



Hacettepe Üniversitesi Güzel Sanatlar Enstitüsü

İç Mimarlık ve Çevre Tasarımı Anabilim Dalı

İÇ MİMARLIK TEMEL TASARIM EĞİTİMİNE PERFORMANS SANATLARININ ENTEGRASYONUNDA YÖNTEMLER

Kadriye Şehnaz CAMCI

Yüksek Lisans Tezi

Ankara, 2017

İÇ MİMARLIK TEMEL TASARIM EĞİTİMİNE PERFORMANS SANATLARININ
ENTEGRASYONUNDA YÖNTEMLER

Kadriye Şehnaz Camcı

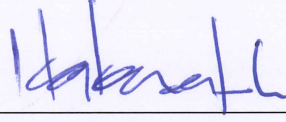
Hacettepe Üniversitesi Güzel Sanatlar Enstitüsü
İç Mimarlık ve Çevre Tasarımı Anabilim Dalı

Yüksek Lisans Tezi

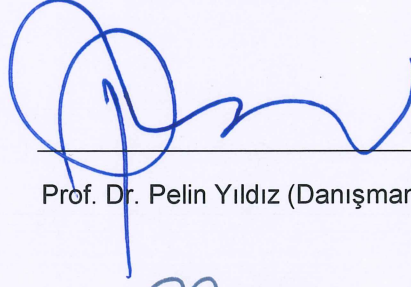
Ankara, 2017

KABUL VE ONAY

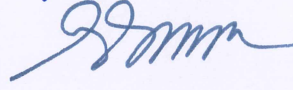
Kadriye Şehnaz Camcı tarafından hazırlanan "İç Mimarlık Temel Tasarım Eğitimine Performans Sanatlarının Entegrasyonunda Yöntemler" başlıklı bu çalışma, 01.06.2017 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.



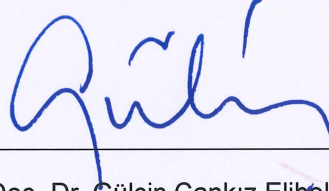
Doç. Hakan Ertek (Başkan)



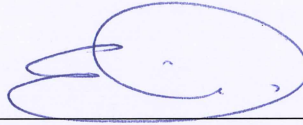
Prof. Dr. Pelin Yıldız (Danışman)



Yrd. Doç. Dr. Naz Börekçi



Yrd. Doç. Dr. Gülçin Cankız Elibol



Yrd. Doç. Dr. Emre Demirel

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylıyorum.

Prof. Dr. Türev Berki

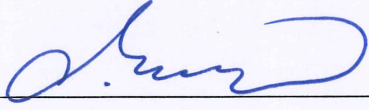
Enstitü Müdürü

BİLDİRİM

Hazırladığım tezin/raporun tamamen kendi çalışmam olduğunu ve her alıntıya kaynak gösterdiğimi taahhüt eder, tezimin/raporumun kağıt ve elektronik kopyalarının Hacettepe Üniversitesi Güzel Sanatlar Enstitüsü arşivlerinde aşağıda belirttiğim koşullarda saklanmasına izin verdiğimi onaylarım:

- Tezimin/Raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir.
- Tezim/Raporum sadece Hacettepe Üniversitesi yerleşkelerinden erişime açılabilir.
- Tezimin/Raporumun 2 yıl süreyle erişime açılmasını istemiyorum. Bu sürenin sonunda uzatma için başvuruda bulunmadığım takdirde, tezimin/raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir.

01.06.2017



Kadriye Şehnaz Camcı

YAYIMLAMA VE FİKRİ MÜLKİYET HAKLARI BEYANI

Enstitü tarafından onaylanan lisansüstü tezimin/raporumun tamamını veya herhangi bir kısmını, basılı (kâğıt) ve elektronik formatta arşivleme ve aşağıda verilen koşullarla kullanıma açma iznini Hacettepe Üniversitesine verdiğimi bildiririm. Bu izinle Üniversiteye verilen kullanım hakları dışındaki tüm fikri mülkiyet haklarım bende kalacak, tezimin tamamının ya da bir bölümünün gelecekteki çalışmalarda (makale, kitap, lisans ve patent vb.) kullanım hakları bana ait olacaktır.

Tezin kendi orijinal çalışmam olduğunu, başkalarının haklarını ihlal etmediğimi ve tezimin tek yetkili sahibi olduğumu beyan ve taahhüt ederim. Tezimde yer alan telif hakkı bulunan ve sahiplerinden yazılı izin alınarak kullanılması zorunlu metinlerin yazılı izin alınarak kullandığımı ve istenildiğinde suretlerini Üniversiteye teslim etmeyi taahhüt ederim.

- Tezimin/Raporumun tamamı dünya çapında erişime açılabilir ve bir kısmı veya tamamının fotokopisi alınabilir.

(Bu seçenekle teziniz arama motorlarında indekslenebilecek, daha sonra tezinizin erişim statüsünün değiştirilmesini talep etmeniz ve kütüphane bu talebinizi yerine getirse bile, teziniz arama motorlarının önbelleklerinde kalmaya devam edebilecektir)

- Tezimin/Raporumun 01.06.2017 tarihine kadar erişime açılmasını ve fotokopi alınmasını (İç Kapak, Özet, İçindekiler ve Kaynakça hariç) istemiyorum.

(Bu sürenin sonunda uzatma için başvuruda bulunmadığım takdirde, tezimin/raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir, kaynak gösterilmek şartıyla bir kısmı veya tamamının fotokopisi alınabilir)

- Tezimin/Raporumun.....tarihine kadar erişime açılmasını istemiyorum ancak kaynak gösterilmek şartıyla bir kısmı veya tamamının fotokopisinin alınmasını onaylıyorum.

- Serbest Seçenek/Yazarın Seçimi

01 / 06 / 2017

(İmza)

Öğrencinin Adı SOYADI



TEŞEKKÜR

Hacettepe Üniversitesi İç Mimarlık ve Çevre Tasarımı Bölümü'ne adım attığım ilk günden itibaren her zaman sevecen, sıcak yaklaşımı ve değerli akademik katkıları ve farklı fikirleri desteklemesi ile bana güç veren sevgili hocam ve danışmanım Prof. Dr. Pelin Yıldız' a;

Derslere biraz müzik ve dans katma arzumu olumlu karşılayan sevgili hocalarıma ve bana eşlik eden ve koreografi çalışmasına katkıda bulunan sevgili öğrenci arkadaşlarıma;

Her zaman ve en çok da yoğun çalışma aralarımnda eserleri, çabaları, fikirleri ile bana ilham ve cesaret veren, yaratıcılığını yaşayan ve bunu tüm dünya ile paylaşan o güzel insanlara;

Zaman zaman zorlaşan çalışma sürecimi neşeli karakteri ile kolaylaştıran sevgili arkadaşım Ersin Ünlü'ye;

Akademi, sanat ve hayata dair engin bilgisiyle düşünce dünyamı aydınlatan sevgili babam Prof. Dr. Ömer Camcı'ya ve daima sevgi, anlayış, fedakarlık gösteren sevgili anneme ve sorgulayıcı, araştırmacı, üretici ve sportmen kişiliği ile bana her zaman ilham kaynağı olan sevgili kardeşim Talha' ya ve teknik bir desteğe ihtiyacım olduğunda her zaman ve her yerden bana yardımcı olan sevgili kardeşim Alper'e,

Teşekkürlerimle...

ÖZET

CAMCI, Kadriye Şehnaz. *İç Mimarlık Temel Tasarım Eğitimine Performans Sanatlarının Entegrasyonunda Yöntemler*, Yüksek Lisans Tezi, Ankara, 2017.

Eğitimde yöntem konusu önemli bir yer tutar. Araştırmalar, disiplinlerarası yöntemlerle eğitimde yararlı süreçler elde edildiğini göstermektedir. Tasarım kavramı birçok disiplinin bileşimi olduğu için tasarım eğitimi yapısının disiplinlerarası bir yaklaşıma uygun olduğu söylenebilir. Bununla birlikte öğrenmede sürekliliği ve verimliliği sağlamak için deneyerek öğrenme, başka bir deyişle pragmatik eğitim, akademide önemle ele alınan bir eğitim yöntemidir.

Öğrencinin mekan tasarlama yeteneği kazanmasında öğrenmenin yanı sıra yaratıcılığın da payı vardır. Tasarımda yaratıcılık ise beden ve onun hareketlerinin de düşünülmesini gerektirir. Bu çalışmada tasarım eğitimi sürecinde nasıl daha yaratıcı olunabileceği, ezbere dayalı bir ortaöğrenim sürecinden yükseköğrenime geçen öğrencinin kişisel farkındalık ile araştırmacı bir yaklaşımı nasıl kazanabileceği ve bu yaklaşımı nasıl sürdürebileceği soruları ele alınmıştır.

Bu anlamda beden, tasarım eğitimi sürecinde performans sanatlarından yararlanılarak bir deneyimleme ve bilgi edinme aracı olarak kullanılabilir. Bu çalışmada öğrencilerin yaratıcı yanlarını açığa çıkarmak ve geliştirmek için temel tasarım eğitiminde yaratıcı drama ve yaratıcı dans tekniklerinin yöntem olarak kullanılması önerilmiştir.

Anahtar Sözcükler

Tasarım Eğitimi, Tasarımda Yaratıcılık, Yaratıcı Drama, Yaratıcı Dans, Tasarımda Eğitimde Disiplinlerarası Yöntemler

ABSTRACT

CAMCI, Kadriye Şehnaz. *Methods in the Integration of Performance Arts to the Basic Design Education in Interior Design*, Master Thesis, Ankara, 2017.

Methodology has an important role in education. Research shows that interdisciplinary methods bring benefits to the learning process. Since the concept of design involves many disciplines, a multidisciplinary approach would be useful for the education of design. Besides, in order to obtain continuity and efficiency in learning, pragmatic education is one of the important methods used in academia.

Creativity is as crucial as learning for a student to gain an ability of space designing. Moreover, creativity in design requires the consideration of the body and its movements. In this work, the questions of how to be more creative in the design education process, how to overcome the downsides of the students' memorizing-based learning habits remaining from the secondary education and how to give them a sustainable self-consciousness and research-based approach has been addressed.

In this regard, in design education, the body can be used as a tool for experiencing and learning by benefitting from performance arts. This work suggests that creative drama and creative dance techniques be used as a method in the basic design education for extracting and improving the creativity of the students.

Key Words

Design Education, Creativity in Design, Creative Drama, Creative Dance, Interdisciplinary Methods in Design Education.

İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY	i
BİLDİRİM	ii
TEŞEKKÜR	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT	v
İÇİNDEKİLER	vi
TABLOLAR DİZİNİ	vii
ŞEKİLLER DİZİNİ	viii
1. BÖLÜM : GİRİŞ VE KONUYA YAKLAŞIM	1
1.1. Problemin Belirlenmesi	1
1.2. Araştırmanın Amacı	2
1.3. Araştırmanın Kapsamı ve Yöntemi	3
2. BÖLÜM: EĞİTİM VE TEMEL TASARIM EĞİTİMİ	6
2.1. Eğitim	6
2.1.1. Öğrenme	7
2.1.2. Öğretme	8
2.2. Eğitimde Yöntem Kullanımı	9
2.2.1. Eğitimde Disiplinlerarası Yaklaşım Yöntemleri	10
2.2.2. Eğitimde Pragmatik Yöntemler	12
2.3. Yükseköğretim	13
2.4. Tasarım Eğitimi	16
2.4.1. Bauhaus Sistemi	17
2.4.2. Temel Tasarım Eğitimi	21
2.4.3. Temel Tasarım Eğitimi'nin Türkiye'deki Yansımaları	22
2.5. İç Mimarlıkta Temel Tasarım Eğitimi ve Yöntem Kullanımı	24
3. BÖLÜM: İÇ MİMARLIKTA TEMEL TASARIM EĞİTİMİNDE YARATICILIK SÜRECİ, YÖNTEM VE YAKLAŞIMLAR	29
3.1. Tasarım Süreci	29

3.1.1. Yaratıcı Süreç	30
3.1.1.1. Yaratıcılık	31
3.1.1.1.1. Yaratıcı Süreçte Kullanılan Yöntemler	32
3.1.1.2. Zihinsel Süreç	34
3.1.1.3. Bedensel Süreç	36
3.1.1.4. İç Mimarlıkta Yaratıcılık ve Tasarım Eğitimi	41
3.2. Temel Tasarım Eğitimi Sürecinde Disiplinlerarası Yaklaşımlar	42
4. BÖLÜM : PERFORMANS SANATLARININ BİR YÖNTEM OLARAK TEMEL TASARIM EĞİTİMİNDE KULLANILMASI	44
4.1. Deneyimleme Aracı Olarak Beden Ve Mekan Tasarımı	44
4.2. Performans Sanatlarının Bir Yöntem Olarak İç Mimarlık Temel Tasarım Eğitiminde Kullanılması	46
4.2.1. Yaratıcı Drama	51
4.2.2. Yaratıcı Dans	53
4.2.2.1. Temel Tasarım Eğitimi Ve Müzik	57
4.2.3. Drama ve Dans Çalışmaları	59
4.3. İç Mimarlık Tasarım Eğitimi Ve Yaratıcı Drama Ve Dans Çalışmaları	60
4.3.1. Bir Uygulama Örneği Olarak Temel Tasarım Temalı Dans Çalışması	63
5. BÖLÜM: GENEL DEĞERLENDİRME VE SONUÇ	66
KAYNAKÇA	70

TABLolar DİZİNİ

Tablo 2.1.: Duyuların Öğrenmeye Etkileri

Kaynak: Küçükahmet, (1992); Kılıçaslan, (2010) 8

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 2.1.: Eğitimde İletişim Süreci	
Kaynak: Küçükahmet, (1992); Demirel, (1993); Kılıçaslan, (2010).....	7
Şekil 2.2. : Öğrenme Sürecinde Kullanılan Yöntemler	
Kaynak: Küçükahmet, (1992); Demirel, (1993).....	9
Şekil 2.3. : Disiplinlerarası Yaklaşım Göre Bir Program Geliştirme Aşamaları	
Kaynak: Yıldırım, (1996)	12
Şekil 2.4. : Eğitimde Bazı Bilimsel Yöntem Basamakları	
Kaynak: Sönmez, (1991); Yıldırım, (1996)	13
Şekil 2.5. : Ortaöğretimden Yükseköğretime Geçiş Durumları	
Kaynak: Aytaç-Dural, (1999)	15
Şekil 2.6. : Bauhaus Okulu	18
Kaynak: https://www.bauhaus-dessau.de/de/architektur/bauhausgebaeude/das-bauhausgebaeude.html	
Şekil 2.7. : Bauhaus Okulu Triadic Balesi kostümleri	19
Kaynak: https://www.curbed.com/2014/10/31/10029610/bauhaus-costumes	
Şekil 2.8. : Bauhaus, Jest Dansı (Schlemmer, Siedhoff, Kaminskii)	20
Kaynak: https://www.curbed.com/2014/10/31/10029610/bauhaus-costumes	
Şekil 2.9. : Bauhaus, Form Dansı (Schlemmer, Siedhoff, Kaminskii)	21
Kaynak: https://www.curbed.com/2014/10/31/10029610/bauhaus-costumes	
Şekil 3.1. : Tasarım Süreci Akış Şeması	
Kaynak: Aksoy, (1979); Kılıçaslan, (2010)	30

Şekil 3.2. : Yaratıcı Düşünme Süreci	34
Şekil 3.3. : Yaratıcı Süreçte Beden-Zihin İlişkisi Kaynak: Antoniadès (1992)	35
Şekil 3.4. : Mekan ve Beden Kaynak: https://www.linkedin.com/pulse/digital-3d-projection-mapping-gavin-bearfield-boyd	36
Şekil 3.5. : Açık Bedenin Mekan Deneyimleri Kaynak: http://artspotting.tumblr.com/page/508	38
Şekil 3.6.: Mekan Araştırmasına Katılan Beden Kaynak: https://www.wikiart.org/en/franz-erhard-walther/zentriert-1965	39
Şekil 4.1. : Beden ve Mekan Kavramı Kaynak: http://herbalpertawards.org/artist/influences-2	44
Şekil 4.2. : Beden ve Mekan Kaynak: http://ressources-cndc.com/titan-wu/pistes-pedagogiques/la-premiere/ http://circlesofjoy.org/wp-content/uploads/2013/03/Dance-composition-kinesphere.jpg	46
Şekil 4.3.: Mimarlık Eğitime Başlangıç Aşamasında Tiyatronun Sağlayabileceği Olanaklar Kaynak: Aytaç-Dural (1999)'dan düzenlenmiştir.	48
Şekil 4.4.: Yükseköğretimde Öğrencinin Geçiş Süreçleri Türleri Kaynak: Aytaç-Dural (1999)'dan düzenlenmiştir.	49
Şekil 4.5.: Yaratıcı Dans	54
Kaynak: http://germanhistorydocs.ghi-dc.org/sub_image.cfm?image_id=4335	

Şekil 4.6.: Yaratıcı Dans Çalışması	55
Kaynak: https://architizer.com/blog/dezeens-top-jobs-of-the-week-may-1/	
Şekil 4.7.: Mimarlık Eğitimine Başlangıç Aşamasında Tiyatronun Sağlayabileceği Olanaklar	
Kaynak: Aytaç-Dural (1999)'dan düzenlenmiştir.	56
Şekil 4.8.: Mekanda Ritim (Washington State Library)	
Kaynak: www.google.com.tr/imgres?imgur	58
Şekil 4.9.: Müzik ve Mekan Bileşenlerinin Benzerliği	
Kaynak: Sağver, (2007)'den düzenlenerek oluşturulmuştur.	58
Şekil 4.10.: Beden, Mekan Ve Temel Tasarım İlişkileri	
Kaynak: http://kyoto-ex.jp/2016-eng/event/trisha-brown-lecture/	61
Şekil 4.11.: Mekan Tasarımında Yöntem Olarak Drama Çalışmaları	62
Şekil 4.12.: Salsa Temel Adım Diyagramı	
Kaynak: http://7stepstosalsadancing.com/diagram.html	63
Şekil 4.13.: Bir Uygulama Örneği Olarak Temel Tasarım Temalı Dans Çalışması	65
Şekil 4.14. : İç Mimarlık Temel Tasarım Eğitimine Performans Sanatlarının Entegrasyonunda Yöntemler	68

1. BÖLÜM

GİRİŞ VE KONUYA YAKLAŞIM

1.1. PROBLEMİN BELİRLENMESİ

İnsan, hayat boyu öğrenmeye ihtiyaç duyan bir varlıktır. Bu yüzden eğitim, hayat boyu ve değişen ihtiyaçlara yeterli olabilecek nitelikte olmalıdır. Eğitimin niteliği de hayatın değişen koşullarıyla uyumlu olmalıdır. John Dewey' e göre eğitim hayata hazırlık değil, hayatın kendisidir. Eğitimin hedefi ne düşünüleceğini değil, düşünme eylemini öğretmektir (Asan, 1999).

Eğitim, bir değişim aracı olduğu gibi bir denge aracıdır da; çünkü hayat devamlı değişmektedir. Hayat, yaşanan anın yanı sıra gelecektir de. Eğitim, dünya barışını sağlama amacını gerçekleştirmek için güçlü bir araç olarak kullanılabilir. Bu sebeple, eğitimin amacı; bu noktaları belirleme, gerçekleştirme ve tutarlı değerlerle doldurmaktır (Sönmez, 1991).

Doğadaki sürekli değişim gibi, insanların da yaşam koşulları, beklenti ve gereksinimleri sürekli değişim halindedir. Bu değişim, gözlem, deneme ve araştırmanın da sürekli olmasını gerektirmektedir (Aslıer, 1982; Kılıçaslan, 2010).

Eğitim, her yaşta, her yerde ve çok çeşitli şekillerde olabilir. Eğitim için tek yerin okul tek yöntemin okumak ve yazmak olduğunu düşünmek eksik ve sığ bir yaklaşım olur. Öyleyse eğitimin zengin ve kapsamlı yapısına uygun yöntemler geliştirilmesi gerektiğinden bahsedebiliriz.

Eğitim ortamının amacı yaratıcı düşünen ve duyarlı bireyler yetiştirmek olmalıdır (Gökaydın, 1990). Yaşam boyu edinilen, öğrenilen bilgilerin hayata doğru ve yararlı biçimde aktarılmasında düşünen, araştıran, üreten, özgün bireyler yetiştirmenin önemi büyüktür. Tasarım eğitimi ile hedeflenen, bireylerin düşüncelerini ve düşünce ürünlerini yansıtmasını sağlamaktadır. Günümüzde tasarım eğitiminin çağın gerektirdiği donanımlara uygun olarak verilmesinin tamamen geleneksel yöntemlerle mümkün olmadığı söylenebilir (Kılıçaslan, 2010).

Ashman ve Conway, (1989), etkili bir öğrenme ve öğretme için süreç temelli öğretim modelini önerir. Bu modelde plan ve planlama kavramlarının öneminden bahsedilir. Söz konusu plan ve planlamada farklı disiplinlerin birbiri ile ilişkilendirilmesi yani disiplinlerarası bir yaklaşım önerilebilir.

Disiplinlerarası yöntem bilinçli ve kapsamlı bir öğe olarak program geliştirme sürecinde kullanılabilir. Böylece yöntem öğretimin başarısına önemli ölçüde katkı sağlayacaktır. Disiplinlerarası yaklaşım ile ilgili yapılan çalışmalar, öğrencilerin daha anlamlı ve etkili öğrendiğini göstermektedir (Yıldırım, 1996).

Teorik ve uygulamalı öğretimin, bilgiyi daha etkin hale getirmede ve yaratıcılığı geliştirmede yeterli olabilmesi için farklı tekniklere sahip olması gerekmektedir (Doruk, 1973).

Yaratıcı gücün ortaya çıkarılması tasarımın sancılı sürecinin bir parçasıdır. Bu sancılı süreçte merak uyandırma, keşfetme arzusu oluşturma ve heyecan duymayı sağlayabilecek yöntemler kullanılabilir.

“Keşif, herkesin gördüğünü görüp kimsenin düşünmediğini düşünmek ile yapılır.”
Albert Von Szent-Gyorgy

Elizabeth Gilbert “Big Magic” kitabında birisi için ‘yaratıcı insan’ diye bir ifade kullanmanın gülünç olduğunu çünkü yaratıcılığın her insanın esas özelliklerinden biri olduğunu söyler. Gilbert’a göre bir grup seçilmiş insanın ‘yaratıcı kişiler’ olduğuna toplum tarafından inanılmamıştır oysa her insan zaten yaratıcıdır.

Bu tez özelinde bireyin sahip olduğu yaratıcılığı alışlagelmiş yöntemler yerine farklı ve çeşitli yöntemleri önce bireyin kendi özelliklerini keşfedip farkına varabilmesi ve bu bilinç ile aldığı eğitimi etkili ve uygulamalı hale getirebilmesinin önemine dikkat çekmek istenmiştir.

1.2. ARAŞTIRMANIN AMACI

Çevrenin başarılı şekilde geliştirilmesi ve değiştirilmesinde tasarım eğitimi bir etkidir. Tasarım eğitimi ile öğrencilerin görsel dünyayı algılamalarına, hayal gücünü zenginleştirmelerine ve estetik beğeni seviyelerini yükseltmelerine olanak verilmektedir. Farklı bakış açıları yaratmak, çözüm yeteneğini geliştirmek ve bilginin kalıcılığını artırmak da bu eğitimin hedefleri arasındadır (Kılıçaslan, 2010).

Tasarım eğitiminin temeli, bireylere düşünme, hayal etme, yorumlama ve ifade etme becerileri kazanmalarına olanak vermektir. Tasarım, özgür düşünme, yeniliklere açık olma ve aktif katılım gibi birçok nitelik ile doğrudan ilişkilidir. Toplumun gelişebilmesi için de tüm bu unsurların önemli olduğu söylenebilir (Kılıçaslan, 2010).

Aytaç-Dural (1999)'ın da belirttiği gibi hazır bilgiyi ezberleme üzerine kurulu eğitimden çıkıp araştırarak ve keşfederek öğrenmeye dayalı üniversite eğitimine gelen öğrenciler oldukça zor bir geçiş dönemi yaşamaktadırlar. Daha önce hayal güçlerine başvurmak, riski göze almak, deneme yanılma yoluna girmek, kendi fikirlerini ifade etmek ve yaratıcılıklarını kullanmak gibi eylemlerde bulunmayan öğrenciler doğal olarak tasarım eğitiminin ilk yılında zorluklar yaşamaktadırlar. Üniversite eğitimine yabancı olan öğrenciler bunun yanında üniversite eğitimi öncesinde kişisel özellik ve yeteneklerini de açığa çıkarma şansını elde edemedikleri için kendilerine de yabancı durumda olduklarını söyleyebiliriz.

Bu çalışmada, tasarım eğitiminde performans sanatlarının bir eğitim yöntemi olarak kullanılmasının öğrencilerin kişisel özellik ve yeteneklerinin farkına varıp onları geliştirmelerinin sağlanabileceği düşünülmüştür. Bu amaçla özünde zihin ve beden koordinasyonu olan ve birbirleri ile de yakından ilişkili olan tiyatro, yaratıcı drama, dans ve müzik sanatlarından yöntemlerin disiplinlerarası eğitim yaklaşımı ile tasarım eğitime entegrasyonu önerisi getirilmiştir.

1.3. ARAŞTIRMANIN KAPSAMI VE YÖNTEMİ

Tez çalışması kapsamında temel tasarım derslerinde yaratıcılığın ortaya çıkarılıp geliştirilmesi için temel tasarım eğitiminin yapısı incelenmiştir. Tasarlamanın disiplinlerarası yapısı nedeniyle tasarım eğitime disiplinlerarası bir yaklaşım önerisinde

bulunulmuştur. Bu yaklaşım performans sanatlarının yöntem olarak tasarım eğitime dahil edilmesi gerektiği önerisini getirmiştir.

Tasarlama eyleminin en önemli ayaklarından biri olan yaratıcılık zihinsel sürecin yanı sıra zihin-beden koordinasyonundan dolayı bedensel bir süreç olarak da ele alınmıştır. Bu bağlamda odağında deneyimleme olan oyun oynama ve harekete geçmeye tasarım eğitiminde bir yöntem olarak yer veren çalışmalar incelenmiştir.

Bedenin bir deneyim aracı olarak kullanılabileceği tiyatro, yaratıcı drama, dans ve müzik sanatları birbiri ile de yakından ilişkili olup her bir sanat dalının diğerlerini de bazı noktalarda içerdiğinden bahsedebiliriz. Ayrıca bu sanat dalları ile tasarım disiplini de, bir eser veya ürün ortaya çıkarma sonucu ve bu sonuca giden süreç bazında bazı temel özellikleri yönünden önemli benzerlikler göstermektedir.

Araştırmada, zihni, hayal gücünü açmak için bedeni açmak gerektiği üzerinde durulurken kişinin bu süreçte kendini de tanıması ve keşfetmesinin önemi ve gerekliliği üzerinde de durulmuştur. Bu bağlamda çalışmada iç mimarlık tasarım eğitiminde yaratıcılık nasıl ortaya çıkarılır ve bu süreçte beden-zihin işbirliğinin sürece nasıl katkısı olabilir soruları ele alınmış, eğitim sürecinde performans sanatlarından yöntemler geliştirme önerisinde bulunulmuştur.

Çalışma beş bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde çalışmanın genel hatları ele alınmıştır. İkinci bölümünde ise eğitimle ilgili kavramlar ve eğitimde kullanılan yöntemler ile tasarım eğitimi yapısı, içeriği, gelişimi, iç mimarlıktaki yeri ve yöntemleri ele alınmıştır.

Üçüncü bölümde ise tasarım eğitimi, omurga niteliğindeki yaratıcı süreç ve onun bileşenleri olarak zihinsel ve bedensel süreçler bir bütünlük ve yöntemler eşliğinde incelenmiştir.

Dördüncü bölümde ise tasarımın zihinsel işleyişinin deneyim sahibi olma ile yakından ilişkisinden dolayı tasarım sürecinde beden konusu merkeze alınmıştır. Tasarım sürecinde yaratıcılığı, kişisel özellikleri, öğrencinin çevresi ile olan ilişkisini irdelemek, geliştirmek, farkındalık yaratmak ve eğitimi ömür boyu sürdürülebilir kılmak adına süreci disiplinlerarası yaklaşım ile ele alma önerisiyle performans sanatlarından yöntemler araştırılmıştır. Tiyatro ve dans, birbiri ile ilişkili ve günümüzde eğitime yaratıcı drama ve

yaratıcı dans yöntemleri ile entegre edildiği için ve konsept olarak mekan tasarımı eğitimi ile de uyumlu olduğu için ele alınmıştır. Bölüm sonunda bir yaratıcı drama ve dans uygulamasına yer verilmiş ve süreç değerlendirilmiştir.

Çalışmanın sonuç bölümünde ise tasarım eğitiminin, beden, performans sanatlarından alınacak yöntemler eşliğinde merkeze alınarak yapılmasının mekan ve tasarım konularının daha olumlu bir süreçle kavranmasının yanı sıra öğrencinin kendi ve çevresiyle ilişkilerinin de geliştirilebileceğinin önemi vurgulanmıştır ve bu ilişkiler şematize edilmiştir.

2. BÖLÜM

EĞİTİM VE TEMEL TASARIM EĞİTİMİ

2.1. EĞİTİM

Yetişmiş birey nasıl öğreneceğini, nasıl uyum sağlayacağını, nasıl değişeceğini öğrenen kişidir. Hiçbir bilginin kesin olmadığını, sadece bilgiyi elde etme becerisinin yaratıcı etkileşim ortamında dışsallaştırabileceğini kavrayan kişidir.
Carl Rogers

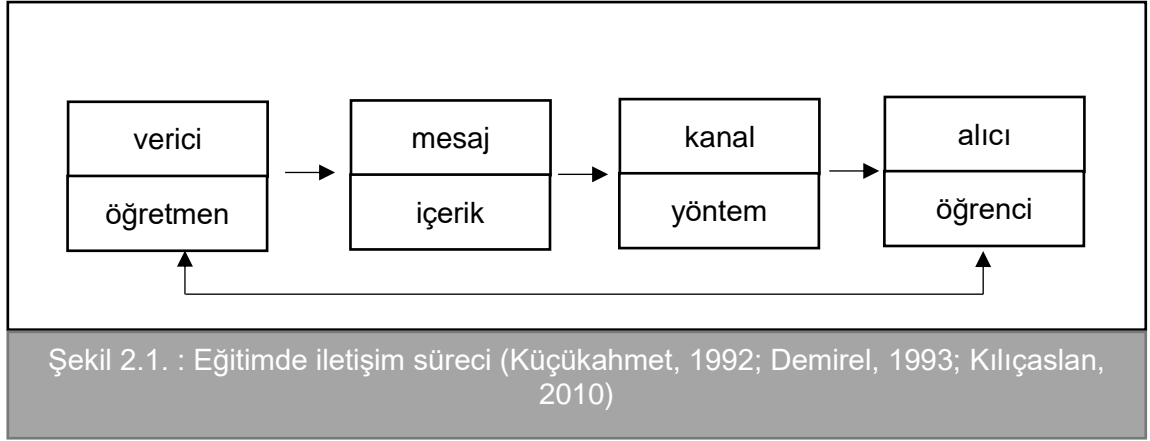
Erişirgil' e göre bir eğitim sistemindeki yenilik yeni bir felsefeye dayanır. Bir eğitim sistemi için gençlerin etkin olması düşünülen yaşam tarzlarının araştırılmasına imkan olup olmadığı göz önünde bulundurulmalıdır. Nitekim okul eğitimi işi de hedef ve yöntemleri itibarıyla felsefenin vereceği geniş bakış açısına sahip olmazsa görünenden ileriye gidemez (Erişirgil).

Razon (1990) ise, eğitimin hedefinin, bilgi ve beceriyi nerede ve nasıl edinebileceğini bireye öğretmek, değişen toplum kurallarına uyum sağlayabilecek, çeşitli problemlere yeni çözümler üretebilecek bireyler yetiştirmek olduğundan bahseder.

Eğitim, çok yönlü ve geniş kapsamlı bir kavramdır. Bu yüzden, bu kavrama ilişkin kişisel düşünce ve yorumlara göre farklı bakış açıları geliştirilebilir. Kavram olarak eğitim, bireyin sosyal ve iş hayatında, birikim, gelişim ve tecrübelerin yaşantıya dönüştürülmesidir (Genç, 2005).

Eğitim bireyin yaratıcı, araştırmacı, sorgulayıcı, bildiklerini uygulayabilen nitelikler kazanmasını sağlayan kişilik geliştirici bir şekilde olmalıdır (Özil, 1990).

Genel anlamıyla eğitim, kişide davranış değiştirme sürecidir ve bir iletişim süreci olarak da tanımlanabilir. 'Anlamları bireyler arasında ortak kılma işlemi' şeklindeki iletişim süreci, eğitim süreci içerisinde önemli bir yere sahiptir. Eğitim sırasında öğretmen, verici (kaynak), öğrenci ise alıcı konumdadır. Mesaj, anlatılmak istenen ya da programın içeriğidir. Kanal ise süreçte başvurulan öğretim araç ve gereçleridir. İletişimin çift yönlü olması da çok önemlidir (Küçükahmet, 1992; Demirel, 1993; Kılıçaslan, 2010). Bu akış Şekil 1.1.'de gösterilmiştir.



Kılıçaslan (2010)' a göre eğitimin, kişinin toplumda davranış biçimleri edindiği süreç olduğu söylenebilir.

Yapılan tanımlamalardan yola çıkarak eğitimin, bireyin hayatının her döneminde kendini tanıyıp yeteneklerini keşfedip geliştirmesi gereken bir varlık olduğunun farkına varmasını sağlayan bir araç olduğunu söylemek mümkündür. Ayrıca bu farkındalık bireyin toplumdaki yeri ve toplumla ilişkisini sorgulamasını sağlayacaktır. Bu farkındalık ve farklılıklara hitap edecek eğitim yöntemlerine dair farklı yaklaşımlar önerilebilir. Bu yaklaşımlar eğitimin çok yönlü ve geniş kapsamlı yapısına uygun olmalıdır. Bu bağlamda disiplinlerarası geliştirilen yöntem yaklaşımlarından bahsedebiliriz.

Eğitimi etkin ve verimli kılmak için onun bileşenlerine bakmak gerekmektedir. Kılıçaslan (2010), eğitim sürecini birbirini geliştirerek izleyen öğrenme ve öğretme aşamaları olduğunu belirtir.

2.1.1. Öğrenme

Öğrenme, bireyin davranışlarında meydana gelen kalıcı ve sürekli değişimlerdir (Kılıçaslan, 2010).

Öğrenme, kişinin dünyayı anlama uğraşının bir sonucudur. Bu süreçte algılama, farkında olma, yorumlama ve hatırlama gibi eylemlerin önemi büyüktür (Bacanlı, 2005).

Davranışların çoğunu öğrenilmiş davranışlar oluşturmaktadır. Bu davranışlar öğrenme süreciyle elde edilmektedir (Kılıçaslan, 2010).

Öğrenme, algılananların bilişsel süzgeçten geçirilmesi yöntemiyle kişinin düşünce ve davranış değişimine uğraması şeklinde tanımlanmaktadır. Bu sayede birey öğrenme ile çevresiyle iletişim kurmaktadır (Ulusoy, 2004; Filiz, 2006). Mumford (1997)'a göre öğrenme, bireyin deneyimlerini de içerir.

Bu tanımlamalar ile öğrenmenin davranışlarda değişimi sağlayan ve/veya yeni davranışlar edinmeyi sağlayan dinamik bir süreç olduğu görülmektedir. Öğrenme sürecinde duyuların etkinlik oranları aşağıdaki Tablo 1.1.'de gösterilmiştir:

Görme Duyusu	%75
İşitme Duyusu	%13
Dokunma Duyusu	%6
Koklama Duyusu	%3
Tat Alma Duyusu	%3

Tablo 2.1. : Duyuların öğrenmeye etkileri (Küçükahmet, 1992; Kılıçaslan, 2010)

Burada, görme, işitme, dokunma, koklama ve tat alma olmak üzere tüm duyuların öğrenme sürecine dahil olduğunu görmekteyiz. Bu bağlamda tüm duyulara hitap edecek yöntemler geliştirmek öğrenmeyi etkili kılacaktır diyebiliriz.

2.1.2. Öğretme

“Çağdaş eğitim anlayışında öğretim, doğrudan öğrenci ile ilişkili olup, bireyleri sahip oldukları bilişsel, duyuşsal ve devinişsel yapıları ile bir bütün halinde ileri düzeyde yetiştirmek amaçlanmaktadır. Dolayısıyla, öğrencilerin niteliklerine yönelik olarak yapılan, öğrenci merkezli bir eğitim-öğretim süreci ile yaratıcı ve özgün bireyler yetiştirmenin olanaklı olduğu söylenebilmektedir” (Kılıçaslan, 2010, s.8).

Öğretme-öğrenme sırasında çoğunlukla kullanılan belli başlı yöntemler şu şekilde gösterilebilir (Küçükahmet, 1992; Demirel, 1993).

Anlatım Yöntemi
Soru-Cevap Yöntemi
Gösteri Yöntemi
Gözlem Gezisi Yöntemi
Rol Oynama Yöntemi
Örnek Olay İncelemesi Yöntemi
Grup Tartışması Yöntemi
Şekil 2.2. : Öğrenme Sürecinde kullanılan yöntemler (Küçükahmet, 1992; Demirel, 1993)

Anlatılmak istenen içeriğe göre öğretim yöntemlerinden biri seçilebilir. Diğer taraftan her öğretmen yaratıcılığını da katarak çeşitli yöntemler geliştirebilir. Yöntem ve etkinliklerin seçiminin, öğrencilerin derse olan ilgisi ve edinilen bilginin kalıcılığının artırılması açısından önemli olduğu söylenebilir (Kılıçaslan, 2010).

Özdemir ve Üstündağ (2007), etkili bir eğitim süreci için yeni yöntemlerin kullanılması gerektiğinden bahseder. Bu bağlamda, bir disiplinin eğitiminde farklı disiplinlerden yöntemler alıp kullanmak öğrenim sürecinin verimliliğini destekleyebilir.

2.2. EĞİTİMDE YÖNTEM KULLANIMI

Duman ve Aybek (2003) çalışmalarında öğrenmenin en önemli faktörlerinden birinin öğrenme yöntemleri olduğunu belirtir. Öğrenme yöntemleri, öğrencinin kişisel gelişim özelliklerini, eğitim sürecinde psikolojisini, dış koşulların etkisini değerlendirmeli ve öğrencinin motivasyonunu artırıcı özellikte olmalıdır. Bu yöntemler ile maksimum verimlilik sağlanmalıdır (Duman, Aybek, 2003).

Duman ve Aybek (2003), günümüzün eğitim-öğretim anlayışının, bilginin ezberlenip depolanması değil, bilgiyi nerede, nasıl bulup kullanılacağına dayalı düşünme ve problem çözme süreci olması gerektiğinden bahseder.

Üniversite eğitimi öncesi ezberciliğe ve sonuca dayalı eğitim sisteminin aksine yükseköğretim, sürece dayalı bir eğitim sistemine sahiptir. Aytaç-Dural (1999), üniversite eğitiminin, araştırarak ve keşfederek öğrenme alışkanlığı kazandırdığını belirtir.

2.2.1. Eğitimde Disiplinlerarası Yaklaşım Yöntemleri

Jacobs' a (1989) göre disiplinlerarası öğretim bir temanın, kavramın, problemin incelenmesi için birden fazla disiplinin yöntem ve bilgisinden yararlanan program anlayışıdır.

“Erickson (1995), ise disiplinlerarası öğretimi, ‘bir kavramın farklı disiplinlerdeki kavramsal bütünleşmesi’ olarak tanımlamaktadır” (Yıldırım, 1996, s.96).

Jacobs (1989) ve Erickson'a (1995) göre eğitim programlarının asıl amacı, farklı disiplinlerdeki bilgi parçalanmalarını engellemek olmalıdır (Yıldırım, 1996). Bu bağlamda disiplinlerarası program yaklaşımının amacı, “farklı disiplinlerdeki bilgi parçalanmalarını önleyerek öğrencilerin problematik durumlar karşısında bütüncül ve üst düzey düşüncelerini sağlamaktır” (Duman ve Aybek, 2003, s.7). Böylece öğrenci farklı derslerde öğrendikleri arasında bağlantı kurarak bilgiyi bütün olarak algılayacaktır. Bilgiyi bütün olarak kullanabilen öğrenci problemler karşısında farklı ve yaratıcı çözümler geliştirebilecektir. Bu bağlamda bilgi ezberlenip unutulmaktansa özümsemiş sürekli üstüne konulabilir olacaktır.

Disiplinlerarası yaklaşımın öğrenciler açısından önemi aşağıda şu şekilde belirtilebilir.

□ “Öğrencilerin önemli ve güncel konu, kavram ve problemlere odaklanmasını sağlayarak, çevresi ve dünyada meydana gelen olaylardan haberdar olmasını, düşünme ve fikirlerde ayrıntıya inerek yüksek düzeyde genellemelere (analiz ve sentez düzeyine) ulaşmasını sağlar”

□ “Bu program, aktivitelerle öğrencileri meşgul edip onları araştırmaya, incelemeye, bilginin değişik stil ve modellerde kullanımını öğrenmeye yönelterek, öğrencilerin yaratıcılıklarını kullanmalarını, sorumluluk kazanmalarını sağlar” (Erickson, 1995, s.102-103).

Bruner’e göre bir konu ile o konunun metodolojisi arasında ilişki kurabilen öğrenci o alanda daha başarılı olabilir (Yıldırım, 1996). Lucas’a (1981) göre, disiplinlerarası eğitim gerekli ve uygundur çünkü insan psikolojisi de bütüncül algılama eğilimindedir.

Yıldırım (1996)’a göre disiplinlerarası eğitimin en önemli hedeflerinden biri birçok yönden düşünebilmeyi öğretmektir. Tasarlama eyleminin de en önemli ayaklarından biri çok yönlü düşünebilme olduğu için disiplinlerarası eğitimin tasarım eğitimi ile örtüştüğünü söyleyebiliriz.

“Bu yaklaşıma göre program geliştirme ve uygulama, disiplinlerarası yaklaşıma oranla daha fazla zamanı, çabayı ve işbirliğini gerektirebilir. Ancak elde edilen öğrenme sonuçları, harcanan zamana ve çabaya değdiğini ortaya çıkarmaktadır. Bu sonuçlar göz önüne alındığında, disiplinlerarası yaklaşıma göre program geliştirmenin önemi ve gerekliliği ortaya çıkmaktadır” (Yıldırım, 1996, s. 91).

Jacobs ve Borland (1986), disiplinlerarası yaklaşım odaklı dört aşamalı bir model önermektedir. Buna göre ilk aşamada programın geliştirileceği bir konu ya da tema seçilir. Burada en önemli nokta seçilecek konunun çok geniş kapsamlı olmamasıdır (Yıldırım, 1996).

İkinci aşamada ‘beyin fırtınası’ süreci yaşanır. Bu süreçte konu ile ilgili olabilecek alt başlıklar belirlenir. Alt başlıklarla birlikte ilişkili olabilecek disiplinler de listelenir. Böylece konuyu tanımlayan veya değişik açılardan ele almaya imkan veren alt başlıklar ve bunların ait olduğu disiplinler de belirlenmiş olur. Bu aşamada çeşitli kavramları ortaya koyabilmek ve bu kavramların farklı disiplinlerle ilişkisini kurabilmek önemlidir. Bu

sebeple toplanan kavramların sınıflandırılması işi sonraki aşamaya bırakılır. Fakat her konuyla ilgili olarak tüm akademik disiplinlerin programda yer alması gerekmez. Konunun öğretiminde önemli olabilecek disiplinlerin temsil edilmesi yeterlidir (Yıldırım, 1996).

Üçüncü aşamada, konular ve disiplinler birbirleriyle ilişkilendirilerek sistematik bir yapı oluşturulmaya çalışılır. Bu süreçte kavramlar arasındaki benzerlikler veya ortaklıklar saptanır ve bunlar sorulara dönüştürülür. Bu şekilde ortaya çıkarılan sorular birden fazla disipline hitap edebilir. İkinci aşamada ortaya çıkarılan kavramlarla ilgili soruların hepsi tamamlanıncaya kadar bu süreç devam eder. Her kavram için soru sormak gerekmez ve sorular birden fazla kavramı içerebilir. Sonuçta genel seviyede belirli sayıda soru üretilir. Jacobs ve Borland (1986) bu soruların sayısını dört ila altı arasında önermektedir. Bu sorular, ilk aşamada belirlenen konunun öğretilmesi için hazırlanacak programın içeriğini ve düzenini oluşturur (Yıldırım, 1996).

1. Aşama: Bir Konunun ya da Temanın Seçilmesi
2. Aşama: Beyin Fırtınası
3. Aşama: Sistematik Bir Yapı Oluşturma
4. Aşama: Soru Sorma
Şekil 2.3. : Disiplinlerarası Yaklaşımına Göre Bir Program Geliştirme Aşamaları (Yıldırım (1996)'dan derlenmiştir.)

2.2.2. Eğitimde Pragmatik Yöntemler

Dewey, düşüncelerini, toplumun ihtiyaçları, gelişmesi ve kişinin topluma uyumu konularına odaklanmıştır. Bu yüzden onun pragmatizm yaklaşımı, bilgi ile aktivite

arasında devamlılık, bilmekle eylemde bulunmak arasında güçlü bir bağıllık fikrini içerir (Peters, 1952).

Kanad (1948), öğrenmede tecrübe edinmenin yani yaşayarak öğrenmenin önemine dikkat çeker (Kanad, 1948).

Sönmez' e (1991) göre öğrenme, yaşantı yolu ile gerçekleşir ve öğrencinin zengin yaşantılar geçirmesine olanak verilmesinden bahseder. Bu da zorlama yerine, öğrencide öğrenmeye karşı merak ve istek uyandırarak hayata geçirilmelidir.

Yukarıdaki bilgiler ışığında eğitimde pragmatik yöntemin, öğrencide öğrenmeye ilgi duymasını, iyi bir gözlemci olarak yerinde değerlendirmeler yapmasını ve öğrendiklerini uygulayabilme becerisi kazanmasını sağladığı söylenebilir.

Dewey, eğitimi bilimsel yöntemlerle ilişkilendirmektedir. Bu bağlamda bilimsel yöntem basamakları Şekil 1.4.'teki gibidir:

Zor bir durumla karşılaşma
Bu durumda problemi keşfedip tanıma
Olası çözümleri belirleme ve denenceler kurma
Denenceleri sınama, sonuçları düşünme
Uygulama sonuçlarına göre denenceleri askıya alma, değiştirme, onarma
Şekil 2.4. : Eğitimde bazı bilimsel yöntem basamakları (Sönmez 1991; Yıldırım 1996)

2.3. YÜKSEKÖĞRETİM

Avrupa Konseyi (Council of Europe, 2007) yükseköğretimin dört ana hedefi olduğunu dile getirmektedir (Bergan & Damian, 2010). Bunlar:

1. Sürdürülebilir istihdam için hazırlama,
2. Demokratik toplumda aktif yurttaşlar olarak hayata hazırlama,
3. Kişisel gelişme,
4. Öğrenme, öğretme ve araştırma yoluyla geniş ve ileri bilgi tabanını muhafaza etme ve geliştirmedir.

Yükseköğretimin yapısı ve müfredat bu hedeflerle tasarlanmalıdır (Günay, 2011).

Yüksek Öğretim Kurumu yönetmeliğinde ise 1998'de başlayan Bologna süreci kapsamında "Yükseköğretim, toplumda yeniliğin ve yaratıcılığın gelişebilmesi için, her düzeyde sanatsal araştırma ve gelişim temelli olmalıdır" denmekte ve "öğrenci merkezli eğitim" teşvik edilmektedir.

Günümüzde üniversiteler, öğrencilerinin entellektüel gelişmelerini de önemsemektedir. Üniversite eğitimi somut olan bilginin aktarımının yanında eğitimin kişisel ve açık uçlu hale geldiği bir dünyada sezgiler, sağduyu, duygusal zeka, sorumluluk duygusu, adalet duygusu, esneklik, yaratıcılık gibi soyut kavramlara önem vermeye başlamıştır (Yürekli, 2004).

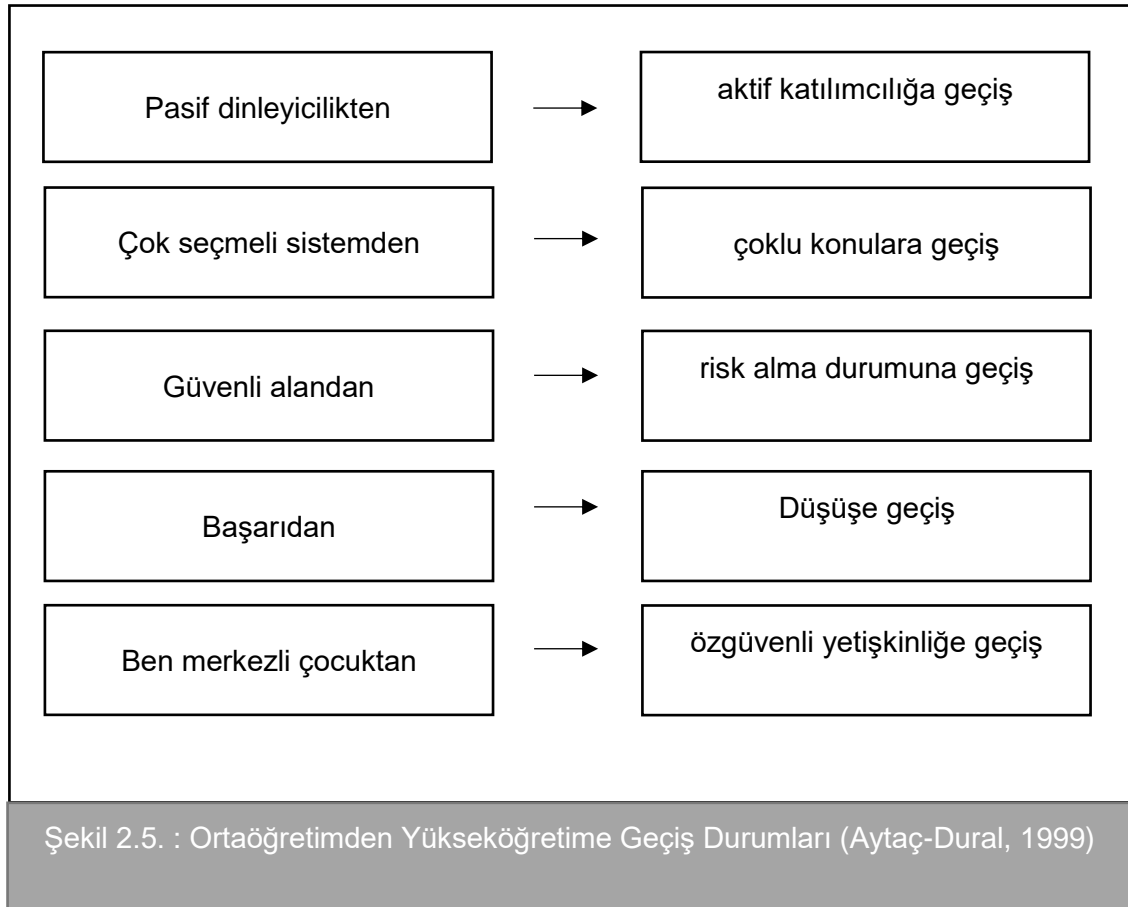
Aytaç-Dural (1999) Tiyatro-Mimarlık-Eğitim adlı doktora tezi çalışmasında her başlangıcın önemli olduğu kadar zor olduğuna da değinir. Bu zorluk, alışkanlıkları ve düşünce yapısını yeniden şekillendirmeden ileri gelir. Bu yüzden tasarım eğitimi aldıkları üniversite de tasarım öğrencileri için ilk yıllarında oldukça zorlandıkları bir yerdir. Araştırmacı, bu zorlanmaların bir geçiş döneminden kaynaklandığını belirtir. Bu geçişleri ise şu şekilde sınıflandırmıştır (Aytaç-Dural,1999):

"Üniversite eğitiminin ilk yılı, özellikle ülkemizde, özenle üzerinde durulması gereken bir dönemdir. İnsan yaşamının dönüm noktalarından biri olan bu süreç, sonraki gelişmelerin sağlıklı bir temel üzerine oturabilmesi açısından çok önemlidir. Bu bağlamda temel tasarımı salt mesleğin alt yapısını oluşturacak bilginin öğrenciye aktarıldığı bir ders

olarak değil, farklı dönüşümlerin yaşandığı geçiş sürecinin bir parçası olarak kavramak gerekir” (Aytaç-Dural, 2000, s.62).

Ezberciliğin beraberinde getirdiği düşünme tembelliği, bu dersle ilk defa ve çoğu zaman ilk yılında karşılaşan öğrenci için, aşılması ve başlangıçta algılanması zor bir durum yaratmaktadır. Çünkü burada öncelik, ‘düşünmeyi öğrenme’ eğitimidir. Bu noktaya kadar öğretmenin aktarımlarını salt doğrular olarak kabul etmeyi alışkanlık haline getiren öğrencinin, bu noktadan sonra karşısına çıkacak her tür bilgiyi sorgulaması gerektiğini, yapılan çalışmaların doğru–yanlış, iyi–kötü, güzel–çirkin ifadeleriyle değerlendirilemeyeceğini kavraması zaman alacaktır; çoğu zaman da hayal kırıklığı yaratacaktır (Aytaç-Dural, 1999).

Bu bağlamda tasarım öğrencilerinin ezber, hazır bilgi, hata yapılmaması gerektiği şartlanmasına dayalı ortaöğretimden araştırarak keşfederek ve risk alarak öğrenmeye dayalı yükseköğretime geçmesinin önemli bir geçiş dönemi olduğundan bahsedebiliriz. Aytaç-Dural’ın (1999) belirlediği bu geçişleri Şekil 2.5.’teki gibi şematize edebiliriz:



Aytaç-Dural (1999)' a göre, üniversite eğitiminin belirleyici özelliğinin öğretim sürecinde öğrencilerin deneyimler elde ederek önemli değişiklikler yaşamalarına işaret eder. Bu yüzden bu eğitim süreci üç temel 'geçiş durumu' ile ilişkilendirilebilir: yaş, zihin yapısı ve profesyonel donanım (Aytaç-Dural, 1999).

İlk olarak, üniversite eğitimi dönemi, öğrenci için ergenlikten yetişkinliğe geçilen dönem olduğu için öğrencinin kişilik gelişimi açısından oldukça önemlidir. İkinci olarak, öğrenme düzenindeki değişiklikler sahnede belirir ve hazır bilgi, araştırarak ve keşfederek öğrenme şekli ile yer değiştirerek öğrenci, düşünce yapısını değiştirmeye yönlendirilmeye başlar. Son olarak da bu, sadece geçici bir amaç için bilgi ve donanım edinmeye karşın öğrencinin gelecekteki mesleğinin özünü anlaması için bir 'hayat boyu öğrenme süreci'nin başlangıcı olmaktadır (Aytaç-Dural, 1999).

Bu bilgiler ışığında öğrencinin yeni başladığı üniversite eğitim sisteminin mantığını kavramasının onun için önemli olduğu kadar da zor olduğundan bahsedebiliriz. Bu zorluklar yeni eğitim sisteminin yanı sıra öğrencinin yaş ve psikolojik konumundaki değişimlerden de kaynaklanmaktadır. Bu sebeplerden ötürü üniversitenin ilk yılında bu geçişlerdeki zorlanmaları azaltacak eğitim yöntemleri kullanılabilir.

2.4. TASARIM EĞİTİMİ

Tasarım eğitiminin amacı, fiziki ortamdaki formlara ilişkin özellikleri inceleyerek, anlayarak ve geliştirerek kişileri donatmaktır. Tasarım sürecinde ya da eğitiminde kullanılacak bilginin, tasarım bilincinin oluşumuna ve böylece çevrenin başarılı bir biçimde oluşturulmasına katkıda bulunması açısından, uygulamanın kendisinden kaynaklanması gerekmektedir (Aksoy, 1979).

Tasarım eğitiminin temelde öğrencilere bilgiyi dönüştürmeyi ve hayata geçirmeyi aşlamayı amaçlar. Dolayısıyla bu dönüştürme sürecinde kişinin sosyal ve kültürel etkinlikleri de önemlidir.

Mimarlık insan davranışının üç boyutlu ifadesidir.
Jacob Bakema

O halde mekan tasarımında, beden aktivitelerinin/bedensel ifadelerin zihinsel süreci şekillendirmeye önemli bir katkısı olacağından bahsedebiliriz. Çünkü Kılıçaslan (2010)'ın da belirttiği gibi davranışlar beden hareketlerinden doğar. Beden ve beyin ilişkisi kendi içinde bir bütün olup birbiri ile yakından etkileşim içindedir. Bu bağlamda insan davranışlarının beden hareketleri ile bağlantısı kapsamında tasarlama sürecine beden hareketlerini dahil etmek önemli hatta kaçınılmaz bir durumdur diyebiliriz.

Yukarıdaki bilgiler ışığında tasarım eğitiminin, bilgi edinme ve edinilen bilgileri dönüştürme sürecinde harekete geçme, uygulama ve deneyimlemenin yer almasından dolayı pragmatik özellik gösterdiğinden bahsedebiliriz. Bu kapsamda tasarım eğitiminde pragmatik yöntem kullanımı uygun olacaktır.

2.4.1. Bauhaus Sistemi

19. yüzyılın ikinci yarısında Avrupa'da canlanan sanat hareketlerinin başlangıçta felsefelerini, sanayi devriminin meydana getirdiği bazı olumsuz etkilerin sonucu olarak, geçmişe ve geçmişin değerlerine öykünmenin oluşturduğu görülür (Aslan, 2010).

Endüstriyel üretim, el sanatlarındaki estetiklikten yoksun olmasından dolayı Avrupa'daki sanatçılarca üzerinde tartışılan bir konu olmuştur. Birçok sanat hareketi ile tepkiler ifade edilmiştir. Bu hareketlerden biri de sanat eğitiminin gelenekselciliği izlemek yerine yenilikçi olması gerektiği konusunu vurgulamak olmuştur. Böylece William Morris öncülüğünde Sanatlar ve Zanaatlar (Arts and Crafts) akımı İngiltere' de başlar, uygulamalı güzel sanatlar eğitimi veren okulların açılmasıyla devam eder (Aslan, 2010).

Sanatlar ve Zanaatlar akımı 1900' lerde hemen hemen tüm Avrupa' ya çeşitli isimlerle yayılır. Fransa ve Belçika' da Yeni Sanat (Art Nouveau, 1880–1905), Avusturya' da Bağımsızlar Grubu (Secessionstil, 1903–1933), Hollanda'da Genç Stil (De Stijl, 1917–1928), Hermann Muthesius ile Almanya' ya taşınan Alman İş Birliği (Deutsche Werkbund) takip eder. Tüm dünyada endüstri ile sanat arasında bağlantı kurmayı gerçekleştiren önemli bir tasarım hareketi olarak kabul edilir. Böylece Bauhaus okulunun (1919–1933) kurulmasına zemin oluşturulur (Aslan, 2010).

Bauhaus okulu, Alman İş Birliği'nin (Deutsche Werkbund) de kurucu üyelerinden olan Walter Gropius tarafından, daha önce Belçikalı sanatçı Van de Velde' nin yönetimindeki

Saksonya Tatbiki Güzel Sanatlar Okulu ile Saksonya Güzel Sanatlar Yüksek Okulu' nun kuramsal yapılarındaki farklılıkların birleştirilmesiyle kurulur. Bauhaus, tüm sanatları içine alan bir mimarlık okulu olma yolunda, Gropius' un, 'tüm görsel sanatların en büyük amacı yapı bütünüdür' felsefesi ile bütünleşir (Aslan, 2010).



Şekil 2.6. : Bauhaus Okulu

Kaynak: <http://www.bauhaus-dessau.de/de/architektur/bauhausgebaeude/das-bauhausgebaeude.html>

Gropius, Bauhaus öğretisini anlatan bir kitabında, okulun temel amaçlarını, 'mimarinin çöküşü, akademilerin geçmişin ruhunu temsil etmeleri, sanatçıların izole edilmesi ve endüstri tasarımcısının kıtlığı' şeklinde belirtmektedir (Seylan, 2005).

Bauhaus, çeşitli sanat alanlarının, özellikle işlevsel obje ve mekan tasarımında ortaya çıkan sanatsal açmazları, eğitim ve öğretimini güzel sanatlar eğitimi temeline oturtturarak aşmayı denemiş ve başarılı olmuştur (Seylan, 2005).

Bauhaus öğretisi, ortaya çıkardığı ürünlerin yanı sıra, eğitim programıyla da kendinden sonra gelişen sanat ve sanat eğitimi anlayışlarının şekillenmesinde önemli bir yer tutar.

Bu eğitimin en önemli kısmı da Temel Tasarım uygulamalarıdır. Temel Tasarım Eğitimi, dersi veren eğitimcilerin sanat ve sanat eğitimi anlayışları ve uygulama modelleri, yaklaşımlarındaki özgünlük ve derse kattıkları yeniliklerle anlamını bulmuştur (Aslan, 2010).

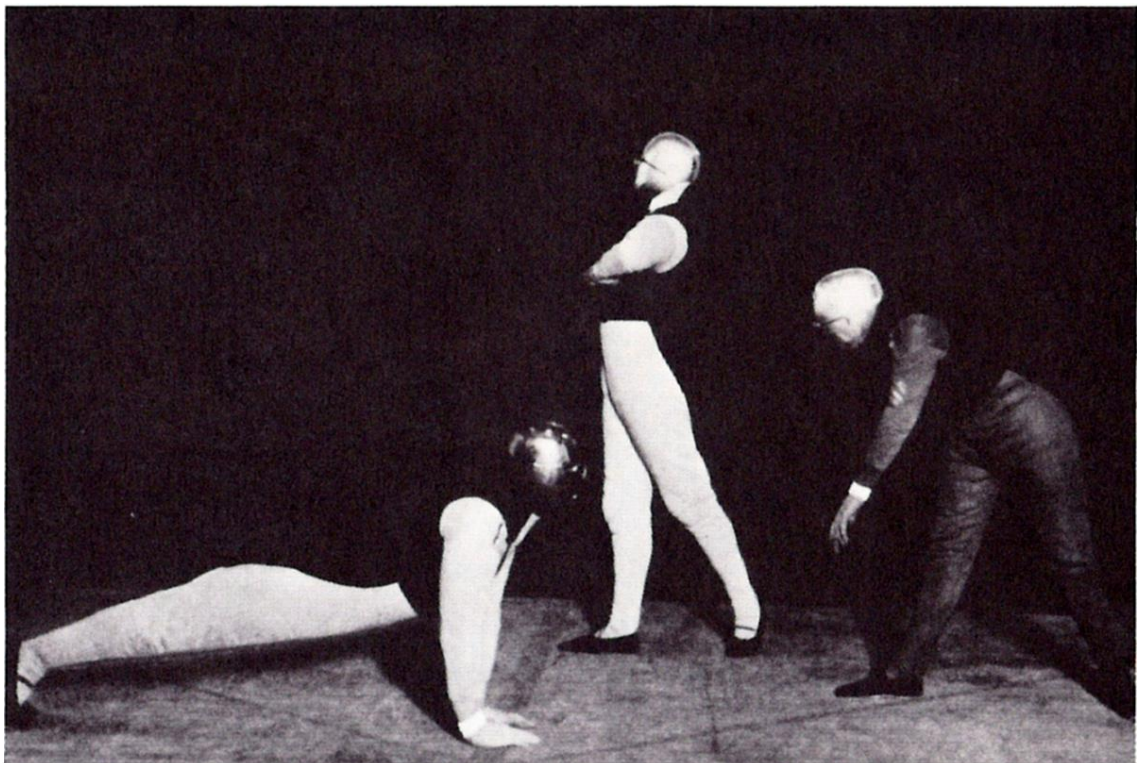
Bauhaus eğitimi, sanat dallarının bütünlüğü prensibi ile mimarlık, ressamlık, 19. yüzyılın disiplinlerinin iç içe bir şekilde ele alınmasını vurgular. Tasarım eğitiminde uygulamaya verilen önem ve sanat dallarının bir arada ele alınması ilkesi ile çeşitli atölye çalışmaları da gerçekleştirilmiştir. 1925-1928 yılları arasında yapılan bazı çalışmalar 'basım ve reklam atölyesi', 'tekstil atölyesi', 'doğramacılık, metal, duvar resmi ve heykeltıraşlık atölyesi'dir. Bauhaus eğitiminde ayrıca tiyatro ve dans gösterileri de önemli bir yere sahiptir.

Finansal yetersizlikten dolayı bir süre ara verilen Bauhaus Dessau Tiyatrosu, 1927 yılında Bauhaus' un öğretisinin önemli bir parçası olarak tekrar sahnede belirir. 1923 başlarında Schlemmer' in bir makalesinde ele aldığı tiyatro kursu Schreyer' in fikirleri ile başta benzer görünse aslında oldukça farklıdır. O bunu, 'tiyatroya ait yaratım ve tasarımın temel elementlerinin keşfi' olarak adlandırır.



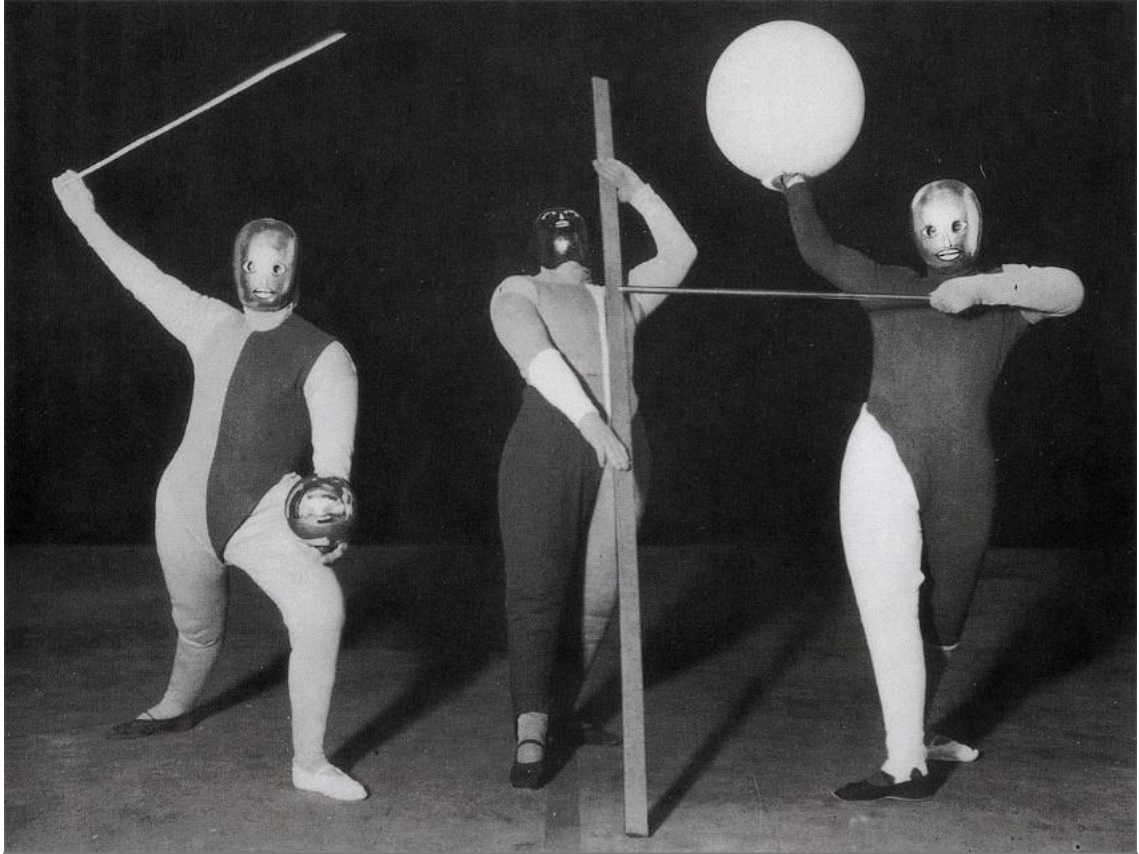
Şekil 2.7. : Bauhaus Okulu Triadic Balesi kostümleri
Kaynak: <https://www.curbed.com/2014/10/31/10029610/bauhaus-costumes>

Schlemmer, Bauhaus dansının 'kökten sistemleştirme' adı altında klasikleşmiş serisini geliştirdi. Bunlar form dansı, jest dansı, mekan dansı, çubuk dansı, sahne dekoru dansı, çember dansı, modül oyunu ve dans yürüyüşüdür. Bunlar öğrenciler ile geliştirilen danslar olmasının yanı sıra Schlemmer profesyonel dansçı ve aktörlerle de çalışmıştır. Bauhaus tiyatrosu workshopu 1929' daki turnesi ile Alman ve İsveç izleyicilerden oluşan geniş bir kitleye ulaşarak büyük bir başarı elde etmiştir. Bu oyun ve danslarda oyuncu, bireysel ifadeye aracılık eden kişi olarak değil kostüm ve maskeler ile standartlaştırılır.



Şekil 2.8. : Bauhaus, Jest Dansı (Schlemmer, Siedhoff, Kaminskii)

Kaynak: <https://www.curbed.com/2014/10/31/10029610/bauhaus-costumes>



Şekil 2.9. : Bauhaus, Form Dansı (Schlemmer, Siedhoff, Kaminskii
Kaynak: <https://www.curbed.com/2014/10/31/10029610/bauhaus-costumes>

Bauhaus eğitimcilerinden Itten 'oyun partidir – parti iştir – iş partidir' mottosu ile eğitim vermiştir. Aynı bağlantı Gropius da Bauhaus Manifestosunu yazarken düşünmüştür: 'Tiyatro, hitabe, şiir, müzik, kostüm partileri. Bu bir araya getirme eylemi ile kutlama törenleri yaratımı.'

Yukarıdaki bilgiler doğrultusunda özetle Bauhaus'un tasarım eğitimine farklı sanat dalları ile disiplinlerarası yaklaşıma ve deneyerek, dahil olarak öğrenme ortamları yaratarak pragmatik eğitim anlayışına önem ve yer verdiğini söyleyebiliriz.

2.4.2. Temel Tasarım Eğitimi

Temel Tasarım eğitimi fikri ilk olarak Almanya'da Bauhaus'da doğmuştur. Dersin oluşum sürecinde sanatsal ve psikolojik akımların katkısı vardır. Dersin sanatsal atılımları,

yüzyılın ilk yirmi yılında gelişen soyut sanattan etkilenmiştir. Bu dönemde soyut sanat daha çok Avrupa'da gelişmiş ve Avrupalı genç mimarlar dönemdeki Modrian, Theo van Doesburg gibi öncü soyut ressamın çalışmalarını ile yakından ilişkili olmuştur (Teymur ve Dural, 1998).

Aynı dönemlerde Temel Tasarım eğitiminin şekillendiği yer olarak State Higer Art ve Technical Studios (VKHUTEMAS) gösterilmektedir. VKHUTEMAS' da oluşturulan Temel Tasarım dersi temellerini Hugo Munsterberg' in Gestalt öncesi algılama kuramından almıştır (Teymur ve Dural, 1998).

Temel Tasarım eğitiminin birbiri ile bağlantılı beş hedefi vardır (Lang, 1998; Aslan, 2010).

Bunlar:

1. Algılama eğitimi,
2. Çevreye karşı duyarlılığın artırılması, (özellikle doğal dünyanın görsel özellikleri),
3. Sanatsal etkilerin elde edilmesi,
4. Sanatsal düşüncüyü yaymak ve aydınlatmak,
5. Gizli ruhsal algılama duygusunu açığa çıkartmak ve derinleştirmek.

2.4.3. Temel Tasarım Eğitiminin Türkiye'deki Yansımaları

“Sanayi Devrimi'nin Avrupa'daki yansımalarının Türkiye'de karşılığı, yaklaşık bir asırlık bir gecikmeyle, 1950'li yıllardan itibaren hissedilmeye başlanır. Bu süreç, sanayide istihdam edilecek teknik eleman ihtiyacının da doğduğu bir dönemdir. Türkiye'nin bu alanda, önceki yıllardan başlayarak özellikle Almanya ile kurduğu yakın ilişkiler, yeniden gündeme gelir; bu dönemde hükümet, her alanda yetişmek üzere yurt dışına öğrenciler gönderir. Türkiye için her anlamda bir geçiş dönemi olarak kabul edilebilecek bu yıllarda, eğitim alanında üniversitelere özerklik tanınması, çok üniversiteli bir sisteme geçiş, yeni üniversite ve yükseköğretim kurumlarının kurulması gibi yenilikler kaydedilir” (Aslan, 2010, s.38).

Gelişen sanayiden dolayı yetişmiş eleman ihtiyacı ve eğitim sahasındaki yenilikler paralelinde, Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde el sanatlarına yönelik yaratıcı elemanlar yetiştirecek bir okul açılması gündeme getirilir (Aslan, 2010).

“Yeni olmayan bu fikre yönelik, daha önce de atılımlarda bulunulmuş, 1932 yılında Gazi Eğitim Enstitüsü Resim-İş Bölümü kurulmuştur. Öğretim elemanlarının çoğunun Almanya’da eğitim almış olmalarına rağmen kurumun asıl işlevi, orta öğretim kurumlarına öğretmen yetiştirme olmuştur. İkincil işlevi ise, Gazi Eğitim Enstitüsü Resim-İş Bölümü’nü bitirip öğretmen olan eğitimcilerin, ileride açılması planlanan Tatbiki Güzel Sanatlar Okulu’nun kadrosunda görev alacak olmalarıdır” (Aslan, 2010, s.39).

Köy Enstitüleri’nin kapatılmasında da etken olan 2. Dünya Savaşı’nın sebep olduğu olumsuzluklara rağmen 1940’ların ikinci yarısında yıllarda Türkiye’de hız kazanan sanayinin de etkisiyle, toplumun yapısı da değişmeye başlar. Bu değişim eğitim kurumlarına da yansır; Avrupa’da ve Amerika’da olduğu gibi teknik eğitimin önemi artar. Sanat eğitimi veren kurumlarda, sanatın yaşamla ilişkisini kurabilmek adına ders müfredatlarında değişiklikler yapılır. Bu dönemde, 1955’te Türkiye Cumhuriyeti Bakanlar Kurulu’nda, Stuttgart Güzel Sanatlar Akademisi Profesörü olan Alman Mimar Dr. Ing. Adolf Gustav Schneck (1883–1971) ile Milli Eğitim Bakanlığı bir sözleşmeye imza atar. Buna göre Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde el sanatlarına yönelik yaratıcı elemanlar yetiştirecek bir okul açılacaktır (Aslan, 2010).

“Birçok ülkede tatbiki güzel sanatlar okullarının kuruluş ve geliştirilmelerinde görev almış olan Schneck, Milli Eğitim Bakanlığı’na ihtiyaç duyulan yeni okul için öngördüğü eğitim ilkelerini, bölüm içeriklerini, tahmini öğrenci sayılarını ve bu öğrencilerin nasıl kabul edileceğini açıklayan bir rapor sunar. Çalışmalar sonucunda 1957 yılında, Prof. Dr. Sabri Oran müdürlüğünde Mobilya ve İç Mimarlık, Grafik, Tekstil ve Moda Tasarımı, Dekoratif Resim ve Seramik olmak üzere toplam beş bölümlle eğitim vermeye başlayan Tatbiki Güzel Sanatlar Okulu, ülke sanayisinin ihtiyacı olan tasarımcıları yetiştirmek misyonu ile kurulur” (Aslan, 2010, s.42).

Temel Tasarım dersi, Türkiye’de ilk defa 1957’de İstanbul Tatbiki Güzel Sanatlar Yüksek Okulu’nun programında yer almıştır. Ders ortak bir sanat dilinin öğretisiyle yapılandırılmıştır. Daha sonra iç mimarlık, endüstriyel tasarım animasyon, grafik, seramik, tekstil, baskı sanatları, gibi bölümlerin öğretim programlarına da eklenmiştir. Sanat eğitimi veren kurumların genellikle birinci yılında, bir yıllık süreçte hazırlayıcı eğitim olarak uygulamaya konulmuştur (Atar, 2004).

Türkiye’de yükseköğretim sistemi DTGSYO’nun da eğitimini sürdürdüğü 1981’e kadar beş tür kurumdan oluşmaktaydı (Aslan, 2010). Bunlar:

- Üniversiteler,
- Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı Akademiler,
- Bir kısmı diğer bakanlıklara, çoğu Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı iki yıllık meslek yüksekokulları ile konservatuarlar,
- Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı üç yıllık eğitim enstitüleri ve
- Mektupla öğretim yapan YAYKUR.

DTGSYO, bu kurumlardan Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlıydı. 60’lı ve 70’li yıllarda yükseköğretim veren kurumların sayılarının artması sonucunda, 1981 yılında, 2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu çıkar. Bu kanun, yukarıda adı geçen tüm kurumları Yükseköğretim (YÖK) çatısı altına toplar ve akademiler, konservatuarlar ve meslek yüksekokulları üniversitelere, eğitim enstitüleri eğitim fakültelerine dönüşür (Aslan, 2010, s.47).

Bu kapsamda 1957’de kurulan DTGSYO, 1982 yılında Marmara Üniversitesi bünyesine alınır. Bu süreye kadar geçen yirmibeş yıl boyunca, öğretim programları ve yönetmelikler, deneyim ve ihtiyaçlar doğrultusunda her dört yılda bir değiştirilmiş, çağdaş bir öğretimin gerektirdiği düzenlemeler yapılmıştır. Fakat kurumun Marmara Üniversitesi’ne dahil olması ve YÖK’ün yapısına uyum sağlamasının gerekliliği sebebiyle programları sabitlenir. İç Mimarlık Bölümü, bugünkü adıyla Marmara Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi bünyesinde eğitimine devam etmektedir (Aslan, 2010).

2.5. İÇ MİMARLIKTA TEMEL TASARIM EĞİTİMİ VE YÖNTEM KULLANIMI

Mekan oluşturma problemi ile iç mimarlık eğitimi diğer branşlardan ayrı ele alınır. Diğer branşların temel eğitimle deneyimlediği iki, üç ve çok boyutlu soyut form oluşturma süreci, iç mimarlık öğrencileri için ele alındığında mekana dönüşebilir nitelikte oluşuyla farklılık gösterir. Soyut bir çalışmanın, bir tema olarak ele alınabilirliği tüm tasarım yaklaşımları için geçerlidir. Fakat mekan yaratma problemi, işlevi ne olursa olsun farklı girdileri de içeren bir unsur oluşuyla farklılık gösterir (Aslan, 2010).

Aslan, Temel Tasarım Eğitiminde Duyum Sürecine Yönelik Bir Yaklaşım (2010), isimli sanatta yeterlik tezinde tasarım eğitiminin amaçlarını beş başlık altında toplamıştır. Bunlar:

1. Bilgiyi dönüştürebilme becerisi,
2. Ortak tasarım terminolojisi geliştirmek,
3. Yapı ve yapım becerisi kazanmak,
4. Yaratıcılığın geliştirilmesi,
5. Problem çözme becerisi kazandırmak.

Konusu iç mekan ve insan olan iç mimarlık eğitiminin bileşenleri çok boyutludur. İnsan, mekan tasarımında başlangıç ve sonuç noktası kabul edilebilir. Buradan hareketle, mekanın kapsamı göz ardı edilerek, sadece insanla ilişkilendirilebilen çok boyutluluk durumu temelde antropometrik, duyuşsal, algısal ve zihinsel boyutlar başlıkları altında incelenebilir (Bozdayı, 2004).

Aslan (2012)'a göre; duyuşsal, algısal ve zihinsel boyutlar ise insanın duyu organları, hafızaları, reaksiyon süreleri ve algı özellikleri gibi dışarıdan kolaylıkla ölçülemeyecek bir mekanizma oluşturdıkları için, daha çok değişken barındırır.

“Tasarım eğitimi sürecinde öğrenci bu kavramlarla ilk kez, Temel Tasarım Eğitimi dersi ile karşılaşır, eğitimi boyunca aldığı tasarım dersleriyle destekler. Bu süreç, eğitimin sona ermesiyle bitmez, tasarlanan her mekan ve eklenen her yeni tecrübe ile bu algı, tasarımcı için gelişecektir. Bu nedenle, birbirinden farklı birçok tanıma sahip, yöntemi eğitimin verildiği kişi ve kurumlarca çeşitlenebilecek Temel Tasarım Eğitimi dersini, özünde ağırlıklı olarak, “Mekan olarak tanımlanabilecek bir hacimde, insanın duyuşları ile edildiği deneyimlerin, plastik algıya (bilgiye) dönüşümüne dair ilk alıştırmalar’ olarak tanımlamak yanlış olmayacaktır” (Aslan, 2010, s.49).

Seylan (2005)'a göre temel sanat eğitimi, öğrenciye;

- Tüm sanat alanlarında, temel düzeyde iletişim kurabileceği temel bir terminoloji ve temel teknik–malzeme ve entelektüel yöntemlerin kullanım becerisini kazandırır,
- Farklı sanat disiplinlerinin ürünlerine ait temel çözümlerinin yapılabilmesi ve genel bir yaklaşımla bütünlük içinde değerlendirilmesinin sağlanması yoluyla kendi bilişsel–

duyuşsal donanımlarının ve işleyişlerinin farkına vadırılması ve bu farkına varma sürecinde, öğrencinin özel bir tutum geliştirme sürecine girebilmesini sağlar (Seylan, 2005; Aslan 2012, s.50). Bu özel tutum geliştirme süreçleri uygun yöntemler ile desteklenebilir.

Aytaç-Dural, "Tiyatro–Mimarlık–Eğitim: Mimari Tasarım Eğitime Başlangıç Sürecinde Bir Paradigma Olarak Tiyatro" isimli doktora çalışmasında, öğrencinin tasarım eğitiminde yaşadığı bu dönüşümü altı başlık altında kategorize eder (Aytaç-Dural, 1999) :

- 'Edilgin Dinleme'den, 'Etkin Katılım'a,
- 'Hazır Bilgi'den, 'Araştırma'ya,
- 'Çoktan Seçmeli'den, 'Çoklu Otorite'ye,
- 'Güvenli Ortam'dan, 'Risk Alma'ya,
- 'Başarı'dan, 'Başarısızlık'a,
- 'Kendini Düşünen Çocuk'tan, 'Kendine Güvenen Çocuk'a.

"Buna göre tartışılmaz bir otorite olarak kabul edilen yürütücü, derste konu edilen başlıkların sorgulanabilir olduğunu söyleme hamlesiyle, öğrencinin kendisini güvensiz ve rahatsız hissetmesine neden olacaktır. Hazır bilgiye, kitap müfredatına alışmış öğrencinin bu konudaki ilk refleksi, araştırma teşebbüslerinde tek kaynaklı çözümlere gitmesi olacaktır; çünkü bilgiyi sorgulamanın tam tersi bir alışkanlığa sahiptir. Birden fazla seçenek içinde tek bir doğru yanıtın varlığına inanan ve o tek doğru yanıt odaklanma konusunda eğitilen henüz 17–18 yaşındaki genç, birden fazla doğru yanıt olduğunu fark ettiğinde güven kaybı yaşayacak, önce bulunduğu bölümü, sonra fakülte ve üniversiteyi sorgulamaya başlayacaktır. Yanıtın A, B, C, D, E'den birinin içinde değil hepsinin bir kombinasyonunda ya da, X, Y, Z'nin herhangi bir yerinde çok boyutlu olduğunu kavramak zor" (Aytaç-Dural, 2002, s.17).

Öğrencinin, cevabın nasıl ortaya çıktığına dair yöntemi değil cevabın kendisine, süreç yerine sonuca odaklanması, bu dönemde kendisinden hiçbir zaman emin olamamasına sebep olur. Hata yapmak ve hatanın yanlış bir şey olduğu düşüncesi yerine, hataların tartışma ortamları yaratabilmek için gerekli ve önemli olduğunu kavramak zaman alacaktır. Bu sebeple ilk yıl, öğrencinin birey olarak kişiliğinin de oturmaya başladığı bir dönemde, hayal kırıklıklarıyla dolu bir yıl olabilmektedir. Şimdiye kadar 'kazanan' olmaya adapte edilen ve bastırılan öğrenci, bu alışkanlıklarını kırmaya başladıkça özgüven

kazanır. Özgüven ile de bilgiyi sorgulama ve dönüştürebilme, onu yorumlayabilme becerisi elde edilir (Aytaç-Dural, 2002).

Bu bilgiler doğrultusunda tasarım eğitiminin, 'tasarım' kavramının içeriğinden kaynaklı özel ve çok boyutlu yapısı, üniversite öncesi eğitimin ezber dayalı ve tek boyutlu yapısıyla karşılaştırıldığında, öğrencinin karşısına yepyeni bir sistem olarak çıkacaktır. Bu yeni sisteme geçişi kolaylaştırmak için iç mimarlık tasarım eğitiminde mekan kavramına yönelik olabilecek ilgili disiplin veya sanat dallarından yararlanılabilir.

Öğrencinin, biçimleniş ilkeleri ve algı ilkeleri arasındaki ilişkiyi keşfetmesi, tasarım elemanlarıyla iletişim kurmaya başladığının göstergesi olarak kabul edilebilir. Çünkü algılama süreci, duyuların aracılık ettiği, bilinç gerektiren zihinsel bir aktivitedir. İlk fikirleri 1912'de atılan bu görüş, bugün temel tasarım eğitiminde baskın olarak incelenen Gestalt psikolojisiyle içeriğini kazanır. Gestalt terimi, kabaca 'bütün'ün içinde yer alan 'biçim', 'şekil', 'örüntü' anlamlarına gelir. Gestaltçı psikologlar, zihnin aktif ve sürekli anlam arayışında olduğunu savunurlar (Benson, 2011).

"Görme duyusunu merkeze alarak gelişen bu algı modeli, öteki duyuların da aynı şekilde işlediğini, örneğin işitsel algıda bir melodinin de bütün olarak algılandığını savunur. Ancak duyuların hiyerarşisinde görme olayının baskın bir konumla merkeze yerleşmesindeki önemli bir etken, 20. Yüzyılın referans olduğu gelişmelerden kaynaklanmaktadır. Batının dışarıdan izleten yaklaşımına karşı, doğunun içeriden algılatan yapısı göz önünde bulundurulduğunda, kültürel farklılıklar kuşkusuz ki göz ardı edilemez. Pallasmaa aşağıda alıntılanan yazısında, Batı'da gözün hiyerarşik olarak nasıl üstün bir konuma geldiği konusuna ışık tutar: 'Aslında, gözün dirençle karşılaşmamış hegemonyası, Grek düşüncesi ve optiğindeki köklerine rağmen, oldukça yakın zamana ait bir fenomen olabilir. Lucien Febvre'e göre, 16.yy.ın ilk yaptığı görmek değil, havayı koklamak, sesleri yakalamaktı. Ancak sonraları ciddi ve etkin biçimde geometriye daldı, Kepler (1571–1630) ve Lyon'lu Desargues'la (1593–1662) birlikte dikkatini biçimlerin dünyasında yoğunlaştırdı. İşte o zaman fiziksel duyumlar ve güzellik dünyasında olduğu gibi bilim dünyasında da görme serbest kaldı' " (Aslan, 2010, s.57).

Le Corbusier'in tasarım anlayışı ve mimarlığa yaklaşımı da bu savı destekler niteliktedir: "Mimarlık, ışık altında bir araya getirilmiş kütlelerin ustaca, doğru ve görkemli oyunudur. Gözlerimiz biçimleri ışıkta görmek için yapılmıştır; ışık ve gölge bu biçimleri açıklar:

küpler, koniler, küreler, silindirler ve piramitler, ışıktta avantajlı olarak biçimsel formlardır.” Bu sebeple tasarım konusunda, gerek Bauhaus Okuluyla temelleri desteklenen modern düşüncenin, gerekse bu düşünceden bağımsız ele alınamayacak tasarım eğitimininde geliştirilen programın, görsel algı sistemine yoğunlaşması kaçınılmaz olmuştur (Aslan, 2010).

Yukarıda anlatılanlar doğrultusunda tasarım eğitiminin göz algı sistemi ve buna bağlı olarak iki boyutlulukla sınırlandırıldığından bahsedebiliriz. Oysa mekan tasarımı insan ile ilgili bir konu olduğu için daha fazla duyu sistemi ve boyutu içerir. Öyleyse mekan problemini çok yönlü bakışı ve algılamayı sağlayabilecek yaklaşımlarla ele almak gerekir. Bedenin mekanın protezi olmasından dolayı mekan tasarımı ve bedenin performe edildiği yaratıcı drama ve dans-müzik etkinliklerinin ortak konusunun ‘beden’ olmasından bahsedebiliriz. Bu bağlamda mekan tasarımı eğitimi ile performans sanatlarından etkinliklerinin disiplinlerarası yaklaşım ile birlikte yürütülebileceğinden bahsedebiliriz.

3. BÖLÜM

İÇ MİMARLIKTA TEMEL TASARIM EĞİTİMİNDE YARATICILIK

3.1. TASARIM SÜRECİ

Tasarım, yapılara disiplin getirmek, organizasyon kurabilmek ve düzen sağlamaktır (Kılıçaslan, 2010).

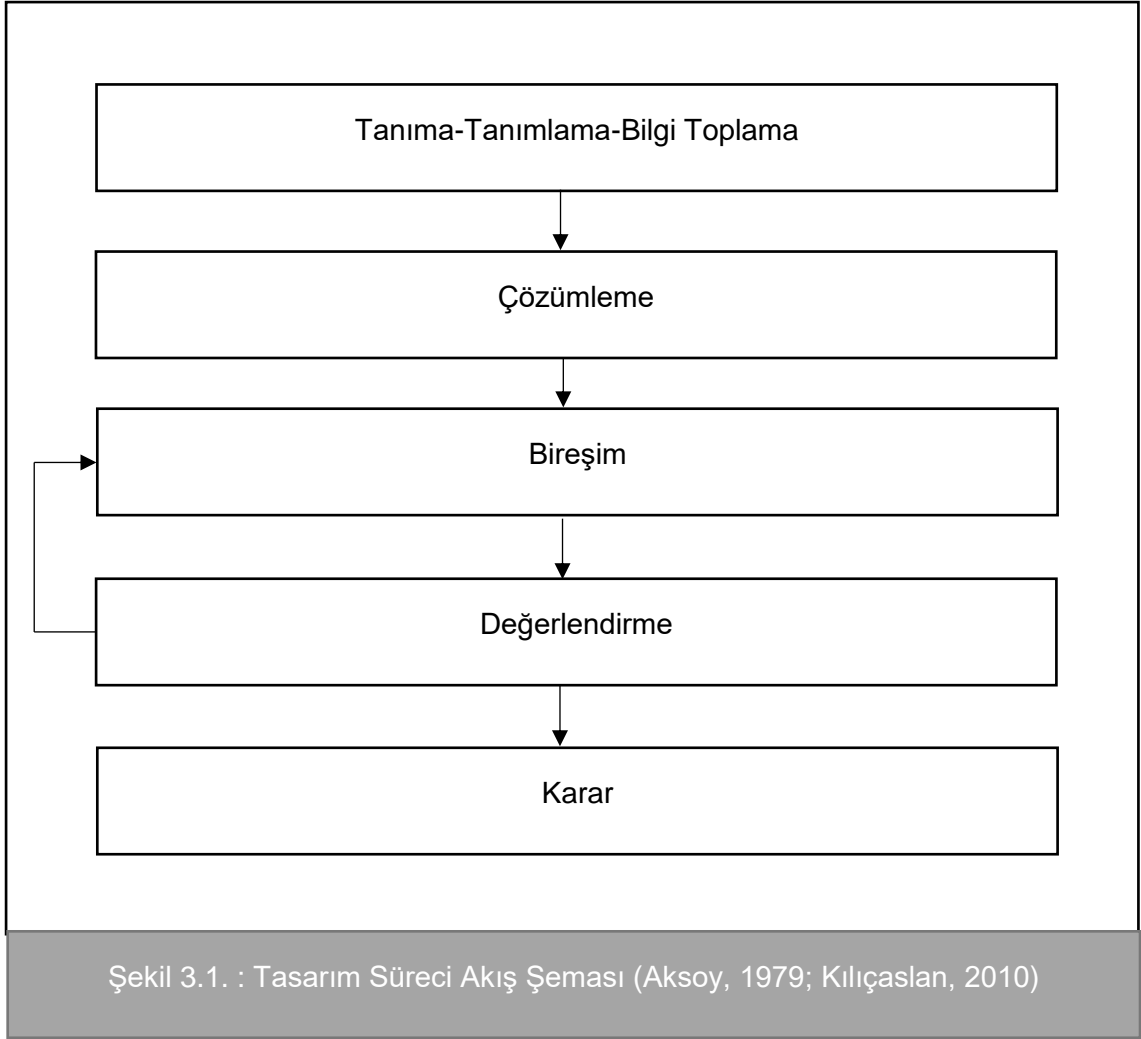
Denel (1970), tasarım anlayışının, bir organizasyon yeteneğine sahip olmak ve onu kullanabilmek olduğunu belirtmektedir. Bu durumun kavranabilmesi için bireylerin tasarım organizasyonuna aktif olarak katılmalarının gerekli olduğunu vurgulamaktadır. Bu yollarla birey, gördüğünü benimsemekte, tasarımın değerini anlayıp onun tanımlanmasına katkıda bulunmaktadır.

Tasarım zihinde başlayan, düşünmeye dayalı bir problem çözme eylemidir ve tasarımcı düşüncede birçok problem vardır. Tasarımcı, öncelikle problemlere dair yeni bilgiler elde ederek bunları eskileriyle birleştirir. Böylelikle ya bir kavrama ulaşır ya da kavramlar üretmeye başlar (Koçkan, 2012).

Tasarım sürecinde bir probleme, birçok farklı çözüm getirilebilir (Cross, 1995). Yani tasarım konusunda tek bir doğru yoktur. Tasarım süreci de tümevarımlar içermekte, bu süreçte karar verme, fikirleri ifade etme, önerileri doğrulama ve değerlendirme evreleri bulunmaktadır (Do ve Gross, 1996).

Tasarım sürecinde bilgi, tanıma, çözümlenme, sentez ve değerlendirme evreleri, bireyin zihninde canlandırmalar yaparak özgün düzenlemeler oluşturmasına katkı sağlamaktadır. Bu yollarla üretkenlik, özgünlük ve yaratıcı düşünme gücü de oluşturulabilir (Kılıçaslan, 2010).

Tasarım, bireylerin kültür ve koşulları ile yakından ilgili bir disiplindir. Yaratıcı davranmayı gerektirdiği için tasarım, tüm insan aktivitelerinin temelini de oluşturmaktadır (Cross, 1995).



Türk Dil Kurumu'na göre tasarımın tanımı zihinde canlandırılan biçim, tasavvur, şeklindedir.

Schön (1981), tasarımın görsel ve sözel bir oyuna benzetir. Öyleyse yaratıcılık ve tasarım arasındaki ilişki görme ve düşünme eylemlerine dayanmaktadır diyebiliriz.

3.1.1. Yaratıcı Süreç

Yaratıcı süreç, yalnızca belli bir seviyedeki zekaya ilişkin bir süreç değildir. Wallas 1926'da yaratıcı süreci hazırlık, tasarım/kuluçka, düşünce geliştirilmesi, aydınlanması ve gerçeklik denetimi evrelerine ayırmıştır (Ayıran, 1984).

Hazırlık: Bu ilk evredir ve çözülecek sorunla ilgili olabildiğince çok faktörün belirlenmesiyle oluşur. Bu evredeki önemli bir diğer adım da problemin yeniden belirlemektir. Problemi yeniden belirlemek, ondan uzaklaşacak şekilde geriye adım atmaya, onun çevresinde dolanmayı, düzlem değiştirilmesi üzerine tanımlanarak problemin içine bakmayı gerektirir (Rawlinson, 1995).

Çaba: İkinci evrede, yaratıcı-ayrışan-düşünce kadar çaba da harcamak gerekir. Sıkıntı ve hayal kırıklığı da yaratıcı sürecin bir parçasıdır ve bunları aşmanın yolları vardır. Çaresizliğin getirdiği sıkıntıyı aşmak zor olabilir ama yeterli çaba gösterildiğinde her zaman ödüllendirici sonuçlara ulaşılır (Rawlinson, 1995).

Kuluçka Dönemi: Düşünme sürecinin üçüncü evresidir. Bu dönem, farklı işler yaparken ya da başka konular üzerinde düşünürken, problemin zihnimizin derinliklerinde, bilinçli olarak onunla uğraşmadan yattığı dönemdir (Rawlinson, 1995).

İçeride Doğuş: Düşüncenin doğuşu, düşünme eyleminin dördüncü evresinde gerçekleşir. Bu an problemin çözümünde kullanılacak düşüncenin aniden kendini gösterdiği evredir. Bu süreç aydınlanma süreci de olarak da adlandırılır (Rawlinson, 1995).

Değerlendirme: Sürecinin son evresidir. Burada, ortaya konulan bütün fikirler analiz edilir ve olası sonuçlara ulaşabilmek için değerlendirilir. Bu evre, eğer düşünce oluşturma süreci çok sayıda ucu açık fikirle geçirilmişse, katılımcıları zorlayabilir (Rawlinson, 1995).

3.1.1.1. Yaratıcılık

Yaratıcılık terimi Latince 'creare' sözcüğünden gelir. Landau'ya göre 'yeni ilişkiler kurabilme böylece yeni bir düşünce yapısı içinde yeni yaşantılar, deneyimler, fikirler ve ürünler ortaya koyabilme yetisi' olarak tanımlanır. (San, 2008)

Webster sözlüğü İngilizce'de yaratma anlamına gelen 'create' sözcüğünün Latince yapmak, yaratmak anlamına gelen 'creare'den geldiğini ve eski Yunanca'da, 'kainein' sözcüğünün başarmak anlamında kullanıldığını belirttikten sonra, 'yaratma' kelimesinin karşılığı olarak şu kavramları vermektedir: Meydana getirmek, yoktan var etmek, varlığa neden olmak; üretmek, neden olmak, oluşturmak, ortaya çıkarmak; yeni bir sıra işlem ile araştırmak; etkili bir biçimde bir karakteri ilk defa canlandırmak; aynı sözlükte 'yaratıcı' kelimesinin tanımı da şöyledir: Yaratma gücü olan, yaratmaya ait olan, buluşçu, üretici (Akgün, 2002).

Ayıran (1984), çeşitli müelliflerin bu kavrama ilişkin tanımlarından bahseder:

□ MacKinnon: Yeni veya en azından istatistiksel olarak sık rastlanmayan bir fikir veya cevapla ilgilidir. Yaratıcılık için düşünce ve eylemin yeniliği ve orijinalliği gerekli olmakla birlikte, yeterli değildir. Eğer cevap, yaratıcı sürecin bir parçası olma iddiasında ise, bir ölçüde gerçeğe uymalıdır. Problem çözümüne hizmet etmeli, duruma uymalı veya tanımlanabilir bazı amaçların başarılmasını sağlamalıdır. Gerçek yaratıcılığın üçüncü şartı, orijinal bir iç görünümün (vukuf) taşınması, bunun geliştirilmesi ve tama ulaştırılmasıdır.

□ Haafele (1962): Özet olarak yeni birleşimler yapma yeteneğidir. Yaratıcı süreç bunu yapmanın aracıdır. Yeni birleşimlere buluş adı verilir. Yüksek yaratıcılık özellikle toplumsal değeri olan buluşları yapma yeteneğidir.

□ May (1987): Gerçek yaratıcılık yeni bir şeyin ortaya konması doğumun sağlanması süreci olarak tanımlanabilir.

Akgün (2002), farklı kişilerin farklı bakış açılarıyla yaşayacağı farklı yaratıcılık süreçlerinden dolayı yaratıcılığı, bilimsel ve herkesin katılacağı bir tanımla açıklamanın oldukça zor olduğundan bahseder.

Torrance (1974) Yaratıcı Düşünme Testi'ne göre temel alınan yaratıcılık tanımı; yaratıcılık, sorunlara, bozukluklara, bilgi eksikliğine, kayıp ögelere, uyumsuzluğa karşı duyarlı olma; zorluğu tanımlama, çözüm arama, tahminlerde bulunma ya da eksikliklere ilişkin denenceler geliştirme, bu denenceleri değiştirme ya da yeniden sınama, daha sonra da sonucu başkalarına aktarmaktır (Sungur, 1992).

Hargravez (1972), yüksek seviyede bir zekanın, yüksek seviyede yaratıcılığı garanti etmediğini araştırmaların gösterdiğini söyler. Yaratıcılık zeka ile doğru orantılı değildir yani kişi ne kadar zeki ise o kadar yaratıcıdır denemez (McKinnon, 1962). Diessner (1984) ise yaratıcılık için genel zeka seviyesinin (IQ=125) yeterli olduğunu belirtir (Sungur, 1992).

Yaratıcılık, bireyin doğuştan gelen bilinmez bir gücü sanılmasının aksine sistemli bir tasarım eğitimi ile kazanılabileceği bir özelliktir (Atalayer ve Üstün, 2000).

2.1.1.1.1. Yaratıcı Süreçte Kullanılan Yöntemler

Koçkan, (2012)'a göre yaratıcı süreçte kullanılan yöntemler veya teknikler, çözüm üretme evresinde hayal gücünü en üst düzeyde kullanmaya yardım edecek yöntemlerdir. Genel olarak bir problemi çözme veya daha iyi bir çözüm getirmek için başvurulan yöntemlerdir

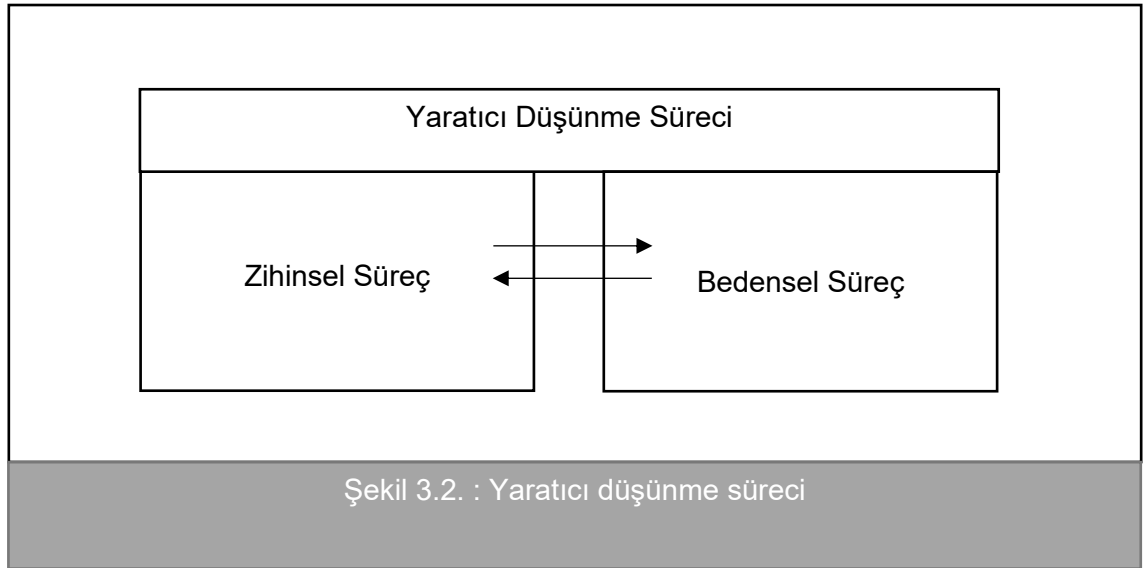
Yaratıcılık eğitimi akademik ortamlarda tartışılan yoğun şekilde farkındalık gerektiren bir konudur. Bu bağlamda yaratıcılığın tasarımdaki rolü ele alınarak tasarımcıya tasarıma nasıl yaklaşabileceğinin, tasarım sürecinde nasıl düşünebileceğinin ve içindeki yaratıcı gücü dışarı çıkararak nasıl geliştirebileceğinin yöntemleri önem kazanmaktadır. Öyleyse kabul görmüş yaklaşımlar ve teknikler birer öneri olarak tasarıma uyarlanabilir. Bu tür tekniklerin amacı, bireyin önyargılarını ortadan kaldırmak ve ona çok yönlü bakış açısı kazandırmaktır (Koçkan, 2012).

Sungur (1992), bu teknikleri, ezberci düşünmeden sıyrılarak, kuru akılcı yaklaşımın kısırlığından sezgi, duygu, imgelem gücü ve akıldışı süreçlerin çok seçenekli dünyasına götüren yollar olarak belirtmiştir. Yani yaratıcı düşünme teknikleri tasarımcının düşünme yollarını iyileştirdiği ve yeni çözüm yollarını bulma amacıyla başvurduğu zihin açıcı etkinliklerdir. Bu teknikler: beyin fırtınası, sinektik, özellik listeleme ve kavram haritalarıdır (Koçkan, 2012).

Koçkan (2012)'ın da belirttiği gibi yaratıcı yöntemlerin uygunluğu kişiden kişiye farklılık gösterir. Bu bağlamda yaratıcı düşünme yöntemi olarak kişinin özgürleşip kendini keşfedebileceği çeşitli etkinlikler denenmelidir.

Türkdoğan (2000), yöntemin, sonuca ulaşmak için bilimsel bir çalışmanın evrelerinde uygulanabilecek teknikleri organize etmek olarak belirtir. Bu organizasyon, problemin çözümü için izlenen zihinsel ve fiziksel eylemlere yönelik yolları içerir. Bilimsel üretimin yolu olan yöntemler, süreci belirlemek ve bilgiye ulaşmak için teknikler kullanır. Tasarım yöntemi ise, bilimsel yöntemlerdeki gibi zihinsel ve fiziksel eylemlere dayalı etkinliklerin, yaratmadaki yollarıdır denilebilir.

Yukarıdaki bilgiler ışığında yaratıcı sürecin bileşenleri olarak Şekil 1.11.'de gösterilen zihinsel ve bedensel süreçlerden bahsedebiliriz.



3.1.1.2. Zihinsel Süreç

Koçkan, (2012)'a göre yaratıcılık bilişsel bir süreç olarak kabul edilebilir ve buradan hareketle yaratıcı düşünme yollarının ve sürecin işleyişi ile ilgili araştırmalar, yaratıcılığın geliştirilebilir bir zihinsel süreç olduğunu gösterir.

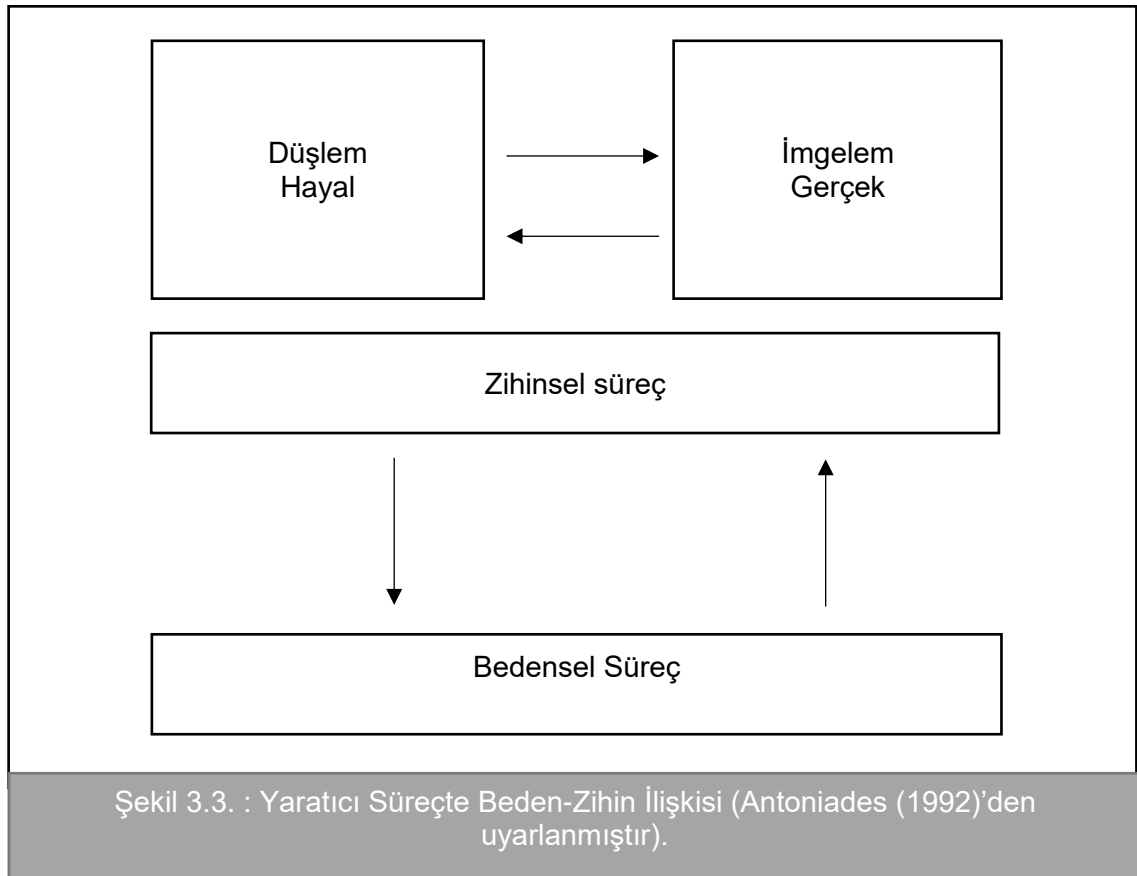
“Düşünceye ilişkin farklı kuramsal yaklaşımların; bilişsel araştırmalarla, tasarımcının düşünce sisteminin de temelini oluşturduğu görülmüştür” (Koçkan, 2010, s.46).

Düşünme eyleminin kapsamlı yapısı ve bireyselliğinden dolayı genel anlamda bilinen iki türünden bahsedebiliriz: tek doğru çözüm odaklı, kurallı ve sistemli ilerleyen dikey düşünme ve birden çok çözüm alternatifi öneren, kuralsız ve özgür olan yanal düşünmedir (Koçkan, 2012).

İnsan beyninin sol ve sağ yarıları farklı işlevlere sahiptir. Beynin sol yarısının işlevi rasyonel, tümden gelen doğrusal bilgi konusundaki yeteneklerin iyileştirilmesi bugünkü eğitim sisteminin her adımında ön planda tutulurken, geniş bakış açılarına yönelen, mekanı, dokuyu, rengi algılamayı sağlayan ve dolayısıyla mimarlıkla doğrudan doğruya ilgili kapasitelere sahip beynin sağ yarısının geliştirilmesinin göz ardı edilmesi, tasarım eğitiminde önemli bir problem alanı olarak karşımıza çıkar (Akgün, 2002).

Mimari tasarlama eylemi, yaratıcı şekilde problem çözme süreci olarak farklı safhalarda farklı zihinsel yetenekleri gerektirmektedir. Analiz çalışmalarında bilinç ve akıl önde gelirken, sentezde ağırlık duygulara ve bilinçaltındadır. Bilinçaltı ve duygularla ilgili safhalarda öğretici öğrenciyi direkt denetleyemez. Tasarım analiz ve sentez evreleri arasında karşılaşılan bu kopukluğun nedeni, farklı zihinsel yeteneklere duyulan ihtiyaçtır (Ayıran, 1984).

Antoniades (1992), "Poetics of Architecture" adlı kitabında, imgelem ve düşlemin farklı kavramlar olduğunu söyler. Bu fark, imgelemin gerçekle, düşlemin de gerçek olmayanla bağlantısından doğar. Düşlem veya hayal gücü zengin olan kişinin gerçek üzerinde etkisi vardır ve eylemlerinde yaratıcılık görülür. Mimarlık eylemi veya mimarın imgeleminin ürünü düşün mimarlık ile ilişkisinden doğar. Girişimcilik ise düşü gerçekleştirmek için teknik kullanılmasıdır.

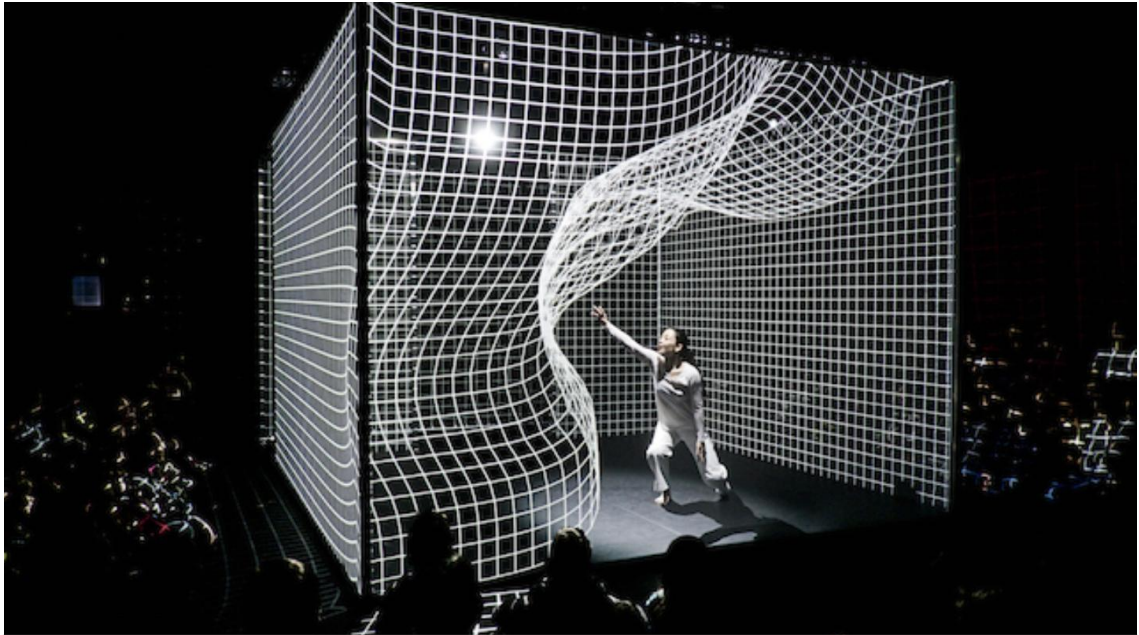


Yukarıdaki bilgiler doğrultusunda, mimari tasarım sürecinde zihnin faaliyetleri gerçekçi ve hayalci düşünceleri içermektedir. Bu düşünme şekillerini bedeni kullanarak oluşturmak kişinin bahsedilen deneyim birikimine de katkıda bulunacaktır. Böylece beden kullanımı ve deneyimleme düşünce dünyasını zenginleştirecek ve geliştirecektir.

3.1.1.3. Bedensel Süreç

Doruk (1973)' a göre teorik ve uygulamalı eğitimin bilgiyi daha etkin kılması ve yaratıcı gücü geliştirmesi için çeşitli tekniklere başvurmak gerekir. Tasarım eğitiminde bu teknikler, mekan ve bedenin iç içe geçen katmanlı ilişkisinden dolayı bedenin hareketlerini içeren teknikler olabilir. Burada deneyim, hareket yoluyla elde edilecek ve tasarım sürecine yansıyacak bilgi söz konusudur.

Mimarlığın doğası gereği bilgi ve tasarım süreci arasında ayrılmaz bir bağ bulunmaktadır. Tasarımcılar, tasarım sürecinde her adımda farklı bilgiler kullanmaktadır. Bu bilgiler tasarımcıların eski ve tasarım sürecinde yaşadığı deneyimlerden oluşmaktadır (Akgün, 2002).



Şekil 3.4. : Mekan ve Beden

Kaynak: <https://www.linkedin.com/pulse/digital-3d-projection-mapping-gavin-bearfield-boyd>

Beden, mekanın içeriğinin davranmasıyla belirginleşmektedir. Böylece beden, etrafındaki içerik ile ortak bir dil yaratır. Bu dile 'mimari refleks' denilebilir. Bir dil olarak refleksin niteliği, oluşumunda kendi kuralını beraberinde getirmesidir. Bu sebeple çevresine uyum sağlayarak özgünleşir (Yardımcı, 2008).

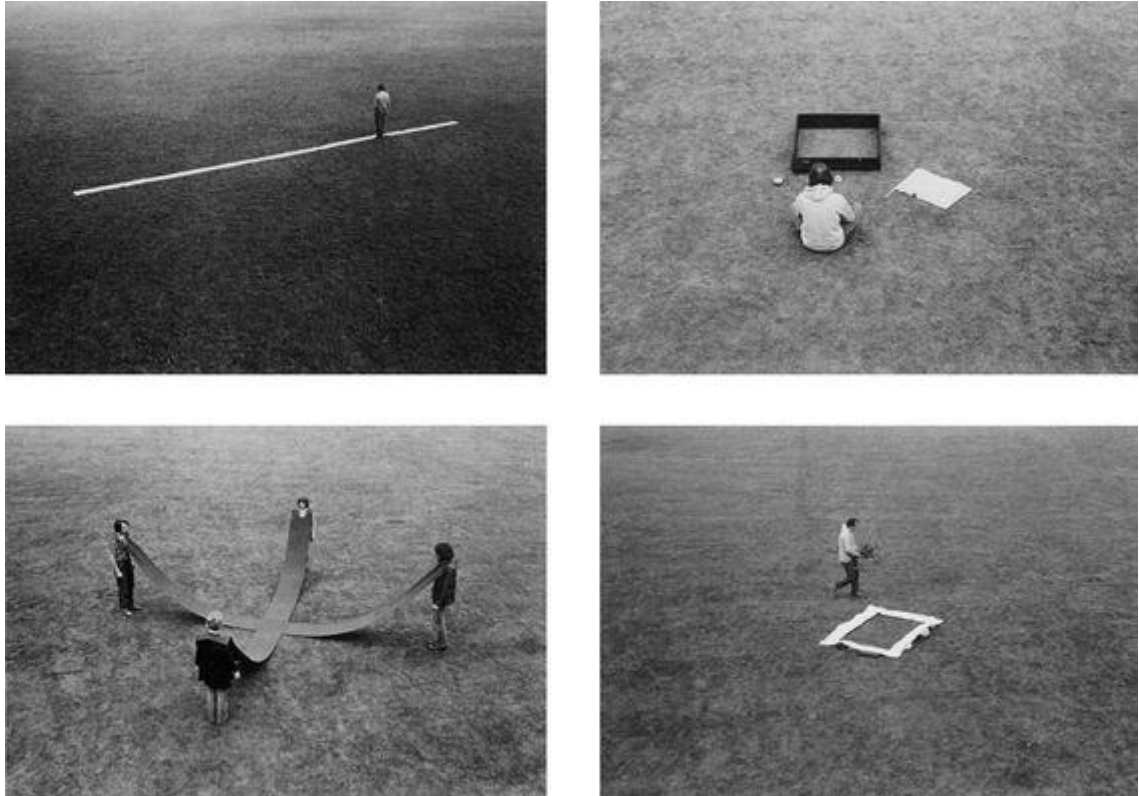
Beden ve mekan arasındaki ilişki farklı şekillerde ele alınmıştır. Yardımcı'ya göre (2008), beden mekana bir protez gibi giydirilir. "Günümüzde disiplinlerarası bir ağ vardır. İnsanın, politikanın,.. kendini dışavurabileceği araçları ele alırsak yazı, mimarlık, şiir,.. ve kendine protezler üretebildiğini ve bunları bedeni ile uyum içerisinde kullanabileceğini düşünürsek, insanın kendisini bir protez olarak çevresinin içerisine yerleştirdiğini görebiliriz" (Yardımcı, 2008, s.1).

Uysal ise (2012), mekan ve beden arasında kuvvetli ve birbirini izleyen bir bağdan bahseder. Mekanın bedenden ayrı olmadığını ancak deneyimlendiğinde var olduğunu ve bedenün uzantısı olduğunu, uzvu haline geldiğini belirtir. Mimarın üretimde bulunduğu kişilerin kurgulanan bir bedenselliğe sahip oldukları ifade edildiği gibi mimarın da bedenselliği sorgulanabilir.

Mekan ve beden ilişkisi durumların, yerlerin, kişilerin, yapıların içinde bulunma sadece 'bedenli' olarak sağlanabilir. Bu bağlamda mimarlık eğitiminde deneyimlerin ve bedene bağlı denemelerin yani bedenselliğin çok önemli bir yeri vardır (Uysal, 2012). Bu sebeple Uysal, öğrencilerle gerçekleştirilen bir takım çalışmaları incelenmiş, kontakt doğaçlama gibi mimarlık alanı içinde yer almayan çalışmaların eğitime katkılarını gözlemiş ve öğrencilerle deneme ve deneyimlemeye yönelik bazı çalışmalar yapmıştır. Bu çalışmalar üzerinden beden kavramını tekrar ele almıştır. Tüm sınırların eridiği dünyada, çokluklar içinde, kaygan zeminlerde ancak deneyimlemiş ve deniyor olmanın değerli olabileceğini ifade etmiştir.

Uysal (2012)'a göre, mekan, bedenün uzantısı haline gelir. Uysal, 'Mekan ve Beden' konusunda bedeni mekandan ayırıp mekanı homojen ve bedenden bağımsız olarak yaratan, bedeni de edilgen, ölçülebilir ve sabit –bir nesne gibi- ele alan 37artezyen mekanın karşısına yaşanan-mekan getirmektedir. Eğitimdeki görme duyusuna hitap eden yaklaşım mekanın da böyle algılanmasına neden olmuştur. Oysa mekan değişken ve yaşanılındır.

İnsanlığın ilk mekan denemeleri barınma ve korunma amacıyla yapılmıştır. Bu denemeler pragmatik yaklaşımış hacimlerdir. (Koçkan, 2012). Mekan, pragmatik yaklaşımların sonucu ise mekan tasarımı eğitimi sırasında deneyimlemeye yani pragmatik yöntemlere dair teknikler kullanmak bu eğitimin yapısı ile örtüşecektir diyebiliriz.

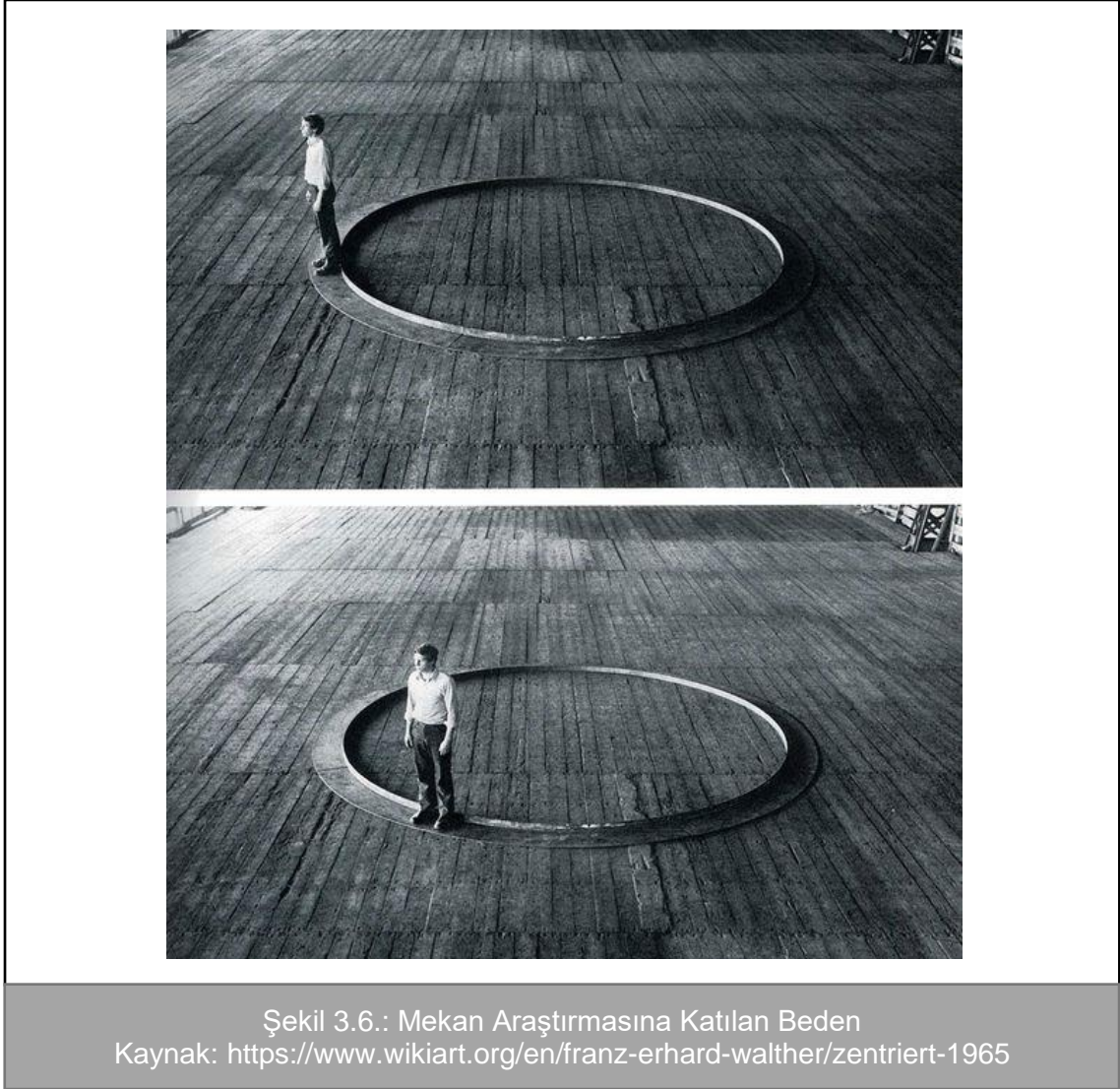


Şekil 3.5. : Açık Bedenin Mekan Deneyimleri
Kaynak: <http://artspotting.tumblr.com/page/508>

Mekanı beden ile algılama ve tasarlama konusunda değişik tanımlamalar ve çalışmalar yapılmıştır. Bunlardan biri Aykaç'ın (2013), 'açık beden' olarak adlandırdığı spontane olarak hareket eden bedendir.

Açık beden ile mimari tasarım sürecini deneyimleyen kişinin kalıplaşmış bedensel alışkanlıklarının kırılabilceği düşünülür. Tasarım süreci için yeni bir hareket alanı olarak deneyim bir buluştur ve yeni bir deneyim alanı olarak da hareket gerçekleşir. Bu

hareketler bir keşif yolculuğudur. Bu yolculukta, esas olan düşünme ve kalıplaşmış hareketlerden sıyrılıp bedensel olarak yoğunlaşabilmektir. Beden, kendi dışı ile bütünleşir. Bu etkinlik durağan veya tanımlı bir yöntem değildir. Her beden özgün bir şekilde deneyimini şekillendirir. Bu sebeple her beden buluşu farklıdır. Buluş, her yaratma eyleminde bir ilham kaynağıdır (Aykaç, 2013).



Aykaç (2013), araştırmasında bedensellik sürecinde sabitleşmiş fikir ve alışkanlıkların kırılması için bedensel deneyime ve bu deneyimle kurulan değişik anlamlara açık olunması gerektiğini vurgulamıştır.

Campbell'in (2003), ormanın iz açılmamış yolları gibi deneyimleme serüveninden bahseder: "Şurasından burasından ormana girdiler ve ormanın en sık yerinin orası olduğunu gördüler. Böylece her biri iz açılmamış yollarda kendi deneyimini kendi kahramanlığıyla yaşayacaktı" (Aykaç, 2013).

Her türlü araştırma yapma eylemi ve temsili, tasarım sürecinin birbiri içine geçen katmanları gibidir. Düşünce üretim süreci olan mimari tasarım sürecinde düşüncenin dil, beden ve başka araçlarla her türlü temsili ifade edilişi onun temsili olabilir (Aykaç, 2013).

lida Shigemi (2012), performans halindeki beden için yoğunlaşmak ve konsantre olmak arasındaki farkı vurgulamaktadır. Türkçede konsantre olmak olarak geçen İngilizcedeki 'concentrate' sözcüğü 'center' yani merkezi barındırır. Merkezini bir noktaya yönlendirmek, yoğunlaşmak, Shigemi'ye göre öğrenilmiş bir bilinç durumudur. Sözcüğün diğer bileşeni olan 'condense' ise yoğunlaşmak anlamına gelir. Yoğunlaşmak kalıplaşmış hareket halini geri plana atmak ve deneyime bedenle açılmaktır (Aykaç, 2013).

Yoğunlaşmak bir performansçı için yeni ihtimallere, özgürlüğe ve özgünlüğe açılmaktır. Ayrıca yoğunlaşma içeren süreçler eğlenceli ve keyifli çalışmalardır. Yürüme eylemi bilgisiyle her beden ve her farklı deneyim için özgünleşecek yeni bir savla karşılaşılır: Düşünen ve tasarlayan bedenin aksine, yoğunlaşmayı sağlayacak performans halindeki bedenin farkındalığı etkin ve önemlidir (Aykaç, 2013).

Araştırma süreci, deneyimleme ve düşünme eylemlerinin iç içe geçtiği bir süreç olmalıdır. Hem kurallı hem de spontane ilerleyen bir süreç öğrenme sürecine katkı sağlayacaktır. Bu durumda kişilerin farkındalık düzeyleri dolayısıyla yaratıcılıkları da daha yüksek olacaktır.

Yukarıdaki ifadeler doğrultusunda mekan ve beden birbirinin uzantısı yani protezi niteliğinde ise birbirinden ayrı düşünölemeyecek iki kavramdır diyebiliriz. Bu bağlamda mekan tasarımında bedeni tanıma, onu harekete geçirme, özgür bırakma tasarlama sürecinin bir parçası olabilir. Beden, yaratıcılığa karşı kişisel engelleri aşmak ve kişisel farkındalığı yaratmak adına da süreçte yer alabilir.

3.1.1.4. İç Mimarlıkta Yaratıcılık ve Tasarım Eğitimi

Son yıllardaki araştırmalar yaratıcılığın sadece sanatçılara özgü olmadığı her insanın sahip olduğu bir özellik olduğu yönünde bulgulara dayanmaktadır. Ancak yaratıcılık, kişinin farkındalığı ile de alakalıdır; bazen geliştirilmeye ihtiyaç duyar bazen de açığa çıkarılmayı bekliyordur.

“Yaratıcı olmayan kişi yoktur. Sadece yaratıcı ifade yeteneğini az ya da çok kullanabilen ve uzun ya da kısa süreli eğitime gereksinmesi olan bireyler vardır. Yaratma, bilim adamı ve sanatçıların tekelinde olabilen yarı mistik ve rastlantısal bir tanrı vergisi güç ya da olağanüstü bir yetenek olarak görülebiliyorsa bunun tersine yaratıcılık, sosyo-kültürel çevreyle çok yakından ilgili her yaştaki tüm bireylerde bulunan gizli güç olarak kabul edilebilir. Böylece yaratıcılık teriminin kullanımı onu tanrısal boyutundan ayırıp, tüm insanların farklı derecelerde doğasında var olan ve geliştirebileceği özel bir yetenek olarak değerlendirilip yaratma eyleminin insanlaştırılması olarak ortaya çıkmaktadır” (Akgün, 2002, s.28).

Analiz ve sayısal yöntemlerin ağırlık verildiği eğitim sistemleri hayal dünyasını ve yaratıcılığı geliştirmeyi geri plana itmektedir (Leavitt, 1975). Öyleyse iyi bir eğitim sistemi içeriğindeki rasyonel ve duygusal yaklaşımlar arasında dengeyi sağlayarak kişilerin yaratıcı yanlarını da açığa çıkarıp ilerletmelidir.

Derinlemesine ve tek yönlü bilginin yani uzmanlaşmanın yan etkisi olarak yaratıcılığın baskılanması ve geri planda kalması bu konuda yapılan araştırmalarla tespit edilmiştir. Bu bakımdan, akademik koşulların çoğu zaman derinlemesine bilgiye sevk ettiği bir öğretim elemanının kendi alanı dışında çok yönlü bilgi ve donanıma sahip olup olmaması kişisel bir problem sayılabilir. Ancak bu kişisel problemi çözememiş, esneklikten uzak bir öğretim elemanın da yaratıcılık sürecini nasıl yönetebileceği ise tasarım eğitiminde bir soruna dönüşebilir (Ayıran, 1984).

“Rawlinson (1995)’a göre, bütün yöneticilerin yeterince kullanmadıkları, doğuştan gelen bir yaratıcılık yetenekleri vardır. Bu yaratıcılık yeteneği, onlar henüz birer çocukken açıkça görülüyordu fakat zamanla, okulda, üniversitede, iş eğitiminde, teknik uzmanlık çalışmalarında ve benzeri süreçlerde kendilerine empoze edilen analitik yöntemler kullanma şartlandırması nedeniyle, bu yetenekler köreldi. İnsanlara empoze edilen bu inançlar aslında bizim önümüze başka insanlar tarafından konulan engellerdir ve grup üyelerinin çalışmalara hakikaten katkıda bulunabilmeleri için önce bu engellerin kaldırılması gerekir“ (Akgün, 2002, s.49).

Özetle tasarım sürecinde önemli bir yeri olan yaratıcı düşünmenin oluşturulması ve geliştirilmesi doğru eğitim yöntemleri ile mümkündür. Bu yöntemler tasarımın yapısından ve kişilerin farklı özelliklerinden dolayı öğrencileri çok yönlülüğe sevk etmelidir. Bu bağlamda eğitim programını hazırlayacak öğretim elemanlarına da çok yönlü arayış ve denemelerde bulunmaları adına sorumluluklar düştüğünü görmekteyiz.

3.2.1. Temel Tasarım Eğitimi Sürecinde Disiplinlerarası Yaklaşımlar

Yaratmak için önce her şeyi sorgulamak gerekir.

Eileen Gray

Bir mimarın en önemli misyonu olan, insan için yapılı çevreler yaratmak söz konusu olduğunda, önce insanı tanımak, gereksinimlerini, belli koşullar altındaki davranış biçimlerini, diğer insanlarla ilişkilerini, mekanın bu ilişkileri yönlendiren özelliklerini ve insan-çevre ilişkilerini anlama gereği ortaya çıkmaktadır. Bu anlamda tasarım eğitimine psikoloji, sosyoloji, tarih, drama, dans, müzik vb gibi bilim ve sanat dalları yani multidisipliner yaklaşımlarda bulunmak bu ilişkilerin anlaşılmasında ve geliştirilmesinde katkı sağlayacaktır diyebiliriz.

Mimarlığın çok yönlü yapısına da uygun olan multidisipliner yaklaşımları birçok önemli mimar, sanatçı, bilimadamı da dile getirmiştir. Örneğin Adolf Loos şöyle belirtmiştir; “Mimarlık, biçim ve mekanla ilgili bir sanat olduğu için (mimarlığı grafik sanatlar arasına katmak isteyen görüşü reddederim), heykelden özellikle etkilenecektir” (Mimarlık Üzerine: Adolf Loos, s.27).

“İç mimarlık tüm insani gereksinimlere hizmet eden karmaşık ve çok katmanlı bir etkinliktir. İç mimarlık amaca uygun mekanlar yaratmakla ilgilidir, ayrıca insan doğasının daha zor tanımlanan taraflarıyla da –ruhu besleme arzusu ve anlam arayışı- ilgilenir” (Coles ve House, 2007).

Tasarımla ilgili olan mimarlık ve iç mimarlık gibi alanların yapısı çok katmanlı geniş bir yelpazedir ki bu çeşitlilik merkezlerinde insan ve mekan tasarımının bulunmasından kaynaklanır. Bu bağlamda beden ile ilişkili olan mekan tasarımı ve bedenin performe edildiği tiyatro ve dans sanatları arasında bir ilişki kurulabilir. Düşünme, bir tasarımcının da bir aktörün de eylem öncesinde yer alan önemli bir sürecidir. Hareket etme ise dansçı ve deneyimleme evresinde tasarımcı için söz konusudur. Bu disiplinler için süreç öncesi

zihinsel hazırlık, bilgi edinimi ve süreçte eyleme geçme, deneyimleme gibi ortaklıklar bulunmaktadır. Bu bağlamda tasarlama eğitiminde tiyatro ve dans eğitimlerinin yöntem olarak referans alınması zor ve sancılı olan tasarım sürecine katkılar sağlayabilir.

4. BÖLÜM

PERFORMANS SANATLARININ BİR YÖNTEM OLARAK TEMEL TASARIM EĞİTİMİNDE KULLANILMASI

4.1. DENEYİMLEME ARACI OLARAK BEDEN VE MEKAN TASARIMI

Şaşılacak şey, bu ufak değişikliklerle duyuş havam da değişiverdi. Böylece bir giz bulmuş oldum; bir nokta üzerinde aşırılıkla direnmemek alışılmış olanı boyuna yinelememek.

Stanislavski



Şekil 4.1. : Beden ve Mekan Kavramı
<http://herbalpertawards.org/artist/influences-2>

Mimari tasarım eğitimi felsefesinde önemli yeri olan Hejduk, kökene inmeyi ve mimarlığı çocuğun masum gözü ile algılamayı amaçladığını açıklar. Temel tasarım derslerinin

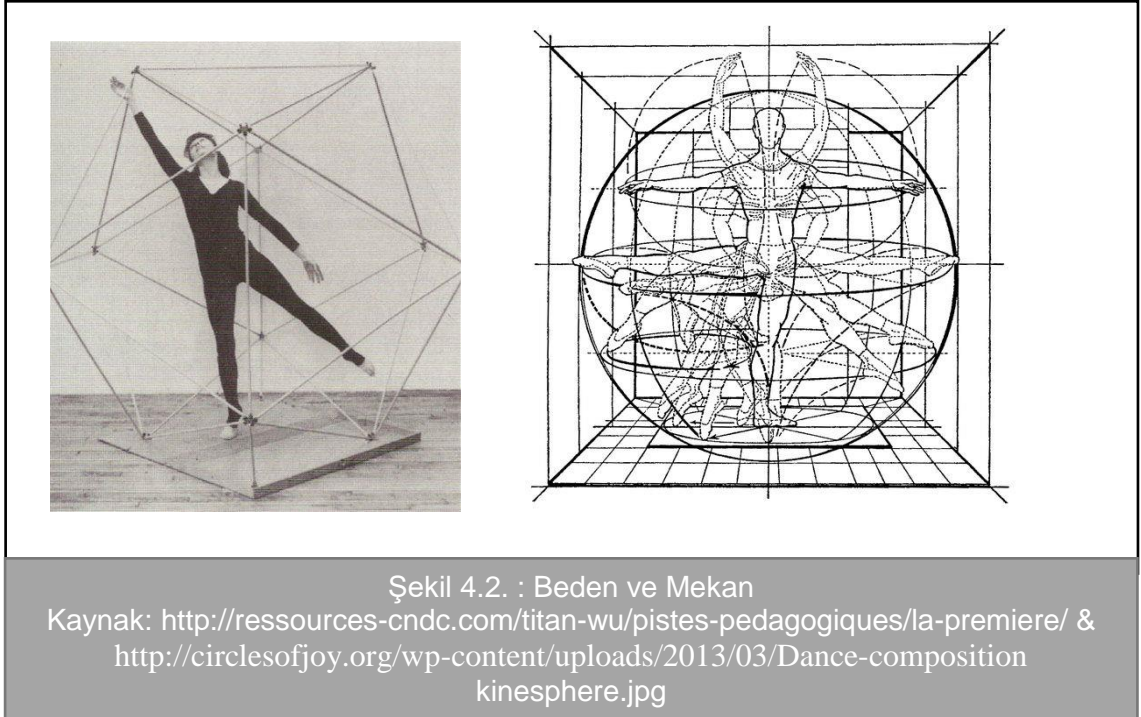
öncülerinden Itten'in bir şiirinde yer alan 'çocuk gibi insan olmalı; kısıtlanmadan kendini ifade ederek' deyişi, Hejduk'ün yaklaşımının da yansımasıdır (Ockman, 1997).

Bauhaus eğitimcilerinden Itten (1970), spontanelik ve bedensellik konularına verdiği önemden dolayı tasarım derslerinde bedensel farkındalığı sağlamak için Tai Chi Uzak Doğu kültürü egzersizlerini kullanmıştır. Itten'a göre renkler bir nesneye bağlı olmaksızın içsel zenginliği ifade etmektedir ve renkler konusunda ustalaşmak isteyen kişi önce kendi iç dünyasının renklerini yani bedenini tanımalıdır. İlk etapta alışılmamış ya da ilgisiz gibi görünse de çeşitli derslerde beden kullanımı amacıyla oyun oynama tekniğini kullanmak derse olan ilgiyi artıracak ve dersten edinilecek bilgiyi daha kalıcı hale getirecektir (Humphrey, 1974).

Yukarıda bahsedilen çocuk gözü görmek ve içimizdeki renkleri keşfetmek için oynayarak öğrenme tekniği tasarım eğitime dahil edilebilir. Böylece öğrencilerin bedenlerini serbestçe ve eğlenerek sürece aktarmaları sağlanabilir.

Mimarlık eğitiminde tiyatronun bir yöntem olarak kullanılmasının katkılarını savunan Aytaç-Dural (2002)'a göre, beden ve zihin arasında önemli bir ilişki vardır; bedensel rahatlama zihinsel performansı da artırır. Tasarım derslerine beden performansının dahil edilmesi sürece bambaşka bir boyut getirir. Utah Üniversitesi'nde yapılan bir çalışmada öğrenciler tasarladıkları binaların yapısal özelliklerini bedenleri üzerinden ifade ederler; çekmeye çalışan bir kol, basınca çalışan bir bacak gibi. Bu çalışmada insan bedeninin hareketi, mekanik hareketi temsil eder (Smith ve Hermanson, 2001).

"İç mimarlık eğitiminin diğer branşlardan ayrı ele alınmasının nedeni, mekan oluşturma problemidir. Tüm branşların temel eğitimle deneyimlediği iki, üç ve çok boyutlu soyut form oluşturma süreci, iç mimarlık öğrencileri için ele alındığında mekana dönüşebilir nitelikte oluşuyla farklılık yaratmaktadır. Soyut bir çalışmanın, bir tema olarak ele alınabilirliği elbette tüm tasarım yaklaşımları için geçerlidir. Ancak mekân problemi, işlevi her ne olursa olsun farklı girdileri de ihtiva eden bir unsur oluşuyla farklılık gösterir" (Aslan, 2010, s.2). Bu farklı girdileri en üst düzeyde kavrayabilmek için beden deneyimleme yöntemi ile tasarım eğitime dahil edilmesi sürece katkı sağlayacaktır.



4.2. PERFORMANS SANATLARININ BİR YÖNTEM OLARAK İÇ MİMARLIK TEMEL TASARIM EĞİTİMİNDE KULLANILMASI

Bana anlatırsanız unutturum, bana gösterirseniz hatırlarım, beni dahil edersiniz anlarım.

Çin Atasözü

Performans Sanatı, sanatçının sahnede bedeni ile gerçekleştirdiği anlatımdaki eylemlerin bütünüdür (Şenkan, 2017).

Mimarlık soyut kavramlarla iç içe olan karmaşık ve çelişkili bir yapıya sahiptir. Mimarlık; bina, malzeme, strüktür gibi somut öğeleri; zaman, boşluk, ortam, karakter gibi soyut öğeleri; statik, mekanik, topografya gibi ölçülebilir olan faktörleri; insan, doğa, kullanım, 'olay' gibi tam olarak tahmin edilemez olan faktörleri birlikte içerir (Üst ve Doğan, 2010). Cook (1996)'a göre, mimarlığın hem en çok keyif veren, hem de en çok rahatsız eden tarafı bu ölçülebilir veya ölçülemez olan özelliklerinin karışımından kaynaklanan açık uçluluğudur. Mimaride bu açık uçluluğu kavramak için benzer yapıda olan sanat dallarından yöntemler geliştirerek faydalanılabilir.

İmgelemek, belleğin bize kazıdıklarını ve belleğin koşullar ve zorunluluklar karşısına çıkardıklarını anımsamak demektir ama bir yandan da koşullar ve zorunlulukları, projenin dolaylı basitliğinde yeniden kurmak için, gerçek karmaşıklık düzeylerine yükseltmek de demektir.

Alvar Siza

Bu karmaşıklık ve yükselmelerin zengin bir hayal gücü ile kullanımının sağlanması eğitimde etkili bir yol olabilir. Tiyatro oyuncularını da karakterlerine bürünürken o karakterin yaşadığı mekanı ve zamanı imgeleyerek bunları oyunu oynadığı sahne dekoru ile özdeşleştirmektedir. O halde bir tasarım öğrencisinin de bir oyunculuk performansının düşünsel ve hareketli pratikleri tasarım sürecine dahil etmesi onu gerçek karmaşıklık düzeylerine yükseltebilir.

Bütün dünya bir sahnedir...
Ve bütün erkekler ve kadınlar
sadece birer oyuncu...
Girerler ve çıkarlar.

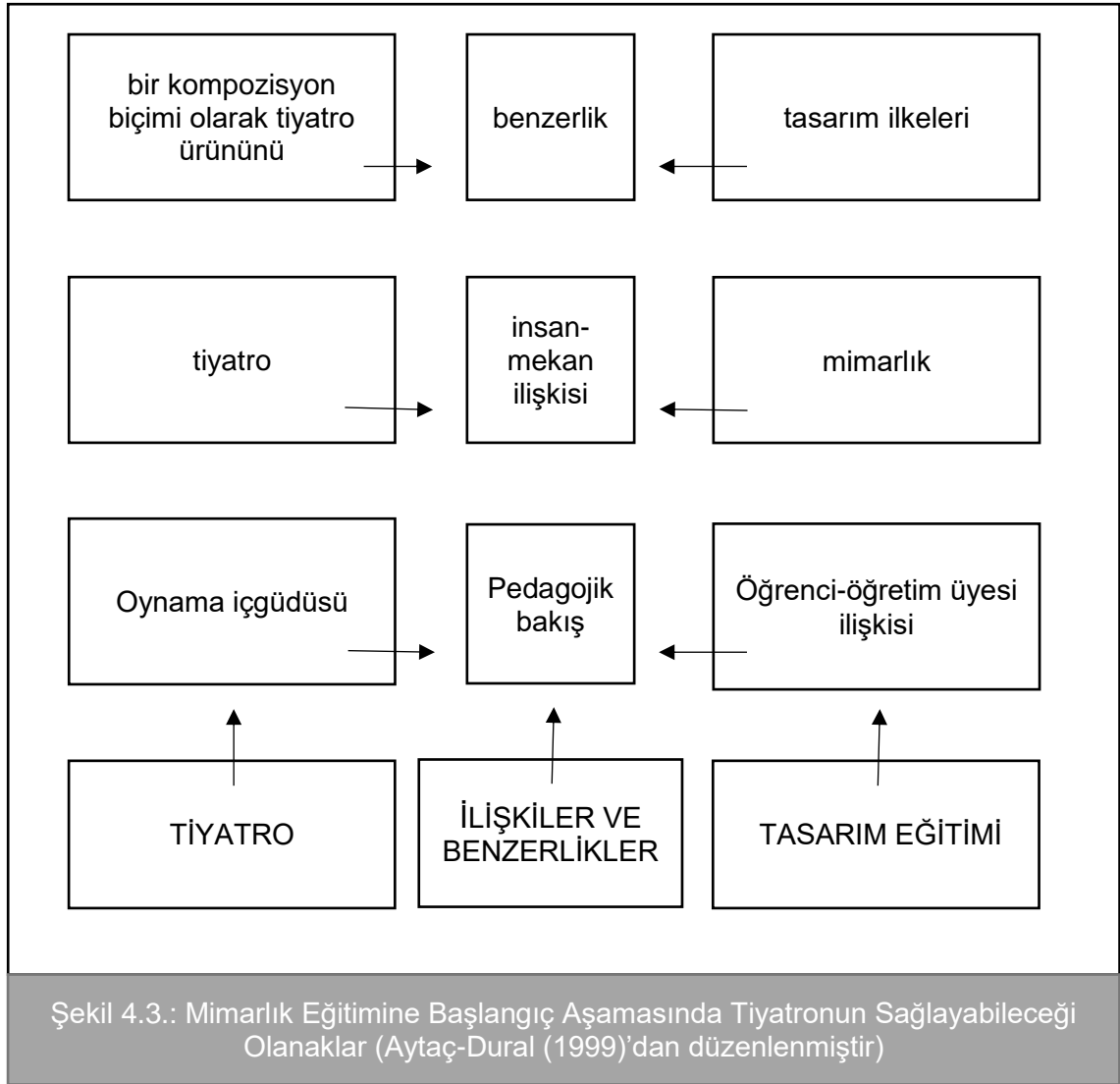
Bir kişi birçok rolü birden oynar,
Bu oyun insanın yedi çağıdır...

William Shakespeare

Aytaç-Dural (1999), 'Tiyatro-Mimarlık-Eğitim: Mimari Tasarım Eğitimine Başlangıç Sürecinde Bir Paradigma Olarak Tiyatro' adlı doktora tezinde Shakespeare'in ünlü deyişi "Dünya bir sahnedir..."den yola çıkarak tiyatrunun çeşitli boyutları ve özelliklerinin incelendiğini ve mimarlığa giriş eğitimi tiyatro kuram ve pratiğine başvurularak gözden geçirildiğini belirtmektedir (Aytaç-Dural, 1999).

Aytaç-Dural (1999), araştırmasında mimarlık eğitime başlangıç aşamasında tiyatrunun sağlayabileceği olanakları belirlenen üç eksen doğrultusunda tartışmaktadır. İlk olarak, tiyatrunun ürününü bir kompozisyon biçimi olarak kavramak ve buna yön veren düzenleme ilkelerinin herhangi bir tasarım ürününe yön veren ilkelerle benzerliğini araştırmak söz konusudur. Bu durumda, temel tasarım ilkelerini karşılaştırmalı bir biçimde açıklamak mümkündür. İkinci olarak, tiyatro insanın mekan içindeki varlığının altının çizilmesine yardımcı olabilir; bu noktadan çıkarak, mimarlığın temel sorumluluklarından biri olan insan konusu tiyatrunun canlı olma özelliğinden yararlanılarak gündeme getirilmektedir. Son olarak da, oynama içgüdüsünden hareket

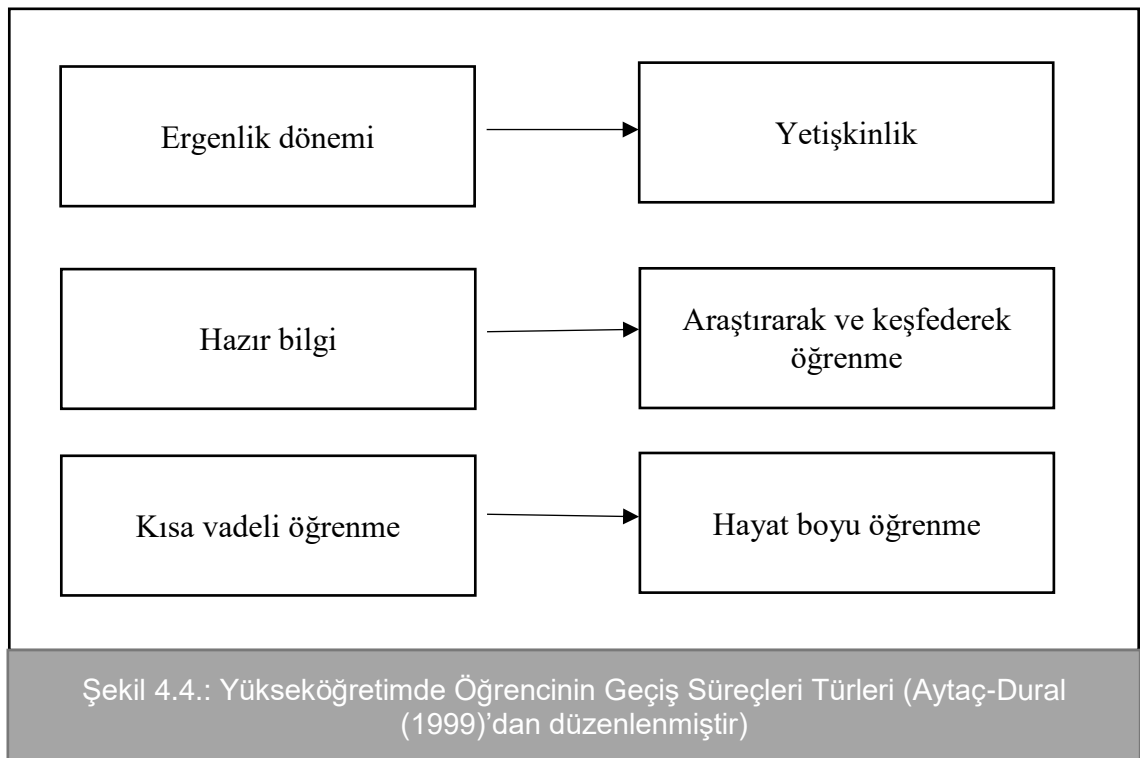
ederek, öğrencilerin gereksinim ve sorunlarını anlamaya ve öğrenci-öğretim elemanı arasındaki ilişkiyi güçlendirmeye yönelik bir pedagojik bakış açısı geliştirilmiştir.



Tasarım eğitiminin ilk yılı adeta bir geçiş dönemi niteliğindedir. Düşünmek, bağlantı kurmak, üretmek yerine ezberle dayalı eğitim sisteminden üniversite eğitimine gelen öğrenciler bir takım zorlanmalar yaşamaktadırlar. Tasarım eğitiminin de temellerinin atıldığı bu ilk yıl oldukça stratejik bir şekilde ele alınmalıdır. Aytaç-Dural (1999)'a göre bu dönem yaş, zihinsel yapı ve profesyonel birikim olmak üzere üç temel 'geçiş türü' bağlamında araştırılmalıdır.

Her şeyden önce, bu dönem ergenlikten yetişkinliğe bir geçiştir ki bu yüzden bu dönem öğrencinin kişiliğinin gelişimi göz önüne alındığı takdirde çok önemlidir. İkinci olarak, öğrenme sistemindeki değişiklik ve öğrencinin kafa yapısını değiştirmesi için yönlendirilmesi ortaya çıkıyor yani hazır bilgi ile öğrenme biçimi araştırarak ve keşfederek öğrenme biçimi ile yer değiştiriyor. Ve son olarak, öğrencinin bilgi ve yeteneklerini geçici bir hedef koymaya karşın elde etme sürecine karşın bu, öğrencinin gelecekteki mesleğinin özünü anlaması gerektiği hayat boyu sürecinin başlangıcıdır (Aytaç-Dural, 1999).

Tasarım eğitimi, her şeyin ötesinde, düşünmeyi öğrenme meselesidir. Üniversite eğitiminin temel taleplerinden biri olan 'araştırarak ve keşfederek öğrenme' durumunun yanı sıra yaratıcı süreç gibi farklı yeteneklerin geliştirilmesi de umulmaktadır. Orta öğretimdeki eğitim sisteminin eksikliklerinden dolayı özellikle Türkiye'deki mimarlık öğrencileri en çok bu yüzden zorluklar yaşamaktadır (Aytaç-Dural, 1999).



Tiyatro sanatı, başka bir hayat konseptine yolculuk etmeyi sağladığı için insanlar için iyi ve işlevsel bir çevrenin yaratılmasından sorumlu tasarımcı ve mimarlar için de etkin bir yol gösterici olacaktır.

Bugün provamız büyük sahnede idi. Büyük sahnenin havasındaki etkiyi inceledim, ne oldu? Taban ışıklarının parlaklığına, her çeşit dekorla dolu kulislerdeki kargaşaya, şamataya karşın, kendimi yarı aydınlık bir yerde ve kimsesiz buldum. Büyük sahne bir uçtan uca, açık ve çıplak, uzayıp gidiyordu. Yalnız taban ışıklarının yakınında bizim sınırimızı belirleyen gelişi güzel birkaç tane hasır iskemle vardı. Sağ yanda bir ışık rafı vardı. Önümde uçsuz bucaksız bir in ağız gibi açılan, ön sahne kemerlerinin çevrelediği ve bunun gerisinde, derinleşip giden kara, sisli bir ada, sahneye henüz ilk adımımı atmıştım. Geriden geriye sahne üzerindeki ilk izlenimim işte bu idi.

Stanislavski

Burada aktörün etrafını incelemesi ve algısının psikolojisine yansımalarını görmekteyiz. Tasarımcı da algı süzgecinden geçirdiği birikimlerini mekan atmosferi yaratmada kullanır. Bu bağlamda Aytaç-Dural, (1999)'ın da değindiği gibi her iki disiplin temelde oldukça benzer süreçleri içermektedir.

Oyuncululuğu seviyorum çünkü hayattan çok daha gerçek.

Oscar Wilde

Tiyatronun, mimarlık eğitime her türlü insani gereksinmeyi içeren bir yaklaşımla başlamaya yardımcı olabilecek gizilgücü içinde barındırdığı ve herhangi bir araştırmaya farklı bir perspektiften bakabilmenin önemli araçlarından biri olduğu söylenebilir (Aytaç-Dural, 1999).

Eylem sanatı, fluxus, gösteri sanatı, beden sanatı, süreç sanatı, oluşum ya da başka adlar altında sergilenen etkinliklerde eylem sanattır. Bu alanlar arasında farklılıklar olduğu gibi biri için önerilenin diğeri için de örnek olarak verilmesi mümkündür yani ortak noktalar da söz konusudur (Şenkan, 2017). Bu noktadan hareketle tiyatro ve dans sanatlarının ana malzemesinin beden olması sebebiyle her iki performans sanatının birbiri ile yakından ilişkili olduğundan bahsedebiliriz.

Yaratıcı drama, tiyatronun tekniklerinden yararlanır. Bu tekniklerden en önemlileri rol oynama ve doğaçlama teknikleridir. Yaratıcı drama da doğaçlama ve rol oynamanın

yanında 'pantomim, öykü-olay canlandırma, donuk imgeler, zihinde canlandırma, öğretici oyunlar, vb.' farklı teknikler de kullanılabilir. Kullanılan teknikler sayesinde öğrencilerin ders ile gündelik hayat deneyimi arasındaki ilişki kurabilme kabiliyeti artmakta ve motivasyonları yükselmektedir (Üst ve Doğan ,2010).

Dalcroze, Orff gibi çağdaş müzik eğitimcileri müzik ve hareketin birbirinden ayrılmaması gereken bir bütün olduğunu savunmaktadırlar. Beden dilini doğru kullanma ve doğru iletişim kurma yetilerinin kazanılmasında ve geliştirilmesinde dans önemli bir yer tutmaktadır (Tokinan & Bilen, 2011).

Bu çalışmada performans sanatlarından tiyatro ve dans, eğitimde disiplinlerarası yaklaşım doğrultusunda ele alınmıştır. Günümüzde bu anlayış ile yaratıcılığın ortaya çıkarılması ve geliştirilmesi amacı ile tiyatro, yaratıcı drama tekniği, dans ise yaratıcı dans tekniği ile çeşitli eğitim alanlarına dahil edilmektedir. Çalışmada da bu teknikler tasarım sürecinde önerilmiş ve uygulanmıştır.

4.2.1. Yaratıcı Drama

Drama sözcüğü Eski Yunancada 'bir şey yapma' ve oynamak anlamlarına gelmektedir. Diğer bir deyişle katılanların anlamlı bir şey yapmalarıdır (Genç, 2005).

Drama, Yunanca 'dran'dan türetilmiştir. Dran, yapmak, etmek, eylemek anlamlarını taşımaktadır. Drama ise eylem anlamı taşıyan Yunanca 'dromenon'un, seyirlik olarak benzetmecisi biçimindeki kullanımudur. Özellikle tiyatro sanatında drama kavramı, özetlenmiş, soyutlanmış eylem durumları anlamını almıştır (Lehmann, 1986).

Adıgüzel (2007), insanların birbirleriyle, doğayla, çevreleriyle yaşadıkları deneyimlerin drama ortamlarında ortaya çıktığını ve dramatik olanın insanla ilgili bir duygu olduğunu söyler (Kılıçaslan, 2010).

Yaratıcı dramadaki 'yaratıcı' sözcüğü ile önceden yazılmış bir metin olmadan, katılımcıların kendi yaratıcılığı ve özgün düşünceleri, anıları ve deneyimlerine dayanarak oluşturdukları eylemlerden dolayı spontane şekilde o an yaratmayı ifade eder (Üst ve Doğan, 2010).

Drama yoluyla eğitim, yaşayarak, üreterek, imgelemlerle hayata aktarım sağlayan modern bir model sunmaktadır. Bu kapsamda, eğitimde drama kavramı drama yoluyla

yaşayarak, gözlemleyerek, canlandırarak, duyumsayarak, ve eleştirerek eğitime açılım sağlamaktadır (Genç, 2005).

Drama yaşamdaki gerçekliğin canlandırılması, yansıtılmasında şiir, resim, müzik, dans gibi sanatlardan yararlanır. Yalnız bu sanat dallarından farklı olarak yaşantı, sanat kişiler yoluyla üretilir (Genç, 2005).

Drama etkinliği bireylerin oyun oynama ya da doğaçlama eylemleri ile gerçekleştirildiği için tektir yani özgündür. Bu süreçte kişilerin kendileri ve çevreleriyle olan iletişimlerinin gelişmesiyle kişiler için çok yönlü değişimler söz konusudur. Bu değişimler duyuşsal, devinişsel ve düşünsel gelişimlerle elde edilir. Eğlenmenin yanında verimli ve kalıcı öğrenme gerçekleşir (Bozdoğan, 2003).

Dramanın özünü oluşturan oyun ve canlandırmalar kişiyi eğlendirirken eğitir. “Genelgeçer kullanımına baktığımızda oyun kavramının içinin boşaltıldığını ve boş zamanları değerlendirmeye eş tutulduğunu, küçümsenerek ciddiye hatta dürüstlük kavramlarının karşıtı olarak algılandığını görürüz. Böylesi bir çerçevede tanımladığımız sürece de, ne bu kavramın içinde var olan gerçek potansiyelin farkına varabilir, ne de onun itici gücünden yararlanmayı düşünebiliriz” (Aytaç-Dural, 2001, s.1).

“İster eğlendirici bir amaç ister plastik bir değer taşıyan oyun her ikisinde de eğitim bilimsel yöntemleri belirler. Çünkü drama olağan ve kendine özgü ilke ve kurallarıyla eğlenceli bir deneyimdir. Kendi içinde rahat ve güvende olan kişi de doğal olarak güvende duyumsar kendisini. Katılımcının drama sürecinde başarılı ya da başarısız olarak değerlendirilmesi değil, üstlendiği role çok boyutlu bir yaklaşım geliştirmesi beklenir. Bu estetik doyumunu bir kez yaşayan birey, kendini anlatmanın ve anlamanın da yolunu açmış olur böylece. ‘İkel insandan başlayarak insanın çevresini tanıması, öğrenmesi, bilgi edinmesi ve sanatı oyunla başlamıştır’” (Nutku, 1998, s.14).

“Drama, eğitim alanında öğrencilere öğrenim yaşamları sırasında zaman zaman yakındıkları ‘üretmememe’ kaygısıyla baş etme gücü verir. Eğitim ve öğretimde duyuları harekete geçiren ve başarıyı artıran önemli etkinliklerdendir. Bu yöntem ‘insana olayları yaşatır, yaşantı kazandırır’” (Kavcar ve İdil 2003, s.307).

Dramanın bu olumlu etkilerinin, tasarım öğrencilerinin grup çalışmasında kendini ifade edebilme ve grup üyeleri ile uyumlu olabilme, sunum yaparken etkili ve akıcı

konuşmalarına de yardımcı olabileceğinden bahsedebiliriz. Bunun yanı sıra dramanın eğiticiiliği ile birlikte sanatsallığı da tasarım eğitimi alan öğrenciye katkı sağlayacaktır.

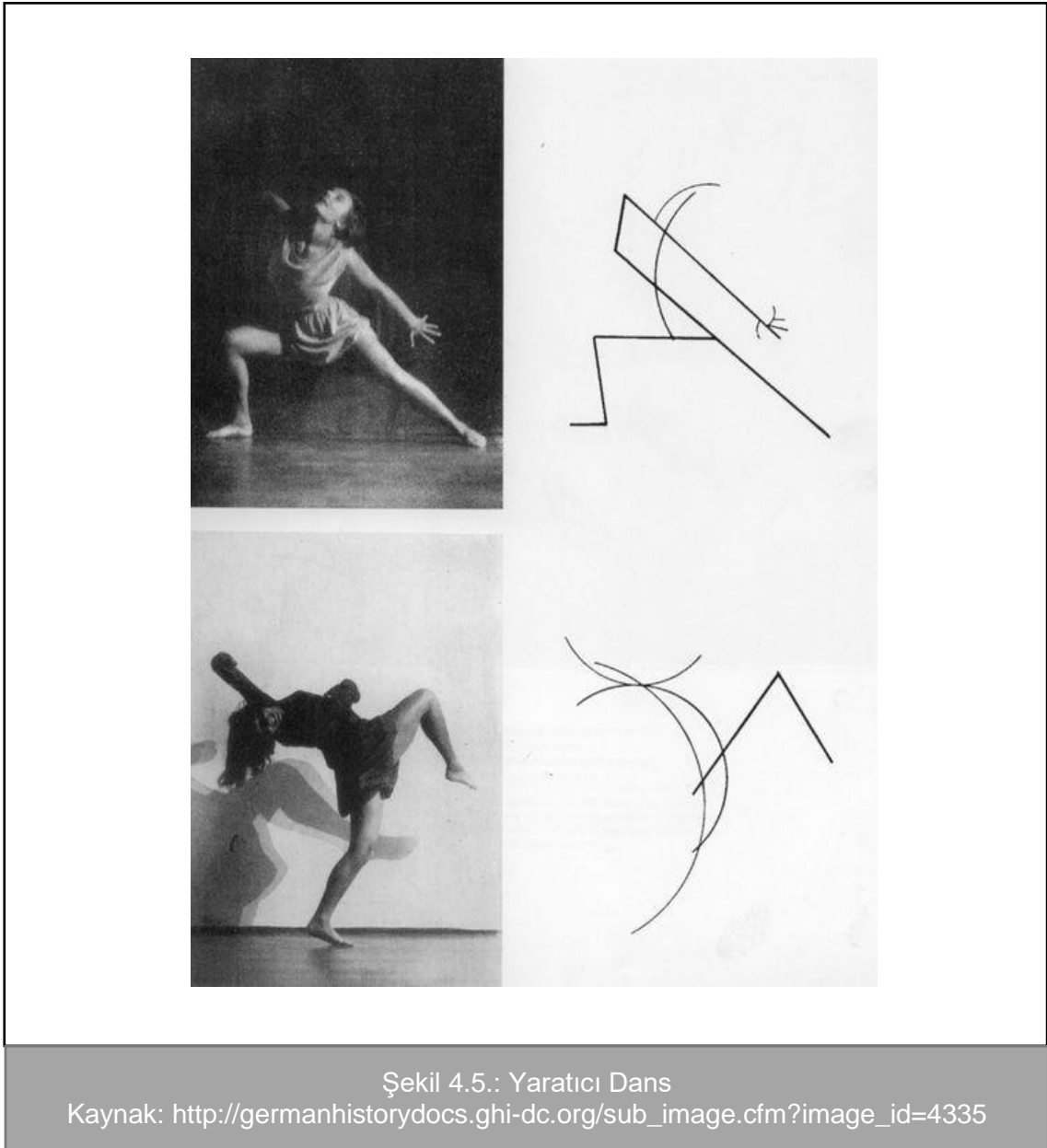
Eğitim, ömür boyu öğrenmeyi gerektiriyorken drama gibi sanat dallarının eğitimde yöntem olarak kullanılması bu sürekliliği de sağlamaktadır. Dramanın, tasarım eğitime katkısı olurken aynı zamanda kişiye her zaman her yerde kullanabileceği bilgi ve farkındalığı sağlayacağından bahsedebiliriz.

4.2.2. Yaratıcı Dans

“Dans ‘hissetmek, anlamak ve iletişim kurmak için hareketin araç olduğu bir sanat dalıdır’ (Paulson, 1993; Lin, 2005, s.1) diye tanımlanabilir. Bu bağlamda bahsedilen tasarım araştırmaları eylemine ve temsiline dans pratikleri ile yaklaşılabilir (Tokinan ve Bilen, 2011, s.363).

Yaratıcı dansa süreç, duygular, hayal gücünün gelişimi, kişilik ve yaratıcılık ön plandadır. Smith-Autard’a göre (2002) yaratıcı dans, genelde dans sürecinde bireysel ifadeye izin verme aracı olarak görülür. Dans deneyiminde bir sonuç ortaya çıkarsa bu sonuç tatmin duygusu, duyguların rahatlaması, eğlence hissi gibi kişisel kazanımlara göre yorumlanır (Tokinan ve Bilen, 2011).

Yaratıcı dansa kural ve kalıplar yoktur dolayısıyla hata yapma durumu da yoktur. Bu bilinç ile kişinin rahat, özgür ve yaratıcı hareket etmesi amaçlanır.



Dans deneyimi kişinin bedeni ile çalışmasının yanı sıra, bir beden kavrayışı kazanarak mekana, zamana ve kendi dışındaki her şeye bakışının dönüşmesini sağlayabilir (Tokinan ve Bilen, 2011). Bu dönüşüm en çok da dans eden kişinin bedeni, duyguları ve düşünceleri ile ilgili bir farkındalığın başlaması ile yaşanır.

“Yaratıcı dansın hedefi hareketler aracılığıyla iletişim kurmaktır. Dansın dili harekettir, enstrümanı insan bedenidir. Yaratıcı dansa ‘doğru’ ve ‘yanlış’ yoktur, öğrenilmesi gereken bir rutin yoktur. Önemli olan dansçının iç kaynaklarıyla açık ve net bir ifade

ortaya koymasdır” (Joyce, 1994, s.1). Tıpkı yaratıcı dramanın uygulamalarından biri olan doğaçlamada olduğu gibi dans da bedeni spontane ve rahat bir biçimde kullanmak esastır. Ayrıca dramanın rahatlama çalışmalarında müzik de kullanıldığı için performans halindeki bedene dramanın etkinliklerinin yanı sıra dans ve müziğin de rehberlik etmesinden bahsedebiliriz.



Şekil 4.6.: Yaratıcı Dans Çalışması

Kaynak: <https://architizer.com/blog/dezeens-top-jobs-of-the-week-may-1/>

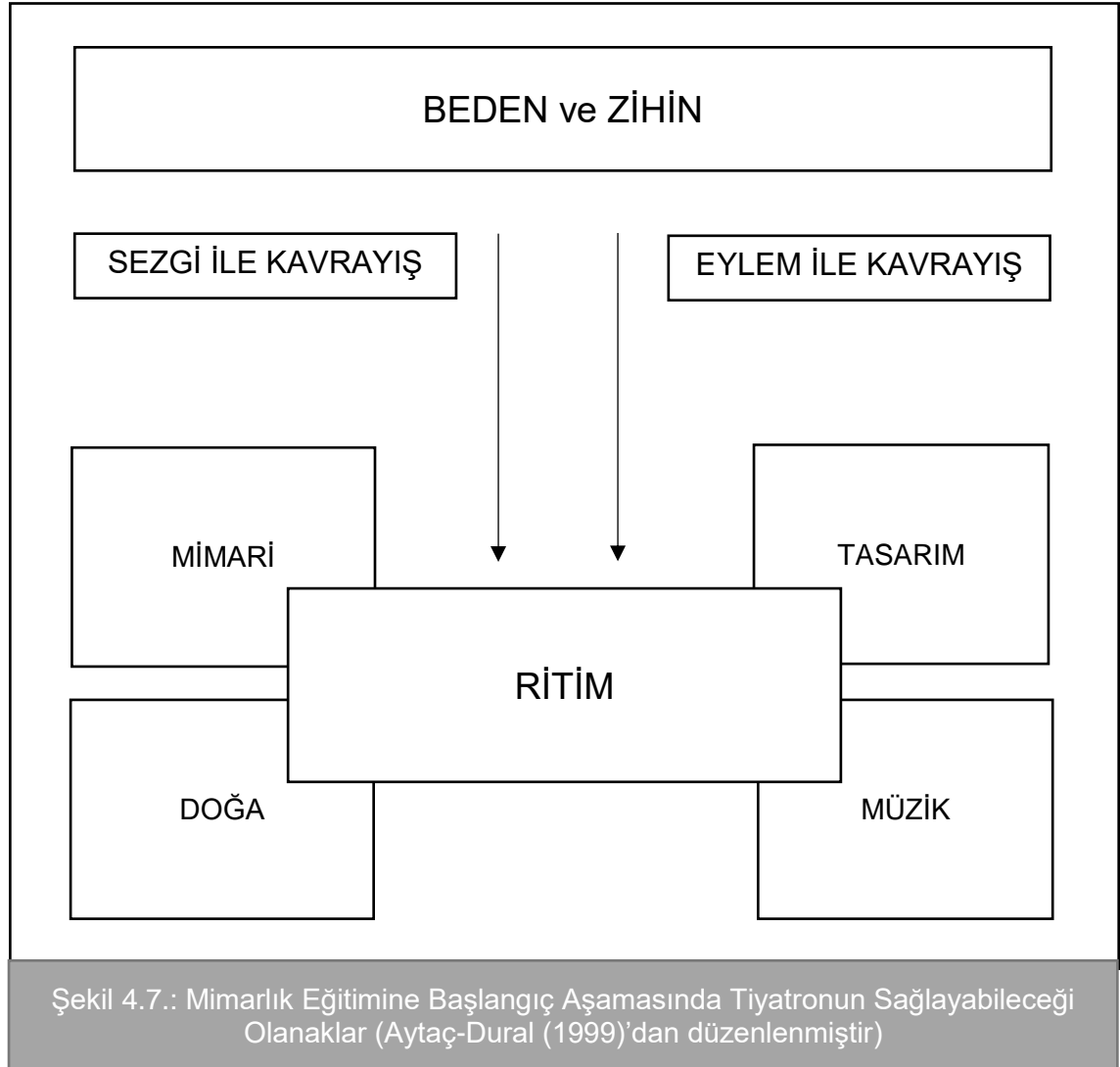
Müziği gör dansı duy.

Thomas Adès

Dans ve müzik çalışmaları ısınma, takip etme, canlandırma, rahatlama gibi aşamalarda drama çalışmaları içinde yer alabilir. Ayrıca öğrencilerin özgüven ve grup içi çalışma becerilerini de artırabilir.

Aytaç-Dural (1999)'a göre insan hareketleri, belirli hareket tiplerini anımsatması ile aynı zamanda mekan yaratma kavrayışına katkıda bulunmaktadır. Ritim, düzenli veya uyumlu

tekrar veya yeniden oluşumlara işaret eden mimarideki form ve boşlukları organize etmeye bir araç olmasının yanı sıra insan olmanın hayat döngüsü hakkında da ip uçları vermektedir. Bu ilişkilerden yola çıkarak Şekil 4.7 oluşturulmuştur.



Dans esnasında eylemler işitsel duyum sonucu bedenin ve zihnin özgür bırakılması ile oluşur. Bu süreç beyin tarafından oluşturulan zihinsel bloklar olmadığında spontane ve akıcı bir şekilde ilerler. Dans aktivitesi bu sayede sezgisel duyuşu geliştirici ve kuvvetlendirici özelliklere sahiptir. Ayrıca zihinsel bloklar, önyargılar gibi tasarım sürecini olumsuz etkileyen durumların öğrenci tarafından aşılması kolaylaşır.

“Yaratıcı dansın temel özellikleri olan bedenin kullanılması ve yapılan etkinlikler sayesinde bedensel ve ruhsal rahatlamanın sağlanmasının, grup doğaçlamaları sayesinde sosyal iletişimin gelişmesi ve güçlenmesinin, yaratıcı dansa hata olmaması sebebiyle kendilerini istedikleri gibi, özgürce ifade edebileceklerini bilmelerinin öğrencilerin derse ilişkin motivasyonları artırdığı düşünülmektedir” (Tokinan ve Bilen, 2011, s.372).

“Maslow’un ihtiyaçlar hiyerarşisinde son basamağı oluşturan ‘kendini gerçekleştirme ihtiyacı’ insanların kendi doğalarına uygun davranma ve ‘ne olabilirlerse onu olma’ ihtiyacı olarak tanımlanmaktadır (Ormrod, 1999, ss.412-413). Yaratıcı dans etkinliklerinde yaşanan sürecin bu tanımlamaya uygun olduğu görülmektedir” (Tokinan, Bilen, 2011, s.372).

Dansın kişisel gelişime faydaları olarak spontane hareket edebilmek, sosyalleşmek, grup çalışmalarında uyum sağlayabilme yeteneği kazandırması, bedeninin ve çevresinin ve ikisinin ilişkisinin farkındalığına varması, olumlu düşünme, zinde olma, özgüvenin artması gibi durumları sayabiliriz. Bu gelişmelerin tasarım eğitimine dahil edilmesi öğrencilere farklı, keyifli ve yeteneklerini keşfedebilmelerini sağlayacaktır.

Dans etmek müzik olmaktır. Diğer bir deyişle dans figürleri müziğe beden enstrümanı ile verilen karşılıktır. Bu bağlamda danstan bahsettiğimiz her noktada müziğin de varlığı söz konusudur.

4.2.2.1. Temel Tasarım Eğitimi Ve Müzik

Mimarlık donmuş müziktir.

Goethe

Aytaç-Dural, (1999)’ a göre; müzik ve mimarlık arasındaki benzerlik belirtmek istendiğinde genelde ritim konusuna başvurulur. Sınır çizgileri ve formlar arasındaki benzerlik genelde tecrübe edilen bir konudur ama çalışmalar daha çok biçimsel analizler ve matematiksel tanımların sınırları arasında kalmıştır (Aytaç-Dural, 1999).



Şekil 4.8.: Mekanda Ritim (Washington State Library)
Kaynak: www.google.com.tr/imgres?imgur

Ritmin yanı sıra temel tasarımın diğer ilkeleri de sanatın birçok dalında yer almaktadır. Ustaömeroğlu (1998), temel tasarım ilkelerini, herhangi bir tasarımda yer olacak öğelerin organizasyonu için gerekli olan belirleyici unsurlar olarak tanımlar. Çeşitli sanatlar ve mimarideki düzenlemeler için yol gösterici olan başlıca ilkeler; Tekrar (Ritim), Uygunluk (Armoni), Zıtlık (Kontrast), Hiyerarşi, Egemenlik, Denge ve Birliktir.

Müzik ve mekanın oluşumundaki benzer özellikler mekan yaratımı konusunda yardımcı ve tetikleyici bilgiler sağlayabilir. Bu benzerlikler Şekil 4.9'da gösterilmiştir.

Müziğin Bileşenleri	Mekanın Bileşenleri
Titreşim ve ses	Nokta-çizgi-yüzey-hacim
nota	biçim
Armoni ve melodi	Ölçü ve oran
ritim	renkler
tını	doku

Şekil 4.9.: Müzik ve Mekan Bileşenlerinin Benzerliği
(Sağver, (2007)'den düzenlenerek oluşturulmuştur)

Rasmussen (1985)'e göre, müziği duyan ya da dansı izleyen kişi fiziksel bir eylemde bulunmaz ama performansın algılanmasıyla kişi ritmi bedeninde gerçekleştiriyor gibi deneyimler (Rasmussen, 1985). Öyleyse ritim ve mekan konuları ile ilk defa karşılaşan tasarım öğrencilerine ritmi beden ile deneyimlemek ve daha verimli kavramak adına temel dans eğitimi de verilebilir.

4.2.3. Drama ve Dans Çalışmaları

Drama oyunlarında belli kurallar dizisi veya yörünge yoktur. Oyunlar imgesel olup bireylerin o ana istediklerini katabilmelerine olanak tanır. Drama çalışmaları sürecinde dört tip uygulama yöntemi yer alır; ısınma, oyunlar, rahatlama, değerlendirme (San, 1991).

Isınma aşamasında öncelikli olarak dikkati toplama, çağrışım oluşturma, duyumsama etkinlikleri ve bedeni gevşeten, rahatlatan, esneklik kazandıran hareketler yer alır. Isınma çalışmaları, duruma göre müzik ve ritim ile de zenginleştirilip keyifli hale getirilebilir. Böylece bireylerin kavrayışları da artırılabilir. Grup üyelerinin birbirleriyle kaynaşması, iç bedeni ve duyuları keşfetme ve onları yansıtmaya ısınma çalışmalarının hedefleridir (San, 1991).

Uygulama çalışmaları bireylerin estetik haz duyduğu oyun kurma ve geliştirme aşamasıdır. Bu aşama, yaratıcılık sürecinin işleyişine göre geliştiği için tamamen doğal ve özgün ilerler. Katılımcıları çok yormamaya ve diğer aşama için dikkatlerini canlı tutmaya imkan verilmelidir. Uygulama çalışmalarında en etkili aktiviteler doğaçlamalarla yapılabilir. Doğaçlamalar bireylerin özgür, yaratıcı ve özgün olması için önemlidir. Ancak spontane gelişen anlamından çok önceden amacı belirlenmiş oyun ve canlandırmalar olarak görülmelidir. Bu etkinlik paylaşım, katılım, sorumluluk ve problem çözme yeteneklerini geliştirmeyi sağlar. Drama etkinliklerinin odağında öğrenme süreci olduğu için kişiler etkinliklerde aktif katılım gösterirler. Bu da onlara kendi yöntemleriyle dünyayı görme ve araştırmanın sonucunda keşfetmenin hazzını verecektir (San, 1991).

Tartışma aşaması drama sürecinin başı, ortası ve sonunun değerlendirilmesidir. Bu aşama eleştirel bakış açısı edinimini de sağlar. Değerlendirme, bireyin üstlendiği role yönelik sorgulamalar yaparak rolünden neler kazandığını ortaya çıkarır. (San, 1991).

Rahatlama aşaması bireyin enerjisini harcayarak rahatlama sürecidir. Bedensel ya da dşşönsel eylemlerle gözlem ve duylardan yararlanmak amaçlanır. Beden yoluyla zihinsel rahatlık sağlanması bireyin psikolojik sağlığı için de faydalı olacaktır. Ayrıca bu aşamada müzik kullanımını amaca ulaşmayı kolaylaştıracaktır (San, 1991).

Şaşılacak şey, bu ufak değışikliklerle duyuş havam da değışiverdi. Böylece bir giz bulmuş oldum; bir nokta üzerinde aşırılıkla direnmemek alışılmış olanı boyuna yinelemek.

Stanislavski

Tasarım eğitiminde önemli bir yeri olan yaratıcılığın geliştirilmesinde, kişisel özelliklerin ortaya çıkarılmasının yanında kavramların, görerek, duyarak, yaparak, yaşayarak yani deneyimleyerek öğrenilmesine drama etkinlikleri aracılığı ile fırsat verilmektedir. Çünkü drama, görselleştirilmiş, içinde duyuş, hareket ve ses gibi etkileri barındıran bir ifade yöntemi olarak tanımlanabilmektedir. Bu sebeple tasarım öğrencilerinin görsel dünyaya bakmaları tıpkı bir beden performansçısı olan bir aktörün sahnesine yani mekanına bakması gibi olmalıdır (Kılıçaslan, 2010).

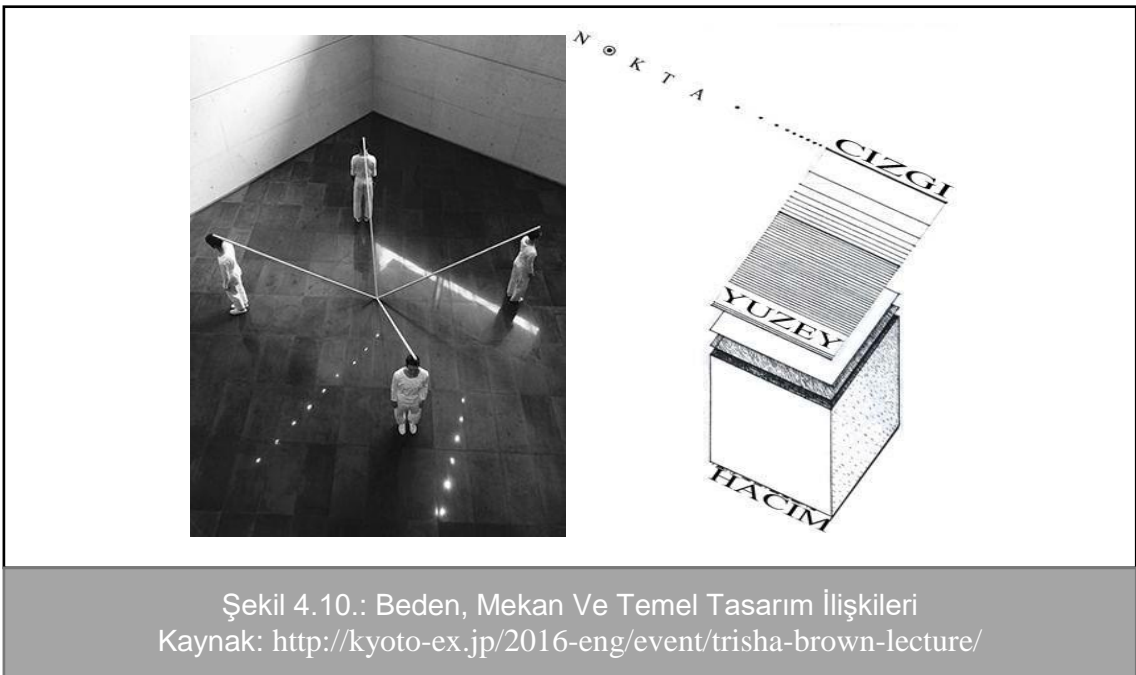
4.3. İÇ MİMARLIK TASARIM EĞİTİMİ VE YARATICI DRAMA VE DANS ÇALIŞMALARI

“Tarihsel gelişimleri incelendiğinde, tasarım ve drama kavramlarına ait pek çok ortak özelliklerin varlığından söz etmek olanaklıdır. Her ikisinin de kökeninin ‘insan’ ve ‘yaşam’ odaklı olması bu gözlemi desteklemektedir. Dramanın, içerisinde duyuş, hareket ve ses gibi etkileri barındıran bir ifade yöntemi olduğundan söz edilebilmektedir” (Kılıçaslan, 2010, s.33).

Deneyimleyerek, yaşama geçirerek yaratıcılığı ortaya çıkarmayı sağlayacak bir metot olarak yaratıcı drama ve dans, öğrencilerin farklılıklarının yani özgünlüklerinin de açığa

çıkmasını sağlayacaktır. Bu çalışmaların eğitici değeri, öğrencilerin psikolojik açıdan yaptıklarının, zihinsel, algısal ve davranışsal özellikleriyle bedenlerinin farkına varmalarının yararıyla ortaya çıkar. Öğrenci, drama ve dansla kendisini, insanları tanır, çevresini öğrenir, hayal ve yorum gücünü kullanır, duygularını, heyecanlarını harekete geçirerek iletişim ve diğer yeteneklerini geliştirir. Bu süreç öğrenci-öğrenci, öğrenci-stüdyo yürütücüsü etkileşimiyle gerçekleştirilebilir (Arıdağ ve Aslan, 2012).

“Beden duyumsamanın, hissedişin, değerlendirmenin mekanı halini alır. Deneyim, dış dünyadan gelen verilerin yankılanması yani anlamlı hale gelmesi, ilişki kurulması ve dolayısıyla bunların kaydedilmesi ile oluşur. Yani öğrenci tasarıma beden olarak angaje olur. Tasarım stüdyosunda öğrencilerin tasarımı deneyimlemeleri, beden olarak angaje olabilmeleri sayesinde gerçekleşir. Dolayısıyla duyumsama, hissetme, anlam üretme, değerlendirme, ilişki kurma, kavramanın olduğu bir stüdyo sürecinde öğrencilerin yaratıcı düşünce becerisine ihtiyaçları vardır” (Arıdağ ve Aslan, 2012, s.51).

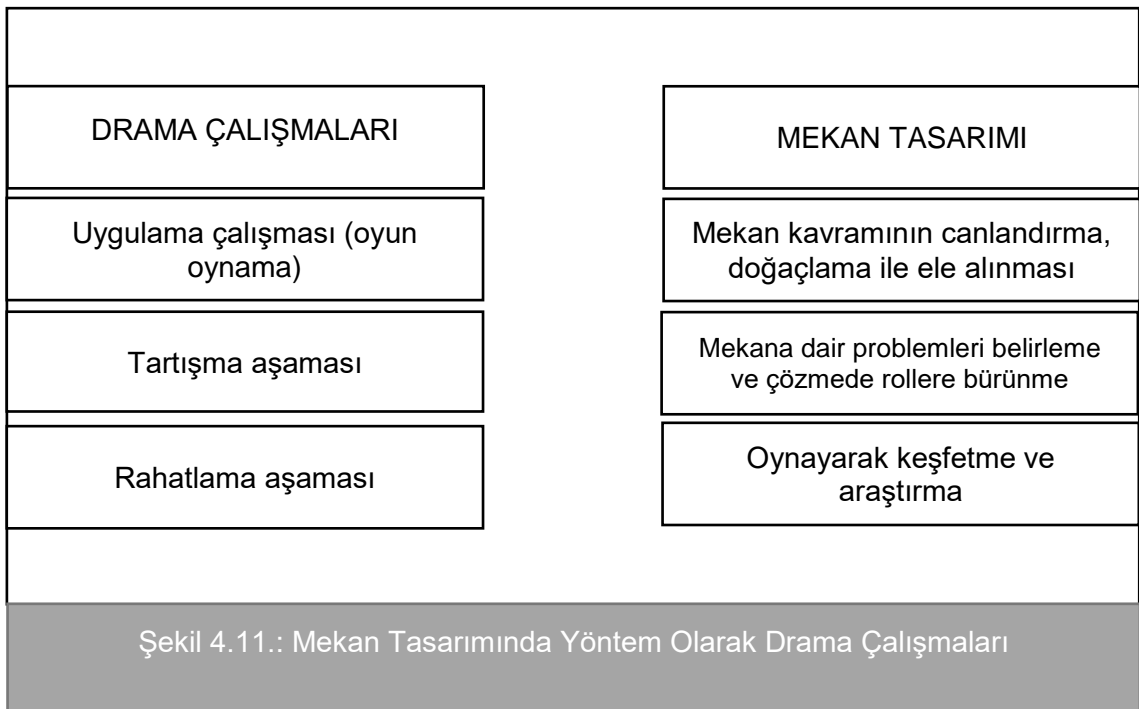


Şekil 4.10.: Beden, Mekan Ve Temel Tasarım İlişkileri
Kaynak: <http://kyoto-ex.jp/2016-eng/event/trisha-brown-lecture/>

Öğrenmenin, bireyin deneyimleri yoluyla meydana geliyor olması, yaratıcı drama anlayışı ile ortaklıkları olduğunu göstermektedir. Dolayısıyla tasarım eğitiminin de

amaçlarından olan kavrama ve ifade etme yeteneklerini iyileştirmede, deneyimleyerek öğrenmenin etkili olabileceğini söyleyebiliriz (Kılıçaslan, 2010).

Bilgiye ulaşmanın kolaylaştığı günümüzde, ezberlenen bilginin değil dönüştürülen bilginin önemi söz konusudur. Kişinin doğru bilgiyi yaratıcı bir şekilde birleştirebilmesi, geliştirebilmesi, kullanabilmesi yani dönüştürebilmesi önem kazanmıştır. Düşüncüyü görselleştirebilme, keşfetme, ilişkilendirme, sınıflandırma, sistemleştirme, bütünleştirme gibi becerileri geliştirme ön plana çıkmıştır (Üst ve Doğan, 2010).



Eğitici drama, dans ve yaratıcılık arasındaki geçiş, tasarım sürecinde çok önem teşkil eden heves, ilham, bilgi, motivasyon, iletişim ve isteklilik gibi yetilerin farkında olmadan açığa çıkmasına ve tasarımın bu süreçte beslemesine zemin hazırlar (Üst ve Doğan, 2010).

Temelinde yaratıcılığın olduğu birbirinden farklı ifade biçimleri çeşitli sanatsal ürünlere dönüşmektedir. Dolayısıyla tasarım ve sanat ağırlıklı bölümlerde drama ve dans yönteminin eğitime önemli katkıları olacağı söylenebilir. Bu bilgiler doğrultusunda yaratıcı

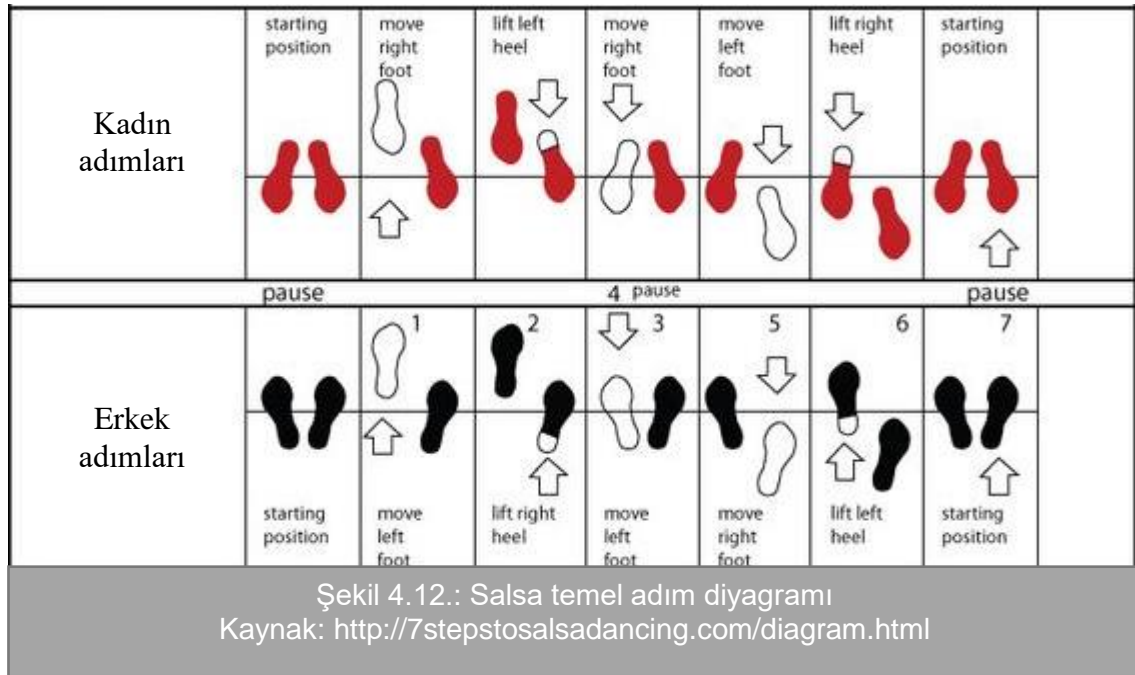
drama ve dansın tasarım eğitiminde yaratıcı düşünmenin başlangıcına ve gelişimine katkı sağlayacağından bahsedebiliriz.

4.3.1. Bir Uygulama Örneği Olarak Temel Tasarım Temalı Dans Çalışması

Tasarımın ilk elemanları boşluğa yerleştirilmeye başlandığında mekan ortaya çıkar.
Heidegger

Bu uygulamada nokta, çizgi, yüzey ve hacimden oluşan tasarım elemanları konusunun bedensellik, müzik ve ritim eşliğinde kavranması amaçlanmıştır.


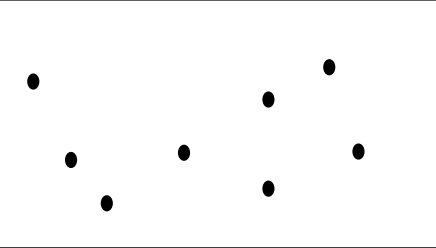

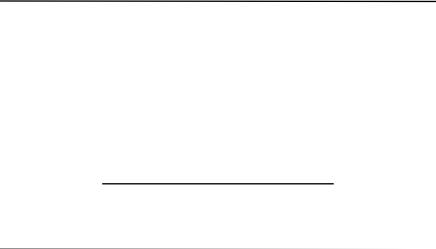

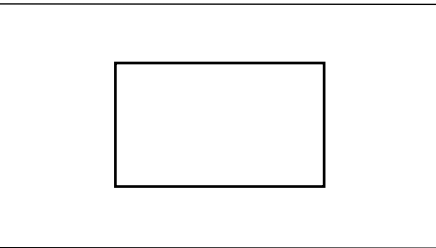

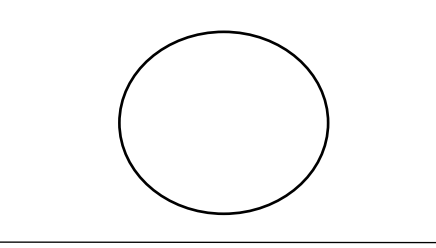
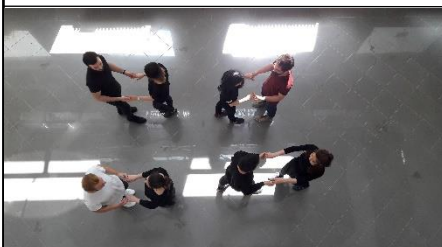
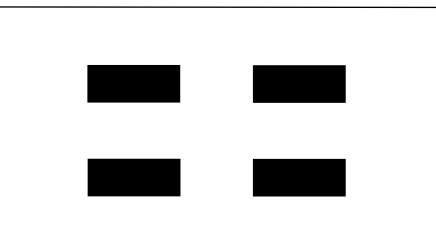

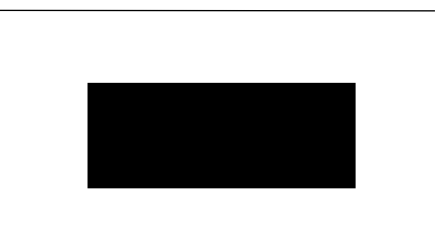
Yaratıcı drama ve dans etkinliklerini kullanarak 'mekan' temalı bir koreografi oluşturulmuştur. Bu uygulamada yaratıcı drama etkinliklerinden doğaçlama, canlandırma ve beyin fırtınası yöntemleri kullanılmıştır. Yaratıcı dans etkinliklerinden ise ağırlıklı olarak salsa ve serbest stil dans hareketleri, Pink Marti'nin 'Amado Mio' isimli latin müziği altyapılı şarkısı eşliğinde performe edilmiştir. Eşli, kolay ve eğlenceli bir dans türü olduğu için salsa dansı seçilmiştir. Salsanın sekiz adımlık temel adım diyagramı kadın ve erkek adımları şeklinde Şekil 4.13'te gösterilmiştir.



Hacettepe Üniversitesi, İç Mimarlık ve Çevre Tasarımı Bölümü birinci ve ikinci sınıftan dört kız ve dört erkek öğrencinin katılımı ile gerçekleştirilen çalışma tarafımdan yürütülmüştür. Çalışma sırasında öğrencilere kendi yöntem ve deneyimlerini dansa aktarma fırsatı verilerek yürütücü ve katılımcıların fikirleri sonucunda bir koreografi oluşturulmuştur.

Bu dans çalışması sırasında öğrenciler bedensel farkındalık ile mekanı sorgulamış ve temsil ettikleri tasarım elemanları ile mekan oluşturma denemelerinde bulunmuşlardır. Doğaçlama ve müzik sayesinde süreç eğlenceli ve yaratıcı bir şekilde ilerlemiştir. Eşli dans etme bölümleri birer grup çalışmasına dönüşmüştür. Bu durum öğrencinin partneri ile iletişim kurmasını ve fikirlerin daha yaratıcı hale gelmesini sağlamıştır.

Sonuç olarak koreografi çalışması ve bedensel bir dil ile tasarım elemanlarını oluşturma ve organize etme süreci keyifli, yaratıcı, yeni fikirlere ve iletişime açık bir şekilde gerçekleşmiştir Şekil 4.13'te gösterilmiştir.

	NOKTA	
	ÇİZGİ	
	YÜZEY	
	YÜZEY	
	HACİM	
	HACİM	

Şekil 4.13.: Bir Uygulama Örneği Olarak Temel Tasarım Temalı Dans Çalışması

5. BÖLÜM

GENEL DEĞERLENDİRME VE SONUÇ

Yaratıcılık, aslında her insanda var olan bir özellik olduğu için onu açığa çıkarmak ve geliştirmek eğitimde doğru yöntemler kullanmayı gerektirmektedir. Özellikle tasarımla ve yaratıcılıkla ilgili olan okullar için uygun eğitim yöntemleri çok önemlidir.

Bu tez kapsamında yapılan araştırmalarda görüldüğü üzere performans sanatlarının eğitici yöntemlerinin tasarım eğitimi sürecine dahil edilmesi deneyimin keşfi ve bilginin aktarımı ve kalıcılığına olumlu katkılarda bulunmaktadır. Dolayısıyla üniversite ve tasarım eğitimi gibi çok farklı bir öğrenim ortamına adım atan öğrencinin yaşadığı geçiş sürecini kolaylaştırmak, kendisi ve yeni çevresi ile olan ilişkilerini geliştirmesinde sanatın katkısı olabilir.

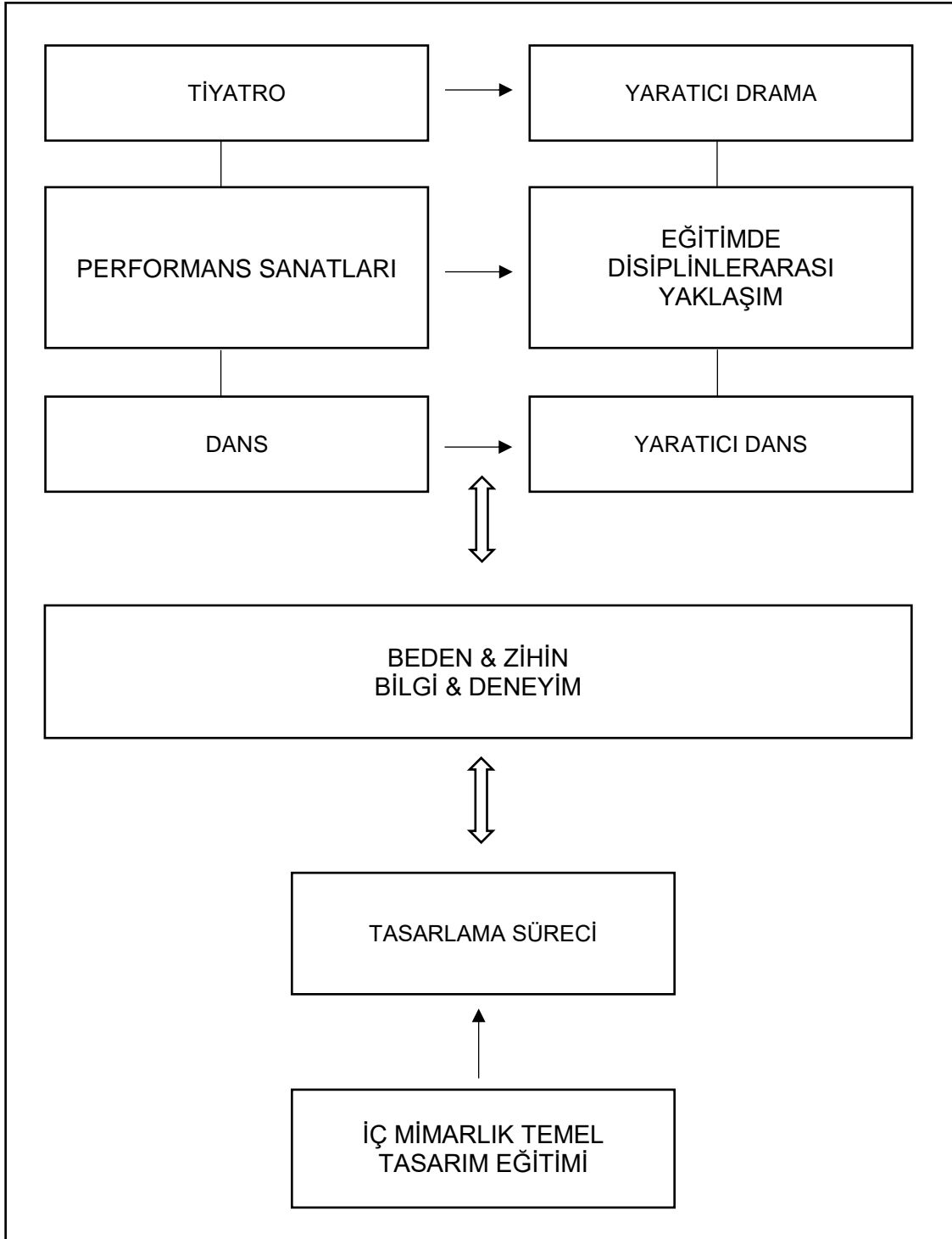
Sonuç olarak;

- Mekan tasarımı sürecinde öğrenciler mekana dair sınırları, özellikleri, engel veya olanakları bireysel olarak ya da grup halinde imgeleme, hayal etme ve canlandırma yöntemleri ile keşfedip araştırabilir. Mekan kullanıcılarına dair rollere bürünebilirler. Tüm bu süreçte öğrenciler beyin fırtınası yaparak mekana dair birçok seçeneğe ulaşabilir ve birlikte çok yönlü düşünebilir. Düşünerek ve eyleme geçerek yapılan böyle bir araştırma sayesinde öğrencilerin eğlenme ve rahatlama ile daha yaratıcı ve çözümcü davranabileceklerini de söyleyebiliriz.
- Nokta, çizgi, yüzey ve hacim olan tasarım elemanları öğrenciler tarafından performans halindeki beden aracılığı ile araştırılabilir ve mekan kavramı bu yolla keşfedilebilir. Tasarım öğrencisi bu sayede bedenin dolayısıyla insanın mekanla olan ilişkisini daha iyi kavrayabilir.
- Yaratıcılığın zihinsel sürecinde yaratıcı dramının imgeleme, canlandırma, doğaçlama çalışmaları ile farklı düşünme şekilleri ve deneyimler elde edilebilir.

- Yaratıcı drama, farklı kullanıcılar açısından mekanı doğru bir şekilde ele alabilmek için empati becerisinin geliştirilmesine katkıda bulunabilir. Örneğin evrensel tasarım konusu, öğrencilerin yaşlı, çocuk, engelli gibi farklı yaş ve beden statüsündeki kişileri canlandırarak, onlar gibi düşünüp davranarak daha verimli bir şekilde kavranabilir.
- Tasarım öğrencisi özgüven geliştirme ve eğitim sürecinde kaçınılmaz bir durum olan grup çalışmalarında arkadaşları ile sağlıklı diyalog kurma becerilerini yaratıcı drama çalışmaları ile geliştirebilir.
- Doğaçılama çalışmaları spontane davranmayı gerektirdiği için farklı tasarım problemlerine farklı çözümler getirmeyi kolaylaştırabilir. Bu bağlamda yaratıcı drama, tasarım sürecinde problem ve çözme eylemlerini pratikleştirerek refleks haline çevirebilir.
- Yaratıcı dans ile öğrencilerin bedenlerini özgürce kullanarak farklı bir ifade yöntemiyle tanışmaları bedenleri ile de tanışmalarını, iletişim kurmalarını ve özgüvenlerinin artmasını sağlayacaktır.
- Yaratıcı drama tasarım sürecinin en önemli kısımlarından olan sunuşun güçlendirilmesinde de bir yöntem olabilir. Sunum yapan öğrencinin projesinin yanı sıra beden dilinin; jest, mimik ve ses tonunun da sunumun bir parçası olduğunu söylemek yanlış olmayacaktır. Bu unsurları doğru ve etkili kullanmak sunum becerilerini geliştirecektir.
- Etkili ve kalıcı öğrenmek için eğitim yönteminin tüm duylara hitap etmesi ve sürecin olumlu bir düşünme hali içinde gerçekleşiyor olması gerekmektedir. Bu bağlamda tasarlama sürecinde bedeni kullanmak ve oynayarak, keşfederek keyifli bir süreçte öğrenmiş olmanın sonucunda yaratıcı drama tekniği tasarım eğitiminde amacına ulaşacaktır diyebiliriz.
- Oynayarak öğrenmenin keyifli sürecinde tiyatro ve dansın yanı sıra öğrencide diğer sanat dallarına karşı da ilgi ve merak oluşabilir. Bu ilgi ile yapılacak araştırmalar öğrencinin kişisel ve mesleki becerilerine katkılar sağlayabilir, bilgiyi dönüştürme

becerisini geliştirebilir. Böylece eğitim, özündeki ömür boyu sürdürülebilirlik amacına ulaşabilir

- Beden-zihin koordinasyonu tasarım eğitimi ile performans sanatlarının merkezinde olup tasarım eğitimi bu işbirliği ile Şekil 4.14'teki gibi yürütülebilir.



Şekil 4.14. : İç Mimarlık Temel Tasarım Eğitimine Performans Sanatlarının Entegrasyonunda Yöntemler

Bu konularda gelecekte yapılabilecek çalışmalar ise şu şekilde olabilir:

İç mimarlık eğitiminin tasarım ve diğer derslerinde yaratıcı drama ve yaratıcı dans teknikleri, ilgili sanatçı ve öğretim görevlilerinin ortaklığında hazırlanacak bir ders programıyla eğitime uzun dönemde dahil edilebilir.

Belli bir konunun dersin yürütücüleri tarafından anlatılması veya öğrencilerin bedenlerini deneyimleyerek kavraması için koreografi ve müzik çalışmaları yapılabilir.

Çeşitli müzik ve dans türleri ile teorik veya uygulamalı derslerde değişik çalışmalar ve keşifler yapılabilir.

KAYNAKÇA

Açıkgöz, K. Ü. (1992). *İşbirlikli Öğrenme Kuram Araştırma Uygulama*. (Birinci baskı) Malatya: Uğurel.

Adıgüzel, H. Ö., Üstündağ, T. Ve Öztürk, A.. (Ed. Ali Öztürk) (2007). *İlköğretimde Drama*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.

Akgün, M. A. (2002). *Mimari Tasarımda Yaratıcılık Ve Cinsiyet*. İstanbul: İstanbul Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Mimarlık Bölümü Bina Bilgisi Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi.

Aksoy, Ö. (Ed.) (1979). *Deneme/Hata Yapma/Düzeltilme, Tasarım ve İnsan Bilimleri Karadeniz Teknik Üniversitesi İnşaat-Mimarlık Fakültesi*. Trabzon: Karadeniz.

Alaçam, S. & Çağdaş, G. (2014). Deneyimin Somutlaşması Yaklaşımı Bağlamında Sayısal Çağda Mimari Tasarım Sürecinde Beden ve Uzam. *Megaron, cilt 9, sayı 4*, s.312-320. Doi: 10.5505/megaron.2014.22931

Antoniades, C. A. (1992). *Poetics of Architecture: Theory of Design*. John Wiley & Sons, Inc, New York.

Arıdağ, L. & Aslan, E. (2012). Tasarım Çalışmaları-1 Stüdyosunda Uygulanan Yaratıcı Drama Etkinliklerinin Mimarlık Öğrencilerinin Yaratıcı Düşünce Becerilerinin Gelişimine Etkisi. *Megaron cilt 7, sayı 1*, s.49-66.

Asan, C. (1999). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*. Samsun: Kardeşler.

Ashman, A. F. & Conway, R. N. F. (1989), Teaching Planning Skills in the Classroom: The Development of an Integrated Model. *International Journal of Disability, Development and Education*, vol 36, pp 225-240. <http://dx.doi.org/10.1080/0156655893603005>

Aslan, E. (2001). Torrance Yaratıcı Düşünce Testi'nin Türkçe Versiyonu. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, sayı 14*, s.19-40.

Aslan, Ş. (2012). *Temel Tasarım Eğitiminde Duyum Sürecine Yönelik Bir Yaklaşım*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İç Mimarlık Ve Çevre Tasarımı Anasanat Dalı, Sanatta Yeterlik Tezi.

Aslier, M. (1982). Tasarlamacı Eğitimin Gereği ve Genel İlkeleri, *Tasarlama (Dizayn) 1. Ulusan Kongresi Bildirileri*. İstanbul Teknik Üniversitesi Mimarlık Fakültesi Baskı Atölyesi, İstanbul.

Atar, N. (2004). Anadolu Güzel Sanatlar Liselerinde Temel Sanat Eğitimi Uygulamalarının Sorgulanması ve Öneriler. *Anadolu Sanat*, sayı 15 , ss 47 - 54.

Atalayer, F. (1994). *Temel Sanat Öğeleri*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları No: 769, Güzel Sanatlar Fakültesi Yayınları No: 5.

Atalayer, F. & Üstün, B. (2000). Temel Tasarım Eğitim ve Öğretimi. *Mimarlık Dergisi*, 293, 51-52.

Ayırın, N. (1984). *Mimari Tasarlama Sürecine ve Yapma Çevrenin İnsan ve Toplum Üzerindeki Etkilerine Yaratıcılık Bakış Açısından Bir Yaklaşım*, Doktora Tezi, İstanbul Teknik Üniversitesi, İstanbul.

Aykaç, G. (2013). *Buluş: Bir Deneyim Alanı Olarak Hareket*. İstanbul: İstanbul Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Mimari Tasarım Bölümü Mimarlık Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi.

Aytaç-Dural, T. (1999). *Theatre-Architecture-Education: Theatre As A Paradigm For Introductory Architectural Design Education*. Ankara: The Middle East Technical University The Graduate School Of Natural And Applied Sciences Architecture Department, Thesis Of The Doctor Degree.

Aytaç-Dural, T. (2002). *Theatre - Architecture - Education: Theatre as a Paradigm for Introductory Architectural Design Education*. Ankara: METU Faculty of Architecture.

- Aytaç-Dural, T. (2007). Drama, Design and Creativity: 'Creative Drama' For Beginners In Design Education. *European League Of Institutes Of The Arts Teachers' Academy/ 12-14 July 2007 University Of Brighton, England*. pp. 153-157.
- Bacanlı, H. (2005). Gelişim ve Öğrenme. (Onikinci Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Benson, N. C. (2011). *Psikoloji: Zihin Ve Davranışlarımızı Anlamak İçin*. İstanbul: NTV.
- Bergan, S. & Damian, R. (Ed) (2010). *Higher Education for Modern Societies: Competences and Values*. Strasbourg: Council Of Europe.
- Droste, M. (Ed.) (2006). *Bauhaus Archiv: Bauhaus* (K. Williams, Çev.) Los Angeles: Taschen.
- Bakır, K. (2014). *Demokratik Eğitim: John Dewey'in Eğitim Felsefesi Üzerine*. Ankara: Pegem Akademi.
- Bender, M. T. (2005). John Dewey'nin Eğitime Bakışı Üzerine Yeni Bir Yorum. *Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi*, Cilt 6, Sayı 1, s. 13-19.
- Cook, P. (1996). *Primer, Academy Editions*. Londra.
- Copeland, R. (2015). Postmodern Dance Postmodern Architecture Postmodernism. *Performing Arts Journal*, vol 7, no 1, pp. 27-43. <http://www.jstor.org/stable/3245292>
- Cross, N. (Ed. Buchanan R. & Margolin V.) (1995). *Discovering Design Ability, Discovering Design: Explorations in Design Studies*. Chicago and London: The University of Chicago.
- Çelik, M. (2007). *Temel Tasarımdan Tasarım Stüdyosuna: Mekan Biçimlendirmede Sistemik Bir Yaklaşım Önerisi*. İç Mimarlık Eğitimi 1. Ulusal Kongresi. İstanbul: İTÜ.
- Çuhadar, C. H. (2008). Müzik Ve Beyin. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Cilt 17, Sayı 2, 2008, s.67-76.

- Demirel, Ö. (1993). *Genel Öğretim Yöntemleri*. Ankara: Usem.
- Denel, B. (1970). *'Tasarım Üzerine' Bir Deneme*. İstanbul: Yükselen
- Dervişoğlu, E. (2008). *Mekan Ve Beden İlişkisi: Mekanın "Bedenle Kavrayış" Üzerinden Değerlendirilmesi*. İstanbul: İstanbul Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Mimari Tasarım Programı Mimarlık Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi.
- Dewey, J. (2008). *Okul Ve Toplum*. H. Avni Başman (Çev.). Ankara: Pegem Akademi.
- Doruk, B. (1973). *Mimari Tasarıma Giriş Programı Üzerine Bir Araştırma*, Doçentlik Tezi, İstanbul Teknik Üniversitesi Mimarlık Fakültesi Baskı Atölyesi, İstanbul.
- Do, E. & Gross, M. D. (1996). *Drawing as a Means to Design Reasoning, Artificial Intelligence in Design*. '96, June, Palo Alto, CA, Workshop on Visual Representation, Reasoning and Interaction in Design, 1-10.
- Duman, B. & Aybek, B. (2003). Süreç Temelli Disiplinlerarası Öğretim Yaklaşımlarının Karşılaştırılması. *SBE Dergisi*, Güz, Sayı 11.
- Enhoş, H. (2007). *Temel Tasarım I Ve II Derslerinin Öğretme – Öğrenme Süreçlerine İlişkin Öğrenci Görüşleri*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Resim-iş Öğretmenliği Programı Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi.
- Erickson, H.L. (1995). *Stirring the Head, Heart, and Soul (Redefining Curriculum and Instruction)*. California: Corwin.
- Erkan, M. Ç. (2006). *Temel Tasarım Eğitimi Sorgulayan Bir Araştırma*. İstanbul: Yıldız Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Mimarlık Bölümü FBE Mimarlık Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi.
- Ersanlı, K. (2005). *Davranışlarımız Gelişim ve Öğrenme*. Samsun.
- Filiz, B. S. (Ed.) (2006). *Eğitimle İlgili Temel Kavramlar Eğitim Bilimine Giriş*. Ankara: Ekinoks.

Genç, H. N. (2005). Eğitimde Drama Ve/Veya Dramada Eğitim. *KKEFD, Sayı: 12*, s. 89-104.

Gilbert, E. (2015). *Big Magic*. Great Britain: Bloomsbury.

Gökaydın, N. (1990). *Eğitimde Tasarım ve Görsel Algı*. Ankara: Sedir Yayınevi.

Günay, D. (2011). Türk Yükseköğretiminin Yeniden Yapılandırılması Bağlamında Sorunlar, Eğilimler, İlkeler ve Öneriler – I. Yükseköğretim ve *Bilim Dergisi, cilt 1, sayı 3*, ss.113-121, DOI: 10.5961/jhes.2011.017.

Gür, Ş. Ö. (1982). *Tasarım Süreci ve Değerlendirme Aşaması, Tasarlama (Dizayn) 1. Ulusal Kongresi Bildirileri*. İstanbul: İstanbul Teknik Üniversitesi Mimarlık Fakültesi

Has, D. (2009). *Mimarlık Düşüncesinin Gelişimi Ve Mimarlık Söylemleri: Özneler Üzerinden Bir Değerlendirme*. İstanbul: İstanbul Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Mimarlık Anabilim Dalı Mimari Tasarım Programı, Yüksek Lisans Tezi.

Humphrey, J. H. (Ed. Shears, M., Bower, E., C., Springfield) (1974). 'Child Learning through Active Games', *Games in Education and Development*.

Iacucci G.& C. Iacucci & K. Kuutti, (2002). Imagining And Experiencing İn Design, The Role Of Performances. *NordiCHI, October*, pp.19-23.

Itten, J. (1970). *The Elements of Color*, Van Nostrand Reinhold Company, New York.

Itten, J. (1975). *Design and Form: The Basic Course at the Bauhaus and Later*. Stuttgart: John Wiley & Sons Inc. & Thames and Hudson Ltd.

İnci, Ş. E. (2005). *An Investigation Into The Process Of Architectural Design Within The Framework Of Game*. Ankara: The Middle East Technical University The Graduate School Of Natural And Applied Sciences Architecture Department, Thesis Of The Master Degree.

Jacobs, H.H. (Ed). (1989). *Design Options For An Integrated Curriculum Interdisciplinary Curriculum: Design and Implementation*. Alexandria, VA: ASCD.

Jacobs, H.H. & Borland, J.H. (1986). *The Interdisciplinary Concept Model: Theory And Practice. Gifted Child Quartely.* 30(4), pp 159-163.

Joyce, M. (1994). *First Steps In Teaching Creative Dance To Children.* (Third Edition). USA: Mayfield.

Kanad, F. (1948). *Pedagoji Tarihi.* İstanbul: Milli Eğitim.

Karakaş, S. & Bekçi, B. (2003). Zihin/Davranış İle Beden/Organizma İlişkilerini Ele Alan Bilim Dallarının Doğuşu Ve Gelişimi. *NeuroQuantology Sayı 2*, s. 232-265.

Kılıçaslan, H. (2010). *Tasarım Eğitiminde Bir Yöntem Olarak Yaratıcı Drama.* Trabzon: Karadeniz Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Mimarlık Bölümü Mimarlık Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi.

Kılıçaslan, H. & Adıgüzel, Ö. (2016). Mimarlıkta Müze Bilinci Kazandırmada Yaratıcı Drama: Trabzon Müzeleri. *NWSAFA 11(1)*, pp 1-11. <http://dx.doi.org/10.12739/NWSA.2016.11.1.DO169>

Kortan, E. (1982). *Mimari Tasarım Üzerine, Tasarlama (Dizayn) 1. Ulusal Kongresi Bildirileri.* İstanbul: İstanbul Teknik Üniversitesi Mimarlık Fakültesi.

Kumkale-Açıkgöz, E. (2016). Discovering the Personal Reason for Architecture Education. *ResearchGate*, <https://www.researchgate.net/publication/237626496>

Kutlu, R. (2015). Tasarımda Disiplinlerarası Yaklaşım-Mekan Ve Grafik Tasarım İlişkisi. *The Turkish Online Journal of Design, Art and Communication – TOJDAC*, vol 5, s. 40-51.

Küçükahmet L. (1992). *Öğretim İlke Ve Yöntemleri.* (Dördüncü baskı) yayın no: 137. Ankara: Gazi Ün.

Koçkan, P. (2012). *Tasarım Araştırmaları Bağlamında Tasarımcı Düşünme Ve Tasarım Süreci.* Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İç Mimarlık Ve Çevre Tasarımı Anasanat Dalı, Yüksek Lisans Tezi.

Korkman, H. (2015). İlkçağ'dan Başlayarak Bilimsel Düşüncenin Gelişim Seyri İçerisinde Psikoloji'nin Yeri. *Asya Öğretim Dergisi*, 3(1), s. 1-20.

Kowaltowski, D. C. C. K. vd (2010). Methods That May Stimulate Creativity And Their Use İn Architectural Design Education. *Int J Technol Des Educ*. Vol 20, pp. 453-476 DOI 10.1007/s10798-009-9102-z

Koper, R. An Introduction to Learning Design. *Educational Technology Expertise Centre*, Open University of the Netherlands, Heerlen, The Netherlands.

Küçükahmet, L. (1992). Öğretim İlke ve Yöntemleri. *Dördüncü Baskı, Gazi Üniversitesi Basın-Yayın Yüksek Okulu Matbaası*, Yayın No: 137, Ankara.

Lehmann, Hans-Thies, (1986). *Drama maddesi in: Theaterlexikon, Brauneck-Schneilin (deri.)*. Hamburg.

Lökçe, S. (2002). Mimarlık Eğitim Programları: Mimari Tasarım ve Teknoloji ile Bütünleşme. *Gazi Üniversitesi Mühendislik Mimarlık Fakültesi Dergisi*, 17, 3, 1-16.

Lucas, T. A. (Ed.) (1981). *Social Studies As An İntegrated Subject*. London: Crolm Helm.

MacKinnon, D. W. (1962). The Nature And Nurture Of Creative Talent. *American Psychologist*, vol 17, no 7, s.484-495.

May, R. (1988). *Yaratma Cesareti*. (Uysal, A. Çev.) İstanbul: Metis.

Mumford, A. (1997). *Etkili Öğrenme* (A. Bora ve O.Cankoçak, Çev.) Ankara: Gökçe.

Nutku, Ö. (1998). *Oyun, çocuk, Tiyatro*. İstanbul: Özgür.

Ockman, J. (1997). Architecture as Passion Play: John Hejduk. *Casabella*, 649, 4-9.

Öktem-Erkartal, P. & Ökem, H. S. (2015). Mimari Tasarımda Dokunma Olgusu ve Dokunsal Haritalamaya İlişkin Bir Alan Çalışması. *Megaron, cilt 10, sayı 1*, ss.92-111. Doi: 10.5505/megaron.2015.30602.

Önür, S. (1997). *Bir 'Tasarım' Fakültesi, Fakülte'de Eğitim, Seminer 1*. Ankara: Orta Doğu Teknik Üniversitesi Mimarlık Fakültesi.

Özkan, Z. (2008). Doktor Hasta İletişiminde Beden Dilinin Gücü. *Zeynep Kamil Tıp Bülteni*, cilt 39, sayı 2, s. 87-91.

Özkul, M. K. (2011). *Müziksel Kavrama Sürecinde Bedenin Rolü*. Antalya: Akdeniz Üniversitesi Güzel Sanatlar Enstitüsü Müzik Anasanat Dalı, Yüksek Lisans Tezi.

Özil, Ş. (1990). Eğitimde Öğrenci Boyutu: Yaratıcı Toplum Yolunda Çağdaş Eğitim. *Çağdaş Yaşamı Destekleme Derneği Yayınları, sayı 1*, s. 165-173. İstanbul: Cem Yayınevi.

Pallasmaa, J. (2011). *Tenin Gözleri, Mimarlık ve Duyular*. İstanbul: YEM.

Papanek, V. (1997). *Design for the Real World: Human Ecology and Social Change*, (İkinci Baskı) Thames and Hudson, London.

Peters, W. (1952). *Psikolog ve Filozof Olarak John Dewey*. (S. Tavlan, Çev.) İstanbul: Pulhan.

Radford, A. (2000). Games And Learning About Form In Architecture. *Automation in Construction vol 9*, s. 379-385.

Rasmussen, S. E. (1985). *Experiencing Architecture*. Cambridge: The M.I.T.Press.

Rawlinson, G. J. (1995). *Yaratıcı Düşünme ve Beyin Fırtınası*. İstanbul: Rota.

Razon, N. (1990). Yaratıcılığı Geliştirici Oyunla Eğitim: Yaratıcı Toplum Yolunda Çağdaş Eğitim. *Çağdaş Yaşamı Destekleme Derneği Yayınları, sayı 1*, s. 213-221. İstanbul: Cem.

- San, İ. (1990). Eğitimde Yaratıcı Drama. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 23, 2, 573-58.
- San, İ. (2008). *Sanat ve Eğitim: Yaratıcılık Temel Sanat Kuramları, Sanat Eleştirisi Yaklaşımları*. Ankara: Ütopya.
- Sarioğlu-Erdoğdu, G. P. (2016). Temel Tasarım Eğitimi: Bir Ders Planı Örneği. *Planlama* 2016;26 (1) Doi: 10.5505/Planlama.2016.52714
- Schön, D. A. (2003). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. Bodmin, Cornwall: MPG.
- Selvi, K. (1999). Yaratıcı Drama Yönteminin Eğitimde Kullanılması. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, sayı 11, s.301-308.
- Seylan, A. (2005). *Temel Tasarım*. Ankara: Dağdelen.
- Shigemi, I. (2012). Aykaç, G. ile kişisel bir görüşme.
- Smith, D. L. (1987). Integrating Technology into the Architectural Curriculum. *Journal of Architectural Education*, 41, 1, 4-9.
- Smith, K. & Hermanson, R. (Ed. Rinehart, M. A.) (2001). 'The Alchemist's Tort: A Series of Doubtful Investigations'. *Proceedings of the 2001 ACSA Conference: Oriental–Occidental: Geography, Identity, Space*, Washington: ACSA.
- Sönmez, V. (1991) *Program Geliştirmede Öğretmen El Kitabı*. Adım Yayıncılık.
- Sungur, N. (1992). *Yaratıcı Düşünce*. İstanbul: Özgür.
- Şenkan, E. (2017). *Beden Kullanımı Ve Performans Sanatı*. İstanbul : Işık Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sanat Bilimi Anabilim Dalı Sanat Kuramı ve Eleştirisi, Yüksek Lisans Tezi.

Taşgüzen, Z. (2010). *Düş Ve Tasarım: Temel Bir Oluşuma İlişkin Soruşturma*. İstanbul: İstanbul Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Kentsel Tasarım Bölümü Disiplinlerarası Anabilimdalı, Yüksek Lisans Tezi.

Tokinan, Ö. B. & Bilen, S. (2011). Yaratıcı Dans Etkinliklerinin Motivasyon, Özgüven, Özyeterlik Ve Dans Performansı Üzerindeki Etkileri. *Hacettepe üniversitesi eğitim fakültesi dergisi*, 40, 363-374.

Türkdoğan, O. (2000). *Bilimsel Araştırma Metodolojisi*. İstanbul: Timaş.

Uluoğlu, B. (1990). *Mimari Tasarım Eğitimi Tasarım Bilgisi Bağlamında Stüdyo Eleştirileri*, İstanbul: İstanbul Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Doktora Tezi.

Uysal, V. Ş. (2001). *Bodies and Spaces "in Contact": A Study on the Dancing Body as means of Understanding Body-Space Relationship in an Architectural Context*. Ankara: Bilkent University Interior Architecture And Environmental Design And The Institute Of Fine Arts, Thesis Of The Degree Of Master.

Uysal, H. I. (2012). *Beden Kavramı Üzerinden Bedenin Mimarlık Eğitiminde Yer Almasına İlişkin Öneriler* İstanbul: İstanbul Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Mimarlık Anabilim Dalı Mimari Tasarım Programı, Yüksek Lisans Tezi.

Uzunoğlu, S. S. & Özer, H. (2014). Mimarlık Eğitiminde Mimari Psikoloji Formasyonunun Geliştirilmesi İçin Bir Model. *Megaron*, cilt 9, sayı 2, s.143-165. Doi: 10.5505/megaron.2014.39974

Üst, S. & Doğan, M. G. (2010). *İç Mimarlık Eğitiminde Yaratıcı Drama*. Kadir Has Üniversitesi.

Üngür, e. (2002). *Mekan Kavramının Disiplinlerarası Tarihsel Değişimi Üzerinden Mimarlık & Mekan İlişkileri*. İstanbul: İstanbul Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Mimari Tasarım Programı Mimarlık Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi.

Yardımcı, M. C. (2008). *Beden, Mekan Ve Mimari Refleks*. İstanbul: İstanbul Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Mimarlık Anabilim Dalı Bina Bilgisi Programı, Yüksek Lisans Tezi.

Yükseköğretim Kurulu, (2009). *Türkiye'nin Yükseköğretim Stratejisi*. Ankara: YÖK.

Yürekli, İ. (2003). *Mimari Tasarım Eğitiminde Oyun*. İstanbul: İstanbul Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Mimarlık Anabilim Dalı, Doktora Tezi.

Yürekli, İ. & Yürekli, H. (2004). Mimari Tasarım Eğitiminde Enformellik. *İTÜ Dergisi/a Mimarlık Planlama Tasarım cilt 3 sayı 1, s.53-62*.

Yıldırım, A. (1996). Disiplinlerarası Öğretim Kavramı Ve Programlar Açısından Doğurduğu Sonuçlar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, sayı 12, s. 89-94*.

İNTERNET KAYNAKLARI

Çellek, T. <http://www.sanatsdersi.com/temel-sanat-egitimi/temel-tasarim-yaraticilik.html>

Özdemir, P. & Üstündağ, T. (2007). Fen ve Teknoloji Alanındaki Ünlü Bilim Adamlarına İlişkin Yaratıcı Drama Eğitim Programı, *İlköğretim Online, 6, 2, 226-233*, <http://ilkogretim-online.org.tr/vol6say2/v6s2m17.pdf>.

İÇ MİMARLIK TEMEL
TASARIM EĞİTİMİNE
PERFORMANS
SANATLARININ
ENTEGRASYONUNDA
YÖNTEMLER

Yazar Kadriye Şehnaz Camcı

DOSYA	EHNAZ_CAMCI_TEZ_REVIZE_TURNITIN.DOCX (8.18M)		
GÖNDERİLDİĞİ ZAMAN	21-HAZ-2017 10:21PM	KELİME SAYISI	13044
GÖNDERİM NUMARASI	826665286	KARAKTER SAYISI	96260

İÇ MİMARLIK TEMEL TASARIM EĞİTİMİNE PERFORMANS SANATLARININ ENTEGRASYONUNDA YÖNTEMLER

ORJİNALLİK RAPORU

% **11**

BENZERLİK ENDEKSİ

% **8**

İNTERNET
KAYNAKLARI

% **5**

YAYINLAR

% **4**

ÖĞRENCİ ÖDEVLERİ

BİRİNCİL KAYNAKLAR

1	ÜST, Selin and DOĞAN, Gökçe Mine. "İç mimarlık eğitiminde yaratıcı drama", Alev Çakmakoğlu, 2013. Yayın	%2
2	prezi.com İnternet Kaynağı	%1
3	Submitted to TechKnowledge Turkey Öğrenci Ödevi	%1
4	www.nuveforum.net İnternet Kaynağı	%1
5	acikerisim.deu.edu.tr İnternet Kaynağı	%1
6	kefad.ahievran.edu.tr İnternet Kaynağı	%1
7	polen.itu.edu.tr İnternet Kaynağı	%1
8	docplayer.biz.tr İnternet Kaynağı	%1

9	www.sbed.mu.edu.tr İnternet Kaynağı	<% 1
10	www.higheredu-sci.org İnternet Kaynağı	<% 1
11	gsf.baskent.edu.tr İnternet Kaynağı	<% 1
12	TOKİKAN, Banu ÖZEVİN. "YARATICI DANS ETKİNLİKLERİNİN MOTİVASYON, ÖZGÜVEN, ÖZYETERLİK VE DANS PERFORMANSI ÜZERİNDEKİ ETKİLERİ", Hacettepe University Journal of Education/13005340, 20110601 Yayın	<% 1
13	www.dushane.org İnternet Kaynağı	<% 1
14	Submitted to Ankara University Öğrenci Ödevi	<% 1
15	www.rahatdiyet.com İnternet Kaynağı	<% 1
16	www.pegem.net İnternet Kaynağı	<% 1
17	www.gorselsanatlar.org İnternet Kaynağı	<% 1
18	Submitted to Istanbul Ticaret Üniversitesi Öğrenci Ödevi	<% 1

TOKİKAN ÖZEVİN, Banu and BİLEN, Sermin.

19

"Beden dili ve dansa ilişkin özyeterlik değerlendirme formu geliştirme çalışması", Ankara Üniversitesi, 2010.

Yayın

<% 1

20

ÇETİN, Muharrem and EVCİM, Uğur. "Örgütsel kültürün algılanmasında metaforların rolü", Gazi Üniversitesi İletişim Fakültesi, 2009.

Yayın

<% 1

21

Submitted to Girne American University

Öğrenci Ödevi

<% 1

22

UYSAL, Emrah. "Temel Tasarım Dersine İlişkin Öğrenci Görüşleri", Dokuz Eylül Üniversitesi Güzel Sanatlar Fak., 2015.

Yayın

<% 1

23

YÜREKLİ, İpek and YÜREKLİ, Hülya. "Mimari tasarım eğitiminde enformellik", TÜBİTAK, 2004.

Yayın

<% 1

24

sbard.org

İnternet Kaynağı

<% 1

25

www.nazlicafem.net

İnternet Kaynağı

<% 1

26

efdergi.hacettepe.edu.tr

İnternet Kaynağı

<% 1

27

sosyalbilimler.cu.edu.tr

İnternet Kaynağı

<% 1

28

es.scribd.com

İnternet Kaynağı

<% 1

29

birruhali.blogspot.com

İnternet Kaynağı

<% 1

30

ARIDAĞ, Levent and ASLAN, A. Esra.

"Tasarım çalışmaları-1 stüdyosunda uygulanan yaratıcı drama etkinliklerinin mimarlık öğrencilerinin yaratıcı düşünce becerilerinin gelişimine etkisi", Yıldız Teknik Üniversitesi Mimarlık Fakültesi, 2012.

Yayın

<% 1

ALINTILARI ÇIKART

ÜZERİNDE

EŞLEŞMELERİ ÇIKAR < 5 WORDS

BIBLIYOGRAFYAYI
ÇIKART

ÜZERİNDE