farkındalıklarının artarak, beden sınırlı, durağan ve ölçülebilir kalıpların ötesinde, yaşayan ve deneyimlenen mekânla bütünleşik olduğu bilgisini oluşturabildikleri saptanmıştır. Tasarım eğitiminde öğrenmenin sürdürülebilirliği için gerekli bilgi, beceri ve tutumların oluşmasını destekleyen yapılandırmacı yaklaşımın sunduğu öğrenme ortamlarının öğrenenlere önemli katkı sağladığı sonucuna varılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Temel Tasarım Stüdyosu, Yapılandırmacı Öğrenme, Beden, Mekân, Tasarım Eğitimi

Geliş Tarihi: 16.09.2020

Kabul Tarihi: 04.02.2021

Makale Türü: Araştırma Makalesi

*İstanbul/Türkiye busraunver1201@gmail.com , ORCID: 0000-0002-9171-1988

CONSTRUCTIVIST LEARNING EXPERIENCE IN BASIC DESIGN STUDIO: AN ASSESSMENT ON BODY-SPACE STUDIES

Assist. Prof. Büşra ÜNVER*

Abstract: The developments experienced in the world of 21st century necessitate some changes in design education as in many other fields. Among these changes, it is highlighted that learners in design education gain the competencies with which they can maintain lifelong learning. Constructivist learning approach provides an appropriate basis for achieving these gains because it puts the learners at the center and creates experiences for knowledge construction. In this study which is conducted to identify the contribution of the constructivist approach to learners' knowledge construction processes in design education, firstly, the learning processes were examined. The scope of the study consists of activities that focus on body-space relations in the course of Basic Design Studio I offered to first year students in 2018-2019 fall term in the Department of Interior Architecture at Haliç University. In the study, the activities were analyzed through a participatory observation method. The aim is to determine the effect of the constructivist approach on learners' achievement of gains by observing the learners' learning processes during the activities conducted in the basic design studio with a constructivist approach. Based on this, body-space activities consisting of three stages were carried out in the basic design studio. These activities were named as 'Body and Movement', 'Body Manipulation', and 'Installation'. In this study, firstly, the ways basic design is handled in design education was focused on, then constructivist approach and design education were associated and studio activities were examined. As a result of the study, it was determined that the learners' awareness of the body and space increased with constructivist learning and they could construct the knowledge that body is integrated with space which is living and experiencing beyond the limited, stable and measurable forms. It has been concluded that the learning environments offered by the constructivist approach, which supports the construction of knowledge, skills and attitudes required for the sustainability of learning have contributed significantly to learners in design education.

Keywords: Basic Design Studio, Constructivist Learning, Body, Space, Design Education

Received Date: 16.09.2020

Accepted Date: 04.02.2021

Article Types: Research Article

*İstanbul/Turkey, busraunver@halic.edu.tr , ORCID: 0000-0002-9171-1988

1.GİRİŞ

21. yüzyılın ilk çeyreğinde toplumsal, ekonomik ve teknolojik değişimler yaşamın tüm alanlarını etkisi altına almaya devam ederken, eğitimde gözler öğrenme süreçlerini ve öğreneni merkezine alan yaklaşımlara çevrilmiştir. Değişen şartlara kolay uyum sağlayacak, alanın gerektirdiği niteliklerle donatılmış bireylerin yetiştirilmesine yönelik etkili öğrenme uygulamaları tüm eğitim alanlarında olduğu gibi tasarım eğitiminde de önemli görülmektedir.

Bu da tasarım eğitimi için çağın gereksinimleri ve kendi öğrenme-öğretme kültürü doğrultusunda öğrenenin bilgi, beceri, tutum gelişimini ve yaşam boyu öğrenme alışkanlığının inşasını destekleyen bir öğrenme yaklaşımını öncelikli hale getirmektedir.

Öğrenme sürecini aydınlatmak üzere geliştirilen farklı öğrenme kuramları zaman içerisinde eğitim uygulamalarına yansiyarak öğrenmenin nasıl gerçekleştiğini ve öğrenilecek içeriğin nasıl düzenlenmesi gerektiğine kadar birçok yaklaşımın temelini oluşturmuştur. Geçmişte eğitimi şekillendiren öğrenme kuramları arasında davranışçılık ve bilişsellik bulunmaktadır (Özden, 2005). Davranışçı yaklaşımda, hedefler önceden öğrenenin dışında ve ondan bağımsız olarak belirlenir ve daha çok gözlenebilen ve ölçülebilen davranışlar üzerine yoğunlaşılır (Yurdakul, 2004, s. 117). Bilişsel yaklaşımda ise öğrenme, doğrudan gözlemlenemeyen zihinsel bir süreçtir ve birey edilgin bir uyaran alıcısı değildir; insan zihni çevreden gelen uyarıcıları etkin bir biçimde işler ve onları yeni biçimlere dönüştürür (Yılmaz, 2009, s. 177-178). Bu yaklaşımların benimsendiği eğitim uygulamalarında öğretenler tarafından bilginin doğrudan aktarımından ve öğrenenlerin kendi bilişsel temsillerini öğretenin önceden belirlediği temsillerine göre ayarlamalarından kaynaklı yaşanan öğrenme sorunlarının tartışılması eğitimde yeni bir paradigma olan yapılandırmacı öğrenme

yaklaşımının gelişmesine yol açmıştır. Böylelikle eğitim alanı, öğrenmenin doğası ve öğrenmenin çeşitli boyutlarını düşünme konusunda önemli bir değişim geçirmiştir; psikolojide olduğu gibi, tasarlanmış öğretimde davranışçılıktan bilişsellığe ve şimdi de yapılandırmacıya bir paradigma değişimi olmuştur (Cooper, 1993).

Yapılandırmacı anlayışa göre öğrenme, mevcut durumlardaki etkinliklerden oluşan ve yaşam boyu ilerleyen bir süreçtir; bilgi, yaşantılarını anlamlı hale getirmeye çalışan birey tarafından yapılandırılmaktadır (Yurdakul, 2004, s. 117). Bu yaklaşımda artık bilgi aktarılan, dikte edilen ve yüklenen bir şey olmaktan çıkar, kazanılan, edinilen ve keşfedilen olur. Yaklaşımın temelinde öğretme değil öğrenme yatar. Öğretme üzerine yapılan çalışmalar yerini öğreteni değil öğreneni merkeze koyarak öğrenme ve öğrenmeyi anlamaya yönelik yapılan çalışmalara bırakmıştır (Barr ve Tagg, 2000).

Birçok eğitim alanında olduğu gibi yapılandırmacı yaklaşım mimarlık alanında tasarım eğitiminde de benimsenen bir yaklaşım olmuştur. Yapılandırmacı yaklaşımın tasarım eğitimi üzerindeki en belirgin etkileri stüdyo derslerinde gözlemlenmektedir. Geçmişte bilginin doğrudan aktarımının hâkim olduğu stüdyolar, bu yaklaşım ile birlikte bilgiye ulaşma yollarının öğrenildiği, düşünme ve sorgulama esaslı deneyim alanlarına dönüşmektedir. Yapılandırıcı yaklaşım, mimarlık alanında özellikle stüdyo derslerinde stüdyo kültürünün doğası gereği tasarım eğitimi ile örtüşen bir yaklaşımdır.

Literatür taramasında eğitim bilimlerinin alt dalı olan eğitim psikolojisi alanında yapılandırmacı öğrenme kuramının geleneksel öğrenme kuramlarından ayıran özelliklerin ortaya konulduğu birçok çalışmaya ulaşılmıştır. Koç ve Demirel (2004), yapılandırmacılığın eğitim ortamlarına etkisi üzerine değerlendirmede bulunmuşlardır. Özden (2005) klasik öğrenme kuramlarının ve eğitimde yeni yaklaşımların yanı

sıra bilginin yapılandırılması, yapılandırmacı öğrenme çeşitleri ve ilkelerini ele almıştır. Yurdakul (2005) yapılandırmacı yaklaşımın postmodern özelliğine dikkat çekmiştir. Gültekin, Karadağ ve Yılmaz (2007) iş birliğine, probleme dayalı öğrenme ve proje tabanlı yapılandırmacı öğrenme etkinliklerinin temel özelliklerini tanıtmışlardır. Bu çalışmaların dışında Steffe ve Gale (1994) yapılandırmacı yaklaşımın hem alanın uzmanları tarafından kaleme alınan çalışmaları hem de matematik eğitimi ve dil eğitimi gibi farklı disiplinlerdeki uygulama örneklerini irdeleyen çalışmaları bir arada sunan temel bir başvuru kaynağı olarak önemli bulunmuştur.

Mimarlık alanında tasarım eğitimi özelinde yapılan çalışmalara örnek olarak, Nicol ve Pilling'in (2005), yapılandırmacı öğrenme etkinliklerinin mimarlık mesleği için yenilikçi potansiyelini ortaya koyan araştırmaları bir arada sundukları çalışma gösterilebilir. Tasarım eğitiminde yapılandırıcı paradigmayı yeni bir öğrenme kültürü olarak tanımlayan Aydınli (2015), çalışmasında öğrenmeyi öğrenmenin önemini vurgular. Yine bu bağlamda Kurt'un (2009) yapılandırmacı yaklaşıma göre yürütülen tasarım stüdyo çalışmalarında farklı kritik uygulamalarının güçlü ve zayıf yönlerini aktardığı; Kurt'un (2011) mimari tasarım süreçlerinde yapılandırmacı öğrenmeye dayalı bilgisayar teknolojilerinin kullanımına yönelik değerlendirme ve öneriler sunduğu; Kurt'un (2012) öğretimin planlanmasında kullanılan Bloom taksonomisinin analiz, yaratma gibi kazanımlarına dayanarak tasarım stüdyosunda yapılandırmacı yaklaşımla yürütülen soyutlama, kompozisyondaki renkler, pozitif/negatif formlar gibi belirli konuları ele alındığı çalışmalar yer almaktadır. Eigbeonan'ın (2013) yapılandırmacı yaklaşım literatürün eleştirel analitik incelemesine dayanan çalışmasında yapılandırmacılık, iş birliği, entegrasyon,

uyarlanabilirlik ve motivasyon kavramları üzerinden ele alınmış ve tasarım stüdyosu için etkili öğretim ve öğrenme yöntemi olarak değerlendirilmiştir. Yapılan literatür araştırması sonucu İç Mimarlık bölümünde yapılandırmacı yaklaşımın benimsendiği Temel Tasarım Stüdyosu kapsamında beden-mekân ilişkisini konu alan bir çalışmaya rastlamamakla birlikte, beden-mekân ilişkisini ele alan çalışmalar mevcuttur. Bu çalışmalar arasında Adıgüzel Özbek'in (2018) İç Mimarlık ve Çevre Tasarımı bölümünün 1. sınıflar hariç diğer sınıflar için açtığı "Beden-Mekân Etkileşimi" adlı ortak seçmeli ders kapsamında yürütülen beden-mekân ilişkisine yönelik tasarım deneyimi ve sonuç ürünleri üzerine değerlendirmede bulunduğu çalışma; Hasgül ve Gümüştaş'ın (2015) beden-mekân ilişkisini dinamik olan beden dinamik mekânla olan karşılıklı etkileşimini araştırmak için üniversite kampüsü içinde deneysel yürütülen ve mekânın ancak bedenle var olduğu sonucunun vurguladıkları çalışma ve Adıgüzel Özbek ve Usta'nın (2018) 1. sınıf İç Mimarlık Proje I dersinde yaratıcı tasarım bağlamında dört farklı temadan biri olan beden-mekân ilişkisini oyun kavramı üzerinden deneyerek öğrenme modeline dayalı ele aldıkları çalışmalar yer almaktadır.

Bu çalışmanın amacı, öğrencilerin yapılandırmacı yaklaşım ile Temel Tasarım Stüdyosu'nda beden-mekân ilişkilerini sorgulayıp, deneyimlediğinde bilginin nasıl yapılandırıldığı ve elde edilen sonuçları ortaya çıkarmaktır. Bu amaç doğrultusunda çalışmada Haliç Üniversitesi, Mimarlık Fakültesi, İç Mimarlık bölümünde Temel Tasarım Stüdyosu kapsamında beden-mekân ilişkisi üzerine bilgi yapılandırmasını amaçlayan bir deneyim incelenmiştir. Çalışmanın iç mimarlık eğitiminde yapılandırmacı yaklaşımın benimsendiği stüdyo deneyiminin incelenmesi sonucu edinilen bulguların uygulama ve öğrenme arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarması nedeniyle önemli olduğu düşünülmektedir.

2. TASARIM EĞİTİMİNDE YAPILANDIRMACI ÖĞRENME YAKLAŞIMI

Köklü değişimlerin yaşandığı günümüz dünyasında bilginin giderek çoğalması ve daha ulaşılabilir hale gelmesiyle, mimarlık ve tasarım eğitiminde bilgiyi kullanma ve yeni bilgiyi üretme becerilerini öne çıkaran uygulamalar önem kazanmaktadır. Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı, öğreneni merkeze alması ve bilgi yapılandırılmasında deneyim ortamları yaratmasından dolayı bu amaçların gerçekleştirilmesine uygun bir zemin sağlar. Çünkü Aydınlı'nın da (2015, s. 6) belirttiği gibi "Öğrenmeyi öğrenen, bilginin yapılandırılmasında yetkinlik kazanan mimar, yaşam-boyu öğrenme becerisine de sahip olur". Bu şekilde yaşam boyu öğrenme becerisi kazanan iç mimar, mimar ve tasarımcılar çağın değişen paradigmalarını kavrayarak mekân tasarımı alanındaki değişime cevap verebilecek, sorunların çözümüne ve ihtiyaçlara katkı sağlayacaklardır. Tasarım eğitiminde yapılandırmacı öğrenme ortamlarının oluşturulmasının önemini ortaya koymak için, tasarım eğitimini yapılandırmacı yaklaşımın temel özellikleriyle ilişkilendirerek ele almak yararlı olacaktır. Yapılandırmacı öğrenme kuramı 20. yüzyıl eğitim çalışmalarında etkili olması özellikle felsefe ve psikoloji gibi farklı disiplinlerde öncü araştırmalar üreten bilim insanlarının (örneğin Jean Piaget, John Dewey, Humberto H. Maturana, Lev Vygotski, Ernst von Glasersfeld) önemli katkılarıyla gerçekleşmiştir. Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı eğitimde son yıllarda yeni paradigma değişimlerinde ele alınmasına karşın, temeli Sokrates'e kadar dayanmaktadır. Sokrates, karşısındaki insanın ön bilgilerini kendi içerisinde değerlendirip art arda sorduğu uygun sorularla bilgiyi karşısındakinin oluşturmasını sağlar. Menon ile olan diyalogları buna bir örnektir. Sokrates soruları ile geometri hakkında bir bilgisi olmadığı varsayılan Menon'u

doğru düşünmeye teşvik ederek Pisagor teoremini kendisinin oluşturmasını sağlamıştır; bu tartışma yöntemi 'doğurtma/Sokratik metot' olarak literatüre geçmiştir (Ünder, 1994). Sokratik diyalog, yapılandırmacı tasarım eğitiminde özellikle stüdyolarda yürütücü ve öğrenenler arasında oluşan diyalogun kökenini yansıtır. Aydınlı'nın (2015, s. 1) belirttiği gibi "Tasarım eğitiminde stüdyo kültürü, yürütücünün yarattığı diyalog ortamı ile öğrenme sürecine katkıda bulunduğu için tam da yapılandırıcı öğrenme kuramı ile üst üste düşer". Bu şekilde stüdyo kültürü, birlikte anlama ve öğrenmeyi sağlayan diyaloglar ile rastlantısal oluşumlara açık bir devinim içerir ve her devinimde yeni bir olasılık yaratisi ortaya çıkar (Aydınli, 2015, s. 6). Stüdyoda diyalog ortamı oluşturmanın yanı sıra öğrenme süreçlerini başlatma, yapılandırma ve öğrenmeye eşlik etme de yürütücülerin görevleri arasında yer alır. Yapılandırmacı anlayışı benimsemiş öğreterden sergilemesi beklenen tutum ve davranışa yer verilen çalışmalardan yola çıkılarak (Brooks ve Brooks, 1993; 1999; Erdem ve Demirel, 2002) stüdyo yürütücüsünün yapılandırmacı tutum ve davranışları aşağıdaki gibi belirlenmiştir:

- Stüdyo yürütücülerini öğrenenlerin bakış açılarına değer vererek kendini değil öğreneni merkeze koyar. Öğrenenlerin kavramlar hakkındaki düşüncelerini bilerek onların ihtiyaç ve ilgi alanlarına göre stüdyoyu kurgular.
- Yürütücü günlük yaşam problemlerinin çözümünde bilginin araştırılması görevini öğrenenlere verir. Öğrenenlerin bilgilerini tartışarak birbirlerinin fikirlerini karşılaştırmalarına fırsat verir.
- Öğrenenler stüdyoya dünya görüşlerini şekillendiren yaşam deneyimleri ve bu deneyimler sonucu ulaştıkları varsayımlarla gelirler. Yürütücüler, öğrenenlerin mevcut varsayımlarını sorgulatarak stüdyoyu yapılandırır. Öğrenenler varsayımlarıyla yüzleştiklerinde ise öğrenme gerçekleşir.

- Yürütücüler stüdyoyu küçük bilgi parçaları değil, büyük fikirler etrafında kurgular. Öğrenenler önce bütüne yönlendirilir; ardından bütünü oluşturan parçaları anlamlandırarak bütüne dair rafine anlayışlar oluşturmaları sağlanır.

- Öğrenenler yapılandıkları bilgileri her stüdyo günü çeşitli şekillerde gösterirler. Bu nedenle sonuç ürünü, katı nicel değerlendirme ölçütleri yerine oluşum süreci ile birlikte karşılıklı tartışma ortamı yaratılarak değerlendirilir.

Yapılandırma yaklaşımının herhangi bir öğrenme ortamında etkin kullanımı ve öğrenmenin gerçekleşmesi öğretmenin uygulama yeterliliğine bağlıdır. Öğretmenin oluşturduğu yapılandırma öğrenme ortamlarında Marlowe ve Page'in de (2005, s.14) belirttikleri gibi, öğrenenler

- kendi öğrenmelerine etkin olarak katıldıklarında daha fazla öğrenirler;

- araştırarak, keşfederek, yaratarak ve yeniden yaratarak, çevreyle etkileşerek bilgiyi yapılandırırlar;

- eleştirel düşünme ve problemleri çözmeye becerisini oluşturur;

- etkin öğrenme yaklaşımı ile içeriği ve süreci aynı anda öğrenirler.

Marlow ve Page'in yapılandırma öğrenmeye dair sundukları genel görüşler stüdyo ortamına özgü öğrenmenin temel unsurları niteliğindedir. Yapılandırma stüdyoda öğrenme, mekânsal bilginin merak uyandırma, deneyimleme, keşif, sorgulama gibi yollarla yeniden yapılandırılmasıyla gerçekleşir. Öğrenen bu yollarla bilgiyi yapılandırırken aynı zamanda eleştirel, yaratıcı, ilişkisel, imgesel düşünme, akıl yürütme, sezgisel kavrayış ve kendini ifade etme becerileri de kazanır (Aydın, 2015). Öğrenen stüdyo sürecinin sonuna değil, sürecin kendisine yoğunlaştırılarak sürekli yeniden düşünmeye yönlendirilir, böylece yapılandırma öğrenme kuramının başat çıktısı olan öğrenmeyi öğrenmeye yol açar.

3. TEMEL TASARIM STÜDYOSUNDA YAPILANDIRMACI ÖĞRENME DENEYİMİ: BEDEN-MEKÂN ÇALIŞMALARI

Çalışma kapsamında tasarım eğitiminde yapılandırma öğrenme yaklaşımının süreç ve sonuçlarını araştırmak amacıyla İç Mimarlık bölümü öğrencileri ile yapılan stüdyo çalışmaları incelenmiştir. Öğrencilerin eğitimini aldıkları iç mimarlık, farklı disiplinlerden beslenen, değişimi ve dönüşümü her geçen gün devam eden dünyanın ihtiyaçları doğrultusunda sürekli yenilenen bir disiplindir. Bu sürekli değişim ve dönüşüm hali ve disiplinlerarası yapısı iç mimarlık öğrenimini de etkilemektedir. Dünyada birçok farklı üniversitede, farklı fakülteler bünyesinde varlığını sürdüren İç Mimarlık bölümü kapsamında yer alan dersler de farklılık göstermektedir. Bu farklılık ve çeşitlilik disiplinin melez yapısına vurgu yaparak tek bir doğru ya da birtakım mutlak doğrular etrafında şekillenmediğini gösterir. Bu farklılık ve çeşitlilikler arasında disiplinin özünü oluşturan tasarım/tasarlama bilgisinin yapılandırılması ortak noktadır.

Tasarım eğitimi kapsamında yer alan çok çeşitli ve farklı dersler arasında çoğu üniversitede Temel Tasarım Stüdyosu'nun yer aldığı görülmektedir. Temel Tasarım Stüdyosu, İç Mimarlık lisans eğitiminin ilk iki döneminde yer alan ve tüm eğitim sürecinin önemli yapı taşlarını oluşturan bir stüdyo olma özelliği taşır. Tasarım ile ilgili bir ön öğrenme olmaksızın, hatta çoğu zaman mekâna ve insana dair çeşitli, sınırlayıcı ve yanlış bilgi kodları ile yüklü öğrencilerin ilk kez tasarlamayı deneyimledikleri bir ders olarak iç mimarlık eğitim sürecinde özel ve önemli bir yere sahiptir. Temel Tasarım Stüdyosu'nda, önce öğrencilerin katı bellek kodları kendilerine sorgulatılarak yıkılır ardından da özgün tasarımlar yapabilmeleri amacıyla özgür düşünme, sürekli öğrenme, tutum ve davranış yapılandırılır.

Temel tasarım, tasarlama yetisinin öğrenciye

kazandırılması ve tasarım bilgisinin yapılandırılmasını amaçlayan, değişen paradigmlar ile ortaya çıkan yeni yaklaşımlardan etkilenen ve kendini sürekli değiştirip dönüştüren bir stüdyodur. Sarıoğlu Erdoğan'a (2016, s. 8) göre, gerçeği ve verilen sorunu analiz etmek, kavramsal olarak parçalarına ayırmak, somut olandan soyut düzleme gelebilmek, fikir üretmek ve sonra tekrar somuta dönebilmek temel tasarım ile mümkün olabilmektedir. Tüm bu amaçlar ve öğrenenlerin edinmeleri hedeflenen kazanımlar doğrultusunda iç mimarlık eğitimi özelinde Temel Tasarım Stüdyosu mekân tasarım bilgisinin temelini yapılandırır.

İç mimarlık eğitiminde Temel Tasarım Stüdyosu'nun mekân tasarım bilgisini oluşturma yolundaki ilk adımı beden-mekân ilişkisinin kavranmasına yönelik olmalıdır. Çünkü mekânın üretimi ile ilgili en temel durum "[...] canlı bir beden için temel yerlerin, mekân belirtecilerinin öncelikle beden tarafından nitelenmiş olduklarıdır" (Lefebvre, 2016, s. 191). Öğrenenin bu ilişkiyi kavraması ve beden-mekân ilişkisine dair bilgiyi yeniden yapılandırması, deneyim, sorgulama, araştırma, gözlemlene gibi yollar ile mümkün olur. Bu yaklaşımın aksine beden ve mekâna dair doğrudan bilgi sunan kaynaklar bedeni sınırlar, belirli kalıplara sokar ve nicel kısıtlar ile ölçülendirir. Öğrenenler de bu sınırlar içinde ne özgün üretimde bulunabilirler ne de zihinlerini özgürleştirebilirler. Bu durumun aksine bedenin mekânla sonsuz ilişkisi vardır. Her beden ve her mekân için sonsuz olasılıktan söz edilebilir. Hatta beden ve mekân arasında bir ilişkiden öte, birlikte varoluş olduğu ve birbirlerinden ayrı düşünülemediği söylenebilir. Merleau-Ponty'nin de (2003, s. 117) bedenin sadece mekânın bir parçası olmadığı üzerine söyledikleri gibi "[...] bedenim olmasaydı benim için hiçbir şekilde mekân da olmazdı". Temel Tasarım Stüdyosu'ndaki ilk amaç öğrenenlerin bunu keşfetmelerini sağlamaktır. Önce bedene dair kalıpların, belirli beden-mekân ve ilişki kodlarının yıkılması ardından sonsuz

ilişkiler ağında beden-mekân ilişkisine dair bilgi oluşturma ve öğrenme becerisinin kazanılması sağlanır. Beden-mekân ilişkisi mutlak bilginin gölgesi altında belirli sınır ve kalıplar ile ele alındığında, her bedenin aynı olduğu, aynı mekânlara ihtiyaç duydukları düşüncesi ile yine kalıp mekân tasarımları oluşması kaçınılmazdır. Bu ilişkinin tek, net ve kesin bir çözümlenmesi yapılamaz fakat bu ilişkiyi anlamak ve anlamlandırmak amacıyla sorular sorulabilir, katmanlı çalışmalar ile ele alınarak kavrayış mümkün hale getirilebilir.

Bu nedenler ile çalışma kapsamında ele alınan Temel Tasarım Stüdyosu I dersi, beden-mekân ilişkisini farklı katmanlar ve aşamalar içeren, nicel sınırların ötesinde bedeni ve mekânı anlamaya yönelik etkinliklerden oluşturulmuştur. Tasarım Stüdyosu etkinlikleri haftada 8 saat olmak üzere toplam 7 hafta boyunca 3 öğretim üyesi ve 2 araştırma görevlisi tarafından yürütülmüş ve toplam 60 öğrenenin katılımı ile gerçekleştirilmiştir. Çalışmada, gerçekleştirilen bu etkinlikler sonucu öğrenenlerin öğrenme ve bilgi oluşturma süreçleri, bu süreç içerisinde ve sonunda elde edilen kazanımları ele alınmıştır. Etkinlikler sonunda elde edilen kazanımların değerlendirilebilmesi amacıyla öğrenenlerin geçmiş öğrenimleri ile ilgili yapılan araştırma doğrultusunda lisans eğitimi öncesinde almış oldukları eğitimde büyük bir çoğunun bilgiyi doğrudan edinme alışkanlığı elde etmiş oldukları ve ezbere dayalı bir yaklaşımla karşılaştıkları düşünülmektedir. Bu durumu Türk eğitim sistemini PISA sonuçları üzerinden değerlendiren Güler (2013, s. 52) "Genelde öğretmenler yolda yaptıkları iki boyutlu temsiller ile görsel ifade ve soyut düşünme becerileri de Ardından öğrenenler fotoğraf serilerinin iki boyutlu soyutlamalarını yapmışlardır. Bu soyutlama eskizlerini her bir fotoğraf karesi üzerinde uygulayarak eskizleri yan yana ekleyip, üst üste çakıştırarak sadece bedeni değil hareketi görselleştirmişlerdir. Bu etkinlikte öğrenenlerin

problem açıklamakta ve bundan ötürü öğrenciler okuyup anlamak yerine bir başkasının açıklamasını kıymetli bulmaktadırlar” şeklinde değerlendirirken, öğretmen görüşlerini ele alan Cumaoğlu ve Özdemir Şimşek (2020) elde ettiği sonuçlarda da “derslerin işlenmesi teorik odaklı olup, öğretmenlerin ağırlıklı olarak sunuş yoluyla öğretim yaklaşımına göre ders işledikleri” (s. 960), “daha çok ezbere dayalı eğitim ve sınav yapıldığı” ve “bilgiye ulaşma becerilerini kazandırmaya yönelik davranılmadığını” (s. 961) açıkça dile getirilmektedir. Temel tasarım eğitimi için benzer saptamalar yapan Dural’a (2000) göre “Öğrencilerimizi biçimlendirmiş olan eğitim sisteminin, ezbere dayalı, otoriteye bağımlı, araştırmayı ve sorgulamayı ikinci plana atmış, bir sistem olmasının getirdiği zorlukların ‘çok boyutlu düşünme’nin zorunluluk olduğu sistemimiz için nasıl birer engel olduğu ortadadır.”(s. 62). Etkinlikler sonucu öğrenenlerin çalışmalarının yapılandırma öğrenme yaklaşımı bağlamında değerlendirmeleri yürütücüler tarafından katılımlı gözlem yöntemiyle yapılmıştır. Bu yöntem ile öncelikle yürütücüler tarafından her bir etkinliğin detaylı kurgusu yapılmış ve bu doğrultuda etkinliklerin amaçları belirlenmiştir. Bu amaçlar doğrultusunda öğrenenlerin gelmiş oldukları eğitim sistemi de göz önünde bulundurularak ve öğrenenlere sorular yöneltilerek etkinlikler öncesi etkileşimli tartışma ve diyalog ortamı yaratılmış ve etkinliklerin odağında yer alan beden ve mekân kavramları ile ilgili görüşler alınmıştır. Her bir etkinlik sonrası yürütücüler görüşlerini ders sonunda yapılan toplantılarda ortaya koymuş ve öğrenenlerin performansları bağlamında tartışmıştır. 7 haftalık beden ve mekân etkinlikleri sonunda öğrenenler ve yürütücüler ile birlikte gerçekleştirilen ve etkileşimli tartışmanın odakta olduğu jürilerde öğrenenlerin beden ve mekâna karşı olan tutumlarının etkinlik öncesinde ve sonrasındaki değişimi

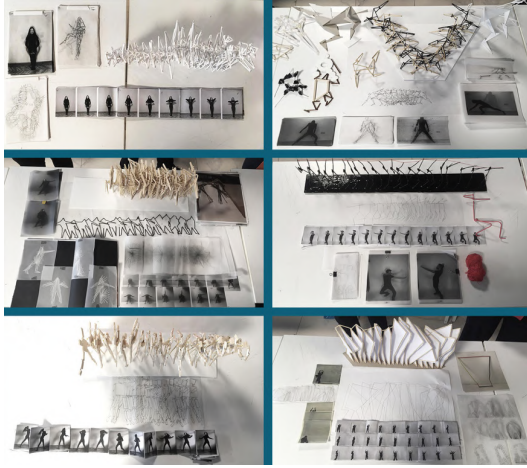
ve kazanımları gözlemlenerek yürütücüler tarafından değerlendirilmiştir.

3.1. Beden-Mekân Stüdyo Çalışması 1: Beden ve Hareket

Temel Tasarım Stüdyosu kapsamında yapılan ilk etkinlik olan ‘Beden ve Hareket’ öğrenenlerin bedenlerinin sabit ve durağan olmaktan çok mekân içerisindeki hareketleriyle mekânı tanımladıklarının farkına varmaları amaçlanarak gerçekleştirilmiş bir etkinliktir. Öğrenenlerin bu bilgiyi yapılandırma amacıyla belirlenmiş hedefler doğrultusunda etkinlik üç aşamadan oluşturulmuştur.

İlk aşamada öncelikle beden-mekân konusu üzerine etkileşimli tartışma ortamı yaratılmıştır. Yürütücüler tarafından sorulan uygun sorular ile öğrenenlerin beden hakkında var olan bilgilerinin ve yaşam deneyimleri sonucu elde ettikleri çıkarımların okuması yapılır. Bu okuma öğrenenlerin bilginin yükleneceği boş bir kutu olmaktan çok hali hazırda belirli bilgi kümeleri ile var oldukları düşüncesi doğrultusunda yapılmıştır. Bu bağlamda öğrencilere kendi bedenlerinin özelliklerinin farkında olup olmadıklarını anlamaya yönelik, beden ölçüleri ve hareket kabiliyetleri ile ilgili sorular sorularak etkileşimli tartışma ortamı yaratılıp öğrenenlerin beden hakkında var olan bilgi ve düşünceleri ortaya çıkarılmıştır. Bu tartışmanın ardından öğrenenlerin kendi bedenleri ile yaptıkları bir hareket dizisini süper-poze tekniğiyle fotoğraflamaları istenmiştir. Öğrenenlerin bu etkinlik ile kendi bedenleri üzerinden beden fiziksel özelliklerinin (eklemler, uzantılar, sabit, esnek veya hareketli bölümler gibi) ve hareket kabiliyetinin farkına varmaları hedeflenmiştir. Bu farkındalık, fotoğrafların basılı hale getirilmesinin ardından öğrenenler ile bu deneyim süreci ve sonucu ile ilgili düşünceleri üzerine etkileşimli tartışma ortamı yaratılarak değerlendirilmiştir.

İlk aşamanın bir devamı/uzantısı niteliğinde olan ikinci aşamada öğrenenler fotoğraflayıp basılı



Görsel 1 'Beden ve Hareket' çalışmasının öğrenci ürünlerinden örnekler

hale getirdikleri hareket dizisini soyutlayarak iki boyutlu eskizler haline getirmişlerdir. Bunun için öncelikle soyut ve soyutlama ile ilgili temel bilgilerin yapılandırılması amacıyla stüdyoda tartışma ortamı yaratılmıştır.

beden hareketinin mekânda taradığı iki boyutlu alanı görmeleri hedeflenirken, bu hedefe giden yolda yaptıkları iki boyutlu temsiller ile görsel ifade ve soyut düşünme becerileri de gelişmektedir.

Etkinliğin üçüncü ve son aşamasında öğrenenler, iki boyutlu soyut temsiller haline getirdikleri beden hareketlerinin maketlerini yaparak üçüncü boyuta taşırlar. Hedef, beden hareketinin mekânda taradığı hacmi keşfetmeleridir. Bu keşif sürecinde üç boyutlu düşünme ve modelleme becerileri de gelişir. Mekân tasarımı eğitiminde iki boyut ve üç boyut arasındaki bağın kurulmasının öğrenenler tarafından zor algılanan bir durum oluşu nedeniyle bu etkinliğin önemli bir deneyim olduğu düşünülmektedir. Maket yapma deneyiminde malzeme bilgisini de deneyip yanıldıkları bir süreç ile yapılandırılır.

Beden-Mekân stüdyo çalışmalarından 'Beden ve Hareket' etkinliğinin sonuç ürünleri Görsel 1'de yer almaktadır. Beden ve Hareket' etkinliğinin



Görsel 2 'Beden ve Hareket' stüdyo çalışmasının süreç diyagramı

yapılandırmacı öğrenme süreci Görsel 2'de gösterilmiştir.

Görsel 2'de görüldüğü gibi 'Beden ve Hareket' stüdyo çalışması, öğreneni merkeze alan, öğrenenin öğrenme sürecinin her aşamasında aktif olduğu (sorgulama, etkileşimli tartışma, çevresiyle etkileşime geçme ve araştırma), öğrenenin uygulama aşamalarında yaptıklarını (fotoğraf/süper-poze fotoğraflama, soyutlama ve eskiz/iki boyutlu ifade, maket/üç boyutlu ifade) ve bu etkinliklerin aracılık ettiği alt kazanımlarla (keşfetme, farkına varma, bilgi yapılandırma, eleştirel/yaratıcı/ilişkisel/imgesel düşünme, akıl yürütme, sezgisel kavrayış, kendini ifade etme) öğrenenin "beden sabit/durağan değildir ve hareketiyle mekânı tanımlar", "beden nicel kalıpların ötesindedir" bilgisini yapılandırdığı bir öğrenme sürecidir.

3.2. Beden-Mekân Stüdyo Çalışması 2: Beden Manipülasyonu

Temel Tasarım Stüdyosu kapsamında yapılan ikinci etkinlik olan 'Beden Manipülasyonu' deneyim ile bilgi yapılandırma temeline dayanmaktadır. Etkinlik öğrenenlerin 'bedenin fiziksel ve duyuşsal kabiliyetlerinin sınırları

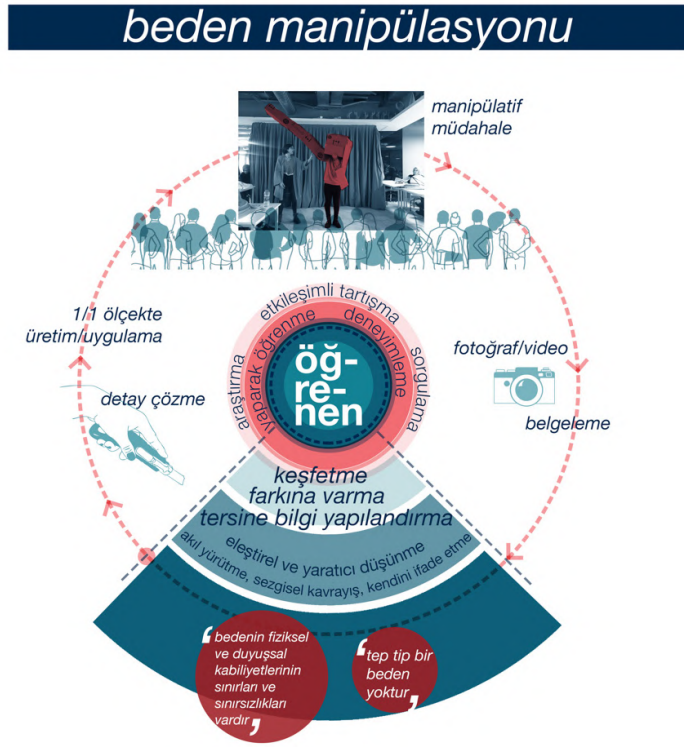


Görsel 3 'Beden Manipülasyonu' çalışmasının öğrenci ürünlerinden örnekler

Beden-Mekân stüdyo çalışmalarından 'Beden Manipülasyonu' etkinliğinin sonuç ürünleri Görsel 3'te yer almaktadır. Öncelikle yürütücüler, öğrenenlere bedenlerin fiziksel ve duyuşsal kabiliyetlerinin sınırları olup olmadığı gibi sorular

sorarak, etraflarında gördükleri bedenler ile ilgili gözlemlerini anlamaya 'Beden Manipülasyonu' etkinliğinin yapılandırmacı öğrenme süreci Görsel 4'te gösterilmiştir.

Görsel 4 'Beden Manipülasyonu' stüdyo çalışmasının süreç diyagramı



ve sınırsızlıklarını' keşfetmelerini amaçlar. yönelik tartışma ortamı yaratıp öğrenenlerin mevcut düşüncelerini ortaya çıkarmışlardır. Öğrenenlerin bu farkındalığı ve bedeninin özelliklerine dair bilgileri yapılandırmaları amacıyla belirlenen hedef doğrultusunda öğrenenler kendi bedenlerine manipülatif müdahalelerde bulunurlar. Öğrenenler kendi belirledikleri çeşitli malzemeler ve yöntemler ile bedenlerine yaptıkları müdahaleleri stüdyoda öğrenenler ve yürütücüler ile birlikte deneyimlerler. Bedenlerinin bu müdahaleler sonucu hangi fiziksel hareketleri yapabildikleri ya da yapamadıkları, hangi duyuşsal özellikleri kaybettikleri ya da kazandıkları üzerine etkileşimli bir tartışma ortamı yaratılır.

Görsel 4'te görüldüğü gibi 'Beden Manipülasyonu' stüdyo çalışması, öğreneni merkeze alan, öğrenenin öğrenme sürecinin her aşamasında aktif olduğu (araştırma, yaparak öğrenme, etkileşimli tartışma, deneyimleme ve sorgulama), öğrenenin uygulama aşamalarında yaptıklarını (1/1 ölçekte üretim/uygulama, detay çözme, manipülatif müdahale, fotoğraf/video ile belgeleme) ve bu etkinliklerin aracılık ettiği alt kazanımlarla (keşfetme, farkına varma, tersine bilgi yapılandırma, eleştirel ve yaratıcı düşünme, akıl yürütme, sezgisel kavrayış, kendini ifade etme) öğrenenin "bedenin fiziksel ve duyuşsal kabiliyetlerinin sınırları ve sınırsızlıkları vardır", "tek tip bir beden yoktur" bilgisini yapılandırdığı bir öğrenme sürecidir.

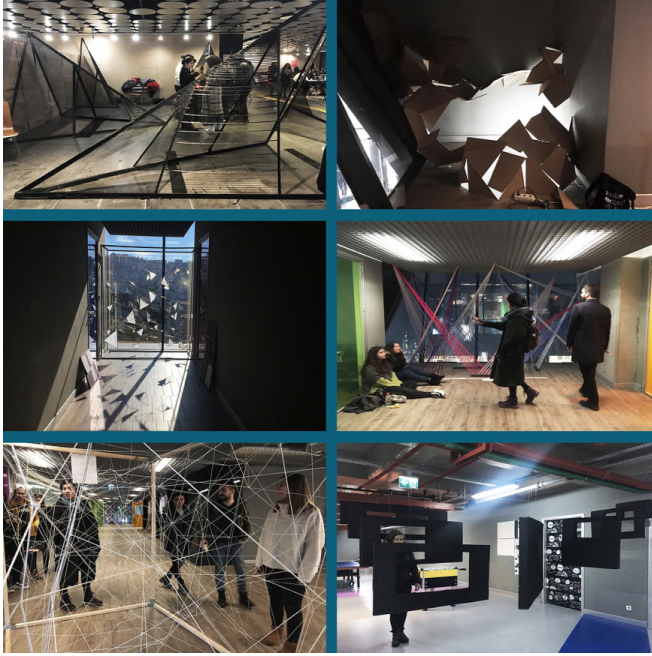
3.3. Beden-Mekân Stüdyo Çalışması 3: Yerleştirme

Temel Tasarım Stüdyosu beden-mekân çalışmaları kapsamında yapılan üçüncü ve son etkinlik olan 'Yerleştirme' etkinliği öğrenenlerin 'bedenlerin mekânları tanımlandığı kadar mekânların da bedenleri yönlendirerek gündelik yaşam, zaman ve deneyimi tanımladıkları; beden ve mekânın arasında ilişkiden öte sonsuz olasılık içeren sürekli bir etkileşim bulunduğu

ve birbirlerinden ayrı düşünilemeyecekleri' bilgilerini oluşturmalarını amaçlamaktadır. Bu amaca ulaşmak için belirlenen hedefler doğrultusunda etkinlik üç aşamadan oluşturulmuştur.

İlk aşamada öğrenenlerin beden konusu ele alınırken kendi bedenlerinden yola çıkmaları gibi, mekân konusu ele alınırken de kendi yaşam çevrelerinden yola çıkılarak öğrenenlerin deneyimledikleri ortak mekân olan üniversite kampüsünü oluşturan mekânlar üzerine tartışma ortamı yaratılmıştır. Yürütücüler tarafından sorulan sorular ile oluşturulan diyaloglarla öğrenenlerin mekân ve mekânsal deneyim hakkında var olan bilgilerinin okuması yapılmıştır. Bu sorular, öğrenenlerin beden ve mekân arasındaki etkileşimin farkında olup olmadıklarını anlamaya ve görüşlerini almaya yönelik, bedenin gündelik yaşamdaki mekânsal deneyimleri üzerine sorulan sorulardır. Ardından öğrenenler farklı sayılardan oluşan gruplara ayrılarak kampüsün önceden yürütücüler tarafından belirlenen alanları ile eşleştirilmiştir. Her bir çalışma grubunun kampüs içerisinde bulunan çalışma alanlarını gözlemleyerek ve birbirleri ile fikir alışverişinde bulunarak mekânların fiziksel, işitsel, dokunsal, görsel özellikleri, kullanıcı yoğunluğu ve beden hareketleri, dolaşım gibi konuları ele alarak mekânsal okumalarının yapılması istenmiştir. Öğrenenler tarafından elde edilen çıkarımlar istenen iki boyutlu ifade biçimleri ile temsil edilerek stüdyo ortamında tartışmaya açılmıştır. Etkinliğin bu aşamasının öğrenenlerin lisans eğitimlerinde edindikleri ilk işbirlikçi çalışma deneyimi olması nedeniyle önemli olduğu düşünülmektedir. Bu etkinlik ile birlikte düşünüp tartışma, bir sorumluluğu birlikte üstlenme gibi becerilerin gelişmesi de hedefler arasındadır.

Etkinliğin ikinci aşamasında gruplar ilk aşamada oluşturdukları bilgiler doğrultusunda üçüncü aşamada uygulamaları istenecek olan Yaratılan.



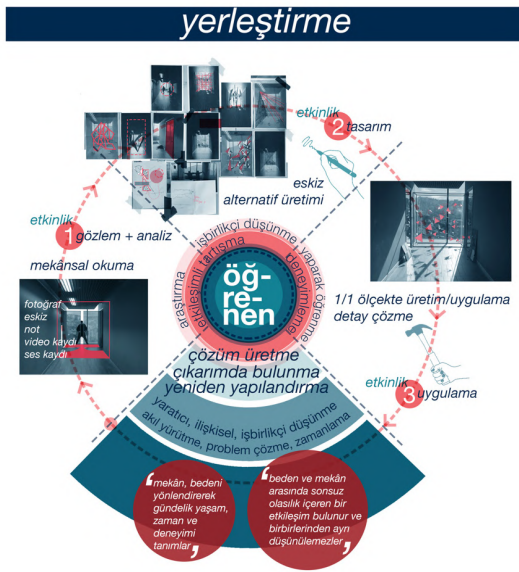
Görsel 5 'Yerleştirme' çalışmasının öğrenci ürünlerinden örnekler

Beden-Mekân stüdyo çalışmalarından 'Yerleştirme' etkinliğinin sonuç ürünleri Görsel 5'te yer almaktadır 'Yerleştirme' etkinliğinin

yapılandırmacı öğrenme süreci Görsel 6'da gösterilmiştir. Tasarımlar için bu alanları manipüle etmenin yollarını ararlar.

birlikte düşünme ortamında alanları önce fotoğraflayıp ardından bu fotoğraflar üzerine iki boyutlu eskizler ile manipülatif müdahalelerde bulunacakları tasarımları üzerine düşünmeye başlarlar. Alanlar için birçok tasarım alternatifini üretmeleri, tek bir doğrunun olmadığı ve sonuçta ulaşılacak tasarım için sürecinin ve çoklu denemeler yapmanın gerekliliğini kavramaları hedeflenir.

Üçüncü ve son aşamada, ikinci aşamada üretilen eskizler grupta yer alan öğrenenler ve yürütücüler ile birlikte sorumlu oldukları alanlarda incelenir ve tartışılır. Bu tartışma sonucunda öğrenenlerin yapmış oldukları çok sayıda eskiz alternatiflerinden mekâna birebir boyutlarda uygulamak üzere biri üzerinde yoğunlaşmaları istenir. Öğrenenler tartışma doğrultusunda seçmiş oldukları tasarımı mekâna uygularlar



Görsel 6 'Yerleştirme' stüdyo çalışmasının süreç diyagramı

Bu uygulama sürecini takım çalışması, işbirlikçi düşünme, yaparak öğrenme, deneyimleyerek öğrenme gibi birçok yol besler. Öğrenenler uygulama sırasında malzeme, detay çözme, zamanlama hakkında bilgi oluşturur ve becerilerini geliştirirler. Etkinliğin öğrenenlere en önemli kazanımlarından birinin ise tasarımın uygulama sürecine girdiğinde oluşan sorunlar ile uğrayabileceği olası değişimlerin farkına varmaları yönünde olduğu düşünülmektedir.

Görsel 6'da görüldüğü gibi 'Yerleştirme' stüdyo çalışması, öğreneni merkeze alan, öğrenenin öğrenme sürecinin her aşamasında aktif olduğu (araştırma, etkileşimli tartışma, işbirlikçi düşünme, yaparak öğrenme ve deneyimleme), öğrenenin uygulama aşamalarında yaptıklarını (mekânsal okuma, fotoğraf, eskiz, not, video kaydı, ses kaydı ile gözlem ve analiz, eskiz, alternatif üretimi, 1/1 ölçekte üretim/uygulama ve detay çözme) ve bu etkinliklerin aracılık ettiği alt kazanımlarla (yeniden yapılandırma, çıkarımda bulunma, çözüm üretme, akıl yürütme, problem çözme, zamanlama, yaratıcı, ilişkisel, işbirlikçi düşünme) öğrenenin "mekân, bedeni yönlendirerek gündelik yaşam, zaman ve deneyimi tanımlar", "beden ve mekân arasında sonsuz olasılık içeren bir etkileşim bulunur ve birbirlerinden ayrı düşünülemezler" bilgisini yapılandığı bir öğrenme sürecidir.

SONUÇ

Tasarım eğitiminde öğrenme içeriğinin sürdürülebilir olması, yeni gelişmeleri ve değişen koşulları dikkate alarak çağın tasarım anlayışı ve ihtiyaçlarına cevap vermesi bakımından oldukça önemlidir. Tasarım eğitiminde öğrenenlerde sürdürülebilir farkındalığı yaratmak için sadece bilgiye ve doğrusal-nedensel düşünce süreçlerine odaklanmayıp, anlama ve anlamlandırma için gerekli becerilerin harekete geçirilmesi teşvik edilmelidir. Eğitim alanında öne çıkan ve uygulanan yapılandırmacı öğrenme tasarım eğitiminde öğrenme hedeflerine ulaşmada

oldukça etkili bir yaklaşımdır. Yapılandırmacılık öğreneni merkeze alması, öğrenenlerin ihtiyaçları doğrultusunda uygun öğrenme yolları seçmelerini sağlayan çeşitli öğrenme stratejileri göstermesi ve bilginin etkileşimsel ortamda bireysel yapılandırmasına olanak tanınması bakımından bütünleştirici bir rol üstlenmiştir.

Bu çalışmada öğrenenlerin yapılandırmacı yaklaşım ile Temel Tasarım Stüdyosu'nda beden-mekân ilişkilerini sorgulayıp, deneyimlediğinde bilgiyi nasıl yapılandıklarıyla ilişkin elde edilen sonuçlar incelenmiştir. Bu doğrultuda çalışmada Haliç Üniversitesi, Mimarlık Fakültesi, İç Mimarlık bölümünde 2018-2019 güz yarıyılı 1. sınıf öğrencileriyle Temel Tasarım Stüdyosu I dersi kapsamında beden-mekân ilişkisi üzerine bilgi yapılandırmasını amaçlayan bir deneyim ele alınmıştır. Çalışmanın iç mimarlık eğitiminde yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının benimsendiği stüdyo etkinliklerinin incelenmesi sonucu edinilen bulguların öğrenme süreçleri ve öğrenenler arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarması bakımından önemli olduğu düşünülmektedir.

Çalışmada incelenen, yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının esas alındığı Temel Tasarım Stüdyosu I dersinin ilk yedi haftasında gerçekleştirilen etkinlikler dizisinin süreçleri ve sonuç ürünleri değerlendirildiğinde öğrenenlerin beden-mekân ilişkisi üzerine yapılandıkları bilgilere dair birtakım bulgulara ulaşılmıştır. Öğrenenlerin süreç sonunda bedeni sınırlı, durağan ve ölçülebilir kalıpların ötesinde ele almanın gerekliliği, yaşayan ve deneyimlenen mekânla bütünleşik olduğu bilgisini oluşturdukları, tartışmalar ve sonuç ürünleri değerlendirildiğinde elde edilen bulgular arasındadır. Etkinliklerin başlangıç süreçlerinde öğrenenlerin bedeni nicel, durağan ve görsel olarak ele alma eğilimleri, etkinlikler sonunda hareket eden, farklı niteliklere sahip ve görmenin yanında dokunma ve duyma duyularıyla da ilişkili olduğunu farkına vardıkları saptanmıştır.

Bu bağlamda öğrenenlerin belleklerinde var olan beden-mekân ilişkisine dair mevcut kodlar, etkinlikler sırasında gerçekleştirilen etkileşimli tartışma ortamlarında sorgulatılarak kırılmıştır. Öğrenenlerin tektipleştirme eğiliminde oldukları beden ve mekânın özünde sonsuz olasılık içeren olgular olduklarının farkına vardıkları sonuç ürünlerindeki çeşitlilik ve tartışma sırasındaki öğrenen söylemlerinde gözlemlenmiştir. Öğrenenlerin sürecin ilk derslerinde bedeninin fiziksel, duyuşsal, bilişsel ve algısal bağlamda yetilerine sahip olmalarına karşın farkında olmadıkları, sürecin sonunda ise bunları fark ederek tutum ve davranışlarını bu doğrultuda yeniden yapılandırıdıkları saptanmıştır.

Yapılan etkinliklerde öğrenenler ile yürütücüler arasında oluşturulan tartışma ortamlarında öğrenenlerin süreç içerisinde ve sonunda öğrenme bağlamında eksiklikleri ve geçirdikleri değişim gözlemlenmiştir. Bu gözlemler sonucu, öğrenenlerin lisans eğitimi öncesinde almış oldukları eğitim doğrultusunda büyük bir çoğunun bilgiyi doğrudan edinme alışkanlığı edinmiş olmalarının, yapılan etkinlikleri anlamlandırma, algılama ve uygulamada zorluklar yaşamalarına neden olduğu söylenebilir. Fakat öğrenenlerin bu etkinliklerin ilk aşamalarında belirli zorluklar yaşamalarına rağmen yapılandırmacı yaklaşımın yarattığı özgür düşünme ortamı sayesinde motive olarak öğrenme süreçlerinin çok daha verimli hale geldiği görülmüştür; bu bulgu motivasyonun öğrenmede oldukça önemli bir yeri olduğunu vurgular. Gözlemler sonucu öğrenenlerin büyük bir çoğunluğunun bir sonuca ulaşmanın tek yolu ve tek doğrusu olduğu düşüncesine sahip oldukları, bu düşüncenin de tasarım sürecinin olmazsa olmazı alternatif üretimi konusunda öğrenenleri oldukça kısıtladığı görülmüştür. Bu durumun öğrenenlere önceki eğitim yaşantılarında yanlış yapma şansı verilmemesinden kaynaklanan hiçbir şey üretmemeye kısır döngüsüne girmelerine neden

olduğu düşünülmektedir. Bu etkinliklerde yapılandırmacı yaklaşımın esas aldığı deneme, yanılma, deneyimleme gibi farklı öğrenme yollarıyla sonuca ulaşmanın tek yolu olduğuna dair kalıpların yıkılma süreci başlatılmıştır. Bunun oldukça zor olduğu fakat yapılan etkinlikler ve karşılıklı diyalog ortamlarında bu kalıplardan öğrenenlerin de yakındıkları tespit edilmiş, dolayısıyla bu yıkım zor olsa da yapılandırmacı yaklaşımın benimsendiği stüdyolarda mümkün olduğu saptanmıştır. Öğrenenlerin etkinliklerin başlangıcında takım çalışması yaparak işbirlikçi üretimde zorlanmalarının daha önce bireysel ve salt sonuç odaklı öğrenme stratejilerine maruz kalmış oldukları sonucunun çıkmasına neden olmaktadır. Birlikte öğrenmeyi daha önce deneyimlememiş öğrenenler, iş bölümü ve çoklu düşünmeyi deneyimlediklerinde takım çalışmasının zor olduğunu belirtmiş, kimi öğrenci tasarımlarının zenginleşerek nitelik kazandığı, kimi öğrenci işbirlikçi çalışma pratiğinin sonuç ürünü olumsuz yönde etkilediğini belirtmiştir. Tüm bu çıkarımlar doğrultusunda, yapılandırmacı yaklaşımı benimseyerek gerçekleştirilen stüdyo sürecinde, yürütücülerin yeni bilgi yapılandırılmasının öğrenciye kazandırılmasından çok daha zor olanın, öğrenenlerin mevcut öğrenme şemalarının ve bilişsel kodlarının yıkılması, öğrenenlere daha önceki yaşamlarında dayatılan öğrenme stratejilerinin onların öğrenmelerini ne denli kısıtladığını ve hatta imkânsız hale getirdiğini fark ederek bu sınırların silinmesi olduğu düşünülmektedir.

Sonuç olarak, yapılan etkinliklerin süreç ve sonuçlarının incelenmesi ve yürütücüler arasında yapılan tartışmalarla, yapılandırmacı öğrenme kuramının, salt öğrenme stratejilerinden ibaret olmadığı, çok daha kapsamlı ve kapsayıcı bir dünyayı görüş ve algılayış biçimi olduğu görülmüştür. İç Mimarlık Temel Tasarım Stüdyosu özelinde yapılandırmacı öğrenme

yaklaşımının öğrenme sürecine ve kazanımlara olumlu katkıları göz önünde bulundurulduğunda, sürdürülebilir bilgi yapılandırmasına yönelik yenilikçi yaklaşımlarla yürütülen stüdyolara İç Mimarlık lisans eğitiminde daha çok yer verilmesi gerektiği ve stüdyo yürütücüleri olan akademisyenlerin öğrenme kuramları ile ilgili donanım sahibi olmalarının faydalı olacağı düşünülmektedir. Temel Tasarım Stüdyosunun İç Mimarlık eğitiminin ilk iki dönemi devam ettiği düşünüldüğünde öğrenenlerin mekân ile ilgili bilgi yapılandırma pratikleri için iyi bir temel oluşturmalarında önemli bir rolü olduğu görülmektedir. Aynı zamanda yapılandırmacı yaklaşımı yalnızca Temel Tasarım Stüdyolarında değil İç Mimarlık eğitiminin 2, 3 ve 4. yıllarının odağında bulunan Tasarım Stüdyoları ve Proje dersleri için de benimsemenin bütüncül bir öğrenim yaklaşımına yol açarak öğrenenler için çok daha faydalı olacağı düşünülmektedir. Bu şekilde, tasarım alanının hızlı değişimine adaptasyon sağlayabilecek becerilere sahip, düşünen, araştıran, sorgulayan, iletişim kurabilen, özgün tasarımlar üretme yetisine sahip iç mimarların yetişmesinde yapılandırmacı öğrenmenin önemli katkıları olacağı düşünülmektedir. Bilginin sürdürülebilir olması, bireyin kendini gerçekleştirebilmesi, yaşam boyu öğrenmeyi içselleştirebilmiş olmasının sadece iç mimarlık eğitimi özelinde değil, birey olma amacındaki tüm insanlar için gerekli olduğu yadsınamaz. Bu nedenle yapılandırmacı öğrenmenin benimsenmesi ve geliştirilerek devam etmesinin gerekli olduğunda değişip dönüşümünün sağlanmasının önemini vurgulamak gerekir.

KAYNAKLAR

- Adıgüzel Özbek, D. (2018). *Beden etkileşimli mekân tasarımı*. *The Turkish Online Journal of Design, Art and Communication*, 8(1), 133-142.
- Adıgüzel Özbek, D. & Usta, G. (2018). *İçmimarlık proje stüdyosunda yaratıcılık odaklı tasarım çalışmaları*. *The Turkish Online Journal of Design Art and Communication*, 8(1), 123-132.
- Arıdağ, L. & Aslan, A. E. (2012). *Tasarım çalışmaları-1 stüdyosunda uygulanan yaratıcı drama etkinliklerinin mimarlık öğrencilerinin yaratıcı düşünce becerilerinin gelişimine etkisi*. *Megaron*, 7(1), 49-66.
- Aydınlı, S. (2015). *Tasarım eğitiminde yapılandırıcı paradigma: 'Öğrenmeyi öğrenme'*. *Tasarım Kuram*, 20, 1-18.
- Barr, R. B. & Tagg, J. (1995). *From teaching to learning, a new paradigm for undergraduate education*. *Change*, 27, 12-26.
- Brooks J. G. & Brooks M. G. (1999). *The courage to be constructivist*. *Educational Leadership*, 57(3), 18-24.
- Cooper, P. (1993). *Paradigm shifts in designed instruction: from behaviorism to cognitivism to constructivism*. *Educational Technology*, 33(5), 12-19.
- Cumaoglu, Z. T., & Şimşek, P. Ö. (2020). *Uluslararası sınavlarda fen bilimleri derslerinden alınan sonuçların iyileştirilmesine yönelik fen bilimleri öğretmen görüşleri*. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(4), 949-970.
- Dural, T. A. (2000). *Dönüş(tür)me sürecinde temel tasarım eğitimi*. *Mimarlık Dergisi*, 293, 62-65.
- Eigbeonan, A. B. (2013). *Effective constructivism for the arch-design studio*. *International Journal of Architecture and Urban Development*, 4(10), 5-12.
- Erdem, E. & Demirel, Ö. (2002). *Program geliştirmede yapılandırmacılık yaklaşımı*. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23, 81-87.
- Güler, H. K. (2013). *Türk öğrencilerin PISA'da karşılaştıkları güçlüklerin analizi*. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26(2), 501-522.
- Gültekin, M., Karadağ, R. & Yılmaz, F. (2007). *Yapılandırmacılık ve öğretim uygulamalarına yansımaları*. *Anadolu University Journal of Social Sciences*, 7(2), 503-528.
- Hasgül, E. & Gümüştaş, S. (2015) *Mekânı yeniden tanımlama deneyi*. *İç Mimarlık Eğitimi 3. Ulusal Kongresi / Atölye-Bildiriler Kitabı*, İstanbul, 281-295.
- Koç, G. & Demirel, M. (2004). *Davranışçılıktan yapılandırmacılığa: eğitimde yeni bir paradigma*. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 174-180.
- Kurt, S. (2009). *An analytic study on the traditional studio environments and the use of the constructivist studio in the architectural design education*. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 1, 401-408.
- Kurt, S. (2011). *Use of constructivist approach in architectural education*. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 15, 3980-3988.
- Kurt, S. (2012). *Applying constructivist instruction method to basic design course*. *International Journal of Arts & Sciences*, 5(5), 253-262.
- Lefebvre, H. (2016). *Mekânın üretimi*. (Çev: I. Ergüden). İstanbul: Sel Yayıncılık.
- Marlowe, B. A. & Page, M. L. (2005). *Creating and sustaining the constructivist classroom*. California: Corwin Press.
- Merleau-Ponty, M. (2005). *Phenomenology of perception*. (C. Smith, Çev.). London: Routledge.
- Nicol, D. & Pilling, S. (2005). *Changing architectural education: towards a new professionalism*. London: Taylor & Francis.
- Özden, Y. (2005). *Öğrenme ve öğretme*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Sarıoğlu Erdoğan, G. P. (2016). *Temel tasarım eğitimi: bir ders planı örneği*. *Planlama*, 26(1), 7-19.
- Steffe, L. P. & Gale, J. (Ed.). (1994). *Constructivism in education*. New York: Routledge.
- Ünder, H. (1994). *Sokratik diyalog*. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 27(2), 639-658.
- Wilson, B. G. (1997). *Reflections on constructivism and instructional design*. C. R. Dills & A. J. Romoszowski (Ed.), *Instructional development paradigms* (s.63-80). Englewood Cliffs NJ: Educational Technology Publications.
- Yılmaz, M. (2009). *Öğrenme ve bilgi ilişkisi*. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(1), 173-190.

- Yurdakul, B. (2004). Eğitimde davranışçılıktan yapılandırmacılığa geçiş için bilgi, gerçeklik ve öğrenme olgularının yeniden anlamlandırılması. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8, 109-120.
- Yurdakul, B. (2005). Yapılandırmacılık, Ö. Demirel (Ed.), *Eğitimde yeni yönelimler* (s.39-65). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Görsel Kaynaklar

- Görsel 1: Haliç Üniversitesi Mimarlık Fakültesi İç Mimarlık Bölümüne ait 2018-2019 güz yarıyılı Temel Tasarım Stüdyosu I dersi öğrenci çalışmaları arşivi.
- Görsel 2: Yazarın kendine ait üretimi.
- Görsel 3: Haliç Üniversitesi Mimarlık Fakültesi İç Mimarlık Bölümüne ait 2018-2019 güz yarıyılı Temel Tasarım Stüdyosu I dersi öğrenci çalışmaları arşivi.
- Görsel 4: Yazarın kendine ait üretimi.
- Görsel 5: Haliç Üniversitesi Mimarlık Fakültesi İç Mimarlık Bölümüne ait 2018-2019 güz yarıyılı Temel Tasarım Stüdyosu I dersi öğrenci çalışmaları arşivi.
- Görsel 6: Yazarın kendine ait üretimi.

