

İç Mimarlık Eğitimi Stüdyo Derslerinin Gelişimi Işığında Ölçekler Arası Tasarım Yaklaşımı Üzerine Güncel Bir Çalışma

Ceren ÇELİK* ve Burçin Cem ARABACIOĞLU**

* İstanbul Teknik Üniversitesi
İstanbul, Turkey
ORCID:0000-0002-4587-6028
celikce@itu.edu.tr (İletişim yazarı)

** Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi
İstanbul, Turkey
ORCID: 0000-0002-1204-4479
burcin.arabacioglu@msgsu.edu.tr

Tartışma Makalesi

Geliş: 25/05/2022

Son düzenleme sonrası geliş: 20/07/2022

Kabul: 21/07/2022

Yayımlanma: 29/07/2022

Öz

İç mimarlık ayrı bir disiplin olarak var olmaya başladığı süreçten itibaren birçok farklı dönüm noktası yaşamıştır. Bunlardan bir tanesi de söylem ve oluşumlar kapsamında iç mimarlığın dekorasyondan farklı bir disiplin olarak algılanma noktasıdır. Bu durum irdelendiğinde görülebilir ki iç mimarlık dekorasyondan daha kapsamlı bir biçimde farklı ölçeklerle ilişkilenen bir bütünün parçasıdır. İç mimarlığın, kent ve kentlilere sunabileceklerinin değerlendirilmesi tasarımın potansiyellerini de artırabilir niteliktedir. Çalışma iç mimarlık, mekân ve ölçekler arası tasarımı fenomenolojik olarak incelemektedir. İç mimarlık stüdyolarının tarihsel gelişimi çalışmaya altlık oluşturması amacı ile incelenmiştir. Çalışmanın amacı eğitimin var olan potansiyelleri ve yapısı incelenerek, tümevarım yöntemi ile stüdyo dersleri kapsamında yeni bir model önerisi yapılmasıdır. Yapılan öneride iç mimarlığın kent ile kurabileceği bağ ve potansiyellerin irdelenmesi amaçlanmıştır. Kenti bir iç mekânlar dizisi olarak değerlendiren yaklaşımda, daha bütüncül bir anlayışla, iç mimarının potansiyelleri irdelenmiştir. Bu bütüncül yaklaşım, öğrencilerin kent ve iç mekânlar arasında bir bağlantı kurmasına olanak sağlamaktadır.

Anahtar kelimeler: İç mimarlık stüdyoları, iç mimarlık eğitimi, mekân, kent, ölçekler arası

A Study over Historical Development of Design Studios in Interior Architecture Education and The Potentials in Interscale Design Intersection

Ceren ÇELİK* and Burçin Cem ARABACIOĞLU**

* *Istanbul Technical University*
Istanbul, Turkey
ORCID:0000-0002-4587-6028
celikce@itu.edu.tr (Corresponding author)

** *Mimar Sinan Fine Arts University*
Istanbul, Turkey
ORCID: 0000-0002-1204-4479
burcin.arabacioglu@msgsu.edu.tr

Discussion Article

Received: 25/05/2022

Received in final revised form: 20/07/2022

Accepted: 21/07/2022

Published online: 29/07/2022

Abstract

Interior architecture has experienced many different milestones since it started to exist as a separate discipline. One of them is the point of perceiving interior architecture as a distinct discipline from decoration within the scope of discourse and formations. Interior architecture is a part of a whole that relates to different scales more comprehensively than decoration. The study examines interior architecture, space, and inter-scale concepts phenomenologically. The study aims to analyse the existing potentials and structure of education and propose a new model within the scope of studio lessons with the inductive method. The possibilities that interior architecture can offer to the city and its dwellers should be considered. The shortcomings are discussed and a new approach is proposed. The new approach aims to grasp a holistic way of thinking in interior design studio. It lets students form a connection between city and interior spaces. This two-sided process can affect the designers' way of thinking, and how they design. Eventually it could help interior design process and city's itself.

Keywords: Interior architecture design studios, interior architecture education, space, city, interscale

1. GİRİŞ

Tasarım eğitimi, gerek stüdyo dersleri gerek ise bilgi yapısı gereği diğer tasarım odaklı olmayan disiplinlerden ayrı bir konumda durmaktadır. Oldukça geniş bir alana yayılan tasarım eğitimi, bilginin öğrenilme şekli ile de farklılaşmaktadır. Stüdyo/Proje derslerinin odağını oluşturduğu tasarım eğitiminde, birçok farklı girdi bu eğitimi etkilemektedir. Tasarım ve mekân algısında köklü değişiklikler yaratan her bir girdinin eğitimdeki rolü oldukça büyük ve önemlidir. Geniş bir alanı kapsayan eğitimde, bu noktada ana incelenmek istenen konu stüdyo derslerinin yapısı ve girdileridir. Bu incelemenin asıl odak noktası da iç mimarlık eğitimi ve iç mimari stüdyo pratikleridir. İç mimari stüdyoların kendi içerisindeki strüktürel yapısı, ölçekler arası tasarımın potansiyelleri bu yazı kapsamında irdelenmiştir. İç mimarlık kavramının var olan değişim süreçleri, dekorasyon teriminden ayrılması ve iç mimarlık eğitiminin bu süreçlerdeki rolü yazı kapsamında ele alınmıştır. 1930 ve 1940'larda iç mimarlığı, dekorasyondan ayıran eğitim programlarının açılması gibi birçok eylem gerçekleştirilmiştir (Havenhand, 2004). İyi bir şekilde irdelendiğinde görülebilir ki iç mimarlık dekorasyondan daha kapsamlı bir biçimde farklı ölçeklerle ilişkilenen bir bütünün parçasıdır. İç mimarlık stüdyolarında bu ölçekler arası potansiyelin nitelikli bir şekilde kullanılması, bütün ile kurulan ilişkinin güçlenmesi açısından önemlidir. Çalışma iç mimarlık, mekân ve ölçekler arası kavramlarını fenomenolojik olarak incelemektedir. Çalışmanın amacı eğitimin var olan potansiyelleri ve yapısı incelenerek, tümevarım yöntemi ile stüdyo dersleri kapsamında yeni bir yapı önerisi yapılmasıdır. Stüdyo derslerinin, mekânın verilerini sadece mevcut yapı duvarlarını baz alan bir yaklaşım ile değil, daha kavramsal altyapıya oturan, kentli ile ilişkiyi göz önüne alan bir yaklaşım ile ilerlemesi planlanmıştır. Kenti bir iç mekânlar dizisi olarak görmek, kentlerin kurgusu ve yaşanabilirliği açısından da büyük potansiyeller taşımaktadır. Bu ilişki, yazı kapsamında irdelenmiştir.

2. İÇ MİMARLIK KAVRAMI, MEKÂN DENEYİMİ VE ÖLÇEKLER-ARASILIK

İç mimari tasarım nedir? Bir iç mimarın rolü nedir? Toplumumuzda bu sorular, iç mimari tasarımı daha önce kabul edilebilir olanlara farklı cevaplar talep eden bir konuma götürmüştür. Bu disiplin, öncelikle yüzey süsleme ile ilgilenen bir disiplinden, insan davranışı için tasarım yapmaya odaklanan bir disipline dönüşmüştür (Guerin, 2004). Mimarlık veya tıp gibi diğer alanların aksine, iç mimari tasarım, mesleğin hem içinde hem de dışında açık kimlik sorunları ve uyum eksikliği ile uğraşmaya devam etmektedir (May, 2016). İç mimari tasarım ve dekorasyon birbirinin yerine geçebilir terimler değildir. Büyük oranda zaten çalışan bir uzay sistemine belirli dokularda veya renklerde değişiklikler yaparak uygulayan dekorasyon, iç mimari tasarımdan daha fazla yüzeysel müdahalelere odaklanan bir yaklaşımdır. İç mimari tasarım daha derin bir anlayış gerektirir. Bu bütünü görmek, mekânı bir hacim olarak algılamak ve kent içindeki yankısını anlamakla ilgilidir. İç mimari tasarım, büyük bir sistemde bir parça tasarlamakla ilgili bir atmosfer tasarımıdır. Kente, çevreye içeride ve dışarıda bağlıdır. Tasarımla ilgili bu gerçek tartışmaları başlatmak için değişiklik en baştan, iç mimari tasarım stüdyolarından başlamalıdır.. Bu sorunları çözmenin anahtarı eğitim dönüşümünde yatmaktadır (Guerin, 2004). Çünkü iç mimarlar, iç mimari tasarımın potansiyelini ve atmosfer ile bağlı olduğu kent arasındaki ilişkilerini ne kadar çok bilirse, toplum onu olması gerektiği gibi algılayabilir. Bu fikri sürdürülebilirlik için, iç mimarlık eğitiminin gözden geçirilmesi ve yeni bir ışık altında düzenlenmesi gerekli görülmektedir.

İç mimarlık eğitiminde bahsedilen unsurları sağlayabilecek alan iç mimari tasarım stüdyolarıdır. İç mimari projeler sosyal bir boyuta sahiptir. Kent ve kentte yaşayanlarla ilişkide olduğunun algılanması ve kabulü önemli bir noktada durmaktadır. İç mimari tasarım, ilişkisel koşulları içeren bir uygulama olarak, insanlar ve çevreleri arasındaki ilişkiyi dönüştürür (Attiwill, 2020). Kent sakinlerinin deneyimleyeceği mekânlar tasarlanırken, iç mimari projenin kentten bu kadar kopuk olması büyük bir ikilem yaratmaktadır. Bütüncül yaklaşım, kent ile ilişki çerçevesinde yeniden değerlendirilmeli ve iç mimari tasarım projelerine yansıtılmalıdır. Yani mekânlar sadece duvarların arkasında değildir. Bu süreçlere kent dinamiklerinin veri olarak dahil edilmesi, tasarımın potansiyellerini artırabilir niteliktedir. Buradaki zorluk, kenti, insanların derinlemesine keşfedebilecekleri ve yalnızca kullanacakları değil, iz bırakabilecekleri, deneyim alışverişinde bulunabilecekleri ve sıradan hareketleri oluşturabilecekleri bir dizi "iç mekân" olarak görmektir (Prete, 2020). Kente farklı bir perspektiften bakmak da tam olarak budur. Kenti bir dizi iç mekânın birbiri ile ilişkiler bütünü olarak görmek, tıpkı iç mimariyi bütünün bir parçası görmek gibi elzemdir. Bu noktada iç mimariden kente bakarkenki yaklaşım, kentten iç mimariye bakarken olan yaklaşımla birbirini destekler nitelikte olmalıdır. Kenti bir dizi iç mekân olarak görme tanımı, oldukça kuvvetli bir yaklaşımdır. İç mekânlar kentin hafızasına yer etmektedir. Bu da onları uzayda bir parça değil kentin kendisi, atmosferi varlığına eklenen tasarım öğeleri haline getirmektedir. Sokağa açılan bir mekân; işlevinden, tasarımına, o sokağın gerek kullanıcı kitlesini gerekse sokağın ve kentin atmosferini etkiler. Fakat bu durum yalnızca yüzey tasarımı etkisinden çok daha büyük bir etkidir. Bu noktada iç mimarların da bu bilinçle tasarım yapmaları farklı potansiyellere olanak sağlayabilir. Bu durum, iç mimarlık eğitiminde de önemli bir faktördür.

İç mimarlık eğitimi yıllar içinde değişiyor olsa da, önemli konular, özellikle iç tasarımın değerine ilişkin müttefik mesleklerden evrensel kabul gören ve akademi içinde bir disiplin olarak tanınması gibi sorunlar çözülmemiş durumda kalmaktadır (Guerin, 2004). İç mimari proje sürecindeki ana unsur, öğrencilerin mekânı bir bütün olarak algılamasını sağlamak ve dekoratif bir yaklaşımdan ziyade bütünsel bir yaklaşım oluşturmaktır. Bütüncül düşünme yeteneği, iç tasarımda istenen bir niteliktir. Aslında, İç Tasarım Akreditasyonu Konseyi (CIDA), bütüncül düşünmeyi eğitim yoluyla geliştirilecek profesyonel bir beceri olarak görmektedir (Meneely, 2010). Aksi takdirde, öğrencinin mekâna yaklaşımı oldukça yüzeysel bir seviyede kalabilir ve bu da eğitimin öğrenciye sağlayabileceği potansiyeli ortadan kaldırmaktadır.

Peki bahsedilen mekân kavramı nedir? Bu noktada iç mimarlık kavramı olarak 'mekân ve yer' ile bir bağ içerisinde karşımıza çıkmaktadır. Mekân kavramı fiziksel olarak varlığını sürdürmesine rağmen kuramsal olarak kullanılması yüzyılın başlarına denk gelmektedir (Kahvecioğlu, 1998). Mekân kavramı birçok farklı şekilde ifade edilmiştir. Heidegger'e göre mekân insan ile var olmaktadır (Heidegger, 2001). Lefebvre'ye göre mekân toplumsal bir üretilerdir (Avar, 2009). Mekân ona göre yaşanan mekân, algılanan mekân ve tasarlanan mekândan oluşmaktadır (Lefebvre, 1991). Daha farklı bir yaklaşım olarak Ching'e göre mekân, görsel biçim, akustik, ışık gibi öğelerin birleşmesiyle oluşmaktadır (Ching, 1979). Her bir yaklaşım kendi anlatımını ve tanımını oluşturmaktadır. Her yaklaşımda deneyimleyen kullanıcının ve tasarımcının rolü değişmektedir. İç mimarlık, mekânın deneyimini referans alan bir tasarım alanıdır. Mekân ve yer kavramları benzerlik gösteren fakat ayrı ayrı incelendiklerinde birbirlerinden oldukça farklı iki kavram olarak var olmaktadır. Mekân ve yer kavramlarının daha iyi anlaşılabilmesi ve bu farkların ortaya konulabilmesi için, bu

kavramların ilişkili olduğu noktaların incelenmesi gerekmektedir. Bunlar; toplum, sınır ve algıdır. Yer kavramı ve mekân kavramı arasındaki temel fark bu üç kavram ile ortaya çıkmaktadır.

“Mekân ne salt bir soyutlama ve nesne, ne de sadece somut, fiziksel bir şeydir. Bütün boyutları ve biçimleriyle, hem kavram hem gerçekliktir, yani toplumsaldır.” (Avar, 2009: 8). Yer ise bundan farklı olarak toplumsal bir olgu olmayıp her noktada bulunabilmektedir. Bireyin ve toplumun varlığı ve yeri sahiplenmeleri onu mekân olmaya ilerletmektedir. Birey ve toplumdan bağımsız olarak yer olabilmekte fakat mekân olamamaktadır. Mekân kazanılan bir özellik boyutundadır. Mekân kullanıcıları tarafından sürekli yenilenen, devinim halinde bir süreçte olan bir olgudur. Mekânın varlığı toplum ile ortaya çıkmakta ve önemli hale gelmektedir. Bir mekânın ilerleyişini ve gidişatını toplum belirler. Onun algılanmasını ve var olmasını sağlayan toplumdur. Mekân, toplumsal bir üründür (Lefebvre, 1991). Bu çerçevede incelendiğinde mekânın oluşmasında ve var olmasında insan ile olan ilişkisi oldukça ön plana çıkmaktadır. Oluşan bu mekânın sınırları ise algı ile şekillenmektedir. Bireyin ve toplumun algısı mekânın, mekân olma özelliğini kazanmasını sağlamaktadır. Bu algılayış karşımıza mekânın sınırlarını çıkarmaktadır. Sınır kavramından bahsederken bireyin hareketi önem kazanmaktadır. “Mekânın sınırları, zaman ve olaya bağlı olarak birey tarafından belirlenmekte, her an tekrar tanımlanmaktadır. Birey, hareket ettiği sürece kendi sınırlarını tayin etmekte, dahil olduğu, kendi dinamik yapısını oluşturmuş ortamlarda, izler bırakmaktadır” (Geron, 2003: 49). Mekânın yeni sınırlarını tayin ederken birey, hareketleri ile mekânın olası sınırlarını belirlemektedir. Her hareket kendi sınırını oluşturmakta ve oluşan yeni durum, mevcut sınırlar arasında geçişler sağlamaktadır. Bu noktada bireyin hareketliliği sınır kavramını algılamasına olanak tanımaktadır. Örnek olarak bir birey içinde bulunduğu bölgeden ayrılarak ancak o bölgenin görünür veya görünmez sınırlarla çevrili olduğunu algılayabilmektedir. Böylelikle mekânın yerden farklı olarak görünür ya da görünmez sınırlar ile çevrili olduğu söylenebilmektedir. Sınırlar değişebilmekte ve yeni olanaklar için dönüşebilmektedir. Yeni girdilerle, yeni uzlaşma ve çatışma zeminleri oluşturmaktadır. Mekân algısı kendi içinde çeşitlenen başlı başına bir konu olmakla birlikte burada bahsedilen algı bireyin toplumsal çerçevedeki algısıdır. Mekânın algılanışında kültürel etmenler de önemlidir. Mekân kendini sürekli kullanıcıları tarafından yenilerken, toplumun kültürel birikimini kendi içine katarak ilerlemektedir. Mimarlık üç boyutlu bir kavramdır, çünkü kültürel dünyanın bir kesitidir (Libeskind, 2004). Bütün ilişki ağları göz önünde bulundurulduğunda, mekânını yaşanır kılması ve ona göre tasarım yapması gereken kişi tasarımcıdır. Toplumu düşünerek ve mekânın toplum ile ilerlediğini, onunla gelişip evrildiğini bilerek, bu ilişkinin farkında olarak ve toplum için tasarım yaptığının bilincinde olarak tasarım geliştirmelidir. Değişen ve dönüşen toplumda, ona uygun değişen ve dönüşen bir tasarım sunulmalıdır. Katı kurallar çerçevesinde yapılan, toplumun mekânı algılayışını engelleyen ve toplumla uyum içerisinde olmayan tasarımların mekân olma özellikleri silikleşmektedir.

Mekân, sadece bir alan ya da hacim tanımlamaktan çok daha öte bir anlamı da beraberinde taşımaktadır. Mekânın var olan her unsuru ile birlikte farklı katmanlardan oluşan bir atmosfer oluşmaktadır. Bu noktada atmosfer yalnızca renk ya da dokudan çok daha derin bir anlayış içermektedir. Algı ve bilişsel süreçlerle birlikte bir mekânın algılanması bu atmosferin mekânın kullanıcısı tarafından deneyimlenme süreci olarak nitelendirilebilir. Bu noktada bilişsel süreçleri kullanıcıların anıları, mekânın var olan kentsel hafızadaki yeri vb. var olan bir mekânın yeniden dönüştürülmesi senaryosunda bu durum hayli önemli bir unsur

olarak karşımıza çıkmaktadır. Var olan kimliği dışında bir işleve bürünecek olan bir yapıyı yeniden işlevlendirme sürecinde, iki farklı yaklaşım karşımıza çıkmaktadır. Birincisi var olana dair her kalıntıyı silerek sıfırdan 'temiz' bir tasarım yapmak, ikinci seçenek ise var olanın sunduklarını değerlendirip, etkin ve önemli olanları ayırarak, onları sürece dahil ederek bir tasarım yapmaktır. Bir iç mimarın görevi bu yapılarda neyin önemli olduğunu ve neyin önemli olmadığını belirleyerek yeni tasarıma ilham vermesini sağlamaktır (Crespi, 2020). Yaklaşımlardan ikincisi ile var olan yapının tasarımcılara ve kentlilere sunduklarını iyi değerlendirerek bir tasarım yapmak, hem sürdürülebilirlik açısından hem de kentin var olan hafızasını silmeden ona eklenerek ve katmanlaşarak bir tasarım oluşması açısından önemlidir. Mekânın kentin fiziksel bir parçası olduğu kadar, kent hafızasında da bir yeri olduğunu unutmamak gerekmektedir. Bu hafıza kimi zaman fiziksel etmenler ile desteklenebilmektedir. Bu girdiler ile desteklenmeyen yaklaşımlar ne yazık ki kent dokusuyla bir bağ kuramamakta, alanın soylulaştırılması senaryosuyla son bulabilmektedir. Bunun gibi önemli bir nokta iç mimari proje süreçleri için de önemlidir. Proje strüktürü ve projelere yaklaşım tasarlanırken mekânın bu katmanlı yapısı öğrencilere başarılı bir şekilde aktarılmalıdır. Yazının ilerleyen bölümlerinde iç mimarlığın algılanma biçiminde tasarım stüdyolarının bu potansiyelleri tartışılmıştır.

3. İÇ MİMARLIK EĞİTİMİ VE STÜDYO DERSLERİ

Bu bölüm kapsamında tasarım ve iç mimarlık eğitiminin tarihsel süreçleri bir altlık olması amacıyla incelenmiştir. Tasarım eğitimi süreç boyunca birçok farklı dönüm noktası yaşamıştır. Bunlar iç mimari stüdyoları da etkiler niteliktedir. İç mimariye yaklaşımın dolayısıyla da iç mimari stüdyoların değişim sürecini tetikleyen unsurlar da bu bölüm kapsamında irdelenmiştir. Potansiyellerin keşfi ve farklı bakış açılarının görülebilmesi açısından tarihsel inceleme yapılması gerekli görülmüştür. Bununla bağlantılı olarak eğitim ve öğrenme kavramları, bu kavramlar üzerine üretilmiş düşünceler incelenmiştir. İç mimarlık stüdyolarının kendi strüktürel yapıları ve bu süreçlerle olan organik ilişkileri araştırılmıştır.

3.1. Tarihsel Süreç

Mimarlığın bir pratik olarak uygulanmaya başlandığı zamanlarda bir mimarlık okulunun olmadığını söylemek doğru olacaktır. Bu dönemde çırak ustasını gözlemler ve meslek ile ilgili noktaları bu şekilde öğrenirdi. Bu ilişki içerisinde mimarlığın kuramsal ve kavramsal bir alanı yoktur. Çırak ustadan gerekli teknik bilgiyi alır ve öğrenir. Bilgi akışı tek yönlü olarak ustadan çırağa doğrudur. Bu dönemden sonra kavramsal alt yapının ilk oluşmasının 17 yy.da Fransız Bağımsız Kraliyet Akademisi'nin kuruluşuyla olduğunu söylemek doğru olacaktır (Kararmaz ve Ciravoğlu, 2017). Bu dönemde usta çırak ilişkisi devam etmekle birlikte, öğrenciler bağımsız atölyelerde eğitimlerine devam etmekteydiler. Günümüzde de etkilerini gördüğümüz bir diğer yaklaşıma sahip stüdyoları bünyesinde barındıran okullar; 1793 yılında kurulan École des Beaux-Arts ve Bauhaus'tur. Günümüzde kullanılan jüri sisteminin ilk çıktığı yer École des Beaux-Art'tır (Onur ve Zorlu, 2017). Alternatif yöntemlerin denendiği ilk okul olarak da Bauhaus söylenebilir. Günümüzde de Bauhaus'un etkileri stüdyo dersleri çerçevesinde hala görülmektedir.

Tarihsel sürecin ardından (Şekil 1) tasarım stüdyolarının genel işleyişinden bahsetmek gerekirse; günümüzde tasarım stüdyolarında farklı birçok yöntem kullanılmaktadır. Sabit bir doğru olmayan eğitim sisteminde, yürütücülerin yaklaşımları çerçevesinde bu işleyiş değişmektedir. Geleneksel usta-çırak eğitim modelinin yanında,

deneySEL olarak adlandırılabilir eğitim yaklaşımları da artık akademide sıklıkla karşımıza çıkmaktadır (Kararmaz ve Ciravoğlu, 2017).



Şekil 1. Tarihsel süreç (Ceren Çelik, 2022)

İç mimarlık bölümü özelinde bu inceleme gerçekleştirilirse iç mimarlık eğitimi bahsedilen tasarım eğitimlerinin ana çerçevesini korumakla birlikte kendine özgü unsurları bünyesinde barındırmaktadır. Uzun yıllar boyunca iç mimarlık, mimarlığın içinde konumlanan bir alan olarak varlığını sürdürdü. Modern dönem ve sonrasında iç mimarlık ayrı bir alan olarak tasarım dünyasında varlığını ortaya koymaya başladı (Kurtich ve Eakin, 1993). Bauhaus akımının dönemin iç mimarlık yaklaşımındaki etkisi büyüktür. Tasarım kavramının iç mimarlık alanında ele alınması bu dönem ile ortaya çıkmıştır (Piotrowski, 1989). 1960'larda iç mimarlık alanındaki büyük gelişmelerin ardından, tasarımcılar bu alanda üretimler yapmaya devam ettiler. 1970 ve 1980 yılları arasındaki ekonomik kriz ve Japon endüstri devrimi ile bazı iç mimarlar teorik, konsept ve akademik çalışmalara yöneldi ve bunun etkileri eğitim alanında görülmeye başlandı (Demirbaş, 2001). Bu önemli gelişmeler iç mimarlığın sürecini ve gelişimini belirleyen unsurlardır. İlk olarak 20. yüzyılın başında iç mimarlık eğitimi bir kurs olarak varlığına başladı (Demirbaş, 2001). İkinci Dünya Savaşı'nın ardından iç mimarlık daha akademik bir hale geldi ve üniversitelerin bünyesinde bölüm olarak yerini bulmaya başladı. Bunların ardından 1960'larda ise konsey ve toplulukların kurulmasıyla birlikte birçok farklı eğitimin birliği sağlanmaya çalışıldı (Kaptan, 1998). 1896'da ilk lisans eğitimi Parson's School of Design bölümünde faaliyete başladı (May, 2008). İç mimarlık geliştiği ve var olduğu süreç boyunca farklı yaklaşımlar sergilemiştir. Bunların ilki, görsellik ve süsleme odaklı olan geleneksel bakış açısı iken diğeri araştırmaya odaklı ve yeni radikal yapılaşmayı öne süren yenilikçi bir tasarım anlayışıdır (Tate ve Smith, 1986). Farklı kuruluşlar ve okullar süreç boyunca bu iki yaklaşım arasında konumlarını belirlemişlerdir. Örneğin Amerikan İç Dekoratörler Kurulu (AIID, 1932), Amerika Dekoratörler Enstitüsü olarak devam eden isminin, bu gelişmeler çerçevesinde terminoloji olarak değiştirilmesi gerektiğini, dekorasyon yerine iç mekân tasarımı söyleminin doğru olduğunu savunan ve bu kuruldan ayrılan bir grubun kurduğu Ulusal İç Mimarlar Derneği (NSID) ile karşıt fikirleri benimsemişlerdir (Eriş ve Ağan, 2020). 1975 yılında fikir birliği sağlanmış ve Amerikan İç Mimarlar Derneği adıyla faaliyetlerini sürdürmeye devam etmiştir. Terminolojik olarak dekorasyon ve iç mimarlığın konum olarak durdukları yerlerden yazının önceki bölümlerinde bahsedilmiştir. Bu ayrım tasarım eğitimlerinin çerçevesini ve mekâna yaklaşımı da farklı şekilde etkilemektedir. Bu ayrım aynı zamanda eğitim fakültelerinin bağlı oldukları ve

beslendikleri ortak dersler vb. ile şekillenmekle birlikte, okulların tasarıma yaklaşımları ile de belirlenmektedir.

Türkiye’de lisans düzeyinde ilk iç mimarlık eğitimi veren bölüm ise, 1925 yılında şimdiki adı ile Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesinde kurulmuştur (Demirbaş, 2001). Günümüzde halen eğitim ve öğretimine lisans, yüksek lisans ve doktora derecelerinde devam etmektedir. Birçok farklı okulun iç mimarlık bölümlerinin kuruluş süreçlerinde etkin rolü olmuştur. İç mimarlık bölümlerinin sayısı 1985’te üçe ulaşmıştır (Eriş ve Ağan, 2020). Günümüzde ise birçok farklı devlet ve vakıf üniversitesi bünyesinde iç mimarlık bölümü barındırmaktadır. Türkiye’deki iç mimarlık bölümleri farklı fakülteler altında var olmaktadır. Bu bölümün farklı fakülteler altında konumlandırılması da programında, ağırlıklı olan derslerde ve yaklaşımlarda farklılıklar getirebilmektedir. Fakülteden beslenen servis dersleri, bağlı bulunan fakültenin imkanları doğrultusunda şekillenmektedir. Bu durum çeşitliliğin ve farklı yaklaşımların önemi açısından oldukça zengin bir ortam sağlamaktadır. Okulların eğitim strüktürleri incelendiğinde, farklı strüktürlere sahip yaklaşımlar olduğu görülebilmektedir. Dört yıllık strüktürün tamamen program özelinde tasarlandığı bölümler olmakla birlikte, Parsons ve Pratt Üniversitelerinde uygulandığı gibi tüm fakültenin ortak bir başlangıç yılı eğitiminin ardından bölüm derslerini aldıkları strüktürlere sahip bölümler de bulunmaktadır.

3.2. Eğitim & Öğrenme ve İç Mimarlık Stüdyoları

Öğrenme ve eğitim kavramının sorgulanması ve araştırılması sadece içinde bulunduğumuz yüzyılın değil, farklı zaman dilimlerinden birçok farklı düşünürün ve araştırmacının da odak noktası olmuştur. Peki eğitim nedir? Wilson bu sorunun tehlikesi ile ilgili uyarılarda bulunmuştur (Schofield, 2011). Bu sorunun cevabı birçok farklı çerçevede incelenebilir. Bazı düşünürler bu sorunun cevabını bir tanımlama isteği olarak ele alırlar, bazıları ise kendi görüşlerinin taraflı olarak aktarılması için bir fırsat olarak değerlendirebilirler (Schofield, 2011). Eğitim kavramı objektif konjektörlere dayandırılabilir gibi, subjektif yaklaşımlara da alan açmaktadır. Batı tarihinde Plato’dan beri eğitim reformu için düşünceler sunulmaktadır (Dahlin, 2017). Plato (423/424 M.Ö, 348/347 M.S.) eğitimden bahsederken çocuklarda erdemin ilk içgüdülerine uygun alışkanlıklar kazandıran eğitimi kasteder. Plato’ya göre eğitim bir alıştırmadır (training) (Schofield, 2011). Kant’a (1724-1804) göre eğitim alıştırmadan (training) farklı bir konumdur. Eğitim düşünme ve süreçlerini de içerir (Cahn, 1997).

Lodge (1947) eğitimi bir deneyim olarak tanımlar. Yaşayan organizmanın var olduğu çevre ile etkileşim kurması olarak değerlendirir. Bu noktada deneyim kelimesinin ortaya çıkması oldukça önemlidir. Eğitimin temelde bir deneyim olduğu kavramı, tasarım eğitiminin köklerini algılamak açısından da önemlidir. Bahsedilen eğitimin bir çocuğun çevresini öğrenmesi ile bir tasarım öğrencisinin ‘tasarım kültürünü’ öğrenmesi benzer temellere dayanır. Bu temeller yeninin keşfi çerçevesinde değerlendirilebilir. Horne (1927) eğitimi, fiziksel ve zihinsel olarak gelişmiş, özgür, bilinçli insanın, zihinsel, duygusal ve istemli ortamında tezahür ettiği gibi uyumunun ebedi süreci olarak tanımlar. Her bir düşünce bir öncekinden beslenerek, kimi zaman ona karşı çıkıp, kimi zaman ise ortaklıklar kurmaktadır. Fakat eğitim üzerine olan çalışmaların ortak paydası her zaman teorik düşünceyi takip eden fiziksel sonuç arayışıdır. Eğitimin ana unsuru da budur. Dewey (1859-1952), teori ve uygulamanın birliğine inanan bir düşünürdü. Yazdığı *Democracy and Education* (Dewey, 1997) kitabından sonra gelen eleştiriler ile teorilerini geliştirdi (Dewey, 1938). Dewey

öğretmenleri, bilgi ve becerilerin iletildiği ve davranış kurallarının uygulandığı araçlar olarak görür (Dewey, 1938).

Piaget ise öğrencileri daha farklı bir yere koyar. Piaget güncel eğitimi eleştirerek; çoğu insan için eğitimin, çocuğu toplumun tipik bir yetişkinine benzetmeye çalışması olarak olduğunu söyler, fakat kendisi eğitimi yaratıcılar yaratmak olarak görmektedir (Bringuier, 1980). Buradan eğitime bakış açısı ve yaklaşımı görülebilmektedir. Bilginin kalıplaşmış yargılar ile sarılı olduğunu ve bunların var olan bilgiyi şekillendirdiğini düşünür. Kalıplaşmış bu yargıları 'daha iyi' olanlar ile değiştirmek gerçek bilgiye ulaşmanın yoludur (Isaacs, 1973).

Steiner ise bu yükselen öğrenciyi odağa koyan görüşün aksine öğreticiyi odağa koymaktaydı. Fakat öğreticinin öğrenciler için ilham verici olması gerektiğini düşünürdü (Dahlin, 2017). Çoğu çalışma ana strüktürünü çocuklar ve başlangıç seviyesi eğitimleri üzerine kursa da yüksek eğitim üzerine incelenmesi gereken bir diğer düşünür Heidegger'dir. Heidegger çalışmalarında eğitimi yapıbozuma uğratmaya çalışmıştır. Bunu reddetmek yerine, "yapıbozumun" polemik olarak "yıkım"a indirgenmesi reddedilmelidir. Heidegger'in eğitiminde yapıbozumunun amacı, geleneksel Batılı eğitim kurumlarını yok etmek değil, daha ziyade bu "sertleştirilmiş geleneği" "gevşetmek ve onun doğurduğu sınırları "ortadan kaldırmak"tır (Thomson, 2005). Heidegger'in bu yaklaşımını iyi irdelemek, günümüz eğitimine alternatif düşüncelerin ya da eleştirel bakış açılarının incelenirken bu çerçevede tekrar ele alınması önemlidir. Eğitime yaklaşımın baştan ele alınması, sabit bir tutunmadan kurtularak mevcudun sınırlarının esnetilmesi gelişim için gereklidir. Mevcut durumda birçok eğitimci, modern batı toplumlarına ve eğitim kurumlarımıza hakim olan bilgi, gerçekler ve uygulamalara inanmakta ve bunlara göre hareket etmekte zorlanmaktadır (Jardine, 2005). Bu noktada eğitim kurumlarının ya da eğitimcilerin doğru olarak gördüklerini sorgulamaları önemlidir. Foucault'ya göre bu durum her eğitim sistemi, beraberinde getirdikleri bilgi ve güçle, söylemlerin uygunluğunu korumanın veya değiştirmenin politik bir yoludur (Foucault, 1971). Söylem, eğitim ile birlikte ilerlemekte ve şekillendirmektedir. Foucault'ya göre bilgi ve söylem çevremizden aldıklarımızla şekillenir (Foucault, 2005). Langford'a (1968) göre ise, eğitim, teorik sonuçları hedefleyen etkinliklerin aksine pratik sonuçları hedefleyen bir etkinliktir. Bunların ardından bir davranışlar dokusu oluşur. Fakat burada bir ikilik oluştuğunu söylemek doğru olacaktır. Kişi, bir masayı ve sandalyeyi fiziksel olarak gözlemleyebilir fakat bunların gözlemlendiği gibi niyetler, motivasyonlar ve düşünceler gözlemlenemez (Pring, 2005).

Tasarım eğitimleri ise, diğer lisans düzeyindeki eğitimlere göre farklı bir strüktürel yapıya sahiptir. Tasarım eğitimi diğer eğitimlerin aksine var olan ispatlanmış belirli çözümlerin öğretildiği bir alan değildir. Tasarımda 'tek bir çözüm' yoktur. Yaratıcı süreçlerin de eğitimin içine girdiği bir sistematığe sahiptir. Teorik dersler, proje dersini destekler niteliktedir. Tasarım stüdyolarında ana fikir; öğrencilere nasıl düşüneceklerini öğretmek ve algılarını çoklu çözümlerle genişletmelerini sağlamaktır. Önemli olan, ne tasarlayacaklarını öğretmek değil, nasıl tasarlayacaklarını öğretmektir. Mimari stüdyolarda öğrencilerden beklenen keşfetmektir (Roberts, 2006). Öğrenciler tasarım sürecinde keşfederek mekânı algırlarlar.

Schön (1983) öğrenciyi bir araştırmacı olarak tanımlar ve Schön'e göre öğrenci bilgiler dâhilinde kendini geliştirir. Bu yaklaşım, öğrenciye sadece bilgiyi vermekten ziyade araştırmanın önemi, süreci ve bunlar doğrultusunda öğrencinin ilerleyişinin bilgi yapısını oluşturduğunu savunur. Bu yaklaşımda sonuçtan ziyade bilginin bulunması daha önemli bir konumdadır. Bilgi edinim yolu da bilgiye eklenerek büyüme ve öğrencilerin yorumladığı ve

deneyimlediği bir bilgi birikimi haline gelmektedir. Bu sebeple daha agnostik ve araştırma odaklı, sorgulayıcı, öğrenciye fikri yahut bilgiyi veren değil öğrenciyi bu yöne iten bir yaklaşım sergilenmektedir. Bilgi akışı çift yönlü ve daha bulanıktır. Kolb (1984) deneyimsel öğrenme teorisini kurgulamıştır. Ardından birçok farklı okulda bu deneysel yöntemler denenmiştir. Bu yöntemin odağında disiplinler-arasılık ve bütüncül bir yaklaşım savunulmaktadır (Kolb ve Kolb, 2005).

Alışlagelmiş yöntemlerden farklı bir bilgi akışı olması ve bilgiye ulaşma şekli olması açısından bu yaklaşımların öğrenciler üzerindeki etkisi farklıdır. Fakat bunu da bir sorun olarak görmeden, yeninin bilinmezliği çerçevesinde bir fırsat olarak değerlendirmek mümkündür. Deneyim odaklı birçok stüdyo fikri yeni dönemde varlığını sürdürmektedir. Geleneksel yöntemler öğrenciye bilgi vermek odağında varlığını sürdürmek ile birlikte, bu yöntemler farklı bir arayış içerisindedir. Öğrencinin var olan yaratıcılığını ortaya çıkarmak ve sürecin öğrenme üzerindeki etkisini artırmak amacı ile yeni üretim şekilleri, düşünce yapıları ortaya atmaktadırlar. Geleneksel kurgu uygulamaları sadece öğretmenlerin varlığı ile ilgilidir. Fakat burada öğrenciler sürecin kendisini var etmektedirler. Her öğrencinin yaklaşımı ve farklı düşünce yapısı sürece katkıda bulunmaktadır. Herhangi bir radikal pedagoji, herkesin varlığının kabul edilmesi konusunda ısrar etmelidir (Şenel, Türkkkan ve Kurtuncu, 2013). Fakat bu noktada çoğu tasarım stüdyosu bunları karşılamakta eksik kalmaktadır. Bu yenilikçilik içinde dahi sadece rutini kırabilmektedirler (Tanyeli, 2013). Tasarım stüdyoları bu noktada daha özgür ve daha bütüncül bir yaklaşıma sahip olmalıdır.

İç mimarlık eğitiminde de bu durum ortaya çıkmaktadır. İç mimari stüdyo sürecinde öğrencide oluşturulması gereken ana unsur, dekoratif bir yaklaşımdan ziyade mekânı bir bütün olarak algılayıp, bütüncül sorgulayan, irdeleyen bir yaklaşıma sahip olmalarını sağlaması olmalıdır. Bu iç mimarlığın var olan potansiyelini kullanmak için imkanlar sağlayabilir. Aksi takdirde öğrencinin mekâna yaklaşımı oldukça yüzeysel kalabilmekte ve eğitimin ona sağlayabileceği potansiyeli azaltabilmektedir. İç mimari proje sadece duvarların arasında tasarlanan bir alan değil aksine bir bütünün parçasıdır. Bu noktada 'duvarların renginin seçilmesinden' çok daha öte bir boyutta iç mimari proje tartışması söz konusudur. Bu sebeple proje dersi kurgulanırken bu girdilerin tamamının hesaba katıldığı bir sistematik geliştirilmelidir. Girdiler değişse dahi ana özü korunarak kendini devam ettirebilmelidir. İç mimari mekânın da kentin bir parçası olduğunu, kentli ile birebir ilişkide olduğunu unutmamak gerekmektedir. Sadece kapalı alan ardında varlığını sürdürmemekte ve kent dinamiklerine de bir veri olarak dâhil olmaktadır.

Bunun yanı sıra iç mimari projenin kendine özgü olan unsurlarından daha derinlemesine bahsetmekte fayda vardır. Ölçek itibari ile mimari projelerden ayrılmakta, 1:1 ölçeğe kadar inebilen detayların çözümlenmesi gerekmektedir. Bu da aslında bütüncül kurgunun ne denli önemli olduğunu göstermektedir. Bütüncülden kasıt gesamtkunstwerk gibi tasarımın görsel ya da üretim odağından ziyade (Dictionary, 2020), daha bağlamsal ve kavramsal olarak bir bütünlüktür. İç mimariye daha öğrencilik yıllarında dekoratif bir yaklaşımla yaklaşılmamasının, güncel ticari, çabuk tüketilen akımların uygulandığı niteliksiz, birbirinin aynı, kendi bağlamından kopuk iç mekân üretimlerine sebep olması olasıdır. Bu noktada uygulanan temsil ve üretim biçimleri de oldukça önemli bir hal almaktadır. Her projenin ve her bağlamın getirileri farklı olmakla birlikte, temsil ve üretim yöntemlerinin öğrencilerin öğrenme süreçlerini destekler nitelikte olması sağlanmalıdır. Öğrencilerin üretim süreçlerinde geri dönüşler olan, birbirini besleyen, temsil ve üretimin iç içe geçtiği bir

prensibin belirlenmesi öğrencilerin belirli fikirlere sabitlenmeden, arasında gezinip yaratıcı sonuçlara varmalarına imkan sağlar. Tasarımın kendisi lineer bir düzene sahip değildir. Bu sebeple tasarımcı farklı araçlar arasında gidip gelerek tasarım yapar. Tasarımın kendisi bu şekilde işlerken tasarım eğitiminin de bunu destekler nitelikte olması gerekmektedir.

İç mimarlık eğitimi, strüktürel açıdan farklı okullarda farklı yaklaşımlara sahiptir. Türkiye’de ve dünyada farklı eğitim strüktürleri uygulanmaktadır. Sekiz dönemin tamamının iç mimarlık eğitimi özelinde ayrıldığı eğitimler ve birinci yılın tamamının tasarım eğitimi kapsamında tasarım fakültesinin tamamının ortak olarak ilerlediği ve ardından branşlara özelleştiği eğitimler bulunmaktadır. Bu ortak ilk yıl eğitiminin bir arada olmasının birçok avantajı olduğunu söylemek doğru olacaktır. Öğrencilerin bir anda ‘iç mimari’ proje ile karşılaşmasının tasarım bilinci henüz oturmadan belirli kalıplar içerisinde sıkışmalarına sebebiyet verebilmektedir. Başlangıç stüdyosu, tasarım eğitiminin ve terminolojinin temel taşı oluşturulmaktadır (Arabacıoğlu ve Arabacıoğlu, 2011, 2013). Başlangıç stüdyosunun bu oldukça önemli misyonu oluşturması sebebiyle, birinci yılın tasarım algısı oluşturma amacıyla ‘nasıl’ araştırma ve tasarım yapabileceklerine ayrılması ve bu tasarım düşüncesinin oturtulması amacıyla farklı bir strüktürde olmasının projelerde öğrencilerin daha yaratıcı çözümlere ulaşabilmesinin önünü açar. Öğrencilerin bir fikre bağlanmadan farklı fikirler arasında geçişler yaparak, üretimin bir süreç olduğunu algılamaları, gerek bu yarıyıldaki gerekse ilerleyen yarıyıllardaki projelerin ve sürecin potansiyelini artırmaktadır. Birinci sınıf stüdyosunda üretim hızının yüksek olması, farklı üretim ve temsil araçlarının çoğunun denenebilmesi öğrencilerin bir ‘eser’ gibi bir üretim yapmasından ziyade yıkılabilir, değişip dönüşebilir potansiyelli üretimler yapmalarına olanak sağlamaktadır (Ataş, 2017). Bu noktada bu prensibi belirleyen tasarım okullarında ikinci sınıf birinci dönem projesi de ayrı bir öneme sahiptir. Bu dönem projesinin daha kapsamlı bir ölçekten iç mimari ölçeğe inen bir yapıya sahip olmasının öğrencilerin iç mimari projenin kapsamını ve içinde buldukları bağlamı daha iyi algılamaları için gerekli olduğunu söylemek doğru olacaktır.

Stüdyolar özelinde ise uygulanan projelerin gerek sonuçlarını gerekse öğrencilerin öğrenme süreçlerini etkileyen birçok girdisi bulunmaktadır. İç mimari projelerin en önemli iki unsurundan bu noktada bahsetmek gerekmektedir; proje konuları ve ölçekler. Proje konularının içeriği, kapsamı ve bağlamı sürecin ana etmenlerindedir. Farklı strüktürlere sahip iç mimarlık eğitimleri olması iç mimari proje konularını ve ölçeklerini etkilemektedir. Her bir projenin çıktılarının gereklilikleri, o dönemde iç mimari proje olarak öğrencilere sağlaması gerekenler (konut, yeniden işlevlendirme vb.) CIDA ve benzeri uluslararası denklik veren kuruluşlar tarafından belirlenmiş olmasına rağmen, her yaklaşım kendi içinde çeşitlenmektedir. Öğrencilerin iç mimari projeleri tasarlarırken karşılaştıkları en büyük sorunlardan biri, mekânı bir bütün ve hacim olarak algılamadan sınırları çerçevesinde değerlendirmeleridir. İç mimari ölçeğin kendi girdileri olmakla birlikte birinci yarıyıldan itibaren tasarım üzerine henüz çalışma yapmadan iç mimari ölçekte üretimler yapması, öğrencilerin öğrenim süreçlerini etkilemekte ve yaratıcı, bütüncül tasarımlar yapabilme, mekânın potansiyelini algılama konusunda eksikler yaratmaktadır. Bu sebeple ilk iki yarıyıldaki başlangıç stüdyosuna özgü bir strüktürde bir tasarım eğitiminden oluşan, farklı ölçeklerde tasarımların yapıldığı bir eğitimin öğrencilerin bu tasarım düşüncelerinin oluşmasında önemli bir etkisi olmaktadır. Öğrencilerin büyük bir kısmının birinci yarıyıldaki tasarım ve tasarım problemleri ile ilk kez karşılaşmaları birinci ve ikinci yarıyıl eğitimini oldukça önemli bir noktaya koymaktadır. Tasarım eğitiminde ilk yıl tasarım stüdyosu, tasarımı kritik bir süreç

olarak düşünmek için eşsiz bir fırsat olarak görülebilir (Şenel, Türkkân ve Kurtuncu, 2013). Bu yarıyılların barındırdığı potansiyel çok özel ve biriciktir. Bu yarıyıllardan alınan bilgi ve potansiyelin diğer yarıyıllardaki iç mimari proje süreçlerinde de var olması, bahsedilen bütüncül yaklaşımın yakalanmasında önemlidir. Projelerin işleyişi açısından öğrencilerin bu yarıyılların ardından oluşan düşünsel altyapısı oldukça önemli bir noktada durmaktadır. Bu durumda bu yarıyıllarda deneyimlenen eğitimin öğrencilere bu çok özgün olan 'tasarım düşüncesini' oluşturması gerekmektedir. Bahsedilen tasarım düşüncesinin oluşmasına yönelik çalışmaları kapsayan stüdyo, öğrencilerin ilerleyen yarıyıllardaki projelerinde gelişim süreçlerini etkilemektedir. Öğrenciler, sözü geçen tasarım sürecinde bu derslerin birinci yılda tam olarak anlaşamadığından ancak ilerleyen yıllarda bu bilgilerin nasıl etkili olduklarını anladıklarını ifade etmektedirler (Kulluoğlu, 2017). Bu temel tasarım eğitiminin doğası gereği böyle olmaktadır. Tasarım eğitiminde tek doğru olmaması dolayısıyla öğrenciler sadece çözümü değil, bir tasarıma veya soruna nasıl yaklaşmaları gerektiğini öğrenmektedir. Bu noktada iç mimarlık eğitimi birinci yarıyılda öğrencilerden ilk projeden duvarlar arasında iç mimari proje tasarlama beklentisini beklemek, öğrencilerin tasarıma yaklaşımlarını tüm lisans projeleri boyunca etkiler niteliktedir. Öğrenciler bütüncül bir anlayıştan uzaklaşmakta ve bu kavram bölümlendirilmiş mekânlar olarak zihinlerine yer edebilmektedir. Proje boyutunun küçük olması avantajdan çok bir dezavantaja dönüşmektedir.

İlerleyen yarıyıllarda da bu düşünce yapısının devamlılığı, iç mimari alanında özelleşmiş ölçekteki stüdyo derslerinde öğrencilerin mekânı bir hacim, bir bütünün parçası olarak algılamaları kilit bir noktadadır. Birinci sınıf eğitiminin ardından gelen 'üçüncü yarıyıl stüdyosu' öğrencilerin iç mimari proje ile detaylı olarak karşılaştıkları ilk proje olması açısından oldukça önemlidir. Bu yıl öğrencilerin iç mimarlık eğitiminde bilişsel bilgi alanı oluşturma, analiz, tasarım gibi konuların öğrenilmesinde en önemli yıldır (Bloom, 1956). Bu projenin odak olmasındaki en büyük etken eğitim hayatını tamamen etkileyen bir proje olmasıdır. Projenin öğrenme çıktıları, tasarım düşüncesi oluşturma gibi bütün lisans eğitimi etkileyebilecek öneme sahiptir. Öğrencilerin sıklıkla yaşadıkları ölçekler arası geçiş sorununu minimuma indirmek adına bu projenin üst ölçekten iç mimari ölçeğe inen bir proje olması öğrencilerin iç mimari projenin bağlamını kavramalarına yardımcı olmaktadır. Üçüncü projede duvarlar arasında bir proje yapılması, öğrencilerin iç mimari projelerin gerek kentteki gerekse bağlı buldukları yapıdaki konumunu anlayabilmelerini etkilemektedir. Bu sebeple bu projenin geniş bir ölçekten başlayıp daralıyor olması, öğrencilerin iç mimarinin diğer tasarım disiplinleri ile olan bağlantısını kavramasında ve ilerleyen projeleri tasarlarken bu girdileri hesaba katarak tasarım yapmaları açısından önemli bir noktada durmaktadır. İç mimarinin tartışmalı konumunun yeniden şekillenmesi için ve mekânın daha iyi analiz edilmesi için projelerin strüktürünün gerek kentle gerekse içinde bulunduğu bağlam ile olan ilişkisini sorgulaması elzemdir. Bu şekilde bir yaklaşımda öğrencilerin projelerinde iç mimari ölçeğe indiği noktada da daha verimli bir çalışma imkanı yaratabilmektedir. Fakat bu bir kent planlaması ya da mimari proje yapılması gibi bir durum değil aksine, kentsel iç mekânlar, kamusal alanlar, kentliler için yeni odaklar ile iç mekânın ilişkisinin sorgulanması gibi unsurlar olarak değerlendirilmelidir. İç mimari projenin bu ölçekler-arası potansiyeli iyi değerlendirebilen bir kurguda olması, mekânın algısını etkiler niteliktedir.

Bu kurgu iç mimarlık projelerinde nasıl sağlanabilir sorusunun cevabı bu yazı kapsamında aranan bir sonuçtur. Bu tip bir yöntemin diğer yarıyıllardaki iç mimari projelere nasıl uygulanabileceği tartışılmış ve buna uygun bir sistem üretilmiştir. Her yarıyıl projesine

adapte olabilecek esneklikte olması bu noktada oldukça önemli bir unsurdur. Bu noktada asıl sorulmak istenen soru 'bu bütüncül yaklaşım mimari projenin gölgesinden sıyrılarak 'iç mimari projeye' nasıl yansıtılabilir' olmalıdır. İç mimari projeyi bu duvarlar arasında olmaktan çıkartan unsurlar iyi irdelenmelidir. Bahsedilen bütüncül yaklaşım kent ile kurulan ilişki çerçevesinde de yeniden değerlendirilip, iç mimari projelere yansıtılmalıdır. Yazının değerlendirme ve sonuç bölümünde, bahsedilenler çerçevesinde bilgiler derlenmiş ve sonuç, bir yapı önerisi ile sonlandırılmıştır.

4. DEĞERLENDİRME VE SONUÇ

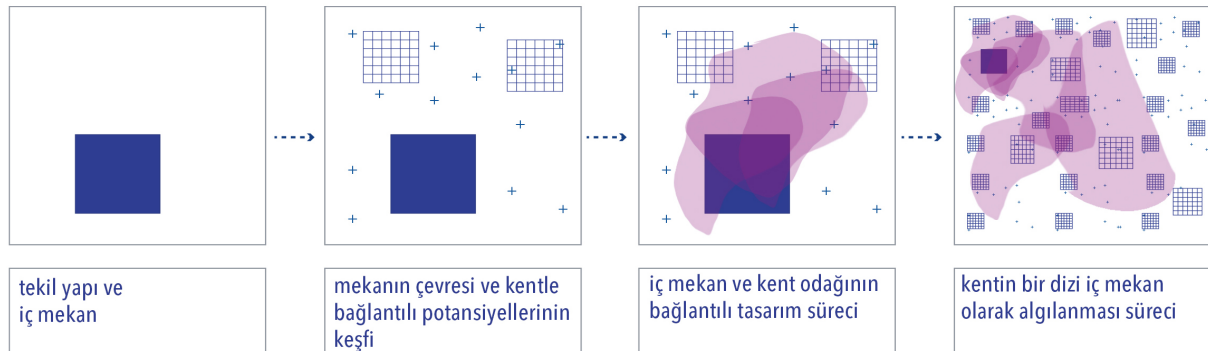
İç mimari tasarım bir kavram olarak yüzeysel müdahalelerden daha kapsamlı, derin bir anlayış gerektirir. Bütünü kavramak, iç mekânların ve kentin birbirine bağlılığını kabul etmekle ilgilidir. 21. yüzyıl iç mimari tasarım alanının büyümesine temel oluşturmaları için değişim en baştan; iç mimarlık eğitiminden başlamalıdır. Gerçek bir disiplin olarak tanınmak için eğitimcilerin eğitim ilkelerini değiştirmeleri gereklidir (Guerin, 2004). Çünkü iç mimarlar, iç mimari tasarımın neler yapabileceğini ve atmosfer ile kent arasındaki ilişkileri ne kadar iyi bilirse, toplum onu olması gerektiği gibi algılayabilir. İç mimarlığın, kent ve kentlilere sunabileceği mevcut algılanan şeklinden çok daha fazlasıdır. İç mimari tasarım sadece kapalı alanlar ardındaki boşlukla ilgilenmez. Dolayısıyla buradaki kilit nokta, öğrencilere daha bütünsel bir yaklaşım fikrini vermektir. İç mimari tasarım konusunda toplumda hakim olan kavram eğitimle daha etkin bir şekilde oluşturulabilir; bu iç mekânların daha çok temsil ettiği değerlere uygun olarak kurgulanmasını sağlayacaktır. Anlamak ve daha derin bir bakış açısı sağlamak için; eğitim, iç mimarlık ve ölçekler arası durum, iç mimarlık eğitimi ve tasarım stüdyoları bu makale üzerinden incelenmiştir.

Tasarımın varlığından günümüze kadar öğrenim süreçleri değişim göstermiştir. Çırağın ustayı izleyerek mesleki verileri öğrendiği dönemlerin ardından stüdyo kavramının ortaya çıkması ile birlikte tasarım eğitiminin öğrenme şekli de beraberinde değişmiştir. Farklı yöntemlerin kullanıldığı yeni yaklaşımların çıkması ile birlikte stüdyolar, tasarım eğitiminin ana unsuru haline gelmiştir. Bu durum bir tasarım alanı olan iç mimarlık eğitimi için de oldukça geçerlidir. Farklı yöntemlerin uygulandığı bütüncül bir yaklaşım sergileyen tasarım stüdyoları gözlemlenmek ile birlikte iç mimarlık stüdyolarında bu durumun genel çerçevede sekteye uğradığını söylemek doğru olacaktır. İç mimari stüdyoların çalışılan ölçek sebebiyle kendi sınırları içerisinde kalması, öğrencilerin mekânı bir bütün olarak algılamalarını etkilemektedir. Bu durum projeleri mevcut bağlamından koparmaktadır. Bu gibi yaklaşımlar öğrencileri mekâna ve mekân atmosferine bütüncül bir şekilde yaklaşmaktan uzaklaştırmakta ve ilerleyen yıl projelerinde bu öğrenilmiş kalıplaşmış kavramlar, öğrencilerin mekânı bir hacim gibi görmesini zorlaştırmaktadır. Bu sebeple başlangıç stüdyosu eğitiminin öğrencilerin tasarım düşüncesini geliştirmeye yönelik daha deneyim odaklı bir strükture sahip olması ilerleyen projelerin potansiyellerini artırabilmek için kilit önem taşımaktadır. İleri yıllardaki projelerde bu bütüncül yaklaşımın sergilenmeye devam etmesi de oldukça önemlidir. Öğrenciler başlangıç stüdyosundan sonra tekrar sadece duvarlar arasına sıkışmış bir tasarım yaptıkları bir yapıya girdiklerinde bu bütüncül yaklaşım kaybolmaktadır. Öğrencilerin mekânı bütüncül algılamaları için ve yapılan projelerin dekoratif bir yaklaşımdan ziyade bütünü kavrayan mekânı bir hacim olarak ele alan ve her yapının kent ve kentliler ile ciddi bir bağının olduğunun bilincinde olarak yaklaşımları için dersin strükturenün bu şekilde kurgulanması gerekmektedir. Üst ölçekten alt ölçeğe inen bir proje struktüründe öğrenciler aldıkları kararların bağlantılı olduğu girdilerin farkına varmaktadırlar. Bütüncül yaklaşımın

oluşmasında iç mimari projelerin kenti deneyimleyerek, kentteki mekânın varlığını benimseyerek ilerlemesi öğrencilerin mekânı uzayda yüzen bir parça gibi algılamalarına olanak vermektedir.

Önerilen yapıda, üst ölçekten başlayarak bütüncül bir yaklaşımla iç mimari detaylara kadar inen bir proje süreci bu potansiyellerin keşfine imkan sağlayabilir niteliktedir. Yapının var olan alan ile olan ilişkisi kapsamında, projenin katmanlar halinde ilerleyerek kent ile ilişki çerçevesinde alan için program önerisi, tamamı için bir yaşam senaryosu önerisi, açık, yarı açık, kapalı alanlar, kentli için sosyal bir kurgu önerisinin ardından, bir yapıya odaklanma adımları gerçekleşecektir. Üst ölçekteki planlama alanın yapılarının programları, kentlilerin yürüme, toplanma alanları, eklentiler vb. gibi unsurları kapsamaktadır. Odaklanan yapının her dönemin proje konusuna göre uyarlanması mümkündür. Böylelikle öğrencilerin mekânın kent ve kentliden kopuk olmadığını, bir bütünün parçası olduğunu algılamalarının önü açılacaktır. Odaklanılan yapının iç mimari detaylarına geçildiğinde öğrenciler, projenin ilk haftalarında tasarlarlarken dikkate aldıkları, kent ile ilişki, yapıya yaklaşım, mekânın kentlilere sundukları gibi unsurları iç mekâna ve atmosfere taşıma olanağı bulabileceklerdir. Bu unsurların her biri mekânı, kullanıcının deneyimini ve dolayısıyla kenti etkilemektedir. Öğrencilerin bu süreçlerin tamamını tasarlayarak keşfetmeleri sağlanmak istenen ana unsurdur. Böylelikle iç mekânın bütün ile olan ilişkisini kurgulayarak başladıkları süreçte, mekânın kendisini tasarlarlarken de bütüncül bir yaklaşım sağlayabilme, farklı girdileri hesaba katma ve üçüncü boyutta düşünme potansiyelleri artırılmak istenmektedir.

Her dönem projesine uyarlanabilen bu yaklaşımda öğrencilerden, proje kapsamında belirlenen yapı blokları için kentlilerin ihtiyaçlarını göz önünde bulundurarak yeni bir odak yaratmaları beklenmektedir. Öğrenciler bölgeyi ve kent kullanıcılarının ihtiyaçlarını derinlemesine inceleyeceklerdir. Bir mekânı tanımlayabilmek, özellikle terk edilmiş bir fabrika, yakın zamanda yapılmış yapılar veya teknik amaçlarla üretilmiş bir imalathane gibi resmi tarihi önemi olmayan binalarda, mevcut mimarinin genellikle belirsiz olan niteliklerine duyarlı olmak anlamına gelir (Crespi, 2020). Kent kullanıcılarının bu alanlara dikkat etmesi ve bir senaryo ile yeni bir kentsel odak noktasına dönüşebilme potansiyelleri olması önemlidir. Bu alanın senaryosunu, kurgusunu, alanın genel tasarımını, ihtiyaç programını, kentliler için yarı açık-kapalı alanların tasarımının ardından, belirli bir fonksiyon atanmış tek bir yapının iç mimari projesine odaklanacaklardır. Bu yeni yapı iç mekânları kentlerle birleştiren bütünsel bir düşünme biçimi yaratır. İç mimarlara, iç mekânı çevresiyle bağlantılı bir hacim olarak düşünme fırsatı verebilir. İç mekânlar sadece boşluklardan ibaret değildir; kent ve yaşamıyla kendi bağlantıları vardır (Şekil 2).



Şekil 2. Mekân ve kent potansiyellerinin keşif diyagramı (Ceren Çelik, 2022)

Projenin bir ön proje ile başlaması öngörülmektedir. Kent ve kentliler ile ilintili mevcut kent dokusu ve ilişkisi algılayabilecekleri ve iç mimari projeye geçerken gerek bilgi olarak gerek ise proje öncesi belirli temsil üretim yöntemleri ile ilgili eksiklerini tamamlamak adına ana projeye göre daha kısa süren bir ön çalışma yapılması öğrencilerin proje sürecine alışmaları için olumlu bulunmaktadır (Şekil 3).



Şekil 3. Proje dersi strüktür önerisi (Ceren Çelik, 2022)

Üst ölçekten başlayıp alt ölçeğe inen yapısı öğrencilerin mekânın girdilerini daha iyi anlamalarına ve bütüncül bir şekilde düşünmelerine olanak sağlamaktadır. Öğrencilerin üretim sürecinde temsil ve üretim yöntemlerini lineer bir sıra ile değil, dönüşlü olarak kullanmaları da öğrencilerin mekânı tekil düzlemler ile değil, bir hacim olarak kavramalarına yardımcı olmak için planlanmıştır (Şekil 3). Bu bütüncül yaklaşım, öğrencilerin kent ve iç mekânlar arasında bir bağlantı kurmasını odak alır. Öğrenciler mekânı anlayıp bir hacim olarak görebilirken, mekânı bağlantıları ile de değerlendirebilirler. Bu, öğrencileri süsleme gibi yüzeysel bir yaklaşım oluşturmaktan uzak tutacak ve bütüncül düşünmelerini sağlayabilecek potansiyeli barındırmaktadır. İç mimari tasarım eğitimcilerinin bütüncül yaklaşımları benimseyerek bunları süreçte uygulamaları, iç mimari tasarım ve kent için yeni potansiyeller de açacaktır. Bu süreç iki taraflıdır. Tasarımcıların düşünme biçimlerini ve tasarımlarını etkilerken, nihayetinde toplumun bu değişiklikler yoluyla iç mimari tasarımı nasıl algıladığını da etkilemektedir.

Bilgilendirme / Teşekkür

Bu çalışma; Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü İç Mimarlık Doktora Programı öğrencisi Ceren Çelik'in "İç mimarlık ve ölçekler arası tasarım arakesitinde proje tasarım stüdyolarının potansiyelleri üzerine bir değerlendirme ve güncel bir yapılanma önerisi" başlıklı doktora tez çalışmasından üretilmiştir. Makalede kullanılan tüm görseller aksi belirtilmediği sürece belirtilen yılda belirtilen yazar tarafından üretilmiştir.

Çıkar Çatışması Bildirimi ve Sorumluluk Bildirimi

Bu makalede araştırma ve yayın etiğine uyulmuştur, olası bir çıkar çatışması bulunmamaktadır. Makalede belirtilen tüm görüş ve düşünceler yazarların sorumluluğundadır, bu konuda derginin sorumluluğu bulunmamaktadır. Makalede yer alan görsellerin kullanımına dair yasal izinlerin alınması yazarların sorumluluğundadır, bu konuda derginin sorumluluğu bulunmamaktadır.

Yazar Katkı Bildirimi

"İç mimarlık ve ölçekler arası tasarım arakesitinde proje tasarım stüdyolarının potansiyelleri üzerine bir değerlendirme ve güncel bir yapılanma önerisi" başlıklı doktora tez çalışmasından üretilen ve çalışmanın fenomenolojik kısmını içeren bu yazı süresince, bölüm içerikleri yazarlar tarafından birlikte karar verilerek son haline getirilmiştir.

KAYNAKLAR

Kitap

- BLOOM, B. S., 1956. *Taxonomy of educational objectives, the classification of educational goals – Handbook I: Cognitive Domain*. New York: McKay.
- CAHN, S., 1997. *Classic and contemporary readings in the philosophy of education*. New York: McGraw Hill.
- CHING, F., 1979. *Architecture; form-space and order*. Newyork: Van Nostrand Reinhold.
- DAHLIN, B., 2017. *Rudolf Steiner: The relevance of waldorf education*. Cham: Springer.
- DEWEY, J., 1938. *Experience & education*. New York: Kappa Delta Pi.
- DEWEY, J., 1997. *Democracy and education*. United States: Simon and Schuster.
- FOUCAULT, M., 1971. *L'ordre du discours*. Paris: Gallimard.
- FOUCAULT, M., 2005. *The order of things*. Londra: Routledge.
- HORNE, H. H., 1927. *The philosophy of education*. Kaliorniya: Book on Demand Ltd.
- ISAACS, N., 1973. *Brief introduction to piaget*. İstanbul: Algora Yayınevi.
- JARDINE, G. M., 2005. *Foucault and education*. Bern: Peter Lang.
- KOLB, D. A., 1984. *Experiential learning: experience as the source of learning and development*. NJ Prentice Hall: Englewood Cliffs.
- KURTICH, J. ve EAKIN, G., 1993. *Interior architecture*. New York: Van Nostrand Reinhold.
- LIBESKIND, D., 2004. *Breaking ground: adventures life and architecture*. New York: Riverhead Books.
- LODGE, R. C., 1947. *Plato's theory of education*. Londra: Routledge & Kegan Paul.
- PRING, R., 2005. *The philosophy of education*. ProQuest Ebook Central.
- PIOTROWSKI, C. M., 1989. *Professional practice for interior designers*. New York: Van Nostrand Reinhold.
- SCHOFIELD, H., 2011. *The philosophy of education: An introduction*. ProQuest Ebook Central.
- SCHON, D. A., 1983. *The reflective practitioner how professionals think in action*. USA: Basic Books/Harper Collins.
- TATE, A. ve SMITH, C. R., 1986. *Interior design in the 20th century*. New York: Harper & Row.
- THOMSON, I., 2005. *Heidegger's mature vision of ontological education, or how we become what we are. Heidegger on ontotheology: technology and the politics of education*. Cambridge: Cambridge University Press.

Kitapta Bölüm

- ATAŞ, Z., 2017. Haritalamalar. İçinde: A, Şenel ve N. O. Sönmez, ed. *Bir derdimiz var! mimarlık başlangıç stüdyosu*. İstanbul: Puna Yayın. s. 44-48.

- ATTIWILL, S., 2020. Urban interiors and interiorities. İçinde: L. CRESPI, ed. *Cultural, theoretical, and innovative approaches to contemporary interior design*. USA: IGI Global. s. 58-68.
- CRESPI, L. 2020. Designing interiors: A guide for contemporary, interior landscape design. İçinde: L. CRESPI, ed. *Cultural, theoretical, and innovative approaches to contemporary interior design*. USA: IGI Global. s.1-58.
- KULLUOĞLU, N., 2017. Mimari tasarım eğitimine çağdaş önermeler. İçinde: Ş. Ö. GÜR, ed. *Mimarlık eğitiminde ilk yıl ikilemi, soyut-somut olgular*. İstanbul: Yem Yayınları. s. 79-95.
- PRETE, D. B., 2020. Urban interior design: A relational approach for resilient and experiential cities. İçinde: L. CRESPI, ed. *Cultural, theoretical, and innovative approaches to contemporary interior design*. USA: IGI Global. s. 130-153.
- ŞENEL, A., TÜRKKAN, S. ve KURTUNCU, B., 2013. Studio as a critical performance. İçinde: B. B. HISARLIGIL., S. LÖKÇE ve S. TURAN, ed. *MIMED forum IV: Flexibility in architectural education*. Newcastle: Cambridge Scholars Publishing. s. 177-196.
- TANYELİ, U., 2013. Why can't (even) architectural education be flexible in Turkey? İçinde: B. B. HISARLIGIL., S. LÖKÇE ve S. TURAN, ed. *MIMED forum IV: Flexibility in architectural education*. Newcastle: Cambridge Scholars Publishing. s. 77-89.

Çevrilmiş Kitap

- HEIDEGGER, M., 2001. *Zaman ve varlık üzerine*. Çev: D. Kanit. İstanbul: A Yayınevi.
- LEFEBVRE, H., 1991. *The production of space*. Çev: D. Nicholson ve S. Wiley, Blackwell: Oxford.

Dergide makale

- ARABACIOĞLU, F. P. ve ARABACIOĞLU, B. C., 2011. Using adaptive neuro-fuzzy inference system (ANFIS) on design studio grade estimation for instructors evaluation performance analyses. *Advances in Fuzzy Sets and Systems*. 9 (2), s. 93-110.
- ARABACIOĞLU, F. P. ve ARABACIOĞLU, B. C., 2013. Design studio evaluation discussions in digital age. *International journal of Science Commerce and Humanities*. 1 (8), s. 86-97.
- AVAR, D., 2009. Lefebvre'nin üçlü algılanan, tasarlanan-yaşanan mekân diyalektiği. *TMMOB Mimarlar Odası Ankara Şubesi*. (17), s. 7-17.
- BRINGUIER, J. (1980). Conversations with jean piaget. *Society*. 17(3), 56-61. doi: 10.1007/bf02694634
- ERİŞ, E. ve AĞAN, M., 2020. Türkiye'deki iç mimarlık eğitim programlarının karşılaştırılmalı analizi: Mesleki kimlik karmaşasının incelenmesi. *Mimarlık ve Yaşam*. 5 (2), s. 423-439.
- GUERIN, D. A., 2004. Interior design educators council. *5. Journal of Interior Design*. 30 (1), s. 1-12.
- HAVENHAND, L., 2004. A view from the margin: interior design. *Design Issues*. 20 (4), s. 32-42.

- KAPTAN, B., 1998. İç mimarlığın oluşum ve örgütlenme süreci. *Anadolu Sanat: Sürekli Sanat ve Kültür Dergisi*. (8), s. 64-87.
- KARARMAZ, Ö. ve CİRAVOĞLU, A., 2017. Erken dönem mimari tasarım stüdyolarına deneyim tabanlı yaklaşımların bütünlleştirilmesi üzerine bir araştırma. *Megaron*. 12 (3), s. 409-419.
- 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), s. 193-212.
- LANGFORD, G., 1968. Education. The philosophy education society of Great Britain. *Proceedings of the Annual Conference*. Ocak 1968, İngiltere: The Philosophy of Education Society of Great Britain. 1 (2), s. 31-41
- MAY, B., 2008. Nancy vincent mcelland: Professionalizing interior decoration in the early twentieth century. *Journal of Design History*. 1 (21), s. 59-74.
- MAY, A. B., 2016. Lessons in diversity: Origins of interior decoration education in the United States, 1870–1930. Interior design educators council. 42 (3), s. 5-28.
- MENEELY, J., 2010. Educating adaptable minds: How diversified are the thinking preferences of interior design students? Interior design educators council. *Journal of Interior Design*. 35 (3), s. 21-32.
- ONUR, D. ve ZORLU, T., 2017. Tasarım stüdyolarında uygulanan eğitim metotları ve yaratıcılık ilişkisi. *The Turkish Online Journal of Design, Art and Communication*. 7 (4), s. 542-555.
- ROBERTS, A., 2006. Cognitive styles and student progression in architectural design education. *Design Studies*. 27 (2), s. 167-181.

İnternet Kaynağı

DICTIONARY, 2020. *Gesamtkunstwerk* [çevrimiçi]. Erişim adresi:
<https://www.dictionary.com/browse/gesamtkunstwerk> [Erişim Tarihi: 21 Ocak 2020].

Tez

- DEMİRBAŞ, O., 2001. *The relation of learning styles and performance scores of the students in interior architecture education*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Bilkent Üniversitesi.
- GERON, R., 2003. *21. yüzyılda zaman ve kimlik bağlamında algılanan sınır üzerine bir inceleme*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Teknik Üniversitesi.
- KAHVECİOĞLU, H., 1998. *Mimarlıkta imaj: mekânsal imajın oluşumu ve yapısı üzerine bir model*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. İstanbul Teknik Üniversitesi.

Biyografiler

Ceren ÇELİK

Ceren Çelik, Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü İç Mimarlık Doktora programından 2022 yılında, İstanbul Teknik Üniversitesi, Mimarlık Fakültesi, Mimari tasarım Yüksek Lisans programından 2015 yılında, İstanbul Teknik Üniversitesi Mimarlık Fakültesi İç Mimarlık Bölümünden 2013 yılında mezun oldu. Akademik araştırma alanları; iç mimarlık eğitimi, tasarım stüdyoları, mekânın temsil ve üretim yöntemleri ve yeniden işlevlendirmedir.

To cite: ÇELİK, C. and ARABACIOĞLU, B., 2022. İç mimarlık ve ölçekler arası tasarım arakesitinde iç mimarlık tasarım stüdyolarının potansiyelleri üzerine bir çalışma. *bab Journal of FSMVU Faculty of Architecture and Design*. 3 (2), s. 190-208.

Burçin Cem ARABACIOĞLU

Mimar ve akademisyen Burçin Cem Arabacıoğlu, 2002 yılından bu yana İstanbul'daki Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi İç Mimarlık Bölümü'nün bir mensubudur. Lisans eğitimini Mimarlık, doktora eğitimini ise İç Mimarlık alanlarında tamamlamıştır. Araştırma alanları sayısal mimarlık, akıllı binalar ile etkileşimli mekân tasarımı ve mekân analizi ile tasarım kalitesini arttırmak üzerinedir. Yakın zaman çalışmaları iç mimari tasarım ve eğitiminde sayısal ortam ile performans artırıcı analiz yöntemlerine odaklanmaktadır.