



**HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
GÜZEL SANATLAR ENSTİTÜSÜ**

İç Mimarlık ve Çevre Tasarımı Anabilim Dalı

**TEMEL TASARIM EĞİTİMİ VE GÜNCEL ÖĞRENME ORTAMLARINDA DİJİTAL
ÖYKÜLEME YÖNTEMİ**

İpek YILDIRIM

Doktora Tezi

Ankara, 2022



HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
GÜZEL SANATLAR ENSTİTÜSÜ

İç Mimarlık ve Çevre Tasarımı Anabilim Dalı

TEMEL TASARIM EĞİTİMİ VE GÜNCEL ÖĞRENME ORTAMLARINDA DİJİTAL
ÖYKÜLEME YÖNTEMİ

İpek YILDIRIM

Doktora Tezi

Ankara, 2022

TEMEL TASARIM EĞİTİMİ VE GÜNCEL ÖĞRENME ORTAMLARINDA DİJİTAL ÖYKÜLEME YÖNTEMİ

Danışman: Prof. Dr. Pelin YILDIZ

Yazar: İpek YILDIRIM

ÖZ

Tarihsel süreç içerisinde meydana gelen ve tarım toplumu, endüstri toplumu, bilgi toplumu gibi adlandırmalarla anılan kırılma noktalarının eğitim sistemlerine yansımaları belirli değişim ve dönüşümleri de beraberinde getirmiştir. Bu çerçevede, toplumsal yapının önerdiği durumla bir eğitim modeli tariflediği düşüncesinden hareketle; bu eğitim modeli tarifinde tasarım eğitimi özeline odaklanan çalışma, geçmişten günümüze toplumsal yaşamda meydana gelen dönüm noktalarının eğitim modelleri ve tasarım eğitimi ortamlarında meydana getirdiği etkileri, içerisinde bulunduğumuz bilgi çağı üzerinden okumaktadır.

Çağın ve koşulların gerisinde kalmaması gereken ve yapma-düşünme birlikteliği ile sürdürülen tasarım eğitiminde mevcudun ne olması gerektiğine yönelik arayışlar sürekli var olmuş, ancak bu arayışlar tarihsel süreç içerisinde meydana gelen dönüm noktalarında da yer aldığı üzere, düşünmenin ikinci plana itilerek yapmanın ön plana çıktığı bir kurgu üzerinden şekillenmiştir. Bu temelden yola çıkarak bilgi çağında yaşanan kırılma noktasına baktığımızda bu çağın en önemli getirilerinden olan dijitalleşme olgusunun da bahsedildiği şekilde düşünme üzerindeki etkileri göz ardı edilerek, yeni formların üretimi ya da çizim aracı olarak, yani yapma yönüyle ele alındığı görülmektedir. Bu doğrultuda, literatürdeki bu durumu problem olarak ele alan çalışmada, bilgi çağı ve dijitalleşme konularına daha kuramsal açıdan bakarak dijitalleşmenin, dijital medya araçlarının ya da çalışmada özelleştirildiği üzere dijital öyküleme yaklaşımının günümüz mekân tasarımı eğitiminde tasarım sürecine ve tasarım düşüncesine etkilerini, iç mekân tasarımı eğitimi özelinde güncel öğrenme ortamlarıyla ilişkili olarak okumak ve bu doğrultuda tasarım eğitiminde günceli mevcut ele alışlardan farklı olarak yakalamak amaçlanmaktadır.

Belirlenen amaç doğrultusunda tasarım düşüncesi ve tasarım düşüncesini oluşturan süreçlerin analizi Marmara Üniversitesi İç Mimarlık Bölümü Temel Tasarım dersi ve Mimar

Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi İç Mimarlık Bölümü Tasarıma Giriş dersi kapsamında 2020-2021 Bahar Yarıyılında gerçekleştirilen ve dijital öyküleme ile çözümlenen tasarım sürecinin takibi üzerinden yapılmıştır. Tasarım düşüncesini oluşturan bileşenlerin keşfi ise tasarım stüdyosunda toplanan verilerin nitel analizi ile yapılandırılmıştır. Alan çalışmasıyla elde edilen bulgular doğrultusunda proje sürecine dijital öyküleme yaklaşımının adapte edilmesi ile bu sürecin yapısı, bu süreçte tasarım düşüncesini oluşturan bilişsel, duygudurumsal ve psikomotor bileşenler üzerinden açıklanmaya çalışılmıştır. Çalışmanın sonuçları, dijital öyküleme yaklaşımıyla çözümlenen tasarım süreci ile çalışmada bahsedilen dijitalleşme olgusunun düşünsel olarak ne şekilde ele alınacağını ve bu sayede dijital öyküleme yaklaşımının tasarım düşüncesini oluşturan bileşenler üzerindeki etkilerini ortaya koymaktadır. Bu noktada, dijitalin mekân tasarımı eğitimindeki yeni düşünce şekilleri ve düşünce sistemini tetikleme potansiyelini ele alarak bu potansiyelleri iç mekân tasarımı eğitimi güncel öğrenme ortamları üzerinden tasarım stüdyoları aracılığıyla inceleyen çalışma, günümüz tasarım eğitimi alanındaki yapmanın bilgisine ilişkin gelişmelerden ziyade yapmanın düşüncesine öncelik verilen bir kurgu barındırması sebebiyle önem arz etmektedir.

Anahtar Sözcükler: Bilgi çağı, Eğitim, Tasarım eğitimi, Mekân tasarımı eğitimi, Tasarım düşüncesi, Dijitalleşme, Dijital öyküleme.

BASIC DESIGN EDUCATION AND DIGITAL STORYTELLING METHOD IN CURRENT LEARNING ENVIRONMENTS

Supervisor: Prof. Dr. Pelin YILDIZ

Author: İpek YILDIRIM

ABSTRACT

The reflections of the breaking points that occurred in the historical process and are referred to by the names of agricultural society, industrial society, information society to the education systems have brought certain changes and transformations. In this framework, the study focuses on design education in this education model definition, based on the idea that the social structure describes an education model with the situation it proposes. And the study reads the effects of the turning points in social life from past to present on educational models and design education environments through the information age we are in.

In design education, which should not lag behind the age and conditions and which is carried out with the unity of doing-thinking, there has always been a search for what the existing should be. However, these searches have been shaped through a fiction in which thinking is pushed to the second place and doing comes to the fore, as also included in the turning points that occurred in the historical process. When we look at the breaking point in the information age based on this basis, it is seen that the phenomenon of digitalization, which is one of the most important benefits of this age, is considered as the production of new forms or as a drawing tool, that is , in terms of making. In this direction, in the study, which deals with this situation in the literature as a problem, the information age and digitalization issues have looked at from a more theoretical perspective and the effects of digitalization, digital media tools or the digital storytelling approach as customized in the study on the design process and design thinking in today's space design education has been read in relation to the current learning environments in interior design education. Thus, it is aimed to catch the current in design education differently from the current approaches.

In line with the determined purpose, the analysis of design thought and the processes that create the design thought was carried out in the 2020-2021 Spring Semester within the scope of the Basic Design course of the Department of Interior Architecture at Marmara University and Introduction to Design course of the Department of Interior Architecture at Mimar Sinan Fine Arts University through the follow-up of the design process resolved with digital storytelling. The discovery of the components that make up the design thinking has been structured by the qualitative analysis of the data collected in the design studio. In line with the findings obtained from the field study, by adapting the digital storytelling approach to the project process, the structure of this process has been tried to be explained through the cognitive, affective and psychomotor components that make up the design thought in this process. The results of the study reveal that how the design process, which is analyzed with the digital storytelling approach, and the phenomenon of digitalization will be handled intellectually, and thus the effects of the digital storytelling approach on the components that make up the design thought. The study deals with the potential of digital to trigger new ways of thinking and thinking system in interior design education and examines these potentials via design studios over contemporary learning environments in interior design education. At this point, the study is important because it contains a fiction that gives priority to the thought of doing rather than the developments related to the knowledge of doing in today's design education field.

Keywords: Information era, Education, Design education, Space design education, Design thinking, Digitalization, Digital storytelling.

TEŞEKKÜR

Çalışmam boyunca deneyimlediğim bu zorlu ve heyecanlı süreçte; yardımlarını, desteğini, bunların da ötesinde sevgi ve hoşgörüsünü her daim hissettiğim çok değerli tez danışmanım Prof. Dr. Pelin YILDIZ'a,

Ufuk açıcı ve yol gösterici yorumlarıyla desteklerini esirgemeyerek paylaşımında bulunan hocalarım Doç. Dr. Gülçin Cankız ELİBOL ve Dr. Öğr. Üyesi Şaha ASLAN'a,

Marmara Üniversitesi İç Mimarlık Bölümü Temel Tasarım II dersinde alan çalışmamı gerçekleştirebilmem konusunda yardımlarını esirgemeyen hocalarım Prof. Dr. İnci Deniz ILGIN, Dr. Öğr. Üyesi Seden ODABAŞIOĞLU ve Arş. Gör. Timuçin ERKAN'a,

Mimar Sinan Üniversitesi İç Mimarlık Bölümü Tasarıma Giriş II dersine yönelik içerik hakkında benimle bilgi paylaşımında bulunan hocam Doç. Dr. Özkal Barış ÖZTÜRK'e,

Yine Marmara Üniversitesi İç Mimarlık Bölümü Temel Tasarım II dersinde gerçekleştirdiğim alan çalışması ile çalışma görsellerinden faydalandığım çok sevgili öğrenci arkadaşlarıma,

Ve en önemlisi; sevgileri, destekleri, güvenleriyle hep yanımda olan canım aileme sonsuz teşekkürlerimle...

İÇİNDEKİLER DİZİNİ

ÖZ.....	i
ABSTRACT	iii
TEŞEKKÜR.....	v
İÇİNDEKİLER DİZİNİ	vi
TABLolar DİZİNİ.....	viii
GÖRSEL DİZİNİ.....	ix
GİRİŞ	1
BÖLÜM 1: KONUYA YAKLAŞIM.....	4
1.1 ARAŞTIRMANIN PROBLEMİ.....	4
1.2 ARAŞTIRMANIN AMACI.....	6
1.3 ARAŞTIRMANIN SORULARI/KAPSAMI VE SINIRLARI	8
1.4 ARAŞTIRMANIN STRÜKTÜRÜ	10
BÖLÜM 2: TOPLUMSAL KOŞULLAR, EĞİTİM MODELLERİ VE TASARIM EĞİTİMİ	13
2.1 TASARIM EĞİTİMİ.....	31
2.1.1 Tasarım Eğitimi ve Gelişim Süreci	32
2.1.2 Tasarım Eğitiminin Amacı	59
2.1.3 Tasarım Eğitimi Etkileyen Faktörler.....	67
2.1.4 Tasarım Bilgisi ve Tasarım Düşüncesi	103
2.1.5 Tasarım Eğitiminde Deneyim ve Düşünce Odaklı Yaklaşımlar	116
2.1.6 Güncel Tasarım Ortamları/Anlayışları	130
2.1.7 Tasarım (Eğitimi) Disiplinleri	168
2.1.8 İç Mekân Tasarımı Eğitimi ve Dijital Öyküleme Yaklaşımı.....	183
BÖLÜM 3: İÇ MEKÂN TASARIMI EĞİTİMİNDE DİJİTAL ÖYKÜLEME VE ADAPTASYONU ..	234
3.1. (ULUSLARARASI LİTERATÜRDE) FARKLI UYGULAMA YAKLAŞIMLARINDAN ÖRNEKLER	241

BÖLÜM 4: YÖNTEM VE PLANLAMA	248
4.1. ALAN ÇALIŞMASININ KURGULANMASI	255
4.2. VERİLERİN ELDE EDİLMESİ.....	257
4.3. VERİLERİN ÇÖZÜMLENMESİ.....	260
BÖLÜM 5: ALAN ÇALIŞMASI	261
SONUÇ VE DEĞERLENDİRME.....	293
KAYNAKLAR	303
EKLER	328
EK-1: Marmara Üniversitesi'nde Gerçekleştirilen Alan Çalışması Görsellerine Tezde Yer Verilebilmesi İçin Öğrencilerden Alınan İzin Formu 1.....	328
EK-2: Marmara Üniversitesi'nde Gerçekleştirilen Alan Çalışması Görsellerine Tezde Yer Verilebilmesi İçin Öğrencilerden Alınan İzin Formu 2.....	329
EK-3: Marmara Üniversitesi'nde Gerçekleştirilen Alan Çalışması Görsellerine Tezde Yer Verilebilmesi İçin Öğrencilerden Alınan İzin Formu 3.....	330
EK-4: Marmara Üniversitesi'nde Gerçekleştirilen Alan Çalışması Görsellerine Tezde Yer Verilebilmesi İçin Öğrencilerden Alınan İzin Formu 4.....	331
EK-5: Marmara Üniversitesi'nde Gerçekleştirilen Alan Çalışması Görsellerine Tezde Yer Verilebilmesi İçin Öğrencilerden Alınan İzin Formu 5.....	332
EK-6: Marmara Üniversitesinde Gerçekleştirilen Alan Çalışması Görsellerine Tezde Yer Verilebilmesi İçin Ders Yürütücülerinden Alınan İzin Formu	333
ETİK KOMİSYONU ONAY BİLDİRİMİ	334
ETİK BEYANI	335
ORJİNALLİK RAPORU	336
ORIGINALITY REPORT	337
YAYIMLAMA VE FİKRÎ MÜLKİYET HAKLARI BEYANI	338

TABLolar DİZİNİ

Tablo 1. Çalışmanın strüktürü.	11
Tablo 2. Tasarım eğitiminin amacını gösterir özet tablo.....	62
Tablo 3. Bilişsel alanda yüksek düzey düşünme evreleri	88
Tablo 4. Duygu-durumsal alanda yüksek düzey düşünme evreleri.....	91
Tablo 5. Psikomotor alanda yüksek düzey düşünme evreleri.....	93
Tablo 6. Kara kutu yöntemi.	122
Tablo 7. Saydam kutu yöntemi.....	124
Tablo 8. Uygarlık ve kültür ilişkisi bağlamında bilginin nasıl kullanıldığı ve anlamlandırıldığı.	133
Tablo 9. Dijital tasarım eğitiminin gelişim süreci	137
Tablo 10. Dijital tasarım eğitime yaklaşımlar	145
Tablo 11. Tasarım eğitiminde güncelin ele alınışı	164
Tablo 12. Tasarım eğitimi güncel koşullar/gereklilikler ve dijital öyküleme ilişki ağı	168
Tablo 13. Dijital öykülemenin kazanımları	192
Tablo 14. Dijital öyküleme kazanımları	193
Tablo 15. Dijital öykülemenin iç mekân tasarımı eğitimi müfredatlarına adaptasyonu... ..	238
Tablo 16. Tasarım sürecinde dijital öyküleme adaptasyonu/yansımalarını gösteren özet tablo.....	266
Tablo 17. Tasarımda düşünsel süreçlerin izlenebilirliği	270
Tablo 18. Dijital öykülemenin tasarım düşüncesini oluşturan bileşenlere yansımalarını gösteren özet tablo.....	288
Tablo 19. Tasarım düşüncesinin bilişsel-duygudurumsal ve psikomotor boyutuna referans veren süreçler.....	289
Tablo 20. Dijital öykülemeden düşünsel olarak faydalanma modeli/önerisi.....	298
Tablo 21. Dijital öykülemenin iç mekan tasarımı eğitimine adaptasyonu	302

GÖRSEL DİZİNİ

Görsel 1. Tasarım eğitimi üzerinde etkileri olan oluşumlar .	23
Görsel 2. Kara kutu ve saydam kutu yaklaşımlarının şemalaştırılması .	120
Görsel 3. Sahnenin kavramsal görüntüsü	243
Görsel 4. Yerinden edilmiş insanlar için tasarlanan öneri proje .	243
Görsel 5. Hikayelerini kaydetmek için video aracı kullanan sakinler	244
Görsel 6. Öneri proje ve dijital öykülerin yansıtıldığı sahneler	245
Görsel 7. Öneri proje ve dijital öykülerin yansıtıldığı sahneler .	245
Görsel 8. Tasarım düşüncesinin bilişsel boyutuna referans veren tasarım süreç örneği..	274
Görsel 9. Tasarım düşüncesinin bilişsel boyutuna referans veren tasarım süreç örneği..	277
Görsel 10. Tasarım düşüncesinin duygu-durumsal boyutuna referans veren örnek	280
Görsel 11. Tasarım düşüncesinin duygu-durumsal boyutuna referans veren örnek.....	281
Görsel 12. Tasarım düşüncesinin duygu-durumsal boyutuna referans veren örnek	282
Görsel 13. Tasarım düşüncesinin duygu-durumsal boyutuna referans veren örnek.....	283
Görsel 14. Tasarım düşüncesinin psikomotor boyutuna referans veren örnek	284
Görsel 15. Tasarım düşüncesinin psikomotor boyutuna referans veren örnek	285

GİRİŞ

Tarihsel süreç içerisinde toplumsal yapıdaki değişimlerle birlikte, eğitimi ve mekân tasarımı eğitimini etkileyerek üretim şekilleri ya da bakış açılarının değişmesine sebep olan kırılma noktaları yaşanmıştır. Bunlardan biri de bilgi çağı ve bu çağla birlikte ortaya çıkan teknoloji ve dijital dönüşümlerdir. Bu dönüşümler eğitim sistemlerinde belirli değişimleri beraberinde getirmiştir. Ancak her dönemde olduğu gibi bahsi geçen dönüşümler başlangıçta sadece üretim yöntemi olarak ele alınmıştır. Bu bağlamda dijital teknolojilerin mekân tasarımı eğitiminde kullanımına da temsil aracı ya da yeni formların üretimi olarak yaklaşmıştır. Söz konusu bu değişimler yeni teknolojilerin üretim şekilleri ve yöntemlerindeki etkiler olarak, yani yapmanın bilgisi üzerinden ele alınmış ancak düşünce biçimleri yani yapma düşüncesine etkileri üzerinde gerektiği ölçüde durulmamıştır.

Tasarım bilgisi üretiminin yapma ve düşünme eylemlerinin birlikteliği üzerinden sağlandığı mekân tasarımı eğitiminde, literatürdeki bu durumu problem olarak ele alan çalışma ile ortaya çıktığı zamandan günümüze, aradan geçen otuz yılın ardından, teknoloji ve dijitalleşme olgularının düşünce üretiminde de kullanılabilecek olgunluğa eriştiği görüşünden hareketle, bahsedilen dijitalleşme-tasarım düşüncesi ilişkisinin, bilgi çağının gerektirdiği güncel koşullara cevap verebilecek alternatif bir yaklaşım olarak ele alınan dijital öyküleme aracılığıyla keşfedilmesi amaçlanmıştır. Bu doğrultuda araştırmaya zemin oluşturan kuramsal çerçeveye birlikte kapsamını iç mekân tasarımı eğitimi sınırları ile kısıtlayan çalışmada, araştırma temelinde yatan, günümüz tasarım eğitimi ortamlarının dijitalleşmeyi, güncel anlayışın ise söz konusu dijitalliği araçsaldan (yapma bilgisi) ziyade düşünsel (yapma düşüncesi) olarak ele almayı gerektirmesi bağlamından hareketle, güncel koşullarla ilişkilendirilerek bu koşullara cevap verebileceği düşünülen dijital öykülemenin, tasarım süreci ve tasarım düşüncesine etkileri nitel araştırma yönteminden faydalanılarak sorgulanmıştır. Bu sorgulama sürecinde ise araştırma verileri Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi İç Mimarlık Bölümü Tasarıma Giriş II dersi ve Marmara Üniversitesi İç Mimarlık Bölümü, İç Mimarlık Temel Tasarım 2 dersi üzerinden 2020-2021 Bahar Yarıyılında elde edilmiştir.

Stüdyo ortamının deneysel ortam olarak ele alındığı çalışmada; bir sonuçtan ya da sonuç üründen ziyade süreç analizi yapmak hedeflenmiş ve sürecin gözlemlenmesi ile olması gereken durumlardan çok mevcut durumların tespit edilmesi ve öneri yaklaşımının mevcut dizgedeki rolünün keşfedilmesi planlanmıştır. İç mekân tasarımı eğitimi, tasarım stüdyosu güncel öğrenme ortamları üzerinden ele alınan süreçte, öğrencilerin deneyimlediği (bir) proje sürecine dijital öyküleme yaklaşımının adapte edilmesi ile bu sürecin yapısı, bu süreçte tasarım düşüncesini oluşturan bileşenler üzerinden açıklanmaya çalışılmıştır. Bu doğrultuda tasarım düşüncesini oluşturan bileşenler ise, eğitim psikoloğu Bloom'un yüksek düzey düşünme evreleri ile ilişkilendirilerek Bilişsel, Duygu-durumsal ve Psikomotor süreçler olarak ele alınmış ve bu ele alıştan faydalanılarak süreç yorumlanmıştır. Böylece dijital öyküleme yaklaşımıyla çözümlenen tasarım sürecinde, tasarım süresince dijital öykülemeden ne şekilde faydalanılabileceği, tasarım düşüncesini oluşturan bileşenlerin görünür kılınması ve dijitalleşmenin bu bileşenler üzerindeki etkilerinin ortaya konulması hedeflenmiş, dijitalleşme ve tasarım düşüncesi ilişkisine yönelik bulgular ortaya konulmuştur.

Tasarım stüdyosu sürecine dijital öyküleme yaklaşımının adapte edildiği çalışmanın sonuçları ise günümüz ortamlarının gerektirdiği dijitalleşme olgusunun düşünsel olarak nasıl ele alınabileceğini ve bu adaptasyon ile tasarım düşüncesindeki olumlu etkileri ortaya koymaktadır.

Tüm bunlara ek olarak çalışma ile dijital öykülemeyle çözümlenen tasarım sürecinde tasarım düşüncesini oluşturan bileşenlerin görünür kılınmasıyla birlikte, dijital öykülemenin bu süreçlere dâhil olma şekilleri ve etkileri ortaya konulmuş, dijital öykülemeden tasarım süresince düşünsel olarak ne şekilde faydalanılabileceği üzerine bir bilgi alanı oluşturulmuştur. Bu sayede hem mekân tasarımı eğitiminde dijital öykülemeden ne şekilde faydalanılabileceği açısından bu eğitime yeni bir yaklaşım kazandırılması yönüyle, hem literatürde yer alan dijitalleşme olgusunun düşünsel olarak ne şekilde ele alınabileceği yönüyle, hem de tüme varan bir bakış açısıyla, dijital öyküleme özelinden dijitalleşme geneline, tasarım düşüncesi-dijitalleşme ilişkisine alternatif bir ele alış ile yaklaşılması yönüyle mekân tasarımı eğitimine epistemolojik anlamda katkı sağlanacağı düşünülmektedir.

Böylelikle dijital öyküleme aracılığıyla, dijital teknolojilerden tasarımda form üretimi yanı sıra tüm süreç boyunca ve düşünce üretimi amacıyla ne şekilde faydalanılabileceğine yönelik bir yaklaşımın ortaya konulduğu çalışma ile bugünün öğrenme ortamları ve tasarım araştırmaları için bir altlık üretilerek, bugünkü bağlamla birlikte bu disipline nasıl yaklaşılabilir konusu tekrar tartışmaya açılmıştır.

BÖLÜM 1: KONUYA YAKLAŞIM

Bu bölümde çalışmanın çatkısını oluşturan araştırma problemi, araştırmanın amacı, araştırmanın soruları, kapsamı ve strüktürüne değinilmektedir.

1.1 Araştırmanın Problemi

Mekân tasarımı ve eğitimi; dönem koşulları ve diğer disiplinlerle etkileşimi sonucu meydana gelen yeni düşünce ve yaklaşımlarla kendini sürekli değiştirmektedir. İçerisinde bulunduğumuz 21. yüzyıla gelindiğinde ise bilim ve düşünce alanlarındaki gelişmelerle de paralel olarak, mimarlık tanımlı bir düzen ya da kapalı bir sistem olarak değil; açık, kendinden referanslı bir sistem olarak ele alınmaya başlanmıştır (Yücel, 2015, s. 45). Bu durum da her çağın ortamına göre değişim dinamiklerinin farklılaştığı bu disiplin için 'Mimarlık ortamında değişen ne?' sorusunu sürekli gündeme getirmektedir. Ancak bu soru kesin yanıtı olmayan bir problematik olarak kalmaktadır (Yücel, 2015, s. 71). Bu nedenle mimarlık tanımı ve dolayısıyla bu tanıma göre mimar/tasarımcı adayı yetiştirmek adına verilecek eğitimin nasıl olması gerektiği de dönemsel koşullara göre sürekli değişen ve sorgulanan dinamikler arasında yer almaktadır.

Eğitim, toplumsal koşullar sonucu değişimden etkilenen en önemli olgular arasındadır. Toplumların geçirmiş olduğu üç önemli dönüm noktasının eğitim sistemlerine yansımaları da bu durumu destekler niteliktedir. Başta tarım devrimini yaşamış olan tarım toplumu olmak üzere, endüstri devrimi ile şekillenen toplum yapısı ve sonrasında bilgi ve teknoloji alanlarında meydana gelen gelişmelerle ortaya çıkan bilgi toplumu olgusu, barındırdığı özellik ve yeniliklere bağlı olarak eğitim modelleri oluşturmuştur. Bu modeller tarım toplumunda usta çırak modeli ile endüstri toplumunda endüstriyel eğitim modeli ile içerisinde bulunduğumuz bilgi çağında ise öğrenen merkezli eğitim modeli ile şekillenmiş ve adlandırılmıştır. Bu eğitim modellerinin tasarım eğitiminde meydana getirdiği etkileri göz önüne aldığımızda ise; tarım toplumu eğitim modelinin tasarım eğitimindeki karşılığını Beaux Arts anlayışı, takip eden oluşum olan sanayi toplumundaki endüstriyel eğitim modelinin karşılığını ise Bauhaus olgusu oluşturmaktadır. Çalışma ile de bilgi toplumunun öğrenen merkezli eğitim modelinin tasarım eğitimindeki karşılığını arayarak bu yansımayı nasıl gördüğümüzü yorumlamak adına günümüze bir bakış atmak amaçlanmaktadır.

Toplumsal yapının önerdiği durumla bir eğitim modeli tariflediği düşüncesinden hareketle; bu eğitim modeli tarifinde tasarım eğitimi özeline odaklanan çalışma, geçmişten günümüze toplumsal yaşamda meydana gelen dönüm noktalarının eğitim modelleri ve tasarım eğitimi ortamlarında meydana getirdiği etkileri, içerisinde bulunduğumuz bilgi çağı üzerinden okumaktadır. Çağın ve koşulların gerisinde kalmaması gereken mekân tasarımı eğitiminde bilgi çağında verilen eğitimin güncel koşullara uygun olup olmadığı ya da güncel koşulların bu eğitimde ne şekilde etkiler meydana getirdiği, mevcudun ne olması gerektiği çalışmanın temel çıkış noktasını, sorgusunu ve sorunsalını oluşturmaktadır.

Bu kurgu üzerine temellendirilen çalışma doğrultusunda literatür incelemeleri ile güncel duruma baktığımızda; tasarım alanında günümüz temel eğitiminin halen büyük oranda Bauhaus etkisinde gerçekleşmesi, sanayi devrimi etkisinde şekillenen klasik eğitim karşıtı bu yeni eğitim ile içerisinde bulunduğumuz bilgi çağına ve bu çağın değişim hızına yetişilemeyen günümüz koşullarına ayak uydurulamadığı için bu konuda farklı arayışlar içine girilmektedir (Aslan Ş. , 2012, s. 2). Bahsi geçen arayışlar; disiplinler arası kuramlar, tasarım üretimindeki dijitalleşmenin etkisi ve postmodernizm sonrasında gelişen düşünce akımları etkisiyle geleneksel mekân tasarımı eğitimi modelleri üzerinde değişim baskısı meydana getirmiş ve bunun sonucunda yeni yaklaşımlar oluşturmuştur (Beinart, 1981'den aktaran Atakan, 2019, s. 1).

Bu yeni yaklaşımlar; sayısal mimarlık, dijital mimarlık, sayısal tasarım gibi olguları meydana getirmiş ve dijitalleşmenin/dijital çağın erken dönemlerinde, mekân tasarımında ve eğitiminde dijital araçlar ve yöntemler kullanılmaya başlanmış bunlarla ilgili birçok araştırmaya yer verilmiştir. Fakat bu araştırmalar genellikle dijital araçların mekân tasarımında kullanılması ve yeni form arayışları ile sınırlı kalmıştır (Yeyman, 2018, s. 29).

Bu durum da teknoloji çağında eğitimin halen çoğunlukla geleneksel olarak sürdürülüyor olmasına, dijitalleşmeye yönelik dönüm noktalarının ise tasarım eğitimine yoğun olarak CAD (Computer Aided Design) yazılımları kullanımı ya da sunum, temsil aracı olarak yansımalarına neden olmuştur. Bilgi çağının, dolayısıyla da teknoloji ve dijitalleşmenin

öğrenme ortamlarına ve tasarımın düşünsel süreçlerine etkisini ele alan çalışmalar üzerinde ise gerektiği ölçüde durulmamıştır.

Tüm bu veri ve çıkarımlardan hareketle; çalışma ile toplumsal yapıda meydana gelen dönüm noktalarından üçüncüsü olan bilgi çağındaki eğitim modelinin karşılığını mekan tasarımı eğitimi özelinde aramak ve anlamlandırmak adına bu çağın en önemli getirilerinden olan dijitalleşme ve dijital teknolojilerin sadece bir sunum, görselleştirme, form oluşturma aracı, tasarım ortamı ya da üretim tekniği olarak görüldüğü bir yaklaşımdan ziyade dijitalleşmenin, özelleştirilmiş şekliyle de çalışmada önerilen dijital öyküleme yaklaşımının tasarımın düşünsel süreçlerini, düşünce üretimini ne şekilde etkilediği/etkileyeceği sorgulamasının önemli ve gerekli olduğu düşünülmektedir.

1.2 Araştırmanın Amacı

Dijitalleşmenin tasarımın düşünsel süreçlerine etkilerinin sorgulanması gerekliliğinden hareketle, geçmiş ve günümüz arasında gerçekleşmiş olan değişimleri tespit etmek ve gelecek öngörülerinde bulunabilmek adına mekân tasarımı eğitiminin gelişim sürecini ele almak önem arz etmektedir. Bu nedenle bütün bir sistemin sorgusunu gerektiren Beaux-Arts ve Bauhaus yaklaşımlarının analizi ile eğitim sistemi yapısı, hedefi, geliştiği sosyal ortam, pedagojik yaklaşım, öğrenme-öğretme stili gibi ölçütler belirlenebilecek ve günümüz eğitim koşullarına göre önerilecek yaklaşımlarda da bu kriterler göz önünde bulundurulabilecektir (Tatar, 2015, s. 3-7).

Bu doğrultuda mekân tasarım eğitimi sürecine baktığımızda, çevresel ve toplumsal faktörlere paralel olarak bilgi altyapılarının geliştiği ve bunun da farklı yaklaşımlar doğurduğu görülmektedir. Tasarım stüdyoları da farklılaşan bu yaklaşımların ve bilgilerin algılandığı, yorumlandığı, bütünleştirildiği temel öğrenme ortamları haline gelmiştir (Tatar, 2015, s. 4).

Günümüzde de daha önceki arayışlara benzer şekilde, bilim ve teknoloji alanındaki gelişmelere ayak uydurmak adına, teknolojiyle iç içe yeni çalışma alanları ve yolları keşfeden mekân tasarımı disiplininin ne olduğu ve nasıl düşünülmesi gerektiği sorgulanmakta, bu durum yeni tanımları da beraberinde getirmektedir. Mimarlığın kesin sınırlarla belirlenmiş olmayan açık ve esnek yapısı, teknoloji etkisiyle toplumsal ve kültürel değişimlere cevap verme kapasitesini artırmaktadır. Bu nedenle, teknoloji ve

dijitalleşmenin getirdiği yeni imkânlar mekân tasarımı disiplini sınırlarını yeniden şekillendirerek dijitalleşimin etkisindeki tasarım potansiyelini artırmaktadır. Bu değişim mekân tasarımında eğitim, uygulama ve araştırma alanlarında teknoloji etkisinde yeni fırsat alanları yaratmakta ve yalnızca üretimsel süreçleri değil düşünce ve bilgi üretimini de etkilemektedir (Yeyman, 2018, s. 1).

20. yüzyılın ikinci yarısından itibaren dijital tasarım teorisinin kuramsal çerçevesi ve etki alanında meydana gelen bu gelişmelerle dijital araçlar sunum amaçlı kullanımdan çıkarak tasarım sürecini oluşturan ortamlar haline gelmişlerdir. Bu durum da dijital mimarlık, hesaplamalı tasarım, bilgisayar destekli tasarım gibi isimlerle anılan oluşumları ortaya çıkarmıştır. Bu yeni oluşumlarla birlikte mekân tasarımı eğitiminde tasarım bilgisini ve tasarım bilgisinin verildiği eğitim modellerini etkileyen paradigmlar meydana gelmiştir. Hem dijital hem de geleneksel tasarım metodlarının tasarım sürecinde kullanımı yükümlülüğü içine giren mekân tasarımı eğitiminde dijital araçlar sadece görselleştirme için kullanılmak yerine düşünce oluşturma sürecini (hesaplamalı tasarım) de kapsayacak biçimde kullanılır olmuştur (İçmeli Atalay, 2016). Bu çalışma da bu bağlamda, benzer bir yaklaşımla bahsi geçen değişimlerin tasarımın düşünsel süreçleri ya da düşünce üretimi süreçlerinde karşılığını sorgulayarak dijitalleşmenin ya da dijitalleşimin (iç) mekân tasarımı eğitimine olası getirilerini, önerilen dijital öyküleme yaklaşımı aracılığıyla açığa çıkarmayı hedeflemektedir. Çünkü mekân tasarımı disiplininin teknoloji ekseninde değişimi ve dönüşümüne bağlı olarak bu disiplinin nasıl düşünüleceğine yönelik yaklaşımlar da sürekli güncellenmektedir. Bu güncellemelerin temel sebebi ise mekân tasarımında kullanılan dijital araçlar ve teknolojilerin yapma biçimlerinin yanı sıra, tasarıma dair yeni düşünme şekillerini tetikleyerek tasarım kültürünü değiştirmesi ve tasarım düşüncesi ile söylemine de etki etmesidir (Yeyman, 2018).

Özetle, 19.yy'dan günümüze toplumsal koşullar eğitimi/tasarım eğitimini belirgin şekilde etkilemiş fakat bu etkilerden günümüz dijitalleşme koşulları literatürde genel olarak üretim teknikleri, tasarım ortamı ya da form oluşturma gibi kaygılarla ele alınmıştır. İçerisinde bulunduğumuz bilgi çağında hali hazırda dijitalleşmenin etkisini ya da yansımalarını ele alan çalışmalar da benzer şekilde kurgulanmıştır. Bu gelişmelerin tasarımın düşünsel süreçlerine, tasarım sürecine ya da tasarım anlayışına etkisini ele alan çalışmalar ise yeterli sayıda olmayıp mevcut olanları mimarlık alanı ile kısıtlı kalmış ve iç

mimarlık alanında bu şekilde çalışmalara yeterince yer verilmemiştir. Bu nedenle de çalışmanın amacı; bilgi çağı ve dijitalleşme konularına daha kuramsal açıdan bakarak dijitalleşmenin, dijital medya araçlarının ya da çalışmada özelleştirildiği üzere dijital öyküleme yaklaşımının günümüz mekân tasarım eğitimi tasarım sürecine ve tasarım düşüncesine etkilerini iç mekân tasarımı eğitimi özelinde güncel öğrenme ortamlarıyla ilişkili olarak okumak ve bu doğrultuda tasarım eğitimi günceli mevcut ele alışlardan farklı olarak yakalamaktır.

Dijital dünyanın etkisinde tasarımın gittiği yönü, dijitalin tasarım eğitimindeki yeni düşünce şekilleri ve düşünce sistemini tetikleme potansiyelini ele alarak bu potansiyelleri iç mekân tasarımı eğitimi güncel öğrenme ortamları üzerinden tasarım stüdyoları aracılığıyla inceleyen çalışma, günümüz tasarım eğitimi alanındaki yapmanın bilgisine ilişkin gelişmelerden ziyade yapmanın düşüncesine önem verilen bir kurgu barındırması sebebiyle önem arz etmektedir.

1.3 Araştırmanın Soruları/Kapsamı ve Sınırları

Toplumsal yapının önerdiği durumla bir eğitim modeli tariflediği ve bu tarifte eğitimin çağın gerekliliklerine cevap verecek şekilde kurgulanması gerektiği temellendirmesinden yola çıkan çalışma, bilgi çağının eğitime yansması genelinden tasarım eğitime özelleşmiş ve oradan da iç mimarlık eğitime kadar sınırları daraltılmıştır.

Toplumların geçirdiği dönüm noktaları ve bu dönüm noktalarının eğitime yansmaları, tarifledikleri eğitim modelleri ve özelliklerinin açıklanması ardından da bu modellerin tasarım eğitimindeki karşılığının ifadesi çalışmanın kuramsal kapsamını oluşturan ana konudur.

Makro ölçekten mikro ölçeğe doğru ilerleyen çalışmada konu iki eksenle ele alınmıştır. Bunlardan ilki; içerisinde bulunduğumuz toplumsal yapılanma olan bilgi toplumunun güncel durumu ve eğitime yansmasının ne şekilde olduğudur. İkincisi ise; bu yansımaların tasarım eğitimi genelinden iç mekân tasarımı eğitimi özeline ele alınmasıyla mevcut yapılanmada bu yansımaların karşılığının sorgulanmasıdır. Çalışmanın bakış açısına göre bu yansımaların ne şekilde olması gerektiği ve bilgi çağı imkânları ve gerekliliklerinin iç mimarlık eğitim sisteminin neresine ve ne şekilde konumlandırılacağı sorgusundan

hareketle dijital öyküleme yaklaşımını güncel gereklilik ve koşullarla ilişkilendirerek yeni bir yaklaşım/bakış açısı önerisinde bulunmak çalışmanın kapsamını oluşturmaktadır.

Tasarım eğitimi genelinden iç mekân tasarımı/iç mimarlık eğitimi özeline akışın söz konusu olduğu çalışmada; tasarım eğitimi ortamlarında meydana gelen değişimleri daha iyi kavrayabilmek adına bu eğitimi etkileyen faktörler; öğrenen ve öğreten, mekânsal algı, reel-sanal ortamları ve işbirliği içinde olduğu tavırlar ele alınmıştır. İç mimarlık eğitimine geçişle bu eğitimin günün koşullarındaki durumunun tespit edilmesinin ardından güncel öğrenme ortamlarında bu eğitimde teknoloji çağını yansıtan yeni yaklaşımların neler olduğu, bunlar arasından neden dijital öykülemenin seçildiği ve dijital öykülemenin mevcut dizgedeki rolünün sorgulanması çalışmanın kurgusunu oluşturmaktadır.

Bu kapsamdan hareketle tez çalışmasının araştırma soruları ise şu şekilde oluşturulmuştur:

- Bilgi toplumunda tasarım eğitimi nasıl olmalıdır?
- Tasarım düşüncesi nedir ya da tasarımın düşünsel süreçleri nelerdir?
- Bilgi toplumunda tasarım düşüncesi nasıl olmalıdır?
- Dijitalleşme, teknoloji/bilgi çağı tasarım sürecini ve tasarım düşüncesini nasıl etkilemiştir?
- Dijital öyküleme yaklaşımı nedir? Bilgi çağı koşulları ile örtüşmekte midir?
- Dijital öyküleme yaklaşımının eğitimde kullanımı ne şekildedir?
- Dijital öyküleme tasarım/iç mimarlık eğitimi müfredatının neresine ve ne şekilde adapte edilebilir?
- Dijital öyküleme yaklaşımı tasarım sürecine nasıl adapte edilebilir ve bu süreci nasıl etkiler?
- Dijital öyküleme tasarım eğitimi öğrenme ortamlarında tasarım düşüncesini nasıl etkiler?

Çalışma kapsamında, toplumsal yapıya göre şekillenen eğitim ve tasarım eğitimi modellerinin incelenmesi ve iç mimarlık eğitimi teknoloji etkileşimi doğrultusunda yapılan literatür araştırması çalışmanın kuramsal içeriğini meydana getirmiş ve literatürdeki eksik noktaların tespit edilmesi ile gerçekleştirilecek olan çalışmanın kurgusu oluşturulmuştur. İç mekân tasarımı eğitimi tasarım stüdyosu öğrenme ortamları üzerinden ele alınan

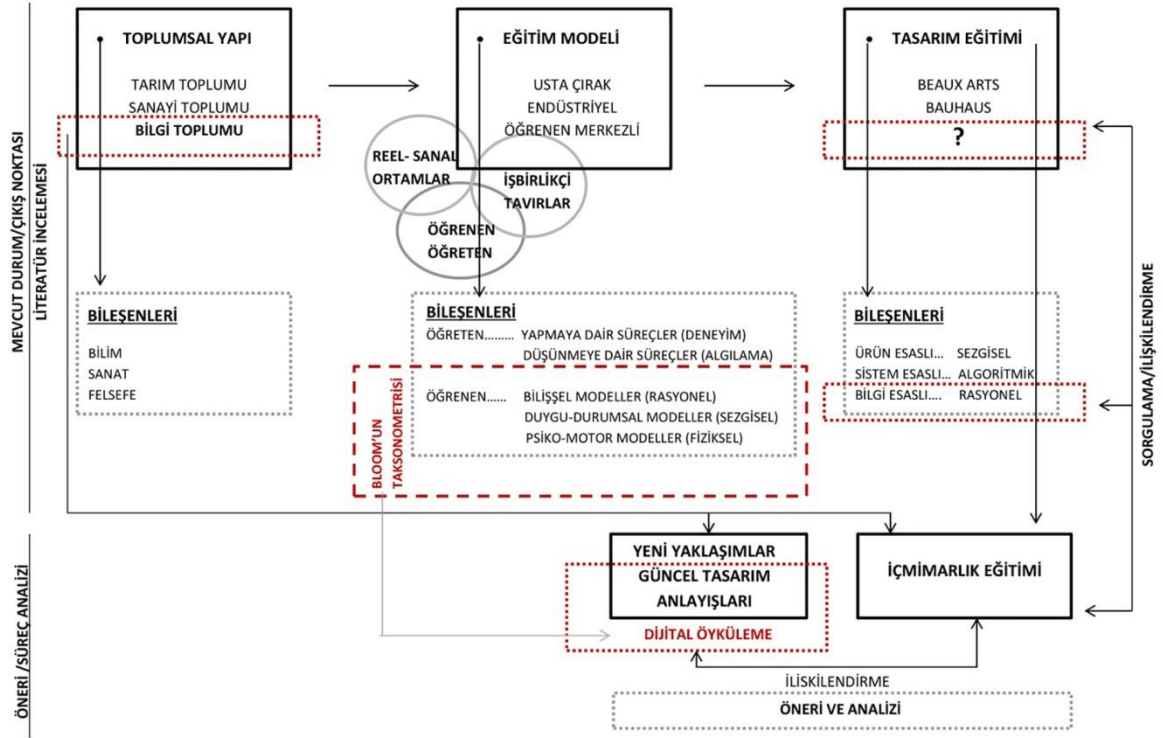
süreçte, öğrencilerin deneyimlediği bir dönemlik proje sürecine dijital öyküleme yaklaşımının adapte edilmesi ile bu sürecin yapısı; bu süreçte tasarım düşüncesini oluşturan bilişsel, duygu-durumsal ve psikomotor süreçler üzerinden okunmaya ve açıklanmaya çalışılmıştır.

Bir sonuçtan ya da sonuç üründen ziyade süreç analizi yapmak üzere oluşturulan çalışma, sürecin gözlemlenmesi ile olması gereken durumlardan çok mevcut olan durumların tespit edilmesi ve öneri yaklaşımının mevcut dizgedeki rolünün gözlemlenecek olması nedeniyle önem taşımaktadır.

1.4 Araştırmanın Strüktürü

Tez çalışmasını, bilgi çağı eğitim anlayışının tasarım eğitimi/iç mekân tasarımı eğitimindeki karşılığını ve bu karşılığın tasarımın düşünsel süreçlerine etkisini arayan bir keşif süreci oluşturmaktadır. Bilgi çağı iç mekân tasarımı eğitimi kurgusunda, sorgulamalar sonucu güncel koşullara uyum sağlayacağı düşünülen dijital öyküleme yaklaşımı önerisi ile bu alanlarda gerçekleştirilen çalışmalar ilişkilendirilerek enformasyon ve iletişim teknolojilerindeki dönüşümlerin tasarımda düşünce üretimi süreçlerine etkileri açıklanmaya çalışılmıştır.

Tablo 1’de de yer verildiği üzere; makro ölçekten mikro ölçeğe ileri geri hareketler ve beslemelerle oluşturulan çalışmada konu iki eksenle ele alınmıştır. **Bunlardan ilki; toplumsal yapının ve toplumsal yapıda meydana gelen dönüm noktalarının bir eğitim modeli tariflediği ve bu tariflerin eğitim sistemleri yanı sıra tasarım eğitiminde de bir karşılığı olduğu düşüncesinden hareketle bu karşılığın bilgi çağı sınırları çerçevesinde sorgulanmasıdır. Çalışmanın ikinci eksenini ise tasarım eğitimi genelinden iç mekân tasarımı eğitimi özeline geçişle mevcut yapılanmada bu yansımanın ne şekilde olacağı ya da nasıl ele alınacağı sorgusu oluşturmaktadır.** Bununla birlikte çalışmanın kurgusuna/bakış açısına göre bilgi çağının gerekliliklerine cevap verebileceği düşünülen dijital öyküleme yaklaşımının içmimarlık eğitimi güncel eğitim sisteminin neresine, nasıl ve ne şekilde konumlandırılması gerektiği önerisi ve bu önerinin tasarım sürecindeki potansiyelinin analizi çalışmanın strüktürünü oluşturmaktadır.



Tablo 1. Çalışmanın strüktürü (yazar tarafından oluşturulmuştur).

Buradan hareketle, araştırma sorularına paralel olarak, öncelikle tasarım eğitimi gelişim süreci ve bu eğitimin bilgi çağında nasıl olması gerektiği sorgulanmıştır. Ardından iç mekân tasarımı eğitimi ve bu eğitimde bilgi çağı ve teknoloji ile ilişkili güncel yaklaşımlar incelenerek, bu yaklaşımlar arasından çalışmanın kuramsal kısmına ve sorularına cevap olabilecek en uygun yaklaşım belirlenip çalışma kurgulanmıştır. Belirlenen/ele alınan yaklaşımın ise tasarım sürecinde tasarımın düşünsel süreçleri üzerindeki etkisi keşfedilmeye çalışılmıştır.

Bu bağlamda çalışmanın giriş bölümünde araştırmanın problemi, amaçları, konunun ele alınış şekli, kapsamı belirlenmiş ve çalışmanın strüktürüne yer verilmiştir. Ardından ikinci bölümde toplumsal yapı ve bu yapının eğitim modellerine, tasarım eğitimine etkilerine değinilmiş; tasarım eğitimi gelişim süreci, tasarım eğitimini etkileyen faktörler ve yine bu eğitimde güncel ortamlar ve yaklaşımların neler olduğundan bahsedilmiş, ardından tasarım eğitimi disiplinlerinden iç mimarlık disiplinine değinilmiştir. Dijital öyküleme ve iç mimarlık eğitiminden bahsedilen üçüncü bölümde bu yaklaşımın potansiyelleri, eğitimle ilişkisi, iç mekân tasarımı eğitim sistemine adaptasyonu konuları üzerinde durulmuştur. Takip eden dördüncü bölümde ise araştırma yöntemi çerçevesinde dijital öyküleme anlayışından ne şekilde faydalanılacağı ve bunun nasıl bir öneri/bakış açısı haline

getirileceği kurgulamıştır. Alan alışması çıktılarına yer verilen beşinci bölümde bu çıktılar incelenmiş ve son bölümde ise veriler analiz edilerek dijital ykleme yaklaşımının potansiyellerinin değerlendirilmesi ile çalışma sonlandırılmıştır.

BÖLÜM 2: TOPLUMSAL KOŞULLAR, EĞİTİM MODELLERİ VE TASARIM EĞİTİMİ

Aynı toprak parçasında bir arada yaşayan ve temel çıkarları doğrultusunda işbirliği içerisinde olan insanlardan oluşan toplum, örgütlenmesi sonucu toplumsal yapıyı meydana getirir (www.tdk.gov.tr, 2020). Bu yapının bileşenlerini ise bilim, sanat ve felsefe olguları oluşturmaktadır; toplumsal yapı bu olguları, bu olgular da toplumsal yapıyı etkilemekte ve şekillendirmektedir. Kökleri ilkel topluma kadar dayanan bilim, bir yandan teknolojik gelişmelerle yaşam koşullarımızı değiştirmekte, diğer yandan ise düşüncelerimizi biçimlendirmekte ve dünya görüşümüzü etkilemektedir (Arda vd., 2013, s. 137).

Bilim; bilgi ve tecrübenin oluşturduğu sistematik bilgiler iken; teknoloji ise her türlü bilimsel bilginin pratiğe dökülmesidir. Bilimsel gelişmeler ancak belirli sosyal ve kültürel ortamlarda meydana geldiği için sosyal ve kültürel sistemlerle bilimsel ve teknolojik gelişmeler arasında süregelen bir paralellik vardır. Bu nedenle de toplumsal yapı ile bilim ve teknoloji etkileşiminin kaçınılmaz olduğu düşünülmektedir (Sağlam M. , 1990, s. 229).

Toplumsal yapının bir diğer bileşeni olan felsefe; *'varlığın ve bilginin bilimsel olarak araştırılması'* (www.tdk.gov.tr, 2020) şeklinde tanımlanırken sanat ise; belirli bir toplum ya da uygarlığın ortak zevk ve beğeni ölçütlerine uygun olarak oluşturulmuş anlatımlardır (www.tdk.gov.tr, 2020).

Tanımlarında dahi birbirlerini içeren; bilim, sanat, felsefe ve toplumsal yapı arasındaki karşılıklı etkileşim, toplumsal yapının ve bu yapıda meydana gelen değişimlerin tarifinde önemli bir temel oluşturmaktadır. Bu olgular arasından bilim; toplumsal yapıdaki bilimsel-teknolojik gelişmelerin takibinde rol alırken, sanat; toplumların estetik algısını, felsefe ise ideolojik (düşünsel) yapısını anlamakta rol oynar.

Ortak bir kültür paylaşarak bir arada yaşayan, yerleşik bir düzeni oluşturan birleşik ve özgün bir varlık şeklinde tanımlanan toplum, toplumsal ilişkilerini düzenleyip bir bütünü oluşturmasıyla bir gelişim ve ilerleme sürecine girmiştir. Birlikte yaşamın başlaması ile ortaya çıkan bu gelişim, devrim niteliği taşımış ve toplumda yer alan bireylerin hem fiziksel hem de kültürel yapısını etkilemiştir. Çok belirgin sınırlarla ve aniden ortaya çıkmış olmayan; bu üç farklı devrim birçok alt etken ve bileşen etkisiyle zaman içerisinde meydana gelerek toplumsal yapının değişimine neden olmuştur (Kaptan, 2003, s. 3).

Toplumsal ilişkileri düzenleyerek kalıcı etkiler oluşturma ve sonrasında köklü dönüştürücü etkiler meydana getirme yönü ile insanlık tarihini ele aldığımızda üç temel değişimden/toplum tipinden söz etmek mümkündür. Bu değişimlerden ilki M.Ö. 5000'lerde meydana gelen tarım toplumdur. Bu toplum tipinde insanlar; toprağı ekip biçmiş, hayvan ve bitkileri kontrol altına alarak tarımsal faaliyetlerin belirli bir düzen/sistemik içerisinde gerçekleşmesini sağlamışlardır. Bu durumlar sonucunda da yerleşik hayata geçiş hızlanmış ve toplumlar; kentler, devletler, uygarlıklar kurmaya yönelmiştir. Böylece, yaklaşık iki bin yıl süresince gelişerek devam eden üretim ilişkileri sayesinde yükselen bir sistem meydana gelmiştir. İnsanlığın geçirdiğı değişimler sonucu içerisinde bulunduğu ikinci toplum tipi sanayi toplumdur. Buhar gücünün üretimde kullanılmaya başlanması ile tarihlenen bu dönemde, doğadaki hammaddelerden yeni ve çeşitli ürünler üretilmiştir. Bu durum da yeni süreçler, kurumlar ve ilişkilerin ortaya çıkmasını zorunlu kılarak yeni bir ilişkiler sistemi ve buna bağılı olarak yeni bir düzen meydana getirmiştir. İnsanlığın maruz kaldığı üçüncü toplum tipi ise bilgi toplumdur. Bilgi toplumu ya da bilgi çağı 80'li yıllarda etkilerini hissettiren; sanayi çağıının sonlandığı ve bilginin önem kazanması ile bilgi çağıının ortaya çıktığı bir dönemdir. Kesin sınırlarla ayrılması mümkün olmayan ve birbirleri içerisine geçmiş olan bu dönemler, meydana gelmelerine sebep olarak sisteme yön veren taşıyıcı unsur şeklinde adlandırılabilirler etkin unsurların niteliğinden hareketle adlandırılmıştır (Kültekin, 2006, s. 16-17).

Bu doğrultuda, günümüze kadar yaşanan değişimler göz önünde bulundurulduğunda bireylerin yaşamlarında, çalışma alışkanlıklarında ve ilişkilerinde kırılma noktası olarak atfedilecek birkaç tarihi olay bulunmaktadır. Bunlar insanın yerleşik yaşama geçerek tarımsal faaliyetler gerçekleştirilmesiyle başlayan ve itici gücün toprak olduğu tarım dönemi, buhar makinasının sanayide kullanılmasıyla ortaya çıkan ve itici gücün makineler olduğu sanayi dönemi ve bilginin itici güç olarak görüldüğü, dahası bilginin ekonomik bir değer haline geldiğı bilgi çağı dönemidir. Bahsedilen tüm bu dönemlerin oluşumuna ortam hazırlayan nedenler ve özellikler her ne kadar birbirinden farklı olsa da tüm bu kırılma noktaları, toplumun ve dolayısıyla insanların kendini geliştirme, yenileme ve gerçekleştirilmesinin sonucu olarak ortaya çıkan birbirlerini takip eden olaylar bütünüdür (Yüksel M. , 2014, s. 1).

İnsanlığın yaşadığı ilk önemli değişim olan tarım devrimi, tarih öncesi dönemlerde, toplumsal yaşamın örgütlenmesi, üretim tekniklerinin geliştirilmesi, mekân kullanımı gereksinimlere uygun olarak kurgulanmıştır (Kaptan, 2003, s. 3). Zamanla üretimde kas gücünden makine gücüne geçilmesi ile sanayi toplumu kavramı gelişmiş ve bu geçişle üretim alanlarında kullanılan yeni teknolojiler beraberinde sosyal, kültürel ve politik alanlarda değişiklikler meydana getirmiştir. Ayrıca, toplumsal yaşamın her alanında bireyin faaliyetlerini ve yaşantısını kolaylaştıracak araçların kullanılması yaşam düzeninin farklılaşmasına yol açmıştır (Yalçinkaya, 2001'den Aktaran Garda ve Temizel, 2016, s. 25).

Bununla birlikte, 19. yüzyılda hız kazanan bilimsel gelişmeler, 20. yüzyıla geldiğimizde özellikle İkinci Dünya Savaşı ve sonrası ivmelenen uzay çalışmaları neticesinde geliştirilen elektrik ve dijital teknolojilerin belirleyici unsur olduğu bir hal almıştır. 1970'li yıllara uzanan bilgisayar devri ve bunun devamında önem kazanan elektronik iletişim ağları, yani internet ve robotik teknolojiler 21. yüzyılı ifade eden temel belirleyiciler olmuştur. Bu nedenle; 19.yy'da gerçekleşen toplumsal-bilimsel-siyasal değişimler üzerinden tariflenen üretici-üretim, tüketici-tüketim kavramları 20. yüzyılın ikinci yarısından itibaren yaşanan dijital/sayısal gelişmelerle günümüz dünyasını yeniden anlamlandırmıştır (Aslan ve Kızıltepe, 2020, s. 302).

Ortaya çıkan yeni yapılanma ve koşullara paralel olarak, toplumsal yapının bileşenlerinden olan ve toplumsal yapıda değişim ve dönüşümler meydana getirdiği gibi bu yapıda meydana gelen dönüşümlerden de etkilenen bilim, sanat ve felsefe bileşenlerinde de değişimler meydana gelmektedir. Bu üç bileşen arasından bilim; hem teknolojik gelişmelerle yaşam koşullarımızı değiştirme, hem de düşüncelerimizi biçimlendirme gibi bir rol üstlenmektedir.

Öte yandan bilgi çağıyla birlikte hız ve dönüşüm kavramları günlük hayatımızı büyük oranda etkilemeye başlamış; değişim ve dönüşümlerle birlikte gelen dijital beklentiler bu gelişmeleri günlük hayatımızın bir parçası haline getirmiş, önu alınamayan bu başkalaşma süreci eğitime de yansımıştır. Aynı zamanda günlük yaşantıdaki yeni alışkanlıklar, araçlar ve ortamlar eğitimde dijitalliği barındıran ya da dijitalliğe izin veren farklı ele alışları veya yöntemleri de beraberinde getirmiştir. Özetle bilgi çağıyla birlikte toplumsal koşullar

dijitalleşmeyi ya da dijital unsurları hayatın her evresinde kullanmayı koştulamaya başlamıştır.

Çalışma bilgi çağı ve bu çağın özellikleri, eğitimi, eğitime yansımaları çerçevesinde şekillendiği için bu çağda eğitimde baskın unsur olan bilgiye verilen önemin artmasıyla vurgu toplumsal yapının bileşenlerinden bilime doğru kaymıştır. Bu doğrultuda da bilimsel gelişmelerden teknolojinin, toplumsal yapıya ve eğitime yansması üzerine kurgulanmıştır. Sorgulamayı daha da özelleştirdiğimizde ise teknolojik gelişmelerin yapma biçimleriyle birlikte düşünce biçimlerini de etkilediğinden hareketle, bilgi toplumu düşüncesinin tasarım eğitimindeki karşılığının aranması amaçlanmıştır.

Bilgi toplumu düşüncesi, insanın kendi kendini kontrol etmesine ve sosyal katkısına dayanmaktadır. Bilgi toplumunun yapısını oluşturan temel öğelerin başında yenilikçi teknolojide meydana gelen değişimler gelir. Sanayi toplumunun özündeki buharlı makinenin yerini, bilgi toplumunda bilgisayar, fiziksel emeğin yerini, zihinsel emek; maddi üretim gücünün yerini de bilgi üretim gücü almıştır (Özden, 2005, s. 61).

Öte yandan bilgi toplumu düşüncesiyle birlikte, bu yeni toplum tipinde küreselleşme ve dijitalleşmenin de etkisiyle hızına yetişilemeyen dönüşümler eğitimde dijital yöntemleri önermeye başlamıştır. Böylelikle güncel yaşantının yansması olan eğitim sistemi ve eğitim kurumlarında toplumsal yapının tariflediği ya da gereksinim duyduğu insan tipinin yetiştirilmesi amacıyla farklı arayışlara gidilmiştir.

Toplumsal yapıda meydana gelen tüm bu değişimler, eğitim sistemleri ve üniversitelerde de paralel yapısal ve işlevsel değişimlere neden olmuştur. Bu değişimlerin temel nedeni ise toplumlar arası geçişlerde eğitim sistemleri ile bu sistemlere bağlı kurumlar olan üniversitelerin yetiştireceği bireylerin sahip olması gereken özelliklerin de toplumsal koşullara cevap vermek amacıyla değişime uğramasıdır. Bireylerin mesleki, akademik ve sosyal yaşamda başarılı olması için sahip olması gereken nitelikler ve zamanla bu niteliklerde meydana gelen değişimlerin belirlenmesi, bireylere verilecek eğitimin planlanması açısından önemlidir. Bu sürecin şekillenmesini sağlayarak çağın gerekliliklerine cevap veren nitelikli insan gücü yetiştirme görevini üstlenen en temel öğe de eğitim programlarıdır. Çünkü bilgiye ulaşma, bilgiyi kullanma, bilgi üretmeyi öğretme ve kendi alanında uluslararası düzeyde rekabet edebilecek bireyler yetiştirilmesi eğitim programları aracılığıyla gerçekleştirilmektedir (İlhan vd., 2019, s. 441).

Bilgi toplumu, yeni temel teknolojilerin gelişimiyle bilgi sektörünün, bilgi üretiminin, bilgi sermayesinin ve nitelikli insan faktörünün önem kazandığı, eğitimin sürekliliğinin ön

plâna çıktığı, iletişim teknolojileri, bilgi otoyolları, elektronik ticaret gibi yeni gelişmeler ile toplumu ekonomik, sosyal, kültürel ve siyasal açıdan sanayi toplumunun ötesine taşıyan bir gelişme aşamasıdır.” Dolayısıyla bu süreçte eğitimin yeni tanımı; “kişide kendi öğrenme profili hakkında farkındalık meydana getirmesiyle, daha üst zihinsel yeteneklerini ortaya çıkarıp geliştirmesi ve bu arada da değişen çevresel koşullara uyum gösterebileceği bilgi, beceri ve davranışları sürekli olarak güncelleyebilmesi için uygun öğrenme ortamlarının oluşturulması süreci, şeklinde yapılabilir (Genç ve Eryaman, 2007’den Aktaran Parlar, 2012, s. 198).

Uygun öğrenme ortamları oluşturulurken de toplumların sosyal, bilimsel, teknolojik ve ekonomik sistemlerini çok yönlü olarak etkileme potansiyeline sahip olan değişimler göz önünde bulundurulmaktadır. Bu değişimler, periyodik değişimlere oranla daha yavaş meydana gelen köklü, yapısal değişimlerdir. Bu yapısal değişimlerim eğitim kurumlarına yüklediği sorumlulukların başında mevcut ve sonraki kuşakları küresel ölçekte yaşanan değişimlere adapte olan bireyler olarak yetiştirmek gelmektedir (McKinsey Global Institute, 2018’den Aktaran İlhan vd., 2019, s. 433).

Bu süreçte eğitim kurumlarına düşen görev ise bir yandan mevcut kültür birikimini yeni kuşaklara aktarmak öte yandan da onlara yeni değerler yüklemektir. Başka bir ifade ile eğitim kurumları toplumdaki hâkim değerlerin korunması ve yeni değerlerin kazanılması gibi çift kutuplu bir role sahiptirler (Özden, 2005, s. 154).

Her ne kadar toplum tiplerinin sınırları kesin ve net çizgilerle ayrılmış olmasa da her toplumun kendine has bir yapısı bulunmaktadır ve her toplum tipi kendisini bir önceki toplum tipinden ayrıldığı noktalarda ortaya koyabilmektedir. Toplumsal yapı tarafından şekillenirken, toplumsal yapıyı şekillendirme gibi çift yönlü işlevsel bir süreç olan eğitim kavramı (Akıncı Çötök, 2006, s. 10) toplumların değişimi ve gelişimine paralel bir etkileşim göstermiş bu nedenle de çeşitli çağlarda farklı modeller kullanılmış ve uygulanmıştır. Tarım toplumunda görülen ve en eski eğitim modeli olarak karşımıza çıkan usta çırak modeli zaman içerisinde değişerek yerini bilginin kişilerden kitlelere aktarılması şekline bırakmış ve böylece farklı eğitim modelleri meydana gelmiştir. Bu süreçler doğrultusunda da belirli kişilerin eğitiminden tüm toplumun eğitilmesi bilincine geçişle günümüz eğitim modellerinin oluşması sağlanmıştır (Özoğuz Arbay, 2015, s. 11).

Sanayi toplumundan bilgi toplumuna geçişte sanayi toplumunun eğitim sisteminin bilgi toplumunun gerektirdiği ve gereksindiği insan tipini yetiştirmede yeterli olmadığı görülmüş ve bu durum eğitim sisteminde dönüşüm yaşanmasına sebep olmuştur. Sanayi toplumu ve bilgi toplumu arasındaki en büyük fark eğitimin amacı olup; sanayi

toplumunda bu amaç topluma yönelik bir eğitim vermek iken, bilgi çağında eğitimin merkezine öğrenci alınmıştır. Sanayi toplumundaki bireysel özellikleri göz ardı etme ve standart birey yetiştirme algısının aksine bilgi toplumunda öğrenme kişiseldir ve öğrencinin bireysel farklılıkları göz önünde bulundurulur (Akıncı Çötök, 2006, s. 89).

Ancak eğitim sistemlerindeki farklılıklara rağmen her iki toplum tipinde de eğitimin gerekliliğine önem verilmiş, bu nedenle de eğitimde sürekli güncelleme ve iyileştirme çalışmalarına başvurarak eğitim sisteminin çağa uygun olması için çabalanmıştır. Bilgi toplumunda bilgi patlaması sebebiyle bilgi herkese ulaşabilecek şekilde örgütlenmiştir. Sanayi toplumu ve bilgi toplumu eğitimindeki temel farklardan bir diğeri ise sanayi toplumunda bilgi, sadece merkeziyetçi ve hiyerarşik bir yapıya sahip olan okul aracılığıyla dört duvar arasında elde edilirken, bilgi toplumunda bu durum değişime uğramış ve bilgi ve öğrenme her yerde, her zaman edinilen yaşam boyu sürdürülebilir bir hal almıştır (Akıncı Çötök, 2006, s. 85-89).

Tüm bunlarla birlikte bilgi toplumunun bilim yapma süreçlerinde meydana getirdiği paradigmatik değişimler ile bilginin doğası, buna paralel olarak da öğrenme ve öğretme süreçlerinde de önemli değişimler meydana gelmiştir. Bu değişimlerden en önemlisi de öğretme ve öğrenme süreçlerinde vurgunun öğrenmeden yana kayması ve öğrenmenin kişiselleşmesi olmuştur (Parlar, 2012, s. 196). Ayrıca her şeyin merkezinde öğretmenin olduğu eğitim anlayışından vazgeçilerek, öğrenme sürecinin merkezinde öğrenci yer almaya başlamış ve öğrenci ya da öğrenen merkezli eğitim önem kazanmıştır (Yüksel M. , 2014, s. 1).

Öğrenen merkezli eğitimde öğrencinin düşünme yeteneklerini geliştirmek, öğretimin ya da öğrenimin analiz, sentez, değerlendirme, ilişkilendirme, soyutlama gibi yüksek düzey düşünme becerilerini geliştirmesi, öğrenenlerin sınıf dışı dünya ile ilişkilendirilmesi eğitim sisteminin 21.yüzyıl, yani bilgi çağına uygun şekilde yeniden yapılanmasının özünü oluşturmuştur (Özden, 2003, s. 140). Ayrıca öğrenmenin sürekliliği ya da yaşam boyu öğrenmenin en belirgin özellik olduğu bilgi toplumunda gereksinimlere cevap verebilmek için eğitim sisteminin amaçlarının çağın istek ve ihtiyaçlarına göre düzenlenmesi gerekmiştir (Özden, 2005, s. 61-62).

Bilgi toplumu bu amaçlar doğrultusunda bilgiye ulaşma, ulaştığı bilgiyi kullanabilme ve yeni bilgi üretebilme yetilerine sahip bireyler yetiştirmek üzerine temellenmiştir. Bu nedenle eğitimin hedefi de evrensel düşünebilen, problem çözme becerisine sahip, sorgulayan, araştıran ve kendini sürekli geliştirebilen bireyler yetiştirilmesine katkı sağlamak olmuştur (Parlar, 2012, s. 195).

Aynı zamanda eğitim ana başlığı toplum tiplerine bağlı olarak değişirken, başta eğitimin amaçları olmak üzere, okul örgütü, öğretim programı, öğretim yöntemi, öğrenci profili bileşenleri de değişime uğramış ve bu dinamiklerdeki özellikler aracılığıyla toplum tiplerinin eğitimi ortaya konulup anlaşılabilir kılınmıştır (Akıncı Çötök, 2006, s. 11).

Bu dinamikleri kırılma noktalarının oluşturduğu toplumsal yapılar ve eğitim modelleri üzerinden okuduğumuzda; Eğitim 1.0 yani tarım toplumunda, eğitim kurumları genel olarak anlatım yöntemini kullanmış ve gündelik yaşam için gerekli temel bilgilerin öğrencilere aktarılması amaçlanmıştır. Eğitim 2.0 sanayi devrimi ardından üretim sistemlerinde meydana gelen değişiklik doğrultusunda fabrikaların gereksindiği temel ya da üst düzey nitelikteki mezunların yetiştirilmesi amaçlanmıştır. Bu eğitimde ayrıca bireylere sanayi toplumunun gereklerine cevap verecek şekilde araç gereç kullanımına yönelik teknoloji bilgisi öğretimine de odaklanılmıştır. Eğitim 3.0 yani bilgi toplumunda ise; toplum yapısına uygun olarak öğrencilerin bilgiyi tüketen konumda olmasından ziyade bilgi üreten ve bilgiyi yapılandırma yollarını öğrenen bireyler olarak yetiştirilmesi amaçlanmıştır. Bu dönem geleneksel eğitim ortamı ve yöntemlerinin değişime uğradığı, teknoloji ile yeni öğrenme ortam ve fırsatlarının meydana geldiği bir dönemdir. Eğitim 4.0 ile bilgi çağının ilerleyen süreçlerine gelindiğinde ise; ortaya çıkan dijital dönüşümlerin de etkisiyle bireylerin değişen şartlara kısa sürede adapte olabilecek yenilikçi ve girişimci bireyler olması amaçlanmıştır. Bireylerin kendi öğrenmelerini belirlemeleri, öğrenmeyi öğrenmeleri yani öğrenmenin kişiselleştirilmesini gerektirmektedir. Ayrıca bu eğitim sistemi ile dijital teknoloji, bireyselleşmiş bilgi ve teknoloji odaklı fırsatlardan yararlanılmaktadır ve burada öğrenme daha sosyal, video temelli, görsellerle desteklenen, maceralı, oyun tabanlı, bireysel, çevrimiçi ve mobil, kısacası her yerde her zaman bulunabilen bir hal almıştır (İlhan vd., 2019, s. 436-437).

Dönemsel koşullar ve eğitimde meydana gelen dönüşümler göz önünde bulundurulduğunda toplumsal değişimlerle birlikte çağın gerektirdiği ve gereksindiği insan tipini yetiştirmek amacıyla eğitim kurumlarında ve eğitim sistemlerinde meydana gelen bu değişimler, eğitimin dinamik ve canlı olmasının bir sonucu olmakla beraber kaçınılmazdır.

Bilgi toplumun eğitimsel değişimini kısaca özetlemek gerekirse; kalıp bilgilerin aktarıldığı bir süreç olmanın aksine; bilgiyi temel alan, araştırmayı, yaratıcılığı, deneyciliği ve buluşçuluğu barındıran ve teşvik eden bilgi çağı eğitimi, bireye bilgiye nasıl ulaşacağını öğreten, onları düşünmeye, tartışmaya, araştırmaya yönlendiren bir yapıdadır (Garda ve Temizel, 2016, s. 34).

Tüm bunların yanı sıra bilgi toplumunda öğrenci sadece bilgiyle donatılmayıp ona; sanatla ilgilenme, gözlem yapma, iyi derecede bilgisayar kullanımı, spor yapma, insanlarla sağlıklı ilişkiler kurma gibi entelektüel öğrenme becerileri de kazandırılmaktadır. Bu kazanımlar da görseller, müzik, kitaplar, sanat eserleri ve farklı materyaller üzerinden sağlanmakta, buna paralel olarak bireylerin psikomotor gelişimi de göz önünde bulundurulmaktadır (Tekeli, 2003'ten Aktaran Akıncı Çötök, 2006, s. 90).

Bu çağda toplum, her zamankinden daha güncel, esnek ve işlenmeye uygun bilgiye ihtiyaç duymaktadır. Bilgi teknolojilerinin gelişimi ile insanlar ve bilgi arasındaki ilişki farklılaşmış, bilgi edinimi, kullanımı ve yönetimi hızla değişmiştir. Tüm bu gelişmeler bilgiyi temel alan üniversitelerin de değişmesine sebep olmuştur ve üniversitelerde bilgi transferini zaman ve mekân engellerinden bağımsızlaştıran yeni bilgi teknolojileri kullanılmaya ve üretilmeye başlanmıştır. Tüm bu süreçler de öğretimin dijitalleşmesine etki etmiştir. Yaşam boyu öğrenmenin yaygınlaşması ve teknoloji sonucu, toplumun sürekli değişen ihtiyaçlarına cevap verecek geleneksel öğretim anlayışının zaman ve mekân kavramlarını barındırmayan yeni bir eğitim sistemi ortaya çıkmıştır. Bu sistemde senkron ve asenkron öğretim materyalleri ve ara yüzlerle eğitim artık her zaman her yerde ve herkes için mümkün kılınmıştır (Koral Gümüšoğlu, 2017, s. 31).

Başka bir deyişle 90'lı yıllar sonrasında dijital medyadaki gelişmeler tüm medya ortamını yeniden şekillendirerek modern toplum ve bu toplumun kültüründe kritik bir rol üstlenerek günlük hayatı dahi dijital ve çevrimiçi hale getirmiştir. Günümüz bilgi toplumu öğrencileri de doğdukları andan itibaren dijital dünyayla karşı karşıya olmaları sebebiyle

dijital yerliler olarak tanımlanmıştır. Dijital teknolojilerdeki bu gelişim eğitim teknolojisini de etkilemiş ve eğitim araçları dönüşerek kâğıt ve kalem kullanımından ekran ve klavye kullanımına doğru bir gelişim göstermiştir (Tetik, 2020, s. 46).

Eğitim alanında teknolojiye yer verilmesi süreci daha verimli ve motive edici kıldığı için de teknoloji kullanımı her geçen gün artmaktadır. Bu doğrultuda eğitim kurumlarında dijital dönüşüm ve teknoloji kullanımı nasıl olmalı ya da nasıl adaptasyon sağlanmalı soruları önem kazanmıştır (Özen, 2019, s. 6).

Teknoloji ile gelişen ve farklılaşan öğrenme çevreleri, sanal öğrenme, çevrimiçi öğrenme, e-öğrenme, mobil öğrenme, çoklu ortam öğrenme, oyun tabanlı öğrenme, senkron-asenkron öğrenme gibi genel olarak internet destekli ortamlarda meydana gelen yeni öğrenme yaklaşımlarını meydana getirmiştir (Fırat, 2016, s. 145).

Dijital öyküleme de bu yaklaşımlardan biri olarak karşımıza çıkmaktadır. Geleneksel anlamda öyküler ya da öyküleme eğitimde faydalanılan en eski biçim olarak kabul edilirken aynı zamanda da insanlık tarihi süresince iletişim ve çocukları eğitmek amacıyla faydalanılan bir yol olmuştur. Dijital öyküleme ise geleneksel öyküleme olgusunun gelişen teknolojiyle birlikte dijital ortama aktarılması sonucu meydana çıkan yeni bir olgudur. Öyküleme yaklaşımı yeni olmasa da öykülemeden evrilerek ortaya çıkan dijital öyküleme fikri yeni bir olgudur (Meadows, 2003'ten Aktaran Göçen, 2014, s. 10).

Tarih boyunca öyküler farklı ortamlarda, farklı kültürlerde ve farklı biçimlerle bilgiyi, değerleri ve bilgeliği paylaşmak amacıyla kullanılmıştır. Günümüzde ise içerisinde bulunduğumuz bilgi toplumu yapılanmasıyla internetin yaygın olarak kullanımı sonucu dijital ortama aktarılmıştır. Böylelikle dijital öyküleme, eğitimde teknoloji entegrasyonu ya da kullanımının artırılması için sınıf ortamlarında etkili bir öğretim aracı olarak ortaya çıkmıştır (Robin, 2008; Sadik, 2008). Eğitim amaçlı multimedya araçlarının uygulaması olarak kullanılan dijital öyküleme yaklaşımıyla birlikte dijital fotoğraf makinaları yanı sıra tarayıcılar, ses kayıt cihazları gibi yazılım ve donanımların kullanımı da kolaylaşmıştır (Robin, 2008'den Aktaran Pala, 2020, s. 12).

Dijital öyküleme olgusu ilk olarak 1960'lı yıllarda film ve televizyon programı şeklinde ortaya çıkmış ancak çok fazla kişiye ulaşamamıştır. 1990'lı yıllara gelindiğinde ise bir grup

hareketi olarak içerisinde sanatçıların da yer aldığı bir ekip tarafından yeniden varlık göstermiştir. İnternet, teknoloji, elektronik ve dijital alandaki gelişmelerle yeni bir olgu olarak ortaya çıkan dijital öyküleme yaklaşımı geleneksel öykü anlatımına dijital teknolojinin imkânlarından olan video kameralar, video düzenleme programları, dijital resimler, kullanımı kolay çeşitli yazılımlar ve donanımların dâhil edilmesiyle yeni bir boyut kazanmış ve böylece paylaşımı da daha kolay hale gelmiştir (Ayvaz Tunç, 2016, s. 16).

Enformasyon ya da bilgi çağı olarak da adlandırılan ve bu teknolojiler üzerine kurulu yeni toplum düzeni çerçevesinde, birçok yeni kavram tanımlanmaya ve uygulama alan ve yolları aranmaya başladı. Dijital öykü anlatımı da, elektronik ve dijital alandaki gelişmeler sonucunda ortaya çıktı ve öykü anlatma geleneği, teknolojinin ortaklığıyla yeni bir yaşam kazandı. Dünyanın teknolojileşmesiyle birlikte, öyküler sanal ortamlarda anlatılmaya başlandı. Çeşitli amaçlar için yeni formatlarda öyküler ortaya çıktı. İş dünyası, iş bölümlerindeki paylaşmayı ve sonuç almaya yönelik başarılı iletişimi desteklemek amacıyla, uzaktan dağıtımli çalışanlar ordusuyla, bilgi destekli çalışma yöntemlerinin birleştirilmesinde ve bu anlamdaki öykülerin paylaşılmasındaki yöntemlerle bütünleşmeye başladı. Eğlence ve elektronik oyun endüstrileri, etkileşimli kurguyu keşfederek katılımcılarla, etkileşimli arayüz tasarımları yoluyla öykü anlatma deneyimi üzerine yoğunlaştılar. Üniversiteler ve okullar ise, bu yeni medyayı eğitsel bir araç olarak sınıflara sokup, biçimsel ve biçimsel olmayan eğitimi, öykü anlatmanın sanatsal bir biçimi şeklinde tanımlayarak online bir ortama dönüştürme sürecine girdiler. Aynı zamanda, büyük coğrafi mesafelere karşın farklı yaşam deneyimlerine sahip kişiler, dijital öyküler yoluyla çoklu kültürel yaklaşımları yansıtmada konusunda işbirliği yapmaya; kameralar, tarayıcılar, güçlü bilgisayarlar, kullanımı kolay yazılımlar, DVD'ler ve internet yoluyla dijital hikâye anlatma dünyasını keşfeden eğitimciler ise, eğitsel içerik ve uygulamalar için dijital öyküler geliştirmeye ve internette kendi arşivlerini oluşturmaya başladılar (İnceelli, 2005, s. 132).

Bu gelişmelerle birlikte teknolojinin değişimine yetişilemeyen hızı, bu yüzyıldaki küreselleşme, dijital dönüşüm gibi olgular günlük yaşamdaki alışkanlıklarımızla birlikte eğitim sistemlerini de etkilemiş ve bahsi geçen durumlar eğitimi dijitalleşmeye, dijital olgulara koşullamıştır. Böylelikle eğitimde dijital yöntemler/yaklaşımlar önerilmiş ve beklenmiştir. Özetle toplumsal koşullar dijitalleşme, dijital araçlardan faydalanma gibi unsurları beraberinde getirmiş, dijital öyküleme de bu koşullarla birlikte ortaya çıkan ya da bu koşullara yanıt veren yaklaşımlardan biri olmuştur. Böylece, dijitalliğe cevap verebilmek adına eğitimin içinden geleneksel bir yaklaşımın dönüşerek dijital ortama adapte olacak şekilde evrilmesiyle ya da bambaşka, farklı ve yeni ele alışlarla güncel bakış açıları ortaya konulmuştur.

Toplumsal koşulların eğitim geneline yansımalarından tasarım eğitimi özeline geçtiğimizde ise;

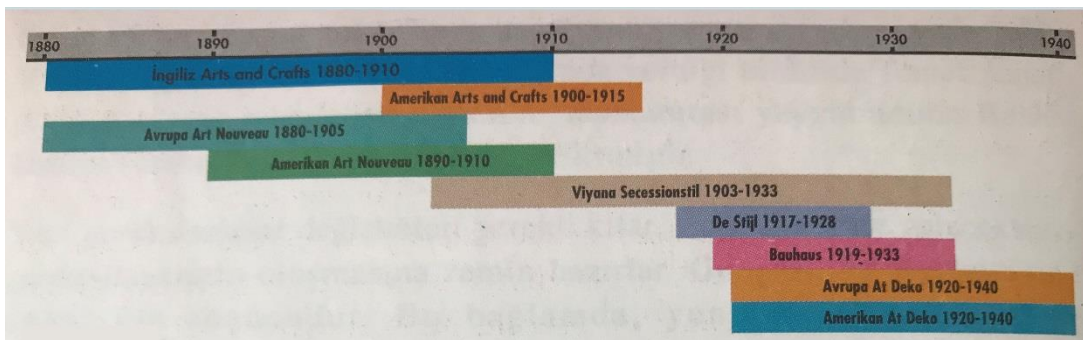
Temel hedefi bilginin aktarılması olan eğitim, bireye sadece içinde bulunulan dönemin toplum standartlarını, inançlarını, vb. sosyal süreçleri kazandırmayı değil; bireyin toplum içindeki değerini tanımlayacak olan yetenek, tutum ve davranışlarını da geliştirdiği süreçlerin geneliyle de tanımlanır. Genel tanımının içinde özelleştirilen tasarım

eğitiminde ise, tasarımcının toplumun hep bir adım önünde olmasının gerekliliği, bu eğitimin özelliğini ve önemini vurgular niteliktedir (Aslan Ş. , 2012, s. 93).

İlk kez orta çağda eğitim bireyin kontrolünden çıkarak bir otoritenin kontrolü altına girmiştir ve yaratıcılığın tanrıya ait bir özellik olduğu görüşü sebebiyle, tasarımcı zanaatkâr olarak tanımlanmış, bilgiler lonca sistemi içerisinde usta çırak yöntemi ile aktarılmıştır. Antik Dönem ve Ortaçağda kullanılan tekniklerin belirli kurallar çerçevesinde yer aldığı Rönesans Döneminde resim, heykel ve mimarlık disiplinleri güzel sanatlar; geometri, astronomi gibi benzer alanlar ise bilim dalı olarak tanımlanmıştır. Bu dönemde güzel sanatlar alanında sanat ve zanaat eğitimi akademi özelinde usta çırak ilişkisi ile yürütülmüştür. Beaux Ekolü olarak literatürde yer alan bu yaklaşımda eğitim, kilisenin kontrolünden çıkarak kraliyet kontrolüne geçmiştir (Aslan Ş. , 2012, s. 93-94).

Endüstri Devrimiyle birlikte işlev kavramının psikolojik ve sosyokültürel ihtiyaçlarla, estetik olgusunun simgesel ve anlamsal boyutlarla, sağlamlık kavramının ise teknoloji ile yer değiştirdiği tasarım eğitimi, sanat-sanayi-zanaat işbirliğine dönüşmüştür. Bu dönüşümle birlikte Rönesans döneminde güzel sanatlar çatısı altında ayrılan sanat ve zanaat, uygulamalı güzel sanatlar adı altında toplanmıştır. Böylelikle mimarlık, resim ve heykel disiplinleri arasına, iç mimarlık, ürün tasarımı, mobilya tasarımı, grafik tasarım, seramik, fotoğrafçılık gibi alanlar eklenmiştir. Bauhaus olarak adlandırılan bu sistem 14 yıl gibi kısa bir süre aktif olabilmiş fakat etkilerini günümüzde dahi sürdürmektedir (Aslan Ş. , 2012, s. 94).

Tarihsel süreç içerisinde gelişimine değinildiği şekilde tasarım eğitimi, (görsel 1) birçok farklı ele alış ya da yaklaşımı barındırmasına rağmen etkilerinin daha fazla olması sebebiyle, çalışmada iki ana akım ya da ekol üzerinden ele alınmaktadır.



Görsel 1. Tasarım eğitimi üzerinde etkileri olan oluşumlar (Seylan, 2005. sf.10).

Bunlardan ilki, Fransa'da meydana gelen ve mimarlık mesleğinin sanat olarak görüldüğü Ecole Des Beaux-Art akımıdır. O dönemde birçok akademik tasarım eğitimi programı bu yaklaşım ile yapılandırılmıştır ve 1930'lu yıllara kadar bu akımın etkisi devam etmiştir. İkinci önemli akım ise Almanya'da ortaya çıkan Beaux Arts ekolünden farklı olarak teknik, form ve uygulamaya yönelik olan Bauhaus ekolüdür (Özoğuz Arbay, 2015, s. 12).

Tarım toplumu eğitim sisteminin yansıması olarak etkisini usta çırak eğitimine dayalı bir şekilde Fransa'da Beaux Ekolu adı ile gösteren tasarım eğitimi, ikinci dönüm noktasını ya da başkalaşımını da Endüstri Devrimi etkisiyle ortaya çıkan endüstriyel eğitim modelinin yansımasına Bauhaus okulu ile cevap vererek geçirmiştir. Tüm bu yansımalar göz önüne alındığında ise günümüz bilgi çağı öğrenen merkezli eğitim anlayışının tasarım eğitiminde nasıl bir ortam ya da anlayış meydana getirdiği/getireceğinin sorgulanması gerekli görülmüştür.

20. yüzyılın başlarında sanayinin gelişmesi ile malzeme ve ürünlerin seri üretimine başlanmıştır. Bu gelişmeler paralelinde tasarım eğitimi ve tasarım modellerini de etkilemiştir. Bu dönemde Bauhaus Okulu ve bu okulun eğitimi önem kazanmış Walter Gropius öncülüğünde gelişen kurum tüm sanat ve tasarım dallarından atölyeleri barındırması sebebiyle ilgi görmüştür. Bauhaus eğitim modeli ile sanat ve kurama ağırlık veren eğitim modelinin aksine atölye çalışmalarına önem verilmiş ve tasarımcı adaylarının deneme yanılma yöntemi ile atölyelerde öğrenmesine dayanan bir eğitim modeli sürdürülmüştür (Özoğuz Arbay, 2015, s. 26).

Tarihsel süreç içerisinde eğitimde ve tasarım eğitiminde meydana gelen değişimlerle birlikte tasarım süreci ve tasarım eğitiminin yanı sıra tasarımcıya yüklenen roller de dönemin ve eğitimin koşullarına göre usta-çırak, koordinatör, araç kullanan tasarımcı ya da araç üreten tasarımcı olarak değişmiştir (Avinç ve Vural, 2020, s. 94).

İçerisinde bulunduğumuz, sürekli değişen ve gelişen yüzyılın en önemli özelliklerinden biri, sanayi toplumundan bilgi toplumuna geçişte toplumsal yapı ile birlikte teknoloji alanında ortaya çıkan gelişme ve değişimler olmuştur. Bilgi çağı ya da teknoloji çağı olarak adlandırılan yirmi birinci yüzyılda, bilgiye ulaşabilmek adına; bir şeyi daha iyi, daha hızlı daha ekonomik, daha verimli yapma girişimi olarak ifade edilen teknolojinin kullanımı yaşamın her alanında gözle görülür bir biçimde artmıştır. Günlük yaşamın her alanında

etkili olan bu teknoloji ve teknolojik araçlar günümüzde tasarım atölyelerini de etkisini altına almakta ve bu ortamlarda da teknolojik gereksinimlere ihtiyaç duyulmaktadır (Onur vd., 2018, s. 594-595). İnsanlığın gelişimi sürecince dünya tarihine yön veren ve toplumsal yapıda kültürel, ekonomik, politik alanların değişimine neden olan gelişmeler meydana gelmiştir. Bu gelişim ve değişimlerle birlikte uygarlık düzeyinin belirleyicilerinden olan teknoloji, malzeme ve uygulama yöntemi gibi alanlardaki bilgi akışı artmış ve bu durum tasarımcının bilgi yoğunluğu da artırmıştır (Kaptan, 2003, s. 3). Tüm bunlar da tasarım eğitiminde güncellemelere gidilmesini gerektirmiştir.

Tasarım ortamı ve tasarım eğitimi etkileyen değişimler ve güncellemeler tasarım eğitiminin temel bileşeni olan tasarım stüdyolarında da yer etmiş ve bu gerekliliklere cevap verebilmek adına stüdyolarda yeni pedagojik yöntem arayışlarına neden olmuştur (Tatar, 2015, s. 1).

Bu arayışlar, günümüz tasarım eğitimi sürecinde öğrencilerin tecrübe temelli geleneksel tasarım yöntem ve yaklaşımlarının yanında mimarlık alanı içerisinde ve dışından birçok bilgiyi kullanarak çalışmalarını oluşturmalarını gerektirmektedir (Türkyılmaz Canbay ve Polatoğlu, 2012). Bu koşullar öğrencileri alternatif yöntem arayışına yönlendirmekte ve teknoloji ve teknolojik araçlar bu alternatifler içerisinde en önemlisi olarak yerini almaktadır. **Böylece, günümüz tasarım eğitiminde bilgisayar ve diğer teknolojilerin çok çeşitli aşamalarda, farklı yoğunluklarda ve yöntemlerle kullanımı teknoloji ve tasarım eğitimi arasındaki ilişkiyi şekillendirmektedir** (Moloney, 2001'den Aktaran Onur vd., 2018, s. 595).

Sözkonusu güncellemeler ya da arayışlar genellikle dijitalleşme ve dijitalliği barındıran unsurlar üzerinde olmuştur. Bahsedilen yöntemlerden biri de başlangıçta televizyon ve film gibi dijital medya araçlarının gelişimiyle ortaya çıkan fakat tam anlamıyla 1990'larda yaygınlaşan dijital öyküleme yaklaşımıdır. Toplumsal yaşamla birlikte günlük hayatta yaşadığımız değişimler eğitimi ve bu eğitimde faydalanılan yöntem ya da araçların da dijitalleşmesini beraberinde getirmiştir. Bu anlamda dijital öyküleme yaklaşımının ortaya çıktığı ya da evrilerek dijital öykü olgusuna dönüştüğü dönem de 1990'lı yıllara yani bilgi çağının başlangıcına referans vermektedir.

Schön tarafından tasarım ve teknolojinin birlikteliği; tasarımın belirli bir süreç olarak ele alındığı yaklaşımlarda sonuç ürünler bilim ve teknik birlikteliği ile meydana gelmektedir ve teknoloji günümüz tasarımında ana kurgunun belirlenip tasarımın gerçekleştirilmesini sağlayan önemli bir araçtır, şeklinde ifade edilmiştir (Aktaran Onur vd., 2018, s. 595).

Tasarım eğitimi ve teknoloji birlikteliği için arayışlar sürerken bu eğitimin genelinde ya da çalışmada ele alındığı üzere mekân tasarımı eğitimi özelinde de güncel ihtiyaçlara cevap vermek amacıyla oluşturulan yeni yaklaşımlar ortaya çıkmıştır. Teknoloji kullanımını stüdyo ortamlarına taşımak amacıyla ele alınan bu yaklaşımlar; oyun temelli yaklaşımlar, online eğitim, web tabanlı eğitim şeklinde görülmüş ancak genel olarak tüm eğitim süreci ile bütünleştirilemeyip sadece son aşamada sunum aracı olarak kullanımla özdeşleşmiş ya da sınırlı kalmıştır.

Güncel mekân tasarımı eğitimi ortamında ideal bir eğitim sistemi tarifi yapmak ve olası etkin faktörlere cevap olabilecek bir model ile eğitimi yapılandırmak güçtür. Çünkü tasarım eğitimine etki eden etkin faktörler ve koşullar hızla değişmektedir. Toplumsal koşullar, küresel ölçekte standartlar eğitime yön veren etkin faktörlerdir ve tüm bu etkin faktörler tasarım ortamı ve tasarım eğitimi arasındaki ilişkiyi oluşturan parçalardır. Tasarım eğitimi ile de parçalar arası ilişkileri sorgulayarak içerisinde bulunduğu güncel koşulları anlayabilecek farkındalık düzeyine ve geleceğe ait öngörülerle yaşam boyu öğrenme yetisine sahip tasarımcı bakış açısının geliştirilmesi öngörülmektedir (Yücel, 2015, s. 3). Bu bakış açısının oluşturulabilmesi için faydalanılacak güncel koşullardan ilki ve en önemlisi içerisinde bulunduğumuz çağda teknoloji ve dijitalleşmedir. Bu yeniliklerin tasarım eğitiminde avantaja dönüştürecek şekilde kullanılması dönem koşullarını anlayan ve sorgulayan tasarımcılar yetiştirilmesini mümkün kılacaktır. Bu doğrultuda bireylerin içinde bulunduğu dönem ve bu dönemin koşullarını kavrayan, sorgulayan yorumlayarak bunları öğrenme motivasyonuna dönüştürdükleri öğrenme odaklı bir eğitim, tasarım eğitimi sağlanmalıdır (Yücel, 2015, s. 43). Bu nedenle de bilgi çağında öğrencilere eğitim modelleri sunmak yerine çağın getirilerini tasarım sürecinde ya da tasarım düşüncelerinde ne şekilde yansıtabilecekleri üzerinde durulmalıdır.

Bu noktada her toplumsal yapının bir eğitim modeli tariflediği ve bu eğitim modelinin tasarım eğitiminde karşılığı ya da yansımasının olduğu görüşüyle yola çıkan çalışmanın ilk

ekseninde sorgulanan bilgi çağı ya da bilgi toplumu yapılanmasındaki öğrenen merkezli eğitim modelinin tasarım eğitimi ortamlarında tariflediği eğitim modeline literatürde yer alan veriler doğrultusunda yapılan çıkarımlarla kısaca değinilecek olursa; geleneksel süreçlere ya da yaklaşımlara kıyasla öğrencinin öğrenmenin merkezinde olduğu, yürütücünün bir rehber olarak süreci yönlendirdiği veya yol gösterici olduğu, öğrenenlerin kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu aldığı bir eğitim söz konusudur. Ayrıca bu çağda bilginin çokluğu sebebiyle tasarım stüdyosuna pek çok bilgi girdiği için bu eğitim sisteminde de öğrencilerden kendilerine verilen bilgileri yorumlayarak yeni bilgiler ortaya koymaları, yaratıcı olmaları, işbirliği içerisinde, disiplinlerarası hatta disiplinlerötesi ölçekte çalışabilmeleri, problem çözme gibi yetilere sahip olmaları şeklinde 21. yüzyıl becerileri kazanmaları beklenmektedir. Öte yandan bilgi çağındaki tasarım eğitimi modelinin karşılığı aslında bu çağın en önemli ya da en çok konuşulan getirilerinden olan teknoloji ve dijitalleşmenin, tüm bu durumların beraberinde getirdiği ortam ve araçların tasarım eğitimi ortamları olan stüdyolar ile bütünleştirilmesi üzerinedir. Böylelikle öğrencilerde teknoloji okuryazarlığı ya da dijital okuryazarlık kazanımlarının sağlanması hedeflenmektedir.

Yaşamın her alanında etkileri görülen dijital çağ ve bilgisayar teknolojileri 1960'lı yıllarda başlarda sadece mühendislik gibi alanlarda kullanılsa da sonraları tıp, mimarlık gibi disiplinlerde de yer etmiştir. 21. yüzyıl niteliklerini tarifleyen bu teknolojiler; icat edildiği dönemleri küresel boyutlarda etkileyen radyo, telefon, televizyon gibi araçların yarattığı etkilerin benzerini bu araçların taklit edilmesi ile gerçekleştirmektedir (Aykaç, 2019, s. 37-38). Bu taklit ya da dönüşümlerden biri de tarih boyunca iletişim ya da öğretme amaçlı kullanılan öykülerde görülmüş ve bu durum dijital öyküleme olgusunun meydana gelmesine sebep olmuştur.

Mimarlıkta öyküleme ya da hikaye anlatımı yeni veya yabancı bir kavram değildir. Her mimarlık öğrencisinin çalışmasını etkin bir şekilde yansıtmak için kullandığı faydalı bir araçtır (Tkac, 2019, s. 1).

Öyküler, dinleyici ya da okuyucu için zihinsel ve uzamsal deneyim yaratmaktadırlar. Başka bir deyişle, mimari eserler bazı anlatıların kökenidir ve hikâyeler mimari tasarımı etkileme potansiyeline sahiptir. Anlatım mimaride mekânlar hakkında düşünmek için bir yöntem

olarak kullanabilmekteyken anlatılar ise mimariye veya dönüştürmeye yönelik pratik alıştırmalar, öğrencilerin yer duygusu kavramını anlamalarına yardımcı olabilecek bir beceri olarak düşünülebilmektedir (Nazidizaji, Tomé, & Regateiro, 2015, s. 164).

Öte yandan tasarımcılar, tasarladıkları dünyanın farkına varmalı ve kendilerini duygusal akışa karşı uyarmalıdır. Almanya'nın en önemli sanat ve tasarım okulu Bauhaus'un kurucularından Johannes Itten, bir tasarımcının sezgisel doğasını ve gelecekteki olası görüntüleri görme yeteneğini geliştirmeye ihtiyaç olduğunu gözlemleyerek dışa dönük bilimsel araştırma ve teknolojik spekülasyonların içsel düşünce ve uygulama ile dengelenmesi gerektiğini dile getirmiştir. Bunu yaparken de fikirlerini kelimeler ve çizimlerle ileten ve görünümü destekleyen nesnelere yaratan tasarımcıların, tasarımlarını duygularla zenginleştirilmiş bir bağlama yerleştirmesi gerektiğini ifade etmiş ve hikayeler aracılığıyla bu bağlamın ve duyguların yakalanabileceğini belirtmiştir (Sethi, 2015, s. 2)

Bernard Tschumi ise mimari tasarımın anlatı kurma eylemi olarak nasıl değerlendirilebileceğini Sullivan'ın 'form follows function' (biçim işlevi izler) ifadesini 'form follows fiction' (biçim kurmacayı izler) önermesine çevirerek ifade etmiş ve bu söylem ile işlevden (function) önce hikâyeler, kültür ve kurmacanın (fiction) olduğunu belirtmiştir (Kepekciöğlu ve Uz, 2018, s. 11-12) .

Tschumi, bu kelime oyunu ile biçimin, kurmaca tarafından şekillendirildiğini ve mimari tasarımın da kurmaca bir senaryo üzerine kurulu olduğunu hatırlatmakla birlikte işlevin de bir anlatı ve yaşam senaryosu olduğunu, bu yüzden işlev üzerinden kurulan formel anlatıların da kurgu olduğunu hatırlatmaktadır (Kepekciöğlu ve Uz, 2018, s. 12).

Mimarlıkta anlatı ya da hikâye geleneği hiç zayıflamadan sürmektedir. Antikite'den başlayıp, hümanist Rönesans'tan beri Avrupa kültüründe kurumsallaşarak modernize olan anlatıların Bauhaus'ta da mimari senaryoların şekillendirilmesinde rol oynadığını söylemek mümkündür (Kepekciöğlu ve Uz, 2018, s. 14).

Tasarım eğitiminin hep içinde olan ve farklı ele alışlarla yaklaşılan hikayeler/öyküler, günümüz bilgi toplumu yapılanması ile gelinen noktada ise hikayeyi anlama biçimimizin değişmesiyle farklı şekillere evrilmiş ve öğrenme süreçlerinde de aktif olarak kullanılmaya başlanmıştır. Bu kullanımlardan biri de toplumsal yapıdaki dönüşümlere paralel olarak

değişen araç ve ortam kullanımlarıyla birlikte karşımıza çıkan dijital öyküleme yaklaşımı olmuştur.

Sonuç olarak eğitim olgusunda olduğu şekliyle mimarlık ve tasarım, endüstri çağının gerektirdiği kapsamlı dönüşümlerin benzerlerini içerisinde bulduğumuz çağ olan bilgi çağında da yaşamaktadır. Bu çağ, tasarım yöntemleri ve temsil tekniklerinin yanı sıra tasarım düşüncesinin de yeniden sorgulanması ve yorumlanmasına neden olmaktadır. Bu nedenle de tasarım stüdyoları eğitim planları ile bu sorgulama ve dönüşümlerin bütünleştirilmesi önemli bir konu haline gelmiştir (Yazar, 2009, s. 54).

Bu bütünleştirme yapılırken de güncel koşullar ve toplumsal yapının eğitime yansması ya da koşullaması olan dijitalleşme olgusu ve dijital araçlardan faydalanma biçimi tasarım eğitiminde başlangıçta sadece süreç sonunda elde edilen ürünün sunulması/temsili ya da program kullanım becerisi gibi eklenti bir kazanım şeklinde yer bulmuş ve bu algı uzun yıllar boyunca yıkılamamıştır. Fakat sonrasında dijitalleşme ya da dijital araçların tasarım süresince kullanımına ya da adaptasyonuna yönelik dönüşümler meydana gelmeye başlamıştır. Çalışma da bu dönüşümler üzerine odaklanarak dijital araçlar ya da dijitalleşmenin tasarımda sonuç ürünün temsili şeklinde yapma biçimlerine etkilerinden ziyade tüm süreç boyunca etkilerini ya da tasarım düşüncesine etkilerini sorgulamak/keşfetmek amacıyla dijitalleşmenin meydana getirdiği/dönüştürdüğü yaklaşımlardan biri olan dijital öyküleme olgusu aracılığıyla bu sorgulamayı gerçekleştirecektir.

Öte yandan içerisinde bulunan güncellemeler ve yenilik gereksinimleri, teknoloji ve kültür gibi alanlarda meydana gelen gelişim ve değişimler tasarım ortamını, araçlarını ve tasarım bilgisini şekillendirmektedir. Bilgisayar destekli tasarım araçları ve dijital tasarım ortamları sadece üretim kalitesi artırma ya da hızlandırma ile kalmayıp tasarımcının düşünme şeklini de etkileme özelliğine sahiptir. Bu durumlar da tasarım eğitiminde öğrenme ortamlarında tasarımcının düşünme sistem ve yöntemlerine odaklanılarak bu eğitimi şekillendirecek yaklaşımların geliştirilmesini gerektirmektedir (Baştuğ, 2015).

Bu çalışma benzer şekilde, günlük hayatta meydana gelen hız, dijitalleşme, dijital dönüşüm gibi sebeplerle evrilmeye başlayan eğitim olgusu ve paralelinde bilgi çağında teknoloji etkisiyle gelişen ve dönüşen tasarım metot ve araçlarının yanı sıra bilgi çağını

yansıtıcı tasarım düşüncesi ve bununla ilişkili tasarım anlayışlarının mekân tasarım eğitimi stüdyo kurgularıyla bütünleştirilmesi üzerine şekillenmektedir. Toplumsal yapıda meydana gelen kırılma noktaları ve bunların eğitim sistemi ile tasarım eğitiminde meydana getirdiği değişimler araştırmanın teorik altyapısını oluşturmaktadır. 20. yüzyılın ikinci yarısı ile belirginleşmeye başlayan bu çok boyutlu değişimler sadece tasarım araçları, temsil teknikleri ve yöntemlerini etkilemekle kalmamış paralelindeki düşünce örüntüleri ve tasarım düşüncesinin de sorgulanmasını gerekli kılmıştır. Dijitalleşme ya da dijital tasarım olarak ifade edilen bu dönüşüm süreçleri sadece araçsal yönü olan temsil dönüşümü olmayıp tasarımın bilişsel yapısı ve tasarım düşüncesi üzerinde de doğrudan etkili olmuştur.

Çalışma ile de bilgi/teknoloji çağının ve buna bağlı olarak da dijital tasarım dönüşümlerinin mevcut stüdyo egzersizlerine ve gelişim süreçlerine, bahsedilen sayısallığın teknolojik ve düşünsel altyapısının ne şekilde etki edeceği ya da ne tür katkılar sağlayacağını ortaya konulması hedeflenmektedir.

Daha önceleri gerçekleştirilmesi mümkün olmayan formları gerçekleştirme ve mimari temsillerde kullanılma, tasarım sürecini hızlandırma gibi işlevleri olan teknoloji, bilgi çağı ile birlikte bilginin de tasarım sürecine dâhil olmasıyla birlikte, bilgi akışlarını ayırıştırıcı, birleştiren düzenleyen bir hal almıştır. Böylelikle de tasarım girdilerini etkileyen teknoloji; bilginin dâhil olduğu tasarım yöntemleri ve tasarım düşüncesinin ele alınışı başlı başına bir tasarım sorusu haline gelmiştir (Yeyman, 2018, s. 34). Böylece bilgi çağı ile birlikte tasarım sürecinin araçsal bağlamda geçirdiği kapsamlı dönüşümler, tasarım sürecinde kullanılan bilgi alanlarının da dönüşmesi sonucu, mekân tasarımı eğitiminde yeni zihinsel becerilerin ortaya çıkmasını ve bunların sorgulanmasını gerektirmiştir (Yazar, 2009, s. 69).

Dino (2015) tarafından da benzer şekilde, mekân tasarımı ortamında meydana gelen sayısal/dijital teknolojilerin tasarımda uygulanmasının tasarım süreçleri ve form ile ilgili değişimlerin yanı sıra tasarım düşüncesinde de değişimler meydana getirdiği ve bu değişimlerin mekân tasarımıdaki en önemli paradigma değişimi olduğu belirtilmiştir (Aktaran Avinç ve Vural, 2020, s. 78).

Çalışma ile bahsi geçen paradigma değişimine ya da tasarım eğitimindeki yeni anlayışa altyapı oluşturan koşullar ele alınarak, bu koşullar doğrultusunda iç mekân tasarımı

eğitimi özelinde hem mevcut durum analizi yapılmakta hem de çağın koşullamalarına cevap verebilmek adına gerekli unsurlar sorgulanmaktadır. Bu gerekliliklere cevap olması amacıyla ortaya konulan önerinin de tasarım eğitiminde mevcut olarak bahsedilen bilgi çağının yansımaları ya da bilgi ağı düşüncesi ile ilişkilendirilmesi sonucu, önerinin mevcut kurgudaki rolü i mekn tasarımı eğitimi özelinde sorgulanmaktadır.

2.1 Tasarım Eğitimi

Tasarımla doğrudan ya da dolaylı olarak ilişkili olabilen ve farklı ölçeklerde çalışma konuları ya da sonuç ürünleri olan disiplinleri içeren tasarım eğitimi bu yönüyle disiplinler arası bir eğitim sistemidir. Mühendislikten rn tasarımına, resimden grafiğe pek çok alt disiplini ilgilendiren bu eğitim ana hatları ile belli başlı temel unsurlar içerse de içerikleri her eğitim disiplinine göre farklılaşmakta ve çeşitlenmektedir. Aynı zamanda daha çok mekna dayalı disiplinlerde öncelikli olarak ele alınmaktadır. Bu alışma, tasarım eğitimi disiplinlerinden mekn tasarımı disiplinlerine odaklanmakta ve kapsam daha da daraltılarak i mekn tasarımı eğitimine kadar özelleştirilmektedir. Çalışmada tasarım eğitimi başlığı altında genelde tasarım eğitimi özelde ise mekn tasarımı eğitimi hakkında temel bilgiler verilerek sonrasında konu alanı i mekn tasarımı eğitimi leğine kadar sınırlandırılmış ve çalışmanın verileri bu disiplin üzerinden elde edilmiştir.

Toplumsal koşulların tariflediği eğitim modelleri ve bu eğitim modellerinin tasarım eğitimindeki yansımalarının sorgulandığı çalışmanın bu bölümünde tasarım eğitimi başlığı ile bu eğitimin tarihsel süreçteki gelişimi ve bu süreçlerde bahsi geçen eğitimin temel konusunu oluşturan birey ve mekn algısının ne şekilde değiştiği ele alınmaktadır. Bununla birlikte çalışmaya ışık tutması adına tasarım eğitiminin amacı, bu eğitimi etkileyen faktörler ve yine benzer şekilde tasarım eğitiminde kullanılan deneyim ve düşünce odaklı yaklaşımlara değinilerek, çalışmanın hangi yaklaşımla oluşturulduğu belirtilecektir. Ayrıca çalışmada tasarım düşüncesi sorgulaması yapılması sebebi ile birbiriyle ilişkili kavramlar olan tasarım bilgisi ve tasarım düşüncesi konularına da bu başlıkta değinilecektir. Sonrasında çalışmanın ana kurgusunda da yer aldığı üzere içerisinde bulunduğumuz bilgi toplumunun tasarım eğitimine yansımaları ve paralelinde meydana getirdiği güncel tasarım anlayışları, ortamları nelerdir bu başlıklar irdelenecek, güncel yaklaşımlar arasından neden dijital öykülemenin seçildiği ifade edilecektir. Son olarak ise tasarım eğitiminden iç mimarlık ya i mekn tasarımı eğitimi özeline bir akışın

söz konusu olduğu çalışmada, tasarım (eğitimi) disiplinlerinden bahsedilerek sıralanan disiplinler arasından iç mimarlık disiplinin hangi kapsamda ve ne şekilde ele alındığına, dijital öykülemenin bu disiplinle ilişkisine değinilerek bölüm sonlandırılacaktır.

2.1.1 Tasarım Eğitimi ve Gelişim Süreci

Çocuklar ve gençler başlıca olmak üzere toplum yaşantısında yerlerini almaları için bireylere gereken bilgi, beceri ve anlayışları kazandırarak kişiliklerinin gelişmesine doğrudan ya da dolaylı olarak katkı sağlayan olgu olan eğitim (www.tdk.gov.tr, 2020), insanlık var olduğundan beri sürekli değişerek, gelişerek, dönüşerek gelişimini sürdürmüştür. Bu süreçlerde farklı düşünce biçimleri ve yaklaşımlarından etkilenmiş olan eğitimin nasıl olması gerektiğine dair sorgulamalar da günümüz eğitim modellerinin dayanak noktalarını oluşturmuştur (Sağlam H. , 2009, s. 42).

Tasarlama işi ya da zihinde tasarımılanan şekil olarak tanımlanan tasarım (Güngör H. , 2005, s. 5) ve bireye özgü duyu, düş, sezgi, düşünce canlandırma kabiliyetini ortaya çıkaran ve bu kabiliyeti estetik bir düzen ile kullanabilen, geliştirebilen yetenek düzeylerine sahip yaratıcı kişiliklerin oluşmasını sağlayan eğitim süreci (Gökaydın, 2010) şeklinde ifade edilen tasarım eğitimi de bu değişimlerden payına düşeni almıştır.

Tasarım eğitimi, yoğun olarak ilk yılında ve sonrasında, bireylerin ortaöğretimde elde ettiği araştırma ve sorgulamayı bilmeyen, ezbere dayalı, otoriteye bağımlı eğitim sistemine bağılı alışkanlıklarını (Dural, 1999) kırmak için; çok boyutlu düşünme eyleminin zorunluluk olduğu bu eğitimde gerekli kazanımların sağlanması adına büyük sorumluluklar üstlenmektedir (Özdemir, 2016).

Hayal gücünü harekete geçirerek görme ve düşünme biçimleri geliştiren ve tasarım bilgisi oluşturulması aşamalarını kapsayan tasarım eğitimi, stüdyo ortamında öğrenmeye yönelik oluşturulan diyalog ortamı, mevcut bilgilerin sorgulanması ile farklı bağlamlarda yeniden düşünülmesi, dolayısıyla oluşturulan kaygan zemin sayesinde düşüncenin aktifleşmesine ve yeni ilişkiler oluşturulmasına imkân sağlamaktadır (Aydınlı, 2015).

Eğitim ana olgusunda olduğu gibi sanat ve tasarım eğitiminde de tarihi süreç içerisinde bilim ve eğitimbilimdeki yaklaşımlara paralel olarak yeni değişimler meydana gelmiştir. En az 200 yıl boyunca rasyonellik ve irrasyonellik arasında gidip gelen ve 20.yy ortalarına

kadar sanatsallığın ağır basması sebebiyle irrasyonel alana daha yakın olan tasarım eğitimi anlayışları, 1950'lerden günümüze bilim ve teknolojideki gelişmelerle birlikte çağın gereği olarak görülen rasyonelliğe doğru yönelmiştir (Seylan, 2005, s. 17).

Böylelikle endüstrileşen toplumlarda 1950'ler ve 60'larda tasarım ve tasarım metodolojisi üzerine yapılan çalışmalarda artış meydana gelmiş ve bir eylem olarak tasarım, çeşitli şekillerde tanımlanmıştır. Bu dönemden sonra tasarım içeriği, tasarımın bileşenleri, tasarımda düşünsel süreçler gibi konular sorgulanmaya ve tartışılmaya başlanmış ve bunun sonucunda da yeni kuram ve yöntemler ortaya konulmuştur (Turan, 2011, s. 162).

İnsan bilimleri/beşeri bilimler, sosyal ve fiziki bilimler, yaratıcı sanatlar ve teknoloji bileşenlerini içeren disiplinler arası bir alan olan tasarım; mantık, duygu ve sezgiler arasında varlık bulduğundan bu alanın eğitimi de düşünceyi kavramsallaştırma ve gerçekleştirme kabiliyetini içermektedir (Teymur, 2001, s. 144). Öğrenen merkezli bu yaklaşımı mekân tasarım eğitimi bazında düşündüğümüzde, birden fazla disiplini ya da bileşeni kapsamı nedeniyle daha bütünsel bir ilişki ağını gerektirir. Bilginin sürekli değiştiği günümüzde, tasarımcıların öncelikle bu değişimler ve farklılıklara cevap verebilmesi böylelikle de bilgiye ulaşma, farklı konum kazandırabilme, bilgiyi dönüştürebilme yetilerini kazanması gerekmektedir. Mimarlığın ve tasarımın kesin olmayan, çelişkili, belirsiz, tüm konularına karşı; esnek düşünebilen, sorgulayan, bilgiyi yeni olana dönüştürebilen, problem çözme becerisine sahip tasarımcılar yetiştirmek bu eğitimin önceliğini oluşturmalıdır (Aydınlı, 2001, s. 116).

Yüzyılın başından beri geliştirilen kavramlarla, eğitime ve okul kurumuna yeni anlamlar yüklenmesi ile günümüz eğitiminin gereksinim duyduğu değişim, öğrenciyi sistemin merkezine alan öğrenen merkezli bir eğitimi ya da tasarım eğitimini zorunlu kılmıştır (Sağlam H. , 2009, s. 42). Bu doğrultuda tasarım eğitimi de amaçlarına ulaşmak adına öğrenen merkezli bir ortamda eğitimini şekillendirmiştir. **Stüdyo gibi kendine özgü bazı öğretim ortam ve yöntemlerine sahip olan bu eğitim, bir yandan değişen toplumsal koşullara cevap vermek, teknolojinin gerekliliklerini karşılamak, bir yandan da güncel tasarım araçlarından bu ortamlarda faydalanmak adına öğrenme, öğretme biçimlerini sürekli güncellemektedir** (Teymur, 2001, s. 145-146).

Uluoğlu (1990) ve Ciravoğlu (2003) tarafından mekân tasarım eğitimi gelişim süreci üç aşamada ele alınmaktadır. Bunlardan ilki bu eğitimi veren kurumların olmadığı mekân tasarımı eğitiminin loncalar tarafından yürütüldüğü, adayların alanlarında usta kişiler tarafından eğitildiği sistemdir. İkinci aşamada ustaların rolünü eğitim kurumları almıştır fakat okullarda sadece kuramsal eğitim verilmekte, uygulama yani deneyim kısmı ise okul dışında atölyelerde gerçekleşmektedir. Son aşamada ise kuram ve uygulama eğitim kurumlarında birlikte verilmeye başlanmış ve tasarım stüdyosu kavramı ortaya çıkmıştır. Böylelikle de eğitim kurumlarında hem teorik hem de pratik bilgi aktarımı sağlanmaya başlanmıştır. İç mimarlık eğitiminde de mekân tasarım eğitimi aşamalarından geçerek ustaların rehberliğini yaptığı atölyeler, yerini yürütücü rehberliğindeki tasarım stüdyolarına bırakmıştır (Gül, 2016, s. 10).

Mekân tasarım eğitiminin Loncalar tarafından yürütüldüğü ve ilk stüdyo eğitiminin temellerinin atıldığı Ecole Des Beaux Arts ve ardından yaparak öğrenmeye dayalı eğitimin verildiği sanat ve zanaatın bir çatı altında toplandığı Bauhaus eğitim kurumları, mekân tasarım eğitimine bugünkü kimliğini kazandırmıştır (Paker Kahvecioğlu, 2001, s. 95-96).

Bu nedenle de tasarım eğitiminin ekolleri olarak ele alınan Beaux Arts ve Bauhaus yaklaşımları, geliştirdikleri eğitim sistemleri ve bakış açıları ile uzunca bir süre tartışma konusu olmuştur (Tatar, 2015, s. 8). Çalışmada bu yaklaşımların incelenmesindeki amaç ise genel yaklaşımları, dönemsel koşulları, eğitim sistemlerini sorgulayarak, pedagojik açımları ile programlarındaki dönüm noktalarının etkileşiminin tespit edilmesi ile yapılacak değerlendirmelere veri/altyapı olmasını sağlamaktır.

17. yüzyıldan günümüze, akademisyen, zanaatkâr, mühendis ve sosyal bilimci olmak üzere dört uzmanlığı bir arada içeren aktör olarak ele alınan mimar ve Ecole Des Beaux Arts okulunda ortaya çıkan ve güzel sanatlar başlığı altında ele alınan mimarlık olgusu, sonrasında sanat baskın olarak değil zanaat ve teknoloji kökenli olarak anılmıştır. Bu modeller temelde çok farklı görünse de her ikisi de mimarlığın bilimsel ve teknolojik yönlerine ağırlık vermiş ve temellerini sosyal ve kültürel konuları dert edinerek toplumun ihtiyaçlarını karşılamak üzere oluşturmuşlardır (Salama ve Wilkinson, 2007, s. 4).

Bunun yanı sıra dönemin süregelen pozitivist anlayışı nedeniyle bahsedilen atölye modelinde eğitim, bir çırak olan öğrencinin ustasını taklit etmesiyle bilgi edinmesine

dayanmaktadır. Buradaki ideoloji mutlak doğru anlayışını barındırmaktadır ve öğrencinin yaratıcılığını bastırmaktadır. Post pozitivist dönemde ise tasarım eğitiminde epistemolojiden çok metodolojiye ağırlık verilmeye başlanmış ve tasarım sistematik ve formüle edilebilir bir yaklaşım olarak görülmüştür (Ersine Masatlıoğlu, 2018, s. 26-27).

Erken dönem reformcularından günümüze, pedagojik araştırmalar, eğitimcilere, yöntemlerini dönüştürmek, programlarını güçlendirmek, biçimlendirici rollerini zenginleştirmek ve böylelikle eğitimin niteliğini artırmak adına yeni yollar sunmaktadır. Öte yandan, tasarım stüdyosu pedagojisi, 20. yüzyıl ortalarına dek bir tabu olarak, öğreten-merkezli ve bilen kişinin pasif olarak bilgi aktardığı bir yaklaşım üzerine konumlanmıştır. Ancak yüzyılın ikinci yarısında, kimi kuramcı-eğitimciler farklı yollar önermişlerdir. 1960'larda, pozitivist paradigmanın sorgulanmaya başladığı bir tarihsel eşik sonrası, post-pozitivist bilimsel yaklaşımlar sonucu incelenen biliş, yaratıcılık, algı, davranış, psikoloji ve benzeri soyut yapılanmalara dair çalışmalar, bu tabunun yıkılmasının öncüleridir. 20. yüzyılın son çeyreğinden günümüze stüdyo ortamının dönüşümü -bilimsel yaklaşımların yanı sıra- mimarlık disiplininin doğası gereği; sosyo-kültürel ve sosyo-ekonomik problemlerin gelişimi, yaşam biçimleri ve yerleşimlerinin değişimi, tasarım alanının çözüm üretici ve bütünleştirici niteliğinin öne çıkmasıyla da direkt ilişkilidir. Bu bağlamda mimarın rolünün değişimi, mesleki eğitimin içeriğinin yenilenmesine de yol açmaktadır. Yaşam boyu öğrenme modelinin benimsendiği yükseköğretim kurumları, sadece meslek insanı yetiştirme vizyonu üzerinden değil, herhangi bir probleme karşı yaratıcı düşünme ve üretme pratikleri geliştirebilecek entelektüel bireyler ve de mimarlar yetiştirmeye yönelmektedir (Ersine Masatlıoğlu, 2018, s. 35).

Eğitim modelleri ve yaklaşımları değişirken, birbirleri içinde var olarak birbirini bütünleyen iki karşıt etkinlik varsayılan öğrenme ve öğretme kavramları da tasarım eğitiminde sürekli sorgulanmıştır. Beaux Arts döneminde bu olgular usta çırak ilişkisi içerisinde bilginin iletilmesi temeline dayanırken, Bauhaus anlayışında yaparak öğrenme ile kısmen bu anlayış kırılmakta, aktif eğitim modellerinde ise bilgiye ulaşma yollarının öğretildiği ve öğrencinin gereksinim duyduğu bilgiye ulaştığı öğrenen merkezli bir tutum sergilenmektedir (Aydınlı, 2001, s. 117).

Günümüzde ise tasarım stüdyosu yapısı değişerek; Beaux Arts'ın kuramsal ve klasik mimarisine göndermeler yapan, Bauhaus'un teorik bilgiden ziyade temel tasarım eğitimi ve uygulamaya ağırlık veren yaparak öğrenmeye dayalı eğitim modelinden farklı bir yapıya doğru evirilmektedir. Bu evirilmede ise diğer disiplinlerdeki gelişmeler ve bu gelişmelerin tasarım eğitimine yansımaları rol almaktadır (Uluoğlu 1990'dan aktaran Gül, 2016, s. 88-89).

Son zamanlarda tasarım eğitimindeki en önemli gelişme ise bilgisayar teknolojilerinin tasarımı ve tasarım pratiğini hızlı bir şekilde dönüştürmesi ve yeni yaklaşımların, kuramların, kavramların ortaya konması olmuştur. Bu hızlı dönüşüm mekân tasarım

eğitimini de etkilemekte; bu neticede eğitim programları s¼rekli tartişılmakta, g¼ncellenmekte ve eğitim i¼eriklerine dijital tabanlı y¼ntemleri de eklemektedir (Turan, 2009, s. 40).

1980’li yıllardaki, bilim ve teknolojidaki hızlı gelişmeler bilgi toplumunun oluşmasının başlangıç yılları olarak kabul g¼rm¼ř ve bu yeni oluşum g¼nl¼k hayattan eğitime bir¼ok alanı etkilemiştir. Eğitim alanıyla birlikte mek¼n tasarımı eğitimi alanında da bu yeni olgunun yansımaları bilgisayar destekli yazılım ya da programların bu eğitim sistemi m¼fredatlarına eklenmesi şeklinde g¼r¼lm¼řt¼r.

Bununla birlikte, teknolojik gelişmeler sonucu elektronik ve dijital ara¼ların sıklıkla kullanımı s¼z konusu olmuş ve bu durum, tasarım alanında da bahsi ge¼en ara¼ ve ortamların kullanımının artmasına neden olmuştur. Kişisel bilgisayarların kolaylıkla ulaşılabilir olması onları g¼nl¼k yaşantımızın bir par¼ası haline getirmiş, bu gelişmeler tasarım d¼nyasında dijital ara¼ ve ortamların yaygın olarak kullanımına neden olmuştur (¼zbaki, 2016, s. 3).

Dijitalleşme, bilgisayar ve iletişim teknolojilerinin tasarım s¼recine d¼hil olmasıyla, ¼đrencinin tasarımını ifade etmek adına kullandığı ara¼lar da değişime uğramış ve eğitim s¼recinde geleneksel ifade bi¼imleri terk edilmeyip, dijital teknolojilerin de bu s¼re¼te g¼rselleřtirmeye yardımcı ara¼lar olarak kullanıldığı ortamlar oluşturulmuştur. Bu durum da geleneksel ve dijital teknolojilerin birlikteliğinden doğan karma bir eğitim ortamı meydana getirmiştir (Yıldırım vd., 2010’dan Aktaran Rzazade, 2018, s. 9).

Tasarım d¼nyasında ve onun bir bileşeni olan mek¼n tasarımı alanında 1990’lı yıllarda teorik ve pratik anlamda artan s¼ylemlerde tasarım s¼re¼ ve ifade ilişkilerinin d¼n¼ř¼m¼ne y¼nelik gelişmelerin olduğu ortaya konmuştur. Teori ve uygulamada bu değişimler, yeni bir akım, yeni bir anlayış, yeni bir ideoloji ya da estetik kaygıların yarattığı bir sonu¼ olmaktan ziyade, bilgisayar ve sayısal teknolojiler kaynaklı, yeni bir tasarım ortamının getirdiği, tasarım ve üretim s¼re¼leri ile ilişkili olmuştur (Turan, 2011, s. 162).

Geleneksel mimari tasarım eğitiminde sonu¼ odaklı, mimari proje ¼retiminin temellendirdiği, bilginin elde edileceği tek yerin st¼dyo sınırları ve y¼r¼t¼c¼s¼ olduğu bir st¼dyo yapılanması mevcuttur. St¼dyoda eğitsel ortam ise ¼đrencinin boş bir levha olarak değerlendirildiği (tabula rasa), tasarım s¼recinde ¼đrencinin, g¼rece pasif bir konumda yer aldığı, dolayısıyla eğitsel s¼re¼te bilginin y¼r¼t¼c¼den ¼đrenciye doğru tek taraflı olarak aktarıldığı bir yapılanmadır. Usta-¼ırac ilişkisi ¼er¼evesinde aktarılan bilgi, yapı tasarlama ve uygulama ile ilgili o zamana kadar elde edilmiş, kalıplaşmış ve sınırları

mimarlık disiplini içerisinde yer alan merkezi bir bilgidir. Eğitim müfredatı sıkı ve eğitsel ortam hiyerarşiktir; ulaşılması gereken sabit bir bilgilenme durumu vardır ve bu nedenle sonuç ürün eğitsel süreçten daha değerlidir. 21. yüzyıl mimari tasarım eğitimi yapılanmasında ise çoğulcu bir ortamın varlığı ile karşılaşmaktadır. Bu nedenle bütünlük, genel geçer bir bilgi aktarım, üretim modeli bulunmamaktadır. Bugünün mimarlık okullarında, bir yandan geleneksel eğitim yöntemleri ve stüdyolardaki tasarıma dayalı usta-çırak yapılanması sürdürülürken, aynı zamanda deneysel ve esnek eğitim modelleri de mimarlık pedagojisinde yerini almaya başlamıştır. Bu değişimin başlıca nedeni günümüzde mimarlık ortamının hızla değişen, dönüşen ve artan bir ivme ile büyüyen bir bilgi birikiminin etkisi altında olma durumudur. Geleneksel eğitim ortamının aksine güncel mimarlık ortamında mekân tasarım eğitimi ile ilgili bilginin tamamının-genişliği, kapsamı, artış hızı ve ulaşım kanallarının çeşitliliği düşünüldüğünde- öğrenciye aktarılması olası değildir. Bu nedenle güncel mimari tasarım eğitimi tartışmalarında öğrencilerin bireysel öğrenme yetilerini güçlendirme, öğrenmeyi öğrenme, yaşam boyu öğrenme ve mimarlık eğitimi yerine mimarın eğitimini sağlayacak ortamlar kurgulama düşünceleri öne çıkmaktadır. 21. yüzyılda mimarlık eğitiminde farkındalık ve duyarlılık düzeyi yüksek, eleştirel düşünce geliştirebilen birer entelektüel meslek insanı yetiştirmek hedeflenmektedir (Kararmaz, 2017, s. 109-110).

Bu doğrultuda küreselleşmenin imkânları ve bilgi teknolojileriyle birlikte coğrafi, toplumsal, kültürel alanlardaki sınırların kalktığı, değişimin hâkim olduğu günümüzde mekân tasarımı eğitiminin de yeniden düşünülmesi gerekliliği ve birtakım arayışları tartışılmaktadır (Aydın, 2005, s. 34). Bu arayışlarda mekân tasarım eğitimi yeniliğin formu değil düşünceyle sağlanabileceği anlayışı hâkimdir ve öğrenme ve öğretmeden ibaret teknik bir eğitim pedagojisi kabul görmemektedir (Teymur, 2005, s. 74).

Mekân tasarımı eğitimi pedagojisi alanında arayışlar sürerken, ilk kişisel bilgisayarların üretilmesiyle ivme kazanan teknolojik gelişmelerle bilgiye ulaşmak kolaylaşmış ve bu durum da müfredatlarda ya da eğitim sisteminde öğrencinin bu kolay elde edilen ve sonsuz olan bilgileri derinlemesine öğrenmesini sağlayan eğitimsel deneyimlerin oluşturulmasını gerektirmiştir (Aykaç, 2019, s. 75). Bu eğitimsel deneyim arayışları da başlangıç yıllarında sadece bir temsil aracı olarak kullanılması yeterli görülen teknolojinin, ilerleyen süreçlerinde bu kullanımının yeterli bulunmaması sonucu sorgulanmaya başlanması mekân tasarımı eğitimi alanında yeni durumlar, yeni araştırmalar ve yeni sorgulamaları da beraberinde getirmiştir.

Bu yeni sorgulamalarla birlikte de çağın mimarlığının ne olması gerektiğinden ziyade, tasarımcı düşünce sistemimizin tarih, geçicilik ve değişim nosyonları göz önünde bulundurularak çağın tasarım düşüncesini nasıl etkilediği üzerinde durulması (Ersine Masatlıoğlu, 2018, s. 1) gerektiği görüşünden hareketle teknolojinin yapma biçimlerinde meydana getirdiği yenilikler ya da değişimler ikinci plana itilmiş ve bunun yanı sıra

düşünce biçimlerini, yeni bir tasarım eğitimi anlayışını ne yönde etkileyeceği arayışına girilmiştir.

Söz konusu arayışlar sürerken tasarım eğitimi ve sürecinin farklı aşamalarında farklı ve yeni yaklaşımlardan faydalanılmıştır. Günün koşulları doğrultusunda ortaya çıkan bu yaklaşımlar oyun tabanlı eğitim, uzaktan eğitim, web temelli eğitim şeklinde öneriler üzerine olmuştur. Bu ele alışlarda başlangıçta tasarım sürecinin belirli aşamalarında ya da sonuç ürünün görselleştirilmesinde, temsilinde kullanılan dijital teknolojiler yeterli bulunmamış, eğitimle bütünleştirilemediği kanısına varılmıştır. Bu yaklaşımlardan biri ise aslında eğitimin ve tasarım eğitimin hep içerisinde olan öyküleme olgusunda meydana gelmiş ve dijitalleşmeyle birlikte dijital öyküleme kavramını doğurmuştur. Günlük hayatımızda iç içe olduğumuz dijital araç ve ortamlar eğitim sisteminde de bu yansımaların görülmesini gerektirdiği için bu şekilde ele alışlar ortaya çıkmış, yani toplumsal hayat bu unsurları koşullamıştır. İçerisinde bulunduğumuz bilgi toplumunun koşulladığı unsurlardan olan dijitalleşme sonucu ortaya çıkan ya da başkalaşarak günümüze ulaşan dijital öyküleme olgusu çalışmada bu sebepler doğrultusunda ele alınmıştır. Öte yandan bilgi toplumunun tariflediği öğrenen merkezli tasarım eğitimi modelini de karşılıyor olması bu ele alışı destekler niteliktedir.

Bununla birlikte tasarım eğitimi alanında çok çalışılmamış hem de çalışmada ele alınan boyutuyla daha önce ele alınmamış özgün bir konu alanı olan dijital öyküleme olgusu; çalışmanın kuramsal kısmıyla temellendirilen güncel koşullara cevap verme potansiyeliyle günlük hayatta iç içe olduğumuz dijital teknolojiler sonucu her alanda kaçınılmaz olarak eğitim alanında da koşullanmaları beraberinde getiren dijitalleşme ihtiyacına yanıt vermektedir. Ayrıca, karmaşık yazılım ve donanım bilgisi gerektirmeden temel anlamda dijital araçlardan faydalanılabilecek ve herkes tarafından erişilebilecek özellikte olması, dijital öykü oluşturma sürecinin tasarım süreciyle benzer süreçleri içeriyor olması ve paralelinde bilgi toplumunun tariflediği öğrenen merkezli eğitim modeline cevap vermesi sebebiyle çalışmada bu yaklaşıma yer verilmiştir.

Beaux- Arts Eğitim Modeli

İlk kez orta çağda, eğitim bireyin kontrolünden çıkarak bir otoritenin kontrolü altına girmiştir ve yaratıcılığın tanrıya ait bir özellik olduğu görüşü sebebiyle, tasarımcı zanaatkâr

olarak tanımlanmış, bilgiler lonca sistemi içerisinde usta çırak yöntemi ile aktarılmıştır. Antik Dönem ve Ortaçağda kullanılan tekniklerin belirli kurallar çerçevesinde yer aldığı Rönesans Döneminde resim, heykel ve mimarlık disiplinleri güzel sanatlar; geometri, astronomi gibi benzer alanlar ise bilim dalı olarak tanımlanmıştır. Bu dönemde güzel sanatlar alanında sanat ve zanaat eğitimi akademi özelinde usta çırak ilişkisi ile yürütülmüştür. Beaux Ekolü olarak literatürde yer alan bu yaklaşımda eğitim, kilisenin kontrolünden çıkarak kraliyet kontrolüne geçmiştir (Aslan Ş. , 2012, s. 93-94).

19.yüzyıl sonu ve 21. yüzyıl başlarında Fransız mimarlığı ve dünya mimarlığında büyük öneme sahip olan Ecole des Beaux Arts okulunun gelişim tarihçesi genel olarak üç ana dönemde ele alınmaktadır. Temeli Académie Royale d'Architecture'e okuluna dayanan ve 1666-1789 yıllarında kuruluş ve kurumlaşma dönemlerini yaşayan bu okulda dersler herkese açık bir yapıdadır fakat sadece seçilen kişiler öğrenci (eleve) olabilmektedir. Bununla birlikte Akademide sadece kuramsal ve felsefik eğitim verilmekte olup öğrenciler tasarlama ve çizim yapma gibi kazanımları bir ustanın atölyesinde öğrenmektedir. Estetiğin değişmeyen mutlak değerler üzerinden şekillendiği ve temel kavram olduğu bu dönemde planlama ve yapı teknikleri konuları önem taşımamaktadır. 18. yüzyılın ikinci yarısından sonra ise teoriye olan ilgi azalmış ve fizik, kimya, matematik, yapı teknikleri, malzeme bilgisi gibi konular önem kazanmıştır. 1789'dan 1860'a kadar değişim ve yenilik sürecinin hâkim olduğu okulda her ay öğrenci çalışmaları değerlendirilmiş ve en iyi çalışma jüri tarafından ödüllendirilmiştir. Okulun 1870'lerde en parlak dönemini yaşaması ve dünyanın dört bir yanından öğrencilerin öğrenim görmek için buraya gelmesi sonucu Beaux Arts ekolü tüm dünyada kabul gören bir sistem olmuştur (Kula Say, 2014, s. 34-39).

Mekân tasarım eğitiminin gelişiminde büyük öneme sahip iki ana paradigmadan ilki olan Beaux-Arts geleneği, stile ve tipe yönelik ürün veren tasarım anlayışı ile tarihi yinelemesi ve bunun yanı sıra, simetrik kompozisyon anlayışı, aristokratik yaklaşımı gibi özellikleri sebebiyle eleştirilmiştir (Uluoğlu, 1990'dan Aktaran Arıdağ ve Aslan, 2012, s. 50). Fakat bu eleştirilere rağmen ilk stüdyo sisteminin uygulandığı yer olup adından söz ettirmektedir.

Ecole des Beaux Arts eğitim anlayışı; uygulamanın okullara entegre olduğu ve stüdyonun mimarlık eğitiminde kurumsallaştığı dönemi oluşturmaktadır. Bu okul, mekân tasarımı eğitimi kapsamında günümüz tasarım stüdyolarında sürdürülen yöntemlere en yakın

eğitime sahip olan ve mekân tasarımı eğitiminin gelişiminde önemli rolü olan ilk köklü okuldur (Arıdağ ve Aslan, 2012, s.49-66). Ecole des Beaux Arts eğitim sistemi ilk stüdyo sistemini başlatmasının yanı sıra jüri değerlendirme geleneğinin ortaya çıkmasına öncülük ettiği için de önem taşımaktadır. Tasarımın büyük oranda öğretilemez kapsamlı bir yetenek olarak varsayıldığı bu dönemde, tasarım sürecinde sezgisel yöntemler ön plandadır ve eğitimde sonuç ürünün süreci yansıtmayı gerektiğine inanılmaktadır. Eğitsel önem ise süreçten çok sonuç ürünün kendine yönelik olmuştur. Mekân tasarımı eğitiminde uzun süre varlığını sürdürmüş olan Beaux Arts anlayışı, modernizm ile zayıflamış ve 20. yüzyılın ilk yarısıyla birlikte eğitim modellerinin büyük ölçüde Bauhaus anlayışından etkilenmiş olması sebebiyle, bu anlayışın yerini tasarım okulları almıştır (Onur ve Zorlu, 2017, s. 544).

Mimarlıkta ilk formel eğitim 19. yüzyılda Ecole des Beaux Arts okulu ile başlamıştır ve günümüzde halen mekan tasarımı eğitiminin özünü oluşturan ve atölye olarak bilinen stüdyo yaklaşımı günümüz eğitimi pedagojik yönteminin altyapısını oluşturmaktadır (Salama A. , 1995, s. 3). Ecole des Beaux Arts'taki atölye anlayışı, tasarımcıların bireysel olarak çalışabilecek niteliklere, gerekli bilgi ve becerilere ve ustasının tasarım anlayışı ve yöntemlerini benimsediği kabul edilene dek bir ustanın atölyesinde çalıştığı, ortaçağın hâkim anlayışı olan usta çırak sisteminin bir adım ötesi olarak görölmektedir (Ciravoğlu, 2014, s. 8).

Uygulama ve teorik bilgilerin belirli oranlarda verildiği, yarışmalar ile eğitimin değerlendirildiği ve yaratılan rekabet ortamıyla bilginin denendiği bir model olan Beaux Arts eğitiminin isteyen herkese açık bir yapıya sahip olması lonca ve atölye sistemlerine üstün olan yönleridir (Kaptan, 2003, s. 52). Dünya genelindeki tasarım okullarının kullandığı metotların çoğunun temelini oluşturan Ecole Des Beaux Arts okulunda ilk mimarlık eğitimi yöntemi olarak kullanılan eğitimde, tasarım dersi boyunca değişen tasarım problemlerine cevap vermekte bir araç haline gelen yaparak öğrenme metodu tanıtılmıştır (Broadfoot ve Bennett, 2003, s. 1-2).

Tasarım eğitimi tarafından ıraklık tabanlı, eğitmen tabanlı ya da danışman önderliğinde eğitim şeklinde aldandırılan (Graff ve Cowdroy, 1997, s. 168) eğitim metotlarına sahip olan Beaux Arts yaklaşımıyla geliştirilen eğitim metodunda bilgi ve

tecrübenin yürütücüden öğrenciye doğrudan aktarıldığı bir eğitim söz konusudur. Yürütücünün birebir kritikler ile öğrenci tasarımlarını değerlendirdiği, rehberlik ettiği ve öğrencinin de yaparak öğrenme tutumu ile yürütücüye öykündüğü bu yaklaşımın tasarım bilgisini iletmede yeterli olmadığı belirtilmiştir. Tasarım stüdyolarında öğrencilerin sadece yürütücünün tecrübesi ile öğrenmesinden ziyade kendi kendilerine bilgi elde etmeleri ve bu bilgileri uygulamaları, kendi tasarım süreçleri ve yöntemlerini oluşturmaları gereğinden hareketle bu yaklaşım etkili bulunmamıştır (Casakin, 2012'den Aktaran Gross ve Do, 1997, s. 3-4).

Zamanın değerleri ve Fransa'daki yönetimin gereksinimlerine karşılık ortaya çıkan Ecole Des Beaux Arts yaklaşımı, yönteminin eski, projelerinin güncel olmaması ve yarışma kazanmanın öğrenmenin üstünde tutulduğu bir pedagojiye sahip olması gerekçeleriyle 1920'li yılların sonlarında öğrenci, eğitimci ve profesyonellerin eleştirilerine maruz kalmıştır (Gül, 2016, s.84). Mekân tasarımı eğitimi başlangıcı/temeli olarak kabul gören ve uzun süre egemenlik sürdüren bu yaklaşım, modernizm ve modernist hareketin yaygınlaşması ile zayıflamış ve 20.yüzyılın ilk yarısında Endüstri Devrimi sonucu meydana gelen teknolojik gelişmeler sonucu ortaya çıkan yeni oluşum Bauhaus, eğitim sistemindeki yerini almaya başlamış ve bu oluşumla birlikte akademik gelenek yerini tasarım okullarına bırakmıştır (Onur ve Zorlu, 2017, s. 544).

Bauhaus Eğitim Modeli

Rekabetin önemli olduğu, ürünün gelişim sürecinden ziyade sonuç ürünün önemsendiği, tasarımın öğretilmeyeceği, sezgisel yöntemlerle geliştirilebileceği ve yeteneğe dayalı olduğu varsayımı ile atölyelerde yürütücülerden öğrencilere tek yönlü bilgi aktarımına dayalı bir sisteme sahip olması gibi eğitsel yönden olumsuz olabilecek özellikleri barındırması sebebiyle zaman içerisinde eleştirilen Ecole des Beaux Arts yaklaşımının yanı sıra 1920'lerde yeni bir yaklaşım önerisi ile Bauhaus Okulu ortaya çıkmıştır. Beaux Arts'ın aksine Bauhaus; öğrenenleri, yürütücünün baskın etkisi ve koşullandırmalarından kurtarmayı ve yaratıcılık, hayal gücü, bireysel ifade olanaklarını ön plana çıkarmayı hedeflemesi fikri sebebiyle, tasarım eğitiminin dönüşümü açısından önem taşımaktadır. İçerisinde bulunan koşullardan dolayı modern mimariyle birlikte, kitlesele üretim ve teknolojinin egemen olduğu ve makinenin tasarımda yeni bir araç haline geldiği bu

dönemde, Bauhaus ekolü, Alman yaklaşımının da etkisiyle mimarlık dâhil pek çok disiplini etkisi altına almıştır (Tok ve Ayyıldız Potur, 2016, s. 413).

Beaux Arts'ı izleyen Bauhaus yaklaşımıyla, tasarım eğitiminde biraradalık fikri ile yaratıcılığın tüm alanlarını içeren ve bir usta denetiminde ilerleyen eğitim temeli amaçlanmıştır. Bu doğrultuda Bauhaus ile öğrenci-yürütücü (usta-çırak) etkileşimi ve bu etkileşimle birlikte öğretim yönteminin de önem kazandığı bir yaklaşım görülmeye başlanmıştır (Dikmen, 2011, s. 1511).

1919 yılında Almanya'da kurulan ve tasarımı, endüstrideki gelişmelere bağlı olarak ortaya çıkan olanaklarla bütünleştirmeyi amaçlayan Bauhaus'un kurucu üyelerinden Walter Gropius'a göre, plastik sanatlar ile endüstriyel yenilikler birbirleriyle bir araya gelmesi gereken iki zıt kutuptur. Gropius dönemin sanatçıları form ve endüstriyel üretim tekniklerini bir araya getiremeyen kişiler, teknik elemanları da; form, fonksiyon ve ekonomi bileşiminin sanatçı desteği ile sağlanabileceğini idrak edemeyen kişiler olarak nitelendirmektedir. Bu nedenle, Bauhaus'ta amaç bütün plastik sanat ve zanaatları bir araya toplayarak, sanat zanaat birliğini sağlamak ve bunu gerçekleştirecek bireyler yetiştirmektir (Civcir, 2015, s. 16).

Bauhaus okulunun kurulma amacı, sanatçıyı, içinde bulunduğu toplumun sosyal konularında bilinçlendirerek ona sorumluluklar yüklemektir. Bu doğrultuda eğitim sistemiyle de sanatçının, kitlelerin sorunlarının farkında olması ve bunlara çözüm getirmesini hedeflemiştir. Bauhaus kurucularından Gropius, bu okulda güzel sanatlar ve tasarım alanlarının ortak noktalarını belirleyip onları bir araya getirmeyi böylelikle de sanat ile endüstriyi birleştirmeyi amaçlamıştır. Bunun sonucunda da Bauhaus, endüstri toplumu/endüstri çağı düşüncesi tarafından oluşturulan bir eğitim merkezi olmuştur (Erkmen, 2017, s. 18).

Endüstri devriminin sebep olduğu gelişmeler sonucu ortaya çıkan Bauhaus ile oluşturulan ürünlerde sadece estetik yeterlilik aranmamış, aynı zamanda fonksiyona da önem verilmiştir. Okulda öğrencilerin üretim yapabilecekleri atölyelere yer verilmiş, ayrıca eğitim ve üretim dışında, Bauhaus okulu tüm konuların tartışıldığı, sanat ve tasarım alanında yeni fikir ve yaklaşımlara yer verilen, **dönemin tasarım düşüncesinin yansıtıldığı bir kurum olmuştur** (Tepecik ve Toktaş, 2014, s. 35).

Beaux Arts yaklaşımından farklı olarak öğrencilerin yaratıcılık, kendini ifade etme ve hayal gücü gibi yetilerini ön plana çıkarmayı hedefleyen Bauhaus okulunda, öğrencinin ancak gerçek uygulamalarla, deneme yanılma metoduyla öğrenebileceği düşüncesi mevcuttur (Arıdağ, 2005, s. 1). Bauhaus'un farklılaşmasında rol oynayan bir diğer etmen ise, sanat ve zanaatı eşitleme amacıyla, mezunlarını hem teknik, hem kuramsal hem de yaratıcı uzmanlık alanlarıyla donatmaya çalışan bir eğitim sistemi içerisinde yapılandırılmasıdır (Broadfoot ve Bennett, 2003, s. 8).

Mekân tasarımı eğitimi süresince öğrencilere hazır bilgiler vermektense, onlara düşünme yollarını öğretmenin önemini vurgulayan Gropius, bilginin ancak bireysel deneyimler yoluyla edinildiğinde süreklilik kazanacağını bu nedenle de teorik ve uygulama birlikteliğinin mekân tasarımı eğitimi müfredatında yer alması gerektiğini belirtmiştir (Uskan Demir, 2020, s. 54). Bu doğrultuda Bauhaus Okulu öğrencinin aktif bırakılmasıyla özgürce gelişmesine imkân tanıyan, yaparak öğrenmesini olanaklı kılan ve kullanılan araçların temel özelliklerini keşfedip kalıplardan kurtulmasını sağlayan eğitim yöntemlerini içermektedir (Dikmen, 2011, s. 1511-1512). Bu yönleriyle eğitim biçimleri ve eğitimin amaçlarına yenilik kattığı görülen Bauhaus eğitiminde usta çırak yaklaşımının varlığından hala söz edilebilse de öğrencilerin daha özgür olduğu bir ortam söz konusudur (Ciravoğlu, 2001'den aktaran Gül, 2016, s. 85-86).

Eğitim boyutuyla öne çıkan Bauhaus düşüncesi, çağın ihtiyaçları ve teknolojik imkânlarıyla uyum, deneysellik ve bireysel yaratıcılık, disiplinler arası işbirliğini teşvik etme, sanat ve zanaatı bir araya getirme ve yaratıcılık ile tekniği bütünleştirme özelliklerini içeren bir yapıya sahiptir. Görsel sanatlar, mimarlık ve tasarım gibi alanlarda yeni bir eğitim anlayışı öngörmekte olan Bauhaus'un dünyanın pek çok yerinde meydana getirdiği etkiler ise eğitimsel fikirleri, eğitim felsefesi ve pedagojik yaklaşımları ile farklı eğitim kurumlarının müfredatlarında yer almasıyla görülmektedir (Yorgancıoğlu, 2008, s. 9).

Gündelik hayatın bilimsel ölçütlerle rasyonalize edilmesi ve bu rasyonelliklerin değişmez ve vazgeçilmez birer kategori olarak yerleştirilmesi ve üretim sistemi ile uyumlu hale getirilmesi Bauhaus'un büyük ölçüde katkı sağladığı 20. Yüzyıl modernitesinin temel öngörüsüdür. Güzelliğin bilgisini, soyutlayıcı bir bakışın nesnesi haline getirirken, üretim koşullarını da güne uydurmaya çalışarak tasarımı "bilimselleştirmenin" ortamını hazırlayan Bauhaus, bu yönüyle tasarım eğitimcilerinin kendi konumlarını belirlemelerinde hala bir ölçü koyucu olarak kabul edilmektedir. Öyle ki mimarlık eğitim planları Bauhaus'un öngörülerini ya da bu öngörülerin dekonstrüksiyonuna dayandığı kadar onun eleştirisi üzerinden de kurulmaktadır (Serim vd., 2016, s. 46).

Tüm bu olumlu etkilere rağmen, içerisinde bulunduğu dönem siyasi koşulları sebebiyle, Alman çevreleri tarafından kabul görmemeye başlayan Bauhaus hareketi 1925 yılında kapanma tehlikesi yaşamış ve bu durum Dessau'ya taşınmasını zorunlu kılmıştır. 1928 yılına kadar Gropius tarafından yönetilen kurum, eğitim programı ve yöntemlerinde meydana gelen değişimler ve zanaatın mimarlıktan üstün tutulması sebebi ile Gropius'un istifasına sebep olmuş ve bunun sonucunda okul 1933 yılında kapatılmıştır (Civcir, 2015, s. 16).

Bauhaus Tasarım Okulu'nun Nazi baskısı sonucu dağılmasının ardından burada yer alan çoğu eğitimci, Amerikada'ki Illinois Teknoloji Enstitüsü, Black Mountain Koleji, Harvard, Yale Üniversitesi gibi pek çok kurumda görev alarak Bauhausla özdeşleşen sanat-tasarım eğitimi uygulamalarının dünyaya yayılmasında etkili olmuşlardır (Seylan, 2005, s. 14).

Bauhaus Okulu, 1919 ve 1933 yılları arasında aktif eğitim verebilmiş olmasına rağmen, manifestosu ve kuruluş fikri ile çeşitli eğitmenler, eğitim kurumları ve kurslar için güçlü bir temel oluşturmuş ve böylece bu yaklaşımın kısmen de olsa günümüz eğitim ortamlarında da sürdürülmesinin hedeflendiği görülmüştür (Esen vd., 2018, s. 43).

14 yıl gibi kısa bir süre aktif olmasına rağmen bir eğitim sistemi olarak günümüzde de halen adından söz ettiren bu yaklaşım; Aras (2019) tarafından zamandan bağımsız çalışmasıyla ilişkilendirmiştir. Bauhaus'un zamanla olan ilişkisini zamansızlık olarak ele alan yaklaşım, Bauhaus'un oluşumu ve temel ilkeleri ile örtüşmektedir. Düşünsel alan ve eğitim alanında değişimin merkezde olduğu bir bağlamda ortaya çıkan Bauhaus, 18. ve 19. yüzyılların reform hareketleri ve ilerici eğitim kuramlarından beslenmiş aynı şekilde de modernizm dönemi tasarım pedagojisine geçiş sürecinin hızlanmasını sağlamıştır. Başka bir ifadeyle Bauhaus'u hazırlayan/gerektiren ve yine Bauhaus'a hazır olmayı sağlayan koşulların temelinde bu olgunun değişime açık olması hatta değişimi amaçlaması yatmaktadır. Mekân tasarımı eğitimi alanında bir değişim sürecinin yaşandığı ya da arandığı günümüzde de Bauhaus'un bu yapısı bizi üzerinde düşünmeye yönlendirmektedir. Bu nedenle de Bauhaus'un yapısı, bugünün mekân tasarımı eğitimi alanına katkıları, günümüz özgün koşullarına göre değerlendirilerek olanak ve potansiyellerinin irdelenmesi gerekmektedir (Yorgancıoğlu, 2019, s. 48).

Aras'ın ifade ettiği şekliyle; Bauhaus eğitimi günümüz tasarım eğitimi ihtiyaçlarını karşılamakta yeterli mi sorusu çokça sorulmaktadır. **Fakat esas mesele, hangi eğitim sisteminin daha iyi tasarımcı yetiştirdiği değil; günün problemlerini doğru anlayarak bu problemlere uygun cevaplar verebilme becerisidir.** Bauhaus'u bu derece unutulmaz yapan da savaştan yeni çıkmış ve ekonomik olarak zor durumda olan ülkenin toplumsal koşullarına katkı sağlamak adına ciddi çaba sarf etmiş olmasıdır (Bauhaus'u Unutulmaz Kılmak, 2019).

Tasarım, mimarlık ve uygulamalı sanat okulu şeklinde kuramsal kimliğe sahip olan ve 1919-1933 yılları arasında Almanya'da faaliyet göstermiş olan Bauhaus Okulu, düşünce yapısı sebebiyle dünyadaki pek çok tasarım, mimarlık ve sanat okulu için model oluşturmuş, modern eğitim hareketleri için referans ve ilham kaynağı olmuştur (Yorgancıoğlu, 2008, s. 9). Hem bir düşünce barındırması hem de içerisinde bulunan toplumsal koşullara cevap olmak adına ortaya çıkmış olması sebebiyle böylesine etkili ve yankı uyandırıcı bir sistem olan Bauhaus anlayışını göz önüne aldığımızda; içerisinde bulunduğumuz bilgi çağında, artan bilgi yoğunluğu, teknoloji ve dijital yeniliklerinin oluşturduğu toplumsal koşullara katkı sağlayacak ya da cevap olabilecek bir yaklaşım ve düşünce önerisi her şeyin hızla değiştirdiği günümüzde daha kalıcı olabilecektir.

Günümüze İlişkin Yaklaşımlar ve Güncel Gelişmeler

Bauhaustan günümüze gelene dek tasarım eğitiminde hem Bauhaus'un izlerini sürerek yeni adlandırmalarla yer bulan hem de dönem koşullarına ya da yürütücü yaklaşımlarına göre şekillenen ele alışlar sözkonusu olmuştur. Ancak çalışmada bunlar arasından en çok ses getiren ve dönüm noktası olarak ele alınan Beaux-Arts ve Bauhaus yaklaşımları üzerinden bu okulların tariflediği eğitim anlayışlarına odaklanılarak bir okuma yapılmıştır.

"Mimarlığın yapı yapma eylemi olarak tanımlandığı aydınlanma öncesi mimarlık ortamından, 'disiplinler arası entelektüel bir alan' olarak tanımlandığı 21. yy. mimarlık ortamına kadar yaşanan değişimin mekân tasarımı eğitimine yansımaları sınırlı da olsa gözlemlenebilmektedir." (Yürekli ve Yürekli, 2004). Tarihten günümüze kadarki süreçte mekân tasarımı eğitimindeki bu değişim incelenmiş ve günümüzde bu eğitimin durumu, amacı, mezunlarının niteliği, müfredat, eğitici niteliği, öğrenci niteliği, bilgi aktarımı ve niteliği, eğitim ortamları başlıkları altında toplanmıştır. Mekân tasarımı eğitimi alanındaki

bu kronolojik süreç incelendiğinde, bilgi alanı, bilgi aktarımı, eğitici-öğretici niteliği, müfredat kurgusu gibi alanlarda eğitimi çokça değiştirecek ya da değiştirmesi öngörülen yaklaşımlar ortaya çıkmıştır. Öğrencinin edilgen bir konumda olduğu, usta çırak ilişkisine dayanan geleneksel mekân tasarımı eğitiminde, tasarlama bilgisi yürütücüden öğrenciye tek yönlü aktarılan, sıkı bir müfredata sahip ve sadece bu disiplinin bilgi havuzundan faydalanan bir yapıdadır. 21. yüzyıl ile karşımıza çıkma sıklığı artan güncel eğitim yaklaşımlarında ise; eğitici bilgiye ulaşmak için tek kaynak olmayıp, kolaylaştırıcı ve bilgiye ulaşmada yol gösterici bir rol üstlenmektedir. Bu yaklaşımda bilgi elde etme yolları önem kazanmakta ve multidisipliner, disiplinler arası hatta disiplinler ötesi olanaklar, öğrencilerin bilgiyi soğuran bireyler olmasından ziyade araştırma, eleştiri, sorgulama ve deneyim gibi yöntemlerle bilgiyi elde eden birey olmasının yolunu açmaktadır. Bu doğrultuda günümüz mekân tasarımı eğitimi müfredatının, geleneksel yaklaşımların aksine, formel ve enformel birliktelikler sayesinde esnek bir yapılanmaya sahip olduğu görülmektedir (Yürekli ve Yürekli, 2004, s. 35-38).

Mekân tasarımı eğitimindeki bu değişimlere baktığımızda tarihsel süreklilikte olduğu gibi, gelecekte de güncel tasarım tartışmaları ve dönüşümlerinden etkileneceği düşünülmektedir. Bununla birlikte bu eğitimde, tasarlama eylemi ile ilişkili farklı yaklaşımların öğrencilere deneyimletilmesinin yanı sıra, bilgideki artışa paralel olarak, bilgiyi elde etme tekniklerine de yoğunlaşılacağı öngörülmektedir (Kararmaz, 2017, s. 77-78).

Mekân tasarımı eğitimi ve bu eğitimin merkezi olan stüdyonun mevcut durumunu anlamak adına tarihsel süreçte bu eğitime yön veren yaklaşımları incelemenin faydalı olacağı düşüncesinden hareketle uluslararası ölçekte sanat ve tasarım eğitimi veren kurumların felsefeleri incelendiğinde, bu kurumlarda; Ecole des Beaux Arts ve Bauhaus olmak üzere iki temel sistemin izlerinin olduğu görülmektedir. Bu sistemler günümüzde çağın getirileri ve gereklilikleri doğrultusunda dönüşüme uğramış olsa da bu iki düşüncenin izlerine tasarım ve sanat eğitimi veren kurumlarda halen rastlanmaktadır (İlgin, 2009, s. 471). Günümüzün hızla değişen, sosyal, kültürel, ekonomik ve teknik alanları sebebiyle, yakın zamandaki eğitim tekniklerinin bile ihtiyaçlara yanıt olmadığı bir ortam mevcut olup bu durum yeni öğrenme ve deneyimleme süreçlerinin arayışını kaçınılmaz kılmaktadır (Gül, 2016, s. 81).

Bauhaus ve Beaux Arts yaklaşımlarının eğitim sistemleri ve odak noktalarının farklı olmasına rağmen ortak noktalar taşıdıkları belirtilmekte ve bu ortaklıklar tasarım eğitiminin bir davranış geliştirme, bireysel tasarım kültürü oluşturma süreci olarak ele alınması, tasarımcının bazı evrensel gerçeklerin varlığını kabul etmesi gerekliliği şeklinde tanımlanmaktadır. Bu iki düşünce sisteminin bugünün tasarım stüdyolarında etkilerinin görülmesi de bu sebeplerden kaynaklıdır (Gül, 2016, s. 88).

Ecole des Beaux Arts'da ortaya çıkan ve Bauhaus'ta gelişen stüdyo kültürü günümüz mekân tasarımı eğitiminde yerleşmiş bir uygulama olarak yer almaktadır (Botti-Salitsky, 2005). Bugün tasarım stüdyolarında yürütücü öğrenci arasındaki ilişki, stüdyoların yürütülme şekli ve destekleyici dersler ile besleniyor olması yönüyle Beaux Arts'tan izler barındırmaktadır. Bununla birlikte eğitimin ilk yılında temel tasarım prensiplerinin öğretildiği tasarım stüdyosuna yer verilmesi yönüyle de Bauhaus yaklaşımının etkileri hissedilmektedir. Günümüz tasarım stüdyosu derslerinde farklı ve çeşitlenmiş bir ortam olsa dahi çoğu kurumda geleneksel tasarım eğitimi metot ve yaklaşımlarının izlerinin devam ettiği görülmektedir (Uluoğlu, 2000'den aktaran Gül, 2016, s. 88).

Tasarım disiplininin loncalardan eğitim kurumlarına taşınması sonucu tasarımcıların öğrenme şekillerinde radikal değişimler olsa da mekân tasarımı eğitimi her zaman tasarım problemi üzerine çalışmakta olan tecrübeli ve daha az tecrübeli tasarımcıları kapsamıştır. Farklılaşmış olarak bugünün tasarım stüdyolarında rekabet yerini işbirliğinin alması gerektiği vurgusu ve yürütücü ve öğrencinin aynı seviyede görülmesi geleneksel stüdyolardan başkalaşmanın en büyük göstergesi olmuştur (Gül, 2016, s. 88).

Bugün eğitim, birlikte 'yeni bilgi üretme' yoluyla, 'yeni bilgi üretebilme' formasyonu vermek olarak düşünüldüğünde öğretim üyesinin öğrenci ile ilişkisi çok önem kazanmaktadır. Yeni bir usta-çırak ilişkisi olarak da yorumlanabilecek bu anlayışın klasik usta-çırak ilişkisinden farkı, bilinenin aktarılması yerine, bilinmeyenin birlikte aranmasıdır. Bugünkü ustaların bilgi kişilikleri öğrencinin kişiliğinin artması uğruna azaltılmış olmalıdır. İlişki birçok bilen-bir hiç bilmeyen ilişkisi değil, bilginin ne olduğunu merak eden deneyimli ve deneyimsiz iki kişiliğin ortaklığıdır (Yürekli ve Yürekli, 2004, s. 84).

Yirminci yüzyılın ortalarında başlayan ve özellikle bu yüzyılın son çeyreğinde yoğunlaşan, hâlen de devam etmekte olan paradigmatik değişimler, eğitim sistemlerini de değiştirmeye zorlamakta ve zorlamaya devam edecek gözükmektedir (Özden,1998). Kuhn'a (1982) göre eğitim sürecinde sahip olunması gereken güncel paradigma yeni olanı takip etmek ve var olan bilgi ile yordamak şeklinde tanımlanmaktadır. Bu doğrultuda sanat ve tasarım

alanlarının geleneksel eğitim süreçlerindeki kazanımları ile yeni yöntemleri arasında bağlantı kurarak geleneksel evrelerde kabul gören usta çırak ilişkisini bahsi geçen dönüşüm ve yenilikler çerçevesinde ele aldığımızda bu yöntemin, yerini eğitim alan bireyin algısı doğrultusunda elde ettiği bilgiyi işleyip aktardığı ya da anlamlandırıldığı bir sisteme bıraktığı ifade edilmektedir (Aktaran Yazıcı, 2018, s. 11).

Günümüzde öğrenen merkezli bir yaklaşımı benimseyen mekân tasarımı eğitimi, farklı disiplinlerle olan etkileşimi sonucu geliştirdiği yeni düşünce ve yaklaşımlarla sürekli değişmekte bu nedenle de net bir tanım yapılamamaktadır. İçinde bulunduğumuz yüzyılda da bilim ve düşünce dünyasındaki gelişmelerle tanımlaması daha zor olan bu yapıya kapalı bir düzen olarak değil, açık, geçirgen ve kendinden referanslı bir sistem olarak bakılmaktadır (Yücel ve Aydınli, 2015, s. 21). Bununla birlikte, teknolojinin hızla ilerlemesiyle, yeni öğrenme araçlarına ve modellerine yönelik gereksinimler de daha sesli hale gelmekte ve eğitim yapısı pedagojik yaklaşımlara duyarlı olan mekân tasarımı eğitiminde de sürekli olarak meydana gelen yeni arayışlar bu eğitimin tarihinde her zaman değişime sebep olmaktadır (İçmeli Atalay, 2016, s. 1).

Küreselleşme, disiplinlerin sınırlarının bulanıklaşması, çevresel ve sosyal değişimler, değişen mimar, mimarlık, tasarımcı, öğrenen ve öğreten tanımları doğrultusunda mekân tasarımı eğitiminde de değişimler meydana gelmektedir. Tasarım eğitimi alanındaki güncel tartışmaları disiplinler arası, sistem tasarımı, öğrenen farklılığı, katılımcı bir eğitim ortamı oluşturmak, süreç odaklı ve yaşam boyu eğitim konuları oluştururken mekân tasarımı eğitimi özelinde bu arayışlara ve tartışmalara göz attığımızda ise bilginin aktarılma yöntemleri ve aktarılacak bilginin niteliği konusunda yeni arayışlara odaklanıldığı görülmektedir. 21. yüzyıl mekân tasarım eğitimi stüdyo ortamlarında tek tip bir eğitim sistemi ya da müfredat bulunmayıp, bu olgular, kurumdan kuruma ve öğreticinin yaklaşımlarına göre değişmektedir. Tasarım stüdyosu yöntem ve programlarına da yansıyan bu yaklaşımları; sistem tasarımı arayışında olan modeller, sorunsal temelli programlar, usta çırak yöntemini devam ettiren içerikler oluşturmaktadır. Usta çırak eğitim modeli gibi geleneksel yaklaşımların yanı sıra deneysel olarak adlandırılan eğitim modelleri de günümüzde sıklıkla kullanılmaktadır. Deneysellik; öğrenen merkezilik, yaşam boyu öğrenme, süreç tasarımı, disiplinler ötesi tasarım, yansıtımlı öğrenme, açık tasarım gibi kavramlarla kurgulanan stüdyolarda, süreç odaklı farklı disiplinlerin

araçlarının da tasarım eğitimi stüdyolarına dâhil edildiği yaklaşımlar güncel tasarım eğitiminin bir parçası haline gelmeye başlamıştır (Kararmaz ve Ciravoğlu, 2017, s. 411-412).

Bu güncel yaklaşımların yanı sıra günümüz bilgi toplumunda dijital teknolojiler, mekân tasarımı alanında yeni bir tasarım alanı anlayışını zorunlu kılmaktadır. Bilgisayarların düşünme ve temsil şekillerimizi değiştirdiği ve değiştirmeye devam edeceği görülmektedir. Süreklilik içeren bu gelişmeler müfredatlarda değişikliklere sebep olmakta ve bu durum eleştirileri de beraberinde getirmektedir. Bununla birlikte dijital medyanın tasarım eğitiminde düşünce kalıplarını ve paradigmalarını evrimleştirmede de önemli bir role sahip olduğu belirtilmekte ve (Kvan vd., 2004, s. 2) bilgiye ulaşma ve bilgi iletimi yanı sıra bilginin kullanımında da güncel dijital teknolojilerin sağladığı iletişim ortamları, mekân tasarımı eğitiminde öğrenmeyle birlikte öğrenme hızı ve kalitesini de artırmaktadır (Rzazade, 2018, s. 9).

Tasarım eğitiminde dijital teknolojilerin meydana getirdiği ya da başkalaştırdığı yaklaşımlardan biri de dijital öyküleme olgusudur. Bu başkalaşmaların nedeni olan hız, dönüşüm, dijital araçlarla olan ilişkimiz dijital öykünün ortaya çıkışıyla da doğrudan ilişkilidir. Bu kavramlar günlük hayattan eğitime her alanda dijital yöntemleri önermekte bu sebeple çalışmada dijital dönüşümlerle ya da çağın koşulladığı dönüşümlerle başkalaşan veya meydana gelen olgulardan biri olarak dijital öykülemeye odaklanılmaktadır.

İnsanlık tarihi süresince bilgi ve gelenekleri sonraki kuşaklara aktarmak amacıyla faydalanılan geleneksel öyküler önemli bir iletişim yöntemi olmuştur. İnsanların kendi deneyimlerini, değerlerini, bakış açılarını başkalarına aktarması sebebiyle faydalanılan öyküler bu yönleriyle öğrenme öğretme süreçlerinde de verimli bir yöntem olarak görülmüştür. Bu nedenle de öyküler eğitimde bilgi transferi ve değişimi amacıyla kullanılır olmuştur. Dijital öyküler ise bu süreçlere zenginlik katan medya araçlarının dâhil edilmesiyle yeniden yapılanmıştır (ELI, 2007'den aktaran Sarıtepeci, 2016, s. 11-12).

Geçmişten günümüze eğitim ortamlarında etkili olarak kullanılan öykü anlatımı çeşitli donanım ve yazılımların artması, özellikle bilgisayar kullanımının yaygınlaşması ile farklı şekillere dönüşmeye başlamıştır. Bu dönüşüm ile öykü anlatımı sözlü anlatımdan çoklu ortamların kullanıldığı görsel ve işitsel öğeler bakımından zengin bir anlatıma dönüşmüştür. Bu aşamada karşımıza dijital öyküleme kavramı çıkmaktadır. Dijital öyküleme, dijital kamera, fotoğraf düzenleme yazılımları, yazarlık araçları ve Web 2.0

araçları gibi bilişim teknolojilerinin ortaya çıkması ve yaygınlaşması ile öykü anlatımında yeni bir pedagojik uğraş haline gelmiştir (Demirer, 2013, s. 28).

Eğitimle birlikte tasarım ve iç mekân tasarımı eğitimine de yansıyan bu yeni yaklaşım literatürde kısıtlı sayıda çalışmada ele alınmıştır. Bu ele alışlarda iç mekân tasarımı eğitiminde çok çalışılmamış olan ancak tasarım sürecinin belirli aşamalarında denenilen bu yaklaşım tasarım eğitiminde kullanılan güncel yaklaşımlar arasında bulunan ele alışlardan biridir ve tasarım sürecinin tüm aşamalarında uygulanabilir nitelikte olduğu belirtilmektedir (Ertaş ve Koç, 2018). Çalışmada bu olguya yer verilme sebebi ise çalışmanın temellendiği kurguda da yer aldığı şekilde toplumsal yapıyla birlikte dönüşerek günümüze ulaşmış olmasıdır. Başka bir deyişle hayatın her alanında değişimler meydana getiren bilgi toplumu yapılanması ve bu yapılanmanın en önemli getirilerinden olan dijitalleşme kavramı sebebiyle bu olgu da günün koşullarına ayak uyduracak şekilde belirli aşamalardan geçerek ve dönüşerek dijital öyküleme olgusu haline evrilmiştir. Öte yandan literatürde yer aldığı şekliyle yine sözkonusu bilgi toplumunun öğrenen merkezli eğitim modeline yanıt verme potansiyeline sahip olması bu olgunun ele alınışını destekler niteliktedir. İç mekân tasarımı alanında yer alan kısıtlı çalışmada (Ertaş ve Koç, , 2018) tasarım sürecinin belirli aşamalarında denenilen ancak tüm sürece uygun olduğunun belirtilmesi ve yine benzer şekilde öğrenmenin bilişsel süreçleriyle birlikte duyuşsal ve psikomotor süreçlerini de destekliyor olması sebebiyle (Tabak, 2017, s. 27) çalışmada güncel yaklaşımlar arasından dijital öykülemeye yer verilmiştir.

Değişkenleri yakalama ve bu durumlara cevap verebilecek yeterlik düzeyine sahip tasarımcılar yetiştirme kaygısı her dönem olduğu gibi bugün de artarak devam etmektedir. Mekân tasarım eğitimi değişen ortamların sağladığı koşullardan ve dinamizmden sürekli olarak etkilenmekte ve bu durumlara değişimlerle cevap vermektedir. Bu alanda eğitimin sistematikleştirilmesi adına çokça çalışma yapılmasına rağmen, önerilerin uygulamaya geçirilmesinde güçlükler yaşanmakta bu durum da değişimi olumsuz yönde etkilemektedir (Yücel ve Aydın, 2015, s. 21).

Dijital medyayı yeni teorik ve entelektüel yönlerin keşfini mümkün kılan ortamlar olarak düşündüğümüzde yeni paradigmlar ortaya koyabildiğini, tasarımın kavramsallaştırılması, gerçekleştirilmesi, üretimi, iletimi gibi konulara da tam entegrasyon sağladığı

görülmektedir. Bu entegrasyon ile de dijital çağın eğitim paradigmasını yeniden gözden geçirmemizi gerektiren ortamlar ortaya çıkmaktadır (Kvan vd., 2004, s. 2).

Bu gözden geçiriş, dijital çağ ya da bilgi çağı kavramının ortaya çıkmasıyla bu yeni yaklaşımın tasarım eğitimindeki karşılığının teknolojiden ya da bilgisayarlardan yaygın olarak sunum, anlatı aracı şeklinde geleneksel yaklaşımlara ek olarak kullanılması üzerine olmalıdır. Bilgisayarın ve teknolojik araçların tasarım eğitiminde yoğun olarak form üretme aracı olarak görüldüğü bu anlayış uzunca bir süre hâkim olmuş ve halen de çoğunlukla etkilerini devam ettirmektedir. Bir kısım eğitimci tarafından bu durum eleştirilmişse de bazı çevreler tarafından da temsil aracı ya da form üretme aracı olarak görülmesinden öteye gidememiştir. Bu durum da teknolojinin ya da dijitalleşmenin tasarım eğitiminde eklenti bir sistem olarak yer almasına, mevcut yapılanma ile bütünleşememesine neden olmuştur.

Dijital araçların büyük ölçüde sadece farklı formları ve geometrileri oluşturma amacıyla araç olarak kullanıldığı yaklaşımlar tasarım sürecinde, yeni düşünceleri tetikleme noktasında yetersiz kalmıştır. Bu nedenle ortaya konulan işler üretiminde kullanılan dijital araçların kapasitesinin bir göstergesi olmaktan öteye gidememiştir. Bu üretim süreci, mekân tasarımı eğitiminde yeni bir anlayıştan ziyade yeni bir form arayışıyla kısıtlı kalmıştır (Yeyman, 2018, s. 9-10). Bilgisayarların tasarım ortamı olarak kullanımı her ne kadar geniş bir çevre tarafından kabul görse de bir kısmı halen bu ortamı tasarım düşüncesi geliştirmede katkı sağlayıcı bir unsurdan ziyade sadece bir sunum, anlatı aracı olduğu görüşündedirler. Bu durum da dijitalleşmenin mekân tasarımı stüdyolarında yerini tam olarak alamadığının göstergesidir (Kurugül, 2012, s. 20).

Oxman (2010), dijital medya çağında teori ve tasarımın da dijital tasarım ortamına paralel olarak tasarımın doğasına yönelik yeni bir anlayışı gerekli kıldığını belirtmiştir ve yine Oxman'ın bahsettiği şekliyle şu an, dijital medya ile tasarımın doğasına yönelik kuramsal bir anlayışa öncülük etmeye ihtiyaç duyulmaktadır (aktaran Taşdelen, 2018, s. 14). Çünkü dijital süreçler ve insan sezgileri arasında olması gereken iletişim ve etkileşim, tasarım ortamının sadece dijitalleşmenin potansiyeline bağlı olamayacağını göstermektedir. Mekân tasarımı eğitiminin niteliksel nüansları, mekânsal zenginliği, karmaşıklığı ve atmosferi sadece sayısal olarak tanımlanacak özelliklerden çok daha fazladır ve bu

özellikler tasarıma yönelik sezgiler ve niyetlerin dijital araçlarla birlikte kullanımı ile elde edilebilir (Yeyman, 2018, s. 10).

Bu doğrultuda da burada dijital medyanın ele alınışı temel bir kayıt ya da çizim ortamı olarak kullanımı ve tasarımda uygulanan hesaplamalı yaklaşım mantığından ziyade daha ilerici kullanımı yani bu yeni teknolojinin, bir okulun tasarım kültürüne nasıl girdiği ve burada nasıl uygulandığı, mekân tasarımı eğitimine yönelik tutumumuzda değişimi ne ölçüde yansıttığı, ne yönde etkilediği unsurlarına odaklanmaktadır (Kvan vd., 2004, s. 2).

Çalışma da benzer bir ele alışıla teknoloji ya da dijitalleşmenin tasarım sürecine ve tasarım düşüncesine etkilerini keşfetmeyi amaçlamaktadır. Bu amaç doğrultusunda bu olgunun sadece temsil ya da sunum aracı olarak görüldüğü bir yaklaşımdan ziyade tüm süreç boyunca faydalanılabilen ve hem süreci hem de tasarım düşüncesini etkileyen bir unsur olduğu görüşünden hareketle, bu şekilde nasıl ele alınacağına yönelik literatüre mekân tasarımı eğitimi alanında yeni bir bakış açısı kazandırılmaya çalışılmaktadır.

İçinde bulunulan dünyanın ve çağın değişken durumları ve teknolojik gelişmelerine uyum sağlamak adına sürekli olarak yeni yaklaşım ve yöntemlerin arayışı içerisinde olan tasarım/tasarım eğitimi ortamı; tasarımın ne olduğu ya da nasıl düşünülmesi gerektiği sorularını ve buna yönelik yeni tanımları da beraberinde getirmektedir. Mimarlığın yeni fırsat ve potansiyellerini ortaya çıkaracak olan her türlü ortamdan etkilenen mekân tasarımı eğitiminde söylem de bu etkilerle değişmektedir. Bu nedenle, stüdyoları da içeren mimarlığın deneysel alanları, sadece ürün ortaya koyarak mekân tasarımı eğitimine katkıda bulunmasının ötesinde, bu eğitim için yeni yaklaşımlar ve düşünme şekilleri üretmek söyleme de katkıda bulunmalıdır. Bu katkılar ve yaklaşımlar sayesinde mekân tasarımı eğitimi disiplininin sınırları yeniden şekillenebilecektir (Yeyman, 2018, s. 123-124).

Günümüz tasarım eğitiminin sınırlarını genişletmek adına dijitalleşmeden, dijital araçlardan faydalanırken önemli olan ise bu sayısal ortamın öğrenciler tarafından düşünce geliştirmek için nasıl kullanılacağıdır. Dijital ortama yönelik mekân tasarımı stüdyosu eğitimi, sadece araç ve program odaklı değil, bunlardan faydalanan öznelere yönelik olmalıdır (Burdick ve Willis, 2011, s. 551). Yani dijital tasarım araç ve ortamları tasarım

yapmanın öğrenildiği gibi öğrenciler tarafından bireysel olarak deneyimlenerek öğrenilebilecek şekilde onlara sunulmalıdır (Kurugül, 2012, s. 21).

İnsanlığın tarihsel süreçte endüstriyel ve dijital devrim olmak üzere iki önemli dönüm noktasıyla yüzleştiği ve bunların etkisinin tüm meslek alanlarını etkilediği görülmektedir. Bilimsel bulgular ve keşiflerin yeni teknolojik gelişmeler ve araçsallaşmaya imkân vermesi sonucu bilimsel düşünce ve akademik alanda da dönüşümler meydana gelmiştir. Bu alanlardan biri olan mekân tasarım eğitimi; günümüzde kullanılan dijital araçların büyük veri mantığını keşfetmeye ve yorumlamaya çalışıldığı Carpo (2017) tarafından belirtilmektedir. Bununla birlikte mekân tasarımında dijital devrimin ilkinde yapma biçimlerimizin değiştiği, ikincisinde ise düşünce biçimlerimizin değiştiği/değişmekte olduğu belirtilmektedir. Pek çok uygulama, yazılım ve teknolojik aracın insanın düşünme ve hesaplama sürecinde karşılaştığı bilişsel güçlükleri/zorlukları kolaylaştırmak adına ortaya çıktığı söylenilebilir. Tüm bunlar sonucu da tasarım süreçlerindeki işbirliği, uzaktan eğitim, bilgiye hızlı ve kolayca erişim olguları tasarım davranışı yanı sıra tasarım düşüncesini de dönüştürmektedir (Aktaran Taşdelen, 2018, s. 4-5).

Dijital ortamların mekân tasarımına katkıları, algı dünyasını değiştirmeye yönelik sağladığı imkânlar ve bu imkânların farkında olunabilmesi adına yeni düşünce biçimlerini gerekli kılmasıdır (Aydınlı, 2009, s. 87). Bu doğrultuda, dijital ortamın tasarım eğitimi düşünce geliştirmede kullanımına ortam hazırlayan mekân tasarımı eğitimi anlayışlarının nasıl olacağı da önem kazanan sorgulamalar arasındadır (Kurugül, 2012, s. 1).

Burdick ve Willis'a göre; “sayısal/dijital araçların tasarım eğitimi doğru öğrenim şekli; *‘somut ve yaparak öğrenilen, -tamamlanmamış yaratıcı izler üzerinden ilerleyen ve-daha çok soyut konseptler üzerinden hareket eden bir yol’* (2011, s. 549) şeklinde olmalıdır. Tasarım eğitimi disiplinlerinde ilk yıl eğitimi kapsamında yer alan temel tasarım eğitimi derslerinde sayısal ortamlarla ilişkili hiçbir bilgi edinmeyen ancak ilerleyen yıllarda farklı yollarla ve farklı iletişim araçlarıyla sayısal ortamı öğrenen öğrenci/tasarımcı, bu araçları bireysel yöntemlerine entegre etmeye çalışırken kaybolur ve sonuçta programın baskın olduğu bir tasarım meydana gelir. Bu durumun temel sebebi öğrencilerin sayısal araç bilgisini tepeden inme olarak almış olmalarıdır. Başka bir ifade ile tasarımda akıl yürütme ve tasarımcının neler yapması gerektiğine yönelik bilgilerin doğrudan öğrencilere

aktarılmayıp uygun ortamlarda keşfe açılması gibi, dijitalleşmenin ve bununla bağlantılı olarak da dijital ortamın da aynı deneysellik ve de tasarım ile tanışılan ilk yıllarda verilmesi gerekmektedir (Kurugül, 2012, s. 22).

Benzer şekilde Oxman tarafından;

Sayısal araçlardan doğru faydalanma biçiminin, tasarım doğrultusunda tasarımcının kontrolü altında kullanılabilmesiyle mümkün olabileceği ifade edilmiştir (Oxman, 2008). Bu bağlamda, sayısal araçların öğrenme biçimi için tasarım bağlamından kopuk biçimde sayısal ortamın teknik bilgisinin öğretildiği ve sonradan tasarımla ilişkilendirilmeye çalışıldığı, yani aslında şu anki geleneksel eğitim ile teknolojinin entegrasyonundaki sorunlu durum yeni araçların potansiyellerinin iyi değerlendirildiği bir tasarım için pek bir katkıda bulunamayacaktır. Tıpkı tasarımın kendisi ve bütün bileşenleri gibi sayısal ortam da doğrudan tasarım oluşturma bağlamında yaparak ve sorgulayarak öğrenilmelidir (Kurugül, 2012, s. 24).

Öğrencilerin dijital teknolojiler ile etkileşimlerini yüzeysel bir seviyenin ötesine geçirmedikçe, bu olanağın üç boyutlu düşünme becerileri de dâhil birçok becerisini kullanmadıkları için bu etkileşim teknolojinin faydasız kullanımı ile yoksullaşmaktadır. Hesaplamalı yaklaşımların doğası üzerine düşünülerek, bu teknolojinin nasıl kullanılacağına yönelik temel sağlanabilecektir. Çünkü dijital ya da sayısal tasarım araçlarının kınanma ya da kabul görmeme sebebi, en basit haliyle, bir temsil aracı olarak görülmesinden kaynaklıdır. Bu durum araçlardan ziyade bu algıya sebebiyet veren öğretim yönteminin sorgulanmasını gerekli kılmaktadır (Kvan vd., 2004, s. 6).

Mimarlığı ya da ilişkili olarak mekân tasarımı eğitiminin düşünsel yönünü, bilimsel ve teknolojik gelişmeler, dünya görüşleri, felsefe, ideoloji ve politikalar gibi dünyadaki çeşitli bileşenler ve gelişmelerden ayrı düşünmek mümkün değildir. Bu ilişkiler yanı sıra tasarım eğitiminin düşünsel yönünün en önemli özelliği ise durağan olmayıp sürekli değişmesi ve gelişmesidir (Yürekli ve Yürekli, 2004, s. 101).

Teknoloji ve yeni dijital gelişmelerin, mekân tasarımı disiplinde kullanılmasına yönelik talep, bu alanda tasarım ve üretim biçimlerini değiştirmiş ve dijitalleşmenin etkisindeki potansiyel alanlarını genişletmiştir. Dijitalleşmenin, dijital araçların ve teknolojinin sunduğu imkânlar, dijitalleşmenin ortaya çıktığı ilk zamanlarda gerektiğince keşfedilememiş, bilgisayar sadece hızlı bir çizim aracı olarak görülmüş fakat tasarım sürecine dâhil olamamıştır. **Günümüzde yeni potansiyel olarak görülen durum ise bilgisayarın sadece çizim yapılan bir araç ya da temsil yöntemi değil, tasarım sürecinin bir parçası olarak kullanılması üzerinedir. Bilgisayarın tasarım sürecine sonradan dâhil**

olduğu bir araç olmaktan çıkarak tasarım ortamı haline geldiği durumda; dijital ya da sayısal mimarlık bilgisayar aracılığıyla yapılan tasarımın ötesinde, bilgisayarın ve dijitalleşmenin tüm imkânları ve potansiyellerinin, tasarımın daha fikir aşamasından başlayıp üretim aşamasına dek kullanılması ile onu çizim aracı olmaktan çıkarıp tasarım ortamı haline getirir. Picon'a göre bu yeni tasarım ortamı, tasarım yapmak için bir yol olarak değil, yeni bir tasarım fikri olarak görülmelidir. Bu bakış açısı, dijitalleşmenin ve dijital araçların, tasarım ortamını başkalaştırarak tasarıma yönelik yeni düşünme şekillerini tetiklediği ve böylece mekân tasarımı alanında üretim ve tasarım yöntemlerinde halen devam eden bir değişimi sağladığı söylenebilir. Böylelikle de günümüz mekân tasarımı alanındaki tartışma, dijital tekniklerin ya da teknolojilerin tasarımda kullanılması ya da kullanılmaması üzerine değil, dijital dünyanın etkisinde bu disiplinin ne yöne gittiği üzerinedir (Picon, 2010'dan aktaran Yeyman, 2018, s. 7).

Dijitalleşmenin etkisiyle mekân tasarımı disiplininin gittiği yön ise sadece form üzerinden anlaşılabilir, başka bir ifadeyle bu yön sadece görünür sonuçlarla değil, mimarlığın görünür olmayan süreçleriyle de ilişkilidir. Bu durum, dijital araç ve yöntemlerin mekân tasarımı disiplinine dâhil olması sonucu tasarlamanın ne olduğu ve nasıl tasarlandığı sorularını da beraberinde getirmektedir. Nasıl tasarlandığı sorusu dijital araçlar aracılığıyla değişen tasarım yöntemi ve ortamıyla ilgilidir. Bu değişim, dijitalleşmenin etkisiyle mimarlığın aktörü ve aracının birlikteliğinden doğan; dijitalleşmenin ve dijital araçların içselleştirilip, tasarımcının niyetleri doğrultusunda kişiselleştirerek kullandığı ve böylelikle kişisel araç olmanın ötesine geçip, kişiye özgü bireysel bir tasarım ortamı meydana getirmesi anlamına gelmektedir. Dolayısıyla dijitalleşmeye bakış açısı da salt dijital araçlarının potansiyellerinden faydalanılan bir üretim ortamından ziyade, var olan yöntemle birlikte dijitalleşmenin kullanılması sonucu meydana gelen değişimlerin ele alınmasıdır. **Bu doğrultuda da dijital tasarım; tasarımın düşünce aşamasında, düşüncenin karşılık bulduğu form ya da ürünün üretim aşamasında ve tasarım düşünceleriyle iletişim kurmaya yarayan temsillerde; tasarımcının sezgileri ve niyetleriyle de birleştirilerek kullandığı bir tasarım, düşünce ve üretim sürecini içermektedir** (Yeyman, 2018, s. 7-8).

Bu bakış açısına göre, Colletti ve Heidegger'in de bahsettiği şekilde teknoloji bir araç olmasının ötesinde bilgi ve üretimi de tetiklemektedir. Bu nedenle günümüz

teknolojisinin mekân tasarımı ve eğitiminde kullanımı, sadece tasarım ve üretim tekniklerini değiştirmekle kalmayıp bilgi üretimini de etkileyerek tasarım düşüncesini/düşünüşünü değiştirmektedir (Yeyman, 2018, s. 9).

Mekân tasarımı düşüncesi ile dijital/sayısal düşüncenin yeni yaklaşımlar ortaya koymak için birbiriyle ilişki kurduğu düşünüldüğünde, bu durum eğitim modellerinin dönüşümüne sebep olmakta ve bu dönüşümü doğru anlamak önem kazanmaktadır (İçmeli Atalay, 2016, s. 4). Bu doğrultuda çalışma ile mekân tasarımı eğitim modelleri ya da mevcut durumu ile bilgi toplumu getirilerinden, gerekliliklerinden olan dijitalleşme düşüncesinin, dijital araçların en verimli şekilde nasıl bir araya getirilebileceği ve bu biraradalığın günümüz şartlarında ve gelecekteki potansiyellerinin neler olduğu hem bir yöntem (dijital teknolojiler) hem de bir yaklaşım (düşünsel olarak ele alma) problemi olarak sorgulanmakta ve tartışılmaktadır.

Öte yandan günümüze denk gelen süreçte; 2019 yılının aralık ayında, Çin’de başlayıp kısa süre içinde küresel bir etki gösteren ve Dünya Sağlık Örgütü tarafından ‘pandemi’ şeklinde ilan edilen COVID-19 salgını ile ülkemizde yükseköğretim kurumu tarafından duyurulan bir genelge ile örgün eğitim-öğretime ara verilmiş ve eğitim öğretim faaliyetlerinin kesintiye uğramaması adına Mart 2020 tarihi itibarıyla de ülkemizde uzaktan eğitim kapasitesine sahip tüm üniversitelerde uzaktan eğitime geçilmiştir (YÖK, 2020). Bir zorunluluk sonucunda ortaya çıkan bu durum ile uzaktan eğitim kavramı ve bu olgunun önemi bir kez daha ortaya çıkmış, öğrencilerin pasif alıcı konumunda olduğu geleneksel yöntemlerin aksine, kendi öğrenme sürecini yönetebildiği uzaktan eğitim zorunlu hale gelmiştir. Bu doğrultuda da çevrimiçi iletişim teknolojileri ve araçlarıyla olan etkileşimlerimiz daha da artmıştır (Ünal vd., 2021, s. 90).

Etkisinin uzun süre devam edeceği düşünülen pandemiyle birlikte, dünya tarihinin en büyük sosyal deneyi sayılabilecek bu süreç yaklaşık 1,6 milyar öğrenciyle doğal bir şekilde gerçekleşmiştir (Bozkurt, 2020, s. 118).

Kaynak ve alıcıların öğrenme öğretme süreçlerinde farklı ortamlarda yer aldığı bir sistemin söz konusu olduğu uzaktan eğitim (Buzpınar ve Tosun, 2021, s. 118) her ne şekilde tanımlanırsa tanımlansın yaşanan bu süreç ile genelde eğitim tarihi özelde ise eğitim

teknolojisine ve uzaktan eğitim tarihine istisnai olarak işlenecek bir dönem meydana gelmiştir (Yıldırım K. , 2020, s. 9).

Çok yönlü etkilere sahip olan bu süreç ile izole olmanın gereklilikleri sonucu fiziksel ortamlardan sanal ortamlara taşınan eğitim olgusu internet ve dijital teknolojilerin kullanımını artırmış ve eğitimde birçok yeniliği de beraberinde getirmiştir. Bu durum eğitim kurumlarını dönüştürmüş ve pandemi ile dijital teknolojilerin kullanımı ivme kazanmıştır.

Pandemiyle birlikte teknolojinin eğitimle bu denli iç içe olması çevrimiçi eğitimi yaygınlaştırmış ve bu eğitim pandemi döneminde eğitim sisteminin karakteristiğini oluşturmuştur. Bu değişimle birlikte teknoloji, eğitimde kurtarıcı olarak görülmüş ve günümüzün hızla değişen sisteminde yerini almıştır. Başka bir ifadeyle bu süreçle birlikte hızla gelişen teknoloji, eğitimde meydana gelecek dönüşümlerin de fitilini ateşlemiştir (Varışlı, 2021, s. 238).

Covid-19 salgını tüm dünyayla birlikte ülkemizde de eğitimde dijital dönüşümün hızlanmasına katkı sağlamıştır. Öncesinde yaygın olarak yüz yüze eğitime destek gibi algılanan uzaktan eğitimin, destek olmaktan öte eğitimde ve öğrenmede temel zemin de olabileceğine yönelik bir farkındalık süreci oluşmuş ve pandemi sürecinde deneyimlenen eğitimde teknoloji ya da dijitalleşme olgusunun, sonrası için kalıcı olarak yer alabileceği ortaya konulmuştur. Aynı zamanda bu süreç, daha önceki kuşaklardan farklı düşünen ve farklı öğrenen öğrencilerin teknoloji destekli yeni yaklaşım ve yöntemlere olan ihtiyacının da fark edilmesine katkı sağlamıştır (Kocaman Karoğlu vd., 2020, s. 156).

Bu kapsamda ele alındığında esasen pandemi ile birlikte dijital ya da sanal ortamlara taşınan eğitim olgusunun zaten gerekli olan eğitimde dijitalleşme süreçlerine hız kazandırdığı görülmektedir (Marangoz ve Kırılı Özen, 2021, s. 54). Öte yandan Pandemi ile çizilen tablo, genelde bütün eğitim sistemi özelde ise yükseköğretim sisteminde dijital dönüşümün önem ve gerekliliğini ortaya koymaktadır. Ayrıca dijital dönüşümün salt teknoloji yatırımı değil, dijital teknolojilerle desteklenen süreçlerin geliştirilmesi şeklinde yorumlanması gerekliliğini ortaya koymaktadır (Bozkurt, 2020, s. 124).

Bu bağlamda içerisinde bulunduğumuz dijital dönüşüm sürecinde eğitimde sadece teknolojiye dayalı altyapıdan ziyade, zihinsel dönüşümün de gerçekleşebilmesi adına, dönüşen bu ekosistemde paydaşların ve düşüncelerin de dönüşümü ile süreci hızlandırması beklenmektedir (Bozkurt, 2020, s. 124).

Özetle, her yeni teknolojide olduğu gibi dijitalleşme ya da dijital teknolojilerin de öğrenmeyi yönlendirmekten ziyade tek odak noktası olarak ele alındığı ve sadece yeni ve popüler olduğu için kullanımına odaklanılmaması gerektiği ve mevcut koşullar, hedef formlar, gruplar ve yaklaşımlar için en iyi şekilde nasıl bütünleşebileceğine yoğunlaşılması gerekmektedir (Kocaman Karoğlu vd., 2020, s. 150-151).

Bu yönüyle, günümüze denk gelen süreçte yaşanan pandemi dönemi ile alınması gereken önlemler sonucu eğitim de uzaktan gerçekleştirilmeye başlanmış ve bu yeni dönemde mevcut içerikler aynen devam ettirilerek ya da uzaktan eğitime uyum sağlanacak şekilde dönüştürülerek yaşanan acil geçiş dönemine çözüm aranmıştır. Tez alan çalışması verileri de bu dönemde elde edildiği için kısaca bu konuya değinilmiştir. Aynı zamanda alan çalışması verilerinin böylesine istisnai bir dönemde elde edilmesi sebebiyle literatüre tarihsel olarak iz bırakılacağı düşünülmektedir.

Bu süreçte, mevcut çalışmalar olduğu gibi devam ettirilerek ya da yeni sayısal ortam içeriklerinin potansiyellerinden faydalanıp içerikler güncellenerek farklı içerikler, ele alışlar ya da adaptasyonlara yer verilmiştir. Esasen pandemi, eğitimde sanal ortam kullanımı ve dijitalleşmeyi gerekli kılmış ve aslında bilgi çağı ile birlikte bu anlamda arayışlar ve geçişlerin yaşandığı günümüz eşliğinde de bu süreçlerin hızlanmasına katkı sağlamıştır. İlgili çalışmanın hazırlandığı döneme denk gelen pandemi ile (acil) online eğitim bir kez daha deneyimlenemeyecek olanaklar sunmuş ve alan çalışması verileri de bunlardan biri olmuştur.

Özetle; 1,5 yıl (3 eğitim dönemi) süresince devam eden bu acil durum eğitim sistemi ile aslında bir kez daha bu anlamda deneyimlenmesi mümkün olmayan istisnai bir dönemde alan çalışması verileri elde edilmiş ve bu sayede literatüre yapılacak katkı yanı sıra yüz yüze ve sanal ortam arasında geçiş aşamasının yaşandığı ve bu yönde sorgulamaların, tartışmaların çokça yaşandığı günümüz tasarım eğitimi/mekân tasarımı eğitiminde böyle

bir ele alışın nasıl olacağı, olumlu olumsuz sonuçları gibi deneyimlerin elde edilmesine de imkân tanınmıştır.

2.1.2 Tasarım Eğitiminin Amacı

Tasarımı; bilişsel, duygu-durumsal ve psikomotor¹ süreçleri içeren bir problem çözme eylemi olarak ele alan çalışma, çağımız güncel teknolojileri ve dijitalleşmenin oluşturduğu değişimler ve gelişmeleri göz önünde bulundurarak, bu değişimlerin tasarım ya da tasarım eğitimi düşüncesine yansımalarını sorgulamayı amaçlamaktadır. Bu sorgulama yapılırken de çalışmaya altyapı oluşturan temel unsurlardan tasarım ve dolayısıyla da tasarım eğitiminin hangi yönleriyle ve bileşenlerle ele alındığının ortaya konulmasının gerektiği düşüncesinden hareketle bu eğitimin amaçları, ortamları, aktörleri, yöntemleri, politikaları gibi başlıklara yer verilmiştir.

Günümüz bilgi çağı anlayışı, anlamı temel alan, yeniden canlandıran, sorgulayan ve anlamlandıran bir dönemi temsil etmektedir. Bu çağda, modernizmin açık, kesin ve doğrusal düşünce yapısından, çok anlamlı, açık sonlu ve doğrusal olmayan düşünce örüntülerine geçiş söz konusudur. Bu yeni ortamda, endişe duyma ve sorgulama eğilimi, mevcut ilişkilerin göz önüne alınıp farklı olanın yaratılması, bilinmeyen fakat keşfedilen bir anlamın oluşturulması ve bilgiyi sezgi ile yakalama yetileri mekân tasarım eğitiminde öncelikli olarak benimsenmiştir (Aydınlı, 2001, s. 117).

Birden fazla parçayı içeren bir bütün olan mekân tasarım eğitiminde bu parçalardan en önemlisi öğrencilerin sezgisel, duyumsal, görsel, algısal ve zihinsel yönlerini ortaya çıkarmayı ya da geliştirmeyi amaçlayan tasarımın soyut değerlerini kapsayan dersler olmuştur. Bu eğitimin bir diğer önemli yönü ise bahsi geçen soyut dersler dışında bu değerleri ifade edecek teknik altyapı ve becerilerin kazandırıldığı derslerdir. Tasarım eğitimi disiplinleri, geleneksel ders anlayışındaki konuların, bilginin aktarımı anlayışının aksine; bir düşünce, yetenek ve tasarım bilgisi kazandırmaya odaklanmaktadır. Doğası gereği birçok disiplinden beslenen bu eğitimde konuşma ve yazma becerileri, araştırma becerisi, eleştirel düşünme, tasarım becerisi, grafik anlatım becerisi, takım çalışması gibi pek çok kazanımın öğrencilerde oluşturulması hedeflenmektedir (Onur D. , 2016, s. 47).

¹ Bloom taksonomisi öğrenme hedeflerinden faydalanılmıştır, ilerleyen bölümlerde detaylandırılacaktır.

Yürekli ve Yürekli (2004) tarafından mekân tasarım eğitiminin ve tasarım stüdyosunun bu çok disiplinli yapısı, sürekli olarak pek çok çeşitli bilginin dâhil olduğu ve dâhil olduğu şekliyle kalmayıp, tasarımcının deneyimleri, düşünceleri ve bakış açısıyla değişen, etkileşimler ve eleştirilerle zenginleşen bir yapılanma şeklinde ifade edilmektedir (aktaran Onur D., 2016, s. 50).

Günümüz tasarım eğitimi öğrencilere yaratıcı, eleştirel, esnek, soyut düşünme gibi yetilerin kazandırılmasına imkân sağlaması açısından önemlidir. Ayrıca stüdyoların farklı ve tasarlamaya has bir bilme şekli olan yaparak öğrenmenin gerçekleştiği ortamlar olması ve bu ortamlarda öğrenciye bilgi vermekten ziyade, davranış yolu kazandırmak amacıyla, düşünme alışkanlığı olan bir yapılanma sağlanması bu eğitimin temel amaçlarından biridir (Cross, 2006 aktaran Onur D. , 2016, s. 50).

Bununla birlikte bilgi paylaşımının stüdyo ortamlarında gerçekleştiği mekân tasarımı eğitiminde temel fonksiyon, öğrencinin düşünce ve tasarlama becerilerini yaşadığımız çağın koşullarına uygun olacak şekilde çok yönlü ve çok disiplinli olarak geliştirmektir. Öğrencinin eğitimi boyunca edindiği bilgi, beceri ve kazanımlarla, problem çözme yetisinin gelişmesi, düşünme, sorgulama, karar verme, ilişkilendirme yöntem ve becerilerinin elde edilmesi en önemlisi de tasarlama kuram ve felsefeleri bağlamında tasarlama becerilerinin geliştirilmesidir (Onur D. , 2016, s. 51).

Seylan'a göre ise;

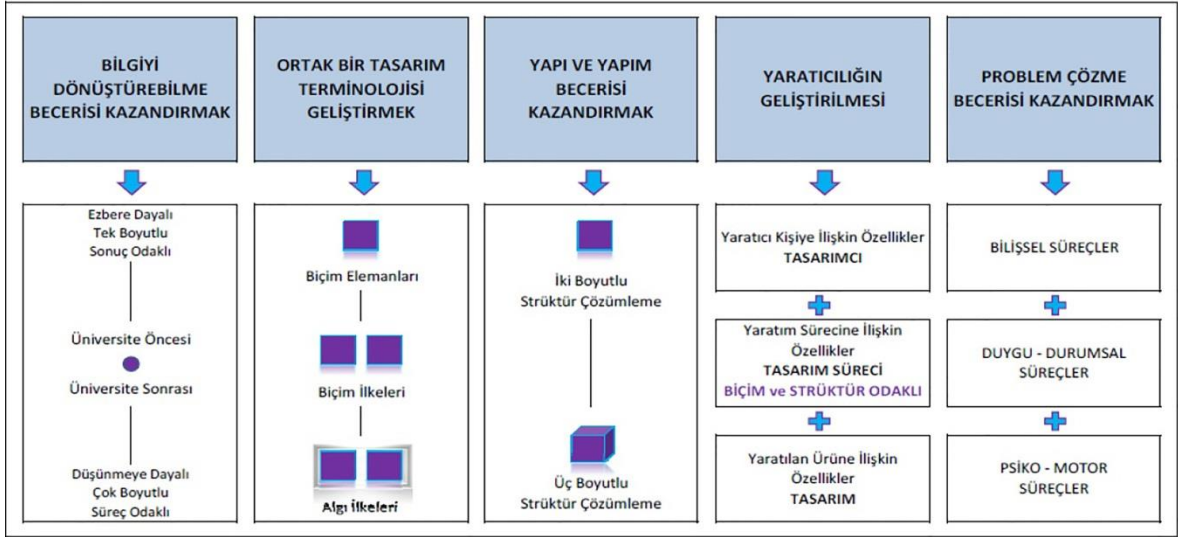
Tasarım eğitiminin amacı, öğrenciyi problem ile karşı karşıya getirerek, çözüm yollarında analitik çözümlenme, düşünme, problem çözümünde sezgisel yaklaşım ve konsantrasyon yeteneğini geliştirerek yaratıcı sorun çözmede özgün yöntemler geliştirmesini, kendi duyuşsal ve bilişsel süreçlerinin işleyiş biçimini kavramasını sağlamaktır. Öğrencinin bu süreçte karşılaştığı problemlere yönelik ürettiği çözümleri, diğer problemlere uyarlayabilmesi (analojiler yapabilmesi), yeni denenceler geliştirebilmesi, geliştirdiği denencelere bağlı olarak kendi gerçekleştirim bilgisini üretebilmesi (performatif bilgi), her yeni probleme göre farklı ve yeni yaklaşım biçimleri geliştirebilmesi ve çoklu çözümler üretebilmesi bu eğitimin ana karakteristiğini oluşturmaktadır (Seylan, 2005, s. 23).

Böylesi önemli kazanımları barındıran, yeni bir dil ve ortam ile karşılaşılan bu özellikli dersin tüm bu bahsedilen kazanımlar arasında belli başlı hedefleri mevcuttur. Aslan (2012) tarafından bu hedefler Tablo 2'de yer aldığı şekilde beş ana başlık altında toplanarak, bilgiyi dönüştürebilme becerisi kazandırmak, yapı ve yapım becerisi kazandırmak, ortak bir

tasarım terminolojisi kazandırmak, yaratıcılığın geliştirilmesini sağlamak ve problem çözme becerisi kazandırmak şeklinde sıralanmıştır (s. 96).

Bilgiyi dönüştürebilme becerisi kazandırmak, mekan tasarımı eğitiminin bu özellikli yapısının ülkemiz üniversite öncesi eğitim sistemiyle ilişkilendirilmesinde yaşanan zorluk sebebiyle bu tarz bir eğitim sistemiyle ilk kez karşılaşan öğrenci için zorlayıcı ve motivasyon kırıcı olabilmektedir. Bu sistemin işleyişine adaptasyon sağlandıktan sonraki iletişim ise, yine önceki öğrenmelerden, kullanımlardan farklı, ortak bir terminolojinin geliştirilmesiyle mümkün olacaktır ve tasarım eğitimi terminolojisi gramer yapısında harfleri biçim elemanları (tasarım elemanları), kelimeleri biçim ilkeleri (tasarım ilkeleri) , cümleleri ise içerdikleri anlamla algı ilkeleri ifade etmektedir. Bu gramerler rehberliğinde gerçekleştirilen çalışmalarla, iki boyutlu çözümlerden üç boyutlu çözümlere geçişin kavranabilmesi ise yapı ve yapım beceresini kazandıracaktır (Aslan Ş. , 2012, s. 96).

Mekân tasarımı eğitiminin bir diğer hedefi olan yaratıcılığın geliştirilmesi için alışlagelmiş duygu, düşünce, ilişkiler ve eylemleri aşma çabaları oluşturulmakta ve bunlar program içerikleri ve yönlendirmeler ile sağlanmaktadır. Son kazanım olan, bir sorunun nasıl ele alınacağı ya da o sorunun çözümü için izlenecek işlemler dizisi olan problem çözme becerisinin kazandırılması ise Aslan (2012) tarafından öğrenmenin bilişsel, duygudurumsal ve psikomotor alanları ile ilişkilendirilmiştir. Buna göre mekân tasarımı eğitiminin bu özellikli yapısı, öğrenmenin duygusal bileşenleri, zihinsel bilgi işlem süreçleri ve fiziksel beceriler olarak ifade edilebilecek üç öğrenme türüyle de ilişkilendirilmiştir (Aslan Ş. , 2012, s. 97). Aslan tarafından problem çözme üst başlığıyla ilişkilendirilerek detaylandırılan bu üç yüksek düzey düşünme ya da öğrenme evresine (Bloom taksonomisi) bu çalışmanın kurgusunda ise öğrenen başlığı altında yer verilecek ve detaylandırılacaktır.



Tablo 2. Tasarım eğitiminin amacını gösterir özet tablo (Aslan, 2012, s. 97).

Bilgiyi Dönüştürebilme Becerisi Kazandırmak

Mekan tasarımı eğitiminde bugün karşı karşıya kaldığımız en önemli sorun, hızla değişim gösteren bir dünyada mimar adaylarına mesleki formasyon kazandırmaktır. Bilginin sürekli değiştiği bir ortamda, mimarın öncelikle bu değişime ve farklılığa cevap verebilecek düşünme yollarını bilmesi gerekir. Bilgiye ulaşabilme ve ona her bağlamda farklı bir konum kazandırabilme/ dönüştürebilme bilinci, kalıplaşmış, kural haline gelmiş bilginin aktarılmasının önüne geçmelidir. Mimarlığın kesin olmayan, belirsizlik ve çelişki içeren tüm konularında -ki bu durum günümüzde giderek etkin olmakta- esnek düşünebilen, sorgulayan, bilgiyi “yeni” olana dönüştürebilen, karmaşıklık ve çelişki içeren sorunlara karşı toleranslı olabilen bir tasarımcı yetiştirmek, eğitimde öncelik kazanmalıdır (Aydınlı, 2001, s. 116).

Aydınlı'nın da bahsettiği şekilde, tasarım eğitimi ve özelden temel tasarım eğitimi tüm tahmin edilebilir kazanımlarından önce, bilgi verici olmaktan ziyade, bilgiyi dönüştürme becerisini kazandıran bir yapıdadır. Bu yapısı dolayısıyla tasarım eğitimi ve tasarım eğitimi kavramının içerikleriyle paralel, çok boyutlu ve özel karakteri, ezbere dayalı ve tek boyutlu olan üniversite öncesi eğitimle kıyaslandığında yepyeni bir sistem olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu nedenle tasarım eğitimi ve özellikle de bu eğitimin ilk yılı sadece meslek ve eğitimin altyapısını oluşturmakla kalmayıp, farklı dönüşümlerin meydana geldiği kritik geçiş sürecinin bir parçasını oluşturmaktadır (Aslan Ş. , 2012, s. 51-52).

Üniversite öncesi eğitim sistemimizin bilgi aktarmaya dayalı yapısı, düşünmeyen, sorgulamayan, hazır bilgi edinmeye alışmış ezberci bireylerin yetişmesine neden olmaktadır. Tasarım eğitiminin eğitim anlayışıyla ters düşen bu sistem ile ezberciliğin beraberinde getirdiği düşünme tembelliği, tasarım eğitimiyle ilk kez karşılaşan öğrenci için, ilk zamanlar aşılması ve algılanması zor bir durum oluşturmaktadır. Çünkü önceki eğitim sisteminin aksine burada öncelik ‘düşünmeyi öğrenme’ eğitimidir. Bu aşamaya

kadar, öğreticinin aktardığı bilgileri sorgulamadan salt doğrular olarak kabul etmeyi alışkanlık edinmiş öğrencinin, bu aşamadan sonra karşısına çıkacak her türlü bilgiyi sorgulaması, hatta yorumlayarak dönüştürmesi gerektiğini anlaması zaman alacaktır (Aslan Ş. , 2012, s. 52). Bu anlamlandırma sürecinde tasarım eğitime düşen görev ise bu kavrayış ya da algının en iyi şekilde kazandırılmasında yol gösterici olmak ve içeriklerini bu doğrultuda kurgulamaktır.

Dural'ın da bahsettiği şekliyle öğrencinin tasarım eğitimi sürecinde yaşadığı bu dönüşüm; '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 şeklinde olmaktadır (Dural, 1999, s. 23-28).

Buna göre bir otorite olarak kabul edilen yürütücünden, öğrenciyi sorgulamaya yönlendiren yürütücü rehberliğine bir eğitim sitemine geçişle sorgulamalar başlayacak ve bu sorgulamalar öğrenciyi bilgiyi de sorgulama, dönüştürme ve yorumlama becerisine götürecektir.

Tasarımın çok disiplinli yapısı sebebiyle birçok alandan edindiği bilgiyi kullanması, bilgiyi dönüştürme becerisini de beraberinde getirmektedir. Tasarım eğitiminde bilginin nasıl üretileceği ve kullanılacağı ya da edinileceği sürekli problem olmuştur. Bu nedenle bu disiplin, çeşitli diğer alanlardan gelen bilgilerden ve bu bilgilerin sentezinden faydalanmaktadır. Her zaman kullanıma hazır halde olmayan bu bilgiler de tasarımcıyı bilgiyi dönüştürmeye yönlendirmektedir (Ertek, 1999, s. 112). Tasarım eğitiminin doğasından kaynaklı bu durum, tasarım için gerekli olan bilgiye ulaşılması, bu bilginin tanımlanması ve kullanılmasını gerekli kılmaktadır. Bilginin miktarından ziyade bilgiyi edinme, organize etme ve doğru şekilde kullanmanın daha önemli olduğu bu eğitimde bu kazanımların sağlanması ile öğrencilerde bilgiyi dönüştürme becerisi ve bilinci oluşturulabilecektir (Canbay Türkyılmaz, 2010, s. 25).

Ortak Tasarım Terminolojisi Geliştirmek

Gerçek problemler ya da durumların simüle edilmesi ve yaparak öğrenme temeline sahip olan tasarım stüdyosu tasarım eğitiminin omurgasını oluşturmaktadır. Bu ortam, mekân

tasarımı eğitimi ile ilk kez karşılaşan öğrenci için geçmiş yaşamında aşına olmadığı yeni bir dil ile karşılaştığı bir ortam olup, eğitim süreci hedefini bu dilin öğretilmesi oluşturmaktadır. Bu noktada, mekân tasarım eğitimi süreci, gönderici-mesaj ve alıcı üçlüsü arasındaki etkileşimden ortaya çıkan bir iletişim örgütlenmesini kapsamaktadır (Akyıldız Hatırnaz, 2010, s. 19-20).

Bu iletişim ağının işleyebilmesi için gerekli temel standartların oluşmasında en önemli role sahip unsur ise tasarım eğitimi içeriğidir. Tasarım eğitimi, tüm sanatsal disiplinler arasında temel düzeyde iletişim sağlanabilmesi için gereken ana terminolojinin, teknik malzeme ve yöntem kullanım bilgisinin edinilmesini sağlayarak öğrencinin biliş ve algısını aktif hale getirmektedir (Seylan, 2005, s. 21-22).

Bu terminoloji ve ortak tasarım dili ile tasarımcılar fikirlerini iletme yetisi kazanmakta ve mekân tasarımı eğitimi alanlarında ortak kabul edilen bu dil ile stüdyo ortamı yanı sıra, çeşitli alanlarda çalışan tasarımcılar arasında iletişim sağlanarak grup çalışması ve disiplinler arası çalışmalara ortam hazırlanmış olmaktadır (Ertek, 1999, s. 122). Hem mekân tasarımı eğitimi ortamında hem de diğer disiplinler arasında iletişim sağlamaya yarayan bu terminolojiyi ise genel olarak biçim elemanları, biçim ilkeleri ve algı ilkeleri oluşturmaktadır (Aslan Ş. , 2012, s. 54).

Yapı ve Yapım Becerisi Kazandırmak

Tasarımın gramer yapısını oluşturan biçim ilkeleri ve biçim öğeleri yanı sıra bunların bir bütün olarak bir araya getirilmesi için temel biçimleniş kural ve kurgusunun sağlanmasını belirleyen ölçütler de önem arz etmektedir. Bu ölçütler strüktür kavramını ifade etmektedir ve strüktür; tasarımda gerek iki boyutlu gerekse de üç boyutlu formlar ve bu formların bir araya gelişinde kullanılacak yapısal bir nitelik, yani biçimin esasıdır (Aslan Ş. , 2012, s. 59).

Soyut ya da somut bir ilişkiler ağının meydana getirdiği biçim ya da formların biraradallığını sağlamak, parçaların birbirleriyle ve bütünle ilişkisini kurgulamak, ikinci boyutta yani düzlem üzerinde oluşturulan bir kompozisyonun üçüncü boyuta aktarılması ve malzeme yapısı, potansiyeli ve biçimlerinin bir araya geliş ilişkisini kavrayabilmek için aktarılan

strüktür bilgisi yoluyla tasarım eğitiminde yapı ve yapım becerisi kazanımını sağlamak amaçlanmaktadır.

Yaratıcılığın Geliştirilmesi

Problemleri alışılmışın dışında ve farklı değerlendirerek; yeni ve özgün sonuçlar elde etme durumu olan yaratıcılık, var olmayan, yeni bir ürün meydana getirmek yanı sıra mevcut bilgilerin yeniden yorumlanmasıyla farklı çıkarımlar yapmak ve çözümler üretmek olarak tanımlanmaktadır (Koçkan, 2012, s. 55). Tasarlama eylemi yönüyle ele alındığında ise yaratıcılık, öğrenilebilen ve geliştirilebilen bir davranış şeklidir. Bu yetinin geliştirilmesi için gerekli olan ise uygun koşulların oluşturulması ile bağımsız düşünme ve üretme becerilerinin belli başlı teknik ve yöntemler dâhilinde öğrenilmesidir (Hatırnaz, 2010'dan aktaran Koçkan, 2012, s. 55).

Latince kökenli olan ve 'creare' sözcüğünden gelen yaratıcılık; Landau tarafından, daha önceden kurulmamış ilişkileri kurabilme, böylelikle yeni bir düşünce şeması dâhilinde yeni yaşantılar, deneyimler, fikirler ve ürünler meydana getirebilme yetisi (San, 1985, s. 9-10) şeklinde tanımlanmaktadır. San'a göre ise yaratıcılık ya da yaratıcı süreç; bir 'yapma' ve 'oluş' süreci olarak ifade edilmekte ve 'oluş' ise bir değişim; şimdiye kadar olmayan bir şeyin biçimlenmesi şeklinde tanımlanmaktadır (San, 1985, s. 10).

Birçok farklı açıdan ele alınan ve geçmişi insanlık tarihine kadar uzanan yaratıcılık olgusu ilk zamanlar, doğuştan gelen ve kişiye özel tanrısal yetenekler olarak görülmüş ve tanımlanmıştır. Yaratıcılığın buluş yetisi olduğunu savunan bu görüşler, yaratıcılığın nesnel olarak açıklanamayacağını, öğretilmesinin ve geliştirilmesinin mümkün olmadığını savunmuşlardır (Koçkan Özyıldız, 2018, s. 55). Yaratıcılığın doğuştan gelen bir özellik olduğu anlayışına dayanan bu görüş 1950 yılında gerçekleşen Amerikan Psikoloji Derneği (APA) kongresinde yıkılarak, yerini yaratıcılığın ve yaratıcı düşüncenin bilişsel bir uğraş olduğu ve zaman içerisinde ölçülebilir olduğu görüşüne bırakmıştır (Aslan Ş. , 2012, s. 62).

Tasarımın önceden algılananın yeniden üretimi ya da var olmayanın ortaya konması olduğu düşünüldüğünde, yaratıcılık da tasarımın ayrılmaz bir parçası ya da şartı olmaktadır. Bu doğrultuda tasarlama durumunun en önemli özelliği olan yaratıcılık, tasarımcının karşısına çıkan probleme yönelik edindiği bilgileri, mevcut bilgileri ve

deneyimleriyle bir araya getirip dönüştürmesiyle başlamaktadır (Koçkan Özyıldız, 2018, s. 56-57).

Bu dönüşüm süreci gerçekleşirken de düşünme evresinin eleştirel ve sorgulayıcı bir tavırda olması yoluyla öğrenciler hedefe farklı yönlerden ulaşmaya teşvik edilmeli, böylelikle de yaratıcı süreçlere yönlendirilmelidirler (Seylan, 2005, s. 65). Hâlihazırda mekân tasarımı eğitiminin kurgusunu barındıran bu döngü, kalıtsal güç olarak kabul edilen yetenekler ve yaratıcılık seviyesinin bilgi ve deneyimler aracılığıyla geliştirilmesini sağlamaktadır (Ayyıldız Potur, 2007, s. 45).

Çelik'in de belirttiği şekliyle, "Tasarım fikrinin 'ilk' hangi girdiyle oluştuğu, tasarlayan kişinin bireysel ilgi, yaklaşım ve deneyiminde gizlidir. Ders kapsamında yapılan çalışmalarda, özgün yapısal düşüncenin nasıl üretildiği, nasıl olgunlaştığı, nasıl cisimleştiği ve bütüne nasıl yansıdığına dair yapılan sorgulamalar da, öğrencinin yaratıcılığını geliştirmek konusunda önemli bir dayanak oluşturmaktadır (Bielefeld ve El Khouli, 2010'dan aktaran Aslan, 2012, s. 64).

Problem Çözme Becerisi Kazandırmak

En çok tercih edilen düşünme becerileri geliştirme yöntemi olan problem çözme eyleminde öğrenciler mevcut bilgi ve gereksinim duyulan bilgiyi ilişkilendirmeyi, bir eylem planı oluşturmayı, eylemi gerçekleştirirken kendilerini izlemeyi, gerektiğinde de geriye dönüp planları güncellemeyi ve sonucu değerlendirmeyi öğrenirler. Bu eylemde amaç, problem çözme yanı sıra problem çözme sürecini kavramaktır (Özden, 2003, s. 147).

Green (1974) tarafından tasarım eğitiminde problem çözme süreci üç aşamada ele alınmaktadır. İlk aşamada problem tanımlanmakta ve gözlem, soyutlama yapılmaktadır. Araştırma sonucunda ihtiyaçlar belirlenmekte ve bu ihtiyaca yönelik veriler toplanarak nitelikleri belirlenmektedir. Problem çözme sürecinin ikinci aşamasında ise mevcut çözümler incelenmekte ve tasarım problemine yönelik çözüm önerileri sunulmaktadır. Bu süreç öğrencinin deneme yanılma yoluyla yaratıcılığını geliştirmesini sağlamaktadır. Problem çözme sürecinin üçüncü ve son aşamasında ise; problem için önerilen çözüm yolu test edilerek değerlendirilmekte ve önerilen çözüm yönteminin uygunluğu, etkililiği keşfedilmektedir (aktaran Gül, 2016, s. 51). Bu çok aşamalı problem çözme sürecinde öğrenciler sürekli olarak yorumlarını güncelleyerek ilerlemekte, bu süreçte öğrencinin bellek ve kişisel yorumları ana etken olmaktadır (Dorst, 2006'dan aktaran Gül, 2016, s. 51).

Tasarımın bir problem çözme eylemi olarak ele alındığı yaklaşımlar göz önünde bulundurulduğunda bu eğitimin doğal olarak bu yetinin kazandırılması üzerine kurgulandığı görülmektedir. Mekân tasarımı eğitiminde ya da tasarımın diğer disiplinlerinde öğrenciler genel olarak ortaya konulan problemler üzerinden ilerlemekte olup bu problemlerin çözümünde de ileri geri döngüsel hareketler ile süreci deneyimlemektedirler. Böylece kendilerine ait bir yöntem geliştirmiş olmakta ve problem çözme becerisi kazanmaktadırlar.

2.1.3 Tasarım Eğitimini Etkileyen Faktörler

Mekân tasarımı eğitimi; amaçları, bileşenleri, öğretilebilirliği ve öğrenilebilirliğinin tanımlanmasıyla anlaşılmaktadır (Ciravoğlu, 2001). Çok bileşenli ve dinamik bir yapıya sahip olan bu eğitim, farklı belirleyicilerden sürekli olarak etkilenmekte ve bu doğrultuda şekillenmektedir. Şekillenmeler ve başkalaşmaları anlamlandırmak için ise bu yapılanmayı oluşturan ve etkileyen bileşenleri ele almak gerekmektedir. Çalışmada tasarım eğitimi bileşenleri; fiziksel koşullar; sanal-reel ortam, mekânsal algı ve aktarımı, öğrenen-öğretim elemanı statüleri ve akreditasyon amaçlı ortak yaklaşım ve ilkeler başlığı altında ele alınmış ve çalışmanın ana çatkısında da olduğu şekilde tarihsel süreç içerisinde tasarım eğitiminde meydana gelen değişimlerle birlikte bu bileşenlerin değişimi de okunmaya çalışılmıştır. Böylelikle, günümüz bilgi toplumu ya da bilgi çağı ortamında bu bileşenlerde meydana gelen etkilere ve gerektirdikleri yetilere ana hatlarıyla değinilerek çalışmanın sorgulamasına altyapı oluşturulması sağlanmıştır.

Tasarım eğitiminin bileşenlerinden akreditasyon amaçlı ortak yaklaşım ve ilkeler güncel gereklilikleri takip etmekte etkiliyken, ortamlar güncel yapılanmalara göre şekillenmekte, öğrenen ve öğreten aktörlerinden beklenen nitelikler ise tüm bunlar doğrultusunda değişmekte ve belirlenmektedir. Tasarım eğitiminin bileşenleri arasındaki bu etkileşim, tasarım süreci, tasarım düşüncesi, tasarım yapma durumu ve sonuç ürün ile tasarımın araç ve ortamları arasında da mevcuttur ve bu ilişkiler ağı, tasarımcının düşüncesini, tasarımı durumunu ve ortaya koyduğu ürünü etkilemektedir (Özbaki, 2016).

Bu bakış açısı ile ele alındığında tasarım düşüncesi ile tasarım ortam ve araçları arasındaki etkileşimin sorgulanması önem kazanmaktadır (Özbaki, 2016, s. 1). Bu etkileşimi analiz etmek ana amacı ile oluşturulan çalışmada da bileşenler olarak belirlenen fiziksel koşullar,

mekânsal algı ve aktarımı, aktörler ve akreditasyon amaçlı ortak yaklaşım ve ilkeler üzerinden değişimler tespit edilecek ve yapılan okumalarla araştırmaya zemin oluşturulacaktır.

Fiziksel Koşullar/ (Reel- Sanal Ortam)

Yaklaşık yüzyılı aşkın süredir mekân tasarımı eğitiminin en önemli parçası olan tasarım stüdyosu, tasarımcı adaylarının usta bir mimarın yanında çalıştığı daha eski bir yöntem olan atölye sisteminden temellenmektedir. Ecole des Beaux Arts eğitim sistemi ile resmileşen –bir yer ve bir pedagoji biçimi olarak- mekân tasarımı eğitimi için merkezi bir konumda olan ve tasarım eğitiminin ortamlarını oluşturan stüdyo olgusu çağdaş tasarım eğitimi programlarında da kullanılmaya devam etmektedir (Crosbie, 2007'den aktaran Snell, 2014, s. 19).

Geleneksel olarak, proje tabanlı bir stüdyo anlayışı ile öğrenilen mekân tasarımı eğitiminde stüdyo kavramı iki farklı anlamı ifade etmektedir. Bunlardan ilki, tasarlamanın gerçekleştiği ya da kavramsal ve uygulamalı tasarlama süreçlerinin meydana geldiği fiziksel mekân iken bir diğer tanım ise; öğrenen merkezli bir yöntem ile yaparak öğrenme olgusunun bir arada olduğu öğretim yaklaşımıdır (Broadfoot ve Bennett, 2003, s. 1).

Tasarımın birçok alanı ve mimarlık, iç mimarlık gibi mekân tasarımı eğitimi disiplinlerinde önemli bir konumda olan stüdyo ortamları yapma ile öğrenme ilkesini içeren ve eğitim psikolojisini temel alan bir alandır (Önal Ketizmen, 2010, s. 53). Bu temel alan, çalışmada tasarım eğitiminin ortamları olarak ele alınmaktadır.

Tarihi süreçte tasarım stüdyosunu ele aldığımızda usta çırak ilişkisi temeline dayanan bir yapılanmanın söz konusu olduğu görülmektedir. Ardından gelen Ecole des Beaux Arts yaklaşımı ile ise günümüz tasarım stüdyolarının dayanağı olan eğitim anlayışı ortaya çıkmıştır (Uluoğlu, 1990, s. 35). Jüri değerlendirme sistemi ile tasarım stüdyosu geleneğinin ilk kez kullanıldığı ve tasarım eğitimi için önemli bir role sahip olan bu yaklaşım modernizmin yaygınlaşmasıyla yerini Bauhaus anlayışına bırakmıştır. Bauhaus stüdyo eğitiminde öğrencilerin yaratıcılığının gelişmesi adına öğrenci ve ustaların etkin ve özgür çalışmalar gerçekleştirdiği bir sistem geliştirilmiştir ve bu çalışma ortamında da usta,

öğrenci ve yürütücü etkileşim halinde, birbirlerine yol gösterici olmuşlardır (Onur ve Zorlu, 2017, s. 544).

Kompleks bir yapıda olan tasarımcı yetiştirme görevini yerine getirmek adına pek çok kültür birbirinden farklı kuramsal noktalar geliştirmiştir. Bu noktalar tarihsel süreçte gelenekler ve normlar haline gelmiş ve bu bağlamda 21. yüzyılın ilk yıllarından başlayarak modern hareketle birlikte modern tasarım eğitimi de geleneksel tasarım kültürü değerlerini dönüştürerek günümüze aktarmıştır (Oxman, 2001). Bu yeni ortamla birlikte modern tasarım eğitimi, geleneksel eğitimin yanı sıra kendi karakteristiğiyle örtüşen çalışma ortamlarına gereksinim duymuş ve günümüzde de yaygın olarak kullanılan, öğrenen ve öğreten arasında birebir diyalog ve etkileşim ortamının bulunduğu fiziksel mekân olan tasarım stüdyoları ortaya çıkmıştır (Aykaç, 2019, s. 72).

Çağdaş mekân tasarım eğitimi kuramlarında, bireysel ve kolektif deneyim yoluyla tasarım öğreniminin gerçekleştiği bu fiziksel mekânlar yani stüdyo ortamları ve dersleri tasarım eğitimin omurgasını ya da merkezini oluşturmaktadır. Tasarım stüdyosunun bu şekilde adlandırılma sebebi ise öğrencilerin burada sürekli değişen tasarım problemlerini yaparak öğrenme yoluyla deneyimlemesi ve öğrenmeyi öğrenmeleridir. Bu nedenle mekân tasarımı eğitiminde gelecek senaryolarına yönelik güncel tartışmalar ya da sorgulamalar da sıklıkla bu eğitimin omurgası olan stüdyolar aracılığıyla yapılmaktadır (Kararmaz, 2017, s. 55).

Bu sorgulamalardan biri tasarım dünyası ve alt alanlarından olan mekân tasarımı disiplini alanında, 1990'lı yılların teori ve pratiğine yönelik söylemlerde, tasarım süreç ve temsili arasındaki ilişkinin dönüşümüne yönelik önemli gelişmeler olduğu konusunu içermektedir. Teori ve pratikteki bu gelişmeler ya da değişimler, bir ideoloji ya da estetik kaygı ile meydana gelen bir akım ya da anlayışın sonucu olmaktan ziyade, yeni bir tasarım ortamının oluşturduğu tasarım ve üretim süreçleriyle ilgilidir ve bu durumun odağında da sayısal teknolojiler ve bilgisayar bulunmaktadır (Turan, 2011, s. 162).

Sayısal teknolojiler, bilgisayar ortamları ve ağ iletişimindeki gelişmeler ve yaygınlaşmalar eğitimin modellerinde, yönteminde ve tekniklerinde fonksiyonel değişiklikleri beraberinde getirmiştir. Eğitimdeki bu gelişmeleri sorgulamak için pek çok çalışma gerçekleştirilmiş ve bu değişimler tasarım eğitiminde de farklılaşmalara neden olmuştur. Bu durum tasarım

metot ve yöntemleri yanı sıra, bilişim teknolojisinin yaygınlaşması ile **stüdyo ortamını da hem fiziksel hem de düşünsel yönden değiştirmeye başlamıştır**. Böylelikle mekân tasarımı eğitimine alışılmışın dışında bir biçim, düşünce ve anlatım farklılığı oluşturan dijital ortamdaki bu olanaklar yeni boyutlar meydana getirmiş ve fiziksel ya da reel ortamlar olan tasarım stüdyolarının yanı sıra sanal tasarım stüdyosu kavramı ve oluşumlarının ortaya çıkmasına neden olmuştur (Duru, 2006, s. 1).

Bilgi çağı düşüncesi ile ortaya çıkan bu sanal ortamlar ya da sanal stüdyo kavramı teknoloji ve dijitalleşme alanlarındaki gelişmelerle birlikte mekân tasarımı eğitiminde meydana gelen değişimler arasından bu eğitime yeni bir anlam ya da yeni bir soluk kazandıran en önemli etmen olarak görülmektedir çünkü teknoloji alanındaki gelişimle birlikte tasarım eğitimini ortamlarını oluşturan stüdyo kültürünün doğası da değişmiş ve bilgisayar destekli tasarım yöntemlerinin kullanımının yaygınlaşmasıyla öğrenciler, farklı çalışma modellerine yönlendirilmiştir. Bu durum geleneksel tasarım eğitimi stüdyo anlayışı gibi belirli saatlerde ve mekânlarda eğitim görmeyen aksine bilgisayarlar ve kablosuz ağ bağlantısı sayesinde eğitimde zaman ve mekân kısıtlamasını ortadan kaldırmaya başlamıştır (Duru, 2006, s. 2).

Bir ağ ortamında zaman ve mekân engellerinden bağımsız olarak çalışılan ve tasarımcıların tasarım bilgisi, görüşleri ve fikirlerini paylaştığı ortamlar olan sanal stüdyo kavramı ile geleneksel tasarım stüdyo ortamlarından farklı olarak, tasarımcıların farklı konumlardan katıldığı ve çalışmalarını farklı zaman dilimlerine dağıtabildiği avantajlı bir yapı meydana gelmiştir (Broadfoot ve Bennett, 2003, s. 4).

Bu gelişmeler doğrultusunda tarihi süreç içinde stüdyolardaki değişimi ele aldığımızda; mekân tasarımı disiplinleri için başlangıçta atölye olgusuyla ortaya çıkan, ardından Beaux Arts Okulu'yla temelleri atılan ve stüdyo olarak adlandırılan tasarım ortamları, çağın koşulları ve toplumsal yapıda meydana gelen değişimlere paralel olarak dönüşüme uğramıştır. İlk değişim Endüstri Devrimi sonucu ortaya çıkan Bauhaus Okulu ile gerçekleşmiş ve Beaux Arts'taki stüdyo kavramı genel anlamda korunmuş olsa dahi oradaki usta çırak ilişkisinin güncellenerek yerini yaparak öğrenme kavramına bırakmaya başladığı ve savaş sonrası toplum ihtiyaçlarına cevap olacak seri üretimin sağlanacağı ortamların eklendiği bir yapılanma meydana gelmiştir. 90'lı yılların sonunda ortaya çıkan ve her geçen gün yenilenen bilgi toplumu yapılanmasıyla birlikte ise geleneksel olarak

adlandırılabilir bu ortamlar sorgulanmaya başlanmış ve bilgisayar teknolojileri, internet gibi olgulardaki değişimlerle birlikte ise fiziksel, reel bir mekân olan tasarım stüdyosu kavramı yerini sanal ortam arayışlarına bırakmıştır. Bu doğrultuda ortaya çıkan sanal stüdyo kavramı ise çevrimiçi eğitim, uzaktan eğitim gibi kavramları da beraberinde getirmiştir.

Tasarım eğitimi ortamları olan stüdyo olgusundaki bu dönüşümler dönemsel olarak okunduğunda, çağımız bilgi toplumunun yansımaları henüz tam olarak görülmüş olmasa da arayışlar ve stüdyo algısının bu düşünceye paralel olarak şekillendiği görülmektedir. Bu durum da bilgi çağı düşüncesiyle birlikte tasarım eğitimi ortamlarının hem daha kişisel hem de zaman, mekân olgularının kısıtlamalarından kurtulmuş, reel ya da fiziksel bir mekândan ziyade her koşulda ulaşılabilecek esnek mekânlar haline geldiğini/geleceğini göstermektedir.

Tasarım Eğitiminde Mekânsal Algı ve Aktarımı

Anlama yetisi, anlayış, akıl erdirme ya da bir şeyin ne anlama geldiğini, neye işaret ettiğini anlamak olarak ifade edilen algı, bireyin duyularıyla çevresini anlamlandırma çabasıdır. Bu anlamlandırma çabası, dış çevreden alınan uyarıların, bireyin zihninde anlamlı örüntülere dönüştürülmesi işlemidir. Aynı veriye her kişi tarafından farklı anlamlar yüklenmesi ise algılamanın, algılayan bireyin öznel deneyimleriyle gerçekleşiyor oluşuyla ilişkilidir. Kısacası algı, ancak deneyimlerle gerçekleşebilir özelliğindedir (Savaş, 2019, s. 12).

Karmaşık bir süreç ve yapıya sahip olan algılama eylemi, yer aldığı çevresel sistemin bilgi kaynağı ve eylem için bir alan şeklinde tanımlanabilmektedir. Bu nedenle algılanan nesneye yönelik düşünme tarzımız, davranışlarımızın temelini oluşturmaktadır. Geddie ise 1965 yılında gerçekleştirdiği bir çalışmada; algılamanın duyular yoluyla farkına varma ve akıl ile bilgi alma olmak üzere iki anlam barındırdığını ifade etmektedir (Aydınlı, 1986, s. 8).

Bilginin kullanılabilmesi için bir önkoşul olarak algılama, genel yapısı içinde bilginin toplandığı duyum süreci, bilginin işlendiği anlamlandırma süreci ve bilginin dönüştürülerek tanımlandığı yorumlama süreci olarak üç başlık altında ele alınabilmektedir. Bu üç işlem türü kendi içinde bir döngü oluşturarak kişiyi çevreyle iletişim kurabilir ve çevreyi etkileyebilir kılar (Aslan Ş. , 2012, s. 190).

Schultz'a göre ise, insanın yaşadığı çevreden faydalanabilmesi, ona uyum sağlayabilmesi ya da onu kendine uydurabilmesi için çevreyi tanınması ve anlaması gerekmektedir. Bu durum, çevreden bilgiler olarak gerçekleşmektedir ve alınan bilgilerin kişinin uygun ve doğru hareket etmesine yardımcı olacak şekilde yorumlanması ise algı olarak ifade edilmiştir (Schultz, 1988'den aktaran Durmaz Irmak, 2008, s. 83). Lang ise başka bir ifade ile algıyı, çevreden bilgi edinme süreci şeklinde tanımlamış ve bu bilgi edinme sürecini ise aklın ve gerçeğin biraradalığı olarak ifade etmiştir (Lang, 1987'den aktaran Ak, 2006, s. 12).

Algılamayı mekân bazında ele aldığımızda ise; bireyin içerisinde bulunduğu mekânı anlamlandırabilmesi ve tanımlaması adına onu algılayabilmesi gerekmektedir. Bu doğrultuda algı, çevreden bilgi edinme süreci olarak ifade edilmektedir. Ayrıca çevreden bilgi edinme hem psikolojik hem de fizyolojik süreçlerini algıyla gerçekleştirmektedir. Çevre ile ilgili ham veriler elde etmemizi sağlayan duyarlar aracılığıyla bu ham verilerden anlamlı örüntüler meydana getirme süreci ise algılamadır. Benzer bir ele alışla Cüceloğlu (1999) algılamayı; duyarlar aracılığıyla edinilen verileri örgütleyerek yorumlamak ve beraberinde çevredeki nesne ve olaylara anlam yükleme süreci olarak ifade etmektedir (Aktaran Ozar, 2018, s. 39).

Arapça kökenli bir kelime olan mekân ise; var olanların içinde yer aldığı, tüm sınırlı büyüklükleri içine alan uçsuz bucaksız büyüklük; boşluk; sınırsız ortam; yer kaplama şeklinde ifade edilmektedir. Aynı zamanda bu kavram; varlık; oluş, sınırsızlık ve süreklilik; belirli bir şekle girmek gibi anlamları da içermektedir (Güngör F. S., 2019, s. 97). Başka bir ele alışa göre ise mekân kavramı; insan ve çevre etkileşiminin analizinde uygun koşulları sağlayan ortam olarak kabul edilmektedir. İnsan algılarıyla, çevresini amaçları ile özdeşleştirerek ve aynı zamanda da çevre koşullarını kendine uydurarak mekâna anlam kazandırmaktadır (Aydınlı, 1986, s. 16).

Yıldız tarafından ifade edildiği şekliyle mekân, tanımlı ve sınırlandırılmış boşlukları tarifleyen kapsamlı ve çok yönlü bir kavramken; mimari mekân kavramı ise, sınırlandırılmış boşluk olarak ifade edilen tanımın, yapısal bütünlükle değerlendirilmesiyle anlam kazanmaktadır. Mimarlık, içmimarlık gibi tasarım disiplinlerinde temel araç olan

mimari mekân, bu disiplinlerin kapsamı ve yaklaşımlarının anlaşılması, özümsemesi ve değerlendirilmesi süreçleriyle ilişkilidir (2015, s. 1).

Farklı yaklaşımlarla çeşitli şekillerde ele alınan mekân veya yer kavramı, geniş anlamda insanı çevreden belirli sınırlarla ya da belirli ölçüde ayıran ve içinde eylemlerini sürdürmesine imkân veren boşluk ve sınırları gözlemciler tarafından algılanabilen uzay parçası şeklinde ifade edilmektedir (Aslan vd., 2015, s. 139).

Tarihsel süreçte mekân kavramına yüklenen anlamlar arasından Aristotele, mekânı bütün yön ve özellikleri barındıran yerlerden meydana gelen etkin bir saha olarak tanımlamıştır. Descartes ise mekânı madde ile özdeşleştirerek tanımlamış ve asla boş bir mekân olmayacağını çünkü mekânın içerisinde yer alan cisimlerden ayıramayacağını savunmuştur. Leibniz ise yanı sıra mekânın sadece mantıksal birer ürün olarak toplumsal ilişkiler sonucunda oluşan bir durum olduğunu belirtmiştir. Kant ise bu görüşlerin aksine mekânı, maddeden bağımsız ve farklı bir olgu olarak tanımlamıştır (Güngör F. S., 2019, s. 97). Heidegger de mekânın ancak deneyimle var olabileceğini dile getirmiştir (Sharr, 2017).

Algılamanın ilk aşaması olan fizyolojik süreçte dış dünyadan gelen veriler duyu yoluyla alınır. Mekânın algılanması sürecinde ise bu durum, mekânla ilk karşılaşma ya da kısa süreli deneyimlerdir. Bilişsel süreç ise, edinilen verilerin zihinde işlenmesi sonucu anlamlandırılması ve yorumlanmasıdır. Kişinin mekâna yönelik zihninde kalan bilgilerle tekrardan mekânı yaşamasını içerir başka bir deyişle geçmiş mekân deneyimlerinin hatırlanmasıyla ilişkilidir (Ak, 2006, s. 12-13).

Başka bir ifadeye göre, duyu süreci olarak adlandırılan fizyolojik süreç, çevreden alınan bilgi ve verilerin duyu aracılığıyla yorumlanması iken, zihinsel süreç ise bunun devamında gelen duyu ile edinilen fakat fark edilmeyen çevresel bilgilerin yaşanmışlıkla bağlantılı olarak kavramsallaştırıldığı ve bu yolla zihinde oluşturulduğu süreçtir. Zihinsel süreç, önceki mekân deneyimlerinin hatırlanması ile ilgilidir ve uzun süreli bir deneyim gerektirmektedir. Özetle mekân algısı, kişinin mekânın içinde ya da çevresinde kısa ya da uzun süreli deneyim edinmesi ve bu doğrultuda mekânı anımsaması ile ilgilidir ve bu deneyim hareket olgusuyla ilişkilidir (Uysal, 2009, s. 9).

Dünyayla ilişki kurmak şeklinde de ifade edilebilen deneyim ya da algılama; duyumun duyguya sonrasında ise bilgiye dönüşümünü içerir (Aslan, 2018). Bu sürecin başlangıç noktasını ise çalışmada mekân oluşturmaktadır. Bu bağlamda algılamanın anlamlandırma ile anlamlandırmanın deneyimle, deneyimin ise duyum ve düşünce ile kurduğu ilişki mekân algısının, bireye, zamana ve bağlama göre yorumlanabilir değişken karakterini ortaya çıkarmaktadır (Savaş, 2019, s. 12-13).

Yaşayan ve yaşanan bir varlık olan mekânın fiziksel durumu algı süreçlerine bağlı olarak kullanıcının zihninde şekillenmektedir. Schulz'a göre bu mekân fiziksel boyutlar gibi somut verilerin ötesinde, soyut ve kavramsal boyutları da içermektedir ve insan yaşantısıyla bütünleşen varlıksal boyutu da göz önünde bulundurulmalıdır. Yine Schulz'a göre algısal mekân ve mekân algısı sübjektiftir ve her kişide farklı yansımalar meydana getirir (Ozar, 2018, s. 53).

Lefebvre'ye göre ise mekân, Algılanan Mekân, Yaşanan Mekân ve Tasarlanan Mekân olarak üçlü diyalektik bir süreç şeklinde tanımlanır. Bu üç sürecin birlikteliği ise, mekânın kendinin, anlamının ve bilgisinin başka bir ifadeyle algısının, sunduğu yaşamın ve tasarımının mekânsal pratik, temsil mekânları ve mekân temsilleri başlıklarıyla kavramsallaştırılmasına işaret etmektedir (Savaş, 2019, s. 13).

Ayrıca mekân yapıtaşlarını tarihsel bir şekilde dizerek oluşturulan doğrusal bir anlatı değildir. Eş zamanlı ve farklı var olma biçimlerini içerir. Mekân; konumu, malzemesi gibi somut verilere sahip olmasından ziyade bunların karşılıklı ilişkileri de mekân bütünselliğinin önemli bir parçasıdır. Etkileşimli doğası gereği sosyal ve fiziksel bileşenleri mekânı üretir. Ayrıca insanın, içerisinde bulunduğu yapılı çevre ve bu çevre ile kurduğu iletişime bağlı olarak, etkileşim yansımaları da değişecektir. Farklı dönemlerde farklı malzeme ve yapım teknolojileri dönüşümüne paralel olarak bu değişim durumu karşımıza çıkmaktadır. Bu nedenle mekân, içerisindeki canlı ve cansız ögelerin ilişkileriyle var olur. Çeşitli nedenlerle meydana gelen mekânın oluşumuna yönelik malzemenin ötesinde olan insan, zaman ve araçlarla değişen ilişkisi de bu oluşumu etkiler. Bu etkiler ise alternatif mekânların oluşumuna katkı sağlar (Uzal, 2017, s. 21).

Öte yandan mekân algısının bir zaman çizgisi olduğundan bahsedilebilir. 20. yüzyıl öncesinde fiziksel algı sınırları ile tariflenen mekânda sonrasında ise bilindik fiziksel sınırlar

kalkmıştır ve algılanan mekânın sınırlarındaki değişim mekânın üretiminin ve mekân tanımlarının yeniden düşünülmesini gerektirmiştir. Hem fiziksel hem de algısal mekân tarihsel süreçte belirgin şekilde değişmiştir. Ancak mekân algısı değişimi ya da mekân üretimi etkenlerini nesnelere ve düşüncelere bağımsız ele almak mümkün değildir. Çünkü mekândan beklentiler sonucu mekân performansı ve deneyimi de değişecektir. Bu durum da malzeme ve yapım teknolojilerindeki değişimlerle birlikte farklı deneyimleri beraberinde getirecektir (Uzal, 2017, s. 23).

Felsefi ve mimari anlamda açıklanan mekân kavramının ardından mekânın üretimini ele aldığımızda; Lefebvre mekânın üretimi adlı kitabında mekânın üretim tarzı ile beraber, yani toplumsal yapıyla birlikte değiştiğini dile getirmektedir. Yine benzer şekilde yeni üretim tarzları ile önceden var olan mekânların amaçlara göre düzenlendiğini belirtilmektedir. Ayrıca Lefebvre'nin belirttiği üzere toplumda egemen sınıflar mekânı; iktidara tabi kılarak kontrol etmek ve kapitalist üretim ilişkilerini korumak adına araç olarak kullanmaktadır (Aktaran Saka, 2017, s. 13).

Benzer bir ifadeyle, insan ve mekân arasındaki etkileşimli ilişkide mekânın sadece ontolojik anlama sahip olmadığını ayrıca mekânın ve mekânsal biçimlerin toplumsal süreçlerle şekillendiği belirtilmiştir. Soja (1996) tarafından ise Lefebvre'den esinlenerek mekânın kişi, aktör ve bağlamların kurgulandığı melezliklerden oluşan farklı bir araya gelişleri barındırdığı belirtilmiştir (Aktaran Güngör F. S., 2019, s. 97).

Mekânın üretimi, onu elden ya da makinadan çıkan herhangi bir nesne ya da şey olarak değil ancak toplumların veriler üzerindeki etkisinin sonucu olarak göstermektedir (Lefebvre, 2014, s. 22-23). Başka bir ifadeyle “ *(Toplumsal) mekân, üretim tarzına hem sonuç, hem de neden ve gerekçe olarak müdahale etse de, bu üretim tarzıyla birlikte değişir. Bunu anlamak kolaydır: "Toplumlarla" birlikte değişir. Dolayısıyla, mekânın tarihi vardır. Hala yazılmayı bekleyen bir tarihtir bu.*” (Lefebvre, 2014, s. 25).

İçerisinde bulunan birey tarafından yaşanan, gözlenen ve algılanan mekânın dönüşümü, özel ve bireysel düzey, bilimsel ve nesnel düzey yanı sıra sosyal ve toplumsal düzey/etkiler ile de gerçekleşmektedir (Demirkaya, 1999, s. 9). Çünkü Lefebvre'nin de belirttiği üzere; mekân zihinsel olanla kültürel olanı, toplumsal olanla tarihsel olanı birbirine bağlamaktadır. Bu nedenle keşfi, üretimi ve yaratılması ile karmaşık bir süreç oluşturur.

Bu durum evrimsel ve genetik olarak işliyor gibi gözükse de bir mantığı vardır (Lefebvre, 2014, s. 25).

Bu durum beraberinde bir karmaşıklığı da getirir. Çünkü söz konusu toplumun üretim tarzı ile mekânı arasındaki doğrudan ya da dolaysızca ilişki sorgulanmaktadır. Bu nedenle Lefebvre bu ilişkiyi şeffaf bir ilişki olarak ele almamaktadır çünkü ideolojilerin araya girdiğini belirtmektedir (Lefebvre, 2014, s. 25-26). Yine aynı şekilde Lefebvre mekânın daha birkaç yıl öncesine dek geometrik bir kavramdan ya da boş bir ortamdan başka bir şey çağrıştırmadığı ve bu kavramın matematik biliminden kaynaklandığına yönelik genel bir kanı olduğunu dile getirmektedir. Ancak toplumsal mekân kavramının ise şaşırtıcı olduğunu belirtmiştir (Lefebvre, 2014, s. 33).

(Toplumsal) mekân (toplumsal) bir üründür. Güncel üretim tarzı içinde ve mevcut haliyle "fiili toplum" içinde, mekânın, meta, para, sermayeyle aynı sıfatla ve aynı genel süreçte, fakat ayrı bir şekilde, kendine özgü bir tür gerçeklik edinmiş olduğunu birçok kişi kabul etmeyecektir. Bu paradoks karşısında, başkaları kanıt talep edecektir. Üstelik bu şekilde üretilen mekân, düşünceye olduğu kadar eyleme de aygıt olarak hizmet ettiğinden, bir üretim aracı olmanın yanında, bir denetim, dolayısıyla tahakküm ve güç aracıdır (Lefebvre, 2014, s. 56).

Başka bir ifadeyle, antik çağdan günümüze değişen mekânsal değerler günün dünya görüşünün ya da koşullarının mekâna yansımaları olarak görülmektedir. Teknoloji kullanımı ya da insan gereksinimleri için tasarlanan mekânlar da çağa yönelik veriler taşımaktadır (Durmaz Irmak, 2008, s. 158).

Varoluştan bu yana barınma içgüdüsünün karşılığı olarak ele alınan mekân kavramı mimarinin temelini oluşturmuştur ve tüm alanlarda olduğu gibi mekân kavramı ve tanımı da buluşlarla birlikte değişime uğramıştır. Bu değişim mekân kavramını temel alan mekân tasarımı disiplinlerinin teorik ve pratik yönden değişimini de beraberinde getirmiştir. Mekân olgusu ise belirli bir süreç ve olaylara bağlı olarak değişmiştir (Ak, 2006, s. 1).

Mekân olgusunun değişiminde zaman ve hareket etkin rol oynamaktadır. 20. yüzyıl başlarına dek tek başına düşünülen mekân Einstein görecelik kuramı ile birlikte zamandan bağımsız düşünülemez olmuştur. Mekân; en, boy, yükseklik gibi fiziksel özellikleriyle birlikte dördüncü boyut olarak zamanın eklendiği bir kavram olmuştur. Bu kuramdan önce kesin sınırlarla ve sabit yapıyla tanımlanan mekân olgusu görecelik kuramı sonrasında, değişebilir ve esnek olarak ele alınmaya başlamıştır. Görecelik kuramı yanı sıra bilgisayar teknolojilerinin gelişimi de mekân kavramının daha etkin tartışılmasına ve

uygulamalarında değişiklikler olmasına neden olmuştur. Endüstri Devriminden sonra ikinci önemli dönüm noktası olan bilgisayar teknolojileri gelişimi mekâna farklı yaklaşımları da beraberinde getirmiştir (Ak, 2006, s. 2-3).

Atakan'ın da değindiği şekilde mekân kavramı ve dolayısıyla mekân tasarımı eğitimi, tarihsel süreçte mekân tasarımına yönelik gelişen dönemsel ve ideolojik yaklaşımlarla birlikte değişiklikler göstermiştir (2019, s. 26). Dönemsel farklılıklar ve koşullar mekân algısı ve üretimiyle birlikte eğitimini de etkilemiştir.

Birinci dünya savaşı sonrasında başlayan ilk dönem çoğulcu yaklaşımının etkisi altında kalmış ve daha çok toplum etkisinde bir mekân düşüncesini temsil etmiştir. Bu düşünceye göre ise mekân insan davranışlarını şekillendiren en önemli etken olmuştur (Yırtıcı, 2003, s. 56).

Sanayi öncesi geleneksel toplumlarda kültür ve pek çok alt kültürü içeren toplum yapısı, modern sanayi toplumunda ise standart ve seri üretim gibi sanayinin rasyonelliğine uygun bir hal almıştır. Dolayısıyla, söz konusu sanayi kuralları yaratıcılığı engelleyerek seri üretimi beraberinde getirmiş ve özgünlüğün giderek kaybolmasına yol açmıştır (Hira ve Şan, 2007, s. 5).

Siyasi, toplumsal ve ekonomik gelişmeler sonucu ortaya çıkan dönemsel yaklaşımlar mekân olgusunu etkilemiş ve dönüştürmüştür. Başlangıçta işlevsellik ya da estetik çekişmesine maruz kalan mekânda işlevsel olan geometrik ve soyut mekân karşısında insan duyularını yansıtan organik mekân yer almıştır. Modern mekân tüm bu görüşlere cevap vermeli anlayışıyla da Bauhaus dünya çapında baskın olmuştur (Atakan, 2019, s. 26-27).

Endüstri Devrimiyle gelen sanayileşme sonucu kentlere aşırı göçler olmuş ve bu durum hızlı kentleşmeyi beraberinde getirerek mimarlık düşüncesinin ve biçimlerinin çağa ve güncel koşullara göre tekrar ele alındığı bir yapılanma olan modern mimarlığı meydana getirmiştir. Sanayi devrimi sonrası meydana gelen konut ihtiyacına çözüm bulabilmek adına da asgari alanda standart bir yaşam alanı oluşturmanın yolları aranmıştır (Talu, 2012, s. 81). Bu doğrultuda tüm mekânlar rasyonellik ideali ile örgütlenmiş ve düzenlemiştir. Le Corbusier tarafından ev 'içinde yaşanılacak bir makine' olarak

tanımlanmış ve işlevsellik yönü vurgulanmış, geleneksel sınırların kaybolduğu modern dünyaya özgü bir düzen arayışına girilmiştir. Bu dönemde tüm insanların aynı gereksinimlere sahip olduğu düşüncesiyle standardizasyon ortaya çıkmıştır (Saka, 2017, s. 13-14). Modern mekân da standart geometrik formlardan, beyaz duvarlardan ve geniş saydam yüzeylerden oluşmuştur (Talu, 2012, s. 94). Böylece modern mekân; çelik ve betonarme kullanılan taşıyıcı elemanların yapının iskeletini oluşturduğu serbest bir plana dayandırılmış ve fonksiyonalizmi içermiştir (Demirkaya, 1999, s. 37).

Ancak modern mimarlık; fabrikasyonun ve standartlaştırılmış modüler planların kolayca çoğaltılabilir tekniklerine bağımlılığı, mekânın öznellikten arındırılışı, işlevsellik ve rasyonellik ilkeleri doğrultusunda üretimi, ideal mekânın aranışı yolunda dayatılan renk, form ve katı kurallar, mimarlıkla insan yaşamının kurgulanması ve denetlenmeye çalışılması, mimari elemanların salt geometrik parçalardan ibaretmiş gibi düşünülmesi açılarından eleştirilmiştir (Saka, 2017, s. 14).

Sosyal, ekonomik, teknolojik ve politik bağlamlardan ayrı düşünülmemeyen ve üretim şekilleriyle birlikte, yani toplumlarla değişen mekân olgusu sürekli bir sorgulama ve çatışma alanı olmuştur. Bu nedenle, toplumlarda meydana gelen her türlü gelişme ve değişimden etkilenmiştir. Bu konudaki tartışmalar yoğunlukla, Endüstri Devrimi, modernleşme, kapitalizm gibi birbirini takip eden ve toplumları oldukça etkileyen evrelerle birlikte varlık kazanmıştır (Saka, 2017, s. 24).

Başka bir ifadeyle mekânın onu doğuran zamanla ilişkisi yani mekânın tarihi, tarihçiler tarafından kabul edilen temsillerden farklıdır. Çünkü mekân tarihi, artzamanlı geçmişi ile bir tablonun parçası gibi mekânsal süreçlere sürekli kaydedilir. Böylelikle aslında mekân ile birlikte gerçekleşmiş toplum kaydedilir ve toplumsal faaliyetlerin sonucu görülebilir olur. Bu ele alışı göre zamanın doğurduğu mekân gerçekleşmiştir, eşzamanlıdır ve tüm bağ ve bağlantılar birbirine bağlıdır ve bunlar da zamanın ürünüdür (Lefebvre, 2014, s. 133).

Öte yandan her yeni mimarlık anlayışıyla, mimarlık ve düşünce biçimleri çağın koşullarına göre yeniden ele alınmaya çalışılmış; kendinden öncekileri eleştiren yeni mekân üretimleri gerçekleştirilmiştir. Ancak kendinden sonra gelenler tarafından yine eleştirilmiştir. Örneğin modern mimarlık olgusu, çığır açıcı gelişmeler ve üslupların öncüsü olsa da standartlaşma tekniklerine bağlı kalması ve fabrikasyon, mekânın öznellikten uzaklaşması ve işlevsellik ile rasyonellik prensipleri ile üretimi, ideal mekâna ulaşmak adına dayatılan katı kurallar, her insanın aynı ihtiyaçlara sahip olduğu düşüncesiyle insan yaşamı ve bu

yaşamın sürdürüldüğü standart mekânların üretilmesi yönüyle eleştirilmiştir (Altınıyıldız Artun vd, 2012'den aktaran Saka, 2017, s. 24-25).

Bauhaus döneminde modernite ve mekân toplumsal pratiğe ve sanayi pratiğine bağlanmıştır. Bu dönemde mekân ve zaman üzerine düşünme matematik ve fizikten ziyade toplumsal pratiğe dayandırılmıştır (Lefebvre, 2014, s. 147). Modern dönemde mekân çalışmaları, sınırların çizilmesi ve kesinlikler üzerine olmuştur. Modern mekân algısı da benzer şekilde tanımlanabilir özellikler çerçevesinde gerçekliklerin mekândan ayrılmadığı bağların kurulması şeklinde olmuştur. 1910'lara kadar belirli sınırlar ve anlamlara sahip olan mekân algısı sonrasında parçalanmalarla mekân algısının değiştiği ve farklı alanlarda bu değişimlerin etkilerinin görüldüğü bir hal almıştır (Lefebvre, 1991'den Aktaran Güngör F. S., 2019, s. 99).

Modernizm ile birlikte toplumsal koşulların mimarlıktan beklentisi anıtsal yapılardan ziyade, orta boy aileler, köylüler ve işçiler için konutların üretilmesine dönüşmüştür. Böylelikle modern mekân ulaşılacak istenilen bir düşünce olarak değil topluma yönelik bir düşünsel etkinliğin sonucu olarak güncellenmiştir. Bu durum da estetik idealler yanı sıra işlev kaygısını beraberinde getirmiştir. Modern mekân ile birlikte daha önce elde edilmiş olan pek çok kazanım, toplumsal ve kolektif ihtiyaçlar için modern teknikler çerçevesinde, yalın olarak yeniden ele alınmıştır (Zevi, 2015, s. 113-115).

Ayrıca postmodern düşüncede mekânı ele aldığımızda, bu düşüncede mekân algısı belirsizdir ve detaylı mekân tasvirleri bulanıktır. Modern düşüncede mekân kendini simgesel değerler üzerinden gösterirken, postmodern düşünürlere göre mekân değişikliklerin sıklıkla meydana geldiği, belirginliğin olmadığı yer olarak tanımlanmaktadır. Lefebvre ise mekânın bağlamının toplumsal koşullar, değerler ve anlam algılarından üretildiğini belirtmektedir (Schmid, 2008'den Aktaran Güngör F. S., 2019, s. 96).

Modern mekânın aksine, postmodern mekânda mekân konumunu belirleyemez ve bu nedenle mekânla ilişki kuran öznenin de konumunu bulması zordur. Modern mekân somut bir uzamı ifade ederken postmodern mekân ise soyutlaşır. Postmodern dünyada ve dolayısıyla mekânda sınırlar ve kurallar yoktur. Bu nedenle postmodern dönemde mekân artık farklı boyutlar kazanmış ve hyper mekânlar ortaya çıkmıştır (Güngör F. S., 2019, s. 99).

Başka bir deyişle modernizm yani 19. yüzyıl mekân kavramı ile sonlanırken, 20. yüzyılda sanallık, sanal mekân kavramı gündeme gelmiş ve bu olgu özellikle 21. yüzyılda ana akım olmuştur. Sanal mekân, teknolojik gelişmelerin, hız gibi olguların baskın olduğu geçici mekânlar ve tüketim üzerine kurgulanmıştır (Atakan, 2019, s. 27).

Şöyle ki; televizyonun toplumsal yaşantıya entegrasyonu sonucu yeni bir yaşam şekli meydana gelmiş ve bu durum görüntü mekânları olgusunu beraberinde getirmiştir. Başlangıçta kablolu ve uydu yayınlar aracılığıyla başlayan ve günümüzde dijital yayınlarla birlikte dünyanın her yerinden ulaşabilen bu görüntü mekânları toplumlarda yer alan geleneksel ya da fiziksel mekân algısının kaybolmasına ve yeni bir dijital kültür yapısı oluşumuna neden olmuştur. Bu durum iletişimin evrensel boyutlara ulaşmasını, sosyal ilişkilerin de küreselleşmesini ve paralelinde sanal mekânların ortaya çıkmasını sağlamıştır (Güngör F. S., 2019, s. 101).

Bununla birlikte 20. yüzyılda modern dünyanın karşılaştığı çok yönlü ve büyük devrim olan bilgisayar teknolojilerinin kullanılmaya başlanması hem tasarım hem de üretimde değişimlere sebep olmuştur. Mekân tasarımı disiplinlerinin temelini oluşturan mekân ise fiziksel ortamında yüzyıllardır süregelen yavaş değişimine devam ederken, aynı zamanda tamamen farklı bir ortama yani sanal ortama, sanal mekânla sıçramıştır (Ak, 2006, s. 41).

Günümüzün teknolojiye dayalı bilgi toplumuna gelindiğinde, mekânlar yeni dijital özellikler kazanmış ve iletişim teknolojileri aracılığıyla etkileşimin arttığı sınırsız mekânlar meydana gelmiştir. Geleneksel yapıda olduğu şekilde mekânlar görsel kolajlar halinde yer almayıp yerini gerçeklik ve gerçekliğin temsiline belirsizleştiği yeni medyaya bırakmıştır. Dijital teknolojilerin günlük hayata hızla dâhil olmasıyla yeni sanal mekânlar meydana gelmiştir. Böylelikle toplumlarda değişmeye başlayan geleneksel mekân algısı yeni bir kültürel düzeni de beraberinde getirmiştir. İletişimin ve sosyal ilişkilerin küreselleşmesi sanal mekânları ortaya çıkarmıştır. Sanal mekân olgusu internet sayesinde günlük aktiviteler ve deneyimin merkezine yerleşmiştir (Güngör F. S., 2019, s. 96).

Modern dönem öncesi toplumlarda yer anlamında kullanılan mekân belirli sınırlardaki toplumsal ilişkilere işaret etmekteyken toplumsal yaşam etkinliklerine göre belirlenen bu mekân fiziksel eylemlerin gerçekleştiği organik biçimlere sahiptir. Modern dönemde ise zamanın evrensel, bölünebilir ve ölçülebilir bir hal almasıyla mekân da yeni anlamlar

kazanmıştır. Giddens'a (1998) göre, modernleşmeyle birlikte mekân yüz yüze ilişkilerin gerçekleştiği yapısından ayrılarak sadece somut bir kavram olduğu kılıftan çıkmıştır ve her zaman her yerde istenilen şekilde düzenlenebilen, bölümlenebilen bir hal almıştır (Aktaran Güngör F. S., 2019, s. 100).

Son yıllarda ortaya çıkan ileri teknoloji kavramı ile yeni mimari zaman ve mekân kavramları ortaya konulmuş ve yeni mimari anlayışlar ve bunları simgeleyen yapılar üretilmiştir. Çağlara göre değişen mimarlık ve mekân da endüstriyel kültürün diğer ürünlerinde olduğu gibi teknolojinin de bir yan dalı olarak üretilmiştir (Demirkaya, 1999, s. 42).

Yaratılmış mekânların 2000'lerle hız kazanmasını kapitalist ilişkilerin bir çıktısı olarak gören Urry (2015: 48) ise mekânın, yerin ve bölgenin küreselleşme süreçlerinin sonucunda yeni biçimler ve anlamlar edindiğini belirtir. Bu süreçle birlikte mekân algısı değişmiş, bir dönüşüm içine girmiş, tüketimin de alanı olarak, bir tür 'mekân tüketimi'ni içermiştir. Sanayileşmeyle birlikte mekân daha önce tarımsal ilişkiler sonucu şekillenme anlamını yitirmeye başlamış, iş dünyası için üretim sürecinin bir parçası haline gelmiştir. Bu yapılanmanın sonunda, tüketim merkezli kentlerde mekân olgusu çağımızın postmodern dünyasında parçalanmışlık ve bölünmüşlükle yeni bir perspektif kazanmıştır. Postmodern yapılandırma sonucu metalaşan mekânı Urry modernleşme sonunda soyutlaşan, mantık sınırlarını zorlayan, homojen ve mimarinin temeli olarak görürken; postmodernist düşünce ile lokal çalışmalara ağırlık veren ve değişik biçimlere giren kökenlerini geleneklerde yaratan, kimseye benzemeyen, hem belirsiz hem de bir bağlama bağlı olarak görür (aktaran Güngör F. S., 2019, s. 100-101).

Görülmektedir ki toplumsal koşullarda meydana gelen değişimlerle birlikte yeni anlamlar yüklenen ve şekillenen mekân sanal boyutuyla da insanların kültürel değerleri ve yaşam biçimlerine etki etmeye devam etmektedir. Küreselleşme ile birlikte yaratılan hyper mekânlar ile mekân algısı da sınırlardan kurtulmakta ve mekâna yönelik yeni görme, anlama ve üretim biçimleri gelişmektedir (Güngör F. S., 2019, s. 102). Mekân tasarımı eğitimi de buna paralel değişmekte ve içeriklerini güncellemektedir.

Toplumsal koşulların ve dönüm noktalarının bir eğitim modeli tariflediği ve bu eğitim modeli tarifinin tasarım eğitiminde de yansımalarının görüldüğü temellendirmesinden yola çıkan çalışma mekân tasarımı eğitimi çerçevesinde sınırlandırıldığı için bu eğitimin en önemli unsurlarından olan mekân ve mekân algısının da tarihsel süreçte ne şekilde değiştiğinin okunması gerekli görülmüştür. Bu doğrultuda birey algısından mekân algısına bir akışla ele alınan başlıkta mekân algısı; psikolojik, felsefik ve üretim yönleriyle ele alınmıştır. Bu çalışmada mekân algısı olarak bahsedilen esasen mekânın algılanmasından ziyade mekân tasarımı eğitimi tarihsel gelişim sürecinde mekânın ne yönde değiştiği yani,

dönüm noktası olarak ele alınan tarım toplumu, sanayi toplumu ve bilgi toplumu dönemlerinde mekân tasarımı, algısı ve üretiminde ne yönde etkiler meydana geldiğinin okunması olduğu için buradaki mekân algısı aslında toplumsal koşullarla birlikte mekân üretiminin izlediği yol, yani mekânın üretimi olarak ele alınmıştır.

Bu doğrultuda tarihsel gelişimi ve dönüşümü içerisinde ele alınan mekân olgusunun başlangıçta sadece barınma ve korunma amaçlı olarak ortaya çıktığı tarım toplumundan günümüze, içerisinde bulunan dönem ve toplumsal koşulları karşılamak ya da uyum sağlamak adına seri üretim, tek tip mekân üretimi, işlevsellik gibi aşamalardan geçerek günümüzde yerini, bilgi toplumu etkisiyle iletişim ve bilgisayar teknolojilerinde meydana gelen gelişmelerle birlikte sanal mekân olgusuna bırakmaya başladığı görülmektedir.

Birey ve mekân algısı ya da mekân üretiminde meydana gelen bu değişim ve dönüşümler mekân tasarımı disiplinleri eğitimini de doğrudan etkilemiştir. Bauhaus döneminde savaş sonrası toplum ihtiyaçlarını karşılamak adına belirli sınırlamalarla işlevsel mekân üretimine yönelik verilen eğitim içeriği günümüzde yerini sanal mekân olgusunu meydana getiren dijital teknolojilerle ilişkili olarak sürdürmektedir ve içeriklerini bu doğrultuda güncellemektedir. Çalışma ile de günümüzde sanal mekân algısını doğuran koşullar ve düşüncelerden olan dijitalleşme olgusunu iç mekân tasarımı eğitimi özelinde dijital öyküleme yaklaşımı aracılığıyla ele almak amaçlanmaktadır.

Eğitimin Öğrenci ve Öğretim Elemanı Statüleri Üzerinden Değerlendirilmesi

Toplumsal yapı ve dönüm noktaları ile değişen eğitim modelleriyle öğrenen ve öğretene tanımları da değişmekte ve bu yeni tanımlara cevap olabilecek eğitimin verilebilmesi adına sistemler, ortamlar, araçlar ve politikalar geliştirilmektedir. Bu politikalar geliştirilirken ya da eğitim alanında bir öneri, sorgulama yapılırken mevcut öğrenen profilinin göz önünde bulundurulması gerekmektedir. 19. ve 20. yüzyıl eğitim sistemlerinde hazır bilgiye alışmış, sorgulamayan bir öğrenen tarifi söz konusuysen, 21. yüzyılla birlikte ise sorgulayan, yaparak öğrenen, eleştirel düşünme, problem çözme, medya kullanımı gibi becerileri barındıran öğrenen profilinin söz konusu olduğu görülmektedir.

Kendisine iletilen bilgileri kişisel altyapısı ve deneyimleriyle ilişkilendirerek yorumlayıp anlamlandıran ve ortaya yapılandırılmış yeni bir bilgi koyan birey şeklinde tanımlanabilecek öğrenen kavramı, eğitim sistemi sorgulamaları ya da önerileri için temel yapıtaşını oluşturmaktadır. Eğitim sisteminin alıcısı konumunda olan bu bileşen geliştirilecek öneri ya da sorgulamaların muhatabı olması sebebiyle önem arz etmektedir. İçerisinde bulunulan koşullara göre tariflenen öğrenen olgusu başlangıçta yani usta çırak sistemine dayalı eğitim modelinde; edilgen, bilgi alıcı bir konumdadır ve bu yapılanmada 'öğrenen'den ziyade 'öğrenci' tanımı daha uygundur. Fakat daha sonraları yürütücünün etkin, öğrencinin edilgen olduğu bu tavır yıkılarak öğrencinin de kendi öğrenmesinde etkin rol almaya başlamasıyla pasif bir özneyi ifade eden 'öğrenci' kavramı, yerini kendi öğrenmesinin sorumluluğunu almaya başlayan, aktif bir birey olarak ifade edilebilecek 'öğrenen' kavramına bırakmıştır. Böylelikle bilgi alıcı konumundan, kendisine iletilen bilgiyi sorgulayan, dönüştüren ya da yeni bilgiler edinebilen birey konumuna gelen öğrenen; diğer eğitim alanları yanı sıra tasarım eğitimi alanında farklı bir yapılanmayı da beraberinde getirmiştir.

Mekân tasarımı eğitimi öğretim sistemi geçmişle karşılaştırıldığında, sanatkâr zanaatkâr tavrından bilimsele, sezgiselden akılcılığa, anlık olandan sistematiğe, öğretici merkezli den öğrenci merkezliğe, okulda yoğunlaşan öğretimden okul dışına taşan eğitime, pratik bilgilere yönelme yerine kuramsal tabana oturtmaya, bilgi ezberleme yerine araştırmaya doğru bir eğilim olduğu görülmektedir (İnceoğlu, 2001, s. 160).

Buna paralel olarak da, geçmişten günümüze içerisinde bulunulan koşullara göre evirilen, öğrenci ya da öğrenen olgusunun ve öğreticinin tasarım eğitiminin aktörleri olarak ele alındığı bu başlık ile 21. yüzyıl öğreneni ve öğreteni irdelenerek, tasarım eğitimi alanında yeni bir bakış açısı, yeni bir sorgulama yapmak amacıyla oluşturulan çalışmanın bileşenlerinden olan bu öznelerle yönelik güncel veriler elde edilip yorumlanacaktır.

Çünkü Callison ve Lamb'ın (2004) da belirttiği şekilde bir öğretim sisteminin planlanması sürecinde hedef kitlenin karakteristik özelliklerini belirlemek önemli bir unsurdur. Günümüz eğitim sisteminin hedef kitlesini düşündüğümüzde ise bu sistemin öğrenen paydaşını 21. yüzyıl öğrenenleri oluşturmaktadır ve bu doğrultuda bu öğrenenleri tanımak, becerilerini tanımlamak öğretim süreçlerinin etkili olmasının sağlanmasında katkı

sağlayıcı olacaktır. İlk olarak 1999 yılında Türk Sanayicileri İşadamları Derneği (TÜSİAD) öncülüğünde yürütülen bir çalışmada dile getirilen beceriler; eğitimin geleceğinin belirlenmesi, yeni bin yıl öğrenenlerinin bireysel özellikleri gibi başlıkları gündeme getirmiştir (Orhan Göksün, 2016, s. 3).

Bu başlıklar ele alınırken ortam koşulları da sürekli farklılaşmış ve teknolojinin gelişmesi ve küresel ölçekte iletişim ve etkileşimin artması ile bilgi edinme ve öğrenme şekilleri de hızla değişime uğramıştır. Bu hızlı değişime paralel olarak da 21. yüzyıl öğreneninin konumu ve özelliklerini öngörmeye, tanımlamaya çalışan yaklaşımlar ortaya çıkmıştır. Bu doğrultuda 21. yüzyıl öğrenen becerileri genel olarak, yaratıcılık, problem çözme ve karar verme becerileri, eleştirel düşünebilme, öğrenmeyi öğrenme, bilgi ve iletişim teknolojileri kullanımı, takım çalışmasına uyum sağlama gibi ana başlıklarla ifade edilmiştir (Binkley vd., 2012'den aktaran Cankurtaran, 2019, s. 9).

Bahsedilen yetilerle birlikte, yeni nesil öğrenenlerinin önceki öğrenenlerden farklı olan bilişsel özellikleri ise; bilgiye basılı olmayan, dijital kaynaklardan erişim, öğrenmede görseller ve sesin etkin olduğu, çoklu görev yapabilme becerileri olarak tanımlanmıştır (Orhan Göksün, 2016, s. 5).

21. yüzyıl öğrenenlerinin öğrenme gereksinimleri karşılanırken teknolojik olanaklarla birlikte öğrenenlerin bilişsel süreçleri ve iletişim, etkileşim beklentilerinin anlaşılması ve öğretimin bu bileşenler doğrultusunda planlanması gerekmiştir. Bu öğretim planlanırken de öğrenenlerin 21. yüzyıl becerileriyle bu yüzyılın kaynak ve araçlarını nasıl kullandıklarının anlaşılması da önem kazanmıştır (Orhan Göksün, 2016, s. 7).

Kaynak ve araç kullanımı bilginin miktarının hızla arttığı bilgi çağı toplumunda bu çokluk arasından uygun kaynakların seçilmesi ve kişi tarafından yorumlanmasiyken araç kullanımı ise teknoloji ile birlikte gelişen dijital medya ortam ve araçlarını verimli bir şekilde kullanabilme yetisi olarak ifade edilebilmektedir.

Bununla birlikte; araştırma, bilgi edinme ve eleştirel düşünme becerileri; herhangi bir bilgi için çıkarımda bulunmadan önce, bilgi kaynağının doğruluğunun araştırılması ve elde edilen bilgilerin yorumlanması gibi araştırma yaparken herkesin kullandığı stratejilerden farklı tekniklerin kullanımı ve kaynaklardan farklı şekillerde yararlanma gibi kişileri

birbirinden ayıran becerileri içermektedir. Bu süreçte de öğrenciler bilgileri yorumlarken ya da yapılandırırken analiz, sentez, değerlendirme ve düzenleme gibi stratejilerden faydalanmaktadırlar (Orhan Göksün, 2016, s. 8).

Bu yetilerin yanında dijital okuryazarlık becerileri de 21. yüzyıl öğrenen tanımında yer almaktadır ve bu beceriler bilgi meraklılığı, medya kullanımı yetisi, teknolojiyle kurgulanmış öğrenme becerileri olarak ifade edilmiştir. Bilgi merakı ya da bilgi okuryazarlığı kısaca bilgiye etkili ve verimli olarak ulaşabilme, ulaşılan bilgiyi eleştirel olarak değerlendirme ve bu bilgiyi yaratıcı bir biçimde kullanmayı içerir. Medya kullanımı becerisi ise öğrenenlerin, video, web sayfası, medya ve iletişim araçları gibi yardımcıları öğrenme süreçlerinde verimli ve etkili olarak kullanma becerilerini ifade etmektedir. Bilgi ve iletişim teknoloji araçlarının kullanımı yetisi de benzer şekilde bilgisayar gibi dijital araçların öğrenme süreçlerinde verimli kullanımı ve bu süreçlere entegrasyonu becerilerini ifade etmektedir (Orhan Göksün, 2016, s. 10).

Özetlemek gerekirse Besler tarafından da belirtildiği şekilde; 19. ve 20. yüzyıl öğrenenleri bilgiye basılı kaynaklardan ulaşan, ders kitapları ya da tek kaynağa bağlı olarak öğrenen bir yapıdayken 21. yüzyıl öğrenenleri ise bilgiye internet yoluyla sınırsız şekilde ulaşabilen, öğrenme becerisi ve problem çözme yetisini amaçlayan, çeşitli medya araçlarını kullanabilen, birçok kaynaktan veri edinen ve bu verileri yorumlayan bir yapıdadır (2015, s. 10).

21. yüzyılda değişen öğrenen tanımıyla birlikte öğretici tanımına göz attığımızda ise Beaux Arts'taki gibi öğreticinin tek otorite olduğu, öğrenci ile iletişiminin olmadığı, bilgi aktarımına dayalı bir profilden ziyade öğrencisiyle birlikte öğrenen, öğrenenden daha deneyimli kişi olarak tanımlanabilecek bir öğretici profil söz konusudur.

Bu profillerle birlikte tasarım eğitimini mevcut verilerden yeni bilgi üretebilme formasyonu vermek olarak düşünüldüğünde, bu eğitimin aktörleri olan öğrenen ve öğretici arasındaki ilişki de önem kazanmaktadır. Bu ilişki klasik usta çırak ilişkisinin aksine bilinenin aktarılmasından ziyade, bilinmeyenin birlikte aranması üzerine kuruludur. Bu etkileşimli ilişki ise bir bilen, birçok bilmeyen ilişkisi değil, bilginin ne olduğunu ve nasıl elde edildiğini merak eden deneyimli ve deneyimsiz kişilerin ortaklığıdır (Yürekli ve Yürekli, 2004, s. 84).

Başka bir ifadeyle, mekân tasarımı eğitimi değişirken bu eğitimde yürütücüye düşen rol hep aynı kalmamış, öğrenen tanımıyla birlikte bu tanım da değişmiştir. Bu doğrultuda da tasarım eğitimi ortamları olan stüdyolarda yürütücünün tek tür bilgi ileticisi ya da deneyim aktarıcısı olarak görüldüğü anlayış kırılmıştır (Önal Ketizmen, 2010, s. 55) ve günümüzde eğitim artık usta-çırak tek yönlü yaklaşımından yeniden birlikteliğe, bu defa birlikte aramaya yönelmiştir. Yeni eğitici, kalıcı yapıtlar ile çözümler üreten uygulamacı değil, sorunları anlamaya çalışan düşünen kişi olmuştur, yeni öğrenci de bilmediğini kabul eden ve ustasından öğrenmeye ayarlı pasif kişi değil, eğitime katkı yapabilen aktif kişi haline gelmiştir (Yürekli ve Yürekli, 2004, s. 38).

Bu doğrultuda bugün gelinen noktada tasarım stüdyosuna her an her çeşit bilgi girmekte ve girdiği şekilde kalmayıp tasarımcının deneyimleri, düşünme tarzı, bakış açısı gibi etkileşimlerle zenginleşen bir yapılanma olan tasarım ortamında kontrol edilmesi güç büyük bir enerji alanı oluşturmaktadır. Böyle bir alanda yürütücü ya da öğreticiye düşen rol ise önde giden ve yol gösterici bir konumda olmaktan ziyade, takip ederek yeri geldiğinde küçük müdahalelerle öğrenciyi yönlendiren bir konumda bulunmaktır (Yürekli ve Yürekli, 2004, s. 21-22).

Kısacası mekân tasarımı eğitiminde yürütücü, omurga olarak adlandırılan stüdyo ortamında diğer derslerde edinilen bilgilerin bir araya getirilebilmesi adına öğrencilere farkındalık kazandıran bir ortam yaratarak yaratıcı aklın gelişmesini sağlamalıdır. Yani bu ortamda öğretene düşen rol, bilgi aktarmaktan ziyade bir başkası için bilginin nedeni olmaktır (Aydınlı ve Kürtüncü, 2014, s. 12).

Eğitim genelinden mekân tasarım eğitimi özeline kurgulanan ve bu eğitim çatkısında mevcut yapılanmaya yeni bir soluk getirecek bir sorgulama, bakış açısı ya da öneri kazandırmayı amaçlayan çalışmada da bu yenilikler ortaya konulurken, yeniliklerin hitap edeceği kitlenin yani öğrenen ve öğreten özelliklerinin bilinmesi ve bu öneri ile bu yeti ve kazanımların beslenmesi amaçlanmaktadır. Bu nedenle çalışma kurgusu oluşturulurken 21. yüzyıl öğrenen ve öğreten profilleri göz önünde bulundurulmuştur.

Tasarım Eğitiminde Yüksek Düşünme Evreleri (Bloom Taksonomisi) / Tasarım Eğitimi ve Öğretim Hedefleri

Tasarım eğitimi öğrenen ve öğreten özellikleri ile birlikte öğretim sisteminin hedeflerinin belirlenmesi de önem taşımaktadır. Bu doğrultuda bu başlık altında tasarım eğitiminin öğrenme ve öğretim hedefleri ya da bu eğitimde düşünme süreçleri Bloom Taksonomisi ile ilişkilendirilerek ele alınacaktır.

21. yüzyıl öğrenen becerileri ve bu yüzyılın gereklilikleri göz önüne alındığında, mekân tasarımı eğitimi özelinde öğrenenlere kazandırılması hedeflenen temel yetiler; bilgi, anlama, farkındalık ve beceri unsurlarına dayandırılmıştır. Bu hedefler Bloom'un eğitim hedefleri taksonomisi ile benzer yapıdadır ve eğitim psikoloğu olan Bloom tarafından yüksek düzey düşünme evreleri ya da öğrenme ve öğretim hedefleri başlığı altında ele alınarak bilişsel, duyuşsal (duygu-durumsal) ve psikomotor hedefler olmak üzere üç grupta toplanmıştır (Ayyıldız Potur, 2007, s. 33).

Tasarım eğitiminin ortamları, bileşenleri ve sistemleri değişirken tasarımın, tasarım düşüncesinin, tasarımda öğrenmenin ne olduğu ve nasıl gerçekleştiği de açıklanabilir olmuştur. Başlangıçta sadece sezgisel olarak görülen bu süreçler daha sonra açıklanabilir, izlenebilir, sistematik, rasyonel bir süreç olarak görülmeye başlanmıştır. Bu alandakilere benzer çalışmalar yapan eğitim psikologlarından Bloom ise öğrenmenin ya da öğretimin hedeflerini ya da süreçlerini benzer şekilde ele alarak üç başlık altında toplamış ve bu başlıkların tasarım süreci ve tasarım eylemi yapısıyla örtüşmesi sebebiyle tasarım eğitimi, bu eğitimin düşünsel süreçlerini irdelemeyi amaçlayan çalışmalarda faydalanılmıştır. Aslan Ş. , (2012), Ayyıldız Potur, (2007) ve Akyıldız Hatırnaz, (2010) tarafından da belirtildiği şekliyle tasarımın bilişsel, duyuşsal ve psikomotor süreçleri içeren bir problem çözme eylemi olduğu görüşünden hareketle, çalışmanın öğrenen başlığı altında Bloom'un yüksek düzey düşünme evreleri ya da öğretim hedeflerine detaylıca yer verilmiştir.

Tasarım eğitiminin güncel öğrenme ortamlarını ve bununla ilişkili olarak tasarım düşüncesinde meydana gelen değişimleri açıklamayı hedefleyen çalışmada bu açıklamayı sağlayabilmek için eğitim öğretim hedefleri ya da yüksek düzey düşünme evreleri şeklinde adlandırılan Bloom taksonomisinden faydalanılmıştır. Bu taksonomiden faydalanılma

sebebi ise hem tasarlama eyleminin hem de tasarım süreci ve eğitiminin Bloom taksonomisi ile benzer amaçlar ve evreleri içermesidir.

Eğitim psikolojisi alanında gerçekleştirdiği çalışmalarla bilinen Bloom başkanlığındaki eğitimci bir kurul tarafından önerilen Bloom taksonomisi, yüksek düzey düşünme evreleri ya da öğrenmenin hedefleri, süreçleri üzerinde bir araştırma çalışmasıdır. Öğrenme üzerine temellendirilen bu modelde Bloom'a göre bilişsel, duyuşsal ya da duygu-durumsal ve psikomotor alanlar olmak üzere öğrenmenin üç bileşeni vardır. Bilişsel alan zihinsel becerilerle ilgili bir alan iken, duygu-durumsal alan, duygusal alandaki gelişmeleri içermekte, psikomotor alan ise beyin ve kaslarla ilgili yetileri kapsamaktadır (Aslan Ş. , 2012, s. 64-65).

Bilişsel Hedefler

İnsanı diğer canlılardan ayıran en belirgin özellik olan algılama yetisi, onu dışarıdan gelen uyarıları işleyen ve anlamlandıran aktif bir sistem yapar. Bilişsel oluşumlar da, algılama, düşünme, bellek gibi zihinsel bilgi işlem süreçlerini içermektedir ve Bloom tarafından bilişsel alan olarak tanımlanan alanda; Bilgi, Kavrama/Anlama, Uygulama/Bilgiyi Kullanma, Analiz, Sentez ve Değerlendirme olarak ifade edilen davranış prensipleri tablo 3'de de yer aldığı şekliyle hiyerarşik biçimde ilerleyen, birbirini takip eden 6 aşamadan oluşmaktadır (Aslan Ş. , 2012, s. 65).



Tablo 3.Bilişsel alanda yüksek düzey düşünme evreleri (Aslan, 2012, s.65).

Kant, bilginin duyular ve önsel bilgiler olmak üzere iki temele dayandığı görüşünü ileri sürmektedir. Bu görüşe göre, eylemlerin gerçekleşmesi sürecinde duyular yardımıyla yeni bilgiler elde edilebileceği gibi, bireyin geçmiş yaşantıları ve deneyimleri sonucu zihninde

şekillenen mevcut veriler de bilgi kaynağı olarak görev yapabilmektedir. Bu görüş, yaşantılar sonucu elde edilen kalıcı davranış değişikliği olarak tanımlanan öğrenmenin, sürekli devam eden bir süreç olduğunu ve her yeni öğrenmenin mevcut öğrenmelerden temellenerek kurgulandığını göstermektedir. Mekân tasarımı eğitiminde bu durumu ele aldığımızda, bu eğitimde göndericinin yürütücü, alıcının öğrenci ve mesajın tasarım bilgisi olduğu bir iletişim dili mevcuttur ve bu iletişim ortamında alıcı olarak nitelenen öğrenen zihninin başlangıçta boş bir kutu olmadığı, geçmiş yaşantıları doğrultusunda belirli bir önsel bilgiyle eğitime başladığı belirtilmektedir. Mekân tasarımı eğitimi boyunca sürekli devam eden bu süreçte öğrenci yeni edindiği bilgileri daha önceki bilgilerine eklemekte ve her yeni bilgiyi geçmiş bilgi birikimi ile ilişkilendirmektedir. Buna göre de tasarım eğitiminde, süreç öncesi olarak kabul edilebilecek önsel bilgiler üzerine eklenerek gelişen bir bilgi varlığından söz etmek mümkündür (Aktaran Ayyıldız Potur, 2007, s. 34-35).

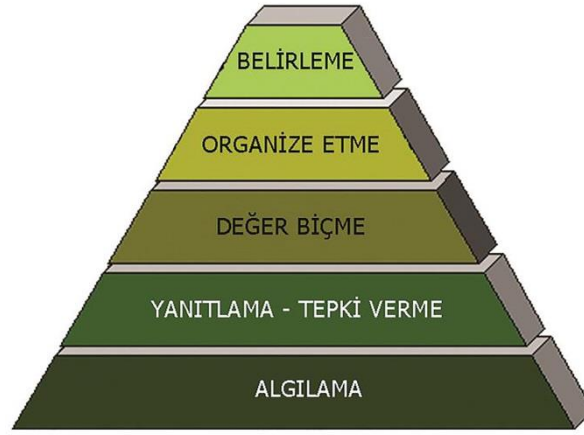
Bu önsel bilgi varlığıyla birlikte, eğitim süresince tasarlamanın dili yani olgusal bilgi ve tasarım eylemine yönelik dil yani işlemci bilgi olmak üzere iki bileşeni içeren tasarım dilinin öğretilmesi üzerine hedeflenen mekân tasarımı eğitimi süresince, bu süreçten önce edinilmiş olan önsel bilgi üzerine eklenerek gelişen ve genişleyen bir bilgi ağı söz konusudur (Akyıldız Hatırnaz, 2010, s. 22).

Nesnelerin nitelikleri ve aralarındaki ilişkiler olgusal bilgi alanını meydana getirirken, bir tasarım probleminin çözümüne yönelik kullanılan yöntem bilgisi ise işlemci bilgiyi oluşturur. İşlemci bilgi, doğrudan öğrenciye sunulan bir bilgi olmasından ziyade, stüdyo ortamında tasarım deneyimleriyle, eylemin nasıl yapılacağına yönelik öğrenenin aktif olarak edindiği bilgidir. İşlemci bilgiyi edinen birey, farklı bilgi kümelerinin sentezini içeren bu bilgiyle, tasarım problemleri yanı sıra diğer açık uçlu problemlere de yaratıcı çözümler uyarlayabilecektir. Schön, işlemci bilgiyi edinen bireylerin mekân tasarımı eğitimi tasarım sürecinde problem çözümlerinde daha başarılı olduklarını belirtmiştir ve Uluoğlu (1990) tarafından gerçekleştirilen çalışmada da mekân tasarımı eğitiminde tasarım eyleminin nasıl gerçekleştiğini kavramaya yönelik olan işlemci bilginin kazanımının tasarım eğitimi öğretim hedefleri için oldukça etkin ve önemli role sahip olduğu belirtilmiştir (Ayyıldız Potur, 2007, s. 35).

İşlemsel ve olgusal olarak sınıflandırılan bu bilgiler, kavrama-anlama, bilgiyi kullanma, analiz, sentez ve değerlendirme aşamalarını içeren bilişsel süreçler ve Gestalt psikolojisini de içeren bu taksonomide düşünme; en basit şekliyle bilginin anımsandığı alt seviyeden, değerlendirmeye kadarki en üst aşamaya doğru karmaşıklaşan düzeyleri barındırmaktadır. Bu hiyerarşik sistemde her aşama öğrencinin bir önceki aşamayı yapabilme becerisine bağlıdır ve daha üst seviyelere özgü olan sentez ve değerlendirme adımlarını gerçekleştirebilmek için, öğrenci zihinsel bir performans geliştirmelidir. Bu çok aşamalı sistemde, birinci aşamada yer alan bilgi, anlama ya da kavramaya gereksinim duyulmayan gerçeklerin hatırlanması olarak ifade edilebilir. Anlama ise, bahsedilen bilginin kavranması, sorgulanması yani farklı bilgilerle ilişkilendirilebilmesi yetisi ya da sürecidir. Dönüştürülen bu bilginin yeni ve farklı durumlar için ya da bir problem çözümü için kullanılabilir hale getirilmesi ise öğrenci tarafından bu bilginin kullanılması/işlenmesi sonucu uygulama becerisinin geliştiğine referans vermektedir. Bir sonraki aşamada ise öğrenci, tercihler yaparak karar vermek durumundadır ve diğer aşamalara nispeten daha üst düzey düşünme evresi olarak nitelenebilecek, bir bütüne ait parçaların ayrı ayrı ve sonrasında da birbirleriyle karşılıklı ilişkileri ve bütünüle olan ilişkilerinin incelenmesi olarak tanımlanan analiz ve farklı öğelerin mantıksal bir sistem içerisinde bir araya getirilmesi şeklinde ifade edilen sentez süreçleri, yaratıcı zihinsel süreçlerin temelini oluşturmaktadır (Aslan Ş., 2012, s.66). Son aşama ise tüm bu süreçlerin gözden geçirilerek öz değerlendirmenin yapıldığı süreci ifade etmektedir.

Duygu-Durumsal Hedefler

Bloom taksonomisinin bilişsel alanı yanı sıra duyuşsal ya da duygu-durumsal alanını, yani öğrenmenin duygusal bileşenlerini hiyerarşik olarak düzenlenen ve birbirini takip eden Algılama/Anlama, Yanıtlama/Tepkide Bulunma, Değer Bıçme/Değer Verme, Organize Etme, Belirleme/Karakterize Etme olmak üzere tablo 4'te yer verildiği şekilde 5 düzey oluşturmaktadır (Aslan Ş. , 2012, s. 66-67).



Tablo 4. Duygu-durumsal alanda yüksek düzey düşünme evreleri (Aslan, 2012, s. 67).

Genel olarak kapalı uçlu problemlerden farklı olan mantıksal çıkarımlarla formülasyonu mümkün olmayan açık uçlu tasarım problemlerini içeren mekân tasarımı olgusunda, tasarım bilgisi tek başına yeterli olmamakta ve bu bilginin tasarım problemlerine uyarlanarak sonuca ulaşılması sürecinde, bireyin zihninde gerçekleşen duyuşsal süreçler de önem arz etmektedir. Bu süreçte ilk aşama olan bilginin algılanmasını özne ve nesne arasındaki etkileşim doğrultusunda açıklayan Marx, bilginin öznesiz, yalnız başına bir nesne olduğunda ifadesiz olduğunu belirtmekte, Uluoğlu ise bilginin içerik bağlamıyla ele alınan nesnel yönü yanı sıra, bireysellik temeliyle ele alınıp yeniden yapılandırılması ve yorumlanmasıyla öznel bir yapı kazandığını ve bu durumun bilgiyi kişisel kıldığını belirtmektedir (Uluoğlu, 2000). Eğitimde özellikle de tasarım eğitiminde amaç, bilginin sadece duyuşsal olarak depolanması değil, öğrencinin kendi bilişsel filtresinden geçirmesiyle düşünce ve davranışlarında değişim sağlamasıdır. Bu nedenle zihinde depolanan bilgi miktarından ziyade bu bilgilerin nasıl yapılandırıldığı, organize edildiği ve dönüştürüldüğü önem arz etmektedir (Oxman, 1999'dan Aktaran Ayyıldız Potur, 2007, s. 35-36). Bu dönüşüm süreci de öğrenmenin duyuşsal süreçleri ile ilişkilidir.

Algılama öğrencinin bilgilenme konusuna yönelik isteğiyle ilişkili olup bu istekle doğru orantılı olarak öğrencinin konuya yaklaşımı ya da katılımı da yanıtlama/tepki verme olarak adlandırılmaktadır. Bununla birlikte konuya yönelik değerlerin kabulü değer biçme/değer verme aşaması iken, farklı değerlerin bir araya getirilmesi ve bunlar arasındaki ilişki ve çelişkilerin çözümlenmesi de organize etme becerisi olarak ifade edilebilir. Belirleme ve karakterize etme seviyesinde ise öğrenci, inançları, fikirleri ve görüşleri bakımından bir

değerler sistemine sahiptir ve böylelikle davranışını uyumlu ve tahmin edilebilir şekilde kontrol eder (Aslan Ş. , 2012, s. 67).

Potur tarafından ise bu durum;

Mimari tasarım eğitim sürecinde, eğitimin ilk günlerinden itibaren edinilen olgusal ve işlemci bilgiler bellekte depolanarak, yeni tasarım deneyimleri için enformasyon sağlamaktadır. Bu sonsuz bilgi uzayı içinden seçilerek ilişkilendirilen bilginin organizasyonunda ve düşünceye dönüşümünde bireyin kendi ilgileri, değerleri, değer yargıları, birikimleri, düşünme stili, zihinsel yetenekleri, kişilik özellikleri ve motivasyonel faktörlerden oluşan duyuşsal yapılanması önemli rol oynar. Birey, mimari tasarım eğitimi başlangıcında ve tekrarlanan ardıl tasarım deneyimlerinin ilk aşamasında boş bir tabularasa değildir. Kendi yaşantısal deneyimleri, birikimi ve süreç öncesi (a priori) bilgileri ile tasarılama faaliyetine başlar. Edinilen her türlü enformasyon bireyin kendi bireysel filtresinden, duyuşsal süzgecinden geçirilerek ilişkilendirilir, yorumlanır, anlamlandırılır. Mimari tasarım eğitimi, tasarım bilgisinin edinimine yönelik olan bilişsel hedeflerle sınırlı kalmamakta, bilgi setlerinin ilişkilendirilerek bireyin zihninde zaten var olan mevcut örüntülerden yeni örüntüler oluşturmasını hedeflemekte, yaratıcı süreci tetikleme, bilginin yeniden zihinde temsiliyle yeni bilginin üretimi ve tasarım ürününe dönüşümünü sağlama amacını taşımaktadır. Başka bir deyişle mekân tasarım eğitimi bir düşünme sistematığının kazanımı ve içselleştirilmesine yönelik olan tasarımcı nitelik kazandırma, yaratıcı düşünceye sahip kişilik geliştirme gibi duyuşsal hedeflere sahiptir, şeklinde ifade edilmektedir (Ayyıldız Potur, 2007, s. 36).

Mekân tasarımı eğitiminde tasarım bilgisinin tasarım düşüncesi ve ürününe dönüşümü sürecinde bireyin tasarım sürecine yaklaşımı önemli bir faktördür. Bireyin bu sürece olan ilgisi, hevesi, istekliliği, tasarım bilgisini kendi bireysel süzgeciyle ele alması, ilişkilendirmeye, yorumlamaya ve kendinden bir şeyler ekleyerek içselleştirmeye hazır olması gibi motivasyonel etkenler ve yaratıcı düşünce üretimi, başarı gereksinimi ve kendini gerçekleştirme gibi kişisel özellikler tasarım sürecinde bireyin performans belirleyicileri arasındadır. Öğrenme potansiyeline etki edecek bu duyuşsal özellikler eğitim süreci için bir avantaja dönüştürülebilir. Bu bağlamda mekân tasarımı eğitimi ile araştırma yönü kuvvetli, sorgulayıcı, açık fikirli, özeleştirici yapabilen, esnek düşünebilen, üretken, yaratıcı bireyler yetiştirmek, bilişsel ve duyuşsal öğrenme ilkeleri rehberliğinde tasarım deneyimleri ile edindiği problem çözme yetisini karşılaşılabileceği diğer açık uçlu problemlere de uygulayabilecek bir düşünce sistematığını bireylere kazandırmak amaçlanmaktadır (Ayyıldız Potur, 2007, s. 37).

Psikomotor Hedefler

Öğrenmenin bilişsel ve duygu-durumsal alanlarıyla birlikte bir üçüncü alanı ise psikomotor alan olarak ifade edilen, beyin ve kaslarla ilgili aktiviteleri kapsayan fiziksel becerilere odaklanan alandır. Bu alan İmitasyon, Manipülasyon, Hatasızlaştırma, Artikülasyon

(Ekleme) ve Benimseme olmak üzere beş düzeyden (Tablo 5) oluşmaktadır (Aslan Ş. , 2012, s. 67).



Tablo 5. Psikomotor alanda yüksek düzey düşünme evreleri (Aslan, 2012, s. 68).

İmitasyon, bir başkasının davranışını gözlemleyerek o davranışı kopyalama ya da taklit etme iken; manipülasyon; yönerge ya da yönlendirmeleri takip ederek becerilerin uygulaması sonucu bir takım eylemleri gerçekleştirme becerisidir. Hatasızlaştırma olarak adlandırılan bir üst aşama ise bir görevin az hatayla sürdürülmesi ya da tamamlanmasını ifade etmektedir. Bu aşamalardaki kazanımlarla birlikte, öğrenen bir sonraki kazanım olan bir dizi hareket ya da beceriyi kombinleyip koordine etme becerisi olan artikülasyonu ortaya çıkarır. Becerilerin kolaylıkla bir araya getirilmesi ya da bütünleştirilmesiyle de en üst beceri düzeyi olan benimseme seviyesine ulaşılır (Aslan Ş. , 2012, s. 68).

Mekân tasarım eğitiminin beyin-el göz koordinasyonunu gerekli kılan psikomotor hedefleri, yorumlanan ya da anlamlandırılan bilginin görsel olarak dışavurumu ya da iletimine yöneliktir (Ayyıldız Potur, 2007, s. 37-38). Tasarımcının soyut olarak oluşturduğu düşünsel aktivitesini görsel ifade teknikleri aracılığıyla dışsallaştırması ve somut ifade dilleri ile iletilmesi gerekmektedir. Bu iletim sürecinde de eskiz, kavramsal grafik ve perspektif ya da dijital ortamlar gibi temsil araçları soyuttan somuta ilerleyen sürecin aktarımında yardımcı olmaktadır (Akyıldız Hatırnaz, 2010, s. 23-24).

Bu aşamaya kadar detaylı olarak ele alınan bu üç tip öğrenme şeklini tasarım eğitimi kapsamında ele aldığımızda, refleks olarak baskın bir şekilde bilişsel alan evreleri çerçevesinde değerlendirildiği görülmektedir. Ancak öğrencinin algılamaya yönelik istekliliği, derse karşı hazır bulunuşluk seviyesi ve elde ettiği bilgiyi değerlendirme ya da dönüştürme aşamasında problemi karakterize etme becerisi bu eğitiminin duyuşsal yani

duygu-durumsal alanla da ilişkili olduğunu göstermektedir. Bununla birlikte, mekân tasarımı eğitiminde eğitimin usta çırak ilişkisine benzer bir yaklaşım ile sürdürülüyor olması yani öğrencinin yönlendirmeler ve yol göstermelerle birlikte -dozunda olmak koşuluyla- öğreticisini taklit ederek kendi yöntemini geliştirdiği bir ortam olması şekliyle, stüdyo ortamında verilen bu eğitimin psikomotor alanla da ilişkilendirilebileceğinin göstergesidir. Bu kapsamda özetle tasarım eğitiminin, birincil ağırlıkla bilişsel süreçler, ardından duygu durumsal süreçler, son olarak da psikomotor süreçlerle ilişki içerisinde olduğu söylenebilmektedir (Aslan Ş. , 2012, s. 68-69).

Mekân tasarımı eğitimi öğretim hedeflerini göz önünde bulundurduğumuzda belirleyici olan temel unsurlardan bilgi boyutu bilişsel alanla, anlama/anlamlandırma boyutu duygu-durumsal alanla, beceri boyutu ise psikomotor alan ile ilişkilendirilerek değerlendirilebilir. Bloom tarafından bilişsel hedefler, bilgi, kavrama/anlama, uygulama/bilgiyi kullanma, analiz, sentez ve değerlendirme başlıklarıyla; Duyuşsal hedefler, algılama/anlama, yanıtlama/tepkide bulunma, değer biçme/değer verme, organize etme, belirleme/karakterize etme düzeyleriyle ve Psikomotor hedefler ise; imitasyon, manipülasyon, hatasızlaştırma, artikülasyon (ekleme) ve benimseme evrelerini içeren başlıklarla ifade edilmiştir (Ayyıldız Potur, 2007, s. 33).

Bu başlıkları mekân tasarımı eğitimi bazında ele aldığımızda ise bilişsel hedefler, ilke, kural, kuram, terminoloji ve yöntemlere yönelik bilginin edinilmesi ve bu bilginin sentezlenmesiyle yeni bilgiler üretilmesine yönelikken, duyuşsal hedefler, bireyin tutum, ilgi, değer kabul, benimseme ve tercih gibi algılamaya yönelik örtük davranışlarıyla ilgilidir (Ayyıldız Potur, 2007, s. 33). Psikomotor hedefler ise tüm bu seviyelerde edinilen verileri belirli bir koordinasyonla gerçekleştirme ve temsil araçları ile dışsallaştırma, ifade etme becerisidir.

Bu doğrultuda Potur'un da belirttiği şekilde çalışma kapsamında mekân tasarımı eğitiminin bilişsel hedefleri; tasarım bilgisinin edinimi, kullanımı ve sentezini, duyuşsal hedefleri, edinilen bilgilerin kişinin bireysel filtresinden geçirilmesi ve önceki öğrenmeleri ile ilişkilendirilmesi, yeni bilgi üretimi ve düşünce sistemine dönüşümü ve içselleştirilmesi iken, psikomotor hedefleri ise; üretilen yeni bilgilerin ifade edilmesi amacıyla iletimini içermektedir (Ayyıldız Potur, 2007, s. 34).

Bu bağlamda çalışmada güncel öğrenme ortamları başlığı altında önerilen yaklaşım ve sorgulama ile tasarım düşüncesi ya da tasarımın düşünsel süreçleri Bloom'un yüksek düzey düşünme evreleri yaklaşımından uyarlanan bu başlıklar yardımıyla okunmaya/yorumlanmaya çalışılacaktır.

Akreditasyon Amaçlı Ortak Yaklaşım ve İlkeler (Bolonya-Akreditasyon-TYÇÇ-Kurultaylar)

Eğitim süreçleri ve açılımları sürekli sorgulanan ve tartışılan mesleklerin başında mimarlık /mekân tasarımı eğitimi olagelmıştır. Ancak şimdi, genç mimar adaylarına ne öğreteceğimiz ve nasıl öğreteceğimiz, kaç yılda öğreteceğimiz konusunda kendimizden/okullarımızdan, yeteneklerimizden/bilgi birikimimizden, konularımızdan/içeriklerinden, ders süre ve kredilerinden, pedagojik/yöntemsel yaklaşımlarımızdan, mezunumuzun yetkinliklerinden, mimarlık pratiğini yöneltceği sektörden, AB uyumumuzdan/uyumsuzluğumuzdan, yeni mezunun yetkinlik denilen donanımını kaç madde ile ölçüp değerlendirmemizin doğru olacağından en çok kuşku duyduğumuz zamanlardayız (Çağlar, 2009, s. 2).

Mekân tasarımı eğitimi, dönemsel koşullar, gelişmeler ve bunlar sonucunda ortaya çıkan kaygı ve yaklaşımlarla sürekli değişime uğramaktadır. Bu değişimler eğitim sisteminin yenilenme ya da değişim sürecinde yer alan kurumlar, düzenlenen konferanslar, kurultaylar ve süreçler aracılığıyla ortaya konan güncel eğilimlerin tespitiyle okunmaktadır, bu unsurlar da tasarım eğitimi politikalarının belirlenmesinde önemli bir görev üstlenmektedirler (Tatar, 2015, s. 36).

Sanat, bilim ve teknoloji ile iç içe olan mekân tasarımı alanları sürekli gelişmekte ve yenilenmektedir. Bu gelişim ve yenilenme süreçleri de her yüzyılda mekân tasarımı eğitimi konularında ve gereksindiği ya da gerektirdiği bilgi ve becerilerde de değişim ve karmaşıklığı beraberinde getirmektedir. Bu değişimlerin doğal sonucu olarak tasarım öğrencilerinin günün koşullarına uyum sağlayabileceği bilgi ve becerileri kazanmaları da gerekli görülmektedir (Baysen ve Özsavaş Akçay, 2017, s. 130).

Mekân tasarımı eğitiminde ve pratiğinde 1960'lı yıllar sonrasında, tasarımcının çağdaş toplumun ihtiyaçlarına cevap verme sorumluluğu artarak odak noktası haline gelmiştir. 1990'lı yıllara kadar bu durum ikinci plandayken 90'lı yıllarla birlikte teknolojik gelişmeler, internet, endüstri sistemleri gibi alanlarda meydana gelen radikal değişimler mekân tasarımı eğitiminde ve pratiğinde yine benzer zorluklar ve dönüşümleri beraberinde getirmiştir. Bu değişimlerle birlikte, 20. yüzyıl sürecinde 'bir projeye yönelik her şeyi tasarlayan ve bütün kararları verme yetkisine sahip olan' mimar ya da tasarımcı tanımı; 21. yüzyıl ile birlikte yerini herhangi bir durumda ve bu duruma yönelik gereksinimlerin

keşfinde, o durumun üstesinden gelmek adına güncel koşul ya da teknolojinin mümkün kıldığı bileşenleri en uygun şekilde bir araya getirme eğiliminde olan kişi ' tanımına bırakmıştır (Ersine Masatlıoğlu, 2018, s. 1).

Bununla birlikte, küreselleşme sonucu gündeme gelen evrensellik ve özgünlük kavramları her alanda tartışılmakta olup eğitim yönünden bakıldığında, iletişim teknolojilerinde hızlı gelişmeler, bilgi üretimi, kullanımı ve aktarımındaki değişimler gibi etmenler eğitimde değişimler meydana getirmektedir. Tüm bu etkiler eğitim ana alanıyla paralel olarak mekân tasarımı eğitimi disiplinlerinde de bazı kavramların yeniden sorgulanmasına, tartışılmasına ve değişmesine neden olmuştur. Bahsi geçen bu süreçte, tasarım eğitimi kurumları birbirleriyle etkileşim halinde olarak belirli bir standardı yakalayabilmek için işlev göstermişlerdir. Tasarım alanında evrenselliği sağlamak adına aynılık ve minimum standart arasındaki ince çizgiyi belirlemek için bir yandan bu disiplinde yaşandığı söylenen aynılığa öte yandan da her kurumun sahip olması gereken olmazsa olmaz standartlara cevap olabilecek arayışlara gidilmiştir (Özelgöl, 2009, s. 29).

Bu arayışlar sonucu,

Temeli 1950'li yıllarda Amerika Birleşik Devletleri'nde atılan ve eğitim kurumlarında kurumsal veya programlar açısından belirli standartların sağlanmasına yönelik olarak ortaya çıkan akreditasyon, günümüzde yükseköğretim kurumlarında en etkili kalite yönetimi araçlarından birisi olarak kabul edilmektedir. Özellikle program akreditasyonları sayesinde öğrencilerin aldıkları eğitim kalitesinin ve eğitim vasıtasıyla edindikleri yeterliliklerin belirli standartların altında olmaması sağlanmakta; ayrıca farklı yükseköğretim kurumlarında verilen aynı programlar arasında edinilen bilgi ve yeterlilikler arasında önemli farklılıklar olması engellenmektedir. Bunun en önemli faydalarından biri de, yükseköğretim kurumları arasındaki rekabete getirilen olumlu etkiler ile ulusal ve uluslararası seviyelerde tanınan yeterliliklerin tanımlandığı bir sistemin oluşturulmasıdır (Gül, 2016, s. 19).

Uluslararası bir sistem olan ve günümüzde eğitim kurumlarında kalite ve yeterliliğin bir göstergesi niteliğindeki akreditasyon süreci; bir eğitim kurumu ya da programına, kabul edilmiş kriterler ve standartların ölçülmesiyle verilen, kurumun kalitesini onaylayan uygunluk belgesi ya da damgasıdır. Bu sistemin iki temel amacı; bir program ya da kurumun asgari kalite standartlarına ulaşmasını desteklemek ve bunların da ötesinde gelişime teşvik etmektir. Bu tanımlar ve amaçlardan da anlaşılacağı üzere akreditasyon süreçleri, sadece kalite damgası olmasından öte, eğitim kurumlarının güncel eğilimler doğrultusunda kendini yenilemesi ve geliştirmesini önemsemekte ve sürekli kalite ve değişime teşvik etmektedir (Tatar, 2015, s. 45).

Başka bir tanıma göre, bir eğitim kurumunu diğer bir eğitim kurumunun faaliyetleri ve başarıları hakkında bilgilendirme olan akreditasyon olgusu ile akredite olan kurum yeterli eğitimi sağladığını göstermektedir. Bu durum akreditasyon süreçlerinin kalite ve gelişimle birlikte kurumlar arası iletişimi destekleyici ve bilgilendirici bir yöne de sahip olduğunu göstermektedir. Bu önemli bir detaydır çünkü eğitim kurumları arasındaki olumlu paylaşımlar, bilgi çağı ortamında küresel düşünceyi ve kaliteyi artırıcı bir faktördür (Tatar, 2015, s. 45).

Akreditasyon çalışmaları ile küresel ölçekte mekân tasarımı eğitimi disiplinlerinde kalite beklentisi ve bu beklentiye yönelik çalışmalar ele alındığında, bu süreçler ile kurumların eğitim müfredatları belirli standartlara bağlanacak ve bu standartlar belirli ilkeler, bilgi, beceri ve yetilerle geliştirilip çeşitlendirilerek birey bazında kaliteye ya da akreditasyona cevap verilmiş olabilecektir (Yücel, 2015, s. 20).

Ülkemizde mekân tasarımı eğitimi üzerinde düşünmeye başladığımızda, akreditasyon gibi süreçlerden ya da olgulardan önce tarihsel süreçte birtakım dışsal belirleyicinin bu alanda meydana getirdiği değişim aşamalarından bahsetmek mümkündür. Her yeni deneyim bir dönüşümün başlamasını tetiklemektedir ve bu dönüşümün başlamasında mimarlık hizmetlerinin ayrışması sonucu meslek tanımlarının değiştiği 18. yüzyıl önemli bir dönüm noktası olarak görülmektedir. Fransız ve Alman modellerine göre yeniden ortaya çıkan bu dönüşümlerle şekillenen üniversitelerde dışsal olarak ifade edilecek bir etki ile bu kurumların yapılanmasındaki dönüştürücü bir güç varlığından bahsedilmektedir (Yücel, 2015, s. 20-21). Bugün ise bu dışsal dinamikler ya da dönüşümün başlamasına neden olan yenilikler, bilgi çağı ve bu çağ ile gelişen teknoloji, dijitalleşme, sayısal düşünce gibi etmenlerdir.

Günümüzde mekân tasarımı eğitimi kapsamında küreselleşmenin etkisiyle yeni bir iletişim ve ilişkiler sürecinin ortaya çıktığı görülmektedir. Bu süreçleri ve yeni durumları okumak için de ilgili kuruluşların görüşleri ve beklentilerini anlamak gerekmektedir (Yücel, 2015, s. 19). Bu nedenle çalışmada, mekân tasarımı eğitiminde belirleyici bileşenlerden olan akreditasyon süreçleri, Bolonya süreçleri, Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi (TYYÇ) ve önemli görülen kurultaylar ve tüm bunlarla birlikte meydana gelen standartlar, bu standartların etkileri ve mekân tasarımı eğitiminde karşılığı ele alınacaktır.

Mekân tasarımı eğitimi alanında akreditasyon koşullarına göre mezunun kazanması gereken bilgi beceri ve yetkinlik alanları; yaratıcı düşünce, eleştirel düşünme becerisi, araştırma becerisi, tasarlama becerisi, bağımsız çalışabilme ve sorumluluk alabilme yetkinliği, alanıyla ilgili bireysel çalışmaları bağımsız yürütme ve çok disiplinli, disiplinler arası ve disiplinler ötesi çalışmalarla bireysel ve ortak sorumluluk alabilme, bunun için gerekli özgüvene ve yetkinliğe sahip olma, bir mimari tasarım projesinde ortak çalışmaları planlama, sorumluluk alma ve yürütme, alanındaki bilgi ve becerileri eleştirel ve diyalektik (eleştirel, karşı tez ve sentez üretebilme) bir yaklaşımla değerlendirerek öğrenme, geleceğe yönelik olma, kişisel ve mesleki gelişimi için gerekli motivasyona ve öğrenme becerisine sahip olma, öğrenme gereksinimlerini belirleme ve bunun için planlar yapıp uygulama, yaşam boyu öğrenme bilinciyle hareket etme ve bilişim (bilgi ve iletişim) teknolojilerini etkileşimli olarak kullanma olarak belirlenmiştir.

Akreditasyon bileşeni ve standartlarıyla birlikte tasarım eğitimi politikalarından olan bir diğer alt başlık ise, yükseköğretim sistemlerinin kendine özgü farklılıklarını koruyup birbirleriyle karşılaştırılabilir olmalarını ve uyumlu hale getirilmelerini sağlama amacıyla ortaya çıkan bir yapılanma olan Bologna sürecidir (Yükseköğretim Kurulu , 2020).

Başka bir ifadeyle çağımız teknolojik ve bilimsel gelişmeleri üniversiteleri daha donanımlı mezunlar yetiştirmeye zorlamakta ve bu durum da üniversitelerin programları ve uygulamalarını sürekli olarak güncellemeleri ve iyileştirmelerini beraberinde getirmektedir. Bu anlayışla Bologna Süreci çerçevesinde ülkemizde başlatılan güncelleme çalışmaları ile öğrenci merkezli eğitim yaklaşımıyla, öğrencilerin bilgi beceri ve yetkinliklerinin geliştirilmesi temel alınmaktadır. Öğrencilere çeşitli bilgiler ve becerilerin yanı sıra sorumluluk alabilme, bağımsız çalışabilme, öğrenme, iletişim yetkinlikleri gibi yetileri kazandırmayı amaçlayan bu yaklaşım, yükseköğretimde sezgisel, mantıksal, yaratıcı düşünceleri içeren bilişsel ve yöntem, materyal, araç gereç kullanımı gibi becerileri içeren uygulamalı yetilerin kazanılmasını hedeflemektedir (Güneş, 2012, s. 1).

Bu amaçlar doğrultusunda Bologna düşüncesinin karşılığı/eşdeğeri olarak ülkemizde “Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi (TYYÇ)” isimli bir yapılanma oluşturulmuş ve yükseköğretim sisteminde yer alan alanlara özgü yeterlilikler tanımlanmıştır. Böylelikle, ilgili alanlarda kurumların eğitim öğretim programlarını bu yeterliliklere göre

yapılandırması süreci başlamıştır. Her alan için beceri ve yetkinlik ana başlıklarını içeren bu kılavuzda beceriler, bilişsel ve uygulama becerileri olarak tanımlanmış ve bilgiyi uygulayabilme, problem çözebilme, sezgisel ve yaratıcı düşünme, yöntem, materyal araç gereç kullanımı başlıklarına yer verilmiştir. Yetkinlikler ise; bilgiyi kullanabilme yeteneği yani bağımsız çalışabilme, öğrenmeyi yönetme, iletişim ve sosyal yetkinlik gibi başlıklarda ele alınmıştır (Güneş, 2012, s. 2).

Avrupa Yükseköğretim Alanı için Yeterlilikler Çerçevesi kapsamında tanımlanan kriterlere mekân tasarımı eğitimi alanı için göz attığımızda, bu alan için gerekli görülen temel alan yeterlilik ölçütleri; bilgi, beceri ve yetkinlikler olmak üzere üç ana başlıkta ele alınmıştır. Bu gruplamaya göre bilgi alanını, kuramsal ve olgusal bilgi oluşturmakta olup bu alandaki öğrencilerin alanın gerekli düşünsel, söylemsel, teknolojik, bilimsel bilgilerini kavramalı ve hâkim olmalıdır, yaratıcı düşünce geliştirmelidir. Beceriler başlığını ise; kavram geliştirme becerisine sahip olma, araştırma becerilerine sahip olma, problem çözme becerilerine sahip olma ve sahip olduğu tüm bilgiler ve becerileri yardımıyla karşısına çıkan sorunları tanımlama ve çözümler geliştirme yetisine sahip olması özellikleri oluşturmaktadır. Üçüncü ve son alan olan yetkinlikler ise; bir çalışmayı tek başına yürütebilme ve bu konuda sorumluluk alabilme yetkinliği, alanındaki bilgi ve becerileri eleştirel ve diyalektik bir şekilde öğrenmeyi içeren öğrenme yetkinliği becerileri ve alanıyla ilgili konularda kişi ve kurumları bilgilendirebilme, düşüncelerini aktarabilme, birlikte takım çalışması yürütebilme yetilerini içeren iletişim ve sosyal yetkinlikler olarak ele alınmaktadır (Özsavaş, 2011, s. 62-63).

Çelik ve Aslan'ın da değindiği şekilde; Bologna ve akreditasyon kavramları, esasen uluslararası ortamlarda aynı eğitimi veren kurumların uyumlu olmasına referans vermekten özünde ise kurumların kendi eğitimini sorgulayarak bireysel anlamda gelişimlerini sağlamayı esas almaktadır. Üniversitelerden bağımsız olarak yapılan ve eğitim sürecini ortak bir paydada birleştirmeye yönelik ölçütler tanımlayan bu oluşumlar sonucu gerçekleşmesi istenmeyen en önemli durum ise eğitim sistemlerinin tek tip olmasıdır. Bu nedenle hedef, tek tip bir eğitim sisteminden ziyade birlik içinde çeşitliliği barındıran bir yükseköğretim sistemidir (Çelik ve Aslan, 2012, s. 55-57).

Bu anlamda Bologna sürecini tek tipleştirici ya da standartlaştırıcı bir oluşum olarak görmeyip, genelde programların özelde ise bu programlara ait derslerin izlenebilirliğinin sağlandığı bir sistem olarak ele alıp 'neyin', 'nasıl' ve 'niçin' yapıldığının sorgulanması ve bilinmesiyle derslerin/programların kendini sürekli yenilemesi sağlanmalıdır (Çelik ve Aslan, 2012, s. 62).

Bu bakış açısıyla Bologna sürecinin mekân tasarımı eğitimini kapsayan hedeflerine baktığımızda eğitim modellerine bakış ve öğretme yöntemlerine yönelik maddeler mevcuttur. Bunlar; öğrenci merkezli ve yenilikçi öğretim metotları ile öğrenme ortamlarının oluşturulması ve eğitim programları oluşturulurken, problem çözme, yaşam boyu öğrenme, bilgi ve iletişim teknolojilerini etkili kullanabilme gibi yetileri geliştirici öğretim hedeflerinin tasarlanmasıdır (Tatar, 2015, s. 43).

Tasarım eğitimi bileşenlerinden akreditasyon amaçlı ortak yaklaşımlar ve ilkeler başlığı altında yer verilen akreditasyon ve Bologna süreçleriyle birlikte mekân tasarımı eğitimi alanını etkileyen bir diğer unsur olan kurultaylar ele alındığında bu organizasyonlarda da öğrenci merkezli, araştırma merkezli ve öğrenim çıktılarına dayalı değerlendirmeler ve paylaşımların bu eğitim alanında güncel tartışma başlıkları olarak yaygınlaştığı ya da sorgulandığı bir tartışma ortamı görülmektedir (İncedayı, 2017, s. 53).

Bununla birlikte; son olarak yeni bilgi üretme formasyonu ile birlikte 21. yüzyılda beklenen öğrenci profili göz önüne alındığında; alanındaki güncel bilgileri içeren ders kitapları, uygulama araç-gereçleri ve diğer kaynaklarla desteklenen ileri düzeydeki kuramsal ve uygulamalı bilgilere sahip olma, alanında edindiği ileri düzeydeki bilgi ve becerileri kullanarak verileri yorumlayabilme ve değerlendirebilme, sorunları tanımlayabilme, analiz edebilme, araştırmalara ve kanıtlara dayalı çözüm önerileri geliştirebilme, alanında edindiği bilgi ve becerileri eleştirel bir yaklaşımla değerlendirebilme, öğrenme gereksinimlerini belirleyebilme ve öğrenmesini yönlendirebilme, yaşam boyu öğrenmeye ilişkin olumlu tutum geliştirebilme, alanının gerektirdiği en az Avrupa Bilgisayar Kullanma Lisansı ileri düzeyinde bilgisayar yazılımı ile birlikte bilişim ve iletişim teknolojilerini kullanabilme ve araştıran, sorgulayan, eleştirel düşünebilen, problem çözme becerisi gelişmiş öğrencilere ihtiyaç olduğu ve bu yetileri kazandıracak içeriklerin kurgulanması gerektiği düşünülmektedir.

Tüm bu alt başlıklarla birlikte görülmektedir ki güncel eğilimler ve politikalar bileşeni, mekân tasarımı eğitimi ve dolayısıyla stüdyo pedagojisini etkileyen, değişimini ve dönüşümünü sağlayan temel belirleyicilerdendir. Bu nedenle çalışmada, güncel eğilimleri ve gereklilikleri belirlemede eğitime yön veren politikalardan Bologna Süreci, akreditasyon süreci, temel yeterlilikler çerçevesi, önemli görülen kurultaylar ve konferanslarda alınan kararlar ve yaklaşımlar değerlendirilmiştir (Tatar, 2015, s. 118). Bu politikalar üzerinden yapılan genel çıkarımlar arasından ise, günceli yakalama, araştırma ve teknolojiye, dijitalleşmeye dayalı bilgi temelli yaklaşımların gerekliliği, eleştirel düşünme, problem çözme gibi becerilerin kazandırılması, öğrenci /öğrenen merkezli ve yenilikçi öğretim yöntemlerinin gerekliliği konuları tez çalışmasının da bakış açısını destekler nitelikte olması sebebiyle önemli görülmüştür.

Genel bir bakış açısıyla ele aldığımızda çağımızın teknolojik ve bilimsel gelişmelerinin etkisiyle, bilgi üretimi, kullanımı ve bu bilginin dönüştürülerek yeniden üretimi söz konusudur. Bu durum, mekân tasarımı eğitimi ve bu eğitimin temel bileşeni olan tasarım stüdyolarında bağımsız düşünülemede ve bu doğrultuda mekân tasarımı eğitiminin ve stüdyo pedagojisinin de güncelliğinin sağlanabilmesi adına etkin araştırmalarla elde edilen bilgilere ihtiyaç duyulmaktadır (Tatar, 2015, s. 92). Bu noktada da güncel koşullara göre şekillenen arayışlar ön plana çıkmaktadır.

Bu nedenle mevcut kalıpları klasik eğitim ortamı içinde öğretmeye kalkmanın da artık bir anlamı kalmamıştır. Üniversitelerden beklenen, öğrencilere entelektüel bir kapasite kazandırmayı başarmak, sorgulama alışkanlığı kazandırmak ve dünyada var olabilmek için hangi araçları nasıl kullanabileceğini öğretebilmektir. Küreselleşen dünyada yabancı dile hâkim, uluslararası ilişkilerini geliştirebilen, dünyadaki değişimi büyük bir merakla izleyebilen, teknolojiyi en iyi biçimde kullanan gençlere ihtiyaç duyulmaktadır ve üniversiteler de bu beklentileri karşılamak durumundadırlar, aksi takdirde çağdaş bir üniversite öğretiminden de söz etmek mümkün değildir. Bunun için üniversitelerin yeni vizyon geliştirmeleri ve bu vizyonlarını sürekli geliştirerek gelecek kuşakların beklentilerini karşılamaları gerekmektedir (İnceoğlu, 2001, s. 6).

Tüm bu gelişmeler ve beklentilerle birlikte günümüz tasarım eğitimi anlamak ve paralelinde güncel sorunları/gereklilikleri mekân tasarımı eğitimi disiplini üzerinden

tartışmak zamanla farklı boyutlar kazanmıştır. 2000'li yıllardan bu yana, mekân tasarımı disiplinleriyle ilgili ulusal ve uluslararası ortamlarda gerçekleştirilen tartışmaların çoğunun temelinde, mekân tasarımı eğitiminin geleneksel yöntem ve anlayışlarla gerçekleşen sürecinin, farklı ve yeni bakış açılarına açık olmaması yer almaktadır. Bu nedenle daha geniş bir perspektifle ele alındığında her alanda dinamik olmanın önem kazandığı ve vurgulandığı günümüz ortamında, mimarın/tasarımcının eğitim süreci de kendi dinamizmini kazanmalı ve bir noktada takılı kalmadan günceli yakalayan ve oluşturan bir konuma gelmelidir (Yurtsever, 2017, s. 386).

Bu doğrultuda çalışmanın sorgulama süreci mekân tasarımı eğitiminin toplumsal koşullar ve dönüm noktaları paralelinde değişiminin okunması ile başlamakta ve günümüze gelindiğinde bu eğitimi etkileyen ve şekillendiren bileşenler olan politikalardan akreditasyon, Bolonya, temel yeterlilikler çerçevesi, kurultaylar gibi ön plandaki çeşitli platformlar aracılığıyla içerisinde bulunduğumuz bilgi çağı yapılanmasında bu politikalar doğrultusunda tanımlanan gerekliliklerin irdelenmesi ve tüm bunların ortam ya da alt yapı hazırladığı yeni yapılanmayı ve bu yapılanmanın ne şekilde ele alınacağını kapsamaktadır. Çalışma kurgusunda da değinildiği şekilde, her toplumsal koşulun bir eğitim modeli tariflediği ve bu eğitim modeli tarifinin tasarım eğitiminde de bir model meydana getirdiği görüşünden hareketle, bu politikalarda belirtilen ölçütler ya da nitelikler ele alınırken çalışmanın bilgi çağı ya da bilgi toplumu ortamında gerçekleşiyor olması ve bu toplumsal koşulun tasarım eğitiminde tariflediği ya da tarifleyeceği yeni yansımayı sorgulamak amacıyla oluşturulması sebebiyle elde edilen verilerde teknoloji, dijitalleşme gibi konulara/gerekliliklere odaklanılmıştır ve buna bağlı olarak da okumalarda bu özellikler üzerinde durulmuştur.

Tasarım eğitiminde güncel gereklilikler, sorunlar, temel yeterlilikler çerçevesi, akreditasyon, küreselleşme, bilgi çağı, 21. yüzyıl beklentileri, öğrenen- öğretici profilleri gibi politikalar göz önünde bulundurularak tüm bu gereklilikler ve çalışmanın temel çıkış noktasına uyum sağlayacak ve mevcut sorunlara/koşullara cevap olabilecek özgün bir öneride bulunmak amacıyla kurgulanan çalışmada bilgi çağı düşüncesi ve bu düşüncenin tasarım eğitimindeki yansımaları arayışıyla bu eğitim genelinden iç mimarlık eğitimi özeline ilerleyerek dijitalleşmenin getirdiği yenilik ve gerekliliklerin şimdiye kadar ele alınan şekillerinin aksine tasarım eğitiminde yapma biçimlerinden ziyade düşünme

biçimlerini nasıl etkilediğini sorgulamak amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda da elde edilen verilerle çalışmaya alt yapı oluşturulmuş ve politikalarda ve öğrenen tanınmalarında da belirtilen bu niteliklerin dijital öyküleme yöntemi ile örtüşüyor olması ile bu yaklaşım ile çalışmanın sorgulamalarını gerçekleştirmek amaçlanmıştır. Sorgulamaların ne şekilde yapıldığı ve neden dijital öyküleme yaklaşımının seçildiği konuları ise ilerleyen bölümlerde ilişkilendirilerek açıklanmaktadır.

2.1.4 Tasarım Bilgisi ve Tasarım Düşüncesi

Öğrenilen ve düşünceyle yeniden üretilebilen bir olgu olan bilgi, temsili bir biçimde ifade edilmektedir. Bilginin ham hali olarak adlandırılacak enformasyon ise yoktan var edilemez, zaten vardır ve algılanır, fakat var olan bu enformasyonlarla yeni bilgiler üretilebilir (Uluoğlu, 2003, s. 64).

Kelime anlamı olarak bilgi, insan aklının erebileceği olgular, ilkeler ve gerçeklerin tümüne verilen ad, araştırma, öğrenme ve gözlem yoluyla edinilen gerçek, insan zekasının çalışmasıyla meydana gelen düşünce ürünü; genellikle ilk sezi durumunda zihnin kavradığı düşünceler ve bilişim alanında kurallardan faydalanarak kişinin verilere yüklediği, yönelttiği anlam şeklinde tanımlanmaktadır (Paker Kahvecioğlu, 2001, s. 74).

Bayazıt'ın da bahsettiği şekilde bu tanımlamalar ile bilme olgusu, bilme edimi sonucu ulaşılan şey, şeklinde ifade edilmektedir. Araştırma, öğrenme veya gözlem yoluyla elde edilen gerçekler ise insan zekâsının çalışmasıyla meydana gelen düşünce ürünü, vukuf olarak tanımlanmaktadır (Bayazıt, 2004, s. 149).

21. yüzyılın en önemli sorunsallarından biri olan bilginin üretimi, kullanımı ve sınıflandırılması konusu bilgi felsefesi literatüründe üç temel gruba ayrılmıştır. Bunlar;

- Ön (priori) bilgi (deneyim öncesi, bağımsız bilgi),
- Gözlemsel bilgi ve
- Son (posteriori) bilgi (deneyime dayalı bilgi)dir (Kurt Çavuş ve Kaptan, 2019, s. 74).

Ön bilgi herhangi bir deneyime ihtiyaç duyulmaksızın kişide mevcut olan bağımsız bilgiyken, gözlemsel bilgi, bireyin yaşantısı ve gözlemleri sonucunda neden sonuç

ilişkileriyle var olan bilgidir. Son bilgi ise; deneyimler sonucu elde edilen, birikimin söz konusu olduğu bilgi şeklinde ifade edilmektedir (Kurt Çavuş ve Kaptan, 2019, s. 74).

Tasarım bilgisi ise örtülü, kompleks, anlaşılması ve açıklanması, formalize edilmesi zor bir bilgidir. Kimi yaklaşımlar, tasarım ve tasarım eğitimi konusunda bilimsel bir araştırma yapılamayacağını savunmakta ve tasarıma, tasarımcıya yönelik nesnel bilgi ve genel geçer ilkelerin var olamayacağını öne sürmektedir. Tasarımın da ancak yapılacağını, nasıl yapıldığının ise açıklanamayacağını dile getirmektedirler. Fakat son yıllarda bu alanda gerçekleştirilen çalışmalarla, bugüne kadar bu düşüncenin hâkim olduğu bazı konular araştırılmaya başlanmış ve bu araştırmalar, tartışmaları da beraberinde getirmiştir (Uluoğlu, 1988, s. 21).

Bu tartışmalarla birlikte tasarım eğitiminde ilgi; geometrik, morfolojik analizler gibi somut ürünlerden zihinsel süreçlere kaymış ve bu doğrultuda tasarım araştırmaları önce yönteme, sonrasında ise bilgi ve bu bilginin nasıl edinildiği, oluşturulduğu, kullanıldığı ve iletildiği konularına yönelmiştir (Uluoğlu, 2003, s. 59).

Bu doğrultuda tasarım bilgisinin ne olduğuna verilecek yanıt da sürekli sorgulanmış, bu sorgulama tasarımın tanımlanış şekliyle ilişkilendirilmiştir. Çok farklı şekillerde tanımlanan tasarımda, bu tanımlamaların temelinde ise bilginin kaynağının akıl mı deneyimler mi olduğu ikilemi yatmaktadır. Tasarımı, sezgilere dayalı yaratıcı bir süreç olarak ele alan gelenekselci görüşlerde, tasarımcının düşünsel süreçleri açıklanamaz bir kara kutu olarak görülmekte, tasarımın en değerli yanının da bu mistik, irrasyonel ve bilinçdışı özellikleri içermesi olduğu savunulmaktadır. Bu bakış açısına göre; tasarım, adımlara bölünemeyen bütüncül bir süreçtir ve çözüme ancak sezgilerle ulaşılabilir. Ulaşılan çözüm de tek doğru çözümdür ve tasarım, bir ustanın öncülüğünde ancak yapılarak öğrenilebilen bir yetidir. Bu nedenle tasarım bilgisi de nesnel değil, ustaya ait öznel bilgidir ve genellenemez. Buna karşın bir diğer grup görüş ise; tasarımı birtakım formüller, tekniklerle ifade edilebilen sistematik kurallara indirgeyerek tasarımcının düşünsel süreçlerini açıklama yoluna gitmişlerdir. Bu bakış açısında, geçmiş deneyimler ve değer yargıları reddedilmektedir ve tasarlama, ideal çözüme ulaşılan stratejik bir aktivite olarak ele alınmaktadır (Uluoğlu, 1988, s. 22).

Neden tasarıma yeni başlayan tasarımcılar, bir tasarım problemini ele alırken geçmiş deneyimlerini gözardı ederler ya da neden bazı tasarımcılar eğitimleri sırasında

edindikleri bilgileri kullanmazlar, neden sözel ifade, tasarım becerilerinin geliştirilmesinde önemlidir gibi sorular, tasarım bilgisinin insanların zihinlerinde nasıl oluştuğu, nasıl tekrar hatırlandığı, biçimlendiği ve kullanıldığı üzerine odaklanır. Tasarım alanında uzman olanların, farklı temsiliyetlerdeki bilgiyi kullanma ve farklı temsiliyetler arasında akıl-yürütme yoluyla yararlanma becerileri olduğu bilinir. Bilginin temsiliyeti, tekrar anımsanması, kullanılması ve biçimlenmesi bilişsel psikoloji için olduğu kadar tasarım alanı için de temel sorunlardır (Özbaki, 2016, s. 11).

Pek çok farklı bilgi türünü içeren hibrit bir yapıda bilgi alanına sahip olan tasarım bilgisi, genel olarak teknik bilgiler, bilimsel bilgiler ve sanat bilgileri gibi bilgi alanlarını kapsamaktadır. Mekân tasarımı disiplinleri tasarım stüdyolarının konusu olan tasarım bilgisi, temelde yapabilme bilgisine (know-how knowledge) dayanmaktadır ve aynı zamanda da bu disipline ait tüm bilgi alanlarının entegrasyonunu sağlayan bir bilgi alanıdır (Günöz, 2008, s. 53).

Bayazıt bu bilgiyi; tasarımcının çevreden aldığı bilgiyi işleyerek, onu zihninde kullanılabilir hale getirmesiyle meydana gelen bilgi ya da tasarımcı tarafından problem çözme amacıyla depolanan bilgilerin, tasarıma yönelik bilinen bilgilere dönüştürülmesi, şeklinde tanımlamaktadır (Bayazıt, 2004, s. 149).

Özyıldız'a göre ise tasarım bilgisi, tasarım sonucu için edinilen bilgi değil, tasarımın temel kararlarına ulaşmayı sağlayan üretilmiş bilgidir ve hem tasarımcıya hem de probleme özgüdür. Bu nedenle tasarım stüdyosunda aynı probleme yönelik birçok tasarım bilgisinden bahsetmek mümkündür. Bu durum hem bireysel bilgilerin ve deneyimlerin içeriği hem de tüm bunların tasarıma yönelik olarak yorumlanıp yeniden yapılandırılmasıyla ilişkilidir (Koçkan Özyıldız, 2018, s. 48).

Tasarım bilgisi; probleme yönelik, kullanıcı, tasarımcı ya da problem kaynaklı farklı verilerin sentezidir. Bu veriler, problemin çözümü için kullanılan hazır bilgi parçalarıdır fakat bu parçaların zihinsel işlemlerle yeniden üretilmesi sonucunda bilgi meydana gelir. Veriler yoktan var edilemeyen, zaten var olan olgularken bilgi ise bu verilerle üretilen anlamlı bütünlerdir. Böylece aynı verilerle, yeni bilgiler üretilebilmekte, bu bilgiler bellekte depolanabilmekte ve gerektiğinde geri çağırılabilir (Uluoğlu, 1990'dan aktaran Koçkan, 2012, s. 115).

Bu doğrultuda kısaca, tasarımcının çevreden aldığı verileri işleyerek zihninde dönüştürmesi sonucu meydana gelen bilgiyi, tasarım bilgisi olarak ifade etmek mümkündür. Tasarımda bahsedilen bu bilgilerin kullanılabilir hale getirilmesi işlemi,

bilginin edinilmesi, sonrasında organize edilmesi, yeni bilgi üretilmesi aşamalarıyla gerçekleşmektedir. Bu doğrultuda tasarımı bir problem çözme eylemi olarak ele aldığımızda, herhangi bir problem çözme sürecinde olduğu şekilde, bu işlemler gerçekleşmeden yeni bilgilerin üretilmesi ve çözümlerin düşünülmesi mümkün değildir (Koçkan, 2012, s. 116).

Hem soyut bir düşünüş ve sezgi hem de somut bir deneyimi kapsayan tasarlama eylemi, insana ve nesneye ilişkindir ve ruhu, maddeyi, canlıyı ve cansızı içermektedir. Bu nedenle bu alana ait bilgi sistematize edilebilir ve bununla birlikte zihinsel kategoriler, bunların yapısı ve temsiline yönelik de önermelerde bulunulabilir. Fakat öte yandan, her bireyin kendine has kişisel birikimi sonucu oluşan zihinsel yapı farklılıkları tasarım bilgisinin her bireyde farklı ve sübjektif olduğunu göstermektedir (Uluoğlu, 2004, s. 54).

Lawson (2004) tarafından bu bilgi, tasarımcıya hazır bir şekilde verilen bilgi ve tasarımcı tarafından üretilen bilgi olmak üzere iki başlıkta ele alınmıştır. Bu yaklaşıma göre; tasarımcının hazır olarak aldığı bilgiler, tasarımın verileri, tasarımcı tarafından üretilen bilgiler de tasarım bilgisi olarak ele alınmaktadır. Tasarım bilgisinin oluşması, hazır verilerle birlikte tasarımcının öznel verilerinin bir araya gelmesiyle ilişkilidir. Bu nedenle; tasarım bilgisi hem nesnel hem de öznel içeriklidir ve çok farklı birikim ve deneyimlerle beslenmektedir (Lawson, 2004, s. 3).

Bu süreçte dışarıdan alınan veriler rastgele veya amaçlı olabilmektedir fakat tasarım bilgisi; tasarımcının aldığı bu verileri, zihninde tasarım amaçları doğrultusunda kullanılabilir hale getirmesiyle ortaya çıkan bilgidir. Bu dönüştürme eylemi, tasarımın her aşamasında, süreç boyunca devam etmektedir. Yani her bilgi, işlem görmektedir ve işlem gören bu bilgiler alt problemlerde veri olarak kullanılmaktadır. Böylece süreç boyunca bilgi hem üretilmekte hem de tüketilmektedir. Dolayısıyla, bu süreçte tasarımcı süreci yönlendiren aktif bir pozisyondadır (Cross, 2001'den aktaran Koçkan, 2012, s. 117).

Bu doğrultuda tasarım bilgisi, verilerle ilişkili olarak; tasarımın anlamına, kullanım işlevine ve biçimine ilişkin olabilmektedir. Kullanım işlevine yönelik bilgiler, büyük oranda, istek ve ihtiyaçlardan meydana gelirken, anlama yönelik bilgi, tasarımcının öngördüğü tasarımın düşünsel temelini oluşturan kavramsal bilgidir. Biçime yönelik bilgi de bahsedilen anlamı

ve işlevi, fiziksel olarak yansıtacak, iletecek; kurallar ilkeler ve teknik bilgiler bütünüdür (Koçkan, 2012, s. 118).

Bir diğer ele alışa göre ise; bilgi üzerine yapılan çalışmalarda bilgi, tanımlayıcı ve işlemci bilgi olarak iki şekilde tanımlanmaktadır. Tanımlayıcı bilgiyi olgular ve bunlar arasındaki ilişkiler oluştururken işlemci bilgiyi ise bu bilginin ne şekilde kullanıldığı oluşturmaktadır (Uluoğlu, 2003, s. 64-65). Çünkü tasarım sadece nesnelere, olgular ve bunlar arasındaki ilişkilerle gerçekleşmemektedir. Bununla birlikte tüm bu bilinenlerin belirlenen bir problem ya da konu bağlamında çözüm üretilmesi adına uygulanması gerekmektedir, esasen tasarlama eyleminin öğrenilmesi bu tür bir bilginin edinilmesiyle gerçekleşmektedir ve bu bilgiler işlemci ve tanımlayıcı bilgi olarak ifade edilmiştir. Tanımlayıcı bilgi, stüdyo dersleri dışındaki derslerde ya da farklı yollarla öğrenilen bilgidir. Bu bilginin işlemci bilgiye dönüştürülmesi ise stüdyo ortamında gerçekleşmektedir. Çünkü işlemci bilgi o güne kadar edinilen bilgilerin tasarım problemi çözümünde kullanılması bilgisidir. Çözüm üretmeye hangi noktadan başlanacağı, hangi kararların hangi evrelerde alınacağı, kısacası nasıl tasarlanacağı sorusu işlemci bilgiyle ilişkilidir ve tasarımcıdan tasarımcıya farklılık gösterebilmektedir (Uluoğlu, 1988, s. 21-22).

Uluoğlu tarafından bilgi; tanımlayıcı ve işlemci bilgi olarak ele alınırken, tasarımcı bilgi ise, nesnelere, olgular ve bunlar arasındaki karşılıklı ilişkileri kapsayan kavramsal bilgi, kavramsal bilginin proje kapsamında biçime dönüştürmesinde kullanılan biçimlendirme bilgisi ve tasarım süreci boyunca atılan adımlar yani, anlam bilgisi olarak üç başlıkta ele alınmaktadır (Uluoğlu, 1988, s. 23). Bayazit ise anlam bilgisini, tasarımcının tasarlamayı nasıl gerçekleştirdiği, tasarlama adımları, taktikleri ve izlediği yol olarak ele almıştır (Bayazit, 2004, s. 150).

Van Aken (2005) tarafından tasarım bilgisi genel anlamda üç kategoriye ayrılmış ve

-Nesne bilgisi (object knowledge): Nesnelere ve bu nesnelere meydana getiren malzeme özellikleriyle ilgili bilgi,

-Yapım/gerçekleştirme bilgisi (realization knowledge): Tasarım nesnesinin gerçekleştirilmesinde faydalanılan bilgi,

-Süreç bilgisi (process knowledge): tasarım sürecine ait tüm bilgiler, şeklinde ele alınmıştır (Canbay Türkyılmaz, 2010, s. 28).

Tasarımcıların tasarım bilgisi, genel olarak bahsedilen bu üç bilginin bir araya gelmesiyle oluşmaktadır. Tasarım bilgisinin büyük kısmını nesne bilgisi oluştururken, yapım bilgisi tasarım disiplinlerine göre farklılaşmaktadır. Süreç bilgisi ise, tanımlanması ve açıklanması güç bilgiler olarak görülmüştür ve pek çok tasarımcı tarafından bu bilgi, usta çırak ilişkisi çerçevesinde tasarımcının kendi kişisel tasarım deneyimleriyle tasarım stüdyosundan öğrendiğini bilgi olarak dile getirilmiştir (Canbay Türkyılmaz, 2010, s. 28-29). Fakat sonraları açıklanamaz olarak görülen bu süreçler, tasarımda bilimsel yaklaşım yöntemlerinin yansımalarıyla, yani saydam kutu yaklaşımlarıyla açıklanabilir hale gelmiştir.

Mekân tasarımı eğitimi doğası gereği tasarım süreci ve bilgi arasında ayrılmaz bir bağ olduğu kabul edilmektedir. Çünkü tasarımcılar, tasarım süresinde gerçekleştirdikleri her aşamada farklı bilgi setleri kullanmaktadırlar ve bu bilgiler tasarımcıların, daha önceki deneyimleri, tercihleri ve algıları yanı sıra; bilginin deneyim yoluyla kazanıldığı görüşünden hareketle, süreç boyunca edindikleri deneyimler ve pratiklerin tamamından oluşmaktadır. Bununla ilişkili olarak yapılan bir sınıflamada tasarım bilgisinin sübjektif kaynakları; istekler, duygular, kişisel yargılar; objektif kaynaklarını ise, kişinin tahmin gücünü artırıcı bilimsel metotlarla edinilmiş deneysel gerçekler, sınıflandırmalar ve geçerli kurallarla birlikte tasarımcının kendi bilişsel süzgecinden geçirerek ürettiği gerçekler oluşturmaktadır. Tasarım süreci, bahsedilen bu objektif ve sübjektif bilgi kaynaklarıyla edinilen yeni bilgiler ve tasarım süresince birbiriyle ilişkili diğer unsurlarla bir sonuç ürüne ulaşmayı sağlamaktadır. Bu nedenle tasarım bilgisi, tasarım sürecince gelişen katmanların değişimini sağlayan dinamik olgu, şeklinde ifade edilmektedir (Paker Kahvecioğlu, 2001, s. 77).

Tasarım stüdyolarında genel tasarım programları söz konusu olsa da her öğrenci detaylarda özgünleşen farklı yaklaşımlara sahiptir. Geçmiş deneyimler, eğilimler, bilişsel stiller gibi pek çok faktörün etkisiyle, tasarımcının bilgisini yapılandırması da mevcut veri alanlarından seçimleri ve yeni ilişkileri gerektirir. Bu seçim ve ilişkiler bilginin nasıl kullanılacağına yönelik tasarımcının verdiği kararlardır (Koçkan Özyıldız, 2018, s. 48).

Belirli bir kavramsal yapılanmayla tasarıma başlayan kişi, söz konusu projeye yönelik yeni bilgiler edinir. Bu bilgiler, amaçlar çerçevesinde işlenerek kavramlar arasında yeni ilişkiler kurulur ve kişi mevcut yapılanmayı yeni bir yapılanmaya dönüştürür. İşte bu dönüştürmeye ilişkin bilgi ikinci bir kategori oluşturmaktadır. Kısaca, bu bilgi, belirli bir tasarım problemi bağlamında ve onu çözmeye yönelik olarak eski ve yeni bilgilerin sentezi ile ulaşılan tasarım bilgisidir (Uluoğlu, 1988, s. 23-24).

Tasarım sürecinde bilgi, problem, kavram ve biçimle ilgili ortaya konan bu yapıyı anlamlandıran “ne” ve “nasıl” sorularını kapsayan katmanlardır. Bu katmanlardan ne sorusuna karşılık gelen bilgi alanları, **tasarım düşüncesinin kaynakları**, problem tanımı, biçimleniş kaynakları tasarım kararlarının etkenlerini belirlerken; nasıl sorusuna karşılık gelen tasarım süreci yaklaşımı, problem yaklaşımı, **tasarım düşüncesinin oluşumu**, form arayışı, biçim üretimi, mekansal yorumlayış tasarımcının bu etkenleri kullanma şeklini tanımlamaktadır. Bu sebeple tanımlanmış her aşama tasarımcının yapmış olduğu katkılarla özgünleşmekte ve yaratıcı değer kazanmaktadır (Koçkan Özyıldız, 2018, s. 97).

Hillier (1984) tarafından gerçekleştirilen tasarım süreci ve bilgi konusundaki çalışmada; tasarım bilgisinin tarihsel süreçteki gelişimi tasarım sürecinin bir problem çözme eylemi olarak görüldüğü ve bilginin sistematik olgu olarak kabul gördüğü dönemden başlayarak ele alınmaktadır. Başlangıçta bilgi ve tasarım süreci arasındaki rasyonalizm ve sezgisel yaklaşımlara temel oluşturan Newton, Piaget ve Kuhn’un kabulleriyle ilişkili olarak, tasarım sürecinde kompleks ve daha az strüktüre edilmiş bilgi kavramlarıyla devam edilmektedir, böylece bilişsel aktivitelere bağlı olarak bilgi tanımı yapılan çalışmalardan daha sonra bilginin süreç içinde analogi yoluyla ele alınmasına geçilmiş ve tasarım bilgisi de, tasarımcı tarafından kullanılan bilgi setleri, çözüm tipleri, enformasyonlar bütünü şeklinde tanımlanmıştır. Bununla birlikte tasarım sürecindeki bilgi çeşitliliğini indirgemede tasarımcının bilişsel süreçlerinin sınırlayıcılar olarak görüldüğü mantıksal ve sezgisel bir süreç bütünü oluşturulduğu belirtilmiştir (Aktaran Paker Kahvecioğlu, 2001, s. 77-78).

Tasarım süresince tasarımcı, kendi deneyimleriyle edindiği önsel (a priori) ve bireysel bilgileri yanı sıra, bilişsel stili doğrultusunda seçtiği ve elde ettiği bilgiyi de yorumlamak, dönüştürmek, geliştirmek ve değerlendirmek gibi çıkarımlar yapabilmek adına farklı bilgi setlerinden faydalanmaktadır. Bu doğrultuda tasarım problemini bilgi kümelerinden oluşan sınırsız bir alan, tasarım sürecini ise, tasarımcı tarafından seçilen ve dönüştürülen bilgi setlerinin bütünü olarak ifade etmek mümkündür. Diğer bir ifade ile tasarımcı tarafından dönüştürülen bilgi setleri bir bütünü ifade etmekte, tasarım ürününü şekillendirmektedir (Paker Kahvecioğlu, 2001, s. 158-159).

Sancar (1996) ise çalışmasında, tarihsel süreçte değişen tasarımcı kimliğiyle birlikte tasarımda kullanılan bilginin özünün de değiştiğini dile getirmektedir ve bu değişimi günümüze dek üç döneme ayırmaktadır. Bahsedilen dönemlerden ilki, tasarımcının en eski kimliği olarak kabul edilebilecek zanaatkâr kimliğiyle ele alındığı dönemdir. Bu dönemde tasarımlar geleneksel ve günlük ihtiyaçlarla yönelik bir yapıdadır ve bilgi geçmiş örneklere dayandırılarak oluşturulan bir tahmin niteliğindedir. Bu dönemin sonlarında dokümente edilmiş somut verilerle tasarımlar oluşturulmakta ve bunlar tahmini bilgilerin yerini almaktadır. Takip eden dönemde ise Beaux Arts anlayışı ile birlikte norm, estetik stillerle ilgili bilgiler ortaya konulmuştur. Son olarak günümüzde ise tasarımcının profesyonel kimliğiyle paralel olarak bilginin de tasarım teorisi olarak ortaya konduğu kabul görmeye başlamıştır ve iletişim ve bilgi aktarımı sayesinde bilgi, toplum tarafından paylaşılan bir stile dönüşmüştür (Aktaran Paker Kahvecioğlu, 2001, s. 77).

Mimarlık bilgisinin ne olduğu ve ne olması gerektiği üzerinde tartışmalar sürerken, bilginin hızla tüketildiği ve dönüştürüldüğü bir ortamda “bilgi olabilir mi?” sorusu da akılları karıştırmaktadır. Diğer taraftan, modern mimarlık ve uluslararası üslup sanayi toplumu içinde gelişmesine karşın günümüz mimarlığı bilgi toplumu ürünü olarak kabul edilmektedir. Eisenman, toplum yapısının değişimine paralel olarak, farklılaştırılmış bir mimarlık için gerekli olan bireysel anlam patlamasının, bilgi çağının bir manifestosu olduğuna işaret eder (Rajchman, 1998’den Aktaran Aydın, 2001, s. 119).

Öte yandan, bu değişim ortamında, nesnelerin ve algılanış biçimlerinin değişimi de söz konusudur. Doğaldan yapaya, yapaydan da sanala evrilen bu alanda, teknik ya da teknolojinin, kendisi, ideolojisi, geliştirilmesine ortam hazırladığı araçlar ve değişimine sebep olduğu üretim alanları, tasarım bilgisinin değişimindeki belirleyicilerdendir (Uluoğlu, 2004, s. 55).

Bu belirleyicilerden biri olan ve çalışmada da ele alınan tasarımda sayısal ortamla birlikte tasarım bilgisi de etkilenmiş ve günümüz dijital dünyasında bilginin çokluğu, her tür bilgiye çevrimiçi ortamda ulaşabilmeyi sağlamış, bu durum tasarım yapma biçimleriyle birlikte, üretim ve kullanılan tasarım bilgisini de etkilemiştir (Taşdelen, 2018, s. 13).

Tarihsel süreçte ele alındığında tasarım bilgisi üretiminin, yapma ve düşünce eylemleri birlikteliğiyle sağlandığı görülmektedir. Bir araç olarak yapma bilgisi, **teknolojiyi** ifade ederken, bir ortam olarak yapma düşüncesi ise **ideolojiyi** tariflemektedir. Sanat ve tasarım eğitiminde izlenen politikalar ise bu iki eylemin birlikteliğiyle geliştirilebilmektedir. Geçmişten günümüze dek başarılı olan ya da bugüne iz bırakan Bauhaus, Vkhutemas,

Black Mountain College ya da Köy Enstitüleri gibi yaklaşımların özünde de bu iki eylemin birlikteliği arasındaki dengenin varlığı sözkonusudur. Bu durum ise genellikle üretim yöntemleri ya da bakış açılarının değiştiği tarihsel dönüm noktalarında görülmektedir (Aslan Ş. , 2018, s. 1).

Tasarıma özgü bilginin ve bilgi alanının gelişmesi ve tasarım araştırmaları, tasarımın doğasını anlamak için disiplinler arası bir söylem olarak sıkça karşımıza çıkan tasarımcı düşünceyi anlamak için de gerekmektedir. Tasarım kuramı ve tasarım bilgisi, tasarım düşüncesi ile aynı bağlamdadır fakat tasarım düşüncesinin anlam kapsamı daha geniş ve bütüncüdür. Tim Brown tarafından bu düşünce, kurulacak/yapılacak şey adına düşünmek yerine düşünmek için kurmak/yapmak şeklinde tanımlanırken, Mark Dziersk tarafından ise herhangi bir işi alışılmışın dışında, sıra dışı sonuçlara götürecektir, ispatlanmamış ve tekrar edilebilir problem çözme protokolü şeklinde tanımlanmaktadır (Kurt Çavuş ve Kaptan, 2019, s. 78).

Düşünme; herhangi bir probleme yönelik olarak gerçekleştirilen, zihinsel işlemdir. Bu işlemler; tahmin, akıl yürütme, imgelem, hayal gücü ve çağırışım gibi farklı eylemlerle gerçekleştirilebilir. Bilmeye, öğrenmeye ve düşünmeye ait eylemler ve özellikleri biliş bilim tarafından araştırılmıştır. Tasarımın biliş bilim kapsamında tartışılmaya başlanmasıyla da, tasarımda yöntem yaklaşımlarının ötesinde, tasarımcı davranışları olarak niteleyebileceğimiz, tasarım düşüncesinin ne olduğu, nasıl meydana geldiği gibi konular incelenmiştir. Başka bir ifadeyle; bilişsel yaklaşımlar sonucu açıklanabilir olan tasarım süreciyle birlikte tasarımcının düşünceleri üzerine de düşünülmüş ve bu düşünceler bilimsel yollarla açıklanmaya çalışılmıştır (Koçkan, 2012, s. 39).

Tasarımcı düşünce ya da tasarım düşüncesi, sezgisel ve analitik düşüncenin biraradalığı ile çalışmaktadır. Bu durum tasarım alanında akıl ve sezginin eşit seviyede önemli olduğunun göstergesi niteliğindedir. Bu nedenle akıl ve sezgiyle tasarıma yaklaşan tasarımcının, tasarıma yönelik yeni bilgi oluştururken yalnız bilimsel yöntemleri değil yanı sıra duyuşsal, zihinsel, tinsel yetkinliklerini de kullanması gerekmektedir. Dolayısıyla tasarım çalışmalarında bu iki bileşenin dengeli birlikteliği önemli etkindir (Kurt Çavuş ve Kaptan, 2019, s. 79).

Tasarım, zihinde başlayan, düşünme temelli bir problem çözme aktivitesidir ve tasarımcı düşüncede de birçok problem vardır. Bu nedenle tasarımcı, problemlere yönelik yeni bilgiler edinir ve bu yeni bilgilerle zihninde depoladığı eski, yani önsel bilgilerini birleştirir (Koçkan, 2012, s. 39), bu şekilde tasarım problemlerine yönelik bir düşünce oluşturmaya başlar.

Bu aşamadan sonra tasarımcı yoğun bir şekilde görsel ve imgesel olarak düşünür ve zihninde canlandırdığı ilk fikirleri farklı araçlar yardımıyla dışsallaştırarak ifade eder. Yani başlangıçtaki fikir oluşturmaya yönelik düşünce, yerini bu fikrin biçime dönüştürülmesi için düşünce üretmeye bırakır. Bu süreçte tasarımcı soyut olan başlangıç fikrinden, somut bir sonuç ürüne ulaşana dek sürekli düşünmektedir. Yani kısaca düşünme; probleme yönelik elde edilen yeni öğrenimlerin ve bilgilerin, geçmiş bilgi birikimleriyle bütünleşmesiyle başlar ve zihinde yeni bir organizasyon meydana getirir (Uluoğlu, 1989'dan aktaran Koçkan, 2012, s. 39).

Kişinin elde ettiği yeni bilgiler ve önceki bilgi birikimlerinin bütünleşmesiyle oluşan tasarım düşüncesi ya da tasarımın düşünsel yönü; dünyadaki çeşitli teknolojik ve bilimsel gelişmeler, ideolojiler, felsefeler, politikalar gibi bileşenlerden de ayrı düşünülmemektedir. Bu nedenle tasarımın düşünsel yönünün en önemli özelliği statik olmayıp sürekli değişmesi ve gelişmesidir (Yürekli ve Yürekli, 2004, s. 101) .

Sürekli değişen bir yapıya sahip olan düşünceye kuramsal yaklaşımlar da bilgi edinimi ve öğreniminde olduğu gibi iki temel görüşle ele alınmaktadır. Bunlardan ilki; bilginin duyu ve deneyimler yoluyla edinildiğini ve öğrenmenin de bu deneyim ve duyular sonucu edinilen alışkanlık ya da davranış olduğunu savunmaktadır. Diğer bir görüş ise; bilginin kaynağı olarak akli temel alır ve öğrenmeyi eski bilgilerin tekrar edilmesi değil, yeni durum ve davranışların geliştirilmesi olarak tanımlar. Buna paralel olarak düşünmeye yönelik kuramsal yaklaşımlar da bu iki görüş etrafında şekillenmektedir (Koçkan, 2012, s. 40). Fakat çalışmada bu iki yaklaşımın yanı sıra düşünme ya da tasarım düşüncesi, eğitim psikoloğu Bloom'un düşünmeye yönelik sınıflandırmasından da faydalanılarak hem sezgisel hem de akıl kaynaklı olarak ele alınmıştır. Bununla birlikte bu düşünsel süreçler bilişsel, duygu-durumsal ve psikomotor süreçler başlıklarıyla incelenmiştir.

Bu iki ele alış; davranışlar ve imgeleri içeren deneyimlerle, mantığı içeren bilişe dayalı yaklaşımlardır. Deneyim odaklı yaklaşımlar, geçmiş davranışlar ve imgelerle ilişkili olarak gerçekleşen, yaratıcı olarak ifade edilen süreçleri içerir. Biliş temelli yaklaşımlar ise, tasarım sürecinin sezgisel yönü ve yaratıcı süreçlerini, akla uygun olarak dışsallaştırmaktadır (Koçkan, 2012, s. 40).

Gestalt anlayışıyla başlayarak Piaget ve enformasyon kuramıyla gelişen bilişsel yaklaşım, bireyin zihnini boş bir kutu olarak değil, diğer kişilere göre farklılaşan sembolik yapılanmaları içeren bir hafızayla öğrenmeye başladığını varsayar ve buna bağlı olarak kişinin, edindiği yeni bilgileri eski bilgi ve deneyimleriyle birleştirip yapılandırmalara dönüştürdüğünü, böylece yeni bilgiler ürettiğini savunur. Yani, davranışçı anlayışta olduğu gibi bilgiler kişiye hazır olarak verilmez, yeni bilgi kişi tarafından üretilir (Uluoğlu, 1988, s. 22).

Düşünceye yönelik kuramsal yaklaşımların; bilişsel araştırmalarla birlikte, tasarım düşüncesinin de temelini oluşturduğu görülmektedir. Tasarımcı, zihinsel süreçte; aldığı bilgileri önceki bilgileriyle birleştirerek yorumlar, dönüştürür ve kendi tasarım bilgisini oluşturur. Bu nedenle bilgi edinirken hem aklını hem de deneyimlerini kullanır ve böylelikle tasarım süresince hem rasyonel hem de sezgisel olarak hareket eder. Bu iki yaklaşımın dengeli kullanımıyla tasarımcı, sanatın öznelliği ve bilimin nesnelliğini gerekleriyle sağlayabilmektedir (Koçkan, 2012, s. 46).

Bilişsel tasarım araştırmaları çerçevesinde, tasarım süreci; düşünme, algılama, bilme ve öğrenmeyle ilişkilendirilmiştir. Kişilerin bilgiyi alma, işleme ve saklama sürecindeki eylemler olan düşünme ve öğrenme stillerinin kişiden kişiye farklılıklar gösterdiği gözlemlenmiş ve bu nedenle düşünme ve öğrenmenin bireylere bağlı olarak yöntemlerinde farklılıklar olduğu görülmüştür (Koçkan, 2012, s. 47).

Oxman (2004), eğitimde tasarım düşüncesini ele alırken; bilgi yapılanmasının ve dışsallaştırılmış kavramsal süreçlerin gerekliliğini belirtmektedir. Bu doğrultuda tasarım düşüncesini ve kavramsal yapısını, konu, konsept ve biçim bileşenlerinden oluşan bilişsel harita yöntemiyle açıklamaya çalışmıştır. Bu yaklaşıma göre; problemle olan bağlantı konu bileşeni ile, bütüne yönelik düşünce, konsept bileşeni ile fikrin ya da düşüncenin

biçimsel karşılığı ise form ile ifade edilmektedir. Böylece bilginin dışsal olarak organizasyonu ve paylaşımı da sağlanmış olmaktadır (Oxman, 2004, s. 75).

Bu çalışmada ise tasarım düşüncesi, eğitim psikoloğu Bloom'un yüksek düzey düşünme evreleri sınıflandırmasından faydalanılarak ele alınmıştır ve bu sınıflandırmaya göre düşünmenin bilişsel, duygu-durumsal ve psikomotor süreçleri mevcuttur. Bu başlıkları mekân tasarımı eğitimi bazında ele aldığımızda ise bilişsel hedefler; ilke, kural, kuram, terminoloji ve yöntemlere yönelik bilginin edinilmesi ve bu bilginin sentezlenmesiyle yeni bilgiler üretilmesine yönelikken, duyuşsal hedefler; bireyin, tutum, ilgi, değer kabul, benimseme ve tercih gibi algılamaya yönelik örtük davranışlarıyla ilgilidir (Ayyıldız Potur, 2007, s. 33). Psikomotor hedefler ise tüm bu seviyelerde edinilen verileri belirli bir koordinasyonla gerçekleştirme ve temsil araçları ile dışsallaştırma ifade etme/aktarma becerisidir. Başka bir ifadeyle; bilişsel hedefler, tasarım bilgisinin edinimi, kullanımı ve sentezini, duyuşsal hedefler; edinilen bilgilerin kişinin bireysel filtresinden geçirilmesi ve önceki öğrenmeleri ile ilişkilendirilmesi, yeni bilgi üretimi ve düşünce sistemine dönüşümü ve içselleştirilmesi iken, psikomotor hedefler ise üretilen yeni bilgilerin ifade edilmesi amacıyla iletimini içermektedir (Ayyıldız Potur, 2007, s. 34).

Fikir üretme sürecini yönlendiren kavramsal bilgi, tasarım düşüncesinin temelini oluşturmaktadır. Tasarım düşüncesi de bu kavramsal yapı aracılığıyla dışsallaşarak bir iletişim nesnesi haline gelmektedir (Koçkan Özyıldız, 2018, s. 52).

Bilginin zihinde nasıl yapılandırıldığını, düşüncenin kaynaklarının neler olduğunu, hangi bilgilerle yeni düşünceler oluşturulacağını ya da hangi bilgilerin düşünce üretiminde etkili olduğunu anlayabilmek, düşünce üretimine dair belirlenen amaçlara ulaşmak için hangi zihinsel süreçlerin gerçekleştiğini tanımlamaktan geçmektedir. Bununla birlikte böyle bir üretim sürecinin kişiden kişiye değişkenlik gösteren özellikleri de bilişsel yapıyla ilişkilendirilmektedir (Koçkan Özyıldız, 2018, s. 91).

1960'lı yıllarda gündeme gelen ve sonrasında sürekli olarak gelişim gösteren tasarım düşüncesi olgusu, tasarlama, öğrenme, problem çözme gibi farklı sebeplerle kullanılmıştır. Tasarım düşüncesi kişilerin sorun çözme yaklaşımları, yaratıcılıkları ve sürece dâhil olma duyarlılıklarından etkilenmiştir. Bu yaklaşım tasarımcılar tarafından problem çözümede kullanılan sezgisel ve bilişsel süreçleri içeren bir olgudur (Şahin, 2019).

Tasarlama eylemi, karşılaşılan probleme yönelik düşünmeye dayalı zihinsel eylemler bütünüdür. Bu nedenle tasarıma bilişsel olarak yaklaşan anlayışta, tasarımcının nasıl düşündüğü, algıladığı ve fikir ürettiği konuları araştırılmıştır. Dolayısıyla; yapmaktan ziyade düşünmek önemli hale gelmiştir. Böylece, tasarım, mühendislik gibi teknik bir alandan ziyade, felsefe ve psikolojiden etkilenen, düşünce üretme eylemi şeklinde değerlendirilmiştir (Koçkan, 2012, s. 137).

Tasarıma dair bilgilenme; çok yönlü, disiplinler arası çalışmayı gerektirir. Tasarım hem bilimin, hem sanatın; özünde insanın içinde olduğu her alanın bilgisini gerektirecek kadar kapsamlı bir disiplin alanıdır. Birçok disiplinin birleştiği bir eylem alanı olarak, kendine özgü düşünmeyi ve deneyimi gerektirir. Ancak; günümüzde tasarlama sabit bir bilgi ya da sistemin varlığından söz etmek mümkün değildir. Tasarlama dair bilgiler, yöntemler ve sistemler değişken ve gelişime açıktır. Önemli olan, her tasarım problemine özgü düşünebilmek, üretebilmek ve yapabilmektir. Her tasarımcının kendi düşünme ve iletişim kurma yöntemi olmalıdır ve bunun farkında olarak hareket etmelidir (Koçkan, 2012, s. 141).

Tasarımlama; düşünme ve yapmaya yönelik iç içe geçmiş işlemler dizisidir. Tasarımcının bir probleme yönelik, zihninde fikirlerin oluştuğu ilk andan, bu fikirlerin biçimlenerek somutlaştığı son aşamaya kadar gerçekleşen işlemler bir bütün olarak ele alınmalı ve bu bütün üzerinden sorgulamaları yapılmalıdır. Tasarımcı tarafından bu bütüne ulaşılırken ya da bu bütün oluşturulurken de her tasarımcı kendi davranış ve düşüncelerini sistemleştirebilmelidir (Koçkan, 2012, s. 141-142).

Tasarım eğitiminin ortamları olan stüdyolarda bilginin ne olduğuna, kavramsal ve biçimsel süreçlerde nasıl kullanıldığına yönelik sorgulamalar, dışsallaştırılan tasarım düşünceleri aracılığıyla okunabilmektedir. Böylece tasarımın fikir ve biçim araştırmaları örtük olarak kalmayıp, farklı ifade şekilleriyle dışsallaştırılarak bu süreçler paylaşılmaktadır (Koçkan Özyıldız, 2018, s. 94).

Bu nedenle tasarım sürecinde faydalanılan her türlü araç ve ortam, tasarım süreciyle birlikte tasarım düşüncesini de etkileme potansiyeline sahiptir. Bu ortamlar ya da araçlar, tasarımın temsil edilmesi, tasarım düşüncesinin dışsallaştırılması ya da ürüne yönelik birtakım bilgilerin aktarılması sebebiyle kullanılması yanı sıra erken tasarım döneminde, tasarım düşüncesinin oluşması için de kullanılmaktadır. Bu çerçeveden ele alındığında tasarım süresinde kullanılan araçlar ve ortamlar ile tasarım düşüncesi arasında önemli bir etkileşim olduğu görülmektedir. Bu nedenle, tasarımcının tasarlama sürecinde kullandığı ortam ya da araçların, tasarım düşüncesini nasıl etkilediğinin sorgulanması önem

kazanmaktadır (Özbaki, 2016, s. 1). Çalışma ile bu sorgulamaya paralel olarak, bugüne kadar ortam ya da araç olarak ele alınan teknoloji ya da dijitalleşmenin yapma biçimlerini nasıl etkilediğinden ziyade düşünme biçimlerini ya da tasarım düşüncesini ne yönde etkilediği sorgulanmaya/anlamlandırılmaya çalışılmaktadır.

Tasarımcının, tasarım sürecinde tasarım düşüncesi geliştirmek ve bu düşünceyi somut bir şekilde ifade etmek için faydalandığı birtakım araç ve ortamlar bulunmaktadır. Eskiz, maket, modelleme araçları gibi araçlar bunlardan bazılarıdır (Özbaki, 2016, s. 2).

Teknolojik, kültürel ve diğer gelişmeler tasarım ortamı ve tasarım bilgisi yanı sıra tasarım araçlarının da şekillenmesinde belirleyiciler olmuşlardır ve bu durum yeni araç ve ortamların oluşmasında etkin rol oynamıştır. Bu yeni araç ve ortamlardan olan bilgisayar destekli tasarım araçları ve dijital ortamlar ise sadece üretim kalitesini artırmakla kalmayıp aynı zamanda tasarımcıların düşünme şekli üzerinde de etkili olmaya başlamıştır ve bu etkiler, tasarım eğitiminde tasarım düşüncesinin sorgulanması gerekliliğini gündeme getirmiştir (Baştuğ, 2015).

Bu nedenle, bu farklı araç ya da ortamlardan olan sayısal ortamın ya da dijitalleşmenin tasarımda düşünce geliştirme amacıyla kullanımının tasarım eğitimini nasıl etkileyeceği sorgulamaları önem kazanmıştır (Kurugül, 2012, s. 1). Çalışma ile de bu doğrultuda günümüz bilgi çağı gerekliliklerinden ve yeniliklerinden olan dijitalleşme ya da dijital teknolojilerin, tasarım eğitimi disiplinlerinden içmimarlık alanında tasarım düşüncesini ne yönde etkilediği ya da etkileyeceği okunmaya çalışılmıştır.

2.1.5 Tasarım Eğitiminde Deneyim ve Düşünce Odaklı Yaklaşımlar

Tasarılma eylemini, tasarımın amaçlarına ulaşmak adına verilen kararlarla meydana gelen problem belirleme ve problem çözme eylemi şeklinde tanımlamak mümkündür. Zamanla problem alanının genişlemesi, teknolojik-toplumsal gelişmeler ve ihtiyaçların, beklentilerin artması gibi etmenler tasarlama eyleminin sorgulanmasına neden olmuştur. Bu sorgulamalarla birlikte, geleneksel tasarım yöntemlerinden olan zanaat ya da çizim aracılığıyla tasarımın; her geçen gün artan problemleri çözmekte pratik olmadığı ve gelişen toplumsal şartları karşılamada yetersiz kaldığı görülmüştür (Koçkan, 2012, s. 18).

Tasarımda, sonuç ürün biçimi ve o biçimi gerekli kılan sebepler olmak üzere iki önemli veri alanı bulunmaktadır. Geleneksel tasarlama yöntemlerinde amaç kullanıcı ve uygulayıcıya yönelik sonuç çizimleri ortaya koyarak sonuç biçime karar vermekken; yeni yöntem yaklaşımlarında ise amaç, tasarımın içeriğine etki eden diğer amaçları belirleyerek tasarımı yönlendirmek olmuştur. Geçmiş örneklerin geliştirilmesine dayalı olan geleneksel yöntemler, hızla gelişen dünyada yeterli olmamış ve tasarım süresince kontrol sorunu ve tasarım problemlerini çözebilecek yeni önerileri gerekli kılmıştır. Yeni öneriler ya da yöntemlerin en belirgin özelliği ise, eskinin alışlagelen tekrar etme yönteminin aksine sürekli değişim ve yenilenmeyi barındırması olmuştur (Koçkan, 2012, s. 18).

Amaca ulaşmak için izlenen düzenli yol şeklinde tanımlanan tasarımda yöntem olgusu, çağdaş gelişmelerle birlikte sezgi ve akli karşılaştıranların ve bu ikisinin birbirlerine karşı üstünlüğünü savunanların tartışma ortamı olmuştur. Bu tartışma ortamında tasarlama eyleminin oluştuğu, geliştiği ve bir ürüne dönüştüğü karmaşık işlemler dizisinin açıklanıp saydamlaştırılması gerektiği ve bilimin çok üzerinde durmadığı bu konuda, rastlantıya bağlı olan ve öznel niteliklerin değiştirilmesinin vaktinin geldiği konusu üzerinde durulmuştur. Öte yandan ise rasyonel yaklaşımların yaratıcılığı zedeleyeceği, bu nedenle öznelliğin savunulması gerektiği öne sürülmüş, bu sebeplerle de tasarımda yöntem yaklaşımları ve bu konudaki araştırmalar, öneriler ve tartışmalar 1960'lı yıllarla ivme kazanarak değişimler göstermiştir. Bu değişimlerle birlikte tasarım eylemini bilimselleştirme çabaları gündeme gelmiştir ve bu çabaların temelinde de, yapı sanayinin akılcı yaklaşımlarla sürdürüleceği ve etki alanını geliştirebileceği varsayımı yatmaktadır. Bununla birlikte 1919 sonrası I. Dünya Savaşı'nın ardından başlayan sanayi ve tasarımı bütünleştirme çabalarının etkisini yitirmesiyle, 1960'lı yıllarda bilgisayar tasarımı dâhil etme ve böylelikle sanayi ile proje hazırlama durumunda bütünleşmeye tekrar girişme çabaları önem kazanmıştır (Aksoy, 1987, s. 105-106).

Tasarımda amaca ulaşmak için uygulanan metotlar, belirli süreçleri gerekli kılan işlemlere neden olmaktadır. Beyinde ya da bilgisayar, kâğıt gibi ortamlarda oluşan bu işlemler, açık ya da örtük olma durumlarına göre sınıflandırılmaktadırlar ve örtük olan süreçler kara kutu süreçleri, açık olan süreçler ise saydam kutu süreçleri şeklinde adlandırılmaktadır. Bu süreçlerin açık ya da örtük olmasındaki değişmeyen üç özellik ise sorunu parçalara

ayırarak, parçaları yeni bir şekilde bir araya getirmek ve bu yeni birlikteliğin uygulanabilirliğini test etmek şeklinde ifade edilmektedir (Aksoy, 1987, s. 108).

Mekân tasarımı eğitiminde bu iki bilgi paketi yani akıl yoluyla edinilen bilginin sezgi yoluyla elde edilen bilgiyle nasıl ilişkili kılınacağı ya da bir araya getirileceği uygulamada güçlük yaşanan konulardandır. Aydınlı'ya göre bu durum bu iki bilgi türünün eş zamanlı olarak birlikte var olması yerine, yan yana olması yani bir araya getirilememesinden kaynaklanmaktadır. Çünkü değişmez temellere sahip olan rasyonel bilgi, sezgisel olarak elde edilen, bağlama göre değişen bilgiyi ayakta tutmaktadır (Aydınli, 2001, s. 117).

Bilgiye dayalı yöntemlere sahip süreçler, yaratıcılık unsurunun, ya kişi tarafından deneyimlenerek kişinin kendi kaynak ve birikimleriyle geliştiği ya da içten ve doğuştan gelen bir yeti olduğunu savunmaktadır. Birbirinin karşısı bu iki düşünce, öğrenme ve bilgiye ulaşmayla ilgili yaklaşımları psikolojinin de ortaya koyduğu öğrenme kuramlarıyla ilişkilendirerek deneyim (duyu) odaklı yaklaşımlar ve düşünce (akıl) odaklı yaklaşımlar olarak gruplandırmaktadır (Aslan Ş. , 2012, s. 72).

Mekân tasarım eğitimine bütünsel olarak baktığımızda ise her iki yaklaşımı ya da bilgi türünü, bu bilgilerin oluşum ve çelişkilerinin içselleştirilmesine dayalı diyalektik bir düşünce ile birbirini tamamlayan, biri diğerinin varlık nedeni olan bir yapıya öncelik verdiği görülmektedir (Aydınli, 2001, s. 117). Bu nedenle de tasarımın sadece tasarımcının öznel bakış açısı ve yaklaşımıyla değil, nesnel bakış açıları ile birlikte başarıya ulaşabileceği kabul edilmektedir (Bayazit,2004'ten aktaran Koçkan, 2012, s. 19).

Geleneksel yöntemlerde tasarımın bütüne yönelik tek bir düşünceye bağlı olduğu görülmektedir. Bu fikir çizimlerle ifade edilmekte ve herhangi bir hata yine çizimle giderilmektedir. Yani bu yöntemde tasarımın bileşenleri arasındaki belirsiz ilişki anlık çözümlerle keşfedilmekte ve giderilmektedir (Jones,1992'den aktaran Koçkan, 2012, s. 19). Yeni yöntemlerde ise çözümler rastlantıya bırakılmamakta, bileşenler ve çözümler arasındaki ilişkiler rasyonel açıklama ve incelemelerle tasarımcı tarafından üretilmektedir. Bu inceleme ve üretimler yapılırken kullanılan yeni yöntem yaklaşımları daha kapsamlı bilgileri gerektirmiştir ve sosyoloji, psikoloji gibi tasarımı etkileyen alanlar ve bu alanlardaki gelişmelerle birlikte tasarımla ilgili disiplinlerin artmasıyla, tasarım disiplinleri arası bir bilim olarak kabul edilmeye başlanmıştır. Böylelikle karmaşık ilişkilere sahip olan

tasarım eyleminde çok sayıda değişkenin bir arada ele alınıp problem çözümü üzerine gidilmesi gerekli kılınmıştır (Bayazıt, 1982'den aktaran Koçkan, 2012, s. 19). Bu yaklaşım, yeni ve karmaşık tasarım sürecinde sadece tasarımcı değil birçok öznenin katılımını gerektirmiş, bu durum da bilimsel araştırmalarda kullanılan yöntemlerin tasarımda da denenmesine sebep olmuştur (Bayazıt,2004'ten aktaran Koçkan, 2012, s. 19).

Buna paralel olarak; önceleri, insanın biricikliği ve dolayısıyla kişisel deneyimlerin bilimden daha önemli olduğunu savunan kuramcılar ise daha sonra geliştirilen yeni yöntemlerde, kişisel yöntemleri sistematize ederek, tasarlama eylemini tekrar tanımlamışlardır (Jones,1992'den aktaran Koçkan, 2012, s. 19). Bu tanımlarla birlikte, yeni yöntem yaklaşımlarında tasarım ürünü ya da sonuç üründen ziyade **tasarımcı düşünce** önemli olmuştur. Bu yöntem denemelerindeki ortak amaç da tasarlama eylemini diğer kişilerin de görebileceği, gerektiğinde bilgi ve deneyimleri ile katkı sağlayabilecekleri şekilde açığa çıkarmak ve denetime açmak olmuştur (Koçkan, 2012, s. 20).

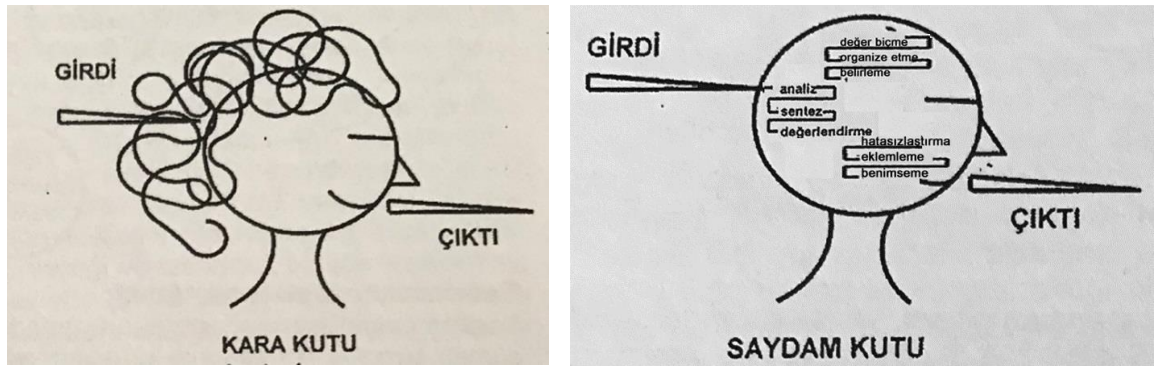
Jones (1992) tarafından bu yeni yaklaşımların uygunluğu, yaratıcılık ve gerçeklik bakış açılarıyla ilişkilendirilmiştir. Bu doğrultuda Jones, yöntem sınıflamasında tasarıma iki çağdaş yaklaşımdan söz etmiştir ve bunlardan ilki sezgisel yaklaşımdır. Bilinçli denetimin olmadığı bu yaklaşım yaratıcılığa ulaşma tekniği olarak görülmüştür. Bir diğer yaklaşım ise; tasarım süreci aşamalarının görünür, denetlenir bir konuma getirilip tartışılabilir ve katılıma açık hale getirildiği rasyonel yaklaşımdır (Aksoy,1975'ten Aktaran Koçkan, 2012, s. 20).

Görsel 2'de yer aldığı şekilde; burada bahsedilen ve sezgisel olarak da nitelendirilebilecek yaratıcı bakış açısına göre; tasarımcı bir kara kutu olarak, rasyonel bakış açısında ise saydam kutu olarak ifade edilmektedir. Her iki yaklaşımda ortak olan ise bir tasarım sürecinin yaşanmasıdır fakat kara kutu yaklaşımında bu süreç izlenemeyip sadece sonuç ürün üzerinden ifade edilirken saydam kutu yaklaşımında ise süreç tümüyle izlenilebilir kabul edilmektedir (Koçkan, 2012, s. 20-21).

Tasarım süreci ve tasarımda kavram geliştirmenin genel olarak iki farklı bakış açısı ile ele alındığı bu ortamda sezgisel yaklaşımlar tasarım eylemini salt sezgilere dayalı bir süreç şeklinde tanımlayan geleneksel davranışçı görüşlerdir. Bu görüşe göre tasarımın düşünsel süreçleri açıklanamayan bir kara kutudur ve tasarımın en değerli yönü de bilinçdışı,

irrasyonel ve mistik özellikleri içermesidir. Bu yaklaşıma göre tasarım, usta bir tasarımcı önderliğinde yapılarak öğrenilebilecek bir beceridir. Sezgi ve deneyimin hâkim olduğu kara kutu yaklaşımında olup biten işlem ve süreçler görülemezdir (Uluoğlu, 1988, s. 22).

Bir diğer anlayış olan ve saydam kutu olarak ifade edilen bilişsel yaklaşımda ise tasarım süreci aşamaları görülür, düzenlenebilir ve denetlenebilir bir seviyeye getirilerek rastlantı ve keyfilik engelleri ortadan kaldırılmaya çalışılmaktadır. Bu yöntemde tasarım ve yaratıcı eylem, analitik işlemler ve sistemli süreçlere dönüşebilmektedir (Çelik ve Aslan, 2012, s. 58).



Görsel 2. Kara kutu ve saydam kutu yaklaşımlarının şemalaştırılması (Bayazıt, 2004, sf. 74'ten uyarlanmıştır).

Kara kutu ve saydam kutu şeklinde adlandırılan bu iki yaklaşım arasındaki en temel farklılık ise birinin eğitici diğerinin ise öğrenci odaklı olarak bu tekniği kullanmasıdır. Bu nedenle birinde öğrenci pasif diğerinde ise aktiftir. Bu iki yöntem arasında saydam kutu yöntemi, öğrencinin kendinin farkına varmasına, varlığının ve düşüncelerinin bilincinde olmasına aynı zamanda seçimlerinde/tercihlerinde özgür ve eleştirel olmasına olanak vermektedir (Çelik ve Aslan, 2012, s. 59).

İki yöntem arasındaki bu ayırım ve farklılıklara rağmen; Aslan'ın da değindiği şekilde tasarım eğitiminde, biçim ve içerik arasındaki ayrıştırılmayan ilişki gibi sezgi ve akıl arasında da herhangi birinin diğerine üstünlüğü söz konusu değildir ve bu çalışmada da deneyim ve düşüncenin yani sezgisel ve rasyonel yaklaşımların her ikisinin birlikte kullanımının gerekliliği savunulmaktadır. Çünkü bu sayede öğrenci, eleştiri ve dönüştürme gibi tekniklerle, süreç boyunca yalnız kalmayacak hem de süreci zihinsel faaliyetleri aracılığıyla kendisi yönlendirebilecektir (Aslan Ş. , 2012, s. 98).

Tasarımın sezgisel olarak gerçekleştiğini öne süren kara kutu yaklaşımından sonra çeşitli bilim dallarının yaklaşımlarından faydalanan sistemci tasarımcılar görülmüştür ve 1960'lı yıllarda başlayan bu yaklaşım, çeşitli şekillerde halen süregelmektedir. Tasarımı bilimselleştirmeye yönelik olan bu yaklaşımla sezgisel yaklaşımda eleştiri konusu olan özelliklerin ortadan kalkması sağlanmıştır. Bununla birlikte, bilgisayar ve iletişim teknolojilerindeki gelişmeler de tasarlama eylemini ve yöntemlerini etkilemiş, böylece zaten tam olarak açıklanamayan tasarım metot çalışmalarına bir yenisi daha eklenmiş ve tasarıma biliş bilimsel yönden bakma gerekliliği duyulmuştur. Bu yeni yaklaşımda, tasarımın büyük ölçüde insan zihninde gelişen bir süreç olması sebebiyle, kişinin tasarlama eylemini gerçekleştirirkenki davranışlarının tasarlama metotlarını tanımlama ve ortaya koymada önemli olduğu görüşü hâkimdir ve bunun da ancak tasarımcının bilişsel süreçlerini tespit etmek amacıyla yapılan çalışmalarla sağlanabileceği düşünülmektedir (Bayazıt, 2004, s. 63).

Tüm bu verilerden hareketle Aslan'ın da değindiği şekilde;

İster zihinsel, ister duygusal, ister fiziksel beceriler üzerine odaklanılsın, tasarımın bir fikirden cisme dönüşme süreci, bir yürütücü önderliğinde **üç ana yaklaşım yöntemiyle** gerçekleşebilmektedir. Bu yöntemler, ders yürütücüsünün sürece dâhil olma dozuna ve şekline göre yürütücünün deneyimi odaklı (kara kutu), öğrencinin düşünce sistemine odaklı (saydam kutu) ve her iki yöntemi birleştiren yaklaşımlar olarak özetlenmiştir. Buna göre kara kutu yöntemi, öğrencinin psikomotor becerilerini aktive eden ve zihnini pasif bırakan bir yöntem iken; saydam kutu yöntemi, öğrencinin bilişsel becerilerini geliştiren ve öğrenciyi aktif tutan bir yöntemdir (Aslan Ş. , 2012, s. 97).

Bu görüşlerden de faydalanılarak çalışmada tasarım, kara kutu ve saydam kutu yöntemlerini birleştiren bilişsel bir süreç oluşu yönüyle ele alınmıştır ve bilgi çağı ile birlikte tasarımda ve tasarım eğitiminde sayısal ortamın, dijitalleşmenin meydana getirdiği değişikliklerin tasarım düşüncesine/tasarımın düşünsel süreçlerine etkilerini sorgulamayı amaçlayan bir çalışma kurgulanmıştır. Bu çalışma kurgusunu açıklayabilmek amacıyla da çalışmanın temel unsurlarından olan tasarımın hangi yönlerden ya da hangi yöntem yaklaşımlarıyla ele alındığını ortaya koymanın gerekli olduğu düşüncesiyle bu başlığa yer verilmiştir.

Deneyim (Duyu) Odaklı/Sezgisel Yaklaşımlar

Bilgiye ulaşma sürecinde duyular ve deneyimi yöntem olarak kullanan davranışçı yaklaşımlarda öğrenen zihninin boş bir levha olduğu var sayılır ve gerekli deneyimin

sürekli tekrar sonucu kazanıldığı görüşü hâkimdir. Buna bağlı olarak da deneycilik, bilgiyi akla değil nesneye indirger (Aslan Ş. , 2012, s. 73).

Tasarımın tamamen sezgisel bir süreç olarak tanımlandığı davranışçı yaklaşım, **tasarımın düşünsel süreçlerinin açıklanamaz olduğunu** savunur ve bu nedenle bu yöntem kara kutu şeklinde tanımlanmaktadır. Kara kutu yaklaşımına göre tasarım aşamalara ya da parçalara ayırlamayacak bütüncül bir süreçtir. Yani tasarım, bir usta öncülüğünde ancak yaparak öğrenilen bir süreçtir ve dolayısıyla tasarım bilgisi nesnel değil, ustanın öznel bilgisidir (Tablo 6). Sezgi ve deneyimin hâkim olduğu bu yaklaşımda, yani kara kutuda olup biten süreçler ve işlemler görülemezdir (Aslan Ş. , 2012, s. 73).



Tablo 6. Kara kutu yöntemi (Aslan, 2012, s.73).

Eğitmen odaklı olan kara kutu yöntemi öğrenciyi pasif kılmaktadır ve öğrencinin pratiğe dönüştüremediği tek taraflı bir bilgi aktarım süreci söz konusudur (Aslan Ş. , 2012, s. 73).

Aksoy'un tanımına göre ise tasarımda; *"İzlenen yol ya da süreç, sezgilerle belirlenen duraklardan, dönüşlerden, yeniden başlayışlardan oluşuyorsa, başlangıçtaki bilgi girdilerinden tasarım çözümlerine varılıyorsa, sürecin sonunda bu bir kara kutu süreci kuralları ile işleyen görülmez bir kararlar dizisi olarak tanımlanabilecektir."* (Aksoy, 1987, s. 109).

Sonucun geçmiş deneyimler ve probleme dair verilerden geliştiği kara kutu yaklaşımı kısmen irrasyonel olarak nitelendirilebilir ve geleneksel yöntemlerle benzerdir. Bu yaklaşımda tasarım, tasarımcının düşüncesinde, zihninde meydana gelen irrasyonel süreç sonucu ortaya çıkan önermedir (Aksoy, 1975). Yine bu yaklaşıma göre, yaratıcılık gerektiren eylemler de farkında olmadan sezgiler aracılığıyla kontrol edilmektedir (Koçkan, 2012, s. 21).

Tasarımcıları kara kutular olarak kabul eden sezgisel yaklaşımda; tasarımlama eyleminin büyük bir bölümünün tasarımcının zihninde gerçekleştiği kabul edilir ve bu işlem kısmen de olsa tasarımcının bilinçli kontrolünün dışındadır. Bu teknikte insan zihnine girdiler ve

çıktılar belirlidir fakat zihin içinde gerçekleşenler, hangi metot ve tekniklerden faydalandığı konularında bilgi yoktur (Bayazıt, 2004, s. 74).

Tasarımcının yaşadığı yaratıcı tasarlama sürecinin açıklanamaz ve denetlenemez olarak kabul edildiği bilinçli denetim dışında gerçekleşen kara kutu yaklaşımı, çoğu kuramcı tarafından tarifsiz, kendiliğinden gelişen bir süreç olarak ifade edilmiştir. Hatta Broadbent tarafından bu yaklaşım yaratıcılıkla ilişkilendirilmiş ve rasyonel düşüncenin yaratıcılığa engel olduğu, aksine sezgi ve zihinsel karmaşanın ise gerekli olduğu belirtilmiştir (Jones,1992'den aktaran Koçkan, 2012, s. 21).

Sadece tasarımcının yaratıcılığına güvenin mevcut olduğu denetim dışı yapıda olan sezgisel yaklaşımda; bir problem çözme eylemi olan tasarım, parçalara ya da adımlara bölünemeyen, ayrıştırılması mümkün olmayan örtük bir süreçtir, bu nedenle de ancak varsayımlarla açıklanmaya çalışılmıştır (Koçkan, 2012, s. 21).

Jones (1992) bu durumu şu şekilde açıklamaktadır. Tasarım girdileri, çeşitli ağlar bütünü olarak beyinden toplanır, yani çoğu insan eylemi bilinç dâhil edilmeden sinir sisteminden beyne aktarılanlar aracılığıyla gerçekleşmektedir. Problem çözme ve düşünme de bu döngü içerisinde gerçekleşmektedir. Yarı otomatik bir araç olarak kabul edilen beyin veriler arası ilişkiler kurar ve bu teoriye göre; bu ağlar, ilgili, ilgisiz birçok veri sonucu uyumlu çıktılar üretir. İçsel ve dışsal bu veriler zihinde anlamlı deneyimlere dönüştürülür ve bilgi haline gelir. Sonuçta da işlem görmüş olan bilgi nesnel değil aksine tasarımcının deneyimleri yoluyla çevreden edindiği öznel bilgidir, bu bilgiye ulaşmanın yolu da deneyimler ve duyumlardır. Bu nedenle, öğrenmenin davranış olarak görüldüğü birtakım kuramcılar tarafından kara kutu yöntemi de davranışçı olarak yorumlanmaktadır (Aktaran Koçkan, 2012, s. 21-22).

Tüm bu irrasyonel varsayımlara karşın, ilerleyen süreçlerde tasarım araştırmacılarının ilgisini çeken bu konu ve yaklaşımları açıklamak için biliş bilimden faydalanılarak tasarım eylemi ve tasarım düşüncesi araştırmaları gerçekleştirilmiştir (Koçkan, 2012, s. 23).

Düşünce (Akıl) Odaklı/Rasyonel Yaklaşımlar

“Bilgiye ulaşmada, akıl ve düşünceyi yöntem olarak alan bilişsel yaklaşımlar, bilginin zihinde düşünceyle temellendirilebileceğini varsayar. Bu görüşe göre kişi, yeni edindiği

bilgileri eski deneyimleri ile birleştirerek yeni yapılandırmalara dönüştürür ve yeni bilgiler üretir.” (Aslan Ş. , 2012, s. 74).

Düşünce odaklı olan bu yaklaşımda tasarım sistematik kurallara indirgenmekte ve **düşünsel süreçlerle yöntemler açıklanabilir**, tartışılır hale getirilebilmektedir (Çelik, 2011, s. 435). Saydam kutu olarak adlandırılan bu yöntemde (Tablo 7); tasarım basamakları görünür, denetlenebilir ve düzenlenebilir bir seviyeye getirilerek, rastlantısallık ve keyfilik engelleri ortadan kaldırılmaya çalışılmıştır (Aksoy, 1987, s. 111). Öğrenci odaklı olan bu yöntemde, öğrenci aktiftir ve kendinin farkına vararak, düşüncelerinin ve varlığının bilincinde olup, özgür ve eleştirel olma yetilerini kazanır (Aslan Ş. , 2012, s. 74).



Tablo 7. Saydam kutu yöntemi (Aslan, 2012, s.74).

Seylan tarafından öğrenenin bu aktifliği;

- Öğrenen, dış uyarıcılara pasif bir alıcı değil onların özümseyicisi ve davranışların aktif oluşturucusudur.
- Öğrenen, kendi öğrenmesinden sorumluluk taşıyan, verilen olduğu gibi alan değil, verilenin taşıdığı anlamı keşfedendir.
- Öğrenen, verilen bilgiler arasında uygun olanı seçen ve işleyendir.
- Öğrenen, kendisine kazandırılmak istenen bir ilke dahi olsa, onun anlamını bulup diğer ilkelerle ilişkisini kurarak, daha önce öğrendikleriyle bağdaştırarak ona anlam vermek durumundadır (Seylan, 2005, s. 68), şeklinde tanımlanmıştır.

Analitik düşünceye yönlendiren saydam kutu yaklaşımı, bütünün parçalanmasıyla birlikte, parçaların birbiriyle ve bütünlükle karşılıklı ilişkisini sorgulayan bir yapıdadır. Bu nedenle ulaşılan sonuçlar tek doğru olarak görülmemektedir (Aslan Ş. , 2012, s. 75).

Tasarımcıları şeffaf kutular olarak gören bu yöntemde, tasarımcının zihninde gerçekleşenler, psikolojik araştırmalardan da faydalanılarak ortaya konulmaya çalışılır. Bu metot dışsallaştırılmış düşünceyle ilgilenmektedir, bu nedenle de mistik ve sezgisel kabullerden ziyade rasyonel ilkelere dayanır. Bununla birlikte bu sistem yaklaşımında tasarlama süreci tamamen açıklanabilir kabul edilmektedir ve tasarımcının neyi neden yaptığının bilincinde olduğu belirtilmektedir (Bayazıt, 2004, s. 74).

Saydam kutuda kişi tasarımı sürecinde farkında olsa da olmasa da, bu eylemi belirli bir bağlamda akıl yürütüp aldığı kararlar ile geliştirmekte ve iletmektedir. Bu süreçte önemli olan da bahsedilen karar mekanizmasını açığa çıkarmak adına neden sorusu üzerine gidip kişinin zamanla yöntem haline getireceği bir üretim tutumu kazanmasıdır. Tasarımcının nasıl düşündüğü ve akıl yürüttüğünü keşfetmesi, tasarlama eylemini onun için sancılı bir eylem olmaktan çıkarıp başa çıkılabilecek bir problem haline getirecektir. Kişinin neden sonuç ilişkileri ile fikirlerini ifade etmeye çalıştığı bu durum akıl yürütmenin hâkim olduğu saydam bir tasarım yöntemi olarak ifade edilmektedir. Bu yöntem, bir probleme yönelik tasarımcının nasıl düşündüğü ve bu düşünüşün bilincinde olarak adım adım başkaları için de açıklayıcı bir şekilde ifade edebildiği, düşünülmüş ve farkında olunan bir üretim şekli/sürecini ifade etmektedir. Bu sayede tasarım/tasarım eylemi konuşulabilen, aktarılabilen ve geliştirilebilen bir konuma gelmektedir (Kurugül, 2012, s. 8).

1960'lı yılların yöntemciler döneminde, tasarım sürecindeki işlemlerin görünür, düzenlenebilir nitelikler kazanabilmesi için çalışmalar yapılmıştır ve o yıllarda bilimsel ya da mantıksal süreçlere benzer süreçlerin tasarım için de geçerli olduğu öne sürülmüştür (Aksoy, 1987, s. 114).

Yeni yöntem yaklaşımlarına yönelik yapılan araştırmalarda da tasarımın bilimsel alanda değerlendirilmesiyle bu olguya nesnellik, rasyonellik ve akılcılık gibi bilimsel değerler uyarlanmış, kazandırılmıştır. Bilimdeki nesnellik karşılaşılan problemleri sezgisel olarak değil akıl yoluyla, deneysel önermelerle açıklamaktadır. Tasarımdaki rasyonel yaklaşımda da; benzer şekilde, tasarımcının karşısına çıkan problemlere önyargısız yaklaştığı, yani bu problemleri sezgileri aracılığıyla elde ettiği, önceki bilgi ve deneyimleriyle değil akıl yoluyla, rasyonel yöntemlerle değerlendirmesi söz konusu olmuştur (Koçkan, 2012, s. 25).

Sistemci olarak da adlandırılan saydam kutu yaklaşımının üç önemli özelliği vardır ve bunlar sırasıyla; bir tasarım problemi parçalarının karşılıklı ve bütünlü olan ilişkisinin ortaya konmasıyla problemin strüktürünün belirlenmesi ve böylece problemlerin anlamlandırılarak basitleştirilmesi, tasarımcının düşüncesinin dışsallaştırılmasıyla sürecin sistematikleşmesinin sağlanması ve tasarlama eyleminin anlaşılabilir, tekrarlanabilir ve denetlenebilir duruma getirilmesi, tasarım problemine yönelik bilgilerin incelenişi ve

işlenişi, depolanışı gibi özellikler nedeniyle bilgisayar yazılımı ve depolaması gibi konuların gündeme gelmesidir (Bayazıt, 2004, s. 64).

Çok disiplinlilik ve çoğulculuğun önem taşıdığı bu yaklaşımda, tasarımcıların tasarlarken içerisinde bulunduğu zihinsel faaliyetler olabildiğince şemalaştırılmakta ve böylelikle başkaları tarafından görünür, denetlenir ve algılanır duruma getirilerek dışsallaştırılmaktadır. Burada amaç, tasarım eylemini, anlaşılır, tekrarlanır ve düzenlenebilir konuma getirmektir ve bu süreçte bilgi-analiz- sentez, değerlendirme- karar verme gibi temel işlem adımlarına yer verilmektedir (Bayazıt, 2004, s. 67-68).

Rasyonel yaklaşımlarda yani saydam kutu yaklaşımında, tasarım süreci ve tasarımcı kararları tamamıyla açık ve gerçekçidir, gizem yoktur. Sezgisel yaklaşımlardaki gibi girdiler ve çıktılar belirlidir fakat tasarımcının bu girdileri nasıl yorumladığına yönelik varsayımlar, Bayazıt'ın da bahsettiği şekilde yerini analiz-sentez ve değerlendirmeden oluşan sistematik bir sürece bırakmıştır. Böylelikle tasarlama eylemi, tasarımcının bilinçli kontrolüyle gerçekleşen bir süreç haline gelmiştir (Koçkan, 2012, s. 23).

Tasarım sürecinin sezgisellikten çıkıp; açık, mantıklı ve sistemli olmaya yöneldiği rasyonel yaklaşımda, sezgisel yaklaşımın aksine, örtük olarak gerçekleşen tasarım eylemi basamaklarını; denetlenebilir, düzenlenebilir bir şekilde getirilerek rastlantısallığı yok etmeye çalışılmıştır. Bu bakış açısını benimseyen tasarımcılar ve kuramcılar; yaratıcı eylemin analitik ve sistemli süreçlere dayanması gerektiğini savunmuşlardır, bu durum da tasarım eyleminde tasarlama sürecinin de tasarlanmasını önemli kılmıştır (Koçkan, 2012, s. 23).

Akıl yürütme ve buluşu içeren bilimsel süreç, mantıksal yaklaşımdan ziyade yaratıcılık sürecine benzemektedir ve bu yaklaşımın asıl amacı, saydam süreç işlemlerinin iyi programlanmış bilgisayarlara yaptırılacağı düşüncesi olarak görülmüş, dolayısıyla saydam kutu yaklaşımına, bu düzeneğin gerçek insan yaratıcılığıyla eşdeğer olmayacağı şeklinde eleştiriler yöneltilmiştir (Aksoy, 1987, s. 114-115).

Tasarım süreci var olmayan bir olgu hakkında o olguya yönelik, anlamlandırma ve araştırma süreci ile başlamaktadır. Bu bağlamda aslında sürecin ilk aşaması problemi anlama, anlamlandırma aşamasıdır. İkinci aşama ise probleme yönelik bilgi edinme aşamasıdır. Duruma göre farklılık gösterebilen tasarım probleminin belirlenmesi ve

probleme yönelik bilgilenmenin ardından; çözümün mantıksal bir süreç ve eylem çerçevesinde gerçekleşmesi gerekmektedir (Koçkan, 2012, s. 23-24).

Görüldüğü üzere saydam süreçteki aşamalar da daha önceki kapsam gibidir fakat farklı olarak bilgi toplama aşamasından önce sorunun belirlenmesi yer almaktadır. Daha önceleri çözümlenme aşamasından sonra varsayımla bir kurama gidilen yaklaşımın aksine, bireşim yani sentez aşamasında tasarımcının tasarım kararları ve amaçlarını yorumlayarak oluşturduğu kararlar yer almaktadır. Bu aşama, sezgi, deneyim, yaratıcılık ve beyin mekanizmalarının yoğun şekilde işletildiği en önemli aşamadır (Aksoy, 1987, s. 115).

Saydam kutu yaklaşımında eski yaklaşımların aksine, her adımda alınan kararların bilimsel bilgilere dayandırılması amaçlanmaktadır ve böylece süreç şeffaflaştırılmakta, problemler ve kararlar değerlendirilmeye açılarak her aşama anlaşılır ve anlatılabilir olmaktadır. Bu dışsallaştırma işlemleri de kimi zaman sembollerle, kimi zaman kelimelerle, son zamanlarda ise tasarım problemleri ve aralarındaki ilişkilere yönelik şemalarla olmuştur (Koçkan, 2012, s. 24-25).

Her ne kadar saydam olarak adlandırılan bu yöntemde; kurallara ve sistematik aşamalara dayalı tasarım süreciyle rasyonellik hedeflenmişse de sonuca ulaşabilmek adına tasarımcının birçok çözüm alternatifi içerisinde öznel bir seçim yapmasını gerekli kılmıştır. Bu nedenle tasarım sürecindeki bilimselleşme çabaları nesnellik kavramıyla çelişmiştir. Bu yaklaşımın eleştiriye maruz kalan bir diğer çelişkisi ise sezgisel yaklaşımlardaki öznel kısıtlamalardan sıyrılmaya çalışırken; rasyonelliğin getirdiği öngörülmuş katı kurallarla, kendi kendini kısıtlaması olmuştur. Bununla birlikte bu yöntem, esnek olmaması, kullanıcıları göz ardı etmesi gibi olumsuz eleştiriler sebebiyle uygulamaya çok fazla taşınamamıştır (Koçkan, 2012, s. 25-26).

Deneyim ve Düşünceyi Birleştiren Bilişsel Yaklaşımlar

Tasarlama eyleminde tasarımcı niteliğinin giderek azalması ve yalnızca faydacı (pragmatik) yaklaşımların kullanılmasının yaratıcılık ve özgünlüğü engellediği eleştirileri sebebiyle özellikle 1970'li yıllarda çokça tartışılmaya başlayan biliş bilim, tasarımı da büyük ölçüde etkilemiştir. Buna paralel olarak da tasarımda yöntem yaklaşımlarından üçüncüsü olan bilişsel yaklaşımlar ortaya çıkmıştır. Rasyonel ve sezgisel yaklaşımları kapsayan bir nitelikte

olan bilişsel yaklaşımla birlikte, tasarımın özündeki sezgisellik muhafaza edilmiş fakat tasarımcının yaratıcı süreci ya da etkinliği bilimsel temeller aracılığıyla açıklanmaya çalışılmıştır (Koçkan, 2012, s. 26). Tasarım araştırmaları çerçevesinde gerçekleştirilen bu çalışmalarla; tasarımcının düşünme, algılama, problem çözme ve kavramsallaştırma gibi eylemleri incelenmiştir. İnsanın kendisini anlamaya yönelik araştırmaları olan biliş çalışmalarını Uluoğlu tarafından; tasarımcının kendini arayışı ve bu arayışta da bilginin kaynağını, nasıl düşündüğünü ve davrandığını keşfetmesi şeklinde tanımlanmıştır (Uluoğlu, 2003, s. 62-69).

Felsefe ve psikoloji temelli olan biliş bilim; özellikle bilimsel gelişmeler sonucu 1970'li yıllarda sıkça tartışılan; aklın sınırları, bilginin kaynağı, bilginin nasıl yorumlandığı gibi konuları sorgulayan çok disiplinli bir bilim dalıdır (Koçkan, 2012, s. 36). Sezgisel yaklaşımların net olmayışı, rasyonel yaklaşımların katılımı tasarım sürecini açıklamada yeterli olmamış, bu nedenle bilgi kuramına dayanan bilişsel yaklaşımlar ortaya çıkmıştır. Bu yaklaşım ile tasarımın sezgisel bir eylem olması kabul edilmiş fakat sezgi, herhangi bir mantıksal işleme dayalı olmayan önsezi değil; tasarımcının mevcut bilgisi ve geçmiş deneyimlerinden çıkarımları olarak ifade edilmiştir (Uluoğlu, 1988, s. 22).

Diğer yöntemlerin aksine tasarımcı kimliğinin yeniden önem kazandığı bu yaklaşımda; tasarımcının sezgisel eylemlerinin açıklanıp, geliştirilmesi amaçlanmıştır. Başka bir ifadeyle; sezgisel bir olgu olarak görülen yaratıcı süreçlerin nasıl meydana geldiği bilimsel araştırmalar aracılığıyla belirlenerek; tasarım sürecinin geliştirilmesi ve dışsallaştırılmasında biliş bilimden faydalanılmıştır. Bununla birlikte, biliş bilim ile tasarlama eyleminin nasıl olması gerektiğini araştıran yöntemler, yerini bu eylemin nasıl olduğunu inceleyen ve anlatan tasarım araştırmalarına bırakmıştır (Koçkan, 2012, s. 37).

1980'li yıllardan bu yana daha önemli olmaya başlayan bu yaklaşımda, tasarımcının eylemlerinin temel oluşturduğu düşünülen zihinsel süreçler ele alınmakta ve bu doğrultuda da tasarımcı davranışını bir noktaya temellendirebilmek amacıyla tasarımcının zihinsel işlemleri ve süreçleri dışsallaştırılmaya çalışılmaktadır. Bu yaklaşımda tasarımcı çevreden bilgi alarak bu bilgileri yorumlayıp kendi bilgisine dönüştürmektedir (Bayazit, 2004, s. 70). Yani tasarımcı çeşitli kaynaklardan bilgi alan ve aldığı bu bilgileri yaratıcı süreçlerle kendi tasarım bilgisine dönüştüren kişidir. Tasarımcının edindiği bilgileri

işleyerek zihninde kullanılabilir hale getirmesi sonucu ortaya çıkan bilgi ise tasarım bilgisi şeklinde ifade edilmektedir (Koçkan, 2012, s. 37).

Uluoğlu'nun da değindiği şekilde; tasarım sadece olgular, nesnelere ve bunlar arasındaki ilişkilerin bilinmesiyle gerçekleşmemektedir. Tüm bu bilinenlerin tasarım probleminin çözümüne yönelik işlenmesi ve dönüştürülmesi yani tasarım bilgisi haline getirilmesi gerekmektedir (Uluoğlu, 1988, s. 21). Başka bir ifadeyle, daha önceki yaklaşımlardaki gibi bilgiler tasarımcıya hazır olarak verilmemekte, tasarımcı her problem için bilgiyi kendisi üretmektedir ve üretilen bu yeni bilgiler hem mevcut olgulara hem de gerçekleştirilecek tasarım eylemine yönelik açıklamaları barındırmaktadır (Koçkan, 2012, s. 38).

Bilgi edinmek amacıyla takip edilen sistemli yol ya da yeni gerçekler bulmak, bilinen gerçekleri yorumlamak adına izlenen mantıklı düşünme yolu şeklinde tanımlanan yöntem; biliş bilim temelli yaklaşımların da kapsamını oluşturmaktadır. Çünkü yöntem için gerekli olan sistemli bir şekilde bilgi edinme, bilişsel yaklaşımda problemin tanımlanmasından sonraki ilk adımı; yeni gerçekleri bulma ve bilinen gerçekleri yorumlama ise, tasarımcı tarafından edinilen bilgilerin zihinde anlamlandırılması, kavramsallaştırılmasını ifade etmektedir (Koçkan, 2012, s. 38).

Bu bağlamda bilişsel yaklaşımlar da bir tasarım probleminin tasarımcının zihninde oluştuğu andan başlayarak, çözüm önerilerini somutlaştırmaya başladığı zamana kadar geçirdiği süreci ele almaktadır. Başka bir deyişle, soyut kavramlardan somut biçime ulaşıncaya dek yaşanan rasyonel ve sezgisel, içsel ve dışsal süreçlerin tamamını içermektedir (Koçkan, 2012, s. 38).

Tasarım farkındalığının oluşturulması amacını taşıyan tasarım eğitiminde yöntem arayışları, sezgi ve akli karşılaştıranların, ikisinin birbirine üstünlüğünü savunanların tartışma ortamı olmuştur. Çalışmalarda öğrenci nesneliği ve izlenebilirliği arzu edilse dahi tasarım sürecinde akıl ve sezgiyi birbirinden ayırmak, biçim ve içeriği ayırmak kadar zordur (Aslan Ş. , 2012, s. 75). Çelik'in de ifade ettiği şekliyle tasarlama süreci, rasyonel bilinçle gerçekleşen zihinsel ve psikolojik bir süreç olduğu gibi, sosyal bir etkileşim ve iletişim sürecidir. Başka bir ifadeyle, biçimlendirme, öncelikle bir kavrayış/duyu (algılama), bir farkına varma/biliş (alımlama) ve anlamlı yeni önerilerin sunulduğu yaratıcı bir

süreç/buluş (yorumlama) niteliğindedir. Tüm bu aşamalar ise geri beslemelerle birbirini geliştirmektedir (Çelik, 2011, s. 436).

Tasarımın bizim için hangi anlamı taşıdığını bilmek ise onu geliştirmenin, anlamanın ve öğretmenin yolunu çizmek için önemlidir. Geçmiş anlayışlara göre yaygınlıkla, tasarım nereden ve nasıl geldiği bilinmeyen ilahi yaratıcılık becerisine dayandırılırken, günümüzde artık her alanda önem kazanmış olan bilişsel yaklaşımla daha açıklayıcı şekilde ifade edilmekte ve önceden öğrenilmiş bilgilerine ulaşılan yapı parçalarının tasarımcının zihninde işlemesiyle yeniden bir araya getirip önceki durumlardan farklı olan yeni bir bütün oluşturması ve bu işlemin son ürünü şeklinde tanımlanmaktadır. Dönemsel olarak farklı şekillerde tanımlamalarda bulunan ve belirli yaklaşımlara dayalı yöntemler üretilen tasarım olgusu ya da eylemi, farklı parçaların bir araya getirilme ilişkisi üzerine bir akıl yürütme süreci ya da bu sürecin sonucudur (Kurugül, 2012, s. 7).

Tasarım ve tasarım eğitime yönelik bu bilgiler doğrultusunda, Aslan'ın da değindiği şekilde *“kara kutu yöntemi, öğrencinin psikomotor becerilerini aktive eden ve zihnini pasif bırakan bir yöntem iken; saydam kutu yöntemi ise öğrencinin bilişsel becerilerini geliştiren ve öğrenciyi aktif tutan bir yöntemdir.”* (Aslan Ş. , 2012, s. 97). Oluşturulan tez çalışması bilgi çağı düşüncesi ve dijitalleşmenin tasarımın düşünsel süreçlerini nasıl etkilediğini sorgulamayı amaçladığı için bu çalışmada tasarım; psikomotor becerileri aktive eden kara kutu yöntemi ile düşünsel süreçleri açıklanabilir kılan ve bilişsel becerileri aktive eden saydam kutu yöntemini kapsayan, biliş bilimsel bir eylem olarak görülmüş ve ele alınmıştır. Bu sorgulama sürecinde, bilişsel yaklaşımlarla birlikte Bloom'un yüksek düzey düşünme evreleri adı verilen öğrenme yaklaşımından yararlanılarak, dijitalleşmenin tasarıma ya da tasarım düşüncesine etkileri bilişsel, duygu-durumsal ve psikomotor süreçler üzerinden okunmaya/sorgulanmaya çalışılmıştır. Bloom'un yaklaşımında bilişsel süreçlerin rasyonel yöntem (saydam kutu) yaklaşımlarıyla, duygu-durumsal süreçlerin de sezgisel yöntem (kara kutu) yaklaşımıyla benzeşiyor olması ise çalışmada biliş bilimsel yöntem yaklaşımının tercih edilmesini destekler niteliktedir.

2.1.6 Güncel Tasarım Ortamları/Anlayışları

Eğitimin sürdürülebilirliği, hem değişim potansiyeli taşıması hem de mevcudun değişmezlerini ve değişime direnç göstererek süreklilik gerektiren durumlarını birlikte

barındırması gibi çelişkili bir tanım içermektedir. Bu durum, değişim ve süreklilik arasında bir gerilim yaratmaktadır. Günümüz mekân tasarım eğitimi de bu ve benzeri paradokslarla eğitim pedagojisini şekillendirmektedir. Bu yaklaşımda sürekli kendini yenileyebilen, bilgisini güncelleyebilen tasarımcı adaylarının eğitimi için farklı bir strateji izlemek gerekmektedir. Bu farklılık, mekân tasarımı eğitiminde salt bilgiye dayalı eğitim yerine, bilgi ve beceriyi birbiriyle ilişkilendirebilme, içselleştirebilme yetilerinin kazandırıldığı eğitim yaklaşımlarına öncelik verilmesinden kaynaklanmaktadır. Edindiği bilgileri içselleştirerek karşısına çıkan durumlara göre tavır alabilme, düşünebilme yetisini geliştiren tasarımcı adayı bu şekilde yaşam boyu öğrenme sürecine de adım atmış olmaktadır (Aydınlı, 2009, s. 85).

Günümüz tasarım eğitimi okullarında geleneksel eğitim modellerinin etkileri halen görülmektedir ancak tasarım eylemi değişime açık dinamik bir aktivitedir. Buna paralel olarak tasarım eğitimi programlarındaki değişim de olağandır. Bulduğumuz dönemde tasarım eğitiminde geleneksel anlayışın aksine değişen en önemli özellik sonuç üründen ziyade eğitsel sürecin daha önemli olmasıdır. Bunun en önemli sebebi bilgisayar teknolojilerinin tasarım pratiğiyle beraber tasarım kuram ve yöntemlerini de etkilemesiyle yeni yaklaşımların ortaya konmasıdır. Dolayısıyla bu hızlı değişim ve dönüşüm mekân tasarım eğitimini etkilemekte, eğitim programları sürekli olarak tartışılmakta, güncellenmekte ve üniversitelerde eğitim içerikleri yenilenerek dijital tabanlı yöntemleri barındıran yeni yaklaşımlar mekân tasarımı eğitiminin bir parçası haline gelmeye başlamaktadır (Turan, 2009, s. 40).

Ancak bu yeni yaklaşımlara rağmen; günümüz yapma bilgisi, kaynağı fark etmeksizin her türlü formun inşasına imkân verirken, bugünün tasarım eğitimi içeriğinde halen Bauhaus ekolünün oluşturduğu kültürün şablonları aracılığıyla tasarım bilgisi üretmeye devam edilmektedir. Aradan geçen yüz yıla rağmen, biçimlendirmeye hala aynı yaklaşıyor olması eleştirel bir şekilde ele alındığında genel eğilimin, tasarım geometrisinde doğruları eğrilere, köşeleri ise yaylara çevirmek gibi düzenlemelerle değiştirilebileceği, böylelikle tasarımın çağdaş form dilinin oluşturulacağı ve Bauhaus ekolünün temelindeki düşüncenin yakalanabileceği yönünde olduğu görülmektedir. İçeriğiyle yabancılaşan bu formalist düşünce, tasarım eğitiminde el çizimi yerine CAD programlarının, sanal ve gerçek

dünyanın kullanımını içeren tasarım anlayışlarıyla bu eğitimin yenilenebileceğini savunmaktadır (Aslan ve Kızıltepe, 2020, s. 315).

Fakat günümüz tasarım eğitiminde güncelliğin ve sürdürülebilirliğin sağlanması için sadece forma dayalı sığ bir anlayıştan ziyade daha bütüncül bir anlayış geliştirilmesi gerekli görülmektedir. Bu anlayış ya da yaklaşımda bilgi ve araştırma ön planda tutularak; geçmişten çıkarımlar yapıp geleceğe yönelik öngörülerde bulunulmalı, öğrenme teorileri ve öğrenme stillerine bakış sağlanmalı ve güncel eğilimlerle etkileşim halinde olunmalıdır (Tatar, 2015, s. 89).

İçerisinde bulunduğumuz yüzyıl bilginin niteliği ve bilgiye ulaşma teknikleri gibi birçok yönden 20. yüzyıldan farklılaşmıştır. Günümüzde bilgi akışı, çokluğu ve büyümesi hızlıdır dolayısıyla takibi zor ve karmaşıktır. Bu koşullarda da modernizmde olduğu şekliyle yaygınlaşan araştırma, çalışma ve uzmanlaşma alanlarını disiplin sınırları içerisinde sürdürme yaklaşımı, güncel sorunların birden fazla disiplinin bir araya gelmesiyle çözümlenebilecek yöntemlere gereksinim duyulması ve günümüzde bilgi üretiminin farklı uzmanlık alanlarını içeren bir ekip çalışması haline gelmesi sebebiyle yerini disiplinler arası hatta disiplinler ötesi yaklaşımlara bırakmaktadır. Disiplinlerin sınırlarının birbiri içerisinde kaybolmasına sebep olan bu hızlı değişimler ekonomik, sosyal, kültürel alanlarda olduğu gibi eğitim yaklaşımlarında da geleneksel kurgular dışında arayışlara yol açmaktadır (Kararmaz, 2017, s. 79). Bu arayışlar, içerisinde bulunulan çağın koşulları göz önünde bulundurulduğunda bilginin çokluğu sebebiyle bilgi aktarımından ziyade öğrenmeye yönelik ve aynı zamanda teknoloji içerikli olmaktadır.

Bilmek ve yapmak sözcüklerinden oluşan teknoloji kavramı, bilerek yapmayı tarifler. Teknik, bir ürün elde etme sürecinde kurallar, yollar ve yöntemleri içerirken 'teknoloji' tekniği de kapsayan bilgiler, düşünceler, planlar, hedefler ve görüşlerdir. **Yani teknoloji, salt üretilmiş makineler, araç-gereç, bir üretim süreci ve onun bilgisi değil, kökeninde bir anlama çabası ve anlam verme çabasıdır** (Savaş ve Aslan, 2019, s. 62).

Savaş ve Aslan; yapmayı beraberinde getiren düşünme ile gerçekleştiğini belirterek, teknoloji kullanımını ve anlamlandırmasını Tablo 8'deki gibi tanımlamışlardır ve bu ele alışa göre tasarım bilgisi; teknoloji odağında yaparak öğrenilen bir araç ya da ideoloji odağında düşünerek öğrenilen bir ortam olarak ifade edilmiştir (Savaş ve Aslan, 2019, s. 63-65).



Tablo 8. Uygarlık ve kültür ilişkisi bağlamında bilginin nasıl kullanıldığı ve anlamlandırıldığı (Savaş ve Aslan, 2019, s.63).

Benzer şekilde teknolojik gelişmelerle birlikte elektronik araçların yaygın kullanımı söz konusu olmuştur. Dolayısıyla bu durum, tasarım alanında da bu araç ve ortamların kullanımını beraberinde getirmiştir. Kişisel bilgisayarların daha kolay ulaşılması onları günlük yaşantımızın önemli bir parçası haline getirmiştir ve bu gelişme ve değişimlerle birlikte tasarım dünyasında da dönüşümler meydana gelmiştir. Tasarımda dijital araç ve ortamların yaygın olarak kullanımını beraberinde getiren bu durum tasarım süreci sonunda ortaya çıkan tasarım ürününe ilişkin plan, kesit, görünüş gibi çizimlerin üretilmesi için kullanılan araç ve ortamların bu kullanımla sınırlı kalmayıp, tasarımcının tasarım sürecinin tamamında kullanabileceği şekilde tasarlanması gerekliliğini doğurmuştur. Bu gerekliliklerle birlikte dijital ortamlar ve araçlar, tasarımcılar tarafından tasarım sürecinde etkin ve yaygın olarak kullanılmaya başlanmıştır (Özbaki, 2016, s. 3).

Dijital ortam ve araçların kullanımıyla, öğrencide var olan öznel bilgi yani deneyim ve öğrenciye verilen nesnel bilginin yani alana yönelik bilgilerin ilişkilendirilmesi sonucu tasarım bilgisine dönüştüğü tasarım eğitimi, bu bilginin temsil araçları aracılığıyla duyumsandığı algılama, alımlama ve yorumlama sürecini içermektedir. Bu sürecin nasıl anlamlandırılacağına yönelik ana belirleyicilerden olan yapma bilgisi yani teknoloji, yapma düşüncesi olan ideoloji üzerinde belirleyici rol oynamaktadır. Binlerce yıllık bir geçmişi barındıran yapma geleneğinin 18. yüzyıl sonu ile değişmeye başlaması, 19. ve 20. yüzyıl düşünsel ortamları üzerinde belirleyici rol oynamıştır. Bu ortamda; teknoloji, bilim ve sanat arasındaki ilişkiyi, zanaat ve sanat üzerinden tarifleyen Bauhaus ekolünde, içerisinde bulunulan dönemin estetik algısıyla düşünüldüğü, teknolojiyle inşa edildiği pragmatik bir model geliştirilmiştir (Savaş ve Aslan, 2019, s. 72). Kuşkusuz günümüzde de 21. yüzyıl bilgi çağı anlayışının ortaya çıkardığı yapma biçimleriyle birlikte düşünce biçimlerinin ne yönde

değiştii üzerine bir arayışın eşiğindedir ve çalışma ile bu yönde sorgulamalar yapılmaktadır.

Ancak tarihsel süreçte yeni bir yapma şeklinin tanımlanmasına neden olan her bir kırılma noktası, düşünmenin geri plana itilerek yapmanın ön planda olduğu bir kurgu içermektedir. Bu kurgu, yapmanın yeni metodolojisine odaklanılarak eski üretim bilgisinin yeni üretim bilgisine ne şekilde transfer edilebileceğine yönelik keşif sürecini barındırmaktadır. Diğer yandan yine her bir kırılma noktası, alışlagelenin güvenli, yeni olanın ise belirsiz olduğu düşüncesi sebebiyle yeniyeye temkinli yaklaşılan bir alan yaratmaktadır (Aslan Ş. , 2018, s. 3).

Günümüzde, tasarım düşüncesi aktarımının geleneksel metotlara kıyasla daha kolay, daha hızlı, daha gerçekçi vb. sağlanıyor olması sebepleriyle dijital ortam araçlarının yaygınlaşarak kullanılması da tasarım eğitiminde yapma bilgisinin merkeze alınarak bu bilginin düşüncesinin (yapma düşüncesinin) ise tıpkı el üretiminden makine ile üretime geçilen kırılma noktasında olduğu şekilde arka plan itmektedir (Aslan Ş. , 2018, s. 6).

Başka bir ifadeyle bir araçla bilgi üretebilme yetisinin kazanılması için, öncelikle o aracın kabul edilmesi, sonrasında benimsenmesi gerekliliği kaçınılmazdır. Yapma bilgisi ancak böylelikle yapma düşüncesini etkileyecek olgunluğa erişebilecektir (Savaş ve Aslan, 2019, s. 72). Bu nedenle, Aslan ve Kızıltepe tarafından oluşturulan çalışmada da formun ya da geometrinin Bauhaus'tan bu yana olan 100 yıllık öyküsü, Bauhaus düşüncesini yeniden hatırlayabilmek adına hem bir biçim hem de içerik problemi olarak ele alınmıştır. Amacı, bugünün tasarım eğitimini Bauhaus ekolü bağlamında yeniden değerlendirerek, bu eğitimde neden yapmanın düşüncesi üzerine gidilmesi gerektiğine yönelik bir açılım sunmaktır (Aslan ve Kızıltepe, 2020, s. 316).

Bu açılımı sunarken ise yapmanın düşüncesini etkileyen ya da belirleyen yeni ortamlar ya da olgular olan teknoloji, dijitalleşme, sayısallaşma, sayısal düşünce fenomenleri hakkında da bilgi sahibi olmak gerekmektedir.

'Sayı ile ilgili', 'sayı temeline dayalı' ve 'sayısal' anlamlarını taşıyan dijital kavramı, yeni teknolojilerin getirdiği olanaklar sayesinde geniş bir yelpazeyi kapsamaktadır. Dijitallik dönüştürülebilir bir alandır. Dönüşümün motivasyon kaynağı ise kullanıcılar, gelişen teknoloji veya tasarımcılar olabilmektedir. Bu etkileşimli ilişki mekân tasarımı disiplinlerinde; 'bilgisayar teknolojileri', 'dijital teknolojiler' veya 'sayısal teknolojiler' olarak adlandırılmaktadır (Çelenk, 2020, s. 17).

Öte yandan, tez kapsamında ele alınan tasarım eğitiminde dijitalleşme ya da sayısal düşüncenin temeli, tasarım eyleminin başlangıcına dek uzanmaktadır. Saymak ve sayılar, geometri, hesaplama, analiz yöntemleri, ileri matematik, biçim gramerleri, benzetim sistemleri, bilgisayar, internet ve bunlara benzer pek çok sayısal kurgu, tasarımcının tasarım süreci boyunca ürün yaratmak ve geliştirmek için kullandığı ortam, araç ya da desteklerden olmuştur. Bu yönüyle ele alındığında tasarımcılar zaten uzun zamandır sayısal olarak tasarım yapagelmektedir fakat günümüz gelişen bilişim teknolojileri değerlendirildiğinde tasarımcının, bilgi paylaşımı, araç kullanım zenginliği, süreç yönetimi ve veri transferi gibi konularda becerilerini üst seviyelere taşıdığı gözlemlenmektedir (Gürer, 2014, s. 1-2).

Sayısal düşünce, genel anlamda; bilinç öznelliğinde nesnelere dönüştürülen olgu ya da kurguların yapılandırılması olarak tanımlanabilir. Fakat yapılandırma ya da düzenlemeye dayalı sayısal düşünceye yönelik araştırmalarda, düşünceden ziyade yapmaya odaklanılmaktadır. Bunun temel nedeni, her ne kadar sayısal düşünce içindeki düşünce kavramıyla birlikte kullanılsa da, genel olarak düşünceden koparılarak uygulamaya odaklanan tekil bir boyutta ele alınmasıdır. Ancak, rasyonel düşüncenin merkezinde yer alan sayısal düşünce, günümüzde farklı oluşları ya da ele alışları beraberinde getirmektedir. Bu noktada, bahsedilen normatif ele alışlar terk edilmeye başlanmıştır. Öncesinde yoğun olarak matematik, fizik, biyoloji, mantık ve fen bilimleri sınırında varlık kazanan bu olgu, günümüzde artık sosyal bilimler, sanat gibi alanlarla da iç içe geçmeye başlamıştır. Böylelikle sınırları yenilenen sayısal düşünce günlük yaşamın da çok doğal bir parçası haline gelmiştir (Gürer, 2014, s. 9).

Bununla birlikte, sayısal tasarım kavramı, sayısallaştırılmış tasarım kavramıyla karıştırılabilmektedir. Var olan verinin veya bilginin, bilgisayar gibi bir ortama aktarılması sayısallaşma işlemidir. Tasarımın başka ortamlardan bilgisayar ortamına aktarılması, var olan tasarımın sayısal bilgi haline dönüştürülmesidir. Burada tasarım kararları başka ortamlarda alınmıştır ve bilgisayar sadece sunum aracı olarak kullanılmaktadır. Tasarımın başlangıç evrelerinden itibaren bilgisayarın kullanılması, tasarım kararlarının bilgisayar ortamı yardımıyla verilmesi ise sayısal tasarımdır.

Sayısal düşünce paralelinde ortaya çıkan sayısal/dijital tasarım olgusunu ise başlangıçta sayısal mimarlığın temsil, tasarım ve araç ilişkisi ve yeni tasarım araçlarının barındırdığı yazılım ve donanım gelişmelerinin tamamını temsil eden bilgisayar destekli tasarım (Computer Aided Design – CAD) olgusu oluşturmaktadır. Bu olgu, bilgisayar destekli çizim, metraj ve temsil araçları gibi uygulamaları içermektedir (Yazar, 2009, s. 56).

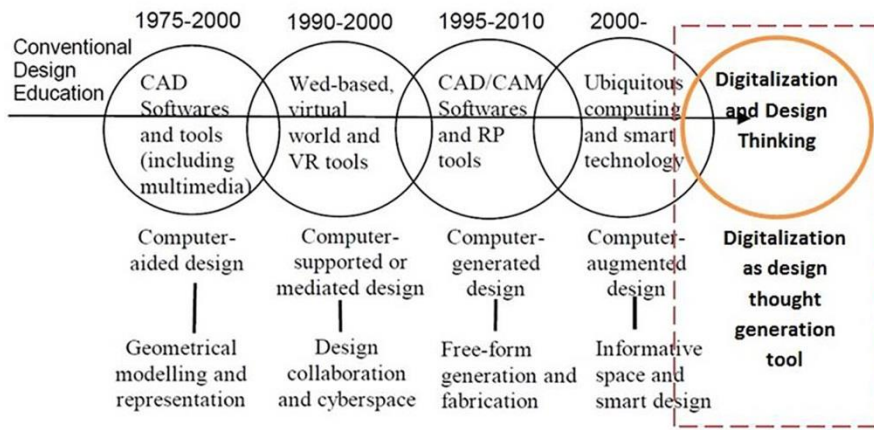
Dijital tasarım düşüncesinin sıçraması olarak ele alınan bu durum, dijital tasarımla ilgili ders ve stüdyolarda CAD yazılım ve donanım uygulamasından teorik, teknolojik ve tektonik yaklaşıma kaydırılan dijital tasarım eğitime yönelik yaklaşımı ifade etmektedir (Chiu, 2006, s. 27).

Bu yaklaşımla birlikte, günümüzde etkilerini halen sürdürüyor olan bilgi çağı olgusunun, mekân tasarımı disiplinleri üzerindeki etkisi, genel kabul gören bir açıklaması olmamasına rağmen, temsil ettiği arayışlar ve teknolojik çerçevesini vurgulayan yaygın bir ifadeyle sayısal mimarlık ya da sayısal tasarım olarak tanımlanmaktadır. Bu olgu, farklı bakış açılarında farklı şekillerde tarif edilebilmektedir. Bu farklı ele alımlardaki tanımlayıcı yaklaşımlar; mekânsal algıda ve temsil araçlarında ya da ortamlarındaki değişimler, yeni üretim teknikleri, iletişim süreçlerindeki yenilikler ve tasarımın bilişsel süreçlerindeki değişimler gibi çeşitli, farklı üst çerçeveleri odak noktası olarak ele almaktadır (Yazar, 2009, s. 55).

20. yüzyıl ortamlarıyla birlikte özellikle II. Dünya Savaşı sonrasında geliştirilen bilgisayar teknolojileri, sayısal simülasyonlarla oluşturulan sanal ortamlar sunmak ve böylelikle bilim alanlarına hizmet etmek için önemli potansiyeller taşımaktadır. Başlangıçta fizik ve astronomi gibi kesin, analitik ve hassas verilerden elde edilen bilgilerle temellenmiş bilim alanlarında doğrudan kullanılan bu gelişme, sonrasında yayılımını analitik temelli bilgi ile ilişkisi dolaylı olan ve sezgiselliği kabul gören bilgi türlerine dayalı disiplinlerde de sürdürerek mekân tasarımı disiplinlerine kadar etki ağını genişletmiştir. Bu genişlemeyle birlikte söz konusu disiplinler ve bu disiplinlerin bilgi alanları ve eğitim planlarında önemli dönüştürücü etkiler olmuştur ve olmaya da devam etmektedir. Mekân tasarımıyla ilgili disiplinlerde genel olarak bilgisayar destekli tasarım şeklinde karşılık bulan bu olgunun tariflediği dönüşüm süreci Tablo 9'da da görüldüğü üzere, başlangıçta sayısal veri

aracılığıyla çalışan araçların meydana getirdiği sanal ortamların, mekân tasarımı eğitiminin geleneksel temsil teknikleriyle karşılaştırılmasından ibaret olmuştur (Yazar, 2009, s. 56).

Fakat günümüzde sayısal düşünce olgusu, bu zamana kadarki araç, temsil ortamı ya da üretim yöntemi gibi ele alışlardan farklı bir hale gelmiştir. Bu gelişmelerle günümüz disiplinlerinde farklı ele alışları ve anlamları da beraberinde getiren sayısal ya da dijital düşünce; bilgi ve iletişim teknolojilerindeki gelişmelerle yeni dijital ara yüzler, kodlamalar gibi farklı ilişki biçimlerinin ortaya çıkması, yeni üretim modellerinin geliştirilmesi gibi durumlar, sayısalın hem mevcut anlamlarını yeniden biçimlendirmekte hem de yeni kavramlarla farklı anlamları beraberinde getirmektedir. Bu yeni anlamlar; dijital tasarım, tasarımda hesaplama, parametrik tasarım, biçim gramerleri gibi pek çok farklı kavramdan oluşmaktadır (Gürer, 2014, s. 15).



Tablo 9. Dijital tasarım eğitiminin gelişim süreci (Chiu, 2006'dan uyarlanmıştır).

Teknolojik gelişmeler ve özellikle bilgisayarın mekân tasarımı üzerindeki araçsal etkilerini odak noktası olarak ele alan yaklaşımlarda, bilgisayar destekli tasarım ve çizim araçlarının yeni ve farklı kullanım alanları incelenerek, teknolojik gelişmeler aracılığıyla bu alanlarda sayısal tasarım hakkında genellemelere varılmaktadır. Fakat bu yaklaşımda sayısal tasarım, sadece temsilin bilgisayar aracılığıyla yapılması olarak ele alındığı için genellikle temsile paralel olarak gerçekleşen düşünsel dönüşümler ya da süreçler göz ardı edilmektedir. Ancak bu ele alış haricinde mekân tasarımında sayısal dönüşümlerin beraberinde getirdiği temel dönüşüm bileşenleri; tasarımın bilgi alanlarında, tasarım ürününün ele alınışında, tasarımın bilişsel süreçlerinde ve tasarlama becerilerindeki dönüşümlerdir (Yazar, 2009, s. 62).

Araç kullanımı ve bilgisayar destekli tasarım anlayışıyla birlikte, bilgi üretimi ve kullanımında da görsel ve işitsel ortamlarıyla güncel teknolojiler, tasarım eğitiminde alışılmış öğrenme teknikleri yanında farklı ve verimli alternatifler sunmaktadır. Kendine özgü yöntem ve ortamları bulunan tasarım eğitiminde öğrenci ile doğrudan etkileşim söz konusudur ve tasarım eğitimi ortamları olan stüdyolarda öğrencilerden bazı zihinsel faaliyetler gerçekleştirmeleri ve bunun sonucunda somut bir ürün ortaya koymaları beklenmektedir. Bu zihinsel süreçte çevreden alınan bilgilerin değerlendirilip somut olarak eskizler, çizimler ya da modellerle dışa vurulduğu eğitim sistemi söz konusudur. Bilişim sistemleri ve dijital teknolojiler bu aşamalarda tasarım sürecine dâhil olduğunda, süreci izleyebilme, esnetebilme, küçük değişikliklerle müdahale edebilme imkânları sağlayarak tasarım eğitiminde hem sayısal hem de görsel destek sağlamaktadır. Bu durum ise tasarım eğitiminde dolayısıyla paralelinde iç mimarlık eğitiminde yeni bir tasarım anlayışını da beraberinde getirmektedir (Arabacıoğlu ve Arabacıoğlu, 2013'ten aktaran Aykaç, 2019, s. 62).

Bu noktada, mekân tasarımı eğitimi çerçevesinde ele aldığımızda tasarımcının teknolojiden nasıl faydalandığı ve tasarım nesnesi üretirken hangi bilgilere gereksinim duyduğu bilgi toplumu politikaları çerçevesinde değerlendirilmelidir. Özellikle, erken tasarım evresinde dijital araçların sunduğu olanaklar ve özelliklerin beraberinde getirdiği davranış ve düşünce kalıpları ile analog araçların sunduğu imkânların farklılığı göz önünde bulundurulmalıdır (Taşdelen, 2018, s. 3).

Günümüz dünyasında dijitalleşen bilginin çokluğu ve neredeyse her bilgiye çevrimiçi ortamda ulaşabilme durumu dijital araçlarımızla daha çok vakit geçirmemize neden olmaktadır. Dijital medya ilişkimizle bağlantılı olan bu durum paralelinde tasarım yapma biçimleriyle birlikte üretilen ve kullanılan tasarım bilgisini de etkilemektedir. Tasarımcının tasarım sürecindeki davranışlarını belirleyici faktörlerden olan bu durum; tasarlama eylemi ve temsil araçlarında olduğu gibi, tasarım sürecinde araştırma, bilgi edinme, emsal arama araç ve ortamlarımızda da etkili olmuştur ve tasarımcı hem tasarım bilgisi edinirken hem de tasarım bilgisi üretirken kullandığı araç ya da ortamların özellikleri ve imkânlarından etkilenmiştir (Taşdelen, 2018, s. 13).

Sayısal tasarımda hâkim olan genel düşünce, temsili olarak üretilen elemanların bir süreç içerisinde tasarım yapmak için ilişkilendirilmesidir. Bu şekilde ele alındığında dijital tasarım programları ile tasarım bilgisi tanımlı yapılar üzerinden etkinleştirilmeye çalışılmaktadır. Fakat bu etkinleştirme sürecinde bir yanda tasarım sürecini hesaplamalı olarak yönetme alternatifi mevcutken diğer yandan ise bağlamı, odak noktası olan tasarım probleminden, bu problemin çözülmesi adına üretilen altlıklara odaklanma riski taşımaktadır. Çünkü böyle bir ele alışıta değişmeyen bağlamlarda farklı anlamlar aramak olanaksız olacaktır (Gürer, 2014, s. 19).

Tüm bunlarla birlikte bir başka bakış açısı ya da ele alışı göre ise; sayısal tasarımla ilgili araştırmaların kapsamı; tasarım yöntemleri, mekânsal algı ve tasarımın zihinsel süreçlerinde gerçekleşen gelişmelerle paralel olarak tanımlanmakta ve yeni tasarım yöntemlerinin mekân tasarımı eğitimine yansımaları bağlamında değerlendirilmektedir. Üretim teknikleri, organizasyon yöntemleri ve malzeme teknolojilerindeki yeniliklerin eğitimle bütünleşmesi sonucu zihinsel süreçlerle bağlantılı araştırma konuları olarak ele alınmaktadır. Sayısal mimarlık doğrultusunda ele alınan iki temel bileşen bu olgunun 20. yüzyılda bilgi teknolojilerinde meydana gelen ilerlemelerle birlikte mimari temsil araçlarında ve temsil tekniklerinde yansıması olan bilgisayar destekli tasarım kavramı ile bahsedilen çeşitli gelişmelerin tasarım düşüncesine etkileri sonucu ortaya çıkan hesaplamalı tasarım anlayışıdır. Bu iki anlayış ya da ele alış dijitalleşmenin gelişimine kimi zaman paralel kimi zaman da karşılıklı olarak etki ederek meydana getirdiği değişim ve yeniliklerle günümüz arayışlarını yönlendirmektedir (Yazar, 2009, s. 55-56).

Geleneksel kâğıt tabanlı temsil kavramlarının merkeziliği, dijital tasarımla ilişkili düşünme ve metodolojik süreçleri açıklamak için geçerli değildir. Dahası, dijital tasarımın belirli oluşum süreçlerinde, temsil kavramının biçimsel sonuçları olumsuz ve verimsizdir. Dijital tasarım, biçimsel temsil kavramında ima edilen statik soyutlamalardan uzaklaşmaktadır. Dijital tasarım formalizmleri, temsilin rolünün yeni bir tanımını yaratan dinamik kavramlara doğru ilerlemektedir. Gelişmiş dijital teknikler, sadece tasarım temsiliyi değiştirmekle kalmayıp tasarım odaklı düşünme için yeni temeller oluşturmaktadır. Böylelikle geleneksel temsil mantığından kurtuluş meydana geldikçe, ortaya çıkan tasarım teorisi, form kavramını oluşum kavramına dönüştürmeye başlamaktadır (Oxman, 2006, s. 249).

Bu nedenle, bilgi çağının gerektirdiği ya da gereksindiği mekan tasarımı eğitimi anlayışı, 20. yüzyılın ikinci yarısından sonra kendine yeni bir paradigma inşa edecek fikir ortamlarını ve geçerli argümanları oluşturmaya başlamıştır. Bu süreçte tasarım yöntemleri ile bilimsel yöntemler arasındaki mesafenin kısılması keşfedilmiş ve bu durum söz konusu düşünsel gelişimi oldukça etkilemiştir. Bu süreçlerde tasarım; Simon (1969) tarafından analitik, entelektüel bağlamda güçlü, kısmen formülleştirebilir, kısmen deneysel, bu nedenle de öğrenilebilir ve öğretilir bir olgu olarak tanımlanırken, De Landa (1993) tarafından ise, mühendislik ve sanatın düşünce ve temsil alanlarını birleştiren yeni bir gelişme olarak ele alınmıştır. Bu ele alışı paralelinde şeffaf, analitik ve açıklanabilir tasarım sürecinin deneyimlendiği hesaplamalı tasarım yaklaşımını ortaya çıkarmıştır (Aktaran Yazar, 2009, s. 58). Şu an ise bu ele alışı biraz daha öteye götürerek hesaplamalı tasarım düşüncesinde de olduğu şekilde dijitalleşmenin yapma biçimleri yanı sıra yapma düşüncesini ya da tasarım düşüncesini nasıl etkilediği sorgulamaları yapılmaktadır.

Dijital teknolojilerin yaygınlaşmasıyla, günümüz tasarım ortamlarında sıkça yer bulan sayısal düşünme, yeni bir yaklaşım olarak öne çıkmaktadır. Sayısal kavramının kullanım sıklığına paralel olarak tasarım dağarcığımızda edindiği yer, taşıdığı anlamın farkında olduğunu göstermektedir ancak sayısal düşünceyi, dijital teknolojilerin yeniliklerine indirgeyerek kavrayan tasarım anlayışı için, sayısal düşüncenin insan zihninin deneyimiyle bütünleşik bir bütün olarak temelden sorgulamak hala bir bilimcedir (Gürer, 2014).

İlk dijital çağın tasarım üzerindeki etkisi teorik, teknolojik ve metodolojik anlamda önemli olmuştur fakat şu an ortaya çıkan çeşitli etki türlerini özetleyerek dijital tasarım teorisinin yeni dünya görüşünü karakterize eden daha geniş düşünce ve prosedür yönleri taslak etmeye çalışılmaktadır (Oxman, 2006, s. 260-261).

Çünkü Savaş ve Aslan'ın da değindiği şekilde; bir araçla bilgi üretme becerisi kazanmak için öncelikle o aracın kabul edilmesi sonrasında da benimsenmesi gerekmektedir. Yapma bilgisi ancak bu şekilde yapma düşüncesini etkileyebilecektir. Günümüz bilgisayar destekli tasarım teknolojileri (CAD) sadece bir yapma sürecini tariflerken, hesaplamalı tasarım yaklaşımları, hem yapma hem de düşünme şeklini ifade etmektedir. Bu doğrultuda tasarım araçlarının ortaya çıkarak yaygınlaşmaya başladığı 20. yüzyıl sonundan günümüze kadar geçen süre ve bu sürede edinilen farkındalıklar, günümüz bilgi çağı tasarım

ortamlarında bu araçlarla düşünce üretilecek olgunluğa ulaşıldığını göstermektedir (Savaş ve Aslan, 2019, s. 72-73).

Dijital tasarımın, kendi teorik kaynakları tarafından motive edilen, yeni teknolojilerle desteklenen ve benzersiz tasarım sınıfları üreten bir tasarım çabası alanı olarak evrimi son on yılda hızla artan bir olgudur (Oxman, 2006, s. 229). Bununla birlikte; hem uygulama hem de araştırmaların tanıklık ettiği gibi dijital tasarımdaki konu ve konuların artan genişliği göz önüne alındığında, bu olgunun kavramsallaştırılmasına uygun bir teorik çerçeve formüle etme ihtiyacıyla karşı karşıya kalınmaktadır. Böyle bir çerçeve, teorik yapıya katkıda bulunabilmeli, ufuk açıcı olmalıdır. Bu nedenle temel sorulardan biri, dijital tasarımın, yalnızca yeni medyayla gerçekleştirilen geleneksel bir tasarımdan çok, benzersiz bir fenomen ya da yeni bir tasarım biçimi olup olmadığı ile ilgilidir. Bu radikal durum, dijital tasarımın kapsamlı bir teorik formülasyonu ve mevcut tasarım teorilerimizin bazı temel kavramlarının yeni yorumlarına da katkıda bulunabilecektir. Dijital tasarım süreçleri tarafından sorgulanan ve bu nedenle tasarım teorisindeki formülasyonların yeniden değerlendirilmesini gerektiren bu kavramlar arasında, tasarım düşüncesine ilişkin temel fikirler bulunmaktadır (Oxman, 2006, s. 230).

1980'lerden günümüze kadar kâğıt tabanlı tasarım medyasından kademeli olarak ayrılma ile tasarım düşüncesi modellerinde büyüyen derin bir dizi değişiklik vardır. Bu evrimin unsurları önce medyanın teknolojik gelişmeleri olarak ortaya çıkmıştır. Bilgisayarla bütünleşik tasarımın tek seferlik tasarım modelleme sistemlerinden tasarımcıyı destekleyici tasarım ortamlarına ve nihayetinde gerçekten üretken geometrik tasarım makinelerine evrimi, tasarım yöntemleri ve süreçlerinin doğasında önemli bir geçişe tanıklık etmiştir. İnsan ve makine arasında gelişen ilişkide, gerekli bilgi tabanı, beceri seti, kavramsal ilkeler ve önde gelen tasarım modelleri dâhil olmak üzere tasarımcı düşünür profili tamamen dönüştürülmüştür. Bu evrimsel süreci tanımlamadaki diğer bir katkı, gelişen tasarım düşüncesi modellerinde tipolojik bilgi gibi disiplinler bilginin epistemolojik temellerinin devam eden rolünün tanımlanması olmuştur (Oxman, 2017, s. 8).

Bu doğrultuda sayısal tasarımın gelişimi, hem tasarım sürecinde etkin bir şekilde kullanılan bilgi alanlarında, hem tasarım yöntem ve araçlarında sebep olduğu dönüşümlere paralel olarak bilişsel model ya da tasarımın bilişsel süreçlerinde de dönüşümlere neden

olmaktadır. Bu dönüşümlerden ilki tasarımcı ile tasarım nesnesi arasındaki veri alışverişinin daha dolaylı hale gelmesi olarak gösterilmektedir. Kısacası tasarım sürecinde hem araçsal hem de bilişsel seviyede katmanlaşmalar görülmektedir. Bu katmanlaşmalardan araçsal olanı, tasarım temsilinin gerçek nesne temsilinden uzaklaşarak sayısal verilerle temsil edilmesine doğru evrilmesidir. Bilişsel düzeydeki katmanlaşma ise, tasarım sürecinin geleneksel yapısında meydana gelen kırılma durumudur. Bu kırılma durumu, tasarımcının süreç boyunca tasarım nesnesiyle doğrudan ilişkili olması yerine, öngörülen bazı olasılıklar çerçevesinde keşif içerisinde olduğu, bu keşif durumunun ise tasarım nesnesine ya da sürecine yönelik değil nesneyi meydana getiren sistemlerin tasarımı biçiminde olduğu görülmektedir (Yazar, 2009, s. 65).

Başka bir ifadeyle, mekân tasarımı alanında meydana gelen sayısal dönüşümlerle tasarım süreci ve ürününe yönelik yaşanan dönüşüm ve yeniliklere paralel olarak, tasarlama becerilerinde de benzer dönüşümler meydana gelmiştir. Bu dönüşümler araçsal ve zihinsel beceriler olarak sınıflandırılabilir. Araçsal beceriler sayısal mimarlığın sunduğu imkânlarla temsil tekniklerine yönelik gereksinimlerin ortaya çıkması olarak ifade edilirken zihinsel becerilerdeki dönüşüm ise güncel uygulama ve araştırma alanlarında olan parametrik modelleme ya da ilişkisel düşünme adı verilen yeni kavrayış ve soyutlama becerisine odaklanmaktadır (Yazar, 2009, s. 69).

Tasarım düşüncesi modellerinin kronolojik evrim sürecinin analizi ve tanımı, tasarım düşüncesi modellerinin evrimindeki sürekliliğin ve değişimin bir parçası olarak sunulmaktadır. Geleneksel kâğıt tabanlı medyadan hesaplamalı medyaya ilişkili tasarım odaklı düşünme modellerine dönüşümün izini sürme süreci, parametrik tasarım düşüncesinde mevcut ufuk açıcı kavramların ve ilkelerin sistematik olarak tanımlanmasını sağlamıştır. Önde gelen tasarım odaklı düşünme modellerinde medyaya ilişkili tasarım ve yaratıcılıkla ilişkili olduğu tespit edilen genel kavramlar, tasarımdaki düşünme süreçlerine yeni bakış açıları ve anlayışlar da sağlamıştır (Oxman, 2017, s. 5).

Bunlar, 1980'lerde ortaya çıkan tasarım düşüncesi erken bilişsel modelleri arasındadır. Tasarım odaklı düşünmedeki geniş araştırma yelpazesi arasında öne çıkan, eskiz tabanlı medyaya kişisel bakış düşüncesine yönelik gözlemlerdir. Tasarımcı davranışının gözlemsel araştırma yöntemlerinin amaçları arasında, tasarımcının bir çözüm alanında

kavramsallaştırma, değiştirme ve iyileştirme gibi karmaşık, yinelemeli bilişsel süreçlerde nasıl çalıştığını tanımlamak olmuştur (Oxman, 2017, s. 7).

Bahsedilen tüm bu gelişmeler, bir yandan yeni tasarım yöntemleri, araçları ve ürünlerinin geliştirilmesinde önemli bir artış sağlarken bir yandan da sayısal /dijital düşünmeyi anlamak için yeni sorgulamaları da beraberinde getirmektedir (Gürer, 2014, s. 15).

Yani tasarım araçları ve temsil tekniklerini içermenin ötesinde, teknolojik ve düşünsel kaynaklardan beslenen çok katmanlı bir dönüşüm sürecini ifade eden sayısal tasarım/mimarlık, iki temel varsayımla ele alınmaktadır. Bunlar mekân tasarımı disiplininin tarihsel gelişimi sürecinde çağın gerekliliklerine cevap verme çabası olarak gören ve bu doğrultuda mevcut yapılanmayla bütünleşme ve karşılıklı dönüşümü esas alan yaklaşımlardır (Yazar, 2009, s. 87).

Ortaya çıktığı ilk dönemden günümüze dijital araçlar ve dijitalleşme kavramı sadece sunum ya da form oluşturma amaçlı kullanımdan çıkarak tüm tasarım süreci ve tasarım düşüncesi oluşturma sürecinde ya da tasarım bilgisi edinimi sürecinde kullanılır olmuştur (İçmeli Atalay, 2016). Bu akış içerisinde oluşturulan çalışma ile daha öteye gidilerek dijitalleşmenin tasarım düşüncesine etkileri sorgulanmaya çalışılmıştır. Çünkü Tschumi'nin de değindiği şekilde bir bilgi biçimi olarak mimarlık/tasarım alanının sadece biçim ya da temsil bilgisi olarak daraltılması, verimli sonuçlara sahip araştırma stratejilerinin değerinin işlemsel taktikler düzeyine düşürülmesine denk düşmektedir (Tschumi, 2018, s. 139).

O halde; dijital teknolojilerin tasarım amaçlı kullanımını anlamak için bu teknolojinin geleneksel tasarım süreci ve yaklaşımlarından farklı yönlerinin ortaya konması ve bu doğrultuda bahsedilen yöntemlerin günümüz mekân tasarımı eğitimi anlayışındaki yerini belirleyerek, gelecekteki konumu hakkında ipuçlarının yakalanabileceği düşünülmektedir (Turan, 2009, s. 3).

Bununla birlikte, dijital tasarımın dikkate değer bir özümseme, pratik keşif, teorik üretim ve bir dereceye kadar gerçekleştirme döneminden geçmesinin ötesinde, bir tasarım biçimi olarak teorik temellerinin hala formüle edilmemiş olduğu ve kavramsal olduğu görülmektedir (Oxman, 2006, s. 238-239).

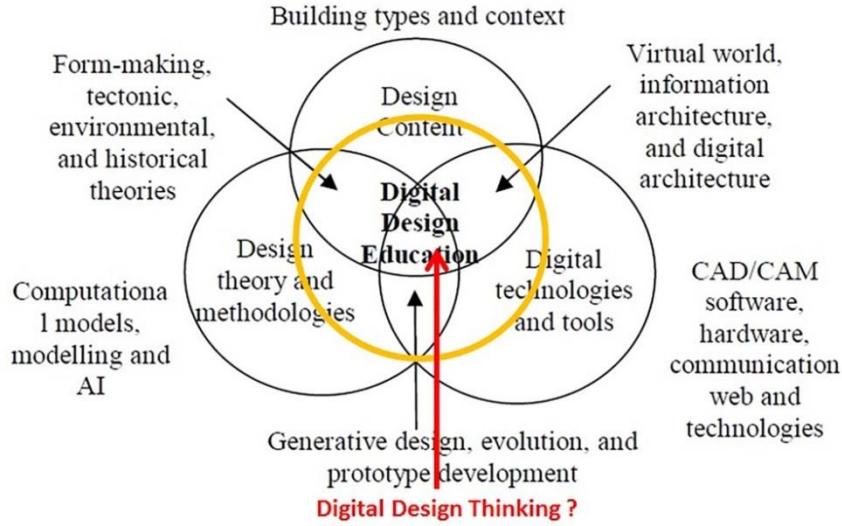
Dijitalleşme ve dijital tasarımla ilgili en önemli tartışma ise dijital tasarımın, geleneksel tasarım sürecine yeni sayısal anlayışın eklenmesiyle devam etmesi değil, bu olgunun başlı başına bir biçim olduğu ve yeni bir ele alışı gerekli kıldığı üzerinedir. Bu doğrultuda dijital tasarımın teorik olarak ele alınması, mevcut tasarım teori ve yöntemlerine yeniden ışık tutmak açısından faydalıdır. Tasarım metodolojisi ve düşüncesi üzerinde yapılan araştırmalar, bilişsel aktiviteler ve tasarım davranışı üzerinde yoğunlaşmıştır. Bu araştırmalarla birlikte geleneksel ortamla dijital ortam arasındaki farklılıklar tanımlanarak dijital tasarım teorileri için temel oluşturulmuştur (Turan, 2009, s. 60).

Tasarım araç ve ortamlarında meydana gelen ve kısaca değinilen gelişmeler paralelinde, çağın gereksindiği ve gerektirdiği düşünsel hareketlilik ortamları ise sayısal tasarımın kuramsal temellerini oluşturan epistemolojik kırılmayı gerçekleştirmiştir (Yazar, 2009, s. 58). Bu kırılma dijitalleşme ya da sayısallaşmanın tasarımın düşünsel süreçlerine olan etkisinin kuramsal temellendirmesini yapmak üzerine olmuştur.

Çalışma ile benzer şekilde ve Gürer'in (2014) de değindiği gibi, günümüzde sıklıkla bilgisayar ve teknoloji ile ilişkilendirilen bir sayısal düşünce yerine, sayısal düşünceyi tasarımcının düşünme ve eylem süreçleri ile ilişkilendirerek sorgulamak amaçlanmıştır.

Çünkü tasarım metodolojisindeki son araştırmaların vurguları tasarım eyleminin analizi üzerine olmuştur. Öne çıkan araştırmaların (Lawson, 2006, Cross, 2000) karakteristik amacı ise, tasarım ilkelerinin ve süreçlerinin, tasarım bilgisinin doğasının ve tasarımın bilişsel çerçevelerinin belirlenmesi ve tanımlanmasıdır. Dijital teknolojinin şimdiki ve gelecekteki etkilerinin ön plana çıkarılmasına yönelik bir yaklaşım için, tasarım araştırma metodolojisinin kavramsal kategorileri ile ilişkili olarak formüle edilebileceği düşünülmektedir (Oxman, 2006, s. 239).

Kökene tasarım eyleminin başlarına kadar uzanan tasarımda sayısal düşünce olgusu Tablo 10'da da görüldüğü üzere, son yıllarda yoğun olarak tasarımda hesaplama, biçim gramerleri, parametrik tasarım, algoritmalar ve problem çözüm yöntemleri şeklinde (Gürer, 2014, s. 3) ele alınıyor olsa da bu çalışmanın ele alışı çağımız tasarım düşüncesinde önemli bir yere sahip olan sayısal düşüncenin, genel geçer ve rasyonel parametreler üzerinde ele alınışının ötesinde, tasarımcının zihninde ve bu zihinsel süreçlerin tasarım sürecine izdüşümlerinin araştırılmasına yönelik bir sorgulamayı hedeflemektedir.



Tablo 10. Dijital tasarım eğitime yaklaşımlar (Chiu, 2006'dan uyarlanmıştır).

Tasarımda medyanın ve araçların kronolojik gelişimine paralel olarak, tasarım düşüncesi teorileri ve kavramları, kabul görmüş paradigmalara ilişkili olarak hem süreklilik hem de değişim yoluyla gelişmiştir. İlk bilimsel temelli düşünme biçimi olarak tasarım, bir problem çözme paradigması olarak ortaya çıkmıştır. Sonrasında tasarım disiplinindeki düşünme yolları Bryan Lawson tarafından *How Designers Think* (1980) ve Peter Rowe tarafından *Design Thinking* ile (1987) gösterilmiştir. Bu çalışmalar, tasarım çalışmalarında temel araştırma olarak kabul edilen tasarım teorilerini ve yöntemlerini sunmuştur. İlerleyen yıllarda ise tasarım araştırmaları, tasarım çalışmalarında önemli bir konu haline gelen tasarım, biliş ve hesaplama arasındaki ilişkiler üzerine geliştirilmiştir (Oxman, 2017, s. 4-5).

Öte yandan Gürer'in de belirttiği şekilde dijitalleşmenin mekân tasarımı eğitime yansması, yoğun olarak bilgi ve üretim seviyesinde ilerlemiştir. Sayısal düşünme genel olarak salt ürün yaratma, model oluşturma gibi tasarım ve tasarımcının öznelliğinden uzaklaşarak meta haline gelen bir yapılanma olarak genellenmiştir (Gürer, 2014, s. 2).

Bununla birlikte Savaş ve Aslan'ın değindiği üzere; tarihsel süreçte önemli bir dönüm noktasını işaret eden Endüstri Devrimi, o güne dek süregelen yapma biçimlerindeki ani değişimle birlikte, tasarım bilgisi üretiminde de kayda değer değişimlere sebep olmuştur. Bu sürecin ardından gözlemlenen su ve buhar enerjisine dayalı üretim sistemleri, iş bölümüne dayanan elektrik enerjili üretim yöntemleri ve günümüzde olduğu şekilde teknolojinin gelişim hızı göz önüne alındığında yapma biçimindeki bu çeşitlilik ve hız, tasarımcıya çok çeşitli imkânlar ve alternatifler sunmaktadır fakat bu hız sadece yapma

biçimlerinde görülüp beraberinde yapmanın düşüncesine yansıtılmadığında, ortaya çıkan sonuç içerik yönüyle eksik kalacaktır (Savaş ve Aslan, 2019, s. 72).

Tüm bu ele alışlar ve çıkarımlar doğrultusunda tasarım eğitimi ve tasarım pratiği arasında olması gerekli görülen dinamik ilişki sebebiyle Savaş ve Aslan'ın da değindiği şekilde teknoloji ve ideoloji ilişkisi tıpkı bundan 100 yıl öncesindeki Bauhaus ekolünde olduğu gibi hem yapma biçimleri hem de yapma düşüncesini bütün olarak ele almalıdır çünkü içerisinde bulunulan çağda bu durum artık tercih değil, zorunluluktur (Savaş ve Aslan, 2019, s. 73).

Sonuç olarak, dijital tasarım bugünün ve yarının tasarım eğitiminde çok önemli bir rol oynayacaktır. Dijital tasarımın nasıl organize edilebileceği ve yaratıcılıkla ilişkilendirileceği, tasarım eğitime doğal olarak nasıl entegre edilebileceği önemli olmaktadır. Dijital tasarım eğitiminde gelecekteki vurgu, tasarım bilgisi ve bilgi yönetimi, işbirliğine dayalı tasarım, CAD / CAM ve kaynak yönetimi dâhil olmak üzere tasarım sürecinin dijital olarak entegrasyonu ve uygulanması üzerine olacaktır çünkü teorik, teknolojik ve tektonik yaklaşıma doğru evirilen dijital tasarımla ilgili ders ve stüdyolara ihtiyaç vardır (Chiu, 2006, s. 35).

Bu doğrultuda sayısal düşünme, eylem içinde/aracılığıyla bir anlamlandırma olarak düşünüldüğünde, kendine yüklenen tüm anlamları arkada bırakan, yorumlanabilir bir aktivite olarak ifade edilebilir. **Sayısal düşünmeyi, bir tasarım nesnesini, hamlesini ya da sürecini sayısal olarak ifade edip anlamlandırmaktan, tasarımcının tasarım sırasındaki eylemleri ile anlamlandırmaya taşımak gerekir. Bu bakış, sayısal düşünmeye, aktivite içinde birleşen özne/nesne (tasarımcı/tasarım) bütünlüğünde bakmayı olanaklı hale getirmektedir** (Gürer, 2014, s. 16).

Böylelikle bir araştırma ortamı olarak tasarım stüdyolarının niteliği de, stüdyo ürününün bir nesne yerine bir düşünce geliştirmeyi birincil hedef olarak belirlemesini gerektirmektedir. Mekân tasarımı disiplinlerinde eğitim planlarının taşınması gereken yeni formasyonun bahsedilen nitelikteki düşünce geliştirmeyi hedefleyen stüdyolara destek verebilecek şekilde temelden ele alınmasının gerekliliği kaçınılmazdır (Yazar, 2009, s. 73).

Sayısal tasarım düşüncesi ve bu düşünce tasarım eylemi içerisinde düşünüldüğünde, farklı anlamları tetikleyen yoruma dayalı bir karakterdedir. Bu yorum/lama durumu hem mevcut anlamları keşfetme hem de keşfedilen anlamları uygulamaya dökmeye katkı sağlar. Bu nedenle sayısal tasarım düşüncesi, hem yorumlamanın nesnesi olarak

değişebilen hem de yorumlamanın öznesi olacak şekilde değiştiren bir yapıdadır (Gürer, 2014, s. 18).

Tasarımın düşünce dünyasında sayısallaşmanın tartışılmaya başlanmasıyla birlikte, temsil tekniklerinde meydana gelen değişimlerin tasarım süreçleriyle beraber tasarımın zihinsel süreçlerini de değiştirmesi söz konusu olmuştur. Bu doğrultuda mekân tasarımı eğitiminde bu bütünleşmenin bilgisayarla tasarımın ötesinde nitelikler taşıması gerektiğini savunan görüşler ortaya çıkmıştır. Tasarım stüdyolarında bilgisayar ya da teknoloji kullanımının kişinin geleneksel tasarım yöntemlerine ilişkin deneyimlerini tekrarlaması nedeniyle bu durumun güncel tasarım yaklaşımlarının benimsenmesinde bilişsel bir engel haline gelmeye başladığına vurgu yapılarak konunun eğitsel yönüne dikkat çekilmiştir. Özetle, tasarım stüdyolarında düşünsel değişimlerden uzak kalınarak sadece araçsal boyutlarda sayısallaşmanın, bu ortamda pasif etkiler meydana getireceği ve bu tür bir dönüşüm ortamının geçersizliği tartışılmaktadır (Yazar, 2009, s. 76).

Bu durum dijital tasarım için genel bir çerçeve formüle etme ihtiyacının ötesinde, teori ve pratik ile olduğu kadar tasarım araştırmasıyla ilgili teorik gündem oluşturmaya yönelik mevcut bir öncelik olarak görülmektedir. Dijitalleşmenin tasarım üzerinde artan etkisi, gelecekteki araştırmalar için teorilerin ve metodolojilerin yeniden incelenmesi ihtiyacını ortaya koymaktadır. Tasarım metodolojisi ve tasarım düşüncesinde yapılan önceki araştırmalar, tasarımın davranışsal, prosedürel ve bilişsel etkinliklerinin analizi ve biçimsel modellemesine odaklanmıştır. Ancak bununla birlikte dijital tasarımın özelliklerini ve teorik konularını formüle etmek için yeni bir teorik çerçevenin, aslında, mevcut bazı kanonik tasarım modellerine referansla formüle edilebileceği önerilmektedir (Oxman, 2006, s. 230-231).

Yazar'a göre ise, sayısal tasarımın barındırdığı dönüştürme potansiyellerinin belirli bir yaygınlığa ulaşması devrimsel yeniliklerden ziyade, bütünleşme ve uyum aracılığıyla gerçekleştirilebilir. Bu nedenle mekân tasarım eğitiminde dijitalleşmenin mevcut yöntem ve araçlarla, teknolojinin potansiyellerinin güçlendirilmesiyle sağlanabileceği kabul edilmektedir. Tasarım sürecinde, tasarımın bilgi alanlarında, tasarım nesnesine yaklaşımda ve tasarlama becerilerinde olmak üzere dört temel bileşenle ele alınan tasarımda sayısal dönüşümler, sayısal tasarımın içerdiği yöntemlerin, araçların ve güncel

tasarım yaklaşımlarının ortak eğilimlerini temsil etmektedir. Bu nedenle sayısallaşmanın tasarım eğitimi ile bütünleşmesi ve gelişiminin sürdürebilmesi, içerdiği yöntem ve düşüncenin hem uygulamada hem de kuramsal olarak tasarım eğitiminde kabul görmesiyle bağlantılıdır (Yazar, 2009, s. 87-88). Bu bağlamda çalışmada bahsedilen kuramsal yaklaşıma ışık tutabilmek adına bir ele alış oluşturulmuştur.

Kuramsal tasarım eğitiminde güncel sayısal tasarıma yönelik genel eğilim, tasarım stüdyolarının deneysel ortam olarak ele alınması yönündedir. Bu deneysel ortamlarda bilgisayar destekli tasarım yöntemleri ya da hesaplamalı tasarım yaklaşımıyla ilişkili tasarım yöntemlerinin geçerliliğinin sorgulandığı deneysel çalışmalar gerçekleştirilmektedir. Fakat öte yandan bahsedilen tasarım yöntemleri tasarım düşüncesiyle birleştirilerek pedagojik araştırmalar da ele alınmalıdır (Yazar, 2009, s. 89). Bu doğrultuda, çalışma ile araçsal dönüşümden düşünsel dönüşüme doğru ilerleme kaydeden sayısal tasarım / dijitalleşme olgusu düşünsel yönüyle ele alınmaktadır.

Dijitalleşme, tasarım yöntem ve düşünceleriyle birlikte tasarım bileşenlerinde de değişimleri beraberinde getirmektedir. Sayısal tasarım anlayışının gelişimi için, eğitim kurumlarında kuramsal ve teknik bilgi aktarımıyla birlikte bu bilginin nasıl aktarılacağı üzerine arayışların sorgulandığı bir eğitim ekolü tariflenmelidir. Bu doğrultuda mekân tasarımı eğitiminde güncel tasarım yöntem ve anlayışlarının ötesine geçerek, bu yöntem ve yaklaşımları biçimlendirecek yapılanmalar haline gelmelidir. Mekân tasarım eğitiminde bu yapılanmanın kabul görmesi sonucu sayısallaşma ya da dijitalleşmenin temsil ettiği düşünce ve yöntemler alternatif yöntemler olmaktan çıkarak tasarım eğitiminin temeline yayılacaktır. Bu bağlamda, mekân tasarım eğitiminde sayısal dönüşümün potansiyeline yönelik stüdyo egzersizleri, tasarımın temsil boyutundaki dijitalleşme süreciyle benzer şekilde kurgulanabilir. **Dijitalleşmeye bakış açısına göre farklı biçimlerde önce bilgisayarlar ve temsil, sonrasında da hesaplamalı tasarım olarak ele alınan bu egzersizler şu anda da dijitalleşmenin tasarımın düşünsel süreçlerine etkisini sorgulamak amacıyla tasarım sürecine hangi aşamada, neden ve nasıl eklenebileceği ile ilgili teorik altyapıyı oluşturmak için şekillendirilmelidir.** Bu şekilde tasarım eğitiminde ve tasarım sürecinde son otuz yılda bilgisayar ve hesaplamalı tasarım anlayışıyla ortaya çıkan sorgulamalar bu yeni tartışmalarla da benzer süreçlerin ve sorgulamaların yaşanmasına ve yeniden gözlemlenmesine neden olmaktadır. Bu

deneyimler ve sorguların stüdyo yürütücüleri tarafından doğru bir şekilde yönetilmesi ve kurgulanması gerekmektedir (Yazar, 2009, s. 110-112).

Dolayısıyla dijitalleşmenin tasarıma ya da tasarım eğitime katkısı, hazır bilgi setlerinin değiştirilmeden ya da uyarlanmadan mevcuda uygulanmasına indirgenmemeli, tasarımcı tarafından keşfedilip, yorumlanarak, bağlamsallaştırılarak incelenmelidir (Gürer, 2014, s. 61). Çalışma ile bahsedilen bu bağlamsallık sorgulanmaktadır çünkü Gürer'in de değindiği şekilde dijitalleşmeye yönelik çalışmaların çoğu dijitalleşmenin tasarımın düşünsel süreçlerine etkisi ve bu etkilerin nasıl görünür kılındığını yanıtlamaktan uzaktır (Gürer, 2014, s. 87).

Tasarım eğitimi zamanın, mekânın ve bireyin özellikleri göz önünde bulundurularak, kuşkusuz, çağı yakalamayı değil dahası aşmayı hedefleyerek yapılandırılmalıdır. Çünkü üretim yöntemlerinin yön verdiği yapma biçimleri ve bu biçimlerin dönüştürdüğü düşünsel ortam, tasarım eğitiminin kendini sürekli yenilemesini ve ideal olana yönelik sürekli arayış içinde olunmasını zorunlu kılmaktadır (Aslan ve Fakıbaba Dedeoğlu, 2019, s. 345).

Başka bir ifadeyle sanal dünya ve dijital teknolojilerdeki gelişiminin, 21.yüzyıl form diline olan etkisi, yani '*yapmanın bilgisi*' ne yönelik gelişmeler katlanarak artarken, '*yapmanın düşüncesi*' de aynı şekilde yeniden ve yeniden ele alınmalıdır (Aslan ve Kızıltepe, 2020, s. 316)

Bu bağlamda literatür incelendiğinde Savaş ve Aslan tarafından iç mimarlık eğitimi alanında gerçekleştirilen çalışmaya göre bugün, tasarım eğitimi müfredatlarında bilgisayar destekli tasarım araçlarının kullanımına büyük oranda yer verilirken, bu birikimin düşünce bilgisi üretmek amacıyla aynı oranda kullanılmadığı görülmektedir. Bu doğrultuda, mekân tasarım eğitimi disiplinlerinde, teknoloji aracılığıyla tasarım bilgisinin geliştirilemediği ve değerlendirilemediği görülmektedir. Ancak, tasarım kuşkusuz yapma bilgisinin sağladığı imkânlarla, düşünsel ortamın sağladığı olasılıkların birlikteliğiyle gelişebilecektir (Savaş ve Aslan, 2019, s. 73).

Bu noktada sayısal düşünme, hâlihazırdaki yaklaşım, model veya sistemlerin mevcut tasarım durumlarına adapte edilmesi ya da uygulanmasından öte, tasarımcının bağlama yönelik eylem/dil birlikteliğinde (somut/soyut ilişkisinin devamlı hale getirilmesi) bireysel akıl yürütme süreçlerinin kurgulanması ve yorumlanması üzerinden yeniden düşünülmelidir (Gürer, 2014, s. 90).

Buradan hareketle çalışmanın temel noktası, sayısallaşmanın zihindeki karşılığını işlevsellikten öteye geçerek bir anlama çabası olarak ele almaktır. Bu durumun çalışmada problem olarak ele alınma sebebi günümüzde tasarım eğitimi sayısal kurgusunun giderek normatif sınırlara sıkışmış olmasıdır. Anlama, ilişkilendirme ve yorumlama boyutlarının gitgide azaldığı ya da yüzeyselleştiği dijital/sayısal ortam anlayışı tasarımcının süreci içselleştirmesine engel oluşturmaktadır. Bu nedenle sayısal düşünce tasarım eğitimine katkı sunacak şekilde ele alınmalıdır (Gürer, 2014, s. 2).

Bu ele alış için teknoloji ve dijitalleşmenin temsil/sunum aracı ya da tasarım ortamı olduğu yaklaşımlardan ziyade tasarımın tüm süreçlerinde düşünce geliştirmek amaçlı nasıl kullanılabileceği üzerinde durulmalıdır.

Mekân tasarımı disiplinlerinin içinde bulunduğu tüm bu araçsal, pedagojik ve düşünsel hareketlilik ortamları beraberinde yeni tasarım yöntem ve yaklaşımlarının ortaya çıkmasına neden olmaktadır. Bununla birlikte dijital tasarım bağlamında tasarım stüdyolarını dönüştüren farklı yaklaşımlar ise genellikle hem sayısal dönüşümler hem de farklı disiplinlerle etkileşim sonucu stüdyolara yansıyan kurgulardır. Bu kurguların en güncel olanları, internetin, bilgisayar oyunlarının, yazılım mühendisliğinin, sayısal tasarımın konu edildiği stüdyolarda yol açtığı olanaklarıdır (Yazar, 2009, s. 73-74).

Bugün, mekân tasarımı eğitiminde tasarım ve araştırma bir bütün halinde ele alındığında bilginin içselleştirilmesi yani anlama için görsel dünya sınırsız olanak sunmaktadır. Bu durumda temsil araçları kavramsal ya da kuramsal bilginin temsilinde olduğu kadar bu bilginin edinilmesinde, içselleştirilmesinde de gerekli hale gelmektedir. Verilerin koşullara göre değiştiği bu ortamda eğitime yönelik tek bir model oluşturmak mümkün olmamakta ve bu durum sürekli yeni arayışları beraberinde getirmektedir. Düşünmeden forma geçişte kullanılan dijital teknoloji olanaklarını, tasarım ve dil arasındaki ilişkiyi yeniden düşünmek gerekmektedir. Form üretiminde kullanılan güncel teknolojik araçların eşzamanlı olarak bilgi ve düşünce üretiminde de kullanımının eğitime katkısı giderek artmaktadır (Aydın, 2009, s. 31).

Bununla birlikte, günümüzde sürekli olarak içinde bulunduğumuz ortamlar olan sanal mekânlar arasındaki davranışlarımız, geçişlerimiz dijital iletişimimizi, bilgi edinme süreçlerimizi ve çevrimiçi hayatımızı oluşturan alışkanlıklarımızdır. Tasarım sürecinde en

temel şekilde bilgi ve görsel örnek aramak amacıyla başvurduğumuz dijital ortamlar ve bu ortamlarla olan ilişkimizin boyutları oldukça önem taşımaktadır. Picon'a göre tüm bu araçsal ya da teknolojik faydalanmalara rağmen tasarım düşüncesinin temelinde yer alan sezgisellik halen tamamen tasarımcının inisiyatifindedir (Picon, 2010). Bu sezgisel süreçlerin dijital araç kullanırken ne şekilde gerçekleştiği ve dijital araçlarla nasıl ifade edildiği ise önemli bir soru olarak karşımıza çıkmaktadır. Ayrıca, bilgi toplumu kavramının ortaya çıkması mekân tasarımı disiplinlerinin ve bağlantılı olarak tasarım süreçlerinin dönüşmesine neden olmuştur. Buna rağmen Picon (2010) tarafından bu gelişmelerin yani sayısal tasarım süreçlerinin; halen tamamen geleneksel tasarım süreçlerinden ayrılmadığı belirtilmektedir. Carpo (2011) ise, dijitalleşme ve bilgisayarların sunduğu çok çeşitli imkânlarla rağmen, hala tasarımın öznesi olan tasarımcılar ile tasarımın nesnesi arasında bir arabulucu niteliğinde olduğunu belirtmektedir. Çünkü tasarımcı halen tasarım sürecini kontrol eden ve tasarım bilgisi üreten en önemli aktördür (Aktaran Taşdelen, 2018, s. 6-7).

Küreselleşen dünya, sosyal ve çevresel değişimler, disiplinler arası sınırların bulanıklaşması ve değişen öğreten, öğrenen tanımlarıyla birlikte tasarım eğitiminde de değişimler yaşanmaktadır. Bu değişimler beraberinde güncel tasarım anlayışı arayışlarını getirmektedir ve bu yaklaşımlardan bir kısmı usta çırak modelini devam ettiren programlar, sistem tasarımı arayışında olan programlar, rol-model temelli programlar olarak karşımıza çıkmaktadır fakat geleneksel usta çırak modeli yanı sıra deneysel çalışmalara da sıkça rastlanmaktadır. Söz konusu deneysel çalışmalar, kurgulanan süreçlerin stüdyo ortamında tasarım araçlarına ya da yöntemlerine dâhil edildiği yapılanmalarla güncel tasarım eğitiminin bir parçası haline gelmeye başlamıştır (Kararmaz ve Ciravoğlu, 2017, s. 411-412).

Mekan tasarımı eğitiminde disiplinler arası entegrasyon, deneyimle öğrenme, öğrenme ve araştırma gibi konu başlıkları ise 2000'li yıllar öncesinde ortaya çıkan fakat hala bu alanda güncelliğini koruyan başlıklar arasındadır (Cairns ve Worthington, 1997'den aktaran Tatar, 2015, s. 25).

Salama ve Wilkinson (2007) tasarım eğitiminde yer verilen güncel konular ve bakış açılarını beş başlıkta ele almıştır. Bunlar;

- Teorik perspektifler ve durumlar: Stüdyo pedagojisi ve kültürel boyut, disiplinler arası araştırma, bilim-yaratıcılık ilişkisi, küresel-çevresel tehlike ve sürdürülebilirlik,
- Stüdyo pedagojisinde eleştirel düşünme ve karar verme: Bilgi-yaratıcılık-eleştirel düşünme etkileşimi, eleştirel düşünme ve tasarımda problem çözme etkileşimi, tasarıma ürün-süreç yönüyle bakış,
- Stüdyo pedagojisinde bilişsel stiller: Bilgiyi edinme yöntemleri, edinilen bilgilerin tasarım eylemine nasıl uygulandığı ve bilgi tiyolojilerinin projelere entegrasyonu,
- Toplum, yer ve stüdyo: İşbirlikçi ya da katılımcı tasarım yaklaşımı, toplum-mekan ilişkisi sorgulaması,
- Dijital teknolojiler ve stüdyo: Dijital teknolojilerin tasarım eğitimiyle etkileşimi, bilgisayar destekli tasarım yaklaşımı, sanal çevreler, sanal tasarım stüdyoları ve bilgi-iletışim teknolojileri tasarım eğitimi ilişkisi, şeklindedir (Salama ve Wilkinson, 2007).

Mekân tasarımı eğitiminin geleneksel yaklaşımları olarak ele alınan Beaux-Arts ve Bauhaus yaklaşımlarına karşılık, çağdaş toplumun güncel ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik farklı eğitim modelleri ortaya çıkmıştır. Farklı stüdyo yürütücüleri tarafından ve öncü eğitim modelleri adlandırılmasıyla geleneksel yaklaşımlara cevaben geliştirilen bu modeller Salama (2009, s. 121-141) tarafından; Katılımcı Model, Analogik Model, Enerji Bilinçli Model, Örüntü Dili Modeli, Çift Katmanlı Model, Keşif Amaçlı Model, Örnek Problem Modeli, Kavram Test Modeli, Gizli Program Modeli ve Etkileşimsel Model başlıklarında ele alınmıştır. Bu model yaklaşımları 1960'lı yılların sonunda gündeme gelen sistemli tasarım anlayışına cevap olarak geliştirilmiştir. Bu doğrultuda öncü eğitim modelleri olarak adlandırılan bu yaklaşımlar, geleneksel anlayışlardan günümüze gerçekleşen dönüşüm süreçlerine karşılık geliştirilen farklı ele alışları yansıtmaları nedeniyle önem taşımaktadır (Tatar, 2015, s. 27).

Bu ele alışların yanı sıra bir diğer güncel yaklaşım ise; dijital medya araçlarıyla gerçekleştirilen tasarım faaliyetleri ve çevrimiçi tasarım pratikleridir. Bu yaklaşımlarda dijital araçlar ve dijital formatın tasarım sürecinin tamamında birbirini destekleyecek şekilde kullanılabileceği bir bütün olduğu düşünülmüştür (Taşdelen, 2018).

Bu yaklaşımlarla birlikte mekân tasarımı eğitiminde gerekliliğine dikkat çekilen güncelleşmenin sağlanabilmesi adına tasarım düşüncesi geliştirme amaçlı uygulanan

çeşitli stüdyo yaklaşımları da görülmektedir. Bunlar; oyun tabanlı stüdyolar, tasarla yap stüdyolar, alternatif tasarım araçlarını içeren yaklaşımlar ve disiplinler arası ilişkileri barındıran stüdyo yaklaşımları olarak sıralanabilir. Deneyim odaklı olan bu yaklaşımlar, mekân tasarımı eğitiminin geleneksel stüdyo yöntemindeki usta çırak tekniğiyle bilgi aktarımının aksine öğreticinin kolaylaştırıcı ve destekleyici bir rol üstlendiği, öğrenme sürecinin ise katılımlı, etkileşimli, esnek ve deneysel olarak kurgulandığı yaklaşımlardır. Bu durumda deneysel stüdyolar aracılığıyla eğitimci, bilgiye ulaşmak adına tek kaynak olmaktan çıkmakta, tasarlama bilgisi de genel geçer bir doğru değil düşünme ve araştırma yoluyla aranan ve ulaşılan bilgi olmaktadır. Bununla birlikte güncel tasarım yaklaşımlarının geleneksel yaklaşımlardan en büyük farkı sonuç ürün yerine sürecin daha önemli ve odak halinde olduğu bir ele alış olmasıdır. Tasarım araçları ise geleneksel araçlar yanı sıra, tasarlama oyunları, yerleştirme, film, montaj, dans ve farklı disiplin araçlarıyla teknolojiden de faydalanılarak desteklenmektedir (Kararmaz ve Ciravoğlu, 2017, s. 413).

Bu yaklaşımlara örnek olacak güncel çalışmalar ise bilgisayar oyunu tabanlı modeller ya da oyunlaştırma (Coşkun, 2019), (Çatak, 2009), (Akkemik, 2018) artırılmış gerçeklik (Aykaç, 2019), (Gülel, 2018) ve bunlar yanı sıra dijital öyküleme (Ertuş ve Koç, 2018) şeklinde ele alınabilmektedir. Bahsedilen bu yaklaşımlar arasından en güncel olanı ya da literatürde en az yere sahip olanı ise dijital öyküleme yaklaşımıdır. Tasarım eğitimi ya da mekân tasarımı eğitimi disiplinlerinde şimdiye dek çok fazla yer verilmemiş olan ve mevcut ele alışlarda da genellikle sunum tekniği ya da bilgi toplama amaçlı faydalanılan bu olgu güncel araştırmalar için destek sağlayıcı olabilecek niteliktedir.

Genel olarak ele aldığımızda mekân tasarımı eğitimi stüdyo pedagojisinde yeni açılımlar; tasarımda yaratıcılık, bilgi ve araştırma, disiplinler arası boyut, eleştirel bakış, eğitim ve uygulamayı bütünleştirme, öğrenme ve öğretme yöntemleri, yeni teknolojilerle stüdyo ilişkisi gibi konu başlıklarını içermektedir. Bu konuların çoğu, geçmişten bu yana güncelliğini koruyan fakat sürekli değişen bilgi altyapıları sebebiyle farklı bakış açılarıyla ele alınan yaklaşımlardır. Bu süreçte geleneksel yaklaşımlara cevaben ortaya çıkan öncü eğitim modelleri, toplumsal gerekliliklere ya da çağa ayak uydurma çabası nedeniyle sistematik ve çoğulcu bir yapıdadır. Bu yaklaşımlar bilginin farklı kaynaklarını keşfetme, bu bilgilerin tasarım sürecine aktarıma yöntemleri, bilginin edinilmesi başlıklarıyla yorumlanmıştır. Tüm bu ele alışlarda bir yöntem geliştirme ve sistematik bir süreç elde

etme kaygısı vardır. Geleneksel anlayışlardan güncel yaklaşımlara dek geçen sürede davranışçı öğrenme anlayışlarının aksine öğrencilerin aktif olarak ele alındığı, öğrenci merkezli bir anlayış söz konusudur. Çünkü davranışçı öğrenme modeli günümüz koşullarına ve öğrenen profiline uygun değildir aksine günümüzde öğrenen merkezli ve bilişsel yöntemlerin daha kıymetli olduğu bakış açıları önem kazanmıştır (Tatar, 2015, s. 55-56).

Yıldırım (2020) tarafından gerçekleştirilen çalışmaya göre ise; tasarım eğitimi ve dijitallikle ilişkilendirilebilecek güncel çalışmalarda genel eğilim; veri tabanı önerisi, web destekli tasarım, online eğitim, oyun temelli eğitim şeklindedir ve bu çalışmalar kurgusal olarak ilerlemektedir (Yıldırım İ. , 2020, s. 547).

Savaş ve Aslan'ın da desteklediği şekilde; tüm bu güncel yaklaşımlara rağmen, günümüz iç mekân tasarımı eğitimine zamanın, mekânın ve bireyin ruhu üzerinden yaklaşıldığında, mekân tasarımı eğitimi disiplinlerinde kullanılan bilgisayar destekli tasarım araçlarının sadece temsil aracı olarak kullanıldığı görülmektedir. Buna paralel olarak da öğrenci, yapma bilgisiyse, temsil araçlarını kullanarak tasarımını ifade etme eğilimindedir. Başka bir ifadeyle teknoloji sadece tasarım aracı olarak kullanılmakta, yapma ve düşünce aracı olarak kullanım arasındaki farklılık, yaratıcılık süreciyle teknolojinin olması gerektiği şekilde bütünleşmediğinin göstergesi olmaktadır (Savaş ve Aslan, 2019, s. 72).

Mekân tasarımı eğitimi ve bu eğitimin temel bileşeni olan stüdyo pedagojisinde geçmişten günümüze pek çok farklı yaklaşım görmek mümkündür. Bu yaklaşımlar, içerisinde bulunulan döneme ilişkin gelişmeler ve eğilimlerden esinlenerek oluşturulmuştur. Günümüz bilgi çağı ortamında yaşanan gelişmelerle birlikte artan bilgi altyapıları ve bunların tasarım eğitimi stüdyo ortamlarına yansması çoğulcu bir bakış açısını da beraberinde getirmektedir. Tatar tarafından gerçekleştirilen tez çalışmasında bu çoğulcu bakış açıları bir üst çerçevede birleştirilerek eğitimin sürdürülebilirliği adına bilgi ve araştırma tabanlı bir öneri modelle ele alınmıştır. Bu ele alışla tasarım eğitiminde sürdürülebilirliğin bilgi ve araştırma tabanlı bir anlayışla sağlanılabileceği varsayılmıştır. Bu varsayımla birlikte mekân tasarımı eğitimi gelişim süreci ve bu eğitimde bilgi ve araştırmanın yerine odaklanılmıştır (Tatar, 2015, s. 120). Bu çalışmada ise güncel yaklaşımlar olarak ele alınan teknolojik gelişmeler ya da özelleştirilmiş şekliyle

dijitalleşme/dijital öyküleme olgusu, bahsedilen tüm bu ele alışlardan farklı olarak yapma biçimleri ya da tasarım ortamları üzerindeki etkilerinden ziyade tasarım düşüncesine, tasarımın düşünsel süreçlerine etkilerinin sorgulanması amacıyla ele alınmaktadır.

Özetle, tasarım eğitiminde günceli yakalamak adına arayışlar sürerken tasarım sürecinin farklı aşamalarında farklı ve yeni yaklaşımlardan faydalanılmıştır. Bu faydalanmalarda genel olarak ele alındığı şekliyle tasarım sürecinin belirli aşamalarında ya da sonuç ürünün görselleştirilmesinde, temsilinde kullanılan dijital teknolojiler yeterli bulunmamış, eğitimle bütünleştirilemediği sonucuna varılmıştır. Günün koşulları doğrultusunda ortaya çıkan bu farklı yaklaşımlar oyun tabanlı eğitim, uzaktan eğitim, web temelli eğitim şeklinde olmuştur. Bilgi çağının meydana getirdiği dijitalleşme ile evirilen, aslında eğitimin ve tasarım eğitimin hep içerisinde olan öyküleme de dijital öyküleme olgusuna dönüşerek bu ele alışlar arasında yer bulmuştur. Günlük hayatta iç içe olduğumuz dijital araç ve ortamların eğitim sistemine yansımalarıyla ortaya çıkan bu ele alışlar toplumsal hayat ve bu hayatın koşulladığı unsurlar olarak karşımıza çıkmıştır. İçerisinde bulunduğumuz bilgi toplumunun koşulladığı unsurlardan olan dijitalleşme sonucu ortaya çıkan ya da başkalaşarak günümüze ulaşan dijital öyküleme olgusu da çalışmada bu sebeplerle ele alınmaktadır.

Daha önceki çalışmalarda yer aldığı şekliyle tasarım sürecinin belirli aşamalarında faydalanılan dijital öyküleme yaklaşımı bu çalışmada tasarım sürecinin tamamında tasarımla birlikte özümşenerek, içselleştirilerek, süreçle bütünleştirilmesi amacıyla ele alınacaktır. İç mekân tasarımı eğitimi alanında çokça çalışılmamış, hem de çalışmada ele alınan boyutuyla daha önce yaklaşılmamış olan dijital öykülemeye, aynı zamanda çalışmanın kuramsal kısmıyla temellendirilen güncel koşullara cevap verme potansiyeli ve toplumsal yapıyla birlikte dönüşerek günümüze ulaşan, güncel şartların koşulladığı bir eğitim yaklaşımı olması yönüyle yaklaşılmaktadır.

Dijital öyküleme tüm bu özellikleriyle, çalışmada değinildiği üzere, tasarım eğitiminde mevcut ortam ve koşulların gerektirdiği dijitalleşme olgusunu karşılamaya uygun bir olgudur. Aynı zamanda güncel ortamlar dijitalleşmeyi gerektirirken, güncel tasarım anlayışları ise bahsi geçen dijitalleşme olgusunu tasarımda üretim biçimi ya da araçsal kullanımdan ziyade düşünsel olarak ele almayı, yani tasarım sürecinin tümünde faydalanmayı

gerektirdiği/önerdiği için dijital öyküleme oluşturma süreci de tasarım süreciyle benzer yapısı sebebiyle bu güncel gerekliliklere cevap verebilecek niteliktedir.

Çalışma bu bakış açısıyla dijital öyküleme yaklaşımını tasarım sürecinde düşünsel boyutuyla ele almaktadır. Literatürde de yer aldığı şekliyle hem düşünsel olarak ele alma (Tabak, 2017, s. 27) hem de tüm tasarım süreci boyunca faydalanılma potansiyeline sahip olması (Ertaş ve Koç, 2018) sebebiyle ele alınan dijital öyküleme; çalışma kurgusunda da yer aldığı şekliyle dijitallik olgusunun eklenti bir kazanım ya da program kullanımı şeklinde faydalanılması yanı sıra tasarımla bütünleştirilerek ele alınması gerekliliğinden hareketle, bu kurguya cevap verme potansiyeli göz önünde bulundurularak ele alınmıştır. Bu doğrultuda sözkonusu ele alışla literatüre yeni bir bakış açısı kazandırılması amaçlanmaktadır.

Dijital Öyküleme (Yaklaşımı)

Literatürde geleneksel öykülemenin pek çok farklı şekilde tanımlandığı görölmektedir. Gere, Kozolvich ve Kelin (2002) tarafından, belirli sırada görüntüler oluşturmak için dil ve jestlerin uygun olarak kullanımı ya da hayatımıza anlam katmak amacıyla deneyimlerin dikkat çekici bir yöntemle paylaşılması olarak tanımlanırken, McDury ve Alterio (2013) tarafından ise, bakış açıları ya da içerisinde yaşanan gerçek ya da hayali dünyaların kelimeler aracılığı ile aktarılmasını mümkün kılan eşsiz insan deneyimi şeklinde tanımlanmaktadır (Aktaran Karakoyun, 2014, s. 12).

Başka bir tanıma göre ise öykü; '*Geniş bir biçimde anlatılan olay*' ve ya '*Gerçek ya da tasarlanmış olayları ilgi çekecek bir biçimde anlatan, genellikle beş on sayfadan oluşan düzyazı türü*' olarak ifade edilmiştir (Oxford Languages, 2021).

Öykü, içinde karakterlerin yer aldığı olaylar dizisi iken bu öykünün anlatımı da öyküleme ya da anlatı olarak ifade edilebilir. Yani anlatı, karakterlerin sebep olduğu ya da deneyimlediği olaylar dizisinin aktarıldığı bir iletişim şeklidir (Jahn, 2005'ten Aktaran Keleş, 2019, s. 19).

Geçmişten bugüne bir takım değer ve inanışları şekillendirmede geçmiş, günümüz ve gelecek arasında bağlantı kuran öykü anlatımı ve bu anlatımın yöntemleri de tarih boyunca değişmiştir. Ancak yöntem ne olursa olsun öykülemeye anlam aktarımı esas

olmuştur. Tarih boyunca farklı kültürler tarafından farklı metotlarla anlatılan öykülerin hepsi öğretme ve öğrenme amaçlı bir iletişim biçimidir. Bununla birlikte öyküleme, okuryazarlık becerilerini öğretmek, işbirlikçi öğrenmeyi geliştirmek, farklı alanlardaki bilgiyi yapılandırmak ve eleştirel düşünme için de kullanılmıştır (Mello, 2001'den aktaran Karakoyun, 2014, s. 12-13).

Öykü anlatımı, öğrencilerin temel seviyede iletişim ve okuryazarlık becerilerini geliştirmenin yanı sıra, duygu ve deneyimlerin eğlenceli bir şekilde paylaşılmasını da sağlamaktadır. Dinleme ve anlama becerilerinin gelişimine katkı sağlayan öyküleme aynı zamanda deneyimlerin düşünülmesi ve paylaşılması için de teşvik edici bir yol olmuştur (Farmer, 2006, s. 156).

İnsan iletişiminin bel kemiği olan öykü anlatımı karmaşık kavramlar ya da bilgilerin anlaşılır kılınması için insanlık tarihi boyunca tüm konularla ilgili bilgi aktarımı için kullanılmıştır. Ancak son zamanlarda özellikle teknolojik gelişmelerle birlikte öykü anlatımının sinerjisinden kaynaklanan yeni bir anlatı türü olan dijital öykü anlatıcılığı ortaya çıkmıştır (Kordaki, 2010'dan aktaran Psomos ve Kordaki, 2015, s. 82).

Geleneksel anlamda öyküler ya da öyküleme eğitimde faydalanılan en eski biçim olarak kabul edilirken aynı zamanda da insanlık tarihi süresince iletişim ve çocukları eğitmek amacıyla faydalanılan bir yol olmuştur. Dijital öyküleme ise geleneksel öyküleme olgusunun gelişen teknolojiyle birlikte dijital ortama aktarılması sonucu meydana çıkan yeni bir olgudur. Öyküleme yaklaşımı yeni olmasa da öykülemeden evrilerek ortaya çıkan dijital öyküleme fikri yeni bir olgudur (Meadows, 2003'den Aktaran Göçen, 2014, s. 10).

Tarih boyunca öyküler farklı ortamlarda, farklı kültürlerde ve farklı biçimlerle bilgiyi, değerleri ve bilgeliği paylaşmak amacıyla kullanılmıştır. Günümüzde ise içerisinde bulunduğumuz bilgi toplumu yapılanmasıyla internetin yaygın olarak kullanımı sonucu dijital ortama aktarılmıştır. Böylelikle dijital öyküleme, eğitimde teknoloji entegrasyonu ya da kullanımının artırılması için sınıf ortamlarında etkili bir öğretim aracı olarak ortaya çıkmıştır (Robin, 2008; Sadik, 2008). Eğitim amaçlı multimedya araçlarının uygulaması olarak kullanılan dijital öyküleme yaklaşımıyla birlikte dijital fotoğraf makineleri yanı sıra tarayıcılar, ses kayıt cihazları gibi yazılım ve donanımların kullanımı da kolaylaşmıştır (Robin, 2008'den aktaran Pala, 2020, s. 12).

Dijital öyküleme olgusu ilk olarak 1960'lı yıllarda film ve televizyon programı şeklinde ortaya çıkmış ancak çok fazla kişiye ulaşamamıştır. 1990'lı yıllara gelindiğinde ise bir grup hareketi olarak içerisinde sanatçıların da yer aldığı bir ekip tarafından yeniden varlık göstermiştir. İnternet, teknoloji, elektronik ve dijital alandaki gelişmelerle yeni bir olgu olarak ortaya çıkan dijital öyküleme yaklaşımı geleneksel öykü anlatımına dijital teknolojinin imkânlarından olan video kameralar, video düzenleme programları, dijital resimler, kullanımı kolay çeşitli yazılımlar ve donanımların dâhil edilmesiyle yeni bir boyut kazanmış ve böylece paylaşımı da daha kolay hale gelmiştir (Karakoyun, 2014, s. 13).

Geçmişten günümüze eğitim ortamlarında etkili olarak kullanılan öykü anlatımı çeşitli donanım ve yazılımların artması, özellikle bilgisayar kullanımının yaygınlaşması ile farklı şekillere dönüşmeye başlamıştır. Bu dönüşüm ile öykü anlatımı sözlü anlatımdan çoklu ortamların kullanıldığı görsel ve işitsel öğeler bakımından zengin bir anlatıma dönüşmüştür. Bu aşamada karşımıza dijital öyküleme kavramı çıkmaktadır. Dijital öyküleme, dijital kamera, fotoğraf düzenleme yazılımları, yazarlık araçları ve Web 2.0 araçları gibi bilişim teknolojilerinin ortaya çıkması ve yaygınlaşması ile öykü anlatımında yeni bir pedagojik uğraş haline gelmiştir (Alexander & Levine, 2008'den Aktaran Demirer, 2013, s. 28).

Geçmişten günümüze kadar hayatın her noktasında en çok kullanılan eğitim yöntemlerinden biri olan hikâyeler, tarih öncesi dönemlerde mağara duvarlarına işlenirken, asırlar sonra matbaanın icat edilmesiyle kitap sayfalarında yer bulmuştur. Günümüzde ise dijital teknolojilerde yaşanan gelişmelerle birlikte dijital hikâye anlatımı ya da dijital öyküleme yaklaşımı yeni bir olgu olarak ortaya çıkmış ve geleneksel öyküleme olgusu teknoloji birlikteliğiyle yeni bir anlam kazanmıştır (Turgut ve Kışla, 2015, s. 98). Böylelikle dijital öyküleme tüm bu gelişmeler ve değişimler sonucu karşımıza çıkan ya da hayatımızda yer alarak eğitime yansıyan olgulardan biri olmuştur.

Dijital ortamlarda yazılabilen, okunabilen, yayınlanabilen ve depolanabilen öyküler beraberinde dijital öyküleme kavramını meydana getirmiştir. Bu olgu en temel şekliyle; etkileşimli dijital bir ortamda, resim, ses, grafik, müzik, görüntü ve metne dayalı anlatımların sunulması şeklinde ifade edilmektedir. Eğitim yönüyle ise dijital öyküleme; etkileşimli dijital bir ortamda bu ortamın kontrolünü kullanıcıya vererek onu etkin kılan ve bir öykü akışı içerisinde kullanıcının zihnindeki bilgileri anlamlı hale getirmesine ve sunmasına imkan veren, kendi bilgisini keşfetmesini ve edindiği bilgileri gerçek yaşam durumlarına entegre etmesini sağlayan bir yaklaşımdır (Ayvaz Tunç ve Karadağ, 2013, s. 313).

Anlatı bilimin bir parçası olan dijital öykü anlatımı, geleneksel anlatı süreçlerinden faydalanırken aynı zamanda dijital teknolojinin imkânlarını da kullanmaktadır. Dijital öyküleme ile birlikte kendini ifade etme olgusu ortaya çıkmış ve öyküler ifade aracı olarak da kullanılabilmiştir (Küngerü, 2016, s. 35).

Dijital öyküleme, etkileşimli dijital bir ortamda, kullanıcıya bu ortamın kontrolünü vererek onu aktif kılan, bir hikâye akışı içerisinde yol alırken kullanıcının zihninde bilgiyi kendince anlamlı bir biçimde oluşturmasına imkân veren, kendi bilgisini keşfetmesine, araştırma ve uygulamalar ile bu bilgiyi pekiştirmesine olanak tanıyan, edindiği bilgiyi gerçek yaşam durumlarına uygulamasını sağlayan bir yaklaşımdır. Aynı zamanda, hikâyeyi anlatanın kendi sesinin yanı sıra, çoklu ortam uygulamalarına dayalı bilgi, eğitim, eğlence vb. gibi bir amaç doğrultusunda hazırlanmış anlatımların sunulması sürecidir (Ayvaz Tunç ve Karadağ, 2013, s. 313).

İlk olarak 1960'lı yıllarda film ve televizyon programları formatıyla ortaya çıkan dijital öyküleme olgusu çok fazla kişiye ulaşamamıştır. 1990'lı yıllara gelindiğinde ise içerisinde sanatçıların da bulunduğu bir ekip hareketi, dijital teknolojilerle geleneksel hikâye anlatımının birleştirilmesi adına varlık göstermiştir. Böylelikle, dijital alandaki gelişmeler sonucu yeni bir kavram olarak ortaya çıkan dijital öyküleme yaklaşımı, geleneksel hikâye anlatma geleneğine teknolojinin de dâhil edilmesiyle yeni bir boyut kazanmıştır (Ayvaz Tunç, 2016, s. 16).

Dijital öyküleme, hikâyeye uygun metin, görüntü, animasyon ve müziğin çeşitli yazılımlarla bir araya getirilmesi sonucu yeniden düzenlenerek ifade edildiği bir anlatım aracıdır. Robin'e (2006) göre ise dijital öyküleme; belirli bir konuya yönelik gerçek ya da kurgu olarak bilgi vermek amacıyla metin, ses, görüntü, animasyon gibi çoklu ortam araçlarıyla oluşturulan ve sunulan olgulardır (Aktaran Yılmaz vd., 2017, s. 1622).

Dijital öykülemenin ana bileşenlerinden ilki olan medya, bu olgudaki sözelliğin yanı sıra görsel ve işitsel nitelikte olduğunu göstermektedir. Grafik, metin, animasyon, ses, fotoğraf ve görüntünün birlikte kullanıldığı çoklu ortamlar sayesinde öyküler daha zengin bir içerikle sunulmakta ve karmaşık bilgilerin görselleştirilmesiyle daha kolay algılanabilir hale gelmesini sağlamaktadır (İnceelli, 2005, s. 141).

Yürekten söylenen kısa, kişisel çoklu ortam öyküleri ya da dijital medya aracılığıyla antik hikâye anlayışının birleştirilmesi (Digital Storytelling Association, 2015) şeklinde tanımlanan dijital öyküleme, öğrenciler ve öğretmenlerin resim, ses, video gibi basit çoklu ortam araçlarını bir araya getirmesiyle kendi hikâyelerini anlatmalarına imkân

tanımaktadır. Sesli ya da yazılı ifadelerin, durağan resimlerin, müziğin bir arada kullanılmasıyla hikâyeleştirildiği güçlü içeriğe sahip dijital öyküler çeşitli kaynaklarda farklı şekillerde ifade edilse de genellikle 5 dakikadan kısa 2-3 dakikalık uzunlukta olmalıdır (Lambert, 2013). Ayrıca bir dijital öykünün ortalama 15 resimden ve 250-300 kelimelik bir senaryodan oluşması uygun görülmektedir (Hartley vd., 2009'dan aktaran Kocaman Karoğlu, 2015, s. 93).

Dijital Öykülemenin Güncel Tasarım Ortamları /Anlayışları İle İlişkisi

Geçmişten günümüze sürekli değişimler ve dönüşümler yaşayarak çağı yakalamaya çalışan tasarım eğitiminde günümüz güncel tasarım ortamları Tatar (2015, s. 55-56) tarafından da belirtildiği şekilde tasarımda yaratıcılık, bilgi ve araştırma, disiplinler arası boyut, eleştirel bakış, eğitim ve uygulamayı bütünleştirme, öğrenme ve öğretme yöntemleri, **yeni teknolojilerle stüdyo ilişkisi** gibi konu başlıklarını içermektedir. Bu konuların çoğu, geçmişten bu yana güncelliğini koruyan fakat sürekli değişen bilgi altyapıları sebebiyle farklı bakış açılarıyla ele alınan yaklaşımlardır. Bu çalışmada da bilgi toplumu ve bu toplum yapısıyla birlikte şekillenen eğitim modelleri ve bu eğitim modellerinin mekân tasarımı eğitimine yansımaları ele alındığı için bilgi toplumunun en önemli getirilerinden olan teknolojik gelişmeler ve dijitalleşme olgusu ekseninde çalışma şekillenmiştir.

Bu yaklaşımlarla birlikte, günümüzde etkilerini halen sürdürüyor olan bilgi çağının, mekân tasarımı disiplinleri üzerindeki etkisi, genel kabul gören bir açıklaması olmamasına rağmen, temsil ettiği arayışlar ve teknolojik çerçevesini vurgulayan yaygın bir ifadeyle **sayısal mimarlık ya da sayısal/dijital tasarım** olarak tanımlanmaktadır. Bu olgu, farklı bakış açılarında farklı şekillerde tarif edilebilmektedir. Bu farklı ele alışlardaki tanımlayıcı yaklaşımlar; mekânsal algıda ve temsil araçlarında ya da ortamlarındaki değişimler, yeni üretim teknikleri, iletişim süreçlerindeki yenilikler ve tasarımın bilişsel süreçlerindeki değişimler gibi çeşitli, farklı üst çerçeveleri odak noktası olarak ele almaktadır (Yazar, 2009, s. 55).

Bununla birlikte güncel tasarım eğitimi tartışmaları, öğrencilerin bireysel öğrenme becerilerini güçlendirme, öğrenmeyi öğrenme ve yaşam boyu öğrenme gibi ortam kurgulama düşüncelerini (Kararmaz, 2017, s. 109-110) yani öğrencinin kendi öğrenmesinin sorumluluğunu alma gerekliliğini öne çıkarmaktadır.

Görölmektedir ki günümüzde yaşanan hızlı değişimlerle birlikte bu değişimlerden etkilenen mekân tasarımı eğitimi de içeriklerini yenileyerek dijital tabanlı yöntemleri barındıran yeni yaklaşımları eğitiminin bir parçası haline getirmeye başlamaktadır. Yani, aslında mekân tasarımı eğitiminin güncel ortamları/anlayışları teknoloji ve dijitalleşmeyi barındırmakta ve gerektirmektedir.

Bu gereklilikler doğrultusunda zaman içerisinde ortaya çıkan tasarım eğitimi ve dijitallikle ilişkilendirilebilecek ele alışlarından bazıları Yıldırım (2020) tarafından gerçekleştirilen çalışmada yer aldığı üzere; veri tabanı önerisi, web destekli tasarım, online eğitim, oyun temelli eğitim şeklinde ifade edilmektedir. Bu başlıklara ek olarak ise toplumsal yapının koşulladığı dijital araçlar ve ortamlarla birlikte dönüşüme uğrayan, aslında günümüzde gelenen noktanın bir sonucu olan ve eğitim programları ile bütünleştirilmeye başlanan dijital öyküleme yer almaktadır. Çalışmada literatürden edinilen bulgularla da desteklendiği şekilde güncel tasarım ortamları teknoloji kullanımı ve dijitalleşmeyi gerektirmektedir. Bu doğrultuda ilk etapta hem dijitalleşmeyi barındırması sebebiyle hem de literatürde mekân tasarımı/ iç mekân tasarımı disiplinlerinde çokça çalışılmamış özgün bir konu olması sebebi ile güncel yaklaşımlar arasından dijital öyküleme yaklaşımına yer verilmiş, öte yandan dijital öykülemenin hem çalışmanın çatkısında yer aldığı şekilde toplumsal yapıyla birlikte dönüşerek ve değişerek günümüze ulaşan bir olgu olması, hem bilgi toplumun tariflediği öğrenen merkezli eğitim modeline uygun olması, hem teknoloji içermesi, hem de tasarım süreci boyunca kullanıma uygun nitelikte olması sebebiyle bu ele alış desteklenerek güçlendirilmiştir.

Dijital öyküleme, hikâyeyi ifade eden resim, metin, müzik, film ve animasyonun çeşitli yazılımlarla bir araya getirilerek sunulduğu anlatım aracıdır. Robin (2006)'ya göre ise dijital öyküleme, belirli bir konuya yönelik bilgiyi sunmak amacı ile çoklu ortam araçları kullanılarak oluşturulan ve sunulan gerçek ya da kurgu olgulardır (Aktaran Yılmaz vd., 2017, s. 1622).

Dijital hikâye anlatımı derneği, dijital öykülemeyi (2002): '*Antik hikâyeye anlatımı sanatının modern ifadesi*' şeklinde tanımlamıştır (Barret, 2019). Dijital hikâyeler, teknolojik araçlar ile kişisel hikâyelerin birleştirilmesiyle oluşturulan yeni medya dönemi hikayeleridir. Dijital öyküleme akımı 1980'lerde San Francisco, Kaliforniya'da ortaya çıkmıştır ve 1993'de Dijital

Hikâye Anlatımı Merkezi Joe Lambert ve Dana Atchley tarafından kurulmuştur (Yüksel P. , 2011, s. 1). Bu doğrultuda görülmektedir ki dijital öykülemenin ortaya çıkışı bilgi çağı ve bu anlayışla birlikte meydana gelen teknolojik gelişmelerle paraleldir.

Eleştirel düşünme, eleştirel okuma, yazılı iletişim, sözlü iletişim ve teknoloji kullanımını gerektiren dijital öyküleme yaklaşımı çok boyutlu bir öğrenme ortamı oluşturmaktadır (Green, 2011'den Aktaran Karakoyun, 2014, s. 37). Barrett, dijital öykü anlatımının, **proje tabanlı öğrenme**, öğrenci katılımı, derin öğrenme ve teknolojinin öğretime etkili bir şekilde entegrasyonunu sağladığını; Bendt ve Bowe ise hikâye anlatıcılığının **yaratıcılığa ve problem çözmeye teşvik ettiğini**, özveri uyandırdığını, çeşitliliği sağladığını, dikkat çektiğini, grup dinamiklerini teşvik ettiğini, farklı öğrenme stillerine hitap ettiğini, çoklu zekâları içerdiğini ve olumlu bir sınıf ortamı yarattığını belirtmiştir (Signes, 2010, s. 6-7).

Bu noktada dijital öyküleme bireysel farklılıkları öğretim sürecinde avantaja dönüştürmesi, bu farklılıkları teknoloji ile eşleştirerek öğrenciye kendisini tanıma adına farkındalık yaratması, yani farklı öğrencilere farklı yeterlikleri çerçevesinde etkili bir öğrenme ortamı oluşturmaya olanak tanınması nedeniyle, tekno-pedagojik içerik geliştirme sürecinde önemli avantajlar barındırmaktadır (Ayvaz Tunç, 2016, s. 32).

Dolayısıyla dijital öyküleme olgusu barındırdığı dijital teknolojileri içerme, öğrenmenin kişiselleştirilmesi, problem çözme gibi kazanımlarla güncel tasarım ortamları ve bu ortamların gerektirdiği kazanımları sağlama potansiyeli taşımaktadır. Hem daha önce çok çalışılmamış özgün bir konu olması hem güncel ortamlara uygun olduğu düşüncesi, hem de günümüzde geldiğimiz noktanın bir sonucu olması sebebiyle ele alınan dijital öyküleme yaklaşımından ne şekilde faydalanılacağı ise güncel tasarım anlayışları çerçevesinde şekillendirilmiştir. Çünkü 21. yüzyılın getirileri ve gerekliliklerinden olan dijital ortamlarla birlikte bu dijitalliğin ele alınışı yani tasarım ortamlarıyla birlikte tasarım anlayışlarına etkisi de mekân tasarımı eğitimi için çokça tartışılan konular arasındadır.

Bu tartışmaların temel nedeni, tasarım eğitimi ortamlarındaki yeni yaklaşımlara rağmen; günümüz yapma bilgisi, kaynağı fark etmeksizin her türlü formun inşasına imkân verirken, bugünün tasarım eğitimi içeriğinde halen Bauhaus ekolünün oluşturduğu kültürün şablonları aracılığıyla tasarım bilgisi üretmeye devam edilmesidir. Aradan geçen yüz yıla rağmen, biçimlendirmeye hala aynı yaklaşıyor olması eleştirel bir şekilde ele alındığında

genel eğilimin, tasarım geometrisinde doğruları eğrilere, köşeleri ise yaylara çevirmek gibi düzenlemelerle değiştirilebileceği, böylelikle tasarımın çağdaş form dilinin oluşturulacağı ve Bauhaus ekolünün temelindeki düşüncenin yakalanabileceği yönünde olduğu görülmektedir. İçeriğiyle yabancılaşan bu formalist düşünce, tasarım eğitiminde el çizimi yerine CAD programlarının, sanal ve gerçek dünyanın kullanımını içeren tasarım anlayışlarıyla bu eğitimin yenilenebileceğini savunmaktadır (Aslan ve Kızıltepe, 2020, s. 315). Özetle, güncel tasarım ortamlarının getirilerinden olan dijitalleşme sadece bir form oluşturma ya da sunum, dışsallaştırma aracı olarak görülmektedir.

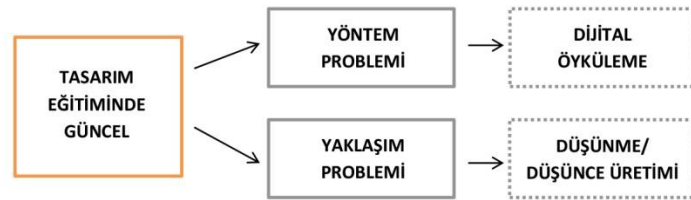
Bahsedilen bakış açısına göre sayısal tasarım, sadece temsilin bilgisayar aracılığıyla yapılması olarak ele alındığı için genellikle temsile paralel olarak gerçekleşen düşünsel dönüşümler ya da süreçler göz ardı edilmektedir. Ancak bu ele alış haricinde mekân tasarımında sayısal dönüşümlerin beraberinde getirdiği temel dönüşüm bileşenleri; tasarımın bilgi alanlarında, tasarım ürününün ele alınışında, tasarımın bilişsel süreçlerinde ve tasarlama becerilerindeki dönüşümlerdir (Yazar, 2009, s. 62) Bu dönüşümler de beraberinde farklı ele alışları ve sorgulamaları getirmektedir.

Dijital teknolojilerin ortaya çıktığı ilk dönemlerde sadece araçsal kullanım yönüyle yani form oluşturma, sunum aracı, temsil aracı gibi ele alışlarla kullanılan bu teknolojiler sonrasında bu ele alışların sığ bulunmasıyla tartışmaları beraberinde getirmiş ve yerini yeni arayışlara, yeni anlayışlara bırakmıştır. Tasarım eğitimi ya da mekân tasarımı eğitiminde güncel anlayışlar olarak ele alabileceğimiz bu anlayışlar genel olarak teknolojinin, dijitalleşmenin ya da dijital araçların tasarım bilgisi, tasarım düşüncesi geliştirmek adına ne şekilde kullanılabilirliği gibi yeni arayışların doğmasına sebebiyet vermiştir.

Başka bir ifadeyle, teknoloji ve dijitalleşmenin mekân tasarımı eğitimine getirdiği yenilikler sürerken bu yeniliklerin sadece CAD teknolojileri kullanımı ya da form üretim amaçlı kullanımı yeni arayışları da beraberinde getirmiş ve bu arayışlar literatürde dijitalleşmenin artık farklı şekilde ele alınması gerekliliğine yönelik birçok çalışmada dile getirilmiştir. Yazar'ın (2009, s. 76) değindiği şekilde tasarım stüdyolarında düşünsel değişimlerden uzak kalınarak sadece araçsal boyutlarda sayısallaşma, bu ortamda pasif etkiler meydana getirecektir. Bu nedenle yine Yazar (2009) tarafından belirtildiği üzere güncel sayısal

tasarıma yönelik genel eğilim tasarım düşüncesiyle birleştirilerek pedagojik araştırmaların da ele alınması şeklinde olmalıdır (Yazar, 2009, s. 89). Bu doğrultuda, çalışmada araçsal dönüşümden düşünsel dönüşüme doğru ilerleme kaydeden sayısal tasarım / dijitalleşme olgusu dijital öyküleme yaklaşımı aracılığıyla düşünsel yönüyle ele alınmaktadır.

Çünkü çalışmada tasarım eğitiminde güncel ortamlara bakış açısı hem bir yöntem hem de yaklaşım problemi olarak görülmekte (tablo 11) ve bu yöntemi dijitalleşme ve dijital araçlardan faydalanma gerekliliği sonucu günümüzde gelinen noktanın sonuçlarından olan dijital öyküleme oluşturmaktayken, yaklaşımı ise bu olgudan düşünme/düşünce üretimi yönüyle (düşünsel olarak) ne şekilde faydalanılabileceği oluşturmaktadır.



Tablo 11. Tasarım eğitiminde güncelin ele alınışı (Yazar tarafından oluşturulmuştur).

Özetle, güncel tasarım anlayışlarına göre; sayısal/dijital tasarımın gelişimi için, eğitim kurumlarında kuramsal ve teknik bilgi aktarımıyla birlikte bu bilginin nasıl aktarılacağı üzerine arayışların sorgulandığı bir eğitim anlayışı tariflenmelidir. Bu doğrultuda mekân tasarımı eğitiminde güncel tasarım yöntem ve anlayışlarının ötesine geçerek, bu yöntem ve yaklaşımları biçimlendirecek yapılanmalar haline gelinmelidir. Mekân tasarım eğitiminde bu yapılanmanın kabul görmesi sonucu sayısallaşma ya da dijitalleşmenin temsil ettiği düşünce ve yöntemler alternatif yöntemler olmaktan çıkarak tasarım eğitiminin temeline yayılacaktır. **Dijitalleşmeye bakış açısına göre farklı biçimlerde önce bilgisayarlar ve temsil, sonrasında da hesaplamalı tasarım olarak ele alınan bu egzersizler şu anda da dijitalleşmenin tasarımın düşünsel süreçlerine etkisini sorgulamak amacıyla tasarım sürecine hangi aşamada, neden ve nasıl eklenebileceği ile ilgili teorik altyapıyı oluşturmak için şekillendirilmelidir** (Yazar, 2009, s. 110-112). Çalışma ile de bu doğrultuda dijital öyküleme olgusu ile bu teorik altyapıya katkı sağlayabilmek amacıyla bir ele alış, kurgu oluşturulmuştur.

Tüm bunlardan hareketle çalışmanın temel noktası, sayısallaşmanın zihindeki karşılığını işlevsellikten öteye geçerek bir anlama çabası olarak ele almaktır. Bu durumun çokça

tartışılma sebebi günümüzde tasarım eğitimi sayısal kurgusunun giderek normatif sınırlara sıkışmış olmasıdır. Anlama, ilişkilendirme ve yorumlama boyutlarının gitgide azaldığı ya da yüzeyselleştiği dijital/sayısal ortam anlayışı tasarımcının süreci içselleştirmesine engel oluşturmaktadır. Bu nedenle sayısal düşünce tasarım eğitimine katkı sunacak şekilde ele alınmalıdır (Gürer, 2014, s. 2). Bu ele alışın araçsaldan ziyade düşünsel olması yönündeki görüşler çerçevesinde **tasarım eğitiminde güncel ortamın dijitalleşmeyi barındırdığı ve gerektirdiği görülürken yine bu eğitimde güncel anlayış/yaklaşım ise bu dijitalliği sadece yapma biçimi olarak değil düşünme biçimi ya da tasarım düşüncesi geliştirme amacıyla görme gerekliliği şeklindedir.**

Bu doğrultuda dijital öyküleme yöntemi hem dijitalliği içermesi hem de güncel ve özgün olması sebebiyle tercih edilirken bu olgunun ele alınışı ise tasarımda düşünsel süreçlere etkisi yönüyle olacaktır. Zaten bir fikir ve o fikrin içselleştirilerek, görsel medya araçları ve hikayelerle desteklenmesi ile sunulması olan bu olgunun hem yazılım, donanım gibi komplike becerileri gerektirmemesi hem de tasarımın içinden bir olgu olması sebebiyle günümüzde tasarım eğitiminde yaşanan bu geçiş aşaması ya da eşikte, tasarım düşüncesine etkilerini tespit etmek amacıyla bu ortamla ilişkilendirmeye uygun olduğu görülmektedir.

Yazar'a göre, sayısal tasarımın barındırdığı dönüştürme potansiyellerinin belirli bir yaygınlığa ulaşması devrimsel yeniliklerden ziyade, bütünleşme ve uyum aracılığıyla gerçekleşebilecektir. Bu nedenle mekân tasarım eğitiminde dijitalleşmenin mevcut yöntem ve araçlarla, teknolojinin potansiyellerinin güçlendirilmesiyle sağlanabileceği kabul edilmektedir. Tasarım sürecinde, tasarımın bilgi alanlarında, tasarım nesnesine yaklaşımda ve tasarlama becerilerinde olmak üzere dört temel bileşenle ele alınan tasarımda sayısal dönüşümler, sayısal tasarımın içerdiği yöntemlerin, araçların ve güncel tasarım yaklaşımlarının ortak eğilimlerini temsil etmektedir. Bu nedenle sayısallaşmanın tasarım eğitimi ile bütünleşmesi ve gelişiminin sürdürebilmesi, içerdiği yöntem ve düşüncenin hem uygulamada hem de kuramsal olarak tasarım eğitiminde kabul görmesiyle bağlantılıdır (Yazar, 2009, s. 87-88). Bu bağlamda çalışmada bahsedilen kuramsal yaklaşıma ışık tutabilmek adına bir ele alış oluşturulmuştur. Bahsedilen bütünleşme ve uyumu sağlayabilmek için ise dijitalleşme düşüncesinin temelden kazandırılabilmesi görüşüyle ilk yıl müfredatında yer verilmesi, böylelikle

tasarım/tasarlama gibi benimsenip özünsenerek öğrenilmesi adına dijital öyküleme gibi daha hayatın içinden ve günümüzde gelinen noktanın sonucu olan bir ele alışa yönlendirilmiştir.

Özetle, günümüz bilgi çağı mekân tasarımı eğitiminde **güncel tasarım ortamları teknoloji kullanımı ve dijitalleşmeyi gerektirirken, güncel tasarım anlayışları ise bu teknolojilerden ortaya çıktığı ilk zamanlarda olduğu gibi sunum, görselleştirme, form oluşturma aracı olarak eklenti bir şekilde faydalanmak yerine, bu eğitimin başladığı ilk yıldan itibaren tasarım bilgisi, tasarım düşüncesi geliştirmek üzere faydalanılmasını, yani araçsal kullanımdan ziyade düşünsel kullanımı gerektirmektedir.** Bu doğrultuda dijital öykülemenin bu ortam ve anlayışlarla ilişkisine baktığımızda ise; tanımında da değinildiği üzere geleneksel hikâye anlatımının modern karşılığı olan ve aslında bu nedenle, hayatın, eğitimin ve paralelinde tasarım eğitiminin hep içinde olan bu olgu belirli evrelerden geçerek dijital öyküleme olgusuna dönüşmüştür. Dolayısıyla hem içeriği hem de barındırdığı dijitallik sebebiyle günümüz tasarım eğitimi ortamlarıyla örtüşmekte ve zaten tasarımın, tasarım eğitiminin içinden bir olgu (Arı, 2018) olması nedeniyle bu eğitime daha kolay adapte edilebileceği düşünülmektedir. Yanı sıra bu olgu literatürdeki güncel anlayışlarla paralel şekilde araçsal olarak değil, tasarımın ilk yıllarından itibaren ve düşünsel olarak ele alınacağı için yani başlangıç yılında uygulanacağı için karmaşık yazılım, donanım bilgisinden ziyade tasarlamayı öğrenir gibi dijitalleşmenin de temel düzeyde öğrenilmesine imkân veriyor/verecek olması sebebiyle güncel anlayışlarla uyum sağlayacağı öngörülmektedir.

Öte yandan tasarım eğitiminin güncel gereksinimleri ya da gereklilikleriyle birlikte bu eğitimin bileşenlerinden olan öğrenen ve öğreten ile akreditasyon amaçlı ortak yaklaşım ve ilkeler (Akreditasyon-Bolonya Süreçleri, Kurultaylar) güncel ele alışların şekillenmesinde rol almaktadır. Bu nedenle bilgi çağı öğrenen profili ve bahsedilen işbirlikçi tavırların gerektirdiği koşullar da göz önünde bulundurulmalıdır. Bu doğrultuda dijital öyküleme yaklaşımının tasarım eğitimi güncel koşullarının gereklilikleri, 21. yüzyıl öğrenen becerileri, akreditasyon süreçlerinin gereklilikleri, Bolonya sürecinin gereklilikleri, yükseköğretim yeterlilikler çerçevesi ve eğitim kurultaylarında konuşulan güncel tartışmalara cevap verme potansiyelleri de göz önünde bulundurularak bu bölümde

güncel öğrenme ortamları ile ilişkilendirilmektedir. Bu sayede neden dijital öyküleme yaklaşımının seçildiği ve bu yaklaşımın potansiyelleri temellendirilmektedir.

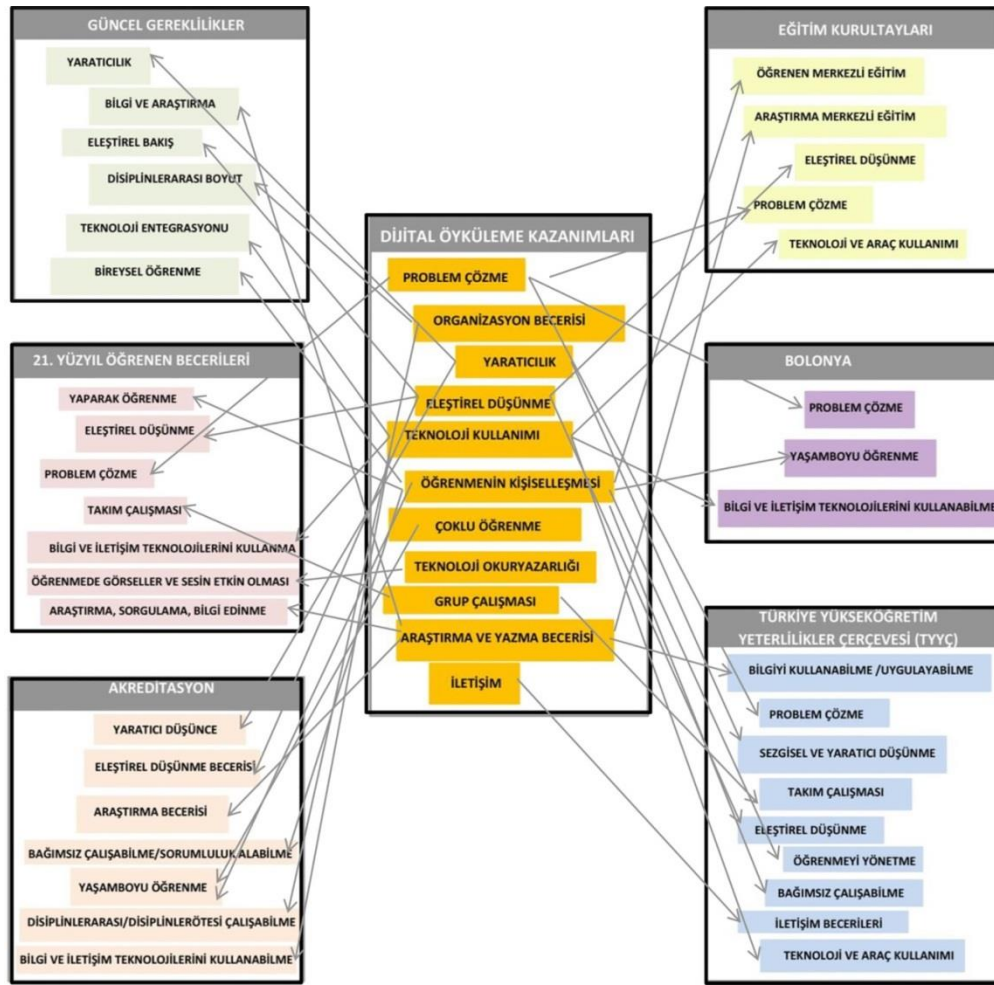
Tasarım eğitimi güncel koşulları yanı sıra bu eğitimin en önemli bileşenlerinden olan öğrenenlerin 21. yüzyıl becerileri; sorgulama, eleştirel düşünme, yaparak öğrenme, problem çözme, teknoloji ve medya kullanımı, takım çalışmasına uyum sağlayabilme, bilgiye basılı olmayan dijital kaynaklardan erişim şeklinde ifade edilmiştir. Akreditasyon süreçlerine göre tasarım öğrencilerinin kazanması gereken yeterlilikler ise yaratıcı düşünce, eleştirel düşünme becerisi, araştırma becerisi, bağımsız çalışabilme ve sorumluluk alabilme, disiplinler arası-disiplinler ötesi çalışabilme, yaşam boyu öğrenme ve bilgi iletişim teknolojileri etkili biçimde kullanabilme şeklinde ifade edilmektedir.

Diğer yandan yükseköğretim yeterlilikler çerçevesi tarafından tanımlanan kazanımlara baktığımızda ise; bilgiyi kullanabilme, problem çözebilme, sezgisel ve yaratıcı düşünme, öğrenme yönetimi, bağımsız çalışabilme, eleştirel düşünme, takım çalışması ve teknoloji ve araç kullanımı günümüz öğrencilerinin taşıması gereken kazanımlar olarak ifade edilmektedir. Bologna sürecine göre ise bu yetiler benzer şekilde problem çözme, yaşam boyu öğrenme ve bilgi iletişim teknolojilerini etkili bir şekilde kullanmak olarak ifade edilmiştir. Son olarak yine tasarım eğitiminin günceli yakalamasında etkin bileşenlerden olan eğitim kurultaylarında ele alınan mevcut tartışmalarda da öğrenen merkezli eğitim, araştırma merkezli eğitim, eleştirel düşünme, problem çözme ve araç, teknoloji kullanımı gibi kazanımlara yer verilmiştir.

Genel olarak benzer çerçevede ele alınan bu kazanımlar ve gerekliliklere dijital öykülemenin cevap verme potansiyelini belirlemek adına baktığımızda ise literatürde dijital öyküleme yaklaşımının kazanımları; okuryazarlık ve araştırma becerileri, organizasyon becerileri, işbirlikli çalışma, kendini ifade etme, problem çözme becerisi, yaratıcılık, teknoloji kullanımı, grup çalışması, eleştirel düşünme, çoklu öğrenme, öğrenmenin kişiselleşmesi, organizasyon becerisi şeklinde ifade edilmiştir.

Bu doğrultuda bahsedilen kazanımlar ve dijital öykülemenin temellendirilmesini ifade edecek ilişkiler ağına Tablo 12’de yer verilmiştir. Daha önceki bölümlerde (Bkz. 2.1.3) yer aldığı üzere tasarım eğitimi etkileyen faktörlerden olan akreditasyon amaçlı ortak yaklaşım ve ilkelerde ifade edilen gereklilikler ya da kazanımlar ile dijital öyküleme

yaklaşımının kazanımları Tablo 12'deki gibi örtüştürülerek dijital öykülemenin bu gereksinimlere cevap verme potansiyeli ilişkiler ağı ile ifade edilmiştir.



Tablo 12. Tasarım eğitimi güncel koşullar/gereklilikler ve dijital öyküleme ilişki ağı (yazar tarafından oluşturulmuştur).

Sonuç olarak tüm bu veriler ve potansiyeller ışığında dijital öyküleme yaklaşımı iç mekân tasarımı eğitimi güncel öğrenme ortamlarıyla ilişkilendirilerek bir düşünce olarak sunulacak ve bu olgunun tasarım sürecinde bilişsel, duygu-durumsal ve psikomotor olmak üzere tasarımın düşünsel süreçleri üzerindeki etkileri sorgulanacaktır.

2.1.7 Tasarım (Eğitimi) Disiplinleri

Geç antik dönemden Rönesans'a dek geçen sürede, sonraları sanatın, tasarımın, bilimin, zanaatın, tekniğin birer dalını oluşturacak olan her türlü faaliyet bir marifet, bir hüner ve bir beceri olarak yani Latinceyle Ars olarak görülmüştür. İngilizce ve Fransızcadaki 'Art' sözcüğü buradan gelmektedir. Aynı kavram eski Yunanlılar tarafından ise 'Techne'

kelimesi ile ifade edilmiştir. Bugün her dilde geçerli olan teknik kelimesinin kökeni de buradan gelmektedir (Özer, 2009, s. 33).

Loncaların yerini akademilerin almasıyla mekanik sanat olarak sınıflandırılan resim, heykel ve mimari en güzel sanatlar olarak ele alınmış, bunlar dışında kalan diğer tüm el sanatlarına ise daha aşağıdan bakılmış ve 1850'lere dek bu ayırım tartışmasız kabul edilmiştir. Modern mimarlığın önemli kişiliklerinden Walter Gropius tarafından 1919 yılında Almanya Weimar'da kurulan Bauhaus Okulu ile sanat ve zanaat birleştirilmiş ve böylece büyük-küçük ya da güzel-güzel olmayan sanat ayırımı ortadan kalkmıştır (Özer, 2009, s. 34).

Antik Dönem ve Ortaçağda kullanılan tekniklerin belirli kurallar çerçevesinde yer aldığı Rönesans Döneminde ise resim, heykel ve mimarlık disiplinleri güzel sanatlar; geometri, astronomi gibi benzer alanlar ise bilim dalı olarak tanımlanmıştır (Aslan Ş. , 2012, s. 93-94).

Floransa'daki akademi kurucularından Vasari, mimarlığı, heykel ve resim ile birlikte en güzel sanatlardan biri olarak ele almıştır. Daha sonra ise güzel sanatlar başlığı altında toplamıştır. 1581'de ise mimarlık yapı bilimi olarak tanımlanmış ve kullanışlılık, sağlamlık ve güzellik koşullarına yanıt vermesi gerektiği belirtilmiştir. Mimarlık kuramcısı Roberto Masiero tarafından ise mimarlık; plastik sanat, mekanik sanat, nesnel sanat, ilk sanat gibi farklı ifadelerle tanımlanmıştır (Hasol, 2021).

Mimarlığın konumu ve sanat sınıflandırmaları üzerine filozoflar da çalışmalar gerçekleştirmiştir. Kant, sanatı estetik ve mekanik sanat olarak iki ana gruba ayırmış ve heykel ve mimarlığı estetik sanatın alt gruplarından plastik sanat kategorisine yerleştirmiştir. Çünkü Kant'a göre mimarlık ve heykel plastik sanatın iki ana dalıdır. Hegel'e göre ise mimarlık sembolik yani simgesel bir sanattır. Heykel klasik, resim, şiir, müzik ise romantik sanattır. Yine Hegel'in tanımladığı şekliyle ise mimarlık tüm sanatların anasıdır (Hasol, 2021).

Başka şekilde ifade etmek gerekirse Kant, sanatı en geniş şekliyle tabiat ve bilimden ayırmış ve sonrasında ücretli sanat olarak ele aldığı zanaat ile de arasına bir sınır çekmiştir. Bu durum 19. yüzyılın ikinci yarısında Arts and Crafts akımına gelinceye dek hatta Alman

Werkbund'u ve 1919 yılındaki Bauhaus Okulu'na dek böylece devam edip gitmiştir. Bununla birlikte zanaattan ayrılan sanat da estetik ve mekanik sanat olmak üzere ikiye ayrılmıştır. Estetik sanatın amacı zevk olarak dile getirilmiştir. Ayrıca estetik sanat da kendi içerisinde güzel ve hoş sanat olarak ayrılmış ve mimarlık bunlar arasından güzel sanatlar grubunun alt sınıflandırması olan plastik sanata dâhil edilmiştir (Özer, 2009, s. 39).

Sürekli tartışılmalan bir konu olan mimarlığın sanat olup olmama durumu sebebiyle mimarlığa yönelik de pek çok tanım yapılmıştır. Bu tanımlardan en eskisi Vitruvius tarafından yapılmış ve mimarlık için sağlamlık, kullanışlılık ve güzellik bileşenlerinin gerekli olduğundan söz edilmiştir (Hasol, 2021).

Kant ise mimarlığı bina mimarisi ve yararlı eşya mimarisi olmak üzere iki bölümde ele almıştır. Yararlı eşya mimarisi bölümü mobilya ve kullanılan her türlü eşyayı içermektedir. 21. yüzyıldaki endüstriyel tasarım faaliyet alanının daha o dönemdeki uzantısıdır. Yine Kant tarafından biçimlendirme sanatlarının diğeri olan resim sanatı kapsamına ise peyzaj ya da bahçe düzenlemesi denilen sanat dalı ve dekoratif tefriş ve kostüm sanatı girmiştir. Böylece Kant, döneminin sanat anlayışının çok ötesinde düşünerek büyük-küçük sanat ayrımı ya da kısıtlamasının üstesinden gelebilmiştir (Özer, 2009, s. 39-40).

Hegel tarafından ise mimarlık sembolik, heykel klasik, müzik, resim ve şiir ise romantik sanatların tipik örnekleri olarak ele almıştır. Ancak tüm bu sanat türlerine her dönemde rastlandığından bu sorunu çözebilmek adına ister resim, ister müzik isterse de mimari olsun tüm sanat dallarının kendi içerisinde sembolik, romantik, klasik gibi aşamalardan geçtiğini belirtmiştir ve bunlardan sadece birinde yetkinliğe kavuşulabileceği tezini öne sürmüştür (Özer, 2009, s. 41).

Tüm bunlara karşılık İngiliz eleştirmen Ruskin tarafından 19. yüzyılda mimarlık; yapılara uygulanan süs şeklinde ifade edilmiş, Bruno Zevi'ye göre ise iç mekân, kentsel mekân, mekânsal dekoratif değerler gibi yönleriyle hayranlık ve coşku yaratan yapı mimarlık yapıtı şeklinde tanımlanmıştır. Auguste Perret'ye göre ise mimarlık, mekânı örgütleme sanatı olarak ifade edilmiştir. Bu tanım mimarlık için 20. yüzyılın en kayda değer tanımı olarak görülürken Wright tarafından ise mimarlık; biçim haline dönüşmüş yaşam olarak ifade edilmiştir (Hasol, 2021).

Rönesans'la beraber ortaya çıkan katı sınıflandırma sanatta güzel ve faydalı ayrımının doğmasına neden olmuş ve resim, mimari ve heykele üst düzey ayrıcalık tanıyan bu görüş, sanatın bütünlüğünü zedelemiş ve bu üç dal arasında olması gereken sınır ve farklılaşmaları göz ardı ederek onları güzel sanatlar ya da büyük sanatlar çatısı altında birleştirme yoluna gidilmiştir (Özer, 2009, s. 42).

Kant da sanat zanaat ayrımına başvurmuş olmakla birlikte, güzel sanatların bir kolu olarak gördüğü biçimlendirme sanatlarını ise resim ve plastik sanatlar şeklinde ikiye ayırmıştır. Heykel ile mimari de bu gruptadır. Ayrıca mimari de kendi içerisinde bina ve yararlı eşya mimarisi olarak ikiye ayrılmıştır. Bununla birlikte resim sanatı da kendisi haricinde peyzaj, kostüm ve dekoratif tefriş gibi dallara ayrılmıştır (Özer, 2009, s. 43).

Tüm bu sınıflandırmalarla birlikte öte yandan sınıflandırma yapılmaksızın çeşitli sanat dallarını sıralayan yaklaşımlar da vardır. Buna göre sanat dalları, resim, heykel, mimarlık, dans, müzik, tiyatro, edebiyat şeklinde sıralanmaktadır. Bu sanat dallarına günümüzde ise ayrıca fotoğraf ve sinema eklenmiştir (Hasol, 2021).

Özetle;

Mimarlık, barınaktan kentsel boyuta kadar yerleşmelerin fiziksel ortamını düzenleyen yapı ve mekân tasarımı etkinliğidir; bilim, sanat, teknik ve insan yaşamıyla ilişkilidir. Kısacası, mimarlık toplum yapısına, toplumun gereksinmelerine, ekonomik verilere, teknolojik gelişmelere bağlıdır. İnsanların yaşamını kolaylaştırmak, barınma, dinlenme, çalışma, eğlenme gibi eylemlerini sürdürebilmelerini sağlamak üzere gerekli mekânları, işlevsel gereksinimleri ekonomik ve teknik olanaklarla bağdaştırarak estetik yaratıcılıkla tasarlama ve inşa etme sanatıdır. Başka bir tanımlamayla, yapıları ve fiziksel çevreyi tasarlama ve inşa etme sanat ve bilimidir. Kısaca, yapı ve mekân tasarımıdır (Hasol, 2021).

Görülmektedir ki geçmişten bugüne yapılan sanat sınıflandırmalarının hepsi mimarlığı içermektedir. Aynı şekilde mimarlığa yönelik tanımlarda da sanat ve tasarım vardır. Tasarım söz konusu olduğunda, mimarlık; resimde, müzikte, heykelde olduğu şekilde salt sanattan ibaret değildir. İçerisinde işlev ve teknoloji de yer almaktadır (Hasol, 2021).

Endüstri Devrimiyle birlikte işlev kavramının psikolojik ve sosyokültürel ihtiyaçlarla, estetik olgusunun simgesel ve anlamsal boyutlarla, sağlık kavramının ise teknoloji ile yer değiştirdiği tasarım eğitimi, sanat-sanayi-zanaat işbirliğine dönüşmüştür. Bu dönüşümle birlikte Rönesans döneminde güzel sanatlar çatısı altında ayrılan sanat ve zanaat, uygulamalı güzel sanatlar adı altında toplanmıştır. Böylelikle mimarlık, resim ve heykel

disiplinleri arasına, iç mimarlık, ürün tasarımı, mobilya tasarımı, grafik tasarım, seramik, fotoğrafçılık gibi alanlar eklenmiştir. Bauhaus olarak adlandırılan bu sistem 14 yıl gibi kısa bir süre aktif olabilmiş fakat etkilerini günümüzde dahi sürdürmektedir (Aslan Ş. , 2012, s. 94).

Bauhaus Okulu'na dek sanat ve zanaat olarak farklı şekillerde ayrıma ya da sınıflandırmaya gidilen tüm bu disiplinler Bauhaus ile aynı çatı altında toplanmıştır, günümüzde de farklı kurumlarda farklı fakülte bünyelerinde tasarım eğitimi verilen disiplinler ya da sanat, tasarım disiplinleri olarak ele alınmaktadır. Çalışmada da mimarlık ya da mekân tasarımı bu kapsamda ele alınacaktır.

Tasarım tek bir disiplin ya da disiplin alanı değildir. Aksine tasarım; Mimarlık, İç Mimarlık, Şehir ve Bölge Planlama, Endüstriyel Tasarım, Görsel Tasarım gibi birçok yeni tasarım alanlarında var olmaktadır (Çetin, 2019, s. 23).

Boradkar tarafından tasarım disiplinleri; 'Şehir ve Çevresi', 'Binalar ve İç Mekânları' , 'Ürünler', 'İletişim ve Yeni Medya' ve 'Hizmetler ve Altyapılar' olmak üzere 5 ana başlık altında toplanmıştır. Bu ana başlıklar altında yer alan disiplinler ise şu şekildedir:

- Şehir ve Çevresi: Kentsel Tasarım, Peyzaj Mimarlığı, Planlama
- Binalar ve İç Mekânları: Mimarlık, iç Mimarlık, Sergileme Tasarımı, Set Tasarımı
- Ürünler: Ürün Tasarımı, Endüstriyel Tasarım, Oyuncak Tasarımı, Ulaşım Tasarımı, Mühendislik Tasarımı
- İletişim ve Yeni Medya: Grafik Tasarım, Görsel İletişim Tasarımı, Web Tasarımı, Etkileşim Tasarımı
- Hizmetler ve Altyapılar: Servis Tasarımı, Süreç Tasarımı, Deneyim Tasarımı, Hizmet Tasarımı (Boradkar, 2010, s. 279).

Günümüzde ise üniversitelerde tasarım eğitimi; Güzel Sanatlar, Mimarlık ve Tasarım Fakültesi gibi fakültelere bağlı olarak pek çok bölümde sürdürülmektedir. Bu bölümler; Endüstri Ürünleri Tasarımı, İletişim Tasarımı, Moda Tasarımı, İç Mimarlık ya da İç Mimarlık ve Çevre Tasarımı, Kentsel Tasarım, Grafik Tasarım, Tekstil Tasarımı gibi sıralanabilmektedir. Bu bölümleri birbirinden ayıran en temel faktörler ise çalışma ölçeği

ve tasarlanan ürünün niteliğidir. Bu ayrımla yüzyıllardır sürekli daha küçük alt disiplinler ortaya çıkmış ve uygulanagelmiştir (Göz, 2011, s. 2).

Tarihsel süreçteki sanatsal ya da bilimsel bakışlardan ya da ele alışlardan şekillenen tüm bu düşünceler ve sınıflandırmalardan sonra bu çalışma, tasarım disiplinleri ya da daha özel ifade ile mekân tasarımı disiplinleri arasından iç mekân tasarımı ya da iç mimarlık disiplinine odaklanmaktadır. Bu odaklanma doğrultusunda ise bu disiplinin tarihsel süreçte gelişimine kısaca değinilecektir. Sonrasında da geçmişten bugüne güncel ve toplumsal koşullar çerçevesinde şekillenmiş ya da tanımlanmış olan bu disiplinde ve eğitiminde, içerisinde bulunduğumuz bilgi çağı güncel koşullarından olan dijitalleşmenin ve bu çalışmada sorgulanmak üzere ele alınan dijital öyküleme yaklaşımın etkileri, potansiyelleri keşfedilmeye çalışılacaktır.

Dijital öykülemeden farklı tasarım disiplinlerinde faydalanılması sonucu gerçekleştirilen çalışmalara kısaca değinilecek olursa; Ayvaz Tunç tarafından 2016 yılında gerçekleştirilen çalışmada öğretim sürecine teknoloji entegrasyonu adına önemli bir yaklaşım olan dijital öykülemenin Resim Bölümü öğretim sürecine entegrasyonu sonucu öğrenci görüşlerini ortaya koymak amaçlanmış ve çalışma sonucunda öğrencilerin dijital öykü uygulamalarına yönelik olumlu görüşlere sahip oldukları, bu olgunun teknoloji kullanım yeterlikleri adına katkı sağlayıcı olduğu görüşlerine ulaşılmıştır (Ayvaz Tunç, 2016).

Mimarlık alanında gerçekleştirilen çalışmada ise yerinden edilmiş insanların ya da çevrenin birleştirilebilmesi adına dijital öyküleme ile mimari çözümlerin mevcut çevreyle bütünleşecek ve aynı zamanda da toplu olarak bir araya gelmek için görünür bir işaret sağlayacak şekilde kentsel dokuya sessizce nasıl yerleştirilebileceğini keşfetmek olmuştur (Vergara, 2012).

Endüstriyel tasarım alanında gerçekleştirilen çalışmada ise; yükseköğretimin küresel olarak kitleleşmesiyle birlikte, dijital hikâye anlatımının birinci yıl Endüstriyel Tasarım dersinde öğrencilerin karşılaştığı işbirliği, katılım, esneklik gibi sorunlara katkı sağlama potansiyelleri ele alınarak öğrenme etkinliklerinin dijital öykülemeden faydalanılarak tasarlanması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır (Barnes, Gachago, & Ivala, 2014).

Bir diğerk çalışma peyzaj mimarlığı alanında, kültürel miras konusu çerçevesinde gerçekleştirilmiştir ve dijital öykülerin kültürel mirasın keşfinde ve yeniden değerlendirilmesinde katkı sağlayıcı olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Floch & Jiang, 2015).

Pek çok tasarım disiplinde ve farklı amaçlarla faydalanılan dijital öyküleme, toplumsal süreç içinde gelişen ve dönüşen bir yansıma olmakla birlikte disiplinlerin eğilimleri ve eğitimlerini de şekillendirmede rol oynamıştır. Toplumsal koşulların uzantısı olan ve bu gereksinimler sonucu faydalanılmak durumunda kalınan bu olgudan iç mekân tasarımı/iç mimarlık disiplini kapsamında nasıl faydalanılabileceği ise çalışmanın sorgusunu oluşturmaktadır.

İç Mimarlık/İç Mekân Tasarımı Eğitimi

İç mekân tasarımı eğitimi, 20. yüzyılın başında uzmanlaşmanın etkisiyle bölünmeye ve özelleşmeye başlayan tasarım disiplinlerinin bir uzantısı olarak gelişmeye başlamıştır. Bilginin çokluğu ve hızla kullanılma isteği meslek alanlarına paralel olarak eğitim alanlarında da etkin olmasını gerektirmiştir. Ancak mekân tasarımı yüzyıllardır yapılıyor olmasına ve beraberinde eğitiminin de veriliyor olmasına rağmen yapının içine yönelik ayrı bir eğitim programının varlığına ise 20. yüzyıl öncesine dek rastlanmamıştır. Bununla birlikte, profesyonel anlamda ilk iç mekân uygulamasına, 20. yüzyıl başlarında uzmanlaşma kavramının geliştiği ve olgunlaşarak hem iş çevresi hem de eğitimi etkilediği Amerika Birleşik Devletleri'nde rastlanmaktadır. İç mekân tasarımı meslek alanının kuramsal ve uygulama yönüyle altyapısının olduğu bu ülkede, iç mekân tasarımı eğitimi de kurumsallaşmıştır. Başlangıçta iç dekorasyon şeklinde adlandırılan meslek ve eğitimi, 20. yüzyılın ilk yarısından sonra değişen ve gelişen kavramlarla birlikte iç tasarım ya da iç mimarlık olarak adlandırılmaya başlanmıştır (Kaptan, 2003, s. 61).

Amerika'da sanat ve tasarım eğitiminin gelişimi 19. yüzyılda yeni okullar ve eğitim programlarının oluşturulması ile başlamıştır. Önceleri Baltimore'da Maryland Institute of Art (1826) ve Philadelphia'da Moore College of Art (1844) okullarının kurulması ile başlayan sanat eğitimi programlarına tasarım dersleri dâhil edilmemiştir. Fakat 1865 yılında Massachusetts Institute of Technology'de açılan mimarlık okuluyla birlikte mekân tasarımı eğitimi verilmeye başlanmıştır ve sonrasında uzmanlık alanları sanat ve tasarım olan eğitim kurumları kurulmuştur. Sanat eğitimi ve eğitim programlarının bu yönde

gelişmesi de uzmanlaşmış eğitim veren okulların açılmasını beraberinde getirmiştir. Bu okulların eğitim programları uzmanlık alanlarına yönelik kurgulanmış ve New York School of Decorative Arts (1877), Pratt Institute in Brooklyn-New York (1882), Rhode Island School of Design (1877) gibi okullarda iç mekân tasarımı, iç dekorasyon, iç mimarlık eğitimi içeren konularda eğitim verilmiştir. Bununla birlikte resim, grafik, süsleme sanatları gibi pek çok konu bu okulların eğitim programlarında yer almıştır (Kaptan, 2003, s. 62).

1904 yılına gelindiğinde ise gelen istekler doğrultusunda New York School of Applied and Fine Arts okulunda iç dekorasyon/iç mekân tasarımına yönelik seçmeli dersler okul programlarına eklenmiştir. Bu dönemde iç mimar adayları hem ev ekonomisi hem de tasarım eğitimi bölümlerinde eğitim almışlardır. 1920'lerde ise iç mekân tasarımı dikkat çeken bir uygulama alanı olmuştur. 1940 yılında Parsons School of Design'da Frank Alvah Parsons yerine okul yönetimine getirilen Van Day Truex iç mekân tasarımında New York geleneklerinin temel prensiplerinin oluşmasını sağlayarak, bu prensiplere uygun bir şekilde çalışacak tasarımcıların eğitilmesini sağlamıştır (Kaptan, 2003, s. 63).

İkinci Dünya Savaşı sonrasında ise üniversitelerde iç mekân tasarımına yönelik gerekli eğitimin verilebileceği bölümlerin açılması ile bu disiplin akademik bir kimliğe kavuşmuştur. Bu kimliğe kavuşurken de güzel sanatlar ve süsleme, mimarlığın özel bir alanı ve ev ekonomisi disiplinlerinden gelişerek geleneksel eğitim sistemini oluşturmuştur. Öte yandan mekân tasarımı eğitiminin ana yapısını oluşturan yöntemler ise yüzyıllardır süregelen mimarlık ve güzel sanatlar eğitiminin birer parçası olarak görülebilmektedir (Kaptan, 2003, s. 63-64).

Bu gelişmelerle birlikte 1963 yılında bir grup eğitimci ve uygulamacı eğitimdeki sorunları tartışmak, eğitim ilkelerini karşılaştırmak ve ortak bir meslek dili oluşturabilmek adına bir araya gelmiş ve bu sürecin sonunda İçmimar Eğitimciler Konseyi-IDEA (Interior Design Educators Council) adlı topluluk kurulmuştur. Bu örgütün kurulması iç mimarlık eğitiminde yeni bir dönüm noktası oluşturmuş ve 1971 yılında da İç Mimarlık Eğitimi Araştırma Vakfı'nın FIDER'in (Foundation For Interior Design Education Research) kurulmasını sağlamıştır (Kaptan, 2003, s. 64).

19.yüzyılda gerçekleşen Endüstri Devrimi sonrasında teknoloji ve sanayinin gelişimiyle hızla ilerleyen iç mekân tasarımı, II. Dünya Savaşı sonrasında, içmimarlık olarak

adlandırılmaya başlamıştır. Böylelikle iç dekorasyon kurslarıyla başlamış olan eğitim ve meslek kültürü de gelişmiştir. Bu doğrultuda da ortak amaçları bilgi organizasyonu, paylaşımı ve meslek hak ve sınırlılıklarını belirlemek olan meslek kuruluşları oluşmuştur. Bu kuruluşlar mesleki alandaki gelişmelerle birlikte eğitim süreçlerine de farklı bakış açıları getirmiştir (Özsavaş, 2011).

Amerika'yla birlikte Avrupa'daki iç mekân tasarımı eğitimine baktığımızda ise geleneksel eğitim kurumlarının yapısına uygun şekilde süsleme, düzenleme şeklinde 19. yüzyıl sonlarında yer aldığı görülmektedir. Çoğu zaman kurs ya da ders olarak yer alan bu eğitim, II. Dünya Savaşı sonrasında ancak kurumsallaşmaya başlamıştır ve Bauhaus eğitim programının beraberinde getirdiği tasarım olgusunun bir parçası olmuştur. Burada iç mekân tasarımı eğitimi, seçmeli ders, atölye ya da ders programında yer alan zorunlu ders olması dışında bölüm olarak 1960'lı yıllarda ancak kurumsallaşabilmiştir (Kaptan, 2003, s. 67).

Avrupa'da eğitim kurumlarında II. Dünya Savaşı sonrasında formal bir düzeye gelen iç mekân tasarımı ya da iç mimarlık eğitimi bu süre öncesine dek dekorasyon, süsleme, düzenleme formatlarıyla kurs düzeyinde eğitimler olarak şekillenmiştir. Bununla birlikte kurumsal olarak adlandırılmasa da iç mekân tasarımı eğitimi 17. yüzyılda yer alan Kraliyet Akademisi'nin (Académie Royale d'Architecture) bünyesinde şekillenmeye başlamıştır. Sanat ve bilimin Fransa'da yaygınlaşmasını sağlayarak ülkenin gelişmesi ve saygınlık kazanması amacıyla eğitim veren bu kurumda eğitimin amacı ise; orta çağdaki usta çırak eğitimine karşı bilginin yaygınlaşmasını sağlayarak mimari yapılardaki süslemeleri ve hatalı uygulamaları önlemektir. Bu anlayışla eğitim Fransız mimarlığına olan ilginin artmasını sağlamış ve beraberinde birçok akademi kurularak eğitime başlamıştır (Kuran, 1969'dan Aktaran Özoğuz Arbay, 2015, s. 24-25).

II. Dünya Savaşı sonrasında konut dışındaki mekânların da kullanıcılar için önemli hale gelmesiyle yeni işlevlerin mekânın örgütlenmesinde önemli olması iç mekân tasarımının kapsamı ve tanımının da değişmesine neden olmuştur. Bauhaus'la birlikte tasarım kavramının öneminin artması ve bununla beraber yeni iş kollarının ortaya çıkması iç mimarlığın eğitim ve meslek alanında yeniden organizasyonunu gerektirmiştir. Böylelikle dekorasyon kavramı yerini tasarım kavramına bırakmıştır ve bunun sonucunda iç

dekorasyon (interior decoration) olarak tanımlanan meslek terminolojisi, iç mekân tasarımı/iç mimarlık (interior design) olarak değiştirilmiştir (Kaptan 1998'den Aktaran Ertek, 1999, s. 77).

Öte yandan birçok üniversitede mimarlık bölümleri bünyesinde uzmanlık alanı olarak uygulama alanı bulan iç mekân tasarımı eğitiminin günümüz anlamında eğitim anlayışı ve programlarının oluşturulması ise 1950'lere dayanmaktadır. Bu döneme kadar mobilya tasarımı disipliniyle bir arada yer alan iç mekân tasarımı eğitimi 1964 yılında bu disiplinden ayrılarak eğitime devam etmiştir (Kaptan, 2003, s. 67).

Dünyada içmimarlık uygulamaları süregelirken eğitim alanında ise 20. yüzyılın başlangıcında önemli gelişmeler yaşanmıştır ve uzmanlaşmanın da etkisiyle eğitim sisteminde meydana gelen değişimler iç mimarlık eğitiminin kurumsallaşmasını ve eğitim programının özelleştirmesini sağlamıştır. Bu doğrultuda da süsleme, ev ekonomisi ve mimarlığın bir parçası olan iç mekân tasarımı eğitimi bugün bu alanlardan yola çıkarak ya da bu alanları içererek uygulanmaktadır (Veitch, 1992'den Aktaran Kaptan, 2014, s. 67).

Güzel sanatlar ve ev ekonomisi konuları arasından kullanıcılarla ilgili alanların bir araya getirilmesi ile oluşan iç mimarlık disiplininin kapsamının eksik görülmesi nedeniyle, mimarlık alanından bilgiler de bu disipline eklenmiştir. Bu ortak yapı hızlıca bir disipline dönüşmüş ve birçok alt uzmanlık alanını bünyesinde barındıran bir eğitim alanı oluşturmuştur. Fakat asıl değişim ya da dönüşüm II. Dünya Savaşı sonrası Bauhaus Ekolü'nün dünyaya yayılması ve beraberinde getirdiği tasarım olgusuyla yaşanmıştır. Bu değişimle birlikte iç mekân tasarımı hem eğitim hem de meslek alanında güncellemeleri gerektirmiştir. Böylelikle erkendönemlerinde iç dekorasyon olarak adlandırılan meslek terminolojisi de iç tasarım olarak değiştirilmiştir (Kaptan, 2014, s. 67).

İkinci Dünya Savaşı sonrasında üniversitelerde ilgili bölümün açılmasıyla akademik kimliğine kavuşan iç mimarlık eğitimi Avrupa'da kurumsallaşana dek atölye, seçmeli ders ya da müfredatlarda yer alan zorunlu bir ders olarak yer edinse de bölüm olarak ancak 1960'larda kurumsallaşabilmiştir (Ökten, 2012'den Aktaran Gül, 2016, s. 10).

Bir tasarım disiplini ve meslek olarak iç mimarlık, bahsedildiği şekilde dünya tarihinde toplumsal ve teknolojik değişimin hızla yaşandığı Endüstri Devrimi ve tüm bunların

getirilerinden modernizmin kuram ve uygulamalarıyla bağlantılı olarak olgunlaşmıştır. Bu dönem öncesinde ise iç mekân tasarımı kavramlarıyla örtüşmeyen süslemeci bir dekorasyon anlayışıyla gerçekleştirilmiştir (Ertek, 1999, s. 258).

Günümüzde ise teorik altyapısını geliştiren ve diğer tüm mekân tasarım disiplinleriyle ortak idealleri bulunan iç mekân tasarımı alanındaki temel eğitim de, diğer mekân tasarım disiplinlerinden tamamen kopmamakla birlikte içerik, konu ve uygulama ölçeklerine göre farklılıklar eğitim ve meslek alanlarını belirlemektedir (Ertek, 1999, s. 259).

Mesleğin doğuşu ve gelişmesi sonucu ortaya çıkan iç mekân uygulamalarıyla birlikte iç mimarlık eğitimi de gelişim göstermiştir. 20. yüzyılda görsellik ve süsleme amacıyla yaklaşım sunan gelenekçi iç mimarlık uygulamaları ve modernizm etkisiyle işlev kaygısı duymaya başlayan yenilikçi anlayış olmak üzere iki anlayışı yansıtmaktadır ve bu iki farklı yaklaşım beraberinde getirdiği farklı eğitim modelleriyle günümüz iç mekân tasarımı eğitimine taşınmaktadır (Özsavaş, 2011, s. 42).

Amerika ve Avrupa'dan sonra Türkiye'deki iç mimarlık eğitimi gelişimine baktığımızda; burada da iç mimarlık Amerika Birleşik Devletlerinde olduğu gibi iç dekorasyon şeklinde başlamıştır çünkü 20. yüzyıla dek tasarım kavramı mevcut değildir. Ancak II. Dünya Savaşı sonrası Almanya'da ortaya çıkan Bauhaus eğitim sisteminde yer alan akademisyenlerin farklı ülkelere yayılması ile tasarım kavramı da yaygın hale gelmiştir. Yeni bir eğitim modeli ya da anlayışının geliştiği Bauhaus Okulu tasarım eğitimi içinde iç tasarım metal atölyesi ve iç tasarım marangozluk atölyesi şeklinde iç mekân tasarımı ile ilgili olabilecek iki atölye önerilmiştir (Kaptan, 2014, s. 71-72).

1882 yılının başlarında Osman Hamdi Bey'in Sanayi-i Nefise Mektebi Müdürlüğüne getirilmesi ile resim, mimarlık, heykel ve hakkaklık (gravür) bölümlerini barındıran okul eğitime başlamıştır. Resmi adı Mektebi-i Sanayi-i Nefise-i Şahane olan kurum sonrasında ise Güzel Sanatlar Akademisi olarak eğitim hayatına devam etmiştir ve günümüzde de Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi adıyla devam etmektedir (Kaptan, 2003, s. 69).

1882 yılında kurulmuş olan Akademi'de; Seramik, Afiş, Dâhilî Mimari ve Umumi Tezyinat atölyeleri ise 1930 yılında kurulmuştur. 1938 yılında afiş atölyesi; Afiş ve fotoğraf, 1938-39 yıllarında ise Umumi Tezyinat Atölyesi ise Kumaş Desenleri Atölyesi şeklinde

değiştirilmiştir. Bununla birlikte 1941-42'li yıllarda Moda Atölyesi açılmış; 1958-59 yılında ise ismi Tiyatro Dekorları olarak değiştirilmiştir. Bahsedilen tüm bu bölümler 'Dekoratif Sanatlar Bölümü' çatısı altında bir araya getirilmiştir. Bu bölüm bünyesinde yer alan ve başlangıçta 'Süsleme' , sonrasında ise 'İç Mimari' adı verilen atölye, yıllardan beri iç mimar yetiştiren bölümdür (Küçükerman, 2014, s. 27).

1914 yılında, Mektebi-i Sanayi-i Nefise-i Şahane okulu kapsamında, Cemil Bey tarafından kurulan Tezyinat Sanatları bölümünde eğitim, biraz gecikmeli de olsa başlamıştır. 1927 yılında müdürlüğün başına getirilen Namık İsmail, Paris'te 1925 yılında açılan Exposition Internationale des Arts Décoratifs et Industriels Modernes (Uluslararası Dekoratif Sanatlar Sergisi)'nden etkilenerek, Tezyinat bölümünde daha etkin ve çağdaş bir eğitim verilebileceğini düşünmüştür. Bu önemli bir atılımdır. Çünkü tezyinat bölümünün yeniden gündeme gelmesini sağlayan, Exposition Internationale des Arts Décoratifs et Industriels Modernes, daha sonraları iç mekân merkezli bir tasarım akımı olarak kabul edilen Art Deco adlı modern bir tarzın ortaya çıkmasıyla sonuçlanmıştır. Geometrik ve simetrik kompozisyonlarla birlikte aerodinamik formların kullanıldığı tasarımlarla öne çıkan bu dünya fuarı, dekoratif sanatlar eksenli yaklaşımı nedeniyle ilgiyle izlenmiş ve zamanla dünyaya yayılmıştır. İç dekorasyona artan ilginin bu yolla eğitim alanına da yansımaları sağlamıştır (Kaptan, 2014, s. 72).

Bu doğrultuda kendisini yeni ya da insanoğlunun yaşına eşit doğal bir eylemin uzmanlaşma alanı olarak tariflese de, ülkemizde mekân tasarım etkinliğinin ortaya çıkışı 1882'de resim, mimarlık, heykel ve gravür sınıflarını içerecek şekilde yapılmış olan ve Türkiye'nin ilk güzel sanatlar okulu olarak kurulan Sanayi-i Nefise Mektebi-i Alisi'ne dayandırılmaktadır. Okul, Fransa'da kurulan Beaux Arts Okulu ile benzerlikler taşıyor olup 1928'de Güzel Sanatlar Akademisi'ne, 1964 yılında Devlet Güzel Sanatlar Akademisi'ne, 1982 yılında ise günümüz adıyla Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi'ne dönüşmüştür (Aslan ve Fakıbaşa Dedeoğlu, 2019, s. 330).

1914 yılında Mektebi-i Sanayi-i Nefise-i Şahane Okulu içerisinde tezyinat bölümü Cemil Bey tarafından açılmıştır ve eğitim gecikmeli de olsa başlamıştır. 1927 yılına gelindiğinde bu bölümdeki eğitimin daha çağdaş ve etkin olacağı düşüncesiyle bu yılı takip eden yıllarda grafik ve seramik atölyeleri de kurularak eğitime başlanmıştır. Eğitim sisteminin temelinde atölye çalışması yatan okulda ilk yıl hazırlık eğitimi olmak üzere toplam dört yıl eğitim verilmiş ve atölyelerde konusunda uzman eğitmenler tarafından eğitimler sürdürülmüştür (Kaptan, 2003, s. 69).

Bu bölüme yetenek sınavını başaran öğrenciler alınmıştır ve sınavda başarılı olan adaylar umumi tezyinat, grafik, dâhili tezyinat ve çinicilik olmak üzere dört uzmanlık alanından birine devam etmişlerdir. 1929 yılında tezyinat bölümü başkanlığına Philip Ginther'in

getirilmesiyle dâhili tezyinat atölyesi kurulmuş ve bu atölyede eğitim usta çırak ilişkisiyle yapılandırılmıştır (Kaptan, 2014, s. 72-73).

Namık İsmail başkanlığındaki Sanayi-i Nefise Mektebi Dekoratif Sanatlar Bölümüne iç mimarlık atölyesi 1929 yılında kuruma hoca olarak katılan ve aynı zamanda da bölüm başkanlığı yapan Philip Ginther isimli eğitimci tarafından kurulmuştur. Akademinin 1934 tarihli yönetmeliğine göre ise Dâhili Tezyinat Atölyesi, bugünkü anlamda iç mimarlık stüdyosunun ilk formunu oluşturmaktadır. Stüdyo içeriği 1930-1960 yılları arasında öğretim üyesi profili ve koşullarına göre değişmiş olmakla birlikte başlangıçta genel olarak mobilya tasarımı ve yerleşimi ağırlıklı olmuştur (Gürel, 2014, s. 21-22).

Öte yandan 1945'li yıllarda Türkiye'de hız kazanan sanayileşme etkisiyle değişmeye başlayan toplumsal yapı beraberinde istihdam edilmek üzere teknik eleman gereksinimi ve teknik eğitimin önem kazanmasını da getirmiştir. Böylelikle sanat eğitiminin verildiği güzel sanatlar akademilerinin bu ihtiyaca cevap veremediği düşüncesinden hareketle sanayinin ihtiyaç duyduğu tasarımcıları yetiştirmek için 1957 yılında, Prof. Dr. Sabri Oran müdürlüğünde Devlet Tatbiki Güzel Sanatlar Okulu; Mobilya ve İç Mimarlık, Tekstil ve Moda Tasarımı, Grafik, Dekoratif Resim ve Seramik olmak üzere toplam beş bölümü içerecek şekilde kurulup eğitim vermeye başlamıştır. Sonrasında ise Bakanlar Kurulu kararı ile Marmara Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi ismini almış, eğitimine devam ederek günümüze ulaşmıştır (Aslan ve Fakıbaşa Dedeoğlu, 2019, s. 331).

1957 yılında Adolf Schneck danışmanlığında açılan Tatbiki Güzel Sanatlar Yüksekokulu'nda Mobilya ve İç Mimarlık Bölümü, Dekoratif Sanatlar Bölümü, Grafik Sanatlar Bölümü, Seramik Bölümü ve Tekstil Sanatları Bölümü ile eğitime başlanmıştır (Ak, 2008, s.90). Bu bölümler arasından Mobilya ve İç Mimarlık bölümünün ismi 1971 yılında İç Mimarlık Bölümü olarak değiştirilmiştir (Ak, 2008, s.106). Ayrıca okulda Adolf Schneck tarafından, Türk ve Alman eğitimcilerden oluşan bir eğitim kadrosu oluşturulmuştur ve bu şekilde eğitim verilmiştir (Kaptan, 2014, s. 73-74).

Fransız Güzel Sanatlar ekolü Beaux Arts'ı benimseyen Devlet Güzel Sanatlar Akademisi'nin aksine, Tatbiki Güzel Sanatlar Yüksek Okulu ise Bauhaus anlayışını benimsemiş ve bu anlayış ile eğitim vermiştir (Küçükerman,2014). Bu doğrultuda bünyesinde barındırdığı her bölümün başına Almanya'dan eğitimciler getirilmiştir. 1962 yılında eğitim programını

yenileyerek dört yıllık lisans eğitimi formatına geçilen okulda sadece güzel sanatlar eğitimi değil beraberinde teknik bilgi ve beceri kazanımının da sağlanması amaçlanmıştır (Aslan ve Fakıbbaba Dedeoğlu, 2019, s. 331).

1960'lı yıllara kadar iç mimarlık atölyesi kapsamında eğitim verilen okulda 1979 yılında başlayan fakülteleşme çabaları sonucu iç mimarlık bölümü, kurulan yedi fakülteден biri olan Endüstri Sanatları Fakültesi bünyesinde yer almaya başlamıştır. Aynı zamanda Avrupa'da yaşanan politik, kültürel değişimler ve beraberinde gelen II. Dünya Savaşı nedeniyle buradan birçok eğitimci Türkiye'ye gelmiş ve bugünkü adıyla Marmara Üniversitesi de iç mekân tasarımı eğitiminde yapılanma sürecine girmiştir (Kaptan, 2003, s. 70).

Türkiye'de ikinci iç mimarlık programının açıldığı kurum olan Devlet Tatbiki Güzel Sanatlar Okulu yani bugünkü adıyla Marmara Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi; resim, el sanatları, heykel gibi uygulamalı sanat dallarını bir çatı altında toplamayı amaçlayan Bauhaus modelini esas almıştır. Uygulamanın ön planda olduğu okul ilk mezunlarını 1960-61 yıllarında vermiştir. Bu okul mezunlarının Fransız ekolünün benimsendiği akademi mezunu olan ve o günlerde dekoratör olarak tabir edilen iç mimarlarla fikir ayrılıkları yaşadığı görülmüştür (Gürel, 2014, s. 22).

Tüm bu tarihi çerçevelerden ele alındığında, 1954 yılında oluşturulan Dâhili Mimarlar Derneği ve 1976 yılında İç Mimarlar Odasının kurulması ile dekorasyon teriminin geride bırakılması, ülkemizde de Amerika ve Avrupa'daki gibi iç mimarlığın uzmanlık dalı olarak erken tarihlerde ortaya çıkıp yayıldığı ülkelerle paralellik göstermektedir (Gürel, 2014, s. 23).

Amerika ve Avrupa'daki gelişmelerden etkilenerak 1929 yılında ülkemizde Güzel Sanatlar Akademisi (bugünkü adıyla Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi) Dâhili Tezyinat Atölyesi adıyla başlayan iç mimarlık eğitimi, 1957 yılında ise bugünkü adı Marmara Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi olan Tatbiki Güzel Sanatlar Yüksekokulu'nda da vermeye başlamıştır.

Kısacası bugün Türkiye'de, iç mimarlık eğitimi alanında en eski kurumlar olan Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi ve Marmara Üniversitesi arasından biri (Mimar Sinan Güzel

Sanatlar Üniversitesi) yapılanmalarında görsellik ve süsleme (tezyinat bölümü) anlayışına sahip olan gelenekçi tavır (Academie Des Beaux Arts) (İç tasarım), diğeri (Marmara Üniversitesi) ise modernizm etkisinde işlev kaygısı taşıyan yenilikçi (Bauhaus)(iç mimarlık) tavrı temsil eden iki farklı anlayışı yansıtmışlardır/yansıtmaktadırlar (Aslan ve Fakıbbaba Dedeoğlu, 2019, s. 331).

Sonuç olarak, Tatbiki Güzel Sanatlar Akademisinin kurulduğu 1882-1883 yılından 1970'li yıllara kadar süregelen Beaux Arts Ekolü'nün galeri eğitime dayanan eğitim anlayışı reformist hareketler sonucu atölye eğitime dönüşmeye başlamış ve bu doğrultuda iç mekân eğitimi algısı ve kurgusunun da gelenekçi eğilimlerden yenilikçi yönelimlere dönüşmesinde önemli bir gösterge olmuştur (Aslan ve Fakıbbaba Dedeoğlu, 2019, s. 331).

Tarihsel süreçte gelişimiyle ele aldığımızda, görülmektedir ki iç mimarlık eğitiminin hem dünya genelinde hem de ülkemiz özelinde izlenen değişim ve dönüşüm süreçlerinin temel belirleyicileri, değişen üretim yöntemleri ve paralelinde bu değişimlerin tasarım düşüncesi üzerindeki rolü olmuştur. Mesleğin tarihçesinden de okunabileceği üzere, galeri eğitiminin yerini atölye eğitiminin alması 19. yüzyılda meydana gelen yapma pratiklerindeki değişime yanıt vermek amacıyla meydana gelen doğal bir akış olarak kabul edilebilmektedir (Aslan ve Fakıbbaba Dedeoğlu, 2019, s. 332). Bu doğrultuda bu değişimlerden biri de içerisinde bulunduğumuz bilgi toplumu/çağı yapılanmasındaki teknolojik gelişmelerin yapma pratiklerimizde meydana getirdiği etkilerin tasarım düşüncesi üzerindeki rolü ve bu rolün sorgulanmasıdır. Tarihsel akışta iç mimarlık eğitiminde galeri eğitiminin yerini atölye eğitiminin almasının ardından şu an ise atölye ya da stüdyo olgusunun yerini sanal stüdyoya bırakmaya doğru ilerlediği bir geçiş sürecinin eşliğindeyizdir. Bu nedenle çalışma dönüm noktaları olarak ele alınan Beaux Arts ve Bauhaus yaklaşımlarının meydana geldiği toplumsal yapılanmaların tasarım eğitimindeki yansımaları olmaları ardından, günümüzde de bilgi toplumu yansıması ve bu yansımanın iç mimarlık eğitiminde yapma pratikleri yanı sıra yapma düşüncesindeki rolünün sorgulanması üzerinde kurgulanmıştır. Bu doğrultuda çalışmada tasarım eğitiminden iç mimarlık eğitime bir akışla ve bu eğitimde bilgi toplumu getirilerinden olan dijitalleşmenin, özelleştirilmiş şekliyle ele alındığı üzere dijital öyküleme yaklaşımının yapma biçimlerinden ziyade yapma düşüncesi/tasarım düşüncesi üzerindeki rolü ya da etkilerinin sorgulanması amaçlanmıştır.

2.1.8 İç Mekân Tasarımı Eğitimi ve Dijital Öyküleme Yaklaşımı

İlk olarak 1960'lı yıllarda film ve televizyon programları formatıyla ortaya çıkan dijital öyküleme olgusu çok fazla kişiye ulaşamamıştır. 1990'lı yıllara gelindiğinde ise içerisinde sanatçıların da bulunduğu bir ekip hareketi, dijital teknolojilerle geleneksel hikâye anlatımının birleştirilmesi adına varlık göstermiştir. Böylelikle, dijital alandaki gelişmeler sonucu yeni bir kavram olarak ortaya çıkan dijital öyküleme yaklaşımı, geleneksel hikaye anlatma geleneğine teknolojinin de dâhil edilmesiyle yeni bir boyut kazanmıştır (Ayvaz Tunç, 2016, s. 16).

1990'lı yıllara gelindiğinde hikâye anlatımını geliştirmek amacıyla bir grup tasarımcı ve medya sanatçısı bir araya gelmiş ve Dana Atchley ve Joe Lambert öncülüğünde gerçekleştirilen çalışmalarla çoklu ortamlar hakkında hiç deneyimi olmayan kişilerin bile kişisel hikâyelerini yeni teknolojilerle dijitalleştirebileceğini ortaya koymuştur. 1994 yılında ise Joe Lambert, Dana Atchley ve Nina Mullen bir araya gelerek San Francisco'da Dijital Medya Merkezini kurmuşlardır. 1998 yılında Merkez California Berkeley'e taşınmış ve ismi Dijital Hikâye Anlatımı Merkezi olmuştur (Çıralı Sarıca, 2019, s. 23).

Üniversiteler ve okullar ise güncel olan bu medyayı eğitsel olarak işleyişlerine dâhil edip, öykü anlatmanın sanatsal bir şekli olarak tanımlamış ve çevrimiçi bir ortama dönüştürme sürecine girmişlerdir. Bilgisayar, kamera, kolay yazılımlar ve internet aracılığıyla dijital öyküleme dünyasını keşfeden eğitimciler paralelinde eğitsel içerikler ve uygulamalara yönelik dijital öyküler geliştirmeye başlamıştır (Ayvaz Tunç, 2016, s. 17-18).

Yeni medya ve teknolojinin eğitsel bir aracı olan dijital öyküleme yaklaşımı, medya, ilişki, bağlam, iletişim ve hareket gibi bileşenlerle yeni bir yakınsama modeli ortaya koymaktadır. Böylelikle de bu yaklaşım geleneksel öyküleme geleneğinin anlatım gücünü ve teknolojiyi birlikte kullanmaktadır (Ayvaz Tunç, 2016, s. 21).

Dijital öyküleme, hikâyeye uygun metin, görüntü, animasyon ve müziğin çeşitli yazılımlarla bir araya getirilmesi sonucu yeniden düzenlenerek ifade edildiği bir anlatım aracıdır. Robin'e (2006) göre ise dijital öyküleme; belirli bir konuya yönelik gerçek ya da kurgu olarak bilgi vermek amacıyla metin, ses, görüntü, animasyon gibi çoklu ortam araçlarıyla oluşturulan ve sunulan olgulardır (Yılmaz vd., 2017, s. 1622).

Dijital öykülemenin ana bileşenlerinden ilki olan medya, bu olgudaki sözelliğin yanı sıra görsel ve işitsel nitelikte olduğunu göstermektedir. Grafik, metin, animasyon, ses, fotoğraf ve görüntünün birlikte kullanıldığı çoklu ortamlar sayesinde öyküler daha zengin bir içerikle sunulmakta ve karmaşık bilgilerin görselleştirilmesiyle daha kolay algılanabilir hale gelmesini sağlamaktadır (İnceelli, 2005, s. 141).

Geleneksel öykü anlatımıyla bilgi teknolojisi ve modern medya tarafından benimsenen iletişim şekli arasında köprü oluşturma zorlu bir yolu olan dijital öyküleme, (Schäfer, 2002, s. 1) hikâye başından sonuna dek açıklamalar, yorumlamalar, deneyimler ve değerlendirmelerle yeni anlam ve bilgilerin öğrenciye aktarılmasıdır (Chung, 2006). Bu nedenle bilginin bir formdan başka bir forma dönüştürülmesi için öykülemeyi kullanılmaktadır (Yılmaz vd., 2017, s. 1622).

Dijital öyküleme derneği tarafından (2002) 'Antik hikâye anlatımı sanatının modern ifadesi' şeklinde tanımlanan dijital hikâyeler, teknolojik araçlar ve ortamlar ile kişisel hikâyelerin birleştirilmesi sonucu oluşturulan yeni medya dönemi hikâyeleridir (Yüksel P. , 2011, s. 1). Geleneksel öykü anlatma sanatını metin, ses, resim, müzik ve video gibi dijital medya araçlarıyla birleştiren dijital öyküler, genellikle belirli bir konu ya da tema etrafında şekillenen ve belirli bir bakış açısı barındıran, belirli uzunlukta anlatılardır (Robin B. R., 2016, s. 18).

Birçok farklı tanımı olan dijital öyküleme genel olarak, hikâye anlatma sanatı ile görüntü, video, ses gibi çeşitli medya araç ve ortamlarını birleştirme fikri etrafında şekillenmiştir. Neredeyse tüm dijital öyküler, belirli bir konuya yönelik bilgi sunmak amacıyla grafik, metin, ses, müzik ve video karışımını bir araya getirmektedir. Geleneksel öykülemede olduğu şekliyle dijital öyküler belirlenen bir tema çerçevesinde şekillenir ve genellikle belirli bir bakış açısı barındırır. Ortalama birkaç dakika uzunluğunda olan bu hikâyeler, kişisel hikâyelerin anlatımı, tarihsel olayların anlatımı ya da belirli bir konu hakkında bilgi verme gibi çeşitli amaçlarla kullanılmaktadır (Robin B. R., 2006, s. 1).

Dijital hikâye anlatımı, kişisel dijital medyayı (fotoğraflar, videolar vb.) kullanarak bir anlatı oluşturmaktan ve anlatıyı göstermek için kişisel deneyimle detaylandırmaktan oluşur. Dijital hikâye, bir senaryo yazma ve kaydetme, dijital fotoğraf ve videoları düzenleme ve tutarlı bir kişisel hikâye oluşturmak için bu medyayı birleştirme fırsatı sunar. Dijital

Öykülerle ilgili tanımlar genel olarak incelendiğinde, öykü anlatma sanatının görüntü, ses ve video gibi çeşitli dijital multimedya ile birleştirildiği görülmektedir. Dijital öykü, geleneksel edebiyatı (dinleme, okuma, konuşma, yazma) dijital görüntü, video, müzik ve bilgisayar grafikleriyle bütünleştirme sürecidir. İnceelli'ye (2005) göre “dijital öykü anlatımı, bu ortamın kontrolünü kullanıcılara interaktif bir dijital ortamda sağlayan amaçlı anlatımın sunulması sürecidir; kendi bilgilerini keşfetmelerini ve bu bilgileri gerçek yaşam durumlarında uygulamalarını sağlayan; kullanıcıların zihnindeki bilgileri anlamlı bir şekilde yapılandırmasını ve bir hikâye akışında hareket ederken alıştırmalar ve uygulamalarla pekiştirmesini sağlayan; anlatıcının kendi sesine ek olarak ses, resim, grafik, hareketli grafik, müzik, metin, fotoğraf, animasyon gibi multimedya uygulamalarını bilgi, eğitim, eğlence amaçlı kullanan bir yaklaşımdır (Akgün ve Akgün, 2020, s. 71-72).

Özetle dijital öyküleme; etkileşimli dijital bir ortamda, resim, ses, grafik, hareketli grafik, müzik, görüntü ve metne dayalı anlatıların sunulması süreci olarak ifade edilmektedir. Dijital öyküler, sanal ortamlar aracılığıyla öğrencilerin hikâye yapılandırıcısı ve anlatıcısı olmasını sağlamaktadır (Turgut ve Kışla, 2015, s. 97).

Temel amacı; öğrenme sürecinde öğrencilere kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu alma cesaretini kazandırmak olan ve farklı şekillerde tanımlanan dijital öykülemenin bileşenleri; Bakış açısı, Dramatik Bir Soru, Duygusal İçerik, Seslendirme Kabiliyeti, Hikâyede Müziğin Gücü, Sade İçerik ve İlerleme Hızı (Ritm) iken; dijital öykü oluşturma süreci ise bir konu bulma, araştırma-inceleme-öğrenme, hikâye metni yazma, hikâye panosu oluşturma, resim-ses-video dosyalarını toplama veya oluşturma, bütün dosyaları bir araya getirme, paylaşma, geri bildirim alma ve düzenleme aşamalarından oluşmaktadır. Dijital öyküleme çeşitleri ise, kişisel hikâyeler, tarihi belgeseller/tarihi olayları açıklayan hikâyeler, eğitsel/bilgi verici ya da öğretici hikâyeler, anısal hikâyeler, gönüllülük hikâyeleri ve tıp ve sağlık alanındaki hikâyeler olarak sınıflandırılmıştır (Çıralı Sarıca, 2019, s. 25).

Etkili dijital öyküleme oluşturmak amacıyla dijital hikaye anlatımı merkezi tarafından belirlenen bu bileşenler yanı sıra dijital öykü anlatımının kabul edilen neredeyse tüm tanımlamaları, bu teknolojiyi, genellikle belirli bir konu ya da tema hakkında birkaç dakika uzunluğunda kısa bir öykü anlatmak için hareketsiz görüntüler, metinler, video klipler,

sesli anlatım ve müzik dahil olmak üzere farklı multimedya türlerini birleştirmenin bir yolu olarak tanımlamaktadır (Robin ve Mcneil, 2012, s. 40).

Tanımları, bileşenleri, çeşitleri gibi temel özelliklerine değinildikten sonra, dijital öykülemenin kazanımlarını ele aldığımızda ise; eğitsel yönden güçlü bir iletişim ve öğretme-öğrenme aracı olarak görülen dijital öykülemenin, öğrencilerin kendi öykülerini tasarlama, yaratma ve sunmak gibi pek çok adıma katılması sebebi ile okuryazarlık ve araştırma, organizasyon, yazma, bilgi toplama, kendini ifade etme, işbirlikli çalışma ve problem çözme gibi becerilerini geliştirmelerine imkân tanıdığı belirtilmektedir (Çıralı Sarıca, 2019, s. 39).

Kişilere, diğer kişilerin süreç deneyimlerine ortak olma imkânı sunan bu anlatılar; yaratıcılık ve kişisel gelişim yönleriyle sanat ve tasarım eğitiminde etkin olarak faydalanılabilir görülmektedir (Arı, 2018, s. 60).

Dijital öyküleme süresince öğrenciler öykülerini anlatırken öğrenme süreçlerinin aktif katılımcıları olurlar ve böylece kendi öğrenmelerinden anlam çıkarırlar. Bu yönüyle dijital öyküleme öğrenme ortamlarında öğrencilerin neyi ne kadar ve ne şekilde anladıklarını gösterebilmeleri adına etkili bir uygulama olarak gösterilmektedir. Dijital öykülemenin yaratıcılık, teknoloji kullanımı, grup çalışması, kişisel uygulama, eleştirel düşünme ve çoklu öğrenme gibi yapılandırmacı yaklaşımın kazanımlarını desteklemesi yönüyle günümüz güncel öğrenme ortamlarında kullanılmasının fayda sağlayacağı düşünülmektedir. Dijital öyküleme yaklaşımının bir diğer önemli özelliği ise, öğrencilerin pasif birer dinleyici olmaktan ziyade, senaryolarını oluşturup dijital ortama aktarma süreçlerini düşünen, uygulayan ve yorumlayan kendi öğrenmesinin sorumluluğunu alan bireyler olmasını gerektirmesidir. **Bu nedenle de proje tabanlı öğrenme yöntemlerine uygundur** (Kocaman Karoğlu, 2015, s. 95).

Öğrencinin tasarımcı olarak yer aldığı dijital öyküleme sistemi, öğrencilerin görsel ifade dili oluşturmalarına olanak sağlayan eğlenceli bir öğretim ortamıdır (Kindborg, 2001'den Aktaran Karakoyun, 2014, s. 35). Geleneksel yöntemdeki bilgi toplama aşaması için sıklıkla kullanılan bu yöntem sadece teknolojik yollarla sunum yapmaktan ziyade, sunum içeriğinde bir öyküleme barındırılmasıyla sıradan anlatımın yanı sıra öğrencinin konuyu özümseyerek aktarmasını amaçlamaktadır. Bu sayede öğrenci sadece edindiği bilgileri

aktarmayıp bu bilgilerin anlaşılması için bir süreci yönetebilmektedir (Ertaş ve Koç, 2018, s. 534).

Eleştirel düşünme, eleştirel okuma, yazılı iletişim, sözlü iletişim ve teknoloji kullanımını gerektiren dijital öyküleme yaklaşımı çok boyutlu bir öğrenme ortamı oluşturmaktadır (Green, 2011'den Aktaran Karakoyun, 2014, s. 37). Ayrıca dijital öyküleme, öğrenme deneyimlerinin kişiselleştirilmesi, öğretim sürecine ilişkin motivasyon artışı ve beklentilerin belirlenmesini sağlamaktadır. Sınıf ortamında faydalanılan dijital öyküleme etkinlikleri, öğrenme sürecinde öğrencileri pasif dinleyici konumundan aktif katılımcı konumuna dönüştürmektedir (Howell ve Howell, 2003'ten Aktaran Karakoyun, 2014, s. 35).

Barrett, dijital öykü anlatımının, **proje tabanlı öğrenme**, öğrenci katılımı, derin öğrenme ve teknolojinin öğretime etkili bir şekilde entegrasyonunu sağladığını; Bendt ve Bowe ise hikâye anlatıcılığının yaratıcılığa ve **problem çözmeye** teşvik ettiğini, özveri uyandırdığını, çeşitliliği sağladığını, dikkat çektiğini, grup dinamiklerini teşvik ettiğini, farklı öğrenme stillerine hitap ettiğini, çoklu zekâları içerdiğini ve olumlu bir sınıf ortamı yarattığını belirtmiştir (Signes, 2010, s. 6-7).

Robin (2006) ise, dijital öykülemenin öğrencilerin birçok okuryazarlık becerisini geliştirdiğini, bunların ise;

Araştırma becerileri: Bir konu ile ilgili bilgilerin araştırılması, analizi ve oluşturulan öykünün belgelendirilmesi,
Yazma becerileri: Bakış açısının formüle edilmesi ve senaryonun geliştirilmesi,
Organizasyon becerisi: Proje yönetimi, bir görevi tamamlamak için zamanın ayarlanması ve kullanılacak materyallerin organize edilmesi,
Teknoloji becerisi: Dijital kameralar, tarayıcılar, mikrofonlar ve çoklu ortam yazılımları gibi çeşitli teknolojik araçların kullanımının öğrenilmesi,
Sunum becerileri: Bir izleyici grubu için en iyi sunumun nasıl yapılacağına karar verilmesi,
Görüşme becerileri: Görüşme için kaynak bulunması ve sorulacak soruya karar verilmesi,
Kişiler arası beceriler: Bir grupla çalışılması ve her bir grup üyesinin rolüne karar verilmesi,
Problem çözme becerileri: Projenin başından sonuna kadar bütün aşamalarında engellerin üstesinden nasıl gelineceğinin ve karar vermenin öğrenilmesi,
Değerlendirme becerileri: Bireylerin hem kendi çalışmasını hem de başkalarının çalışmalarını eleştirerek uzmanlık kazanması, olduğunu ifade etmektedir (Robin B. R., 2006, s. 4).

Dijital hikâyelerin sınıf içi öğrenme ortamlarında kullanılmasıyla odak, kişiden ziyade sürece geçmektedir. Böylece bireyin öğrenmesini hikâyeye aracılığıyla ifade etmesi

sayesinde, **hikâye ile öğrenme sürecinin görünür kılınması sağlanmaktadır** (Tally ve Goldenberg, 2005'ten Aktaran Garrety, 2008, s. 17).

Bu noktada dijital öyküleme bireysel farklılıkları öğretim sürecinde avantaja dönüştürmesi, bu farklılıkları teknoloji ile eşleştirerek öğrenciye kendisini tanıma adına farkındalık yaratması, yani farklı öğrencilere farklı yeterlikleri çerçevesinde etkili bir öğrenme ortamı oluşturmaya olanak tanınması nedeniyle, tekno-pedagojik içerik geliştirme sürecinde önemli avantajlar barındırmaktadır (Ayvaz Tunç, 2016, s. 32).

Bu doğrultuda, çağın gerekliliklerine yönelik ihtiyaçları karşılayabilen, öğrenme ortamlarında öğrencilerin aktif katılımını sağlayan, eğitime teknoloji entegrasyonunu sağlayan yaklaşımlardan olan dijital öyküleme geleneksel öğrenme ortamlarına göre farklı olanaklar sağlamakta ve öğrencilere kişiselleştirilebilen öğrenme deneyimleri sunarak onlara öğrenme sürecine katılım ve öğrenmenin sürekliliği gibi avantajlar sağlamaktadır (Meadows, 2003'den aktaran Ayvaz Tunç ve Karadağ, 2013, s. 313).

Öte yandan sürekli olarak değişimin yaşandığı eğitim öğretim süreci, bilgi toplumunun beklentilerini karşılamak için, 21. yüzyıl becerileri adı verilen kazanımları eğitim ortamlarına adapte edebilmek adına farklı arayışlar ve başkalaşma sürecine girmektedir. Bu becerilerin entegrasyonuna yönelik çalışmalarda ise teknolojinin eğitimle bütünleştirilmesine odaklanmaktadır. Dijital öyküleme de bu yönüyle eğitim ortamlarında kullanılan teknoloji entegrasyonunu sağlayan yaklaşımlardandır ve bu nedenle birçok eğitimci dijital öyküleme yaklaşımının, 21. yüzyıl becerilerini barındıran ya da karşılayan güçlü bir temele sahip olduğunu belirtmektedir (Ayvaz Tunç, 2016, s. 33).

Öğrencilerin tasarımcı rol üstlendiği dijital öyküleme ile eğlenceli bir öğrenme ortamı sunulmakta ve beraberinde öğrencilerin görsel anlatım dili oluşturmalarına imkân tanınmaktadır. Bununla birlikte dijital öyküleme ile öğrenmeye yönelik motivasyon artışı, öğrenme deneyimlerinin bireyselleşmesi ve öğrenme sürecine yönelik beklentilerin belirlenmesi sağlanabilmektedir. Bu sayede de sınıf ortamında faydalanılan/oluşturulan dijital öyküler öğrencileri pasif konumdan çıkararak öğrenme süreçlerinin aktif katılımcısı haline dönüştürmektedir (Howell ve Howell, 2003'den Aktaran Karakoyun, 2014, s. 35).

Bütün bu kazanımlar göz önünde bulundurulduğunda, dijital öykülemenin öğrencilerin kendilerini ifade etmelerine, problem çözme, araştırma, iletişim, yaratıcılık, hayal gücü kullanımı, bilgileri anlamlı bir biçimde ortaya koyma gibi yetilerine katkı sağladığı görülmektedir. **Bu nedenle dijital öyküleme yaklaşımı çağın kaliteli ve nitelikli birey arayışına ya da 21. yüzyıl bilgi toplumunun gerektirdiği ve gereksindiği birey arayışına cevap verebilecek eğitim ortamlarını sağlaması yönüyle önem taşımaktadır** (Ayvaz Tunç ve Karadağ, 2013, s. 313).

Dijital öyküleme yaklaşımı öğreneni, etkileşimli bir müfredata dâhil edip yeteneklerini dikkate alıp farklı eğitim ortamları sunması ile eğitime farklı boyutlar kazandırabilmektedir. Ayrıca bu yaklaşımın teknoloji ile birlikteliği de problemi tanımlama, bilgi elde etme ve yapılandırma, sorunlara yönelik uygun çözümler üretmeyi içeren **yüksek düzey düşünme** yetilerinin gelişimine yardımcı olmaktadır (Ayvaz Tunç ve Karadağ, 2013, s. 314).

Planlama, organizasyon, iş birliği, zaman yönetimi, takım çalışması gibi becerileri gerektirmesi yönüyle dijital öykü oluşturma süreci üst düzey düşünme becerilerini gerektirmektedir. Aynı zamanda işbirlikli bir çalışma ortamı gerektirmesi yönüyle eleştirel düşünme ve fikir alışverişi gibi becerileri de aktif hale getirmektedir (Yürük, 2015, s. 42).

Barrett ve Wilkerson (2004) ise dijital öyküleme ile yeni fikirlerin eleştirel bir şekilde analiz edilerek mevcut kavram ve ilkelerle ilişkilendirilmesini içeren derin öğrenmeyi sağlayan bir araç olduğunu bu sayede kavramların anlaşılması ve uzun süreli hatırlanmasını sağladığını belirtmiştir. Dolayısıyla dijital öyküleme sayesinde derin öğrenmenin gerçekleşmesi ile öğrencilerin ileri düzey birtakım yeterliklere sahip olma ihtimallerinin arttığı ve böylece dijital öyküleme ile farklı yetiler kazanan öğrencilerin öğrenme süresince edindikleri bilgileri kullanma, yeniden yapılandırma, ilişkilendirme ve yorumlama konularında diğer öğrencilerden daha başarılı oldukları görülmüştür (Aktaran Karakoyun, 2014, s. 35).

Öğrencilerin bilgi çağına cevap verecek şekilde yetişmesine yönelik becerileri kazanmalarına yardımcı olan (Robin, 2006) dijital öyküleme; eleştirel düşünme, eleştirel okuma, yazılı-sözlü iletişim ve teknoloji kullanımı sayesinde çok boyutlu öğrenme kazanımlarını sağlamaktadır (Karakoyun, 2014, s. 37).

Bununla birlikte işitsel, görsel unsurları içermesi yönüyle çok duyulu bir öğrenme ortamı oluşturan ve öğrencilere çoklu ortam deneyimi imkânı sunan dijital öyküleme yaklaşımı birden fazla duyuya hitap etmekte ve harekete geçirmektedir (Turgut & Kışla, 2015) **Ayrıca sınıfla sınırlı kalmayıp, sınıf dışına yani çevrimiçi ve dijital ortamlara çıkarak öğrenme ortamlarını çeşitlendirmektedir** (Tabak, 2017, s. 26).

Pek çok araştırmacı tarafından farklı kazanımlarına değinilen dijital öykülemeye yönelik kazanımlar Robin tarafından; araştırma becerileri, yazma becerileri, organizasyon becerileri, teknoloji becerileri, sunum becerileri, görüşme becerileri, kişilerarası beceriler, problem çözme becerileri ve değerlendirme becerileri şeklinde sıralarken; (Robin B. R., 2006, s. 4) Barrett ise bu kazanımları öğrenci merkezli öğrenme stratejisinin yakınsaması olan; öğrenci katılımı, derin öğrenme için yansıtma, proje tabanlı öğrenme ve teknolojinin öğretime etkili entegrasyonu (Barrett, 2006, s. 1) şeklinde sıralamıştır.

Öğrencilerin dijital hikâye anlatımı; bilgi okuryazarlığı, görsel okuryazarlık, teknoloji okuryazarlığı ve medya okuryazarlığı gibi birçok farklı okuryazarlık türünde güçlü bir temel sağlar. Bu alandaki birkaç araştırmacının çalışmasını özetleyen Brown, Bryan ve Brown (2005), teknolojiyle uyumlu olan bu çoklu becerileri “Yirmi birinci Yüzyıl Okuryazarlığı” olarak adlandırmışlar ve bunları şu şekilde tanımlamışlardır:

- Dijital Okuryazarlık - sorunları tartışmak, bilgi toplamak ve yardım aramak için sürekli genişleyen bir toplulukla iletişim kurma yeteneği;
- Küresel Okuryazarlık - mesajları küresel bir perspektiften okuma, yorumlama, yanıtlama ve bağlama oturtma kapasitesi
- Teknoloji Okuryazarlığı - öğrenmeyi, üretkenliği ve performansı iyileştirmek için bilgisayarları ve diğer teknolojileri kullanma yeteneği;
- Görsel Okuryazarlık - görsel imgeler aracılığıyla anlama, üretme ve iletişim kurma yeteneği;
- Bilgi Okuryazarlığı - bilgiyi bulma, değerlendirme ve sentezleme yeteneği (Robin B. R., 2006, s. 4).

Dijital öykü oluşturma ile öğrenciler, metin, durağan görüntüler, ses, video ve çoğu zaman Web yayıncılığı gibi çeşitli multimedya araçlarını birleştiren yazılımları kullanarak teknoloji okuryazarlığı becerilerini geliştirirler. Çünkü dijital hikâye anlatma, öğrencilerin tarayıcılar,

dijital sabit kameralar ve video kameralar kullanarak medya içeriğini dijitalleştirmeyi öğrenmeleri için anlamlı bir neden ve kazanım sağlamaktadır. Buna ek olarak, öğrenciler bir hikâye için anlatım ve film müziği oluştururken, mikrofon kullanma, sesi dijitalleştirme ve müzik ve ses efektleriyle çalışma becerileri kazanmaktadırlar (Robin B. R., 2006, s. 4).

Dijital format sayesinde öğrenenin bilgilerini küresel izleyici ulaşımına hızlıca sunabilmesi sebebiyle dijital öyküleme geleneksel öykü anlatımına göre daha güçlü bir yaklaşımdır (Küngerü, 2016). Dijital öykü sayesinde öğrenciler pek çok kaynaktan araştırma yapmayı öğrenmekte aynı zamanda elde ettikleri verileri analizlemekte ve sentezlemektedirler. Bu sayede öğrenciler fikirlerini detaylı bir şekilde açıklayıp anlatılar oluşturarak gelişmiş iletişim becerileri gösterebilmektedirler. Özetle dijital öykü oluşturma süreci, öğrenenlere fikirlerini anlamlı ve bireysel şekilde aktarmalarına imkân tanımaktadır (Robin, 2008'den Aktaran Çoruk ve Seferoğlu, 2020, s. 3).

Geleneksel yaklaşımlara göre daha çok çeşitlilik sunan, aktif öğrenmeyi destekleyen ve öğrenme sürecinin kişiselleştirilmesini sağlayan dijital öyküleme pek çok farklı kazanımı içermektedir. Temel seviyede video ya da film kurallarını kavramakla birlikte geleneksel öykü anlatımı, görsel okuryazarlık, kompozisyon yazma ve medya okuryazarlığı gibi becerileri gerektirmektedir. Benzer şekilde dijital öyküleme kavramsallaştırma, seçme, görselleştirme, yazma, entegre etme, performans sergileme, ifade etme gibi becerileri gerektirmekte ve geliştirmektedir. Tüm bu yönleriyle **dijital öyküleme, bilişsel özelliklerle birlikte duyuşsal özellikleri de desteklemektedir**. Literatürde bulunan çalışmalarda dijital öykülemenin güven kazandırdığı, merak uyandırdığı, motivasyonu artırdığı ve yaratıcılığı desteklediği (Jakes ve Brennan, 2005) ifade edilmektedir (Tabak, 2017, s. 27). Robin (2008) ise benzer şekilde dijital öykülemenin öğrenim ortamlarına kazanımlarını Tablo 13'teki gibi ifade etmiştir (Ayvaz Tunç, 2016, s. 34).



Tablo 13. Dijital öykülemenin kazanımları (Robin B.R., 2008, s.223).

Dijital öyküleme, geleneksel öykü anlatımı ve multimedya teknolojisinin bilgi paylaşımı için birlikteliği olarak tanımlanmıştır. Ayrıca dijital öykü anlatımı, eğitimde teknoloji entegrasyonu için kullanılacak eğitim araçlarından biri olarak kabul edilmektedir (Robin, 2008). Hikâye anlatımı öğrencilerin eleştirel düşünmesini, akademik performansını (Yang ve Wu, 2012) ve öğrenmenin kişiselleştirilmesini artırabilir; bu nedenle eğitim için etkili bir araç olarak görülmektedir. Ayrıca literatüre göre, öğrencilerin kendilerini ifade etmelerinin, motivasyonunun, teknoloji kullanım becerilerinin (Sadık, 2008) ve 21. yüzyıl becerilerinin geliştirilmesi, öğrenci ve akran öğrenimi arasındaki ilişkiyi ilerleten katılım ve problem çözme becerileri dijital öykü anlatımının pedagojik olarak müfredata entegrasyonu yoluyla sağlanabilmektedir (Öztürk ve Ayvaz Tunç, 2017, s. 46).

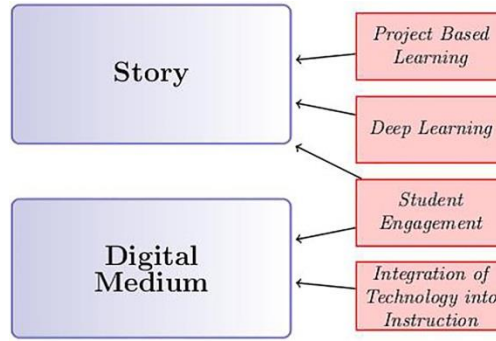
Karakoyun tarafından bu kazanımlar, dijital öyküleme sürecinde öğrencilerin arkadaşlarının senaryolarına yorum yaparak etkileşimde bulunmaları sebebiyle iletişim, işbirliği ve eleştirel düşünme, süreç boyunca karşılaştıkları problemleri çözme girişiminde oldukları için problem çözme, özgün senaryolar ortaya koydukları için yaratıcılık, oluşturdukları dijital öyküler hakkında yeni bilgiler edinmeleri sebebiyle de yenilik becerilerinin geliştiği şeklinde belirtilmektedir (Karakoyun, 2014, s. 164).

Başka bir ele alışı göre ise dijital öyküler, öğrencilerin zaman yönetimini geliştirmelerine, problem çözme, iletişim, ekip çalışması, eleştirel düşünce becerilerini öğrenmelerine, bilgi toplama ve verilerin yorumlanması, metinlerin ve görüntülerin analizi, sentez ve öz

değerlendirme gibi kişilerarası nitelikler geliştirmelerine yardımcı olmaktadır (Signes, 2010, s. 8).

Scandola ve Fiorini 'ye (2013) göre de dijital öyküleme mekânsal, müzikal, kişilerarası, natüralist, bedensel-kinestetik yollar ve birden çok duyuşsal kanalı ve çok sayıda bilişsel süreci içermektedir. Böylelikle dijital öyküleme bir problemin ya da durumun daha kapsamlı şekilde anlaşılmasına izin vermektedir (Sadık, 2008'den Aktaran Scandola ve Fiorini, 2013, s. 39).

Dijital öykülemenin bu kazanımları yine Scandola ve Fiorini 'ye göre öykü boyutu ve dijital medya boyutu olarak ikiye ayrılmış, öykü oluşturma boyutuyla proje temelli öğrenme, derinlemesine öğrenme ve öğrenci katılımı kazanımlarını sağlanırken; dijital araçların kullanımı yönüyle ise yine aynı şekilde öğrenci katılımı ve teknolojinin eğitime entegrasyonu kazanımlarının sağlandığı grafiksel olarak Tablo 14'teki gibi ifade edilmiştir.



Tablo 14. Dijital öyküleme kazanımları (Scandola ve Fiorini, 2013, s.42).

Çalışmada, tasarım eğitimde bilgi çağı gereklilikleri doğrultusunda güncel öğrenme ortamlarıyla dijital öyküleme yaklaşımı ilişkilendirildiği için bahsi geçen kazanımların 21. yüzyılın gerektirdiği öğrenen profili, Bolonya ve Akreditasyon süreçleri kazanımları, 21. yüzyıl becerileri gibi kazanımlarla örtüşüyor olması güncel öğrenme ortamlarında dijital öyküleme yaklaşımının tercih edilmesini destekler niteliktedir. Bununla birlikte çalışmada dijital öyküleme yaklaşımı bir sunum aracından ziyade tasarım sürecinin tamamını ya da tasarım düşüncesini etkileyecek bir yaklaşım olarak ele alınmaktadır ve tasarım düşüncesi eğitim psikoloğu Bloom'dan faydalanılarak bilişsel, duygu-durumsal ve psikomotor süreçler olarak ele alınmıştır. Bu noktada Tabak (2017) tarafından bahsedildiği şekliyle **dijital öyküleme, bilişsel özelliklerle birlikte duyuşsal özellikleri de destekler nitelikte** olduğu için bu durum dijital öykülemenin güncel öğrenme ortamlarıyla ilişkilendirilerek

ele alınması yanı sıra araçsal bir ele alıştan ziyade dūşünsel olarak ele alınıyor olmasını da destekler niteliktedir.

Eğitsel anlamda dijital öyküleme yöntemi ile yapılan öneri çalışmalarına 2005 yılında başlanmıştır. Bu çalışmalarda dijital öykülemenin dil öğrenimi-öğretimi, çoklu okuryazarlık, öğretmen eğitimi, teknoloji entegrasyonu, karma öğrenme, öğrenme güçlükleri bağlamlarında ele alındığı ve dijital öykülemenin akademik başarı, öğrenme başarı, bilgisayarlı düşünme, eleştirel düşünme, duygusal öz farkındalık, empati, motivasyon, problem çözme yetkinliği değişkenleri üzerindeki etkisinin incelendiği görülmüştür (Çıralı Sarıca, 2019, s. 38-39).

Dijital öyküleme, problemleri tutarlı bir şekilde çözmek ve belirli bir konu hakkında ilgili kavramları anlamak için öğrenenleri akla gelebilecek çözümler arasından anlamlı bir anlatım oluşturmaya yönlendirmektedir (Çiçek, 2018, s. 31). Öğreticiler için ise, bir fikrin sunumu, bir prosedürün örneklenmesi, anlamanın pekiştirilmesi ve materyallerin gözden geçirilmesi dâhil olmak üzere eğitici içerik sunmak için dijital hikâyeler kullanabilmektedir. Öğrenciler deneyimlerini paylaşmak, bulgularını bildirmek, anlayışları üzerine düşünmek ve benzeri şeyler için dijital öykülemeden faydalanabilmektedirler (Wang ve Zhan, 2010, s. 78).

Ek olarak, dijital öyküleme, özellikle uygun dijital kaynaklar ve kullanılabilir düzenleme araçları sağlandığında, öğrencilerin teknoloji öğrenimini etkili bir şekilde nasıl gerçekleştireceğini öğrenmelerine yardımcı olmak için uygun bir yol sağlamaktadır (Smeda, 2014, s. 2).

Bu nedenle, geleneksel öğrenmeden yeni bir öğrenme ortamına doğru hareket eden dijital hikâye anlatımı, öğretme ve öğrenme ilkelerine dayalı yapıcı bir ortam yaratmak için güçlü bir araçtır. Bu ortam, öğrencileri dijital medya ile öğrenmeye yönelik entegre yaklaşımlara dahil etme potansiyeline sahiptir. Böylelikle, dijital hikâye anlatımı, öğrenci katılımını artıracak ve öğrenciler için daha iyi eğitim sonuçları sağlayacaktır (Smeda, 2014, s. 223).

Gerçek ya da kurgu herhangi bir içeriğin, düz anlatımlardan sıyrılarak; metaforlar, ilişkisel bağlar ve karakterler üzerinden kurgulanmasına dayanan öyküler aktarılan içerikten

ziyade yaratıcı düşünme önerisidir (Arı, 2018, s. 56). Ayrıca öyküler yani dijital öyküleme yaklaşımı proje tabanlı öğrenme ile kullanılabilir bir öğrenme yaklaşımıdır (Barrett, 2006). Proje tabanlı öğrenme süreci ile dijital öykü oluşturma süreci arasında ortak bir bağ oluşturmak mümkündür çünkü dijital öyküler de bir nevi proje çalışmasıdır, tasarım ya da proje oluşturma süreci ile benzer aşamaları içerir. Dijital öykü oluşturma sürecinde öğrenciler, belirli bir konu çerçevesinde dijital öykü oluşturmak adına araştırmalar yapar, gerekli verileri toplar ve sonuçta ortaya bir ürün koyarak paylaşır (Tabak, 2017, s. 25-26). Bu yönüyle de mekân tasarım eğitimi disiplinlerindeki problem çözme süreci ya da tasarım sürecine oldukça benzer ve uyumlu bir yapıdadır.

Dijital öykü anlatımı, öğrencilerin anlayışlarına dair bir vizyon oluşturmak için geleneksel öyküleme ile medyayı birleştirirken öğrenmeye teşvik eder. Hikâye anlatımı, günümüzde dijital teknolojiyle değiştirilen eski bir gelenektir. Öykü anlatımı ve öğrenme esasen birdir çünkü bir öykü yazma süreci anlam oluşturmayı gerektirir. Dijital öyküleme, anlatımı dijital bir içerikte birleştirir. Lenz'e (2013) göre, bazı öğrenme kuramcıları öykü anlatmanın pedagojik bir teknik olduğuna inanmaktadır; bu nedenle müfredat genelinde etkili olabilmektedir (Aktaran Dorr, 2017, s. 32).

Eğitim ortamlarında nitelikli öğretim ve öğrenme stratejilerinden olan dijital öykülemeyi oldukça tercih edilen ve popüler kılan en önemli faktörler ise medya uzmanlığı gibi karmaşık kazanımlar gerektirmeden kolayca öğrenilen ve kullanılabilen yazılımlar, ortamlar aracılığıyla rahatlıkla üretilebilir olması ve bireysel öğrenme, proje tabanlı öğrenme gibi eğitim kuramları ile örtüşüyor olmasıdır (Öz, 2019).

Eğitime teknoloji entegrasyonuna yönelik yaklaşımlardan biri ve proje temelli öğrenme aracı olarak görülen dijital öykülerin öğrencilerde motivasyon, tutum ve problem çözme becerilerini geliştirmeye yönelik bir yaklaşım olduğu belirtilmektedir (Dorr, 2017, s. 42). *'Kişilere bir başkasının süreç deneyimine ortak olma fırsatını sunan bu anlatılar; hem yaratıcılık, hem kişisel gelişim, hem de sanat ve tasarım eğitiminde etkin olarak uygulanabilir görünmektedir.'* (Arı, 2018, s. 60).

Öğrencilerin bireysel yeterliliklerini gösterebileceği dijital öykülemeye dayalı alanlar yaratılması bireysel yeti ve yeterliklere ilişkin bir takım kazanımlar içeren sanat eğitimi sürecinde güzel sanatlar ve tasarım eğitiminde kuramsal altyapı oluşturması sebebi ile

önemlidir (Ayvaz Tunç, 2016, s. 32). Dijital öykü anlatımının sanat eğitime uygulanması, çoklu okur yazarlığı, estetik duyarlılığı, eleştirel öğretim kadrosunu ve entegre sanat pedagojisini teşvik etmek için önemli bir potansiyel sunmaktadır (Chung, 2006, s. 33).

Dijital öyküleme süreçlerinin öğrencilerde bireysel yetilere yönelik farkındalık oluşturma, bireysel ilgi ve ihtiyaçları karşılama, özgüven yükseltme, sorumluluk bilinci geliştirme, öğrenme ve bireysel gelişimi destekleme gibi becerilerinin geliştirilmesine yönelik bulgular bu yaklaşımın tasarım eğitime entegre edilmesine yönelik olumlu etkileri ortaya koymaktadır (Ayvaz Tunç, 2016, s. 117-118).

Ayrıca, anlamlı teknoloji entegrasyonu, kasıtlı ve aktif olarak öğrencilerin deneyimler hakkında düşünerek kendi anlamlarını oluşturmalarına yardımcı olan ve daha çok disiplinler arası proje tabanlı öğretime izin veren özgün görevleri kullanan müfredat olarak tanımlanır. Entegrasyon, kullanılan teknolojinin miktarı veya türüne göre değil, nasıl ve neden kullanıldığına göre tanımlanır (Sadık, 2008, s. 488). Bu yönüyle dijital öykülemenin anlamlı teknoloji entegrasyonu sağladığı ve tasarım eğitimi güncel koşullarına cevap verecek nitelikte olduğu görüşleri sebebiyle genelde tasarım eğitimi, çalışmada özelleştirildiği şekliyle ise mekân tasarımı disiplinlerinden iç mekân tasarım eğitimine adapte edilebileceği düşünülmektedir.

Jonassen ve Hernandez-Serrano (2002) hikâyeleri kullanarak öğrenmeyi desteklemek için üç yol önermişlerdir. Birincisi, doğrudan talimatla öğretilen kavramların veya ilkelerin örnekleri olarak kullanılabilirler. İkincisi, öğrenciler tarafından çözülecek problem vakaları olarak kullanılabilirler. Üçüncüsü, hikâyeler öğrencilerin problemleri çözmeyi öğrenmelerine yardımcı olmak için tavsiye olarak kullanılabilir (Aktaran Sadık, 2008, s. 490). Çalışmada bu yaklaşımlar arasından öğrencilerin öğrenme süreçlerindeki deneyimlerini ifade etmeleri ve problem çözmeyi öğrenmeleri adına bir öykü oluşturması beklentisiyle faydalanılacaktır.

Dijital medya, öğrenme öykülerini anlatmak için bir format olarak kullanıldığında, yalnızca bir öykünün parçası değil, aynı zamanda düşünülmesi gereken bir nesne haline gelmektedir. Dijital öyküler, ister film formatında isterse de metinle hareketsiz görüntüler olarak gösterilsin, **öğrencilere öğrenmelerini görünür bir şekilde gösterme ve paylaşma**

yolu verir (Garrety, 2008, s. 18). Bu yönüyle de tasarım sürecini ya da düşüncesini görünür kılma amacıyla kullanılabilir.

Tasarım eğitimi süresince dijital öyküleme yaklaşımı sayesinde öğrenciler, teknolojiyi kullanabilme, işbirlikli öğrenme ve problem çözme gibi yetiler kazanmaktadırlar. Bilgiler öğrenciler tarafından oluşturulduğu için anlamlı ve ilgili bağlamlar kurulabilmekte ve öğrenmelerini deneyimleriyle ilişkilendirebilmektedirler. Ayrıca tasarım eğitimi boyunca dijital öyküleme uygulamaları kapsamında öğrenciler, düşüncelerini, hayallerini, yaratıcılıklarını ön plana çıkararak oluşturdukları görsel dili tasarım süreçlerinde kullanmaktadırlar. Bu sayede tasarımın geliştirilmesini sağlayan etkili bir öğrenme süreci oluşturulabilmektedir (Ayvaz Tunç ve Karadağ, 2013, s. 314).

Sonuç olarak sanat-tasarım eğitiminde dijital öykülemenin kullanımı sonucu öngörüler şu şekildedir;

Dijital öyküleme yaklaşımı, içinde bulunduğumuz çağın beklentileri doğrultusunda bir eğitim-öğretim modeli olabilecek özelliklere sahiptir. Aynı zamanda çağın ihtiyaç duyduğu bu sürece hâkim olan niteliklerle donanmış, maruz kaldığı kodlanmış görsel-ışitsel çıktılarını çözümlenebilen, anlamlandırabilen ve yorumlayabilen, yaratıcı bireyleri yetiştirmede katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Dolayısıyla, bu yaklaşımın, eğitim alanında geleceği biçimlendirecek olan yeni nesil için daha farklı, yaratıcı, işlevsel bir yaklaşım olduğu düşünülmektedir (Ayvaz Tunç ve Karadağ, 2013, s. 314).

Diğer yandan öğrenme ortamlarına etkili teknoloji entegrasyonu sonucu, evrensel standartlar çerçevesinde bir öğrenme ortamı oluşturulmasının olanaklı hale gelecek olması gibi sebeplerle dijital öyküleme yaklaşımının tasarım eğitimi sürecine farklı öğretim, yaklaşım, yöntem, uygulama ve etkinlikleri dâhil etmeye ilişkin sağladığı imkânlar önem taşımaktadır. Bununla birlikte öğrencilerin bilgi, medya ve teknoloji becerileri, öğrenme ve yenilenme becerileri, yaşam ve meslek becerileri gibi 21. yüzyıl becerilerini geliştirdiği ve teknoloji entegrasyonuna yönelik vizyon oluşumuna yardımcı nitelikte olduğu görülmektedir. Tüm bu yönleriyle dijital öyküleme; teknoloji entegrasyonu, öğrencinin aktif katılımı ve güncel gereksinimlere cevap verecek potansiyele sahip olan bir yaklaşım olması sebebiyle sanat, tasarım eğitimi sürecine dâhil edilmesinin önem taşıdığı belirtilmektedir (Ayvaz Tunç, 2016, s. 6).

“Öğrencilerin bireysel yeterliliklerini işe koşacakları dijital öykülemeye dayalı alanlar yaratılması, tasarım eğitimi alanlarındaki bireysel eğilimlerin ifade edileceği ortamlar bulunması çerçevesinde önemlidir. Öğrencilerin bireysel farklılıklarını öğrenim süresince

avantaja dönüştürmesi yönüyle dijital öyküleme yaklaşımı bu avantajları sağlarken aynı zamanda da çoklu ortam etkileşimlerini içermektedir. Bununla birlikte kişisel farklılıkların kullanılacak teknoloji ile eşleşmesi sonucu oluşturulan dijital öyküleme süreci öğrencinin kendini tanıması adına farkındalık yaratmaktadır. Yani farklı öğrencilerin birbirinden farklı yetileri çerçevesinde etkili bir öğrenme ortamı oluşturmaya imkân veren dijital öyküleme yöntemi hem teknolojik hem de pedagojik yönden önemli avantajlara sahiptir. Bu nedenle tasarım eğitimi süreçlerine entegrasyonu bu eğitimde teknoloji geliştirmek adına önemlidir (Ayvaz Tunç, 2016, s. 32).

Malita ve Martin (2010), öğrenme ve dijital öykü anlatımının zorlu bir şekilde iç içe geçtiğini, çünkü hikâye anlatımının öğrencilerin bilgileri üzerindeki düşüncelerini artırdığını, kabul edilen varsayımlarının incelenmesini sağladığını, öz düzenlemeyi mümkün kıldığını ve bilişsel gelişim yörüngelerinin izlenmesini teşvik ettiğini savunmaktadır (Rambe ve Mlambo, 2014, s. 13). Bu bağlamda da teknoloji alanında yeni bir yaklaşım olan dijital öykülemenin tasarım eğitiminde kullanılabilirliği söz konusudur ve dijital öyküleme ile öğrenciler tasarımcı olarak teknolojiyi kullanmakta, teknoloji olanakları ile kendi ifade dillerini oluşturup deneyimlerini yorumlayabilmektedirler (Ayvaz Tunç, 2016, s. 41-42).

Hikâye anlatma ve öğrenme, ayrılmaz bir şekilde iç içe geçmiştir çünkü bir hikâye oluşturma süreci aynı zamanda bir anlam oluşturma sürecidir. Hikâye anlatımı yoluyla, öğrencilerden bildiklerini yansıtmaları, varsayımlarını incelemeleri ve döngüsel bir süreç veya revizyon yoluyla süreçteki bilişsel gelişimlerini kaydetmeleri ve öğrencilerin düşüncelerinin sağlanması beklenir (Malita ve Martin, 2010, s. 3061). Bu yönüyle de tasarım/iç mekan tasarımı eğitimi ve problem çözme süreçlerine entegre edilebilir niteliktedir.

Chung tarafından tasarım eğitiminde dijital öykü kullanımı çok güçlü kavramsal bir araç olarak değerlendirilmiştir (Chung, 2006). Bilgi vermekten ziyade öğrenmeyi kolaylaştıran hikâye anlatımı öğrenme deneyimini artırmaya hizmet eden fenomenolojik, eleştirel, geleneksel pedagojilerin bileşenlerinin kombinasyonudur (Diekelmann, 2001'den Aktaran Nazidizaji vd., 2015, s. 1641).

Nonaka ve diğerklerine (2000) göre de örtük bilgiyi açık bilgi olarak dışsallaştırmak adına dijital öyküleme ideal bir adaydır ve kişisel anlatılar ve senaryolar aracılığıyla gömülü bilgiler dışsallaştırılmaktadır (Rambe ve Mlambo, 2014, s. 13).

Bu dışsallaştırma, bireylerin derinlemesine gömülü hikâyelerinin, önsözlerin ve kişisel yargıların paylaşılmasıyla ortaya çıkar. Taylor (2007) için örtük nitelikteki bilgi hikaye anlatımı, metafor, analogi ve akıl hocalığı yoluyla aktarılabilir. Bu nedenle dijital öykü, derin analiz ve sentez becerilerini araştırmak ve geliştirmek için bir araştırma kültürünü teşvik eder ve internet kaynaklarını kullanarak kişisel hikâyeler anlatılmasıyla öğrencilerin yaratıcı yeteneklerinden yararlanır (Robin, 2008'den Aktaran Rambe ve Mlambo, 2014, s. 13).

Dijital öyküleme yaklaşımının tasarım eğitimi ya da mekân tasarımı eğitimi disiplinlerine ne şekilde katkıları olduğu, adaptasyonunun sağlanması için taşıdığı özelliklerin uygunluğu, bu eğitime getirileri gibi ele alışlar dışında literatürde kısıtlı sayıda da olsa dijital öyküleme yaklaşımının tasarım ya da özelleştirilmiş şekliyle iç mekân tasarımı/iç mimarlık eğitime etkileri veya entegrasyonunu ele alan çalışmalar bulunmaktadır. Bu çalışmalar şu şekildedir:

Ertaş ve Koç (2018) tarafından gerçekleştirilen çalışmada dijital öykülemenin tasarım eğitiminde problemin tanımlanması ve problem tanımlarkenki bilgi toplama evresi için yardımcı olacağı dile getirilmektedir. Ayrıca 21. yüzyılda tasarım eğitiminin değişen ve farklılaşan ortamlara eğilimleri tasarım sürecine adapte etmesi gerektiği ve yaratıcılık temelli dijital öyküleme yaklaşımının verilen problemi tanımlama ve bilgi toplama aşamaları için önemli katkılar sağlayacağı belirtilmektedir (2018, s. 530).

Yine Ertaş ve Koç'a göre dijital öyküleme ile öğrencilerin çoklu medya araçlarını kullanarak sorunu daha iyi anlaması ve çözümlemesi amaçlanır ve bu yaklaşım Aksoy'un saydam kutu yaklaşımında yer alan aşamaların da öğrenci gözüyle öyküleştirilme süreci yani anlatının aktarımıdır. Bu sayede öğrenci problemi tanımakta, kullanıcıyı yaşamakta ve mekân ile ilişki kurması beklenmektedir (2018, s. 531).

Nazidizaji ve Diğerklerine (2005) göre ise mekân tasarımında anlatılar mekânları düşünmek ve yer duygusunu anlamak için bir yöntem olarak kullanılabilir (s. 1642).

Sorunun belirlenmesiyle başlayan proje aşaması; bilgi toplama aşamasıyla devam etmektedir. Bu süreç aslında tüm dersler için geçerli bir araştırma evresidir. Günümüzde öğrencinin bilgiye ulaşma yolu çoğunlukla teknolojik araçlarla olmaktadır. Ancak önemli olan bilgiye kolay ulaşımı pozitif yönde kullanmadır. Dijital hikâye anlatımının, öğrencilerin ve eğitimcilerin bilgi toplama, kendilerini ifade etme, problem çözme ve işbirlikli olarak grupça çalışma gibi becerilerini geliştirmeleri için olanak sağladığı belirtilmektedir (Ertaş ve Koç, 2018, s. 531).

Teknolojinin aktif olarak kullanıldığı dijital öyküleme yaklaşımı bir konunun anlatılma yöntemi yönüyle yaratıcılık içermesi ve öğrenci algısını artırtabilecek çok sayıda çözüm sunması nedeniyle önemli bir anlatım tekniği olarak görülmektedir. Özellikle tasarım sürecinde geleneksel yöntemlerle gerçekleştiren ya da sunulan bilgi toplama evresi için son yıllarda tercih edilen bu yöntem sadece sunuların teknolojik olarak yapılması anlamına gelmeyip aynı zamanda sunum içeriğinin bir öyküyle oluşturulmasını da gerektirmektedir. Yani ana konu aktarılırken öyküleme yapılması beklenmektedir. Bu durum da öğrencinin konuyu özümseyerek aktarmasını sağlamaktadır (Ertaş ve Koç, 2018, s. 534).

Teknolojinin entegre edildiği, yaratıcılık temelli, esnek ve bilgiyi dayatmayan bir yaklaşım olması nedeniyle dijital öyküleme, hem bilgisayar ortamında sunu teknikleri geliştirmede, hem stüdyo dersleri hem de bu dersleri destekleyen ve besleyen diğer derslerde kullanılabilir niteliktedir. Dolayısıyla; dijital öyküleme yaklaşımı çağın gereklilikleri ve gereksinimlerine cevap verebilecek eğitim ortamının oluşması adına önem taşımaktadır. Bu nedenle de hem iç mimarlık eğitimi hem de diğer tasarım disiplinlerinde özellikle problemin belirlenmesi ve probleme yönelik bilgi toplama aşamaları için yaratıcılığı tetikleyen ve öğrenenin içinde olup süreci yönettiği bir yöntem olarak uygulanabilecek niteliktedir (Ertaş ve Koç, 2018, s. 535).

Başka bir ele alışı göre ise, Adams (2007) öykü anlatmanın akademik temaların açıklığa kavuşturulmasında bir araç olarak kullanılabilirliğini iddia etmektedir. Ayrıca öykü anlatmanın mühendislik ve tasarım konularının öğretiminde etkili ve aktif bir yöntem olduğuna ve öğrenme, kavram oluşturma ve yaratıcılığı artırmada önemli bir rol oynadığına işaret etmektedir (Aktaran Nazidizaji vd., 2015, s. 1641). Dolayısıyla bu görüşe paralel olarak dijital öyküleme yaklaşımının tasarım eğitiminde kullanımı ile kavram oluşturma ve yaratıcılık artırma gibi konularda katkı sağlayıcı olabileceği düşünülmektedir.

Tasarım eğitimi içinde problem belirleme ve bilgi toplama evresinde denenen dijital öyküleme, teknolojinin aktif kullanıldığı, yaratıcılık içermesi, öğrencilerin algı düzeylerinin farklılığı ve tek bir çözüm yerine sonsuz sayıda çözüm sunması nedeniyle önem taşımaktadır. Özellikle öğrencilerin aktif katılımını, eğitim ve teknoloji entegrasyonunu sağlayabilen dijital öykülemenin, geleneksel öğretim yöntemlerine göre farklı olanaklar sunması ile yeni yüzyıla şekillenen tasarım eğitiminde etkin bir rolde olacağı düşünülmektedir. Yaratıcılık temelli, esnek, bilgi dayatmayan, teknolojinin entegre edildiği bir yaklaşım olması nedeniyle dijital öyküleme, bilgisayar ortamında sunu tekniklerini geliştirdiği ayrıca hem eğitim stüdyolarında hem de stüdyo derslerini destekleyen derslerde kullanılabileceği öğrencilerle yapılan görüşmelerle ortaya çıkmıştır. Dolayısıyla; bu yaklaşım çağın gereksinimlerine cevap verebilecek eğitim ortamının oluşması için önem taşımaktadır. Bu nedenle tasarım eğitiminde kullanılabilirliğinin artırılması gerektiği düşünülmektedir (Ertaş, 2015, s. 1030-1031).

Yine Ertaş tarafından 2015 yılında gerçekleştirilen ve tasarım eğitimi stüdyo çalışmaları ile dijital öykülemeyi ilişkilendiren çalışmada probleme yönelik bilgi toplama ve tasarım kararını belirleme amacıyla dijital öyküleme yaklaşımından faydalanılmış ve çalışma sonucunda dijital öyküleme ile gerçekleştirilen projelerde ve problem tanımlarken öğrencilere farklı bakış açıları kazandırarak konuyu içselleştirdikleri belirtilmiştir. Bununla birlikte dijital öykülemenin proje konusunu kavramada ve yaratıcı fikirler üretmede katkı sağladığı, problemi ifade etme sürecinde bir senaryo yardımıyla konseptlerini daha kolay ifade edebildikleri, gerçek mekânları hazırladıkları senaryoya yerleştirerek sunu hazırlamalarının mekânları daha iyi tanımalarına katkı sağladığı, sunu teknikleri için farklı bilgisayar programlarını kullanma hakkında bilgi edindikleri, araştırdıkları konuyu içselleştirdikleri gibi kazanımlar sağladığı belirtilmiştir (Ertaş, 2015, s. 1030-1031).

Jenkins tarafından ise çok duyuşsal deneyimlerin öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor gelişim potansiyellerini ortaya çıkarması gerektiği belirtilmiş ve buna paralel olarak dijital öykülemenin/anlatıların bilgi toplumu için gerekli olan ve çok duyuşsal deneyimleri geliştiren transmedya anlatılar olduğu iddia edilmiştir (Jenkins, 2010'dan Aktaran Amon, 2020, s. 60).

Temel olarak dijital öyküleme yaklaşımının ne olduğu, nasıl ortaya çıktığı ve eğitimle, tasarım/iç mekân tasarımı eğitimiyle ilişkisi gibi başlıklara değinilen bu bölümde dijital öykülemeye yönelik temel bilgiler paylaşıldıktan sonra takip eden bölümlerde dijital öyküleme anlatımı merkezi tarafından belirlenen dijital öyküleme bileşenleri ve dijital öykü oluşturma sürecine değinilecek, ardından ise literatürde dijital öyküleme ve eğitimle ilişkilendirilen çalışmaların ele alışlarından kısaca bahsedilecektir. Son olarak da dijital öyküleme yaklaşımının iç mimarlık eğitimi müfredatlarının neresine, ne şekilde adapte edilebileceği üzerine sorgulamalarda ve önerilerde bulunulacaktır.

Dijital Öykülemenin Bileşenleri

Dijital öykü anlatımı; metin, grafik, ses ve video gibi dijital öğelerle öykü anlatma sanatı olarak kabul edilmektedir (Robin, 2006). Tipik bir dijital öykü, belirli bir tema üzerine fikir sunmak için video ve müzikle birkaç dakika süren anlatımlardır (Chan vd., 2017, s. 2).

Dijital hikâye anlatımı merkezi tarafından geliştirilen organizasyon, 1990'ların başından beri, kişisel anlatılarını oluşturmak ve paylaşmak isteyen kişilere eğitim ve yardım sağlamıştır. Aynı zamanda Dijital Hikâye Anlatımı Merkezi tarafından, dijital öyküler ile çalışmaya başlamak için temel olan yedi unsur belirlenmiştir (Scandola ve Fiorini, 2013, s. 40). Bu unsurlar; Bakış açısı, Dramatik Bir Soru, Duygusal İçerik, Seslendirme Kabiliyeti, Hikâyede Müziğin Gücü, Sade İçerik ve İlerleme Hızı (Ritim) şeklindedir (Robin B. R., 2008, s. 223).

Lambert (2002), etkili dijital hikâyeleri sürdüren yedi bileşenden ilk dördünün 'yazma' aşamasına atıfta bulunduğunu, son üçünün ise 'inşaa' aşamasında yer aldığını belirtmiştir (Gimeno-Sanz, 2015, s. 111).

Dijital hikâye anlatımı merkezi tarafından etkili dijital öykü oluşturmak için belirlenen bu bileşenler farklı kaynaklarda farklı şekillerde ifade edilse de çalışmada; Bakış açısı, Dramatik Bir Soru, Duygusal İçerik, Seslendirme Kabiliyeti, Müziğin Gücü, Sade İçerik ve İlerleme Hızı (Ritm) (Robin B. R., 2008, s. 223), (Chan vd., 2017, s. 2) başlıkları altında ele alınacak ve açıklanacaktır.

Bakış açısı

Her dijital öykü bir bakış açısı içermelidir. Bakış açısı öykünün amacını ve öyküyü oluşturan kişinin (öğrencinin) bakış açısını ifade etmektedir. Etkili bir dijital öyküleme oluşturmak için öykü amacının net olarak belirlenmesi ve bu amaca uygun bir bakış açısıyla öykünün hazırlanması gerekmektedir. Bu doğrultuda öğrenci 'Neden bu konuyu seçtim?', 'Dinleyicilere vermek istediğim mesaj nedir?' ve 'Bu Öyküyü Oluşturmamdaki Amaç Nedir?' gibi sorgulamalarda bulunmalıdır. Böylelikle öykü hazırlayıcısı kişisel ifade gücü ya da bakış açısını ön plana çıkarabilecektir (Ayvaz Tunç, 2016, s. 23-24).

Bir yazarın kişisel ifade gücünü deneyimlemesine imkân veren dijital öyküleme yaklaşımı, kişilerin kendi deneyimlerinden ve anlayışlarından inşa edilmektedir. Bu nedenle

genellikle birinci şahıs zamiri kullanılmaktadır (Gimeno-Sanz, 2015, s. 111). Karakoyun'a göre ise bakış açısı bileşeninde öğrenci (yazar) kendi hikâyesi ile iletişim kurmaya çalışmaktadır ve bu nedenle dijital öykü oluşturma sürecinde öyküdeki amacın yani bakış açısının belirlenmesi ve bu noktaya odaklanması gerekmektedir. Öykü anlatıcısının kişisel ifade gücünü deneyimlemesine imkân tanıyan (Robin, 2008) dijital öyküler, öğrencinin kendi deneyimleri ve anlayışları üzerinden oluşturulmalıdır ve tüm aşamalarda bakış açısına odaklanılmalıdır (Bull ve Kajder, 2004, s. 48).

Öykünün ana noktası ve yazarın bakış açısını içeren unsur olan bakış açısı doğrultusunda dijital öykünün amacının net olarak belirlenmesi ve yazarın bu amaç çerçevesinde öyküsünü oluşturması gerekmektedir. Çünkü Lambert'in (2003) de belirttiği şekilde öyküler unutulsa dahi bakış açıları hatırlanmaktadır. Bu nedenle yazar, öykü amacına göre bir ürün ortaya koyarak dinleyiciyi öykünün bakış açısı ekseninde yönlendirmelidir. Arslan (2013) tarafından bakış açısı; öykü anlatıcısı ile dinleyicisi arasında ilişkinin kurulduğu ve anlatıcının ne anlatacağına karar verdiği süreç/öge olarak dile getirilmiştir (Aktaran Göçen, 2014, s. 13).

Dramatik Bir Soru (Çarpıcı Soru)

'İzleyicilerin ilgisini canlı tutarak dijital öykülemeyi başından sonuna merak ederek izleyebilmesi için öykünün başında veya öykü içerisinde dolaylı olarak sorulan anahtar sorudur.' (Ayvaz Tunç, 2016, s. 23-24). Çarpıcı soru, dijital öykünün sonunda cevaplanan sorudur (Robin B. R., 2006, s. 1-2). Seyircinin dikkatini çeken bir dijital öyküde, öykü sonunda çözülen dramatik bir soru vardır. Bu tür anlatılar tipik olarak ilgi ve bağlılık uyandıran zorlayıcı bir soruyu takip etmektedir (Gimeno-Sanz, 2015, s. 111).

Dijital öykü oluşturulurken izleyicilerin dikkatini çekecek ve öykü sonunda cevaplanması gereken sorular sorulmalıdır. Bu sorular öykü konusuna göre değişmekle birlikte öykü başında ya da öykü içerisinde dolaylı yoldan sorulabilmektedir. Çarpıcı sorular ile dinleyicinin ilgilerini canlı tutmak amaçlanmaktadır ve bazı öykülerde sorular yerine grafik, resim gibi unsurlardan da faydalanılabilmektedir (Bull ve Kajder, 2004), (Karakoyun, 2014, s. 19).

Duygusal İçerik

Dijital öyküleme sürecinde izleyicilerin dikkatini çeken ve duygusal yönden bağlanmasını sağlayan bir içerik hazırlanmalıdır. Dijital öyküler gösterildiği zaman sıklıkla izleyicilerden kahkaha, gözyaşı ve memnuniyet ifadeleri görülebilmektedir. En etkileyici dijital öyküler izleyicilerin duygularını harekete geçiren öykülerdir (gülmek, ağlamak vb.). Öykü içeriği oluşturulurken özellikle öyküye duygu katacak resimler, kelimeler ve müzikler kullanılması gerekmektedir (Bull ve Kajder, 2004, s. 48).

Duygusal içerik, öykü ile izleyici arasındaki bağı etkileyen öğedir. Bull ve Kajder'in de değindiği şekilde en etkili dijital öyküler izleyicilerle arasında duygu uyandıranlardır. Bir dijital öykünün izleyicisine verdiği, gülmek, ağlamak, korkmak, üzölmek, heyecanlanmak ve şaşırmaq gibi tepkiler, öykü ile izleyiciler arasında duygusal bağ oluşturulduğunu göstermektedir (Göçen, 2014, s. 13). Bu nedenle Ayvaz Tunç tarafından da belirtildiği üzere seyircilerin görünen tepkileri dijital öykünün başarısını yansıtmaktadır ve böylelikle öykü içeriğinde kullanılan ses, söz, görüntü ve müzik gibi unsurların kullanımı izleyici ve öykü arasında kişisel bir bağ kurulmasını sağlamaktadır (2016, s. 23-24).

Ses Kullanımı (Seslendirme Kabiliyeti)

Dijital öykülemenin en etkili bileşenlerinden olan ses kullanımı ya da seslendirme kabiliyeti, anlatıcının öyküsünü anlatırken bunu kişiselleştirmek adına sesini kullanmasıdır. Seslendirmede amaç; öykünün duygusal derinliğini izleyiciye aktarabilecek bir ses ile öykü içeriğine uyum sağlayacak vurgu ve tonlamayı yapabilmektir (Ayvaz Tunç, 2016, s. 23-24).

Öğrencilerin kendi senaryolarını anlatarak kaydetmelerine olanak tanıyan dijital öyküleme sürecinde, öykü anlatıcısının sesinin perdesi, tonlaması ve tınısı, çok kişisel bir şekilde anlam ve niyeti aktarır. Bu nedenle bu bileşenin, dijital bir hikâyenin etkinliğine katkıda bulunan en temel unsurlardan biri olduğu belirtilmektedir (Gimeno-Sanz, 2015, s. 111).

Dijital öyküleme süreci öykü anlatıcılarının kendi senaryolarını seslendirmelerine olanak tanımaktadır. Öykü anlatıcıları bu aşamada oluşturdukları senaryoyu seslendirmektedirler. Dijital öykülerin gücünün büyük bir bölümü sesin doğru ve açık bir şekilde kullanılmasından gelmektedir. Ses tonunun ayarlandığı ve duygunun kullanıldığı seslendirmeler öyküye daha fazla anlam katmakta ve izleyicilerin anlamasına yardımcı olmaktadır. Ses tonunun ayarlanması ve öyküyü anlatanın ses rengi öykünün amacını ve anlamını yansıtabilir. Öyküyü seslendirecek en iyi ses öykü anlatıcısının kendi sesidir (Bull ve Kajder, 2004'den Aktaran Karakoyun, 2014, s. 19-20).

Başka bir ifadeyle dijital öykülemde yazım aşamasından sonra oluşturulan öykü izleyiciyle buluşturulmadan önce seslendirmesi yapılmakta ya da ses eklenmektedir. Bu bileşen dijital öyküyü geleneksel öyküden ayıran özelliklerden biridir. Öyküyü düz bir şekilde okumak yerine vurgu ve tonlamalarla seslendirilmesi öykünün anlamı ve amacını iletmede kişisel bir yol olarak görülmektedir (Göçen, 2014, s. 13-14).

Müziğin Gücü

Dijital öykülemenin dijital boyutuyla ilgili bir öge olan müzik, öyküleyicinin etkili bir dijital öykü oluşturabilmesi için önemlidir. Hazırlanan dijital öyküye eklenen müzik öyküyü desteklemekte ve süslemektedir, aynı zamanda da seçilen anlamlı ve uyumlu müzikler dijital öykünün anlatım gücünü artırmaktadır (Göçen, 2014, s. 14).

Düzenli bir şekilde kullanılan müzik, anlatıya karmaşıklık ve derinlik katarak, eşlik eden hikâyeyi geliştirebilir ve altını çizebilir (Gimeno-Sanz, 2015, s. 111). Aynı zamanda da izleyicide oluşması hedeflenen duygu ve düşüncelerin oluşturulmasında katkı sağlayıcı rol üstlenir (Ayvaz Tunç, 2016, s. 23-24). Bu nedenle de müzik ve sesler dijital öykünün senaryosuna uygun şekilde seçilmelidir (Karakoyun, 2014, s. 20).

Ekonomi (Sade İçerik)

Ekonomi bileşeni, oluşturulan dijital öykülerin izleyiciyi aşırı bilgi yüklemesine maruz bırakmaması adına yeterli miktarda görsel, metin ve sesin kullanımı ile ilgilidir. Bu sınırlama öykü metnini oluştururken yazma aşamasında odağın netleşmesi ve metnin gereksiz ayrıntılardan kurtarılmasıyla ilişkilidir (Ayvaz Tunç, 2016, s. 23-24). Dijital öykülemenin yaklaşık 2-3 dakika uzunlukta olması da ekonomi bileşenini destekler niteliktedir. Ekonomi bileşeni dijital öykü anlatanların en çok zorlandığı bileşendir. Çünkü öykü oluştururken anlatıcının öykünün bakış açısını netleştirmek adına gerekli gördüğü öğelerden hangilerini kullanacağına karar vererek eleme yapması gerekmektedir (Karakoyun, 2014, s. 20).

Bu öge dijital bir öyküde yer alacak diğer öğelerin verimli bir şekilde kullanılmasıyla ilgilidir. Lambert (2003), ekonominin genel olarak bir öyküdeki en büyük problem olduğunu belirtmiştir. Bir dijital öyküde kullanılan kelimeler, görsel ve işitsellerin aşırı olması izleyicilerin sıkılmasına, öyküyü takip etmede zorluk yaşamalarına, dikkatlerinin dağılmasına ve öykünün bakış açısından uzaklaşmalarına neden olabilir. Dijital bir öykünün etkililiği öykü ile dijital öğelerin anlamlı ve verimli bir şekilde sentezlenmesi ile sağlanmaktadır. Dolayısıyla bu öğelerin fazla ve gereksiz kullanımı öyküyü etkili hâle getirmeyeceği gibi öykünün amacından uzaklaşmasına da neden olabilir. Bull ve Kajder

(2004), dijital öykünün, Dijital Öyküleme Merkezi'nde uygulandığı gibi iki-üç dakikalık kısa öykülerden oluştuğunu belirtmişlerdir (Göçen, 2014, s. 14).

Dijital öykü içeriğinin sınırlandırılması ile hem dijital öykü oluşturulurken yönetilebilir bir yapım süreci hem de öykülerin izlenmesinin kolaylaşması sağlanmış olmaktadır. Dijital öyküler yaklaşık 2-3 dakika uzunluğunda olmalıdır ve öykü oluşturulurken konuya yönelik her detay anlatılmamalıdır. Sadece öyküyü daha açık ve anlaşılır hale getirecek olaylar ve detaylar seçilmelidir. Öykü izleyicilerin takip edebilecekleri ve hatırlayabilecekleri düzeyde kısa tutulmalıdır (Bull ve Kajder, 2004, s. 48).

İlerleme Hızı (Ritim)

Oluşturulan bir dijital öykünün ne ölçüde hızlı ya da yavaş ilerleyeceğini belirleyen bileşen ilerleme hızı ya da ritmidir. Dijital öykülemelerde ritim izleyicilerin dikkatini canlı tutmak adına önemli bir faktördür. Etkili bir dijital öykü oluşturmak için öykü türüne göre hız denetimi yapılmalıdır. Bu nedenle ekonomi ve hız denetimi bileşeni arasında önemli bir ilişki bulunmaktadır (Ayvaz Tunç, 2016, s. 23-24).

Öykü hızı ayarlanırken belirlenen konu ve izleyici durumu göz önünde bulundurularak oluşturulmalıdır. Ayrıca öykü boyunca tek tip bir hızdan ziyade bölümlere ya da öykü türüne göre öykü hızı değiştirilmelidir (Karakoyun, 2014, s. 21).

Başarılı bir öykünün sırrı ritim olarak düşünülmektedir. Öykünün ritmi izleyicinin ya da dinleyicinin öyküyü takip etmesini de etkiler. Ritim, hazırlanan öyküye uygun olmalıdır. Lambert (2003), hızlı temponun aciliyet, aksiyon, sinirlilik, hiddet ve heyecan hissi, bunun aksine yavaş bir temponun derin düşünceye dalma, romantizm, gevşeme veya basit keyifler hissi vereceğini ifade etmiştir. Bu durumda öyküleyici izleyicilerin takip edemeyeceği kadar hızlı ve sıkılacakları kadar da monoton bir ritim kullanmaktan kaçınmalıdır. Ritim hazırlanan öykünün içeriğine ve akışına göre şekillenmelidir. Hüzünlü ve neşeli öykülerin hızlarının farklı olması gerektiği gibi bir öykünün içindeki farklı akışa sahip bölümler de farklı hızda ilerlemelidir (Göçen, 2014, s. 14-15).

Detaylı olarak belirtilen dijital öykülemenin yedi bileşeni, geleneksel öykülerin öğeleri ile ilişkilidir fakat dijital öykü metin, ses, video fotoğraf gibi çoklu medya ortam ve araçlarını kullanarak oluşturulmaktadır. Bu sayede izleyicilerin öyküleri daha iyi anlamaları ve öğrenmeleri için sözlü ifadeyle birlikte görsel boyut katılarak sunulmaktadır. (Karakoyun, 2014, s. 21).

Bull ve Kajder (2004) tarafından dijital öykülemenin bileşenlerinden; bakış açısı, duygusal içerik, çarpıcı soru ve ekonomi öğeleri yazım aşaması şeklinde, diğer bileşenler olan ses kullanımı, müzik ve hız denetimi ise yapım aşaması şeklinde gruplanmıştır (Bull ve Kajder,

2004). Yazım aşaması taslak senaryonun oluşturulması ve gözden geçirilmesi, öykünün bakış açısı ve amacı ile ilgili olarak yazım aşaması ise çoklu ortam öğelerinin düzenlenmesi ve eklenmesi ile ilgilidir (Karakoyun, 2014, s. 21).

Lambert tarafından belirtilen dijital öykülemenin yedi bileşeni, dijital öykü oluşturma sürecinde genel bir rehber olarak düşünülmektedir. Öykü senaryosunun oluşturulmasından dijital içeriklerin eklenmesi ve tüm bunların birleştirilmesine kadar bu öğeler öykü oluşturucusuna yol göstermektedir. Bu sınıflamaya göre ise; bakış açısı, çarpıcı soru, duygusal içerik ve ekonomi bileşenleri yazım aşamasında; sesin katkısı, müziğin gücü ve ritim bileşenleri ise yazım aşamasında yer almaktadır. Bu gruplandırmadan yola çıkıldığında dijital öykülemenin temel anlamda **öykü boyutu** ve **dijital boyutlar** olmak üzere iki boyuttan oluştuğu ifade edilmektedir. Bahsedilen ele alışıya göre dijital öyküleme bileşenlerinden bakış açısı, duygusal içerik ve çarpıcı soru öykü boyutu ile ilgili olarak; müziğin gücü, sesin katkısı ve ritim bileşenleri dijital boyutla ilgilidir. Ekonomi bileşeni ise her iki boyutla da ilgilidir çünkü daha önce de değinildiği şekilde etkili bir dijital öyküleme oluşturmak için kullanılan tüm içerikte gereksiz eklemelere yer verilmemelidir (Göçen, 2014, s. 15).

Dijital hikâye anlatımı merkezi tarafından belirlenen dijital öykü oluşturma bileşenlerine değinilen bu bölümün ardından çalışmada dijital öyküleme yaklaşımından ne şekilde faydalanılacağına kısaca değinilecek olursa; araştırma kurgusuna göre dijital öykülemeyi tüm bu bileşenler ve oluşturma aşamalarını karşılayacak şekilde birebir faydalanılması beklentisinde olunmayacak; bileşenler ve süreç aşamalarının takip edilmesi gözetilecek olsa da genel olarak dijital öykülemeyi oluşturan iki temel bileşen olan **dijital boyut** bileşeni ve **öykü boyutu** bileşeni üzerinde durulacaktır.

Dijital Öykü Oluşturma Aşamaları-Süreci

Dijital öykü oluşturma süreci, geleneksel yazı ya da öykü yazma sürecine benzer olarak başlamakta ve beyin fırtınası, konu seçimi, taslak oluşturma gibi süreçlerle devam etmektedir. Beyin fırtınası yapılarak üretilen çok sayıda fikir aracılığıyla ana tema belirlenmekte ve belirlenen ana tema doğrultusunda öykünün nasıl görsel hale getirileceğine yönelik öykü panosu oluşturulmaktadır. Bu aşamadan sonra ise mobil uygulamalar aracılığıyla ya da bilgisayar laboratuvarı ortamında ses, görseller, animasyon

gibi dijital medya araçları eklenerek dijital öykü üretim aşamasına geçilir ve böylelikle zengin medya ana konu ve duygularla birleştirilir. Tüm bu adımlardan sonra ise öğrenciler dijital öykülerini düzenleyip bir araya getirerek kısa filmlerini oluşturur ve oluşturdukları öyküyü sunmak ve geri bildirim almak üzere paylaşırlar (Ayvaz Tunç, 2016, s. 25).

Bir dizi adıma bölünebilen dijital öyküleme sürecinde bu adımları takip etmek başarılı bir deneyimin sağlanmasına katkı sağlayacaktır. Bu sürecin ana amacı, yaklaşık 20-25 görüntüden oluşan ve senaryo uzunluğu yaklaşık bir sayfalık, 2-3 dakika uzunluğunda bir dijital öyküyü meydana getirmektir. Konu bulma, araştırma ve yazma aşamaları sınıf ortamında yapılabilirken bir araya getirme ya da dijital medya bileşenlerini ekleme aşamaları ise mobil cihazlar aracılığıyla ya da bilgisayar laboratuvarlarında gerçekleştirilebilir (Jakes ve Brennan, Digital Storytelling, Visual Literacy and 21st Century Skills, 2005, s. 1).

Kısaca özetlenen dijital öykü oluşturma süreci çeşitli araştırmacılar tarafından, farklı adlandırmalar ve farklı sıralamalarla ele alınmaktadır. Çalışmada ise tüm bu ele alışlardan yapılan çıkarımlarla; bir konu bulma, araştırma-inceleme-öğrenme, hikâye metni yazma, hikâye panosu oluşturma, resim-ses-video dosyalarını toplama veya oluşturma, bütün dosyaları bir araya getirme ve paylaşma aşamaları şeklinde ele alınacaktır.

Bir Konu Bulma

Tüm hikâyelerde olduğu gibi dijital öyküler de bir fikirle başlamaktadır ve bu fikir; bir ders konusu, derse yönelik bir bölüm ya da bir soru olabilmektedir. Kurgu ya da gerçek olabilen dijital öykülerde paragraflar yazdırılarak, zihin haritası çizdirilerek ya da farklı araçlarla öğrencilerde hikâyeye yönelik fikir oluşması sağlanabilmektedir (Pala, 2020, s. 25).

Öğrenciler ilk aşamada oluşturmayı düşündükleri dijital öykü için konu belirlemelidirler. Oluşturulacak öykü türüne göre belirlenecek konu için araştırmalar yapılabilir ya da öğrenciler konuyu deneyimlerine göre belirleyebilirler. Bilgilendirici veya tarihi konularda dijital öykü oluşturmak için internet ya da farklı ortamlardan faydalanılarak konu belirlenebilirken; kişisel öykü oluşturacak olan öğrenciler ise öykülerini deneyimledikleri bir olay veya ortamla ilgili ya da akıllarındaki bir konu hakkında oluşturabilirler (Jakes ve

Brennan, 2005). Konu belirlenirken dikkat edilmesi gereken unsur ise öykü izleyicisi ya da dinleyicisinin göz önünde bulundurulması ve buna yönelik olarak konunun belirlenmesidir (Karakoyun, 2014, s. 21-22).

Başka bir ele alışa göre ise dijital öykü oluştururken konuyla birlikte oluşturulacak öykünün amacı da belirlenmelidir ve dijital öykü izleyici kitlesi ile bu öykünün kullanılacağı ortam göz önünde bulundurulmalıdır. Belirlenen konu izleyicinin dikkatini çekecek şekilde olmalı ve amaca uygun bir dijital öykü ortaya konulmalıdır (Göçen, 2014, s. 17-18).

Araştırma-İnceleme-Öğrenme

Dijital öykü oluşturmak adına konu belirlendikten sonra bir diğer aşamayı ise öykünün ne şekilde oluşturulacağına yönelik bilgi tabanı oluşturmak adına gerçekleştirilen araştırma ve bilgi toplama evreleri oluşturmaktadır. Bu aşamada öğrenciler belirledikleri konuya yönelik bilgileri daha derinden inceleme olanağı bulurlar ve edindikleri bilgileri düzenleyerek sonraki aşamalar için altyapı oluştururlar (Pala, 2020, s. 25).

Başka bir ifadeyle, dijital öykü oluşturulacak olan konu belirlendikten sonra bu konuya yönelik araştırma yapılarak yeterli seviyede bilgi sahibi olunmalıdır ve bu süreçte oluşturulacak dijital öykünün bakış açısına dikkat edilmelidir. Araştırma, inceleme sürecinde öykü oluşturucusu belirlenen konu ve amaç çerçevesinde bir kurgu oluşturmaya başlar ve bu kurgu doğrultusunda bir sonraki aşama olan hikâye metni yazma aşamasına geçer (Göçen, 2014, s. 18).

Hikâye Metni Yazma

Bu aşama, belirlenen ve bilgi toplanan konu hakkında gerçek ya da kurgu olarak öykü yazılması sürecini kapsamaktadır. Konu belirleme ve araştırma süreci sonrasında taslak senaryoların oluşturulmaya başlandığı bu adımda, oluşturulan taslak senaryolar sürekli olarak gözden geçirilerek senaryoya son hali verilmektedir. Taslak senaryolar oluşturulurken öykü amacının net olarak ifade edilip edilmediğine ve öyküde bir bakış açısı olup olmadığına dikkat edilmelidir (Lambert, 2010). Bu aşamadan sonra taslak senaryolar sınıf ortamında diğer öğrenciler ya da öğretmenlerle paylaşılarak geri dönüşler ve öneriler alınabilmekte ve böylelikle senaryo son haline getirilmektedir (Robin B. R., 2006) (Karakoyun, 2014, s. 22).

Başka bir ifadeyle;

Yazım sürecinden sonra öğrenciler senaryolarını tamamlarlar. Bu senaryo, genellikle öykü için gerekli olan öğelerin ana fikrini oluşturmaktadır. Geliştirilen senaryo öykünün temelini oluşturmakta ve öyküde hangi çoklu ortam öğelerinin nasıl kullanılacağına dair fikir vermektedir. Senaryolardan dijital öyküler oluşturulması, öyküyü daha ilginç kılmaktan ziyade, çoklu ortam öğelerinin öyküye daha fazla anlam ve derinlik katmasına yardımcı olmaktadır (Jakes ve Brennan, 2005) (Karakoyun, 2014, s. 22-23).

Hikâye metni oluşturma aşaması genellikle anlatının temel bileşenlerinin damıtılmasıdır. Dijital öykü oluşturulurken senaryo temeli oluşturur ve çeşitli multimedya öğelerinin dâhil edilmesi bu öykünün tamamlanmasını sağlar. Örneğin anlatı; üç veya dört sayfa uzunluğunda olabilir. Bu anlatımdan ortaya çıkan komut dosyası ise bir sayfa uzunluğunda olabilir. Bu süreç öyküyü oluşturan temel içeriğin yalınlaştırılmasıdır. Ayrıca oluşturulan bu senaryodan dijital öykü üretmek, multimedya öğelerinin hikâyeyi daha "ilginç" kılmak için dâhil edilmesi yerine hikâyeye anlam aktarmasını ve katkıda bulunmasını sağlamaktadır (Jakes & Brennan, Digital Storytelling, Visual Literacy and 21st Century Skills, 2005, s. 2).

Demirer (2013), öykü yazarken akıcı ve anlaşılır bir dil kullanılması gerektiğine vurgu yapmıştır. Hazırlanan öyküde kullanılan kelimeler ve cümle organizasyonları dinleyicinin anlayabileceği düzeyde olmalıdır. Dijital öykü metni diğer öykülerde olduğu gibi giriş, gelişme ve sonuç bölümünden oluşmalıdır. Giriş kısmında genellikle öykünün ne ile ilgili olduğu ortaya konulur. Bu bölümde öykü ile izleyicinin tanışması sağlanır. Giriş bölümünde dikkat edilmesi gereken öykünün sonucunun izleyici tarafından tahmin edilemeyecek şekilde hazırlanmasıdır. Çünkü izleyici öykünün sonucunu merak etmez ve öykünün giriş kısmında aradığı tüm soruların yanıtlarını bulursa öyküyü izlemekten sıkılabilir. Gelişme bölümünde öykünün konusu olaylar ve kahramanlar genel olarak ortaya konulur. Sonuç bölümünde öyküde ulaşılmak istenen noktaya varılır. İzleyici giriş bölümünde kafasında oluşan soruların yanıtlarını bu bölümde bulmalıdır. (Göçen, 2014, s. 18-19).

Hikâye Panosu Oluşturma

Bu adımda, öğrencilerin öykü akışını düzenlemek adına hikâye panosu oluşturması gerekmektedir. Hikâye panosu, öğrencilerin hikâye metinlerini yani senaryolarını görseller ile ilişkilendirebilmesi için önemlidir. Bu aşamada hikâye panoları öğrencilere görüntü türlerini çizme ya da belirleme imkânı sağlar ve bu önemli bir yönetim aracıdır. Bu adım doğru bir şekilde gerçekleştirildiğinde, bir sonraki aşamada çoklu ortam elemanlarının bulunması ve entegre edilmesinde zorluk yaşanmayacaktır (Pala, 2020, s. 22).

Hikâye panosu oluşturma sürecinde öğrenciler, oluşturacakları öykünün akış şemasını görüntülemek için hikâye panosu hazırlamaktadırlar (Lambert, 2010). Hikâye panosu, öğrencilerin hazırladıkları hikâye metinlerini görsel öğelerle birleştirmek amacıyla oluşturdukları taslaktır (Jakes ve Brennan, 2005). Bu taslakta dijital öyküyü oluşturan

ögeler için harita oluşturulur ve bu harita, zamanlama (hangi bileşenin ve ne zaman kullanılacağı) ve etkileşim (çoklu ortam bileşenlerinin birbirleriyle nasıl etkileşim kuracağı) olmak üzere iki boyuta sahiptir. Hikâye panosu sayesinde senaryoda yer alan hangi cümlelerin hangi resim ya da video ile ne zaman eşleşeceği belirlenebilmektedir (Jakes ve Brennan, 2005). Bu nedenle hikâye panosu, öğrencilerin hikâye metinlerinin bölümlerini belirli bir zamanlamaya göre sıralamasını ve resim, ses, video gibi bileşenleri birbirleri ile ilişkilendirmesini gerektirmektedir (Lambert, 2010). Aynı zamanda bu aşamada görsel efektler ve geçişlerin ne şekilde olacağına da karar verilmektedir. Öğrencilerin senaryolarına yönelik çoklu ortam bileşenlerini belirlemelerinde yardımcı unsurlar olan hikâye panoları, dijital öyküyü video haline getirmeden önce çoklu ortam bileşenlerinin düzenlenmesine katkı sağlamaktadır. Hikâye panoları büyük bir kâğıt parçası üzerinde ya da bilgisayar ortamında belirli yazılımların kullanımı ile oluşturulabilmektedir (Karakoyun, 2014, s. 23-24).

Başka bir deyişle bu aşamada dijital öykü akışını organize edecek şekilde düzenleme yapılır ve seçilen görsel ve diğer çoklu ortam araçlarının nerede kullanılacağı belirlenir. Bu özellikleri yönüyle hikâye panosu bir yönetim aracıdır ve oluşturulan dijital öyküde çoklu ortam araçlarının ne zaman ve nerede kullanılacağı belirlenmektedir (Yılmaz vd., 2017, s. 1625). Özetle, resim, ses, video ile ilgili karar vermenin yönlendirildiği plan bu aşamada yer almaktadır (Pala, 2020, s. 25).

Bu adımda, öğrencilerin öykülerinin akışını düzenlemek için bir storyboard (hikâye panosu) oluşturmaları gerekir. Bu storyboard öğrencinin senaryosunu bir görselle ilişkilendirebileceği bir yer içerir. Bu noktada, öğrenciler hala görsel aramamışlardır, ancak film şeridi oluşturma süreci, öğrencilerin senaryonun belirli bir bölümüyle ilişkilendirilecek görüntü türünü belirlemesine veya çizmesine izin verir. Bu temel bir yönetim aracıdır; bu aşama doğru şekilde gerçekleştirildiğinde, öğrenciler sonraki adımlarda aradıkları şey hakkında net fikirlere sahip oldukları için multimedya öğelerini bulmada çok daha etkili olacaklardır (Jakes & Brennan, Digital Storytelling, Visual Literacy and 21st Century Skills, 2005, s. 2).

Lambert (2013) öykü panolarının dijital öyküleri iki yönden planlamayı sağladığını belirtmiş ve bu yönlerden ilkinin zaman (başlangıçta, sonrasında ve en son aşamada ne

olacak) ikicisini ise etkileşim (öykünün seslendirilmesi, görüntü ve müzik) şeklinde ifade etmiştir. Jakes ve Brennan (2005) hikâye panosu oluşturma aşamasının hikâye metni ile görsellerin birleştirildiği aşama olduğunu belirtmiştir. Bu aşama öykü metni ile öyküde kullanılacak görseller ve diğer medya öğelerinin dijital ortamda bir araya getirilmeden önce kontrol edilebildiği ve gerekli revizyonların yapılabileceği, dijital öykünün bütünlüğünün sağlanmaya başladığı adımdır. Bu nedenle dijital öykünün provası niteliğindedir ve bu aşamada öykü oluşturucusu kullanılacak görseller ile öykü sahnelerinin uygunluğunu kontrol edebilmekte aynı zamanda da geçişlere, öykü akışına ve seslendirme gibi bileşenlere karar verebilmektedir (Göçen, 2014, s. 19).

Resim-Ses-Video Dosyalarını Toplama veya Oluşturma

Belirlenen konu hakkında bilgi toplama ve hikâye metni oluşturma aşamasından sonra resim, ses, video gibi çoklu ortam öğelerini oluşturma ya da ekleme aşamasına geçilmektedir. Bu aşamada oluşturulan öykünün teması, ana fikri, içeriği gibi bileşenlerine uygun resim, video, ses, animasyon gibi çoklu ortam öğelerinin seçimi yapılmaktadır (Yılmaz vd., 2017, s. 1625).

Lambert'e göre, dijital öyküde değişim anını bulmak ve bunu anlatmak, dijital öykü anlatmanın başlangıç noktasıdır. Bununla birlikte, öyküleyicilerin öykülerini dijital olarak paylaşmaları ile görsel ve ses kullanımının izleyici için bir şeyleri nasıl hayata geçirdiği de görülmektedir. İzleyicinin dijital öyküyü nasıl göreceği ve duyacağıının tasarlanması için öykü anlatıcı tarafından görsel ve ses kullanımının öykülerini nasıl şekillendireceğinin düşünülmesini gerektirmektedir. Hikâyelerini görünür kılmak için, hikâye anlatıcılarının akla gelen resimleri tanımlaması, bu resimlerin ne ilettiğini anlaması, bu resimleri bulması veya yaratması ve ardından amaçlanan anlamlarını iletmek için bunları en iyi nasıl kullanacaklarını belirlemeleri gerekmektedir (Lambert, 2010, s. 15).

Bu aşamada kullanılacak resim, ses, müzik gibi çoklu ortam öğeleri internet ortamında arama motorlarından faydalanılarak bulunabileceği gibi kişisel öyküler oluşturuluyor ise kişisel arşivlerden faydalanılabilmektedir (Jakes ve Brennan, 2005). Çoklu ortam öğeleri belirlenirken de öykü içeriğine uygun ve ilgi çekici olmasına dikkat edilmelidir. Çoklu ortam araçlarıyla birlikte dijital öykünün seslendirmesi de bu adımda gerçekleşmektedir. Seslendirmeler öyküye derinlik ve anlam katacak şekilde duygulu ve vurgulu yapılmalıdır.

Seslendirme yapılırken, Audacity, Windows Ses Kaydedici ya da internet ortamında yer alan çevrimiçi diğer yazılımlardan faydalanılabilir (Educational Uses of Digital Storytelling, t.y). Bununla birlikte akıllı telefon ya da dijital ses kayıt araçlarından da faydalanılarak ses kaydı yapılabilir. Ses kaydı yapılırken ses kalitesine ve seslendirme yapılan ortamın sessiz olmasına dikkat edilmeli ve seslendirme birkaç kez tekrarlanmalıdır (Jakes & Brennan, Capturing Stories, Capturing Lives: An Introduction to Digital Storytelling, 2005, s. 3).

Başka bir ele alışı göre bu aşama dijital öykünün öykü boyutunu canlandıran aşamadır ve hikâye panosu bir rehber olarak kullanılmaktadır (Pala, 2020, s. 25). Öyküleyicinin hazırladığı öykü metnine uygun görselleri araştırdığı ve karar verdiği bu aşamada, fotoğraf makinası ya da cep telefonu aracılığıyla ya da kişisel arşivlerden faydalanılarak, kullanılacak fotoğraflar temin edilebilmektedir. Görseller seçilirken öykü metnine uygun olmasına ve bütünlüğü bozacak gereksiz kullanımlara yer verilmemesine dikkat edilmelidir (Göçen, 2014, s. 19).

Hazırlanan öykü metni ve hikâye panosu aracılığıyla dijital öykü oluşturulmaya başlanılan bu aşamada Movie Maker, Microsoft Photo Story, Imovie gibi programlardan faydalanılabilir ve öykü panosundaki akışa göre görseller eklenebilir. Ayrıca bu aşamada hazırlanan öykü seslendirilmektedir. Seslendirme yapılırken sessiz bir ortamda bulunulmalı ve öykünün duygusunu yansıtacak en iyi tonlama ayarlanmalıdır. Aynı zamanda seslendirme esnasında okuma hızı öykü ritmine göre düzenlenmeli ve öyküde değişen bir ritim varsa bu seslendirmeye de yansıtılmalıdır. Görsel ekleme ve seslendirme sonrasında öyküye arka plan müziği eklenebilir ve bu müzik seslendirme ses seviyesine göre ayarlanmalıdır (Göçen, 2014, s. 20-21).

Lambert'e göre; hikâye anlatıcısının hikâyelerini anlatan kaydedilmiş sesi, 'dijital öykü' olarak adlandırılan olguyu dijital öykü yapan şeydir. Öykü oluşturma sürecinde bu noktaya kadar, hikâyenin duygusal tonu belirlenir ve ses, bu tonu aktarmanın en iyi yolu olarak kullanılır. Ses kullanımını değerlendirirken, hikâye anlatıcılarına; 'Kaydedilen seslendirmenin ötesinde, hikâye ve içindeki sahneler ek ses katmanlarının kullanılmasıyla geliştirilecek mi? Ortam sesi veya müziğin kullanılması hikâyenizdeki dönüm noktasını vurgular mı?' soruları yöneltilmekte ve buna göre eklemeler yapılmaktadır (Lambert, 2010, s. 18).

Bütün Dosyaları Bir Araya Getirme

Bu adımda öğrenciler, internet ve bilgisayar yazılımları aracılığıyla metin, ses, görüntü gibi dijital öykü bileşenlerini bir araya getirirler. Dijital öyküyü oluşturmak için ilk aşamada, öyküde kullanılması planlanan resim, ses, müzik, video gibi çoklu ortam öğeleri video düzenleme yazılımlarına eklenmektedir. Ardından bu öğeler seslendirmeye uygun olacak şekilde kabaca sıraya konular. Böylelikle öykünün nasıl olacağına yönelik bir öngörü oluşturulmaktadır. Sonrasında video birleştirme yazılımına eklenen çoklu ortam öğeleri seslendirmeye senkronize olacak şekilde ayarlanmaktadır. Son olarak ise son haline getirilen videolar bilgisayar ya da internet ortamında kaydedilmektedir (Karakoyun, 2014, s. 24).

Bu evrede öyküleyici, oluşturduğu dijital öyküyü düzenlemektedir. Eklenen görsellerin geçiş sürelerini seslendirmeye göre ayarlama, arka plana eklenecek müziklerin süresini ve ses düzeylerini ayarlama gibi pek çok müdahale bu aşamada gerçekleştirilir ve dijital öykü tamamlanır (Göçen, 2014, s. 21-22).

Özetle; sürecin bu noktasında, izleyici için hikâyeyi ve sahneleri hayata geçirmek amacıyla belirlenen değişim anı, görseller ve sesin nasıl kullanılacağıyla ilgili seçimler yapılmaktadır. Bu aşamada artık notlar ve resimler ilişkilendirilerek senaryo/film şeridi oluşturularak hikâye bir araya getirilmektedir. Bu süreç; 'Hikâye nasıl yapılandırılıyor ve bu yapı içinde görsel ve işitsel anlatı katmanları birlikte nasıl çalışıyor?' ve 'Tüm bu bilgiler hangi sırayla sıralanacak?' sorularını yanıtlamayı gerektirmektedir (Lambert, 2010, s. 19-20). Tüm bu sorular yanıtlandığında ise oluşturulacak olan dijital öykünün, öykü boyutu ile dijital medya boyutu birleşimi bu evrede gerçekleşmiş olacaktır.

Paylaşma

Dijital öykülemenin önemli ve son aşaması oluşturulan öykünün paylaşılmasıdır. Oluşturulan dijital öyküler sınıf ortamı ya da çevrimiçi ortamda paylaşılmaktadır (Yılmaz vd., 2017, s. 1625-1626). Öykülerin sınıf ortamında paylaşılması öğrencilerin birbirlerini anlamasına yardımcı olmakta ve aynı zamanda izleyici öğrenciler oluşturulan dijital öyküler sayesinde aktarılan konu hakkında bilgi edinmektedirler (Pala, 2020, s. 22).

Sürecin bu noktasında, hikâye paylaşılırken dâhil edilecek ilgili bilgileri belirlemek için hikâyenin başlangıçtaki bağlamını yeniden gözden geçirmek önemlidir. Hikâye anlatıcılarının bunu yapması için ‘Hedef kitleniz kim? Hikâyeyi yaratırken amacınız neydi? Parçayı oluşturma sürecinde amaç değişti mi? Dijital hikâyeniz hangi sunumda görüntülenecek?’ gibi sorular sorulmaktadır (Lambert, 2010, s. 22). Bu sorgulamalardan sonra ise dijital öyküler paylaşılmaktadır.

Özetle; dijital öykü oluşturma sürecinin ilk aşamasını bir konu bulma ve sonrasında o konuya yönelik araştırma ve incelemelerle bilgi edinme süreci oluşturmaktadır. Devamında ise belirlenen konuyla ilgili öykü metninin oluşturulması gelmektedir. Takip eden aşamalar oluşturulan öykü doğrultusunda şekillenmektedir. Dijital öykü oluşturma süresince fikir alışverişi yapılabilmekte aynı zamanda da geri dönüşlerle düzenlemelere gidilebilmektedir. Öykü kısmı netleştikten sonra bu öyküyü dijitalleştirmeden önce ne çeşit dijital içeriklere (ses, görsel, video müzik gibi), hangi aşamada ne ölçüde ihtiyaç duyulacağını görmek ve planlı bir işleyiş sağlamak için hikâye akışını belirlemek adına hikâye panosu hazırlanmaktadır (Lambert, 2013; Ohler, 2013). Hazırlanan hikâye panosunda oluşturulan öykü sahnelere bölünmekte ve belirlenen sahnenin ne tür içeriklerle destekleneceği netleştirilmektedir. Sonrasında ise belirlenen içerikler çeşitli çevrimiçi yazılımlar, mobil uygulamalar ya da web ortamında bir araya getirilerek gerekli düzenlemeler yapılmakta ve tüm içerikler birleştirilerek dijital öykü oluşturulmaktadır (Çıralı Sarıca ve Koçak Usluel, 2016, s. 68). Son olarak ise oluşturulan dijital öykü sınıf ortamı ya da çevrimiçi ortamda paylaşılmaktadır.

Genel olarak dijital öykü oluşturma sürecinin anlatıldığı bu bölümün ardından çalışmada dijital öykü oluşturulmasının ne şekilde ele alınacağına değinecek olursak; bu ele alışı dijital öykünün konusunu öğrencilere derste verilen problem (Marmara Üniversitesi’nde ‘Kaçta Buluşuyoruz? ana başlığı altında, Fiziksel Mekan ve Sanal Mekan Ara Kesitinde Birey ve Mekan Etkileşimi, Mimar Sinan Üniversitesi’nde ‘Mekan Tasarımı’ başlığı altında öğrencilerden kendilerine verilen hacim sınırlarında yine kendileri için yaşam alanı tasarlaması konu başlıkları) oluşturmaktadır. Bu doğrultuda öğrenciler kendilerine verilen problemi doğrudan dijital öykülerinin konusu olarak ele alabileceği gibi yanı sıra bu problemi ifade edecek yeni kavramlar ya da problem alanları tanımlayarak da dijital öykülerinin çıkış noktası/konusu olarak belirleyebileceklerdir. Bu problem ve konu

çerçevesinde ise çalışmada oluşturulacak dijital öykünün sorusu; 'Bana verilen problem süresince süreç deneyimim nasıldı? , Bu süreç deneyimini ne şekilde ifade edebilirim? Ya da probleme cevap vermek amacıyla nasıl bir dijital öykü oluşturabilirim?, Süreci dijital öyküleme yaklaşımıyla nasıl çözümlerim?' şeklinde olacaktır. Kendilerine sunulan problem çerçevesinde öğrenciler konularını ya da temalarını belirledikten sonra dijital öykü oluşturma sürecinin ikinci aşaması olan araştırma, inceleme ve öğrenme basamağını gerçekleştirmek amacıyla, problemleri hakkında veri toplamaya başlayacaklardır. Sonrasında ise dijital öyküyü oluşturan iki ana bileşenden ilki olan hikâye metnini yazma aşamasına geçerek deneyimlerini ya da çözmekle yükümlü oldukları problem doğrultusunda belirledikleri konu/problem alanını ne şekilde hikâyeleştirecekleri üzerine çalışmaya başlanacaktır. Öykü metni ya da senaryo netleşmeye başladıktan sonra hikâye panosu aracılığıyla öykü akışının planlaması yapılır ve kullanılacak görsellerle metinlerin ilişkisi ana hatlarıyla belirlenir. Sonrasında ise dijital öykünün ikinci ana bileşeni olan dijital medya boyutu devreye girer ve resim, ses, video gibi çoklu ortam öğeleri belirlenerek ne şekilde ekleneceği planlanır. Takip eden altıncı aşamada oluşturulacak olan dijital öykünün, öykü boyutu ve dijital boyutunu içeren bileşenler bir araya getirilir, sonrasında ise ortaya konulan ortalama 2-3 dakikalık dijital öykü stüdyo ortamında paylaşılır.

Böylelikle kurgulanan çalışmada dijital öykü oluşturma aşamalarından faydalanılması sonucunda ortaya konulan sonuç ürünler üzerinden çalışma süresince de değinildiği şekilde dijital öykülemenin tasarım süresince tasarım düşüncesine ya da düşünsel süreçlere etkileri okunmaya/keşfedilmeye çalışılacaktır.

Dijital Öykülemeye Kullanılan Çoklu Medya Araçları

Son yıllarda eğitim ortamında sıklıkla faydalanılan yaklaşımlardan olan dijital öykülemeye yönelik pek çok farklı araç geliştirilmiştir. Bu araçlar masaüstü yazılımları yanı sıra, tablet bilgisayar, akıllı telefon gibi cihazlarda da kullanılmaktadır. Genel olarak basit bir kullanıma sahip olan bu uygulamalar; resim oluşturma, fotoğraf ekleme ve düzenleme, çeşitli görüntü, ses ve animasyon efektleri ekleme ve çevrimiçi ortamda paylaşabilme gibi zengin olanaklar sunmaktadır (Pala, 2020, s. 26).

Dijital öykü oluşturma sürecinde birçok farklı mobil ya da çevrimiçi uygulama ve yazılımdan faydalanılabilmektedir. Bu başlıkta bu araçlar arasından en çok kullanılanları ve

hangi amaçla kullanıldıklarına değinilecektir. Bu araç ve yazılımların bir kısmı dijital öykü oluştururken metin kısmı için kullanılabilir özellikte iken; bir kısmı ses ekleme ya da ses kaydı ile ilgili uygulamalardır. Büyük bir çoğunluğu ise görüntü ekleme ya da oluşturma amacıyla faydalanılabilir uygulamalardır. Bazıları da resim, ses, metin tüm bu içerikleri oluşturma ve bir araya getirme ihtiyacına cevap verebilecek niteliktedir. Bahsedilen bu araçlar ve uygulamalar şu şekildedir:

- **StoryKit:** Bu uygulama, metin yazısı oluşturma, çizim yapma, seslendirme yapma, resim ve ses klipleri ekleme ve düzenleme gibi eylemleri içermektedir.
- **Storyrobe:** Dijital medya ile kullanıcıların kendilerini ifade etmelerine yarayan bir araçtır.
- **SonicPics:** Görüntü ve ses düzenlemek amacıyla faydalanılabilir bir araçtır.
- **Strip Designer:** Apple kamera ya da fotoğraf albümü üzerinden oluşturulan fotoğraflarla kişisel çizgi roman oluşturmaya imkân tanıyan uygulamadır.
- **Evernote:** Bilgi toplama, yazma ve sunum yapma gibi etkinlikleri içeren bu uygulama dijital öykünün öykü boyutunda kullanılabilir niteliktedir (Ayvaz Tunç, 2016, s. 25-26).
- **Animoto:** Görüntü, ses ve videoların senkronize edilmesiyle video oluşturulmasını sağlayan web temelli bir yazılımdır. Ayrıca, kullanıcıların sunularına hareket özelliği eklemelerine olanak verir (Karakoyun, 2014, s. 30).
- **Wevideo:** Bu uygulama video oluşturma ve düzenleme eylemlerine imkân veren basit ara yüzü bir programdır.
- **StoryBird:** Akıllı telefon, tablet ve bilgisayar aracılığıyla erişilebilen, kullanıcılara hazır şablon ve karakterler sunan bir uygulamadır (Eğitimde Yeni Araçlar, 2021).
- **Toondoo:** Bu program, çizgi karakterlerin, karikatürlerin ve film karakterlerinin yapıldığı ücretsiz bir yazılımdır.
- **Storyjumper:** Kullanıcılara çevrimiçi ortamda resimli ve animasyonlu dijital öykü oluşturmaya sağlayan yazılımdır.
- **Powtoon:** Bu uygulama ise karakter, tema ve sembollerin çeşitli animasyonlar aracılığıyla bir araya getirilmesini sağlayan web tabanlı bir yazılımdır (Ayvaz Tunç, 2016, s. 26-27).

- **Microsoft Photo Story 3:** Photo Story 3 kullanıcılara sıralı birçok resim aracılığıyla ve bu resimlerle, ses, metin, video gibi diğer çoklu medya öğelerini ilişkilendirerek video haline getirmeye imkân sunan bir uygulamadır (Karakoyun, 2014, s. 26-27). Bu uygulama, kullanıcılara oluşturacakları dijital öykülerine efekt ekleme, geçişleri düzenleme ve metin ekleme gibi olanaklar sağlamaktadır. Bununla birlikte yazılıma eklenen görüntüler üzerinde düzenleme yapılabilen ve ayrıca yazılımda sesli anlatım kaydı gerçekleştirilebilmektedir. Tüm bu yönleriyle ve ücretsiz bir yazılım olması sebebiyle bu uygulama dijital öykü kullanıcıları arasında popüler bir araç durumundadır (Robin ve McNeil, 2013, s. 2).
- **Microsoft Windows Live Movie Maker:** Windows Live Movie Maker bir video düzenleme yazılımıdır. Bu yazılım basit bir ara yüze sahiptir ve slayt gösterilerine efektler, geçişler ve müzik eklenerek etkili dijital öyküler oluşturulmasına imkân sağlamaktadır (Karakoyun, 2014, s. 27).
- **Microsoft Power Point:** Power Point, Microsoft Office içerisinde yer alan dijital öykü oluşturulurken faydalanılabilecek yaygın kullanılan yazılımlardandır. Power Point; Apple Mac ve Microsoft Windows işletim sistemlerinde kullanılabilen ve pek çok çoklu ortam unsurunu barındırmaktadır. Bu özellikleri sebebiyle Power Point dijital öykü oluşturan kullanıcılar için etkili bir araç haline gelmiştir. Ayrıca birçok kullanıcının bu yazılıma aşina olması sebebiyle dijital öykü oluşturulurken Power Point kullanımı diğer uygulamalara göre nispeten daha kolay olabilmektedir (Robin ve McNeil, 2013). Yazılımın bir diğer özelliği ise, gelişmiş düzenleme araçları sayesinde kullanıcılara resim, grafik ve ses gibi çoklu ortam öğelerini düzenleme imkânı vermesidir (Karakoyun, 2014, s. 27-28).
- **Imovie:** Imovie, Apple kullanıcılarının dijital öykü oluşturabilmelerine imkân veren bir yazılımdır. Bu yazılım Photostory 3 ile benzer özellikler taşımakta ve yanı sıra tam hareketli video kliplerin oluşturulmasına imkân vermektedir.
- **Creaza:** Dijital öykü oluştururken çizgi film karakteri gibi karakterlerin eklenmesine imkân veren uygulamadır.
- **Prezi:** Genel olarak sunu oluşturmak amacıyla kullanılan çevrimiçi yenilikçi bir araçtır.

- **VoiceThread:** Resim, ses, video ekleme ve ses kaydı yapma gibi çoklu ortamı farklı şekillerde kullanmaya izin veren dinamik bir araçtır.
- **Meograph:** Harita tabanlı hikâyeler oluşturulurken Google Earth kullanımına imkân tanıyan çevrimiçi uygulamadır.
- **Storyjumper:** Kullanıcıların şablonlar, resimler ve karakterler kullanarak çevrimiçi kitap oluşturmalarını sağlayan yazılımdır (Karakoyun, 2014, s. 28).

Dijital Öyküleme ve Eğitim

Bilgisayar teknolojisinin gelişimi modern toplumları giderek dijital cihazların artık vazgeçilmez olduğu sanal bir ortama dönüştürmüştür. Dijital neslin öğrencileri sürekli olarak taşınabilir DVD oynatıcılar, cep telefonları, iPod'lar, PlayStation'lar, Cep Bilgisayarları gibi bilgisayar cihazları ve aletleriyle vakit geçirmeye başlamışlardır. Sınıf ortamlarında da benzer şekilde PowerPoint sunumları ve çok sayıda yazılım uygulaması kullanılarak eğitim programları zenginleştirilmekte, öğrencilere görüntüleri nasıl değiştirecekleri, film yapma, ses kaydetme, grafik tasarlama ve bilgisayarda animasyon oluşturma gibi öğretilerde bulunmaktadır (Chung, 2006, s. 34).

Bununla birlikte; günümüz öğrencileri dijital yerliler olarak tanımlanırken e-posta, internet, cep telefonu, bilgisayar oyunu ve anlık mesajlaşmanın hayatlarının ayrılmaz bir parçası olduğunu belirtilmektedir. Başka bir deyişle, **dijital teknolojiyle büyüyen çocuklar teknolojiyi öğrenmenin önündeki bir engelden çok bir araç olarak görmektedirler** (France ve Wakefield, 2011'den Aktaran Akgün ve Akgün, 2020, s. 71).

Gelişen bilgisayar teknolojileriyle birlikte modern toplum da dijital araç ve ortamların kaçınılmaz olduğu bir ortama dönüşmektedir. İçerisinde bulunduğumuz çağda görsel materyaller her alanda sıklıkla kullanılmakta ve öğrenciler cep telefonları, ipodlar, taşınabilir dvd oynatıcılar, playstationlar, cep bilgisayarları gibi teknolojik araç ve gereçlerin etkisiyle büyümektedir. Dijital öyküleme yaklaşımında da öğrenme ortamı ve materyallerinin görsel ve sesli çoklu medya araç ve ortamlarıyla desteklenmesi öğrenmenin daha kalıcı ve verimli olmasını sağlamaktadır (Demirel ve Yağcı, 2006'dan Aktaran Ayvaz Tunç, 2016, s. 36).

Sürekli olarak değişim ve dönüşüm içerisinde olan eğitim ve öğretim süreci de bu değişimlerden etkilenerek bilgi çağıyla birlikte küresel toplum ihtiyaçlarını karşılayabilmek

adına 21. yüzyıl becerileri adı verilen becerileri eğitim ortamlarıyla bütünleştirmek amacıyla bir değişim sürecine girmiştir. Bu kazanımların eğitime entegre edilmesi yönünde araştırmalar ve çalışmalar da eğitimde teknoloji entegrasyonu olgusunu meydana getiren önemli etkenlerdendir. Tüm bu yönlerle dijital öyküleme yaklaşımı eğitimde kullanılabilecek eğitim teknolojisi olarak nitelendirilmektedir ve birçok eğitimci tarafından da bu olgunun hem 21. yüzyıl becerileri hem de dijital çağ okuryazarlığı becerilerine temel oluşturduğu belirtilmektedir (Ayvaz Tunç, 2016, s. 33).

21. yüzyıl öğrenimi, hızla değişen ve teknolojinin yoğun olduğu bir ortamda gerçekleşmektedir. Bu ortamın temel özellikleri arasında bol miktarda bilgiye erişim, gelişen teknolojilerin öğretim ortamlarında daha fazla kullanılabilirliği (örn. Mobil öğrenme cihazları, çevrimiçi uygulamalar ve sosyal medya araçları) ve işbirliği yapma, katkıda bulunma kapasitesi bulunmaktadır. Bu nedenle de yeni bin yılda araştırmacılar ve öğretmenler, öğrenenleri 21. yüzyıl vatandaşlığı için gerekli becerilerle hazırlama ve donatma zorluğuyla karşı karşıya kalmaktadır (C.Yang ve I.Wu, 2012, s. 339).

Teknolojik cihazlar, öğrenciler arasında bilginin birlikte oluşturulmasını kolaylaştırabilecek hayati eğitim araçları olarak görüldüğünden, birçok eğitimci bilgi teknolojisi entegrasyonunun çağdaş eğitimciler için öğretim, öğrenim, müfredat ve materyalleri etkileyen önemli bir yaklaşım olarak ele almaktadır (C.Yang ve I.Wu, 2012, s. 339).

Eğitimi etkileyen teknolojik gelişmeler arasında gelişmiş, düşük maliyetli ve kullanıcı dostu dijital kameraların ve multimedya düzenleme yazılımlarının (iMovie, Movie Maker ve Photo Story) mevcudiyeti, yenilikçi öğretim ve öğrenim için büyük bir potansiyel sunmaktadır. Bu çoklu ortam yazma ve sunum araçları; üretimi, düşünmeyi, işbirliğini ve proje yönetimini vurgulayan dönüştürücü, öğrenci öğrenimi için geçerli yapıcı araçlardır (Sadik, 2008'den Aktaran C.Yang ve I.Wu, 2012, s. 340).

Teknoloji ve öğretim tasarımındaki bu gelişmelerden yararlanan dijital öyküleme de konu içeriği edinimi, eleştirel düşünme becerileri, motivasyon ve bilgi okuryazarlığı dahil olmak üzere öğrenmeyi geliştirmek için gelecek vaadeden dönüştürücü bir teknoloji destekli yaklaşım haline gelmektedir. Başarılı bir dijital öykü projesi oluşturmak, öğretmenlerin kurs içeriğiyle derinlemesine bağlantılı problemler ortaya koymasını gerektirdiğinden, öğrenciler izleyicinin bakış açısını göz önünde bulundururken içerik ve multimedya

öğelerinin etkili kombinasyonları hakkında eleştirel düşünmek zorunda kalırlar. Aynı zamanda, dijital öyküler, öğrencinin öğrenme sürecini kontrol etmesine ve kendini ifade etmesine olanak tanır, öğrenme güveni ve öğrenme motivasyonu kazanılmasına teşvik eder. Her hikâye, öğrencileri kişisel ürünlerden hikâyeyi ve öğrenme hedeflerini anlamlı bir şekilde destekleyen diğer multimedya kaynaklarına kadar titizlikle seçip düzenlemeye ve böylece teknoloji ve medya becerilerini geliştirmeye zorlar (Educause Learning Initiative, 2007'den Aktaran C.Yang ve I.Wu, 2012, s. 340). Bu yönüyle dijital öyküleme yaklaşımının eğitimde kullanımı bahsi geçen 21. yüzyıl becerileri ve teknoloji kullanımı becerilerinin kazanılmasına katkı sağlayıcıdır.

Öykü anlatımı, öğretmenin orijinal şeklidir. Hikâye çizgileri oluşturarak öğrencilerin karmaşık ve sırasız deneyim dünyasını anlamalarına yardımcı olan basit ama güçlü bir yöntemdir. Öykü anlatma olgusu yeni olmasa da dijital hikâye anlatma fikri yenidir. Son 10 yıl içinde, dijital kameralar, düzenleme yazılımı, yazarlık araçları ve elektronik medya kuruluşları, öğretmenleri, öğrencilerin kendi bilgi ve fikirlerini daha etkili bir şekilde sunmak ve paylaşmak için oluşturmalarına yardımcı olmak adına her zamankinden daha fazla yaklaşım ve araç kullanmaya teşvik etmektedir ve multimedya üretimine yönelik bu güçlü yaklaşımlardan biri de dijital hikâye anlatımıdır (Sadik, 2008, s. 489).

Dijital hikâye anlatımı, öğrencilerin bir hikâye anlatmanın hem geleneksel hem de yenilikçi yollarıyla ilgisini çekmenin iyi bir yoludur. Öğrenciler grafik, animasyon gibi bazı temel çoklu ortam araçlarını araştırma, yazma, sunum, teknoloji, röportaj, kişilerarası problem çözme ve değerlendirme becerileri gibi becerilerle nasıl birleştireceklerini öğrenirler (Robin 2005, Barrett 2005'den Aktaran Signes, s. 1).

Bununla birlikte dijital öyküleme olgusunun, günümüz problemlerinden ve eğitimin amaçlarından olan okuma yazma becerileri ve problem çözme becerileri üzerinde etkili olduğu söylenmektedir. Dijital öyküleme sürecinde öğrenciler hangi kişisel anlatıların en iyi potansiyele sahip olduğu, istenilen sonuçlara ulaşmak adına hangi adımları atmak gerektiği, hangi görsel ve müziklerin mesajı en iyi şekilde temsil edeceği gibi kararlar verirler ve böylelikle bu olgu öğrencilerin araştırma, bilgilerini sentezleme, yaratıcılık ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirir (Ayvaz Tunç, 2016, s. 37-38).

Teknoloji becerileri yönüyle ele alındığında ise dijital öyküleme, öğrencilere planlama aşamasıyla birlikte fikirlerini ve kaynaklarını dijital ortama aktarması açısından teknik beceri de kazandırmaktadır (Sadık, 2008, s.501). Dijital öyküleme olgusu bu anlamda öğrenciye, teknolojiyi istediği şekilde kullanma, planlama ve kontrol etme imkânları sunarak öğrencilere kişiselleştirilmiş öğrenme deneyimi sağlamaktadır. Dijital öyküleme süreci öğrencilerde yaratıcılığı geliştirdiği gibi analiz, sentez, dijital kaynaklardan faydalanma ve derinlemesine anlama gibi yetileri de geliştirebilmektedir. Bu yönüyle de öğrencilerin mevcut becerilerini teknoloji ortamında pratik etmesine imkân tanımaktadır. Kısacası öğrenciler dijital öykü oluştururken tasarım, yaratım ve sunum gibi çok yönlü ve besleyici aşamaların parçası olarak farklı beceriler geliştirmektedirler (Ayvaz Tunç, 2016, s. 38).

Bu beceriler yanı sıra 21. yüzyılın gereksindiği öğrenen profili ile birlikte Bolonya sürecinde de teknolojiye büyük önem verilmesi eğitimde yeniliğe teşvik etmektedir. Bu durum da çoğu akademik disiplinde müfredatları yeniden düşünmeye zorlamakta ve dijital hikâye anlatımı bu taleplere uyan bir olgu olarak görülmekte ve ele alınmaktadır. Dijital hikâye anlatımı, çoğu amaca uyan ve neredeyse tüm konularda kullanılabilen esnek ve uyarlanabilir bir araçtır. Esnekliği ise, dijital öykü yazarlarının en basit (dijital görüntüler ve fotoğraf gibi) çoklu ortam araçları ve sonuç üründen, daha karmaşık olanlara (kendi animasyonlarını oluşturmak gibi) bir dizi aracı ve ortamı kullanarak bilgisayar ve teknoloji okuryazarlık düzeylerini geliştirebilmeleri oluşturmaktadır (Signes, 2010, s. 1).

Öğrenciler dijital bir hikâye oluştururken araştırmacılar, oyun yazarları, tasarımcılar, medya üreticileri ve eğitimciler olarak birden fazla görevi yerine getirir. Önemli konuları keşfederler, bir anlatı oluştururlar, bilgisayar görüntüleri yaratırlar, kişisel bir seslendirme kaydederler, bağlamsal bilgileri uygularlar, bilginin ve ruh halinin bir hikâyeyi etkili bir şekilde ilettiği yolları analiz ederler. Dijital bir hikâye oluşturma ve dijital hikâye anlatımı yoluyla kendilerini ifade etme süreçleri, sanat öğrencilerine uygulamalı eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerini geliştirmenin, ilgili sosyal sorunları ve kişisel endişeleri ele almanın ve estetik hassasiyetleri geliştirmenin teşvik edici estetik bir yolunu sağlar. Tüm bu yönleriyle dijital öykülemenin uygulanması, teknoloji meraklısı dijital neslin programlarını yenilemek için farklı bir yol sağlamaktadır (Chung, 2006, s. 48).

Öğretmenler tarafından oluşturulan dijital hikayeler: multimedya ortam ve araçlarını müfredata entegre etmek için bir yol, zor içerikleri daha anlaşılabilir kılma ya da sınıf tartışmalarını kolaylaştırmak gibi amaçlara hizmet ederken, öğrenciler için ise araştırma, problem çözme, organizasyon, yazma ve sunum becerilerini güçlendirmektedir (Lunce, 2011, s. 77).

Bu katkılar ve kazanımların yanı sıra eğitsel anlamda dijital öyküleme yöntemi ile yapılan öneri çalışmalarına baktığımızda bu çalışmalara 2005 yılında başlandığı görülmektedir. Bu çalışmalarda dijital öykülemenin dil öğrenimi-öğretimi, çoklu okuryazarlık, öğretmen eğitimi, teknoloji entegrasyonu, karma öğrenme, öğrenme güçlükleri bağlamında ele alındığı ve dijital öykülemenin akademik başarı, öğrenme başarısı, bilgisayarlı düşünme, eleştirel düşünme, duygusal öz farkındalık, empati, motivasyon, problem çözme yetkinliği değişkenleri üzerindeki etkisinin incelendiği görülmüştür (Çıralı Sarıca, 2019, s. 38-39).

Modern eğitim dünyası için önemli bir role sahip olan dijital öykülemenin, derin öğrenme, öğrenci katılımı, proje tabanlı öğrenme ve teknoloji entegrasyonu olmak üzere dört kazanımı bir araya getirdiği ifade edilmektedir. Daha geniş anlamda, Robin (2008) tarafından ele alındığı şekliyle ise dijital öyküleme bugünün öğrenme ortamlarında öğrenme amaçlarına entegrasyonu ve modern öğrenme ortamı etkinliklerinin bir yakınsamasıdır (Karakoyun, 2014, s. 33-34).

Bu yakınsamalarla birlikte dijital öyküleme yaklaşımı eğitim ortamlarında geleneksel öykülemenin izin vermediği birçok niteliği beraberinde getirmektedir. Bu yenilikler; öğrencilerin dijital öykü oluşturma sürecinde aktif rol almaları, teknolojiyi etkili bir şekilde kullanmaları, motivasyon artışı, öğrenme deneyimlerini bireyselleşmesi ve kendilerini keşfetmeleri şeklinde ifade edilmektedir (Ware, 2006'dan Aktaran Karakoyun, 2014, s. 35).

Dijital hikâye anlatımı, anaokulundan yükseköğretime, toplum gelişiminden sağlık hizmetlerine kadar eğitim dâhil çok çeşitli alanlarda giderek artan bir şekilde kullanılan yeni bir fenomendir. Eğitim ortamında dijital öykü anlatımı, öğrencilerin ve eğitimcilerin bilgi toplama becerilerini, problem çözme becerilerini ve işbirlikçi bir ekipte çalışma becerilerini geliştirmelerine olanak tanıyan kısa öyküler oluşturma sürecini içerir. Pek çok eğitimci, öğrencilerin dikkatini çekmek ve yeni fikirleri keşfetmeye olan ilgilerini artırmak

için dijital hikaye anlatıcılığını bir motivasyon aracı olarak kullanmaktadır (Robin, 2008'den Aktaran Yüksel P. , 2011, s. 2).

Öğretmenler tarafından yaratılan dijital öyküler, bir öyküde sunulan konularla ilgili tartışmayı kolaylaştırmanın ve soyut veya kavramsal içeriği daha anlaşılır hale getirmenin bir yolu olarak, bir ünite içindeki mevcut dersleri geliştirmek için kullanılabilir. Pek çok eğitimci, multimedya öğretimlerine entegre etmek için resim, ses ve video öğeleri ekleyerek öğrencileri etkileşim kurmanın yollarını araştırmaktadır. Araştırmacılar, öğretimde multimedya kullanımının öğrencilerin yeni bilgileri korumalarına ve zor materyalleri anlamalarına yardımcı olduğunu belirtmektedir ve bu çerçeveden ele alındığında birçok yönüyle dijital öyküleme eğitimcilere sınıflarında kullanabilecekleri güçlü bir araç sağlayabilmektedir (Robin B. R., 2006, s. 3).

Öğrenenlere, öğrendikleri bilgiler arasında bağlantılar kurma ve bilgilerin özümsemesine yardımcı olma potansiyeline sahip olan dijital öyküleme yaklaşımı ile öğretmenler, öğrencileri daha yakından tanıyabilmekte, öğrenci beklentileri ve ihtiyaçlarını görebilmekte ve bu doğrultuda hedef kitle olan öğrencileri daha etkili biçimde yönetebilmektedirler (Meadows, 2003'den Aktaran Ayvaz Tunç, 2016, s. 35).

Öğrenci çerçevesinden ele alındığında ise dijital öyküleme yaklaşımı, öğrencilerin kendilerini keşfetmesini, teknolojinin etkin kullanımını sağlaması, öğretim süreçlerine yönelik motivasyon artışı, öğrenmenin kişiselleştirilmesi ve öğretim sürecine ilişkin beklentilerin belirlenmesi ihtiyaçlarının karşılanmasında aktif rol oynama imkânı sunmakta ve bu yönüyle de hem öğrenen hem de öğretmenler açısından teknolojik ve pedagojik yönden avantajlar sağlamaktadır (Ayvaz Tunç, 2016, s. 35).

Dijital öyküleme uygulamalarında konu ve senaryo belirlenirken öğrencilerden, konuyu dramatik soru çerçevesinde ve kendi kişisel bakış açılarıyla incelemeleri istenir. Bu tip bir etkinlik, bugünün sınıflarında dijital nesil öğrencilerinin dikkat ve motivasyonunu artırır, ifade kabiliyetlerini güçlendirir. Kendi öykülerini oluşturma sürecinde öğrenciler interneti kullanarak derin ve zengin bir araştırma sürecine girerek analiz ve sentezleme yapabilir, sorular sorarak fikirlerini ifade ederek iletişim becerilerini geliştirebilirler. Gils'in de belirttiği gibi (2005), dijital öyküleme yaklaşımının öğretim ortamlarında öğrencilere kişiselleştirilebilir öğrenme deneyimi sunabilmesi, gerçek yaşama aktarılabilirliği ya da gerçek yaşamla ilişkilendirilebilirliği, öğrencilerin öğrenme sürecine katılımını ve sürekliliğini sağlaması açısından olumlu yönleri arasında yer almaktadır (Ayvaz Tunç, 2016, s. 36).

Eğitimle ilişkisine değinilen dijital öyküleme yaklaşımına yönelik literatürde yer alan çalışmalar ele alındığında; okul öncesi eğitimi (Yüksel, 2011), yabancı dil eğitimi (Signes,

2010; Yang ve Wu, 2012), fen eğitimi, öğretmen eğitimi (Karakoyun, 2014) fizik eğitimi (Kahraman, 2013) ve bilgisayar eğitimi konuları üzerine gerçekleştirilen çalışmaların olduğu görülmektedir. Bu çalışmaların sonuçlarında ise genel olarak dijital öyküleme yaklaşımının öğrencilerin akademik başarılarını (Barrett, 2006; Yang ve Wu, 2012; Kahraman, 2013), problem çözme yeteneklerini, motivasyonlarını (Robin, 2006; Doğan, 2012; Sadik, 2008; Kahraman, 2013), ve yaratıcı düşünme becerilerini (Wu ve Yang, 2008) olumlu yönde etkilediği sonuçlarına ulaşılmıştır (Yılmaz vd., 2017, s. 1623).

Başka bir ele alışa göre ise dijital öyküleme yaklaşımıyla ilgili literatürde yer alan çalışmalarda bu olgunun çeşitli değişkenler üzerindeki etkileri tespit edilmeye çalışılmıştır. Çalışmalar sonucunda elde edilen veriler ise dijital öykülemenin öğrenen başarısı, öğrenme düzeyi (Çiçek, 2018; Demirer, 2013; Francis, 2018; Yang ve Wu, 2012), derse katılım, dinleme, kalıcılık ve yazma becerileri üzerinde olumlu etkileri olduğu yönündedir. Öğrencilerde, ilgi, motivasyon ve dikkati olumlu yönde etkilemesi, yaparak öğrenme ortamı sağlaması, aktif katılımı sağlaması gibi kazanımlar bu yaklaşımın öğrenci başarısını olumlu yönde etkileyen özellikleridir. Bununla birlikte bu yaklaşım grafik, ses, metin ve video gibi çoklu ortam öğelerinin farklı beceri ve duyulara hitap etmesi sonucu öğrencilerin konuları daha etkili kavraması, soyut kavramların somutlaştırılmasını sağlayarak dersin daha anlaşılır olması, öğrencilerin bilgilerini yapılandırması gibi kazanımlar sağlamaktadır. Ayrıca dijital öykülemenin ilginç ve eğlenceli bir öğrenme ortamı sağlaması, öğrencilerde dikkat, motivasyon ve tutum yönüyle anlamlı etkiler meydana getirmektedir. Bu nedenle öğrenen düzeylerinde olumlu etkiler oluşturduğu belirtilmektedir. Bununla birlikte dijital öyküleme, eleştirel düşünme, problem çözme, yaratıcı yazma, sorumluluk alma, karar verme, yansıtma, hayal gücü ve iletişim becerileri gibi 21. yüzyıl becerilerinin kazandırılmasında etkilidir. Bu doğrultuda öğrencilere bilgiyi yapılandırma ve derinlemesine öğrenme gibi yetiler kazandırır. Sonuç olarak eğitimde dijital öyküleme yaklaşımı kullanımının genel olarak olumlu sonuçlar ortaya koyduğu görülmektedir (Talan, 2019, s. 704-705).

Dijital öykülemeyi konu edinen bazı araştırmacılar ise bu yaklaşım için araç vurgusu yapmış ve öğrenciler için etkili bir öğrenme aracı ya da öğretmenler için etkili bir öğretim aracı şeklinde ifade etmiştir (Robin, 2006). Dolayısıyla dijital öyküleme yaklaşımının öğrenmeyi destekleyen, karar verme süreçlerini geliştiren, işbirliğini teşvik eden, formal

ve informal öğrenme süreçlerini bir araya getirerek öğrencilerin öğrenme süreçlerinin etkin katılımcıları olmasını sağlayan bir öğretim aracı olarak kullanımı desteklenmektedir. Bununla birlikte son zamanlarda eğitim ortamlarında çoklu ortam öyküleri oluşturmak adına dijital öyküler, dijital medyanın, çeşitli düzenleme yazılımlarının ve video kamera gibi araçların aktif katılımı olarak kullanılmasını sağlamaktadır (Kocaman Karoğlu, 2015, s. 94).

Dijital öyküleme süresince öğrenciler hikâyelerini anlatırken öğrenme süreçlerini aktif olarak yöneterek kendi öğrenmelerinden anlam çıkarırlar ve bu sayede dijital öyküleme öğrenme ortamlarında öğrenenlerin neyi ne kadar anladıklarını gösterebilmeleri adına etkili bir uygulamadır. Yaratıcılık, teknoloji kullanımı, grup çalışmasını destekleme, eleştirel düşünme ve çoklu öğrenme gibi kazanımları yönüyle günümüz öğrenme ortamlarına fayda sağlayıcı olduğu düşünülmektedir. Dijital öykülemenin bir diğer önemli özelliği de öğrencilerin pasif konumdan çıkarak kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu alabilecek bireyler olmalarını gerektirmesidir ve bu yönüyle de proje tabanlı öğrenme için uygundur. Dijital öyküleme ile öğrencilerde analiz, sentez, değerlendirme gibi üst düzey bilişsel öğrenmeler gerçekleştirilebilmektedir (Kocaman Karoğlu, 2015, s. 95).

Ulusal literatürde konu ile ilgili gerçekleştirilen çalışmalarda; öğretmenler (Yüksel, 2010), öğretmen adayları; (Karakoyun, 2014; Kocaman-Karoglu, 2014) ve ilkokul ortaöğretim seviyesinde öğrencilerle yapılan çalışmalar dikkat çekmektedir. Çalışmalarda genel bir konu eğilimi olmamakla beraber dil eğitimi, öğretmen eğitimi, temel bilimler gibi konularda çalışıldığı görülmektedir (Kocaman Karoğlu, 2015, s. 102).

Dijital öyküleme olgusunun eğitimle ilişkisi ardından bu ilişkiyi ele alan araştırma örneklerine değindiğimizde ise literatürde gerçekleştirilen çalışmalardan bir kısmı şu şekildedir:

Demirer tarafından 2013 yılında gerçekleştirilen çalışmada ilköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin gerçekleştirdiği dijital öyküleme çalışmalarının öğrencilerin derse yönelik tutumlarına, motivasyonlarına, akademik başarılarına ve öğrenme stratejisi kullanımlarına etkileri incelenmiştir. Çalışma bulgularına göre ise dijital öyküleme sürecini deneyimleyen deney grubu öğrencilerinin motivasyon, tutum, akademik başarı puanları daha yüksek

çıkmiş ve dijital öykülemenin olumlu katkıları olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Demirer, 2013).

Koltuk ve Kocakaya (2015) tarafından gerçekleştirilen '21.Yüzyıl Becerilerinin Gelişiminde Dijital Öykülemeler: Ortaöğretim Öğrencilerinin Görüşlerinin İncelenmesi' başlıklı makalede dijital öyküleme yaklaşımının fizik öğretiminde öğrencilerin 21. Yüzyıl becerilerine etkileri incelenmiştir. Ortaöğretim düzeyinde öğrencilerle gerçekleştirilen bu çalışma sonucunda öğrencilerin dijital öyküleme sürecinde medya ve teknoloji becerilerinin, öğrenme ve yenilenme becerilerinin ve yaşam ve meslek becerilerinin geliştiği sonucuna ulaşılmıştır (Koltuk ve Kocakaya, 2015).

Karakoyun tarafından 2014 yılında gerçekleştirilen doktora tez çalışmasında, dijital öyküleme yaklaşımının bilgisayar ve öğretim teknolojisi öğretmen adayları tarafından 6. Sınıf öğrencilerine uygulanması sonucu öğrenci ve öğretmen görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Durum çalışması olarak desenlenen araştırmada veri toplama aracı olarak gözlem, görüşme, anket ve öğrenci ürünleri gibi tekniklerden faydalanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre ise, dijital öyküleme yaklaşımının öğrenen ve öğreticilerin 21. yüzyıl becerilerini geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır (Karakoyun, 2014).

'Digital Storytelling For Enhancing Student Academic Achievement, Critical Thinking, And Learning Motivation: A Year-Long Experimental Study' başlıklı çalışmada ise dijital öykülemenin İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen lise son sınıf öğrencilerinin akademik başarısı, eleştirel düşünme ve öğrenme motivasyonu üzerindeki etkisini araştırmak amaçlanmıştır. Yarı deneysel olarak desenlenen çalışmada öğrenme motivasyonunu tespit etmek adına anket çalışmasından faydalanılmıştır. Çalışma ile ulaşılan sonuçlar ise dijital öykülemenin öğrencilerde eleştirel düşünme, İngilizce başarısı ve öğrenme motivasyonunu artırdığı şeklindedir (C.Yang ve I.Wu, 2012).

Niemi ve diğerleri tarafından 2014 yılında gerçekleştirilen çalışmada dijital öykülemenin öğrencilerin 21. yüzyıl becerilerini geliştirmek için kullandığındaki etkilerinin ve nasıl bir sanal öğrenme ortamı yaratacağının ortaya konulması amaçlanmıştır. Karma metotla oluşturulan çalışma sonucunda ulaşılan bulgular dijital öykülerin öğrenen odaklı bilgi ve beceri oluşturma, işbirliği, ağ oluşturma ve dijital okuryazarlık gibi birçok 21. yüzyıl becerisini geliştirdiği yönündedir (Niemi vd., 2014).

Jenkins ve Lonsdale tarafından (2007) gerçekleştirilen 'Evaluating The Effectiveness Of Digital Storytelling For Student Reflection' başlıklı makalede dijital öykülemenin öğrenci katılımı ve derinlemesine düşünmeye teşvik üzerindeki etkilerini tespit etmek amaçlanmıştır ve çalışma sonucunda bu yaklaşımın öğrencilerde yaratıcılığı teşvik etmek için olumlu bir deneyim olduğu kanısına varılmıştır.

Ayvaz Tunç tarafından 2016 yılında gerçekleştirilen doktora tez çalışmasında öğretim sürecine teknoloji entegrasyonu adına önemli bir yaklaşım olan dijital öykülemenin Güzel Sanatlar Lisesi Resim Bölümü öğretim sürecine entegrasyonu sonucu öğrenci görüşlerini ortaya koymak amaçlanmış, veri toplama aracı olarak gözlem, görüşme, raporlar, dokümanlar gibi tekniklerden faydalanılmış ve durum çalışması yöntemi kullanılmıştır. Çalışma sonucunda ise öğrencilerin dijital öykü uygulamalarına yönelik olumlu görüşlere sahip oldukları ve bu olgunun teknoloji kullanım yeterlikleri adına katkı sağlayıcı olduğu görüşlerine ulaşılmıştır (Ayvaz Tunç, 2016).

Yüksel tarafından 2011 yılında doktora tezi olarak gerçekleştirilen çalışmada dijital öykü hazırlama tekniğinin okul öncesi eğitim kurumlarında etkili bir öğrenme ve öğretme yöntemi olarak nasıl kullanıldığını göstermek amaçlanmıştır. Olgu bilim yöntemi ile oluşturulan çalışmada dijital öykü hazırlama seminerine katılan okul öncesi öğretmenlerinin dijital öykü hazırlama tekniğini sınıflarında nasıl kullandıkları ve uygulama esnasında karşılaştıkları güçlükler ve başarıları araştırılmıştır. Araştırma verileri, ayrıntılı görüşme, gözlem ve odak grup görüşmesi teknikleri kullanılarak ve her bir öğretmenin ortalama 20 öğrencisinin sınıf ortamında gözlemlenmesiyle elde edilmiştir. Çalışma sonucunda da öğretmenler tarafından öğrenme ortamlarında dijital öyküleme yaklaşımından faydalanılmasının olumlu etkileri olduğuna vurgu yapılmıştır (Yüksel P. , 2011).

Balaman tarafından 2017 yılında gerçekleştirilen 'The Effects of Digital Storytelling on the Students Project Based Virtual Learning Qualifications' başlıklı makalede dijital öyküleme yönteminin meslek yüksekokulu öğrencilerinin proje tabanlı sanal öğrenme yeterliliklerine etkisini incelemek amaçlanmıştır. Bu amaçla Mustafa Kemal Üniversitesi Kırıkhan Meslek Yüksekokulu'nda 2015-2016 öğretim yılı güz yarıyılında yarı deneysel olarak

gerçekleştirilen çalışma sonucunda dijital öyküleme yönteminin öğrencilerin proje tabanlı sanal öğrenme yeterliklerini artırdığı sonucuna ulaşılmıştır (Balaman, 2017).

Çiçek tarafından 2018 yılında gerçekleştirilen çalışmada ise dijital öykü kullanımının altıncı sınıf fen dersindeki etkilerini incelemek amaçlanmış ve bu amaç doğrultusunda dijital öykülemenin öğrencilerde akademik başarı, öğrenme stratejileri ve fen dersinde hikâye oluşturmaya yönelik tutumlarını ne yönde etkilediğini ortaya koymak hedeflenmiştir. Çalışma sonucunda ise dijital öyküleme yaklaşımının öğrencilerde akademik başarı, tutum ve öğrenme stratejisi kullanımına katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır (Çiçek, 2018).

Öztürk ve Ayvaz Tunç (2017) tarafından gerçekleştirilen çalışmada güzel sanatlar lisesi öğrencilerinin takım çalışması ve iletişim becerilerine dijital öyküleme yaklaşımının etkilerini tespit etmek amaçlanmıştır. Çalışma sonucunda elde edilen bulgulara göre ise dijital öykülemenin öğrencilerin bu becerilerinde olumlu etkiler meydana getirdiği sonucuna ulaşılmıştır (Öztürk ve Ayvaz Tunç, 2017).

Çoruk ve Seferoğlu 2020 tarafından gerçekleştirilen makalede dijital öyküleme sürecinin öğrenenlerin yansıtıcı düşünme becerilerinin gelişimine etkisini belirlemek amaçlanmıştır. Karma desenli olarak oluşturulan çalışmada veri toplama aracı olarak probleme dayalı yansıtıcı düşünme becerileri ölçeği kullanılmıştır. Çalışma bulguları dijital öyküleme yaklaşımının öğrenenlerin dijital öyküleme sürecinde yansıtıcı düşünme becerileri anlamlı derecede olumlu yönde artış olduğunu ve ayrıca sürecin öğrenenlerin işbirliği süreçlerini olumlu yönde etkilediğini, okuryazarlık bilgilerini geliştirmelerinin ve ilgili konularda araştırma, analiz ve belgelendirme konularına önem vermelerinin sağlandığını göstermiştir (Çoruk ve Seferoğlu, 2020).

Francis tarafından gerçekleştirilen 'Digital Storytelling with Project-Based Learning: Engaging High School Males in Space Science to Improve Academic Achievement' başlıklı tez çalışmasında yapılandırmacı bir öğrenme ortamında akademik başarıyı iyileştirmek için uygulanan dijital hikâye anlatımının etkisinin araştırılması amaçlanmıştır. Yarı deneysel ve karma yöntemden faydalanılarak gerçekleştirilen çalışmada dijital öykü anlatmanın akademik başarıyı önemli ölçüde iyileştirdiği sonucuna varılmıştır. Bununla birlikte yine dijital öyküleme olgusunun işbirliği, öğrenme stratejileri ve içeriğin görselleştirilmesi,

yapılandırmacı ortamda öğrenmeyi destekleme, gelişmiş öğrenci katılımı ve başarı gibi olumlu etkiler meydana getirdiği belirtilmiştir (Francis, 2018).

Dorr tarafından gerçekleştirilen çalışmanın amacı, dijital öykü anlatımının fen dersine entegrasyonu sonucu öğrencilerde üst düzey düşünme üzerindeki etkilerini tespit etmektir. Çalışma sonucunda edinilen bulgulara göre ise dijital öyküleme yaklaşımını kullanan öğrencilerin üst düzey düşünme standartlarında gelişme meydana gelmiştir (Dorr, 2017).

Kahraman tarafından 2013 yılında gerçekleştirilen 'Dijital Hikayecilik Metoduyla Hazırlanan Öğretim Materyallerinin Öğrenme Döngüsü Giriş Aşamasında Kullanılmasının Fizik Dersi Başarısı ve Motivasyonu Düzeyine Etkisi' başlıklı doktora tezinde ortaöğretim 9. Sınıf öğrencilerinin fizik dersi hareket ve kuvvet konusunda dijital öyküleme yaklaşımının kullanılması ile öğrencilerin motivasyon ve başarıları üzerindeki etkilerinin araştırılması amaçlanmıştır. Karma yöntem ile oluşturulan çalışmada katılımcılara, ön test, son test ve kalıcılık testi olarak Kuvvet ve Hareket Başarı Testi ve Fizik Motivasyon Ölçeği uygulanarak veriler analiz edilmiştir. Araştırma sonucu elde edilen veriler sonucunda fizik dersinde dijital öyküleme yaklaşımından faydalanmanın öğrenciler için dersi daha eğlenceli, görsel ve ilgi çekici hale getirdiği derse karşı ilgi ve başarıyı artırdığı, kalıcı öğrenme sağladığı, derse katılım ve motivasyon üzerinde olumlu etkiye sahip olduğu sonucuna varılmıştır (Kahraman, 2013).

Göçen tarafından 2014 yılında gerçekleştirilen yüksek lisans tezinde dijital öyküleme yaklaşımının öğrencilerin akademik başarıları ve öğrenme stratejileri üzerindeki etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. 2013-2014 bahar yarıyılında Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi sınıf öğretmenliği 2. Sınıf öğrencileriyle 'Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı' dersi kapsamında gerçekleştirilen çalışmada deneysel araştırma metodundan faydalanılmıştır. Çalışma sonucu elde edilen veriler doğrultusunda dijital öyküleme yöntemine dayalı öğrenme ortamlarının öğrencilerde akademik başarıyı artırdığı ve ders çalışma ve öğrenme stratejileri üzerinde olumlu etkileri olduğu şeklinde sonuçlara ulaşılmıştır (Göçen, 2014).

Doğan tarafından gerçekleştirilen doktora tez çalışmasında dijital öykülemenin öğrencilerin 21. yüzyıl becerilerine etkilerinin belirlenmesi ve gelecek çalışmalar için bir

temel oluşturmak amaçlanmıştır. Araştırmada dijital öykü anlatımının sınıfta bir teknoloji aracı olarak nasıl kullanılabilceği, öğrenciler üzerinde hangi etkilerin gözlemlendiği ve uygulama sürecinde ortaya çıkabilecek olası sorunların neler olabileceği konuları ele alınmış ve çalışmada hem nitel hem de nicel veri toplama tekniklerinden faydalanılmıştır. Çalışmanın sonucunda ise dijital öykü anlatımının öğretmenler tarafından bir konu veya konu alanı etrafında istenen mesajları iletmek için güçlü bir araç olduğu, pratikte de öğrenciler ve performansları üzerinde olumlu etkileri olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Ayrıca sınıfta öğrencileriyle birlikte dijital öykülemeyle faydalanan öğrencilerin, teknik beceriler, sunum becerileri, araştırma becerileri, organizasyon becerileri ve yazma becerileri gibi belirli becerilerinde artış gözlemledikleri belirtilmiştir. Genel olarak dijital öykülerin, öğrencilerin 21. yüzyıl becerilerinin, motivasyonlarının ve derse katılımlarının artmasında olumlu etkileri olduğu belirtilmiştir (Doğan, 2007).

Yılmaz tarafından 2019 yılında gerçekleştiren yüksek lisans tez çalışmasında dijital öykülemenin yaratıcı problem çözme ve bilgisayara ilişkin tutum üzerindeki etkilerini incelemek amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda çalışma öğrencilerin Scratch programı ile oluşturdukları dijital öykülerin belirlenen yetiler üzerindeki etkilerine bakmış ve karma araştırma deseni ile oluşturulmuştur. Çalışma sonucunda Scratch programı ile oluşturulan dijital öykülerin öğrencilerde yaratıcı problem çözme ve bilgisayara yönelik tutum becerilerini geliştirdiği sonuçlarına ulaşılmıştır (Yılmaz M. , 2019).

Karademir tarafından 2020 yılından gerçekleştirilen '21. Yüzyıl Becerilerinin Geliştirilmesinde Dijital Öyküleme Uygulamaları: Özel Yetenekli İlkokul Öğrencileri Örneğinde Öğrenme ve Yenilenme Becerileri' başlıklı tez çalışmasında ise özel yetenekli ilkokul 2. Sınıf öğrencilerinin 21. yüzyıl ve yenilenme becerilerinin gelişiminde dijital öykülemenin etkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre ise dijital öyküleme yaklaşımının 21. yüzyıl öğrenme ve yenilenme becerilerini olumlu şekilde geliştirdiği ve yaratıcılık, eleştirel düşünme, problem çözme, işbirliği gibi kazanımlara olumlu etkileri olduğu belirtilmiştir (Karademir, 2020).

Pala tarafından 2020 yılında tamamlanan doktora tezinde sosyal bilgiler dersi kültür ve miras konusu bağlamında dijital öyküleme destekli grup çalışmalarının öğrencilerde tutum, akademik başarı ve kalıcılığa etkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Karma yöntem

ile oluşturulan çalışmada yarı yapılandırılmış görüşme formundan faydalanılmıştır. Çalışma sonucunda ise dijital öykü kullanımının akademik başarı, kalıcılık ve tutum unsurları üzerinde olumlu etkileri olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Pala, 2020).

Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Dijital Öykü Kullanımı başlığıyla, Tabak tarafından 2017 yılında tamamlanan doktora tezinde yabancı dil olarak Türkçe öğrenimi okuma etkinliklerinde dijital öyküleme yaklaşımının kullanımı ile bu etkinlikte karşılaşılan problemlerin çözümü ve etkilerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak gözlem, görüşme, ses kaydı gibi dokümanlardan faydalanılmıştır. Çalışma bitiminde ise dijital öykülemenin bir materyal olarak alan bilgisi edinimi ve öğrencilerde bilişsel ve duyuşsal avantajlar meydana getirdiği sonucuna ulaşılmıştır (Tabak, 2017).

Son olarak, Smeda tarafından 2014 yılında gerçekleştirilen 'Creating Constructivist Learning Environments with Digital Storytelling' başlıklı doktora tez çalışmasında ise dijital öykü anlatımının pedagojik yönleri ve öğretmenler ve öğrencilerin öğrenmesi üzerindeki etkisini araştırmak amaçlanmıştır. İlk ve orta öğretim seviyelerinde vaka çalışması olarak yürütülen çalışmada, dijital öykü anlatmanın, daha ilgi çekici ve heyecan verici öğrenme ortamları oluşturmak için öğretim mesajlarını öğrenme etkinlikleriyle entegre etmek adına güçlü bir araç olduğu, öğretme ve öğrenme ilkelerine dayalı yapıcı bir öğrenme ortamı oluşturmak için anlamlı bir yaklaşım olduğu, bu nedenle de öğrenci katılımını geliştirme ve öğrenciler için daha iyi eğitim sonuçları sağlama potansiyeline sahip olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır (Smeda, 2014).

Bilgi çağı ile birlikte günlük yaşantımız da dâhil olmak üzere artan teknolojik araç ve ortam kullanımımız eğitim ortamlarına da yansımış ve bu durum yeni arayışları beraberinde getirmiştir. Bu arayışlar sonucu ortaya çıkan güncel yaklaşımlardan biri olan dijital öyküleme olgusu daha sonraları eğitim ortamları ile ilişkilendirilerek bu ortamlarda gerekli görülen 21. yüzyıl becerileri ve teknoloji kullanımı becerileri gibi gereksinimlere yanıt verme potansiyelleri üzerinden ele alınmıştır. Dijital öyküleme ve eğitim ilişkisine değinilen bu bölümde ulusal ve uluslararası literatürde bu konu çerçevesinde gerçekleştirilen çalışmalar incelendiğinde, genel olarak ilkokul ve ortaokul (Demirer, 2013; Koltuk & Kocakaya, 2015; Karakoyun, 2014; Yang & Wu, 2011; Niemi ve Diğerleri, 2014; Ayvaz tunç, 2016; Çiçek, 2018; Dorr, 2017; Kahraman, 2013; Doğan, 2007; Yılmaz, 2019;

Karademir, 2020; Tabak, 2017; Smeda, 2014) düzeyinde çalışmaların gerçekleştirildiği, üniversite düzeyinde bu yaklaşımı ele alan çalışmaların nispeten daha az olduğu kanısına varılmıştır. Öte yandan genelleme yapılamamakla birlikte dijital öykülemenin çoğunlukla fizik, matematik, fen gibi temel eğitim konuları ile ilişkilendirildiği görölmektedir. Bu çalışmalardaki ele alışlarda ise dijital öyküleme yaklaşımı bir araç ya da yöntem olarak öğrenme ortamlarına entegre edilmiş ve genel olarak bu olgunun 21. yüzyıl becerileri üzerindeki etkileri tespit edilmeye çalışılmıştır.

Bu çalışmada ise dijital öyküleme yaklaşımının eğitimle ilişkisi tasarım eğitimi genelinden iç mekân tasarımı (iç mimarlık) eğitimi özeline bir akışla ele alınmıştır. Bu ele alış, literatürde yer alan çalışmalarda sıklıkla belirtildiği şekilde araçsal bir kullanımdan ziyade dijital öyküleme yaklaşımının düşünsel süreçlere etkisi üzerine olmuş ve tasarım sürecinde bu yaklaşımın tasarım düşüncesine etkileri sorgulanmıştır.

BÖLÜM 3: İÇ MEKÂN TASARIMI EĞİTİMİNDE DİJİTAL ÖYKÜLEME VE ADAPTASYONU

Daha önceki bölümlerde de belirtildiği üzere literatürde dijital öyküleme ve eğitim ile ilgili belirli yoğunlukta çalışma yer almaktadır ve bu çalışmalar genel olarak ilk ve ortaöğretim seviyesinde gerçekleştirilmiştir. Tasarım eğitimi ya da iç mekân tasarımı (iç mimarlık) eğitimi ile dijital öyküleme yaklaşımını ilişkilendiren çalışmalar ise sınırlı sayıdadır. Sınırlı sayıdaki bu çalışmalarda dijital öykülemenin ele alınışına ya da eğitim ortamları ile ilişkilendirilmesine değinilecek olursa;

Ertaş & Koç (2018) tarafından gerçekleştirilen çalışmada dijital öykülemenin iç mekân tasarımı eğitiminde problemin tanımlanması ve problem tanımlarkenki bilgi toplama evresi için yardımcı olacağı dile getirilmektedir. Ayrıca 21. yüzyılda tasarım eğitiminin değişen ve farklılaşan ortamlara eğilimleri tasarım sürecine adapte etmesi gerektiği ve yaratıcılık temelli dijital öyküleme yaklaşımının verilen problemi tanımlama ve bilgi toplama aşamaları için önemli katkılar sağlayacağı belirtilmektedir (Ertaş ve Koç, 2018, s. 530).

Yine Ertaş ve Koç'a göre dijital öyküleme ile öğrencilerin çoklu medya araçlarını kullanarak sorunu daha iyi anlaması ve çözümlenmesi amaçlanır ve bu yaklaşım Aksoy'un saydam kutu yaklaşımında yer alan aşamaların da öğrenci gözüyle öyküleştirilme süreci yani anlatının aktarımıdır. Bu sayede öğrenci problemi tanımakta, kullanıcıyı yaşamakta ve mekân ile ilişki kurabilmektedir (2018, s. 531).

Nazidizaji ve Diğerlerine (2005) göre ise mekân tasarımında anlatılar mekânları düşünmek ve yer duygusunu anlamak için bir yöntem olarak kullanılabilir (s. 1642). Başka bir ele alışa göre, Adams (2007) öykü anlatmanın akademik temaların açıklığa kavuşturulmasında bir araç olarak kullanılabileceğini iddia etmektedir. Ayrıca öykü anlatmanın mühendislik ve tasarım konularının öğretiminde etkili ve aktif bir yöntem olduğuna ve öğrenme, kavram oluşturma ve yaratıcılığı artırmada önemli bir rol oynadığına işaret etmektedir (Aktaran Nazidizaji vd., 2015, s. 1641). Dolayısıyla bu görüşe paralel olarak dijital öyküleme yaklaşımının tasarım eğitiminde kullanımıyla kavram oluşturma ve yaratıcılık artırma gibi konularda katkı sağlayıcı olabileceği düşünülmektedir.

Jenkins tarafından ise çok duyuşsal deneyimlerin öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor gelişim potansiyellerini ortaya çıkarması gerektiği belirtilmiş ve buna paralel

olarak dijital öykülemenin bilgi toplumu için gerekli olan ve çok duyuşsal deneyimleri geliştiren transmedya anlatılar olduğu iddia edilmiştir (Jenkins, 2010'dan Aktaran Amon, 2020, s. 60).

İç mekân tasarımı/İçmimarlık eğitiminde problemi içselleştirme, bilgi toplama ya da bir kavramı ifade etme veya anlatı, sunum aracı şeklinde literatürde yer bulan dijital öyküleme yaklaşımı bu çalışmada ise mevcut ele alışlardan farklı olarak tasarım sürecinin belirli bir aşamasından ziyade tüm süreç boyunca faydalanılması beklentisiyle ele alınacaktır. Bu faydalanma ise mevcut çalışmalarda çoğunlukla yer aldığı şekilde anlatı ya da ifade aracı olarak, yani araçsal olarak değil düşünsel olarak gerçekleştirilecektir. Bu düşünsel ele alış tasarım süresince dijital öyküleme yaklaşımın tasarım düşüncesine ne yönde etki ettiği üzerine olacaktır. Tasarım düşüncesi ise çalışmanın önceki bölümlerinde temellendirildiği üzere bilişsel, duygu-durumsal (duyuşsal) ve psikomotor süreçler üzerinden okunacaktır. Bununla birlikte Jenkins tarafından belirtilen, dijital öykülemenin **“öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor gelişim potansiyellerini ortaya çıkarmak için gerekli olan transmedya anlatılar olduğu”** (Amon, 2020, s. 60) ve Tabak (2017) tarafından dile getirilen; **‘tüm bu yönleriyle dijital öyküleme, bilişsel özelliklerle birlikte duyuşsal özellikleri de desteklemektedir’** (s. 27) görüşleri de bu ele alışını destekler niteliktedir. Çünkü çalışma ile de dijital öykülemenin bilişsel, duygu-durumsal ve psikomotor olmak üzere tasarım düşüncesine etkileri sorgulanacaktır.

Teknolojinin entegre edildiği, yaratıcılık temelli, esnek ve bilgiyi dayatmayan bir yaklaşım olması nedeniyle dijital öyküleme, hem bilgisayar ortamında sunu teknikleri geliştirmede, hem stüdyo dersleri hem de bu dersleri destekleyen ve besleyen diğer derslerde kullanılabilir niteliktedir. Dolayısıyla; dijital öyküleme yaklaşımı çağın gereklilikleri ve gereksinimlerine cevap verebilecek eğitim ortamının oluşması adına önem taşımaktadır. Bu nedenle de hem iç mimarlık eğitimi hem de diğer tasarım disiplinlerinde özellikle problemin belirlenmesi ve probleme yönelik bilgi toplama aşamaları için yaratıcılığı tetikleyen ve öğrenenin içinde olup süreci yönettiği bir yöntem olarak uygulanabilecek niteliktedir (Ertaş ve Koç, 2018, s. 535).

Tasarım eğitimi içinde problem belirleme ve bilgi toplama evresinde denenen dijital öyküleme, teknolojinin aktif kullanıldığı, yaratıcılık içermesi, öğrencilerin algı düzeylerinin farklılığı ve tek bir çözüm yerine sonsuz sayıda çözüm sunması nedeniyle önem taşımaktadır. Özellikle öğrencilerin aktif katılımını, eğitim ve teknoloji entegrasyonunu

sağlayabilen dijital öyküleme, geleneksel öğretim yöntemlerine göre farklı olanaklar sunması ile yeni yüzyılla şekillenen tasarım eğitiminde etkin bir rolde olacağı düşünülmektedir. Yaratıcılık temelli, esnek, bilgi dayatmayan, teknolojinin entegre edildiği bir yaklaşım olması nedeniyle dijital öyküleme, bilgisayar ortamında sunu tekniklerini geliştirdiği ayrıca hem eğitim stüdyolarında hem de stüdyo derslerini destekleyen derslerde kullanılabilceği öğrencilerle yapılan görüşmelerle ortaya çıkmıştır. Dolayısıyla; bu yaklaşım çağın gereksinimlerine cevap verebilecek eğitim ortamının oluşması için önem taşımaktadır. Bu nedenle tasarım eğitiminde kullanılabilirliğinin artırılması gerektiği düşünülmektedir (Ertaş, 2015, s. 1030-1031).

Yine Ertaş tarafından 2015 yılında gerçekleştirilen ve tasarım eğitimi stüdyo çalışmaları ile dijital öykülemeyi ilişkilendiren çalışmada probleme yönelik bilgi toplama ve tasarım kararını belirleme amacıyla dijital öyküleme yaklaşımından faydalanılmış ve çalışma sonucunda dijital öyküleme ile gerçekleştirilen projelerde ve problem tanımlarken öğrencilere farklı bakış açıları kazandırarak konuyu içselleştirdikleri belirtilmiştir. Bununla birlikte dijital öykülemenin proje konusunu kavramada ve yaratıcı fikirler üretmede katkı sağladığı, problemi ifade etme sürecinde bir senaryo yardımıyla konseptlerini daha kolay ifade edebildikleri, gerçek mekânları hazırladıkları senaryoya yerleştirerek sunu hazırlamalarının mekânları daha iyi tanımlarına katkı sağladığı, sunu teknikleri için farklı bilgisayar programlarını kullanma hakkında bilgi edindikleri, araştırdıkları konuyu içselleştirdikleri gibi kazanımlar sağladığı belirtilmiştir (s. 1030-1031).

Alan yazında yer alan kısıtlı sayıda çalışmadaki ele alışların yanı sıra bu çalışmada ise bu ele alışlardan farklı olarak dijital öyküleme yaklaşımı iç mekân tasarımı eğitiminde tasarım sürecinin herhangi bir aşaması ya da süreç sonunda sunum/anlatı aracı olarak kullanımından ziyade süreç boyunca tasarım düşüncesine etkilerini keşfetmek amacıyla bir düşünce olarak sunulacak ve ele alınacaktır. Bu doğrultuda öğrencilerden tasarım süreci boyunca dijital öyküleme yaklaşımından faydalanmaları beklenecek ve bu faydalanmalar üzerinden dijital öyküleme olgusunun tasarımda bilişsel, duygu-durumsal ve psikomotor olmak üzere tasarım düşüncesini oluşturan bileşenler üzerindeki etkilerine göz atılacaktır. Daha önceki ele alışlardan farklı olan bu kurguda, teknoloji ve dijitalleşmeden faydalanma şeklinde araçsaldan (araç kullanımı) düşünsele (düşünce üretimi) geçişi barındıran bir yaklaşım söz konusudur. Literatürde yer aldığı şekilde teknoloji ya da dijitalleşmenin anlatı/sunum aracı olarak görülmesi algısı aşılmaya çalışılarak bu duruma yeni bir bakış açısı getirmek adına teknoloji ya da dijitalleşmenin veya daha da özelleştirilmiş şekliyle dijital öykülemenin iç mekân tasarımı eğitimi güncel öğrenme ortamlarında tasarım düşüncesine etkileri sorgulanacaktır.

Bu sorgulama yapılırken iç mimarlık eğitimi müfredatının yatay ve dikey akışı göz önünde bulundurularak, dijital öyküleme yaklaşımına bu eğitim sisteminin neresinde yer verileceği sorgulanmış ve literatürden de faydalanılarak bu adaptasyonun ilk yıl eğitimi tasarım stüdyosu (ya da farklı adlandırılmalara ele alındığı şekliyle içmimarlıkta temel tasarım, tasarıma giriş, temel tasarım eğitimi, temel tasar) derslerinde faydalanılmasının uygun olacağı kanısına varılmıştır. Çünkü dijital ortam ya da araçların sadece yardımcı derslerle müfredatlara eklenmesinin yeterli olmadığı, daha tasarım eğitimine başlanılan ilk yıllarda, stüdyo eğitimiyle bütünleşik bir şekilde, stüdyonun temel taşlarından biri olarak yer alması gerektiği belirtilmektedir. Bu sayede teknoloji ve araç bilgisiyle tasarım bilgisini eş zamanlı alan öğrenciler farklı sistemleri birbirleriyle etkileşimli ve bütün olarak oturabilecek ve böylelikle dijital ortamı bir yardımcı hatta ortak olarak kullanma becerisi kazanabileceklerdir (Kurugül, 2012, s. 25).

Bu çerçevede tasarım dersleri için başlangıç niteliğinde olan temel tasarım eğitimi, her ne kadar mekân tasarımında biçimlendirme süreçlerine daha yakın gibi gözükse de aslında öğrencinin tasarım yaparken takip ettiği zihinsel süreçlerle ilgilidir ve bu süreçler duyumsama, bu duyuları işleme, anlamlandırma ve yorumlama gibi bilişsel süreçleri barındırmaktadır (Aslan Ş. , 2012, s. 216).

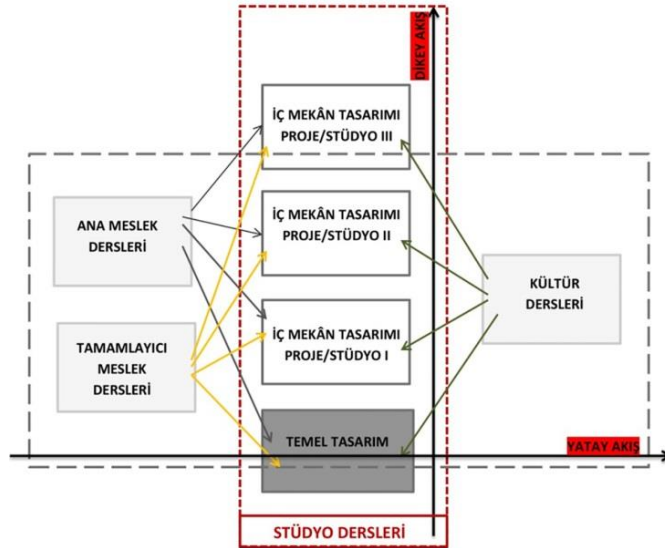
Konu edilen bu bilişsel süreçler; bilgi toplama aşamasında deneyim ve duyu mekanizmaları ile dış verileri somut olarak alır, bilgiyi işleme aşamasında zihinsel süreçler ile ilk soyutlamaları yapar, bilgiyi tanımlama aşamasında ise daha üst düzey, diğer bir deyişle kavramsal bir içeriğe dönüştürerek algılama sürecini tamamlar (Aslan Ş. , 2012, s. 216).

Bir başka ele alışa göre ise; yaparak düşünme ortamı olarak tasarım stüdyoları öğrencilerin deneyimlediği birtakım zihinsel süreçlerin, bağlantılı yapım süreçleri üzerinden izlenebildiği karşılıklı öğrenme ortamlarıdır ve mekân tasarımı eğitimi çerçevesinde bu ortamlara öğrencinin ilk adımı temel tasarım stüdyoları aracılığıyla olmaktadır (Aslan ve Fakıbaşa Dedeoğlu, 2019). Bu nedenle yapma ve düşünme birlikteliğine yönelik ilişki de en yalın şekilde bu ortamlarda gözlemlenebilecektir (Savaş, 2019, s. 115).

Burdick ve Willis'a göre sayısal araçların tasarım hedefli doğru öğrenim biçimi: "- somut ve yaparak öğrenilen, -tamamlanmamış yaratıcı izler üzerinden ilerleyen ve -daha çok soyut konseptler üzerinden hareket eden bir yol" olmalıdır (2011). **Temel tasarım derslerinde sayısal ortam kaynaklı hiç bir bilgi almayı ancak okulun ilerleyen yıllarında kurslar ya da öğretici farklı iletişim araçlarıyla sayısal ortamı öğrenen tasarımcı, bu araçları kendi yöntemine entegre etmeye çalışırken çoğunlukla kaybolur ve ortaya programın hakim olduğu bir tasarım çıkar. Bunun sebebi öğrencinin sayısal araç**

bilgisini tepeden inme bir biçimde almış olmasıdır. Özetle, tasarımda nasıl akıl yürütüldüğüne ve kişinin ne yapacağına dair bilgiler nasıl doğrudan verilmeyip uygun eğitim ortamında keşfe açılıyorsa, sayısal ortam da aynı deneysellik ve daha tasarımla tanışılan ilk yıllara dahil olarak sunulmalıdır (Kurugül, 2012, s. 22)

Yazar (2009) tarafından ise çalışma kurgusundaki dijital öykülemenin adaptasyonu benzer şekilde; mekân tasarımı eğitiminde sayısal dönüşümlerin öğrenme ortamlarıyla etkin olarak bütünleştirilmesi için teorik bakışla birlikte pedagojik koşulların da göz önünde bulundurulması gerektiği vurgulanmakta ve bu doğrultuda söz konusu bütünleşmenin yukarıdan aşağıya bir ele alışla ve teori odaklı olarak değil yanı sıra aşağıdan yukarıya ve pedagojik odaklı olacak şekilde konumlandırılması gerektiği vurgulanmaktadır (Yazar, 2009, s. 7). Tablo 15'te de bu kurguya yönelik bir grafik anlatıma yer verilmiştir.



Tablo 15. Dijital öykülemenin iç mekân tasarımı eğitimi müfredatlarına adaptasyonu (Savaş, 2019, s.123'ten uyarlanarak oluşturulmuştur).

Bununla birlikte teknoloji ve tasarım eğitimi ilişkisi sadece ders programlarında AutoCAD, 3dsMax gibi programlara yer vermek olarak görülmemeli, her dersin kendi içeriği ve gereklilikleri doğrultusunda teknolojiden nasıl faydalanılabileceği konusu üzerine düşünülmeli ve bu konu özellikle tasarım eğitiminin omurgası olarak nitelendirilebilecek başta temel tasarım stüdyosu sonrasında da proje stüdyolarına uygulanmalıdır (Yıldırım İ. , 2020, s. 548).

Günümüzde gelinen noktada artık dijitalliğin hem araçsal hem de düşünsel yönlerle alternatif ve dikey bir ilerleme olarak kabul gördüğü, hatta yatay bir ilerleme haline dönüşecek olgunluğa ulaştığı varsayılmaktadır. Bu nedenle bu ilerleme ve bütünleşme için

stüdyolar belirli imkânlar sunmaktadır. Bu doğrultuda mekân tasarımı eğitimine yeni düşünceler ve yöntemlerin bütünleştirilebilmesi için de aşağıdan yukarıya doğru dikey bir gelişim gerekmektedir. Bunu sağlayabilmek adına stüdyoda kurgulanan eğitsel içerikler dijitalliğin içeriği ve bileşenleri ile paralellik taşıyacak şekilde oluşturulmalıdır (Yazar, 2009, s. 88-89).

Başka bir ifadeyle **bilgisayar teknolojileri ve sayısallaşmanın tasarım sürecinde yardımcı ya da destekleyici olarak kullanıldığı durumlar içinde en verimli olan yaklaşım bilgisayar ve teknoloji imkânlarının tasarım sürecinin başından sonuna öğrenciler tarafından kullanıldığı süreçlerdir**. Bu nedenle bu yaklaşım sadece biçim araştırmalarına yönelik bir anlayış olarak görülmemeli aksine bilişsel süreçlere etkileri göz önünde bulundurularak içerikler ele alınmalı ve oluşturulmalıdır (Çil vd., 2013, s. 2).

Bu ele alışıta da stüdyoların bir tasarım öğrenme ortamı olduğu unutulmamalı ve bu doğrultuda tasarımdaki akıl yürütme, deneysellik ve yaparak öğrenme süreçleriyle birlikte sayısal ortam ve araçları kullanabilmeleri adına teknik bilgi edinecekleri ve bunları uygulamalı olarak deneyebilecekleri yaklaşımlar eğitim ortamlarına dâhil edilmelidir. Fakat bahsi geçen sayısal ortam bilgisi ve teknik kazanımlar herhangi bir programı çok iyi kullanmak şeklinde sadece program öğretimi odaklı olmamalı aksine bu sayısal araç ya da ortamların öğrencilerde düşünce geliştirmek için nasıl kullanılacağı yönünde olmalıdır. Yani dijitalleşmeye yönelik tasarım stüdyosu eğitimi salt program öğretimi odaklı değil kullanıcı öznesine dönük olarak tasarım yapmanın öğrenildiği gibi kişisel olarak deneyimlenerek öğrenilecek şekilde öğrencilere sunulmalıdır (Kurugül, 2012, s. 21).

Sayısal araçlardan doğru faydalanma biçiminin, tasarım doğrultusunda tasarımcının kontrolü altında kullanılabilmesiyle mümkün olabileceği ifade edilmiştir (Oxman, 2008). Bu bağlamda, sayısal araçların öğrenme biçimi için tasarım bağlamından kopuk biçimde sayısal ortamın teknik bilgisinin öğretildiği ve sonradan tasarımla ilişkilendirilmeye çalışıldığı, yani aslında şu anki geleneksel eğitim ile teknolojinin entegrasyonundaki sorunlu durum yeni araçların potansiyellerinin iyi değerlendirildiği bir tasarım için pek katkıda bulunamayacaktır. Tıpkı tasarımın kendisi ve bütün bileşenleri gibi sayısal ortam da doğrudan tasarım oluşturma bağlamında yaparak ve sorgulayarak öğrenilmelidir (Kurugül, 2012, s. 24).

Tasarım eğitiminde sayısal ortam ve araçları en üst düzeyde kullanılabilmek için, bu kaynakların tasarım eğitiminin başlangıcıyla birlikte etkin hale getirilmesi öğrenciler tarafından tasarım kavramıyla birlikte içselleştirilmesi ile mümkün olabilecektir. Bu durum, dijital araçların sadece müfredatta yardımcı derslerle birlikte yer almasının yeterli

olmadığını ve henüz tasarım eğitiminin ilk yıllarından itibaren stüdyoyla bütünleşip, bu ortamın temel taşlarından biri olarak yer alması gerektiğini göstermektedir. Araç bilgisi ve tasarım bilgisinin eş zamanlı olarak öğrenciye verilmesiyle, öğrenciler farklı sistemleri birbirleriyle etkileşimli ve bütün olarak oturabilecek ve bu sayede dijital ortamı bir yardımcı hatta ortak olarak kullanma becerisi kazanabilecektir (Kurugül, 2012, s. 25).

Bu bağlamda, literatürdeki görüşlerden ve çalışmanın kurgusundan da hareketle önerilen dijital öyküleme yaklaşımının ilk yıl müfredatı kapsamında temel tasarım eğitimi ya da başlangıç eğitimi derslerine adapte edilmesi/bütünleştirilmesi gerektiği kanısına varılmıştır. Bu adaptasyonun ele alınışı ise alanyazında da değinildiği üzere, tasarım öğrenir gibi teknoloji ve dijitalleşme kazanımlarının öğrenilmesi ve eğitim ortamlarıyla bütünleştirilmesi gerektiği görüşleri doğrultusunda bir araçtan ziyade düşünce/düşünsel olarak dijital öyküleme yaklaşımından nasıl faydalanılacağı üzerinedir. Bu doğrultuda temel tasarım eğitimi stüdyolarında dijital öyküleme yaklaşımına tasarım süreci boyunca yer verilerek öğrencilerin bu yaklaşımdan faydalanmaları beklenecek ve sonuçta tasarım düşüncesine katkıları değerlendirilecektir. Dijitalleşme olgusunun yatay ve dikey akışta eğitime adaptasyonun sağlanması görüşünden hareketle, dijital öyküleme esasen her derse uygulanabilir ya da adapte edilebilir nitelikte görülse de, çalışmada başlangıçta bu alışkanlığın kazandırılması hedeflendiği için birinci sınıftan itibaren, hem yatayda hem de dikeyde diğer derslerden beslenen ve diğer dersleri besleyen yapısı sebebiyle ilk yıl tasarım stüdyosu yani temel tasarım stüdyosuna adapte edilmesi gerektiği düşünülmektedir. Bu adaptasyonla birlikte dijital öykülemeden faydalanılması ise sadece bir anlatı ya da sunum aracı olarak kullanımından ziyade dijitalleşmenin ya da dijital öykülemenin tasarımın düşünsel süreçlerini, tasarım düşüncesini ne şekilde etkilediği ya da etkileyeceği konusu çerçevesinde olacaktır.

Özetle; bilgi toplumunda meydana gelen değişimlerle birlikte günlük hayatın, paralelinde akreditasyon, Yükseköğretim Temel Yeterlikler Çerçevesi ve Bolonya gibi akreditasyon amaçlı ortak ilkelerin koşulladığı dijitalleşme ve teknolojiyle iç içe olma durumu eğitimden mekân tasarımı eğitimine tüm alanları etkisi altına almıştır. Çalışma ile bu olgunun, mekân tasarımı eğitimi tasarım sürecinde, tasarım düşüncesine etkileri dijital öyküleme yaklaşımıyla sorgulanmaya çalışılmış ve bu nedenle Tatar, 2015; Kararmaz, 2017; Yazar, 2009; Baştuğ, 2015 ve Kurugül, 2012 tarafından da desteklendiği üzere bu sorgulamanın

tasarım eğitimi ortamları olan stüdyolar üzerinden, mevcut işleyişlerle bütünleştirilerek gerçekleştirilmesi gerekliliğinden hareketle bu olgu mevcut işleyişlere adapte edilmiştir. Çalışmada dijital öyküleme yaklaşımının müfredatlara ya da derslere adapte edilmesinin bir başka sebebi ise çalışma kurgusunda ve genel akışında da yer aldığı şekliyle toplumsal yapıdaki değişimlerle birlikte ortaya çıkan küreselleşme, bilgi toplumu ve tüm bunlar neticesinde meydana gelen gereklilikler ve koşullamaların eğitim sistemlerine yansımaları sonucu eğitimin bu olgularla bütünleştirilmesi gerekliliğidir. Bununla birlikte güncel tasarım eğitimi ortamları ve anlayışlarını ele aldığımızda güncel ortamlar çağın gerekliliklerinden olan dijitalleşmeyi koşullarken güncel anlayışlar ise bahsedilen dijitalleşme tasarım sürecinin belirli aşamalarında ya da sonuç ürünün temsilinde/görselleştirilmesinde kullanmak yerine, tasarım sürecinin tamamında tasarım düşüncesine etkileri üzerinden ele alınmasını yani bu süreçle bütünleştirilmesini gerektirmektedir. Çalışmada da bu temellerden yola çıkarak çağın koşulladığı güncel gerekliliklere cevap verme potansiyeline sahip olan ya da günümüzde geldiğimiz noktanın bir sonucu olan dijital öyküleme yaklaşımı, bu sonucu anlayabilmek adına belirli gerekçelerle seçilen derslerin mevcut işleyişlerine tüm tasarım süreci boyunca faydalanılmak üzere entegre edilmektedir. Böylelikle bu olgunun tasarım düşüncesine etkileri keşfedilerek böyle bir faydalanmanın potansiyelleri sorgulanmaktadır. Bu sayede literatüre iç mekân tasarımı disiplini alanında bu yaklaşım üzerinden dijitalleşmenin tasarım düşüncesine etkileriyle ilgili bir bilgi alanı kazandırılması hedeflenmektedir.

3.1. (Uluslararası Literatürde) Farklı Uygulama Yaklaşımlarından Örnekler

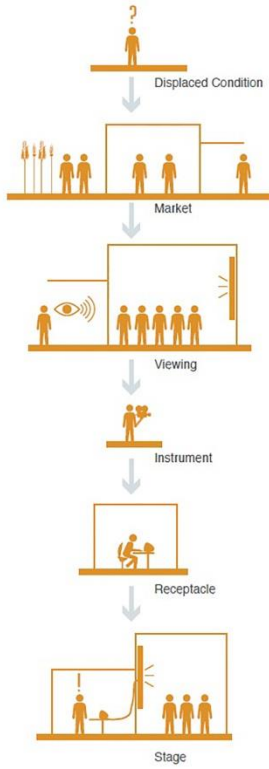
Vergara (2012) tarafından Washington Üniversitesi Mimarlık bölümünde gerçekleştirilen 'Interweaving the Displaced Environment: A Digital Storytelling Network for Ciudad Bolívar' başlıklı tez çalışması, Kolombiya'nın son elli yılda yaşadığı iç çatışmaların, yaklaşık dört milyon Kolombiyalıyı evlerini terk etmeye ve kırsal alanlardan gecekondulara kentsel yaşam koşullarına taşınmaya zorlaması sonucu bu insanların genellikle, yoğun nüfuslu şehirlerde, kendi inşa ettikleri gecekondularında, eski kimliklerinin yerini alacak ortak bir yer olmadan, tüm anlamlarını yitirmiş topluluklarına yeniden bağlanmak ve travmatik durumlarıyla başa çıkmak için tanıdık olmayan bir çevreye girmeleri probleminin yarattığı yerinden edilmiş çevrenin dağıntı alanlarını birleştirmeye başlamak ve yerinden edilmiş parçalarına bir düzen duygusu vermek için ihtiyaç duyulan kolektif bir

ağı Ciudad Bolivar'ın yerinden edilmiş çevresi için dijital hikâye anlatımı ağı ile sağlamak üzere kurgulanmıştır. Çalışmadaki amaç, mimari çözümlerin mevcut çevreyle bütünleşecek ve aynı zamanda da toplu olarak bir araya gelmek için görünür bir işaret sağlayacak şekilde kentsel dokuya sessizce nasıl yerleştirilebileceğini keşfetmek olmuştur (Vergara, 2012).

Bu amaç doğrultusunda oluşturulan proje, iyileşme sürecini kolaylaştırmak ve insanların hikâyeleriyle, kolektif yerinden edilme durumlarıyla ve yeni mahalleleriyle olan bağlarını restore etme sürecini desteklemek için dijital öyküleme aracılığıyla bu süreçlerin bireysel olarak keşfedilmesini sağlayan alanlar yaratmayı hedeflemektedir. Bu sayede dijital öyküler aracılığıyla oluşturulan filmler ve ve medyanın keşfiyle, sakinlerin iyileşmeye, kendileri ve mahalleleriyle olan bağlarını onarmaya başlayacakları düşünülmektedir. Önerilen projeye ise bir topluluk merkezi işlevinin ötesine geçerek yeni medya ağı, teknoloji, maddi yenilik, yerel kültür ve ekonomi çerçevesini entegre ederek yerinden edilen topluluk için bir yer duygusu yaratmak hedeflenmiştir.

Çalışmada amaç, mimari çözümlerin mevcut çevreyle bütünleşecek, aynı zamanda da toplu bir araya gelmek için görünür bir işaret sağlayacak şekilde kentsel dokuya sessizce nasıl yerleştirilebileceğini keşfetmektir. Proje, insanların mahalleleriyle olan bağlarını iyileştirme ve iyileştirme sürecini kolaylaştırmak için dijital öykülemenin bireysel olarak keşfedilmesini sağlayan alanlar yaratmayı amaçlamaktadır.

Tez, Ciudad Bolivar'da iyi bir şekilde mevcut olan sosyal ortam üzerine inşa edilen bir program önermektedir. Bu yerleşik eğitim programı mahalle içinde resmi bir destek ağı oluşturmanın bir yolu olarak kullanılmıştır. Bu programda ya da projede, her şeyi kapsayan tekil bir merkezden ziyade bu ağın, yerinden edilmiş çevre için bir tasarım yaklaşımı olarak hazne, araç ve sahne fikirlerini daha iyi ifade edebileceği önerilmektedir. Görsel 3'te yer aldığı üzere bu kentsel müdahale aynı zamanda mahallenin mevcut düzenine girmenin bir yolu olarak hizmet ederek, bu ağın yalnızca bir öğretim aracı olarak değil, yerinden olma durumu için iyileştirici bir ortam sağlaması umulmuştur.



Görsel 3. Sahnenin kavramsal görüntüsü (Vergara, 2012, s.49).

Görsel 4. Yerinden edilmiş insanlar için tasarlanan öneri proje (Vergara, 2012, s.50).

Program, yerinden edilmeye, bunun insanlar üzerindeki olumsuz etkilerine meydan okumanın ve bunlarla mücadele etmenin bir yolu olarak görsel 3’de kavramsal şekilde yer verildiği üzere sahneleme fikri çerçevesinde şekillenmiş ve spesifik unsurlar, kelime, görüntü ve alan deneyimleri için dijital öykü alanlarını ve öğretim, destek alanlarını içermiştir. Bu sayede, sakinlerin hikâyelerini ve deneyimlerini durumlarına göre gerekli gördükleri şekilde kaydetmelerine imkân verilmiştir.

Tez, Dijital Öykü Anlatma Ağı aracılığıyla, yerinden edilmiş çevreye müdahale etmenin uygun bir yolunu göstermeyi hedeflemiştir. Belirli bir mahalleye daha geniş bağlamda bakarak, yerinden edilmiş diğer bağlamları benzer bir şekilde yorumlamanın yollarını sağlamak ve yerinden edilmiş çevreye girmek için tasarım yöntemleri önermiştir. Bu öneri ile komünal, eğitim ve performans alanları sağlayarak yerinden edilmiş nüfusun sosyal ve politik bir ses kazanması için yaratıcı ve sosyal bir yol sağlanmaya çalışılmıştır.

Dijital hikâye anlatımı ile dış topluluklar için merkezi bir imaj yaratılarak bireysel deneyim geliştirilmiş ve aynı zamanda sakinler için kolektif ve kaydedilmiş bir tarihsel ses oluşturmak amacıyla dijital öykülerin yer alacağı bir arşive yer verilmiştir. Çok travmatik

deneyimlerle uğraşan ve hikâyelerini üretme, anlatma ve arşivleme sürecinde tamamen açığa çıkmak istemeyen bireyler için ise Görsel 5'teki gibi sığınak alanları oluşturulmuştur.



Görsel 5. Hikâyelerini kaydetmek için video aracı kullanan sakinler (Vergara, 2012, s.48).

Çalışma ile oluşturulan projede amaç, sergilenen dijital öyküler ile aynı anda çok sayıda hikâyenin anlatıldığı (görsel 6-7) , üretildiği ve kolektif bir tarihe yerleştirildiği, böylelikle bölgeye yeni gelen bir sakinin mekânı anlaması, içinden geçmesi, hikâyesini üretmesi, anlatması ve nihayet mahallenin kolektif sesinin bir parçası haline gelmesini sağlamaktır. Bu sayede dijital öyküler aracılığıyla sakinlerin; geçmişin, şimdinin ve geleceğin devamına katılmasına izin veren deneyimler oluşturulmuştur.



Görsel 6. Öneri proje ve dijital öykülerin yansıtıldığı sahneler (Vergara, 2012, s.54).



Görsel 7. Öneri proje ve dijital öykülerin yansıtıldığı sahneler (Vergara, 2012, s.56).

Dijital öykülemeyi mimarlık disiplini ile ilişkilendirerek ele alan tez çalışmasında dijital öykülemeden faydalanılma şekli; önerilen yaklaşım ya da proje ile dijital öyküleme sayesinde yerinden edilen insanların kişisel hikâyelerinin anlatılması ve dijital öykülemenin bu insanların deneyimlerini paylaşmasında sesi olmasını sağlamaktır. Dijital öyküleme çeşitlerinden kişisel ya da tarihi hikâyelerin anlatılması kategorisi ile benzer bir

yaklaşımı içeren bu ele alışıta dijital öyküleme bir ifade ya da deneyim paylaşımı aracı olarak, aslında standart kullanım alanı çerçevesinde faydalanılmıştır.

Dijital öykülemenin ortaya çıktığı yer olan Amerika'daki çalışmalarda bu olgunun tasarım/mekan tasarımı eğitimi disiplinlerinde ne şekilde ele alındığını saptamak amacıyla literatür araştırmaları sonucu ulaşılan bir diğer çalışma ise Spicer tarafından 2013 yılında sanat-tasarım alanında gerçekleştirilen 'The Relationship Between Digital Storytelling Creation and Self-Efficacy Beliefs on Media Production Skill Sets in First Year College Students' başlıklı tez çalışmasıdır.

Bu çalışmada, teknolojiye ilerlemeler, dijital medya, öğretim yöntemlerindeki evrim ve dijital ortamda gezinmek için yeni dijital medya okuryazarlığı beceri setlerinin gerekli olduğunun anlaşılması sonucu, yükseköğretimde yenilikçi öğretim ve öğrenme için fırsatlar sağlamak amacıyla, öğrencinin bakış açısından çeşitli konularda fikirleri iletmek için kullanılan, bir metin, resim, ses ve video koleksiyonu olan öğrenci tarafından üretilen dijital hikâyeler ele alınmaktadır. Bu çalışma ile 13 kişilik bir sınıfta dijital öyküleme oluşturulurken öğrencilerin medya üretimine ilişkin deneyimleri ve algılanan öz yeterlik inançları incelenerek, öğrencilere verilen su sürdürülebilirliği konusu üzerine kendi dijital öykülerini üretmeleri beklenmiştir (Spicer, 2013).

Bu doğrultuda çalışma; dijital öyküler aracılığıyla üniversite birinci sınıf öğrencilerinin yapım beceri seti faydalarını ve medya destek tercihlerini araştırarak; bu üç alanın yakınsamasını örnekleyen öğretime proje tabanlı bir öğrenme yaklaşımı analizinde bulunmuştur.

Hem genel dijital medya kullanımında hem de öğrenci medya projesi bağlamında, sınıfta dijital medya ile öğrenmenin faydalarını ve beceri seti ihtiyaçlarını tanımlayan modeller arasından; öğrencilerin bu gerekli üretim beceri setlerini nasıl geliştirdiklerini daha iyi anlamak için hangi yaklaşımın yararlı olduğu ve bu geliştirme sürecinde hangi rolün üniversite müfredatına girerek medya projeleri türlerini başarılı bir şekilde yaratma yeteneklerini ve motivasyonlarını etkilediği sorusunu incelemek için, bu çalışma sosyal bilişsel teoriye ve özyeterlik yapısına dayandırılmıştır.

Bu doğrultuda çalışmanın araştırma sorusu; Dijital hikâye projesi, üniversite birinci sınıf öğrencilerinin medya üretim yetenekleri üzerindeki öz-yeterlik inançlarını ne ölçüde etkiliyor? şeklinde oluşturulmuştur.

Bu sayede çalışma, su sürdürülebilirliği üzerine dijital hikâyeler üreten birinci sınıf öğrencilerinin medya üretim süreçlerinde algılanan beceri seti kazanımlarına daha derinlemesine bir bakış açısı sağlamıştır. Bahsedilen bakış açısı, öğrencilerin algılanan öz yeterlik inançları üzerinde istatistiksel olarak anlamlı kazanımlar gösteren ön test ve son test anket veri sonuçlarıyla kanıtlanmıştır.

Çalışmadan elde edilen sonuçlar, öğrencilerin dijital öykü projelerine belirli medya bileşenlerini eklemeleri gerektiğinde, görevi tamamlamak için gerekli üretim becerilerini geliştirdiklerini göstermektedir.

Bir diğer örnek olarak incelenen bu çalışmada dijital öyküleme, ulusal literatürde yer alan çalışmalarda da yoğunlukla yer aldığı şekilde, öğrencilerin 21. yüzyıl becerileri gibi yetileri üzerindeki etkileri yönüyle ele alınmıştır.

Bu doğrultuda elde edilen sonuçlar; uluslararası literatürden ele alınan ilgili iki örnekte görüldüğü üzere, dijital öykülemenin mimarlık/mekân tasarımı disiplini ile ilişkilendirilerek, kişisel öykülerle toplumsal konulara mesaj verilmesi yoluyla ya da tasarım eğitimiyle ilişkilendirilerek bu olgunun 21. yüzyıl becerileri kazanımlarına yönelik etkilerini keşfetmek üzerine olmuştur.

Bir sonraki bölümde detaylı olarak yer verileceği üzere dijital öyküleme yaklaşımının tasarım-mekan tasarımı eğitimi alanında ne şekilde kullanılabileceği ya da nasıl adapte edilebileceği, bu adaptasyonun potansiyelleri ve çalışmanın özgün yönünü oluşturan, bu olgunun tasarım sürecinde tasarım düşüncesini meydana getiren bileşenler üzerindeki etkilerini sorgulayan ve bu çerçevede alan çalışmasını Marmara Üniversitesi ve Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi'nde gerçekleştiren çalışmada aynı zamanda dijital öykülemenin ortaya çıktığı yer olan Amerika'da bu yaklaşımın ne şekilde ele alındığı ve tasarım/mekân tasarım disiplinleri ile nasıl ilişkilendirildiği de literatür incelemesi yolu ile analiz edilmiştir.

BÖLÜM 4: YÖNTEM VE PLANLAMA

“Bir amaca erişmek için izlenen, tutulan yol, usul, sistem, prosedür, politika ya da bilimde belirli bir sonuca erişmek için bir plana göre izlenen yol, metot “ (www.tdk.gov.tr, 2020) şeklinde ifade edilen yöntem; bilimsel araştırmalarda başlangıçta belirlenen amaçları gerçekleştirmek adına faydalanılan yaklaşımlar ya da süreçler bütünüdür.

Fen bilimleri, sosyal bilimler, beşeri bilimler gibi alanlara göre başkalaşabilen ya da farklı açılardan ele alınabilen yöntem yaklaşımlarını en temel şekilde nitel ve nicel yöntem olarak sınıflandırmak mümkündür. Mekân tasarımı eğitimi disipliniinde gerçekleştirilen bu çalışmanın yöntemi kurgulanırken Groat ve Wang tarafından oluşturulan ‘Architectural Research Method’ kitabından faydalanılmıştır. Bu kitapta mekan tasarımı disiplinlerinde faydalanılan araştırma yöntemleri; tarihsel araştırma, nitel araştırma, korelasyon araştırması, deneysel-yarı deneysel araştırma, simülasyon araştırması, mantıksal argümentasyon ve vaka çalışması olmak üzere yedi başlıkta sınıflandırılmıştır (Groat ve Wang, 2013). Bu çalışma ise sıralanan yöntemler arasından nitel araştırma yöntemi ile oluşturulmuş ancak bu ana metotla birlikte farklı teknik ve taktiklerden de yararlanılmıştır.

Çalışmada faydalanılan nitel araştırma metodunun özelliklerine ve yapısına kısaca değinecek olursak Groat ve Wang tarafından bu araştırma yöntemi; yorumlayıcı, natüralist bir yaklaşımı içeren, çok yönlü odağa sahip bir yöntem olarak tanımlanmaktadır. Bununla birlikte kalitatif araştırmacıların şeyleri, doğal ortamlarında inceleyerek, anlamlandırmaya ya da yorumlamaya çalıştıklarını, nitel araştırmanın çeşitli ampirik materyallerin araştırılması, kullanımı ve toplanmasını içerdiğini dile getirmektedirler (Wheatley, 2010’dan Groat ve Wang, 2013, s. 218).

Bu araştırma yönteminin bileşenleri ise yine Groat ve Wang tarafından;

- **Doğal ayarlara vurgu:** Bağlamın kendisi doğal haliyle incelenmektedir,
- **Yorum ve anlam üzerine odaklanma:** Yazarlar sadece çalışmalarında gözlemleri ve görüşmelerindeki ampirik gerçeklerle değil aynı zamanda, elde ettikleri verilerin yorumlanması ve anlamlandırılmasında önemli rol oynamaktadır.
- **Yanıtlayıcıların kendi durumlarında nasıl olduğuna bir bakış:** Çeşitli paydaşların (katılımcıların) anlayışlarının ne kadar yakınlaştığını ya da yakınlaşmadığını içerir.

- **Çoklu taktik kullanımı:** Nitel araştırmalar, araştırma sorusunu belirlemek için çeşitli taktikler kullanabilmektedir.
- **Tümevarım mantığının önemi:** Nitel araştırmalar, sıralı veya nedensel ilişkilerin denenmesinin ve test edilmesinin olası olmadığı karmaşık durumların ve ortamların bütünsel bir keşfini vurgulama eğilimindedir.
- **Nitel araştırma stratejisinin diğer yönleri:** Nitel araştırma kökenleri sayısal ve beşeri bilimler temelli alanlarda olmasına rağmen, bu araştırma tasarımı mimarlıkta tarihsel araştırmalara benzemektedir. Her iki metot da sosyo-fiziksel fenomeni tanımlamaya ya da açıklamaya çalışmaktadır ve karmaşık bağlamlarda bütünsel olarak ele almayı amaçlamaktadır (Groat ve Wang, 2013, s. 218-223) şeklinde ifade edilmiştir.

Çalışma, her toplumsal yapının bir eğitim modeli tariflediği ve bu eğitim modeli tariflerinin de tasarım eğitiminde başkalaşmalar meydana getirdiği görüşünden hareketle; toplumsal yapıda meydana gelen dönüm noktalarından üçüncüsü olan bilgi çağındaki eğitim modelinin karşılığını mekan tasarımı eğitimi özelinde aramak ve anlamlandırmak adına bu çağın en önemli getirilerinden olan dijitalleşme ve dijital teknolojilerin sadece bir sunum, görselleştirme, form oluşturma aracı, tasarım ortamı ya da üretim tekniği olarak görüldüğu sığ bir yaklaşımdan ziyade dijitalleşmenin, özelleştirilmiş şekliyle de çalışmada önerilen dijital öyküleme yaklaşımının tasarımın düşünsel süreçlerini, düşünce üretimini nasıl etkilediğini sorgulamak amacıyla oluşturulmuştur. Bu sorgulamalar yapılırken de çalışmada ağırlıklı olarak, yukarıda tanımlı ve karakteristik özellikleri açıklanan nitel araştırma metodundan faydalanılmıştır.

Bu süreçte, çalışmada konunun hangi bağlamda ve hangi ilişkiler içerisinde ele alınacağı, araştırmada izlenen yöntemin belirlenmesinde etkili olmuştur. Başlangıçta da belirtildiği üzere, çalışmanın temel konu alanını bilgi çağı düşüncesi ve dijitalleşmenin, tasarımın düşünsel süreçlerini ne şekilde etkilediği sorgulaması ve bu sorgulamaya altyapı oluşturmak adına toplumsal yapıya paralel olarak eğitimin, tasarım eğitiminin tarihsel süreçte gelişimi, bu eğitimin bileşenleri gibi başlıkların ele alınması oluşurmaktadır ve çalışma bu çerçevede sınırlandırılmıştır.

Stüdyo ortamının deneysel çalışma ortamı olarak ele alındığı çalışmada; bir sonuçtan/ya da sonuç üründen ziyade süreç analizi yapmak hedeflenmiş ve sürecin gözlemlenmesi ile

olması gereken durumlardan çok mevcut durumların tespit edilmesi ve öneri yaklaşımının mevcut dizgedeki rolünün gözlemlenmesi/keşfedilmesi planlanmıştır.

Bu doğrultuda tez çalışmasında tercih edilen nitel yöntemle birlikte, çalışma kurgusunun bir süreç analizi barındırıyor olması ve bu süreç analizinde tasarım düşüncesi ya da tasarımın düşünsel süreçlerini değerlendirmeyi amaçlaması nedeniyle; bu amacın hangi tekniklerle gerçekleştirilebileceğini belirlemek adına literatürde bu yönde gerçekleştirilen çalışmalar ele alınmış, faydalanılan yöntemler incelenmiştir.

Bu araştırmalardan elde edilen verilere göre; Kahvecioğlu (2001) ve Hatırnaz (2010) tarafından da değinildiği şekilde tasarım düşüncesinin araştırılmasına yönelik çeşitli metod grupları bulunmaktadır. Bu metod yaklaşımlarının sınırları ise soyuttan somuta ilerleyen düşünce tarzlarının araştırılmasından, tasarımla ilişkili ya da ilişkisiz alanlardan faydalanılarak, tasarımda güncelin araştırılmasına dek uzanmaktadır. Geniş bir kapsama sahip olan ve tasarım düşüncesinin araştırılması için gerçekleştirilen araştırmalarda kullanılan metotlar Cross (1999) tarafından beş grupta ele alınmaktadır (Paker Kahvecioğlu, 2001, s. 97). Bunlar;

1. Tasarımcılarla Yapılan Görüşmelere Dayalı Çalışmalar; Bu yaklaşıma sahip çalışmalarda metotlar genellikle tasarım yetileri iyi gelişmiş tasarımcıların, tasarım süreçleri ve kullandıkları yöntemleri ortaya çıkarmak ve belirli bir tasarım çalışmasına yönelik referans elde etmek amacıyla, çoğunlukla özel röportajlar ya da karşılıklı spontane görüşmelerden elde edilen kayıt verileri üzerine kurgulanmaktadır (Paker Kahvecioğlu, 2001, s. 97), (Akyıldız Hatırnaz, 2010, s. 53).

2. Gözlemler ve Alan Çalışmaları: Bu çalışma metodunda belirli bir zaman aralığında belirli bir tasarım projesine odaklanılmaktadır. Belirlenen proje çerçevesinde, gözlemci metot ile hem tasarım sürecinin tamamı hem de amaçlanan hedefe ulaşılmışından sonraki ilerleme ve gelişmelerin kaydedilmesi teknik olarak kullanılabilir. Bu çalışmalar süresince gözlemcinin belirlenen tasarım projesinde katılımcı rolünde olduğu ya da olmadığı; proje konusunun ise gerçek ya da sanal olarak yapılandırılabilirdiği çalışmalar gerçekleştirilebilmektedir. Bu çalışmaya örnek olarak 1996 yılında Candy ve Edmonds tarafından gerçekleştirilen Lotus yarış bisikletlerinin tasarımı üzerine, genel (bisiklet tasarımının tarihsel gelişimi) ve özel (Lotus yarış bisikletinin tasarımcısı olan Mike

Burrow'un tasarım aktivitesinden elde edilen) tasarımların bilgi setlerinin bilgisayar ortamına aktarılmasını amaçlayan çalışmalar verilebilmektedir. Bu çalışmada gerçekleştirilen alan çalışması ile tasarımcının, tasarım sürecindeki yeni fikir ortaya koymasında kritik olan noktaların, sözlü anlatımların, skeçler, çizimler gibi tasarım çıktılarının **dışarıdan bakan bir araştırmacının bakış açısı ile analiz edilmesi sonucu bilgi strüktürleri haline getirilmesi** ve bu konuda yapılacak benzer çalışmalar için bilgi temelli bir sistem oluşturulması söz konusudur (Paker Kahvecioğlu, 2001, s. 97-98).

3. Protokol Çalışmaları: Diğer metotlara kıyasla daha formel bir yapıda olan bu metot uygulanırken, tasarım probleminin çözümüne yönelik performans esnasındaki eylemlerin soru cevap diyaloguna dönüştürülebilmesi ya da tek bir tanıma indirgenmesi gerekmektedir. Tasarım protokollerinin analizindeki bu hassas tanımlama gerekliliği, bu metodun bitmiş projelerin analizinde kullanımına imkân vermemektedir. Bu yöntem genellikle tasarım eyleminin açığa çıkarılması için kullanılmasıyla birlikte, belirli bir tasarım üzerindeki uzman tasarımcıların çalışmalarının ve grup çalışmalarının da analizinde kullanılabilir (Akyıldız Hatırnaz, 2010, s. 53). Yüksek sesle düşünme protokolleri olarak da görülebilen ve ilk olarak 1920'lerde psikoloji alanında kullanılmaya başlanan bu yöntem başlangıçta problem çözmede yeni yollar aramak amacıyla olan bir metot olmuştur. 1970'lerle birlikte ise ses kayıtları yanı sıra video kayıtlarının da kullanılmaya başlanması, sonrasında mühendislik gibi alanlarda da kullanılmasıyla bu teknik yeni boyutlar kazanmıştır. Günümüzde ise grup çalışmalarının analizi, bilgisayar destekli sistemler ve tasarımın farklı alanlarında gelişerek kullanılan bir teknik haline gelmiştir. Daha çok tasarım eğitimi alanında ve belirli bir süre içerisinde gerçekleşen tasarım sürecinin analizine odaklandığı kabul edilen bu yöntem tasarlama anında üretilen skeçlerin, notların ve her türlü düşünce anlatım araçlarının, ses ve görüntü kayıtlarının alınması yoluyla tasarım eylemi protokollerinin toplanması ve analiz edilmesini ve bu yolla tasarım sürecinde tasarımcı davranışının analizini hedeflemektedir (Paker Kahvecioğlu, 2001, s. 98-99).

4. Yansıma ve Kuramlaştırma (Reflection and Theorising) Çalışmaları: Tasarım eyleminin analizine yönelik deneysel çalışmalarla birlikte yine bu eylemin doğasını açığa çıkarmayı hedefleyen teorik analiz ve tasarlama eylemi modellemesine yönelik yansıma ve kuramsallaştırma çalışmaları da tarihsel süreçte gelişim içerisinde olmuştur. Genel olarak

Schön (1983) ve Simon (1988) tarafından gerçekleştirilen bu çalışmalarda, tasarlama eylemi kompüterize edilebilecek bir eylem olarak soyutlanmaya ve böylece sistem geliştirilmeye çalışılmaktadır. Kuramsal çerçevede tasarlama eylemi modelinin; verilen alternatifler arasından rasyonel seçimler yapılarak mantıksal çerçeveler ve mevcut seçenekler arasından hangisinin optimum çözüm olabileceğini ortaya koymayı hedefleyen bir sistem algoritması oluşturmaktadır. Schön tarafından bu metot uzman tasarımcının düşünme eyleminin doğasının araştırılması şeklinde kullanılmıştır (Paker Kahvecioğlu, 2001, s. 99) , (Akyıldız Hatırnaz, 2010, s. 54).

5. Tasarım Simülasyonunun Denemeleri Niteliğindeki Çalışmalar: Bu grupta, tasarım alanında gerçekleştirilen yapay zeka çalışmaları ele alınmaktadır. Bu yaklaşıma göre, insanın düşünce yapısını yapay zekâ tekniklerine aktararak simule etmeye çalışan uzmanlar, yeni bir araştırma metodolojisinin gelişimini sağlamaktadırlar. Yapay zekâ teknikleri, özellikle enformasyon işlemleri-işletim sistemi, bilgi tabanı oluşturma, problem çözme gibi alanlarda insanın düşünce yapısının anlaşılabilmesi ve insan beyninin bazı fonksiyonlarını simüle etme yolunda önemli bir güncel çalışma alanı oluşturmaktadırlar (Akyıldız Hatırnaz, 2010, s. 54), (Paker Kahvecioğlu, 2001, s. 99).

İç mimarlık eğitimi tasarım stüdyosu öğrenme ortamları üzerinden ele alınan süreçte, öğrencilerin deneyimlediği (bir) proje sürecine dijital öyküleme yaklaşımının adapte edilmesi ile bu sürecin yapısı, bu süreçte tasarım düşüncesini oluşturan bileşenler üzerinden açıklanmaya çalışılmıştır. Bu doğrultuda çalışmada yardımcı teknik olarak Cross tarafından gruplanan bu yaklaşımlar arasından, belirli bir zaman aralığında belirli bir tasarım projesinin gözlemci metot ile incelenecek olması sebebiyle, gözlemler ve alan çalışmaları tekniğinden faydalanılacaktır. Bununla birlikte başlangıçta da belirtildiği şekilde; **çalışmada düşünsel süreçler, eğitim psikoloğu Bloom'un yüksek düzey düşünme evreleri ile ilişkilendirilerek Bilişsel, Duygu-durumsal ve Psikomotor süreçler olarak ele alınmaktadır** ve bu ele alıştan faydalanılarak süreç yorumlanmaktadır.

Burada önemli olan nokta bilgi çağı ya da dijitalleşmeye yönelik mekân tasarımı alanında gerçekleştirilen çalışmalarda, günümüze dek çoğunlukla, bu olgunun yapma biçimine etkileri yani başka bir ifadeyle psikomotor beceriler ya da öğrenmenin psikomotor süreçlerine etkileri sorgulanmış fakat diğer alanlar göz ardı edilmiş, eksik kalmıştır. Bu

nedenle çalışmada bahsi geçen tüm bu yöntemlerle, dijitalleşmenin yapmanın biçimi yanı sıra yapmanın düşüncesini ne yönde etkilediğini sorgulamak amaçlanmış ve bu nedenle, bilişsel, duygu-durumsal, psikomotor süreçlerin tümü üzerinden düşünsel süreçlerin sorgulanması yönünde çalışma kurgulanmıştır. Bu kurguda süreç başlıklarını mekân tasarımı eğitimi bazında ele aldığımızda ise bilişsel hedefler; ilke, kural, kuram, terminoloji ve yöntemlere yönelik bilginin edinilmesi ve bu bilginin sentezlenmesiyle yeni bilgiler üretilmesine yönelikken, duyuşsal hedefler; bireyin, tutum, ilgi, değer, kabul, benimseme ve tercih gibi algılamaya yönelik örtük davranışlarıyla ilgilidir (Ayyıldız Potur, 2007, s. 33).

Psikomotor hedefler ise tüm bu seviyelerde edinilen verileri belirli bir koordinasyonla gerçekleştirme ve temsil araçları ile dışsallaştırma ifade etme/aktarma becerisidir. Başka bir ifadeyle; bilişsel hedefler, tasarım bilgisinin edinimi, kullanımı ve sentezini, duyuşsal hedefler, edinilen bilgilerin kişinin bireysel filtresinden geçirilmesi ve önceki öğrenmeleri ile ilişkilendirilmesi, yeni bilgi üretimi ve düşünce sistemine dönüşümü ve içselleştirilmesi iken, psikomotor hedefler ise; üretilen yeni bilgilerin ifade edilmesi amacıyla iletimini içermektedir (Ayyıldız Potur, 2007, s. 34).

Tasarım düşüncesiyle birlikte bir süreç analizini de barındıran çalışmada tasarım sürecini inceleyen araştırma metotlarına da yer verilmiştir ve bu metotlar Lawson (1990) tarafından üç başlık altında ele alınmıştır. Bunlar;

1. Tasarımcıların tasarım eylemi sürecince gerçekleştirdikleri aktivitelerinin gözlenmesi,
2. Tasarımcılarla yapılan görüşmelerin ya da tasarımcının tasarım eylemi esnasındaki düşüncelerini yalınlaştırarak yazıya dökmesi ile elde edilen verilerin incelenmesi,
3. Kontrollü ve tanımlı durumlar altında gerçekleştirilen, tasarımda yapay zeka çalışmaları (Paker Kahvecioğlu, 2001, s. 99) şeklinde tanımlanmış ve gruplanmıştır.

Bu tez çalışmasında da tanımlanan araştırma problemine yönelik farklı araştırma stratejileri bir arada kullanılmaktadır. Ağırlıklı olarak nitel bir araştırma olmasına karşın, tasarım düşüncesi ve tasarım sürecinin araştırılmasında kullanılan tekniklerden faydalanılarak; yapılan gözlemler, fotoğraflar ve şablonların üzerinden ilerleyen analiz yöntemi ve ulaşılan sonuçla dijitalleşmenin tasarımda düşünsel süreçlere etkileri açıklanmış ve nitel olarak yorumlanmıştır. Eğitim psikolojisinden de faydalanarak tasarım pedagojisini ele alan bu araştırma bir tümevarım çalışmasıdır.

Sonuç olarak tasarımın dūşünsel sūreçlerini sorgulamayı amaçlayan bu çalışmanın metodunu ağırlıklı olarak nitel araştırma metodu oluşturmakta, bununla birlikte yardımcı teknik ya da taktik olarak ise Cross, (1999) tarafından gruplanan tasarımın dūřünsel sūreçlerini araştırmada kullanılan metotlardan, 'Gözlemler ve Alan Çalışması Tekniđi' ve sūreç analizi olması yönüyle de Lawson, (1990) tarafından bahsedilen 'Tasarlama Eylemi Aktivitelerin Gözlenmesi' yaklaşımlarından faydalanılacaktır.

Yukarıda belirtilen amaç ve yöntemler dođrultusunda planlanan alan çalıřması, dijital öykülemenin tasarım sūreci boyunca üretim sūreçlerindeki yöntemler ve dūřünsel sūreçlere etkilerini keřfetmek üzere, Marmara Üniversitesi ve Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi İç Mimarlık Bölümü'nde belirlenen tasarım stüdyosu derslerini alan öđrencilerin proje sūreçlerinin takibi ve deđerlendirilmesini içermektedir.

Burada amaç, sonuç ürünün kendisini deđil, sonuç ürünü ortaya çıkaran stüdyo sūrecini ve tasarım yaklařımını vurgulayarak, bu yaklařımla birlikte tasarım dūřüncesine dair yeni olasılıkları keřfetmek ve yöntem-dūřünce iliřkisi üzerinden iç mekân tasarımı eđitimi için yeni bir bilgi kaynađı oluřturmaaktır. Bu nedenle, sūreç barındıran proje içeriđine sahip bir okulun iç mimarlık/iç mimarlık ve çevre tasarımı bölümünde gerçeleřtirilmek üzere kurgulanan çalıřmayla, **yöntem önermek yerine mevcut dizgede dijital öyküleme yaklařımıyla sūrecin çözümlenmesi analiz edilecektir.** Böylelikle bařlangıçta da belirtildiđi şekilde dijital öyküleme özelinden dijitalleřme geneline bu olguların tasarımın dūřünsel sūreçlerine etkileri tasarım sūreci analizi üzerinden keřfedilecek/sorgulanacaktır. Bu sūreçte dijital öyküleme bir yöntem olarak sunulmayacak yanı sıra bir dūřünce olarak verilecek ve bu öneri ya da konu hakkında ders yürütücülerine ön bilgilendirme yapılarak uygun gördükleri proje sūreçlerine bu yaklařımın adapte edilmesi ile öđrencilerden tasarım sūrecinin tüm ařamalarında dijital öykülemeden faydalanmaları beklenerek bu faydalanmanın dozu ve ne şekilde olacađı ise kendilerine bırakılacaktır.

Tasarımcının, verilen bir tasarım probleminin çözüme yönelik ortaya koyduğu problem çözüme sūreci boyunca faydalandığı dijital öyküleme yaklaşımının analizi yoluyla çalışma alanı içerisinde sūreç boyunca gerçeleştirilen gözlem, kayıt ve öğrencilerin ortaya koydukları çözümlere ait sözlü ve görsel anlatımlardan yararlanılarak, aşamalı ve keşfedici

olarak ilerleyen bir süreç izlemesi ve bu sürecin nitel yöntem ile çözümlenmesi hedeflenmektedir.

Tasarım stüdyosunun hâlihazırda devam eden işleyişi içinde her öğrencinin tasarım sürecinin tamamen gözlemlenebilir olması mümkün olmadığı için, bahsedilen süreç analizi ya da çözümlenme, öğrencilerin deneyimledikleri fikir üretme ve somutlaştırma süreçleri, stüdyodaki dışsallaştırılmış ifade biçimleri üzerinden yukarıda söz edilen farklı yollarla belgelendirilmiş ve değerlendirilmiştir.

Mekân tasarımı eğitimi disiplinlerinde stüdyoların da içinde bulunduğu deneysel alanlarda gerçekleştirilen bu çalışma ile tasarıma dair yeni yaklaşımlar incelenmiştir. İncelenen bu yaklaşımların sonuçları ile de mekân tasarımı eğitimi için güncel koşullardan olan dijitalleşmenin bu disiplinde nasıl düşünüleceği ve ele alınacağına dair yeni bakış açıları sunularak, bilgi çağı ortamında bu disiplinin tanımı, sınırları yeniden tartışmaya açılmıştır. Bu noktada amaç, dijitalin mekân tasarımı eğitimini tasarım yönteminden ziyade tasarım düşüncüsü olarak nasıl etkilediğini görmek, bugünün öğrenme ortamları ve tasarım araştırmaları için bir altlık üretmek, bu sayede bugünkü bağlamla beraber bu disipline nasıl yaklaşılabileceği konusunu tartışmaya açmaktır. Böylece epistemolojik olarak mekân tasarımı disiplinine dolaylı bir katkı sağlanacağı düşünülmektedir.

Kısacası, dijital dünyanın etkisinde tasarımın gittiği yönü, dijitalin mekân tasarımı eğitimindeki yeni düşünce şekilleri ve düşünce sistemini tetiklemesi potansiyelini ele alarak bu potansiyelleri iç mekân tasarım eğitimi güncel öğrenme ortamları üzerinden tasarım stüdyoları aracılığıyla inceleyen çalışma, günümüz tasarım eğitimi alanındaki yapmanın bilgisine ilişkin gelişmelerden ziyade yapmanın düşüncesine öncelik verilen bir kurgu barındırması sebebiyle önem arz etmektedir.

4.1. Alan Çalışmasının Kurgulanması

Toplumsal yapının önerdiği durumla bir eğitim modeli tariflediği ve bu tarifte eğitimin çağın gerekliliklerine cevap verecek şekilde kurgulanması gerektiği temellendirmesinden yola çıkan çalışma, bu eğitim modeli karşılığını bilgi toplumunda tasarım eğitiminden iç mimarlık/iç mekân tasarımı eğitimi özeline bir akışla sorgulamaktadır. Belirlenen amaç doğrultusunda planlanan alan çalışması, çalışmanın kapsamında yer aldığı şekilde tarihsel süreçten günümüze tasarım eğitiminin toplumsal koşullara göre evrilmesini ele alması

sebebiyle, yani kırılma/nirengi noktası olarak Beaux-Arts ve Bauhaus'u temel aldığı için günümüz bilgi toplumu yapılanmasında sorgulama yaparken de çalışmada böyle bir başlangıca yer verilmesi sebebiyle, günümüzde onlar da değişim ve dönüşüm içerisinde olsalar da, bahsedilen bu iki ekolün ülkemizde tasarım eğitimi ya da iç mekân tasarımı eğitimine ulaşılmasını sağlayan ve en eski, köklü kurumlar olmaları sebebiyle Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi ve Marmara Üniversitesi üzerinden gerçekleştirilecektir. Nitel bir araştırma olarak planlanan çalışmada, belirlenen iki kurumun seçiminde amaçlı örneklem yöntemi tercih edilmiştir.

Bu sorgulama ya da alan çalışması yapılırken çalışmanın amacı ve problemi çerçevesinde dijitalleşme ya da özelleştirilmiş haliyle dijital öykülemeden tasarım eğitiminde günceli yakalamak adına, yapma biçimlerine etkisinden ziyade yapma düşüncesi/tasarım düşüncesi olarak nasıl faydalanılacağı ya da bu faydalanmanın etkileri sorgulanmıştır.

Alan çalışması gerçekleştirilirken dijital öyküleme bir yöntem olarak sunulmayıp yanı sıra bir düşünce olarak verilmiş ve bu öneri ya da konu hakkında ön bilgilendirme yapıp ardından öğrencilerin de araştırma yapmaları istenerek, tasarım sürecinin tüm aşamalarında dijital öykülemeden faydalanmaları beklentisiyle, bu faydalanmanın dozu ve ne şekilde olacağı ise kendilerine bırakılmıştır. Kısacası belirlenen okullarda işleyişe müdahale edilmeyerek mevcut dizgede bir yaklaşım olarak dijital öykülemeye yer verilmesi sonucu, bu olgunun tasarımın düşünsel süreçleri üzerindeki etkileri sorgulanmıştır.

Düşünsel süreçler üzerindeki etkiler sorgulanırken de çalışmanın daha önceki bölümlerinde yer verildiği şekilde eğitim psikoloğu Bloom tarafından önerilen ve tasarım eğitimine uyarlanılarak faydalanılan yüksek düzey düşünme evreleri sınıflandırmasından yararlanılmıştır. Öğrenmenin ya da düşünmenin bilişsel, duygu-durumsal ve psikomotor süreçler olmak üzere üç bileşenden oluştuğu bir sınıflandırmayı barındıran bu yaklaşım, tasarım eğitimine uyarlandığında bilişsel hedefler; tasarım bilgisinin edinimi, kullanımı ve sentezini, duyuşsal hedefler; edinilen bilgilerin kişinin bireysel filtresinden geçirilmesi ve önceki öğrenmeleri ile ilişkilendirilmesi, yeni bilgi üretimi ve düşünce sistemine dönüşümü için içselleştirilmesi iken, psikomotor hedefler ise; üretilen yeni bilgilerin ifade edilmesi

amacıyla iletimini içermektedir (Ayyıldız Potur, 2007, s. 34). Bu doğrultuda gerçekleştirilen alan çalışması ile edinilen veriler bu başlıklar üzerinden okunmuş ve yorumlanmıştır.

Bahsedilen verilerin ve süreçlerin değerlendirilmesine geçmeden önce bu bölümde, alan çalışmasında gerçekleştiren projenin konusu ve işleyiş biçimi ile ilgili bilgilendirme yapılacak, ardından çalışmasının planlaması (alan çalışmasının hangi dersler üzerinde gerçekleştirileceği, ders içerikleri, bu derslere ne şekilde adapte edileceği) toplanan verilerin nitelikleri ve nasıl değerlendirildiği açıklanacak; detaylarına ise beşinci bölümde değinilecektir.

4.2. Verilerin Elde Edilmesi

Çalışmanın örneklemini Mimar Sinan Üniversitesi İç Mimarlık Bölümü ve Marmara Üniversitesi İç Mimarlık Bölümü oluşturmaktadır. Bahsedilen kurumların müfredatları ve ders içerikleri incelenerek alan çalışmasının **Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesinde ICM 122 Tasarıma Giriş II** ve **Marmara Üniversitesinde ise IM1013.2 İçmimarlık Temel Tasarım 2** dersleri üzerinden gerçekleştirilmesi planlanmıştır. Dersler belirlenirken dijitalleşme olgusunun da tasarım eğitime paralel olarak başlangıç yıllarında benimsenerek öğrenilmesi gerekliliğinden (Savaş, 2019), (Duru, 2006), (Yazar, 2009) hareketle birinci sınıf müfredatında yer alan dersler seçilmiştir. Bununla birlikte belirlenen derslerin ilerleyen yıllardaki stüdyo derslerine ön koşul ya da altyapı olacak dersler olması ile tasarım eğitiminin omurgası olarak adlandırılan bu dersler ile hem yatayda hem de dikey akışta dijitalleşme düşüncesinin diğer dersleri de beslemesi/katkı sağlaması amaçlanmıştır. Bu doğrultuda belirlenen dersler üzerinden tasarım sürecine bir düşünce olarak dijital öyküleme yaklaşımının dâhil edilmesi ile tasarım düşünsel süreçlerinde meydana gelecek etkileri sorgulamak ya da gözlemek amacıyla oluşturulan alan çalışması ortaya çıkan öğrenci çalışmaları aracılığıyla okunmaya çalışılacaktır. Belirlenen örneklem gruplarının stüdyo işleyişlerine müdahale edilmeyip mevcut dizgede bir düşünce olarak dijital öykülemenin sunulması ile sonuçların gözlemlenmesi planlanmaktadır. Bu doğrultuda seçilen okullarda **2020-2021 Bahar Yarıyılında** belirlenen dersler kapsamında sürece belirli aralıklarla dâhil olunarak elde edilen veriler yorumlanmıştır.

14/17 haftalık yarıyıl süresince belirli aralıklar ve dozlarla dâhil olunan stüdyo ortamlarında işleyişe müdahale edilmeyip sadece gözlemci olarak süreç belgelenmesi

yapılmıştır. Çalışmanın, dersin işleyişi ya da ölçme ve değerlendirme ile hiçbir ilişkisinin olmadığı; çalışmaya katılan ve katılmayan öğrenciler arasında bu anlamda herhangi bir farklılık olmayacağı da gerek yürütücüye gerekse katılımcılara bildirilmiştir. Ayrıca bahsedilen belgeler, sunum fotoğrafları, sesli ve yazılı anlatımların kaydedilmesi şeklinde gerçekleştirilmiştir.

Literatürde yer aldığı şekliyle, dijitalleşmenin ya da dijital teknolojilerin tasarım eğitiminde kullanımı sadece CAD yazılımları aracılığıyla program kullanımının öğretilmesine indirgenmeyip aksine nasıl ki tasarım ilke ve öğeleri, tasarım düşüncesi, tasarım dili keşfedilip benimseniyorsa dijitalleşmenin de bu şekilde benimsenmesi sağlanmalıdır. Bunu yaparken de dijitalleşmenin müfredatlara dâhil edilmesine son yıllarda program öğretimine yönelik eklenti bir kazanım olarak değil, ilk yıldan itibaren (Savaş, 2019), (Duru, 2006), (Yazar, 2009) bir düşünce olarak başlanmalıdır. Bu doğrultuda çalışma kapsamında dijitalleşme olgusunun hem daha kuramsal ve ideolojik olarak ele alınması sebebiyle hem de çalışmanın içeriğinde de yer aldığı şekilde ilk yıllardan öğrencilerde bu düşünce yapısı ya da kazanımının sağlanması planlandığı için alan çalışması da belirlenen üniversitelerde 2020-2021 Bahar Yarıyılı 1. Sınıf öğrencileri üzerinden gerçekleştirilmiştir. Bu doğrultuda Marmara Üniversitesi ve Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi İç Mimarlık bölümlerinin müfredatları ve ders içerikleri incelendiğinde çalışmanın strüktürüne göre uygulamanın gerçekleştirileceği dersler ve bilgileri şu şekildedir:

Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi

ICM 122 Tasarıma Giriş II

1 saati teori, 2 saati uygulama olmak üzere haftada 3 saat olarak sürdürülen bu dersin amacı ve içeriği: iç mekân düzenleme çalışmalarında, mevcut mekânların tanımlanması, uygulanacak olan tasarım ile ilgili programların tespit yöntemlerinin saptanması, tasarıma veri oluşturacak öğelerin araştırılması, belirlenmesi ve bu çalışma sonucu elde edilen verilerin seçilen mekân üstünde irdelenerek projelendirilme çalışmalarının yapılmasıdır (Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi İç Mimarlık Bölümü Web Sayfası, 2021).

14 haftalık bir dönem süresinde tek projenin yürütüldüğü bu derste, yürütücülerle yapılan görüşmeler sonucu KVKK (Kişisel Verilerin Korunması Kanunu) sebebiyle derse gözlemci olarak dâhil olunması uygun bulunmadığı için bu kurumda ders yürütücülerinden temin edilen süreç belgeleri üzerinden bir okuma yapılarak, dijital öyküleme yaklaşımının mevcuda ne şekilde adapte edilebileceği önerisi ile alan çalışması verileri oluşturulmuştur.

Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi Tasarıma Giriş II dersinin içeriği ise şu şekildedir: Öğrencilerden kendilerine verilen hacim sınırlarında yine kendileri için yaşam alanı tasarlanması beklenmektedir. Bu mekân verilerken de onlara proje başlangıcında ‘hacmin potansiyeli nedir’ ve kime ne vadedecek’ şeklinde sorular yöneltilerek bu sorulara yanıt bulmak amacıyla yapacakları sorgulamalar ile süreç başlamakta ve sonuçta kişisel (öznel) bir mekân ortaya konulmaktadır.²

Marmara Üniversitesi

İM1013.2 İçmimarlık Temel Tasarım II

2 saati teori, 4 saati uygulama olmak üzere haftada 6 saat olarak sürdürülen bu dersin amacı ve içeriği: üç boyutlu tasarım ilkeleri, tasarım elemanları ve tasarım yöntemlerinin deneysel çalışmalarla öğrenilmesini ve üç boyutlu tasarım ve işlevsel tasarıma geçiş prensiplerini çeşitli tasarım yöntemleri ile tanıtmaya yönelik teorik ve uygulamalı çalışmalardan oluşmaktadır (Marmara Üniversitesi Eğitim-Öğretim Bilgi Sistemi Web Sayfası, 2021).

17 haftalık dönem süresince üç farklı projenin yürütüldüğü bu derste, ders yürütücüleri Prof. Dr. İnci Deniz Ilgın, Dr. Öğr. Üyesi Seden Odabaşoğlu ve Arş. Gör. Timuçin Erkan ile yapılan görüşmeler sonucu dijital öyküleme yaklaşımının ‘Kaçta Buluşuyoruz? - Fiziksel Mekân ve Sanal Mekân Ara Kesitinde Birey ve Mekân Etkileşimi’ başlığına sahip son projeye adapte edilmesinin daha tutarlı olacağına karar verilmiş ve alan çalışması 4 haftayı kapsayan bu proje üzerinden gerçekleştirilmiştir.

Sömestrin son projesi olan bu projede, öğrencilerden parçası olacakları 9-10 kişilik ekiple sanal ortamda bir buluşma anı tasarlayarak belirleyecekleri senaryo doğrultusunda video performans hazırlamaları beklenmektedir. Performansın öncelikli amacı ekipteki 9 kişinin

² Bilgiler, ders yürütücüsü Özkal Barış Öztürk ile 04.03.2021 tarihinde gerçekleştirilen görüşmeden elde edilmiştir.

ekran sınırı içinde birbiriyle iletişim kurması ve iletişimin bir performansa dönüşmesi olacaktır. Birlikte müzik yapmak, dans etmek, senkronize ya da a-senkronize hareket etmek, metin ve/veya görsel kullanarak mesaj vermek vb. destekleyici unsurlardan yararlanılarak hazırlanacak performans en az 1.5, en fazla 3 dakika olmalıdır.

Bu doğrultuda Marmara Üniversitesi'nde mevcut işleyişe dijital öyküleme yaklaşımının entegre edilmesiyle ulaşılan bulgular ve Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi'nde ise mevcut işleyişe dijital öyküleme yaklaşımının ne şekilde adapte edilebileceği önerisiyle alan çalışmasının verileri elde edilmiştir.

4.3. Verilerin Çözülmesi

Alan çalışmasında elde edilen verilerin değerlendirilmesiyle ulaşılmaya hedeflenen sonuçlar ise şu şekildedir;

- Dönüm noktası olarak ele alınan Beaux Arts ve Bauhaus yaklaşımlarının ülkemizde tasarım eğitimi ya da iç mekân tasarımı eğitimine ulaşmasını sağlayan ve bu anlamda en eski-köklü kurumlar olan örneklem okullarda, içerisinde bulunduğumuz bilgi toplumu gerekliliklerinden olan dijitalleşmenin etkilerini öneri yaklaşım ile ulaşılan veriler üzerinden değerlendirmek ve çıktılarını yorumlamak,
- Genelde dijitalleşmenin özelleştirilmiş şekliyle de dijital öyküleme yaklaşımının tasarımın düşünsel süreçlerine etkilerini bilişsel, duygu-durumsal ve psikomotor süreçler üzerinden okumak, yorumlamak ve bu konuda iç mekân tasarımı disiplini için bir bilgi strüktürü oluşturmak,
- Tasarım stüdyosu tasarım sürecinde dijital öyküleme yaklaşımının öğrenciler tarafından nasıl kullanıldığını/kullanılabileceğini tespit etmek,
- Dijital öyküleme yaklaşımının iç mimarlık eğitimine ve bu eğitimde tasarım sürecine nasıl adapte edileceğine yönelik, ulaşılan veriler doğrultusunda bir bilgi alanı oluşturmak,
- Çalışmanın kuramsal temellerinde yer aldığı üzere dijital öyküleme yaklaşımının güncel koşullara uygunluğunu ulaşılan sonuçlar üzerinden tespit etmektir.

BÖLÜM 5: ALAN ÇALIŞMASI

Toplumsal yapının önerdiği durumla bir eğitim modeli tariflediği ve bu eğitim modeli tarifinin tasarım eğitiminde de karşılığı/yansıması olduğu temelinden yola çıkan çalışma içerisinde bulunan bilgi çağı ekseninde ele alınmıştır. Bilgi çağının tariflediği durumlarla ortaya çıkan dijitalleşme ya da sayısallaşma olgusunun tasarım eğitimi genelinden mekân tasarımı eğitimi özeline karşılığını sorgulayan çalışma verilerine göre, bu toplum yapısında mekân tasarımı eğitiminde güncel ortamlar dijitalleşmeyi gerektirirken güncel anlayış ise bahsedilen dijitalleşmeyi daha önceki ele alışlarda olduğu şekliyle araçsal olarak değil, düşünsel olarak ya da tasarım düşüncesine etkileri üzerinden ele almak üzerine olmuştur. Bu nedenle de çalışmada bilgi çağı ve dijitalleşme konularına daha kuramsal açıdan bakarak dijitalleşmenin, dijital medya araçlarının ya da çalışmada özelleştirildiği üzere dijital öyküleme yaklaşımının günümüz mekân tasarım eğitiminde tasarım sürecine ve tasarım düşüncesine etkilerini iç mekân tasarımı eğitimi özelinde güncel öğrenme ortamlarıyla ilişkili olarak okumak amaçlanmıştır.

Bilgi çağıyla birlikte faydalanmak durumunda kaldığımız dijital ortamlar ve araçlar eğitim ortamlarında olduğu gibi mekân tasarımı eğitimi ortamlarında da benzer kaygılarla ele alışları beraberinde getirmektedir. Güncel yaklaşımları ele alırken bunu hem bir yöntem problemi hem de bir yaklaşım problemi olarak ele alan çalışmada ise bu yöntem arayışı içerisinde bulunan koşullarla evirilerek zamanla öyküleme olgusundan dijital öyküleme olgusuna dönüşen ve aslında yıllardır kullanılagelen bu olgu üzerinden gerçekleştirilmişken; yaklaşım problemi ise düşünme üzerine olmuştur. Yani, yine güncel koşullarla ilişkilendirilerek yapılan sorgulamalarla bu yöntemden tasarım süreci boyunca ve düşünce üretme süreçlerine katkıları yönüyle faydalanmak üzerine olmuştur.

Günümüzde geline noktanın bir sonucu olarak karşımıza çıkan ve birçok eğitim disiplinde faydalanılan dijital öyküleme, bu sonucu ya da faydalanma biçimini anlayabilmek adına iç mekân tasarımı eğitimiyle ilişkilendirilerek okunmaktadır. Çünkü bugünün koşulladığı tasarım ortamları dijitalleşmeyi gerektirmekteyken bu ortama yönelik yaklaşımının nasıl olması gerektiği halen sorgulanmaktadır. Çalışmanın ele alışı ise bu sorgulamalara, literatürde yer alan gerekliliklerle de ilişkilendirilerek, düşünsel olarak yaklaşılması kaygısı ile oluşturulmuştur.

Bu doğrultuda çalışma ile bilgi/teknoloji çağının ve buna bağlı olarak da çalışmada yer verilen dijital öykülemenin mevcut stüdyo egzersizlerine ve gelişim süreçlerine, tasarım süresince düşünsel olarak ne şekilde etki edeceği ya da ne tür katkılar sağlayacağını ortaya konulması hedeflenmektedir.

Söz konusu ele alış ve amaç doğrultusunda ise dijital öyküleme ile çözümlenen tasarım sürecinde bu yaklaşımın tasarım sürecine adaptasyon potansiyeli ve tasarım düşüncesini oluşturan bileşenlerde meydana getirdiği dönüşümlerin keşfi çalışma sonucu ulaşılmış hedeflenen bulgular arasındadır.

İç mekân tasarımı eğitimi mevcut işleyişlerine dijital öyküleme yaklaşımının adapte edilmesiyle tasarım süreci ve tasarım düşüncesini keşfetmek amacıyla kurgulanan alan çalışmasında, dijitalleşme ya da çalışmada özelleştirildiği şekliyle dijital öykülemeden faydalanılarak tasarım sürecine ve bu süreçte tasarım düşüncesine yönelik bir analiz çalışması yapılmış, böylece süreç boyunca tasarım düşüncesini oluşturan bileşenler olarak ele alınan bilişsel, duygu-durumsal ve psikomotor süreçler tartışmaya açılmıştır.

Bu sayede iç mekan tasarımı mevcut stüdyo işleyişlerine dijital öyküleme yaklaşımının entegre edilmesiyle dijital öykülemenin tasarım sürecine adaptasyonu ve tasarım düşüncesi ilişkisi üzerinden çok yönlü bir okuma yapmak amaçlanmıştır. Tasarım süreci ve tasarım düşüncesiyle dijital öyküleme/dijitalleşme etkileşimlerine ilişkin detaylı veriler örneklem kurumlardaki çalışmalar ile elde edilmiş, bu doğrultuda alan çalışmasının içeriği ve yöntemi yapılandırılmıştır. Ayrıca belirlenen örneklem kurumlar üzerinden elde edilen verilerin iki eksende gruplanması planlanmıştır. Bunlardan ilki tasarım süreci boyunca dijital öyküleme yaklaşımından ne şekilde faydalandığı/faydalanılabileceği üzerine bilgi alanı oluşturmaktır. Diğeri ise mevcut işleyişte tasarım sürecine dijital öykülemenin dâhil edilmesiyle bu olgunun tasarım düşüncesine, tasarımda düşünsel süreçlere etkisinin bu düşünceyi oluşturan bileşenler üzerinden alan çalışması verileri aracılığıyla okunmasıdır.

Çalışma kurgusu doğrultusunda alan çalışması ile elde edilen verilere geçmeden önce belirlenen kurumlardaki ders içeriklerine ya da ders işleyişlerine değinilecek olursa; Marmara Üniversitesi'nde; **'Kaçta Buluşuyoruz?'** ana başlığı altında "Fiziksel Mekân ve Sanal Mekân Ara Kesitinde Birey ve Mekân Etkileşimi" konu başlıklı; sömestrin son projesi olan projede, öğrencilerden parçası olacakları 9-10 kişilik ekiple sanal ortamda bir

buluşma anı tasarlayarak belirleyecekleri senaryo doğrultusunda video performans hazırlamaları beklenmektedir. Performansın öncelikli amacı ekipteki 9 kişinin ekran sınırı içinde birbiriyle iletişim kurması ve iletişimin bir performansa dönüşmesi olacaktır. Birlikte müzik yapmak, dans etmek, senkronize ya da a-senkronize hareket etmek, metin ve/veya görsel kullanarak mesaj vermek vb. destekleyici unsurlardan yararlanılarak hazırlanacak performans en az 1,5, en fazla 3 dakika olmalıdır.

Marmara Üniversitesi'ndeki bu çalışma birey mekân ilişkisi üzerine şekillenmektedir. Bedeni de bir mekân olarak kabul eden çalışmada, birey mekân ilişkisi; gerçek mekân ve sanal mekân olgusunun/algısının hem bilgi çağının getirdiği dijitalleşme ve sanal ortam kavramı ile hem de içerisinde bulunulan toplumsal koşullar (pandemi/salgın) sebebiyle birbiri içerisine geçmiş olmasından kaynaklı beden ölçeğinde ele alınmış ve çalışmada faydalanılan Zoom platformuna bir mekân ve sınır olarak yaklaşılmıştır. Bu doğrultuda sanal bir mekân olan Zoom platformunun sunduğu sınırlar ve imkânlarla, ekran sınırları içerisinde, ekranı hem araç hem de ortam olarak kullanmak amaçlanmıştır.

Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi'nde ise; öğrencilerden kendilerine verilen hacim sınırlarında yine kendileri için yaşam alanı tasarımları beklenmiştir. Bu hacim verilirken de onlara proje başlangıcında 'hacmin potansiyeli nedir' ve 'kime ne vadedecek' şeklinde sorular yöneltilerek bu sorulara yanıt bulmak amacıyla yapacakları sorgulamalar ile süreç başlamakta ve sonuçta bir mekân ortaya konulmaktadır.

Dijital öyküleme yaklaşımını bir yöntem olarak vermekten ziyade bu düşünce ile mevcut tasarım sürecinin çözümlenmesi fikrinden yola çıkan çalışmada bulgulara; verilen örneklem gruplar üzerinden dijital öyküleme yaklaşımının tasarım sürecine nasıl entegre edilebileceği önerisi ve bu entegrasyon sonucu elde edilen verilerin okunması üzerinden ulaşılmıştır.

Öte yandan çalışmada tasarım süreci ve dijital öyküleme ilişkisi her iki kurum üzerinden okunmuşken, tasarımda düşünsel süreçler ve dijital öyküleme ilişkisi ise bu olgunun doğrudan sürece entegre edilmesine imkan tanınması sebebiyle sadece Marmara Üniversitesi'nden elde edilen veriler üzerinden değerlendirilmiştir.

Bu doğrultuda çalışmanın ilk eksenine göre; tasarım süreci boyunca dijital öykülemeden (dijital öykü oluşturma aşamaları ve bileşenlerinden) faydalanma şekilleri, dijital öyküleme ile sürecin çözümlenmesi ve bunların nasıl olduğu/olabileceği örneklem okullardaki alan çalışması verileri üzerinden okunduğunda ulaşılan verilere bu bölümde yer verilmiştir.

Tasarım süreci boyunca dijital öykülemeden faydalanılması beklentisiyle, bu faydalanmanın dozu ve şeklinin öğrencilere bırakıldığı Marmara Üniversitesi'nde mevcut işleyişte dijital öykülemeden ne şekilde faydalanıldığı, Mimar Sinan Üniversitesi'nde ise ne şekilde faydalanılabileceği önerisi ile şekillenen kurguda, bu faydalanmalar okunurken temel alınan süreç ve aşamalar şu şekildedir:

Dijital öykü oluşturma aşamaları;

- Bir konu bulma,
- Araştırma-inceleme-öğrenme,
- Hikâye metni yazma,
- Hikâye panosu oluşturma,
- Resim-ses-video dosyalarını toplama veya oluşturma,
- Bütün dosyaları bir araya getirme,
- Paylaşma,
- Geri bildirim alma ve düzenlemedir.

Dijital öyküleme bileşenleri ise;

- Bakış açısı: Yazarın bakış açısını ve öykünün amacını yansıtır.
- Dramatik soru: Öykünün sonuna kadar izleyicilerin ilgisini canlı tutan anahtar sorudur.
- Duygusal içerik: Öykü içeriği, izleyicilerin öyküyle duygusal bir bağ kurmasını sağlayan bir nitelikte olmalıdır.
- Seslendirme kabiliyeti: Öykünün kişiselleştirilmesi amacıyla öykü anlatıcısının öyküsünü seslendirmesidir.
- Müziğin gücü: Öyküyle uyumlu ve öyküyü destekleyecek bir fon müziğinin kullanılmasıdır.
- Sade içerik: Öykü izleyicilerinin aşırı bilgi yüklenmesine engel olmak için görsel ve seslerin ekonomik bir şekilde kullanılmasıdır.

- İlerleme hızı: Öykünün ne kadar hızlı ya da yavaş ilerleyeceğini belirleyen ritim, şeklindedir.

Bununla birlikte dijital öykülemenin özünde dijital boyut ve öykü boyutunu içermesi sebebiyle sonuç ürün(ler)de de bu boyutlar göz önünde bulundurulacaktır.

Bu doğrultuda alan çalışması süresince edinilen veriler, bu bileşenler ya da aşamalardan bir kısmına şu şekilde referans vermekte ya da verebilecek niteliktedir. Marmara Üniversitesi'nde gerçekleştirilen çalışmada; öğrencilere verilen proje konusu çerçevesinde ortaya konulacak olan video performans süresince başlangıçta bir çıkış noktası ya da konu belirliyor olmaları yönüyle dijital öykü oluşturma aşamalarından bir konu belirleme; sonrasında konu hakkında bilgi edinmeleri; araştırma, inceleme, öğrenme, bu konuya yönelik hikâye metni/senaryo oluşturmaları; hikâye metni yazma, ardından sahne/süreç akışını belirlemeleri hikâye panosu oluşturma ve konuya uygun müzik, ses, seslendirme gibi unsurları belirlemeleri(eklemeleri); resim, ses, video dosyalarını toplama ya da oluşturma, sonrasında tüm dosyaları bir araya getirmeleri ise bir araya getirme ve ardından paylaşma (Tablo 16) aşamalarına referans vermekte ve tasarım süresince dijital öyküleme olgusunun bu aşamalarından faydalandığını göstermektedir.

Öğrencilerin Zoom platformunu ortam olarak kullandığı ve bu ortam ya da aracın potansiyellerinden faydalanarak oluşturdukları video performans zaten meydana geldiği süreç ve ortaya konulan sonuç ürün itibarıyla dijital öykü oluşturma aşamalarının hepsini barındırmaktadır. Tüm bu süreçte öykü karakterleri ise öğrencilerden oluşmaktadır.

Öte yandan ortaya konulan performanslardaki fikirler ya da ana konu, bakış açısına referans verirken, bu ana konu doğrultusunda ortaya konulan kurgu araştırmanın sorusuna, performans aktarımı duygusal içerik ve (var ise) seslendirme kabiliyeti, müzik gibi bileşenlere referans vermektedir. Aynı zamanda konu belirleyerek bu konuyu ele alışları o konuya yönelik bakış açılarını, ortaya konulan performans ile iletilmek istenen mesaj, dramatik soruyu ve duygusal içeriği oluştururken, seslendirme, müziğin gücü ve ilerleme hızı, ritim gibi tüm bileşenlerin karşılığı da yer almaktadır. Bu doğrultuda ortaya konulan süreç ve sonuç ürün hem medya boyutu hem de öykü boyutunu barındırıyor olması sebebiyle dijital öykülemeyi yansıtmakta ve bu süreçlerin tamamı tasarım sürecinde dijital öykülemeden nasıl faydalanılacağı, dijital öyküleme ile sürecin nasıl

tasarladıkları mekân ile soyut ya da somut kavramlar ve çıkış noktaları üzerinden mekân onlar için ne anlama geliyor ise buna göre hacimleri tasarımları beklenmiştir (<http://sanal-sergi.msgsu.edu.tr/icmimarlik-tasarimagiris2/>) (MSGSÜ Öğrenci Çalışmaları Dijital Sergi, 2021). Bu doğrultuda bu sürece dijital öyküleme yaklaşımının adapte edilmesi ise şu şekilde gerçekleşebilecektir. Öğrencilerin kendileri için mekânın ne ifade ettiğini tanımlamaları adına ortaya koydukları kavram onların çıkış noktası iken bunu dijital öyküleme ile özdeşleştirdiğimizde dijital öykü oluşturma aşamalarından bir konu bulma aşamasına referans verebilecektir. Sonrasında bu kavramı ne şekilde ifade edebileceklerine yönelik yaptıkları araştırmalar; araştırma, inceleme-öğrenme, ardından neden o kavramdan yola çıktıkları aslında mekânın onlar için neler ifade ettiğini anlattıkları senaryo ya da kurgu süreci ise hikâye metni oluşturma aşamasına referans verebilecek ya da bu aşamalarla beslenebilecektir. Bununla birlikte belirledikleri çıkış noktası ya da kavramı anlatmak için bir kurgu oluşturmak adına hikâye panosu oluşturabilecekler ve sonrasında hem anlatımı güçlendirmek adına hem de tüm süreci ifade ederken resim, ses, video gibi çoklu medyalarından da faydalanıp ortaya bir dijital öykü koyarak çıkış noktaları ve süreçlerini dijital öyküleme yaklaşımı ile çözümlenebileceklerdir.

Aynı zamanda tasarım süresince dijital öyküleme bileşenlerini ne şekilde okuyabileceğimiz noktasında ise öğrencilerin çıkış noktaları ya da mekânı ele alışları, bakış açısı bileşenine referans verebilecekken aslında proje konusu verilirken ifade edilen hacmin potansiyeli ne ve kime ne vadediyor soruları da dramatik soruya referans verebilecek niteliktedir. Ayrıca süreç boyunca ve sürecin ifadesinde müzik, ses, video gibi medya ortam ve araçlarından da faydalanabilecek olmaları dijital öykünün bu sürece adapte edilebileceğini göstermektedir.

Tasarım süreci dijital öyküleme ilişkisini iki kurum üzerinden bir entegre, bir de ne şekilde entegre edilebilir sorgulaması ya da önerisi ile ele alan çalışmada Marmara Üniversitesi'nde de görüldüğü üzere oluşturulan çalışma kurgusu zaten tüm süreçleri ile dijital öyküleme aşamaları ve bileşenlerini barındırmakta ve böylelikle tasarım sürecinde dijital öykülemeden ne şekilde faydalanılabileceği ya da bu sürece ne şekilde adapte edilebileceği ortaya konulmaktadır. Mimar Sinan Üniversitesi'nde yer alan çalışmalarla da desteklendiği şekilde aslında tasarım sürecinde sıkça kullanılan (storyboard) senaryo

paftası ve bu süreçlerin baştan sona ele alınışı dijital öyküleme yaklaşımına benzer süreçler barındırmaktadır. Bu nedenle dijital öykülemenin tasarım sürecine adapte edilebilme potansiyeli ve ne şekilde adapte edilebileceği bu çerçevede ortaya konulmuş olmaktadır.

Buraya kadar tasarımcı yaklaşımlarıyla ilgili belirlenen kategoriler ve ele alışlar tasarım süreci ve dijital öyküleme ilişkisi kapsamında değerlendirilmiştir. Bu ele alışlar çoğunlukla dijital öyküleme olgusunun tasarım sürecinde ne şekilde yer bulduğu ya da bulabileceği, bu süreçle olan ilişkilerinin incelenmesi üzerine olmuştur. Sonrasında ise tasarım düşüncesi ya da tasarımda düşünsel süreçler ile dijital öyküleme ilişkisi ele alınmış ve bu ele alışta tasarım düşüncesinin keşfinde faydalanılan bileşenler şu şekilde belirlenmiştir.

Aslan'ın temel tasarım stüdyosunu ele alış, düşünce ve eylem arasındaki ilişkinin mekân tasarımı stüdyoları özelinde nasıl tanımlanabileceğine yönelik referanslarını, Eğitim Psikolojisi alanında çalışan ve yüksek düzey düşünme evreleri üzerine yaptığı çalışmalarla tanınan Benjamin Bloom (1913-1999) tarafından geliştirilen 'Bloom Taksonomisi' isimli çalışmaya dayanmaktadır. Bu çalışma da benzer şekilde, ele alışlarını bahsedilen taksonomiye dayandırmaktadır.

Bloom'a göre öğrenmenin bilişsel, duygu-durumsal ve psikomotor alanlar ya da bileşenler olmak üzere üç tipi vardır. Bu üç unsur arasından bilişsel alan; zihinsel becerilerle ilgiliyken, duygu-durumsal alan; duygusal alanlardaki gelişmeleri, son olarak psikomotor alan ise beyin ve kaslarla ilişkili becerileri kapsamaktadır (Savaş, 2019, s. 125).

Bloom, **Bilişsel Süreçler** olarak tanımlanan davranış prensiplerinin; Bilgi, Kavrama/Anlama, Uygulama/Bilgiyi Kullanma, Analiz, Sentez, Değerlendirme olmak üzere birbirini izleyen 6 düzeyden oluştuğunu öne sürer. Buna göre bilgiyi kavrama, çerçevesi belirtilen konunun farklı bilgilerle ilişkilendirebilmesi; bilgiyi kullanma, bu ilişkiler üzerinden yeni tanımlar oluşturma; analiz, yeni tanımlanan bütüne ait parçalarının önce ayrı ayrı incelenmesi, sonra parçaların birbirleriyle ve bütünlü olan ilişkilerinin incelenmesi; sentez, analiz edilen parçaların mantıksal bir yöntemle bir araya getirilme işlemi ve değerlendirme, oluşturulan bütünün yeni bir bilgi kaynağı olarak görev yüklenmesi olarak tanımlanabilir (Savaş, 2019, s. 126).

Yine Bloom'a göre, öğrenmenin duygusal bileşenleriyle ilgili konuları içeren **Duygu-Durumsal Süreçler** (görüşler, değerler, duygular, vb.) davranış prensiplerinin Algılama/Anlama, Yanıtlama/Tepkide Bulunma, Değer Bıçme/Değer Verme, Organize Etme, Belirleme/Karakterize Etme olmak üzere birbirini takip eden 5 seviyeden oluştuğunu öne sürer. Buna göre algılama, öğrencinin öğrenmeye yönelik isteğiyle,

tepkide bulunma, öğrencinin konuya ilgisiyle; değer biçme, konuya yönelik değerlerin kabulüyle; organize etme; farklı değerleri bir araya getirebilme ve bunlar arasındaki çelişkilerin çözümlenebilmesi becerisiyle, karakterize etme ise öğrencinin kendi davranışlarını tahmin edilebilir ve uyumlu şekilde kontrol edebilmesiyle tanımlanabilmektedir (Savaş, 2019, s. 126-127).

Bloom, **Psikomotor Süreçler** olarak tanımlanan, temel alanı beyin ve kaslarla ilgili aktiviteleri içeren ve fiziksel beceriler üzerinden ele aldığı davranış prensiplerinin; imitasyon, manipülasyon, hatasızlaştırma, artikülasyon/ekleme, benimseme (Becerilerin rahatlıkla kombine edilebildiği, art dizimli gerçekleştirilen düzey) olmak üzere birbirini izleyen 5 düzeyden oluştuğunu öne sürer. Buna göre imitasyon, başka bir davranışı gözlemleme ve o davranışı kopyalama; manipülasyon, yönergeleri takip ederek becerilerin uygulanması ve birtakım hareketleri gerçekleştirme becerisi; hatasızlaştırma, bir görevi az hatayla yürütebilme ve orijinal kaynak olmaksızın kusursuzlaştırabilme; artikülasyon, bir dizi hareketi iki ya da daha fazla beceriyi kombine ederek koordine edebilme yeteneği; benimseme ise, becerilerin rahatlıkla kombine edilebildiği, art dizimli gerçekleştirilen bir üst düzey olarak tanımlanabilir (Savaş, 2019, s. 127).

Çalışma kurgusuna göre ise; süreç başlıklarını mekan tasarımı eğitimi bazında ele aldığımızda bilişsel hedefler; ilke, kural, kuram, terminoloji ve yöntemlere yönelik bilginin edinilmesi ve bu bilginin sentezlenmesiyle yeni bilgiler üretilmesine yönelikken, duyuşsal hedefler; bireyin, tutum, ilgi, değer, kabul, benimseme ve tercih gibi algılamaya yönelik örtük davranışlarıyla ilgilidir (Ayyıldız Potur, 2007, s. 33). Psikomotor hedefler ise tüm bu seviyelerde edinilen verileri belirli bir koordinasyonla gerçekleştirme ve temsil araçları ile dışsallaştırma ifade etme/aktarma becerisidir. Başka bir ifadeyle, bilişsel hedefler; tasarım bilgisinin edinimi, kullanımı ve sentezini, duyuşsal hedefler; edinilen bilgilerin kişinin bireysel filtresinden geçirilmesi ve önceki öğrenmeleri ile ilişkilendirilmesi, yeni bilgi üretimi ve düşünce sistemine dönüşümü ve içselleştirilmesi iken, psikomotor hedefler ise; üretilen yeni bilgilerin ifade edilmesi amacıyla iletimini içermektedir (Ayyıldız Potur, 2007, s. 34).

Bu üç tip öğrenme ya da düşünme şekli, tasarım eğitimiyle ilk kez tanışan ve böylece daha önce deneyimlediği geleneksel eğitim anlayışlarından farklı olarak, yeni bir öğrenme ortamı, yeni bir öğrenme şekli ve yeni bir dil öğrenmek üzere orada yer alan öğrenciler için önemli ipuçları barındırmaktadır. Bu doğrultuda başlangıçta, tasarım eğitimi ağırlıklı olarak bilişsel süreçler üzerinden değerlendirilebilecekmiş gibi görünse de öğrencinin derse karşı hazır bulunuşluk düzeyi, algılama konusundaki istekliliği ve edindiği bilgileri değerlendirme sürecinde problemi karakterize edebilme becerilerine sahip olması

gerekliliği duygu-durumsal süreçlerin de bilişsel süreçler kadar belirleyici olduğunu göstermektedir (Savaş, 2019, s. 127).

Öte yandan tasarım eğitiminin yaparak öğrenme üzerinden bir nevi usta çırak ilişkisi ile ifade ediliyor olması, kimi zaman öğrencinin kendi yönünü bulması noktasında yaratılacak motivasyon ortamını yetersiz kılacak ve kendi yöntemini geliştirebilmesi adına, ustasının yaptıklarını taklit etmeye gereksinim duymasına neden olacaktır. Bu durum, dozunda olmak koşuluyla tasarım eğitiminin psikomotor süreçlerle de ilişkilenebileceği göstermektedir (Savaş, 2019, s. 127-128). Bu çerçevede “*tasarım eğitimi, birincil ağırlıkla bilişsel, ikincil ağırlıkla duygu – durumsal, üçüncül ağırlıkla da psikomotor süreçlerle ilişki içindedir*” (Aslan Ş. , 2012, s. 69).

Mekân tasarımı eğitiminde stüdyolarının yöntemi öğrenciye bu becerilerin kazandırılması üzerine tariflenerek referansını hangi noktadan tanımlarsa tanımlasın, özünde; öğrencinin ortaya konulan problemi çözebilmesi adına geliştirdiği rasyonel ve/ya sezgisel süreçlerin izlenebilirliğini/takibini temel almaktadır (Savaş, 2019, s. 128).

Bloom Taksonomisi’nde tanımlandığı üzere rasyonel çalışmalar, tanımlı bilgilerin kavranması ve kullanılmasındaki analitik yapı nedeniyle, duygu-durumsal süreçlere göre daha kolay izlenebilir niteliktedir. Sezgisel çalışmalar ise duyu, duyum, algı gibi birey özelinde gerçekleşen ve kolay analiz edilemeyen ya da farkında olunamayan bilgiler üzerinden temellendiği için daha zor izlenebilir özelliktedir (Aslan ve Fakıbbaba Dedeoğlu, 2019, s. 128).

Bilişsel Süreçler	Duygu-Durumsal Süreçler	Psikomotor Süreçler
Problemin tanımı ve çözüm süreci	Problemin özümsemesi ve öznel bir bakış açısının iletimini içerecek şekilde nesnelleştirilmesi	Tüm sürecin ifadesi ya da iletimi

Tablo 17. Tasarımda düşünsel süreçlerin izlenebilirliği (Yazar tarafından oluşturulmuştur).

Çalışmada da bu nedenle okumalar ve veri yorumlamaları bu durumlar göz önünde bulundurularak yapılmıştır. Bu doğrultuda; tasarım süreci ya da tasarımda düşünsel süreçlerin izlenebilirliği/keşfi Tablo 17’de de yer aldığı üzere ortaya konulan problem üzerinden, problemin tanımı ve çözüm süreciyle bilişsel; problemin özümsemesi ve öznel bir bakış açısının iletimini içerecek şekilde nesnelleştirilmesi yönüyle duygu-

durumsal, bahsedilen tüm bu süreçlerin ifadesi ya da iletimi yönüyle ise psikomotor parametrelerin tanımlanması ile sağlanmaktadır.

Böylelikle, bu çalışmada belirlenen örneklem grubunda yine belirlenen derslerde üretilen sözel ve görsel olarak kayıtlı tüm projeler; tasarım süresince dijital öykülemeye nasıl faydalandığı/faydalanılabileceği, yani tasarım sürecinin dijital öyküleme yaklaşımıyla çözümlenmesi ve dijital öyküleme ve tasarım düşüncesi ilişkisi bilişsel, duyu-durumsal ve psikomotor süreçler başlıkları altında yukarıda belirlenen kategorilere göre incelenmiştir.

Marmara Üniversitesi'ndeki içeriğe göre öğrencilerden 'Fiziksel Mekân ve Sanal Mekân Ara Kesitinde Birey ve Mekân Etkileşimi' konu başlıklı proje çerçevesinde sanal sınırlar içerisinde birey mekân etkileşimini içererek, belirleyecekleri konu kapsamında oluşturacakları senaryo ya da kurgu dâhilinde bir performans ortaya koymaları beklenmektedir. Bu süreçte kendilerine verilen probleme yönelik belirleyecekleri konu başlığında özgür bırakılmışlar ve süreç 9-10 kişilik gruplar halinde gerçekleştirilmiştir. Çalışma ortamı olarak içerisinde bulunulan pandemi koşulları (online eğitim) sebebiyle de derste kullanılan Zoom platformunun seçildiği projede dijital ortam/sanal mekan ya da araç olarak belirlenen bu platformun da potansiyellerinden faydalanılarak süreç kurgulanmıştır.

Bu doğrultuda Marmara Üniversitesi'nde İç Mimarlık Temel Tasarım 2 dersine dijital öyküleme yaklaşımının adapte edildiği 4 hafta boyunca sürdürülen projede, tasarım sürecinde bu olgudan süreç boyunca faydalanılması ile tasarım düşüncesini oluşturan süreçler/bileşenler ve bunlar üzerindeki etkiler ise şu şekilde gözlemlenmiş ve ifade edilmiştir.

- **Tasarım Düşüncesini Oluşturan Bilişsel Süreçler**

Tasarım sürecinin başlangıçtan itibaren nasıl işlediğine ilişkin veriler tasarım düşüncesi ya da düşünsel sürecinin bilişsel boyutunu ortaya koymaktadır. Çalışmaya hazırlık sürecindeki bilgi edinme, sonrasında bilgilerin analizi ve ardından senteziyle anlamlı bir kurgu oluşturma ve ilerleyen süreçlerde öğrencilerin verileri değerlendirerek kendi bilgisini ya da sonuç ürününü oluşturmaya yönelik takip ettiği birbirini besleyen ve birbirine eklemlenen adımlar tasarım düşüncesinin bilişsel süreçlerini oluşturmaktadır. Marmara

Üniversitesi'nde gerçekleştirilen çalışmada birbirine eklenerek bilişsel süreçleri oluşturan bu aşamalarda; bir konu bulmaktan o konu hakkında araştırma yapmaya kadar dijital öyküleme olgusunun özelliklerinden hem dijital ortam yönüyle hem de bu ortamın getirdiği resim, ses, müzik ve tüm dosyaları bir araya getirme özellikleri yönüyle faydalanılmıştır. Böylece birbirine eklenerek birbirini besleyen tüm aşamalarda dijital öykülemenin aşamaları ve bileşenleriyle birlikte yine bu olgunun barındırdığı dijital boyut ve medya ortam, araçlarından yararlanılmıştır. Yine aynı şekilde barındırdığı öykü boyutu ile sürecin çözümlenmesinde faydalanılan hikâye kurgusu bilgilerin analizine yararken hikâye panosuyla ise bu analizler sonucu elde edilen verilerin bir araya getirilmesi yani çalışmadaki kurgunun hayata geçirilmesiyle bilişsel süreci oluşturan sentez aşamalarına katkı sağlanmıştır.

Kısaca, alan çalışması verilerine göre öğrencilerin kendilerine verilen probleme yönelik olarak belirledikleri çıkış noktası üzerinden gerçekleştirdikleri süreç kabaca nesnel olanın öznelleştirilmesi olarak ifade edilebilecek, bilişsel bir süreçtir. Verilen probleme cevap olabilecek bir konu ya da çıkış noktasının belirlenmesi ile başlayan süreçte; öğrenci sonrasında belirlediği konuya yönelik araştırma, öğrenme, bilgi toplama deneyimlerini gerçekleştirmekte, ardından topladığı verileri analiz etmekte, sonrasında anlamlı bir bütün olarak bir araya getirip sentezlemekte ve ortaya bir sonuç ürün koyma süreçleriyle tasarım düşüncesinin bilişsel boyutunu oluşturan evreleri gerçekleştirmiş/deneyimlemiş olmaktadır.

Söz konusu konu ya da bakış açısının farklı şekillerde ele alındığı çalışmalarda; ardışık ya da döngüsel olarak ilerleyen dizgede öğrencinin belirlediği çıkış noktası hakkında araştırmalar yaptığı ve bu çıkışı desteklemek adına edindiği verilerle süreci beslediği, böylece ortaya konulan çıkış noktasının bir video performansa dönüştüğü birbirine eklenerek birbirini besleyen bir süreci oluşturmaktadır.

Öğrencinin belirlediği çıkış noktası kapsamında oluşturduğu kurgu ve bu kurgunun ekran sınırları içerisinde denenmesi/karşılığının aranması ise öğrencilerin konuya yönelik geliştirdiği yorumlardır. Öğrenci böylelikle ortaya koyduğu fikrin ya da tasarım düşüncesinin bilişsel parametrelerini tanımlamış olmaktadır.

Bu tanımlama sürecinde ise öğrenciler dijital öyküleme olgusundan çıkış noktalarını belirlemeleri, ardından bu fikri nasıl ifade edebileceklerine yönelik oluşturdukları kurgular/senaryolar, sonrasında verileri bir araya getirirken faydalandıkları dijital ortamlar, medya kullanımı ve sonuçta ortaya çıkardıkları ürün (performans) ile tasarım süresi boyunca faydalanmış bulunmaktadır. Ortaya konulan sonuç ürünün dijital boyut ve öykü boyutu barındırması ve tüm bu süreçlerin dijital ortamlarda gerçekleşiyor olması dijital öykülemenin bilişsel süreçlere etkileri ya da kazanımları olarak da görülmektedir.

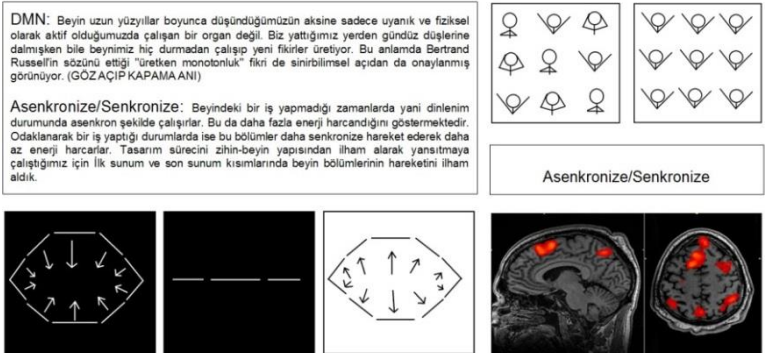
Örnek projeler üzerinden bu süreci yorumlayacak olursak görsel 8'de yer alan ve temel tasarım eğitimi dersi tasarım sürecindeki deneyimleri zihin ile özdeşleştirerek bir konu alanı tarifleyen çalışmada; bu fikre yönelik yapılan araştırmalar ve sorgulamalar ana hatları ile konunun belirlenmesini sağlamış ve sonrasında belirlenen konunun ifadesi ya da başka bir tabirle verilerin analizi için kurgu/hikâye metni oluşturulmuştur. Sonraki süreçlerde ise hikâye panoları (storyboard) yardımıyla verilerin nasıl bir araya getirileceği yani sentez aşaması kurgulanmış ve bu sentezde kullanılacak resim, ses, video gibi çoklu medya araçları belirlenmiştir. Son olarak ise tüm bu veriler değerlendirilip, Zoom ortamında bir araya getirilip paylaşılarak tüm süreç dijital öyküden de faydalanılarak ya da dijital öykü olarak ortaya konulmuştur.

İLHAM | Tasarım Süreci ve Zihin-Beyin

DMN: Beyin uzun yüzyıllar boyunca düşündüğümüzün aksine sadece uyanık ve fiziksel olarak aktif olduğumuzda çalışan bir organ değil. Biz yattığımız yerden gündüz düşlerine dalmışken bile beynimiz hiç durmadan çalışıp yeni fikirler üretiyor. Bu anlamda Bertrand Russell'in sözünü ettiği "üretken monotonluk" fikri de sinirbilimsel açıdan da onaylanmış görünüyor. (GOZAÇIĞI KAPAMA ANI)

Asenkronize/Senkronize: Beyindeki bir iş yapmadığı zamanlarda yani dinlenim durumunda asenkron şekilde çalışır. Bu da daha fazla enerji harcadığını göstermektedir. Odaklanarak bir iş yaptığı durumlarda ise bu bölümler daha senkronize hareket ederek daha az enerji harcarlar. Tasarım sürecini zihin-beyin yapısından ilham alarak yansıtmaya çalıştığımız için ilk sunum ve son sunum kısımlarında beyin bölümlerinin hareketini ilham aldık.

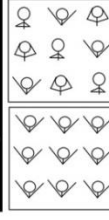
Asenkronize/Senkronize



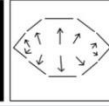
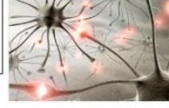
İLHAM I Tasarım Süreci ve Zihin-Beyin

HOMUNCULUS: Vücutta hangi organın en çok nöron bağlantısı yaptığını ve bu kortekslerdeki organlara nöron sağlayan bölgelerin konumlarını organların büyüklüğüyle resmeden bir harita çeşididir. Bu haritada en çok kullanılan organların beyindeki nöron bağlantıları daha fazla olduğundan haritada da büyük olarak resmedilmiştir. İlk ve son sunumda homunculus'tan ilham alarak ellerimiz ve kollarımızla bir kurgu oluşturduk. Sebepi ise temel tasarım dersinde zihindeki tasarım sürecinin yanında el becerisini de yoğun oranda kullanmış olmamızdır.

EVREKA ANI: Düşünme sürecinden sonra gelen "Buldum" anını zihni başlangıçta siyah, tasarım fikrini bulduğumuz anda beyaz olacak şekilde kurguladık. Arkaplanın siyahtan beyaza geçişi yanında göz açıp kapa hareketiyle bilinçaltı düzeyde düşünmeyi de yansıtmaya çalıştık.



Fon Kullanımı: 2 farklı renk olsa da 9 karede ortak renk kullanımının sebebi bütünsel bir mekan algısı yaratmaktır. Oluşturduğumuz figürleri gösterirken de zihindeki görsel imgenin yansımaya hedeflediği.



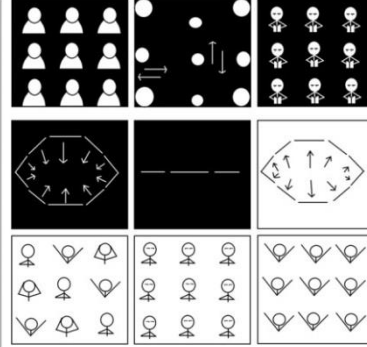
Sinirsel Bağlantı: 9 karenin birbiriyle zaman zaman bağlantı kuruyor gibi gözükmesinin sebebi nöronların sinaptik bağlantısını ve beyin şeyiş mekanizmasını göstermektir.

STORYBOARD

Tasarım sürecini Temel Tasarım dersinin işleyişi ile birleştirdiğimiz kurgumuzda; giriş kısmında (1.kare) derste olduğu gibi öğrencilerin çekingen davranışlarını yansıtmak adına anonim profil fotoğrafları kullandık. Bu aynı zamanda tasarım sürecine ilk başladığımız zamanki ürkek ve hiçbir fikre sahip olmadığımız süreci anlatıyor.

2. karede artık derse alıştığımız, aynı zamanda tasarımımız ile ilgili zihnimizde düşüncelerin oluşmaya başladığı süreci yansıtıyor.

3. karede tasarımımız için araştırmalar yapıyoruz. 4-5-6. karelerde ise araştırmaların zihinde bilinçaltı düzeyde de devam etmekte olduğunu göstermeye çalışıyoruz. Göz açma kapama hareketi ile uykuda bilinçaltı düzeyde düşünmeyi ve uyandıığımızda da bilinçli şekilde bir evreka anı yaşamayı göstermeye çalışıyoruz. (Siyah arkaplandan beyaza geçiş; aydınlanma)



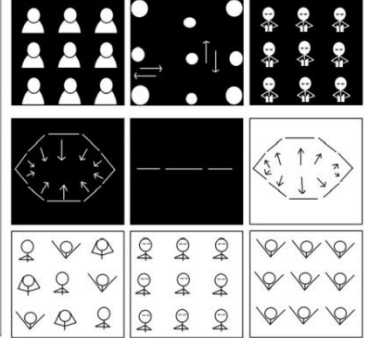
STORYBOARD

7. Karede araştırmalarımız sonucunda zihnimizde tasarımda kullanmak üzere oluşan figürleri zihindeki haliyle yansıtmaya çalışıyoruz. Aynı zamanda bu aşamadan sonra henüz tasarım süreci tamamlanmamış bir ilk sunum gerçekleştiriyoruz.

8. karede ilk sunum sonucunda eksiklerimizi belirleyerek tasarımı iyileştirme çalışmaları yapıyoruz.

Son karede ise tasarımı tamamlayıp son sunumumuzu gerçekleştiriyoruz.







Kapanış için ise doğaçlama bir video çekerek "Elime sağlık" ve "görüşmek üzere" ses kayıtlarını kullanmak istiyoruz.




Görsel 8. Tasarım düşüncesinin bilişsel boyutuna referans veren tasarım süreç örneği (Kişisel arşiv).⁴

⁴ Görsel 8: Hilal Kalkan, Aleyna Arslan, Ceren Demirel, Doğa Kahrıman, Emir Aktan, Kıvanç Yıldız, Nazlı Kuru, Sümeyye Kaynar, Şerife Çumkur ve Ümran Özbaşı isimli öğrenciler tarafından oluşturulan çalışmadan elde edilmiştir.

Bir diğerk çalışmaya göre ise Görsel 9'da yer aldığı şekilde, içerisinde bulunan pandemi koşullarını ele alan grup; bu koşullarla birlikte değışken temizlik anlayışlarını obsesif ve absürt bir dille anlatma yolunu seçmişlerdir. Konunun belirlenmesi ardından yine bu konuya yönelik yapılan araştırmalar ve takibinde senaryo ya da hikâye metninin oluşturulması, ardından bu metin akışının hikâye panosu oluşturularak kurgulanması ve ortaya bir performans konulması tasarım düşüncesinin dijital öyküleme yaklaşımından faydalanılarak çözümlenen bilişsel sürecine referans vermektedir.

<p>Cam Silzade = Beyzanur ALGİNER Virüslü bardakları ve camları silerek virüsleri yok eder.</p>	<p>Virüs Kargo = Merve ÜSTÜNAL Kargoyla gelen eşyalardan önce kargo kutusundaki virüsleri unutmaz ve kolileri siler.</p>	<p>Ajan Kolonya = Saliha Nur ŞİMŞEK Marketten alınanlarla beraber market poşetini bile kolonyayla siler.</p>
<p>Muebbet-i Fıs Fıs = Rümeyssa KARA Havada asılı kalan virüsleri temizler. Havanın tozunu bile alır.</p> 	<p>Kitap Kurtaran = Dilara ÖZBENT Kitapların sayfalarında kalan virüsleri bile silerek yok eder.</p> 	<p>Son Para Bükücü = Emine Gül SOLAK Paraların temizliğinden sorumludur. Üzerinde tek bir virüs kalmayınca dek paraları siler.</p> 
<p>Köpükler Kraliçesi = Zülal AKALIN Sabun köpükleriyle ellerini virüslerden temizler. Etrafa saçılan köpükler bile temizlik yapar.</p> 	<p>Prof. Dr. Delifişek = Gözde DİNÇ Grup üyelerinin virüsten kurtulmak için tek umududur. Dezenfektan üretir.</p> 	<p>Bayan Cımbızıye = Rezzan AYGÜN Mercimek tanelerini cımbızla ayıklar ve siler. Detaycı bir temizlik avcısıdır. Yakın gözlüğünü virüsleri daha iyi görebilmek için kullanır.</p> 

<p>Görev Dağılımları :</p> <p>Senaryo : Toplu Kostüm : Neslihan ÇELİK ve Emine Gül SOLAK Video Edit : Saliha Nur ŞİMŞEK Müzik Edit : Dilara ÖZBENT ve Saliha Nur ŞİMŞEK Slayt : Merve ÜSTÜNAL ve Beyzanur ALGİNER Storyboard ve çizimler : Merve ÜSTÜNAL ve Gözde DİNÇ Tema : Emine Gül SOLAK</p> <p>Müzik: Dilara ÖZBENT İsim ve Rol Belirleme : Beyzanur ALGİNER ve Rezzan AYGÜN Poster : Rümeyssa KARA Çekim Yönetmenliği: Zülal AKALIN ve Saliha Nur ŞİMŞEK</p> <p>(ÖDEVİN HER BİR AŞAMASI İSTİŞARE İLE YAPILMIŞTIR. BU DAĞILIM SADECE O KONU HAKKINDA BİR AZ DAEA EFOR HARCAYAN ARKADAŞLARI TEMSİL ETMEKTEDİR.)</p>	
--	--

STORYBOARD

Storyboard çalışmamız karakterlerin görevleri, kostümleri ve özgün hareketleri üzerine yapıldı. Önemli sahnelerin tasarlanıp kağıda aktarıldığı storyboardlarımız videoya paralel ilerlemekte. Videoya girişte de karakterlerimiz tek tek çekilerek özgün temizliklerini yapmaktalar.



SENARYO

- Herkes seçtiği abartılı temizlik rutini: "30 saniye" boyunca yapıyor. (Montajda herkesin tek sahne)
- Herkes bu işi evrende tek gördükten sonra 3'ü evrende birleşiyor.
- kenarında emine ve rümeysa hapsiyor (9'lu evrende gördükten 5 sn sonra)
- panik başlıyor. Panikle emine ve rümeysaya 5 saniye kadar bakıyor. (sahne bir panik)
- Daha sonra herkes kostümüne bakar 15 saniye.
- 16 saniyede beyza ve ben cepimize koruyucu ahenkli bir dansa geçer 15-20 sn.
- 5 saniye boyunca herkes emine ve rümeysaya bakmaya alır.
- 5 saniye sonunda gözde relax pantolon açar.
- 5 sn boyunca dezenfektan yapar. Dilara ve rümeysa 10 saniye için bir malzeme verir.

Sahne 1
Neslihan COVID-19 haberleri izlerken uyuşuk rüyaya dalıyor.

Sahne 2
Herkes seçtiği abartılı temizliği (3. slayt) yapıyor. 9 kişiyi tek tek alıyoruz. 30 saniye yapılıyor fakat edit esnasında bu süre kısılıyor.

Sahne 3
Dilara'nın defterin sayfalarını kapatmasıyla 3. sahne başlamış oluyor. Bu sahnede 9 kişi 9 kare olacak şekilde görünüp herkes rutin temizliğine abartı katarak devam ediyor. Tam o esnada Rumeysa hapsiriyor ve herkes o anlık şokla ona bakıyor. Herkes ona bakakalmışken aynı dakikalarda Emine hapsiriyor ve herkesi bir panik havası sarıyor. Burada kilit nokta düzenimiz. Hapsirilenler diğer üyelerin aksine mavi önlük giyiyor ve maskeleri açıkken hapsiriyor. Ekranın orta kısmının iki yanına yerleştirdik. Bu da senaryo uygulamasında mantığa uygun bir virus yayılımını doğuruyor, hapsirikle yayılan virus herkese gitmiş oluyor.

SENARYO

- Herkes seçtiği abartılı temizlik rutini: "30 saniye" boyunca yapıyor. (Montajda herkesin tek sahne)
- Herkes bu işi evrende tek gördükten sonra 3'ü evrende birleşiyor.
- kenarında emine ve rümeysa hapsiyor (9'lu evrende gördükten 5 sn sonra)
- panik başlıyor. Panikle emine ve rümeysaya 5 saniye kadar bakıyor. (sahne bir panik)
- Daha sonra herkes kostümüne bakar 15 saniye.
- 16 saniyede beyza ve ben cepimize koruyucu ahenkli bir dansa geçer 15-20 sn.
- 5 saniye boyunca herkes emine ve rümeysaya bakmaya alır.
- 5 saniye sonunda gözde relax pantolon açar.
- 5 sn boyunca dezenfektan yapar. Dilara ve rümeysa 10 saniye için bir malzeme verir.

Sahne 4
Panik içinde koşarken Beyza ve Merve çarpışarak yere düşüyor. sahne 4 bu şekilde başlıyor ve Gözde bu paniği söndürecek bir dezenfektan yapmaya başlıyor.

Sahne 5
Herkes umut içinde bu paniği sonlandıracak dezenfektan için Gözde'ye bakıyor. Gözde gerekli dezenfektanı yapıp karelerdeki temizlik avcularına fırlatıyor.

Sahne 6
Dezenfektanın gelmesiyle herkes rahatlıyor işe yaradığına inanılıyor fakat çok geçmeden herkes birden hapsiriyor, dezenfektan işe yaramamış oluyor!!


Sahne 7
Bu kötü kabustan Neslihan uyanırken herkesin üzerine gelip hapsirmesi onu korkuturken çok umit vadeden dezenfektanın işe yaramamış olmasına rüya bile olsa çok üzülüyor.

MÜZİK

Saint-Saëns - Danse Macabre

Danse Macabre (Ölüm Dansı), ölümün evrenselliği ve herkesin ölüm karşısında eşit olduğuna dair alegorik bir sanat konseptidir. Orta Çağ'da ortaya çıkmış ve Kara Veba sonrasında kullanımı yaygınlaşmıştır.

Aynı isimli senfonik şiir, sakinlik ve hareketlilik arasında mekik dokumasıyla senaryomuz oldukça uygundu. Konseptin pandemiyle bağlantısı olduğunu öğrendiğimizde çok doğru bir parça seçtiğimizden emin olduk.



Danse Macabre

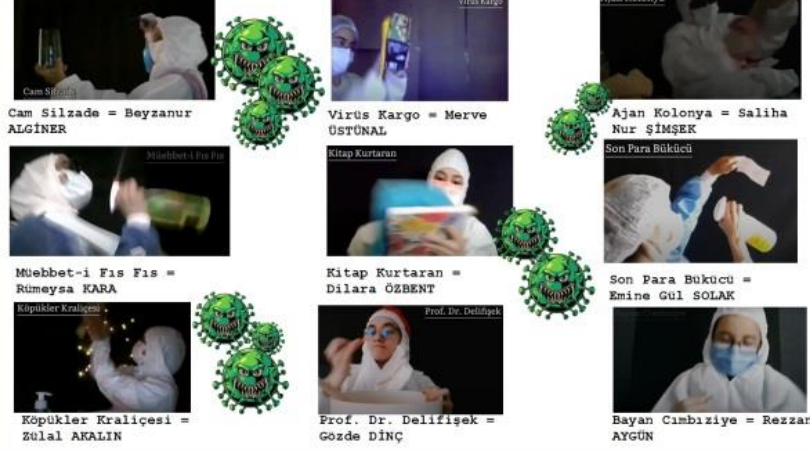
0.00 - 0.27 Sesiz -
0.27 - 0.36 Teherrük genölmeli keman ♪
0.36 - 0.4 Yavaşca ana melodi ♪
0.43 - 1.05 Sakin waltz ♪
1.05 - 1.18 Yavaşca keman ♪
1.18 - 1.24 Teherrük genölmeli keman ♪
1.24 - 1.35 Yavaşca ana melodi ♪
1.36 - 1.50 Waltz ♪
1.50 - 2.04 Yavaşca keman (crescendo) ♪
2.04 - 2.08 Teherrük keman ♪
2.08 - 2.35 Parisçi avaraj geçiş bölümü (Waltz) ♪
2.35 - 2.52 En sakın/rezeli bölüm ♪
2.52 - 3.07 Nefesiden parisçi geçiş ♪
3.07 - 3.40 En sakın bölüm ♪
3.40 - 4.47 Sakinlikten yükseliş, alelince teherrük bölümü ♪
4.47 - 4.57 Sesiz -
4.57 - 5.33 Keman melodi sinter ÇOK yüksek ♪
5.33 - 5.53 En heyecanlı ana melodi waltz → 5.40 müzikli ♪
5.53 - 6.00 Genölmeli/heyecanlı ♪
6.00 - 6.33 Çarpışma kısmında sevgili kızı olan bitir ♪
6.33 - 7.22 Depresif ♪

Grup Üyeleri/ Rollerini/ Basit Kurgu

Hikaye, Neslihan'ın haber izlerken uyuymasıyla başlıyor. Çılgın temizlik avcılarını rüyasında görüyor



Uyurizler= Neslihan ÇELİK



Cam Silzade = Beyzanur ALGİNER

Virüs Kargo = Merve ÜSTÜNAL

Ajan Kolonya = Saliha Nur ŞİMŞEK

Müebbet-i Fıs Fıs = Rümeyza KARA

Kitap Kurtaran = Dilara ÖZBENT

Son Para Bükücü = Emine Gül SOLAK

Köpükler Kraliçesi = Zülal AKALIN

Prof. Dr. Delifışek = Gözde DİNÇ

Bayan Cimbiziye = Rezzan ARGÜN

Görsel 9. Tasarım düşüncesinin bilişsel boyutuna referans veren tasarım süreç örneği (Kişisel arşiv).⁵

Tasarım düşüncesinin bilişsel sürecine referans veren tüm bu çalışma evreleri ise; bu yönleriyle, örnek çalışmalardan da okunduğu üzere, bahsedilen süreçlerin tümünde dijital

⁵ Görsel 9: Merve Üstünal, Beyzanur Alginer, Dilara Özbent, Emine Gül Solak, Gözde Dinç, Neslihan Çelik, Rezzan Aygün, Rümeyza Kara, Saliha Nur Şimşek ve Zülal Akalın isimli öğrenciler tarafından oluşturulan çalışmadan elde edilmiştir.

öyküleme olgusundan (bileşenleri ya da aşamaları) bir şekilde faydalanıldığını göstermektedir.

Öğrencilerin kendilerine verilen problemin çözümüne yönelik olarak deneyimledikleri süreç; ortaya konulan problemin tanımlanması, anlaşılması (kavrama-anlama) analizi ve sentezlenmesini kapsayan bilişsel bir süreçtir. Bu süreçte öğrenciler birbirini izleyen ve eklemlenerek çoğalan bir dönüştürme ya da meydana getirme süreciyle adım adım bilgi ve problem çözümüne yönelik veri üretmektedirler. Her bir adımda üretilen bilgi ise bir sonraki sürece temel oluşturmaktadır. Bu nedenle öğrenci süreç boyunca edindiği nesnel olan bilgiyi öznelleştirme deneyimi yaşamaktadır.

Ortaya konulan problemin adım adım dijital öykü oluşturma süreçleri ve bileşenlerini barındıracak şekilde çözümlenmesi de dijital öykülemenin bu süreçteki etkilerini göstermektedir. Bu etkiler tasarım sürecinde konuya yönelik bilgi edinme ve bu bilgilerin analizi sürecinde dijital ortamlardan faydalanılması, öte yandan hikâye panoları ile sentez aşamasının beslenmesi, yine aynı şekilde tüm sürece dâhil olan çoklu ortam araçları ile bilişsel süreci beslemektedir.

Referansını belirlenen konu doğrultusunda öğrencilerin bakış açılarıyla şekillenen çıkış noktalarından alan problem nesnel bir odaktan yola çıkarak her bir adımda dijital medya ve teknolojilerden de faydalanılarak oluşturulan bir sonraki adımın temeli ile Bloom taksonomisine göre bilişsel süreci tariflemektedir. Bu süreçte kullanılan dijital öykü aşamaları ya da bileşenleri ise tasarım düşüncesi ve dijital öyküleme/dijitalleşme ilişkisini tariflemektedir.

- **Tasarım Düşüncesini Oluşturan Duygu-Durumsal Süreçler**

Tasarımcının çözmek durumunda olduğu problemlerle birlikte, tasarıma yönelik görüş ve düşüncelerini aktarmak, mesaj iletmek ya da bir etki oluşturmak için yeni problemler ortaya koyması da söz konusudur. Problem odaklı olan bu yaklaşımlarda çözüme götüren yoldan ziyade, tasarımcının düşünceleri, mesajları ya da amaçları önemlidir. Bu nedenle de tasarımcı, düşüncesini oluştururken anlamsal bir değer arayışındadır (Koçkan Özyıldız, 2018, s. 77). Tasarım düşüncesinin duygu-durumsal boyutunu oluşturan bu anlamsal değer arayışı tasarım sürecine dijital öyküleme yaklaşımının adapte edilmesi ile çoklu medya

araçlarından, bu duyguları ya da bakış açısını ifade eden seslendirme, müzik ve hatta kişinin kendi davranışlarından/tutumlarından faydalanmasıyla daha etkin hâle gelmiştir.

Tasarım süreci boyunca deneyimlenen ve tasarım düşüncesinin bilişsel boyutunu oluşturan süreçle birlikte yine bu süreçte öğrencilerin konuya yönelik çıkış noktaları ya da konuyu ele alışları soyut bir çıkış noktası üzerinden kabaca öznel olanın nesnelleştirilmesi olarak ifade edilebilecek duygu-durumsal süreçleri de içermektedir.

Soyut/somut kavramlar üzerinden o kavramları yeniden tanımlayarak tasarım bilgisi üreten öğrenciler ortaya koydukları konuya ya da çıkış noktalarına yönelik, bu çıkış noktasının yeniden tanımlanmasıyla ve bu tanımla ilişkilendirilecek görsel, işitsel, dokunsal tüm duyu mekanizmalarından faydalanılarak ortaya koydukları unsurlarla tasarım düşüncesinin duygu-durumsal boyutunu oluşturmaktadır.

Bu süreç öğrencilerin ortaya koyacakları tasarıma ilişkin öznel düşüncelerini ifade ettikleri ve böylece üretecekleri tasarımları güçlendirdikleri, farkındalıklarının geliştiği süreçlerdir. Bu süreçler; öğrencinin probleme yönelik bakış açısı, algısı gibi öznel ele alışlara kendi yorumunu katması ve bu çerçevede tasarım bilgisinin üretilmesini kapsamaktadır.

Öğrenci bu süreçte geliştirdiği ilişki türünü rasyonel bir gerekçeye dayandırmak yükümlülüğünde değildir. Sezgi ve içgüdülerinden de beslenmektedir. Bu sayede referansını ortaya konulan bakış açısından alan problem çözümünde faydalanılan tüm bu duygusal, sezgisel süreçler tasarım düşüncesinin duygu-durumsal bileşenini oluşturmaktadır.

Çalışmada tasarım düşüncesini oluşturan ikinci bileşen olan duygu-durumsal süreçler, öğrencilere sunulan problemin benimsenmesi sonucu probleme yönelik öznel bakış açılarının geliştirilmesi ve süreç ya da belirlenen soyut kavramlar üzerinden öznel olanın tanımlanması/kurgulanması, bu tanıma/kurguya yönelik bir tutum oluşturulması, sonrasında ise bu tutum ya da algının seslendirme, müzik, görseller gibi duygusal/duygusal içeriklerle ifadesini içeren bir süreci barındırmaktadır. Bu süreçte öğrenciler, birbirini besleyen bir dönüştürme ya da oluş süreciyle adım adım bilgi üretmektedirler. Her bir adımda ise bir sonraki adımı oluşturacak düşünce tanımlanmakta ya da beslenmektedir. Böylelikle öğrenci, süreç boyunca öznel olan bilgiyi nesnelleştirme deneyimi yaşamaktadır.

Dijital öyküleme yaklaşımı bu süreçte; duyguların ya da özneliğin çoklu medya araçları ve ortamlarından kişinin kendi seslendirmesi, hatta bedenine ve fiziksel hareketlerine kadar bu süreçleri etkileyerek destekleme potansiyeli sunmaktadır. Öte yandan öğrencilerin bakış açılarına göre kendilerine verilen problemi benimsemeleri, içselleştirme şekilleri de farklı olmuştur. Kimi öğrenciler yarıyıl süresince deneyimledikleri tasarım sürecini ve bu süreçte zihinlerindeki değişimleri ya da derse yönelik tutumlarını, algılarını bir çıkış noktası olarak ele alırken kimileri ise ortaya konulan probleme cevap verebilmek adına ya da problemi ifade etmek adına farklı problem alanları tariflemişlerdir.

Alan çalışması üzerinden tasarım düşüncesinin duygu-durumsal bileşenine örnek verilecek olursa; Görsel 10-11'de yer alan 'Analog Sahtekarlar' başlığı ya da ana teması altında farklı hayatların bir noktada kesişmesini ya da dışarıda kendimizi farklı şekilde yansıtsak da tek başımıza olduğumuzda farklı olmamız ve aslında kendimizi maskeleyememiz teması çerçevesinde bir kurgu oluşturulmuştur. Bu kurgunun çözümüne yönelik referanslarını Alfred Hitchcock'un Rear Window, Stanley Kubrick'in Eyes Wide Shut filmlerinden ve yine benzer şekilde Wes Anderson'un görsel anlatım tekniklerinden, belirlenen müziklerden esinlenerek oluşturulan çalışma bu yönleriyle kabaca öznel olan ele alışların nesnelleştirilmesi şeklinde ifade edilebileceği için tasarım düşüncesinin duygu-durumsal süreçlerine referans vermektedir.



Görsel 10. Tasarım düşüncesinin duygu-durumsal boyutuna referans veren örnek (Kişisel arşiv).⁶

⁶ Görsel 10-11: Azra Ceren Mercan, Afra Nur Kaymak, Dilek Damla Günhan, Hazal Çınar, İkranur Tatar, Mehmet Küçüktamer, Sertan Karaüzüm, Şeymanur Arda ve Tuana Olcay isimli öğrenciler tarafından oluşturulan çalışmadan elde edilmiştir.



Görsel 11. Tasarım düşüncesinin duygu-durumsal boyutuna referans veren örnek (Kişisel arşiv).

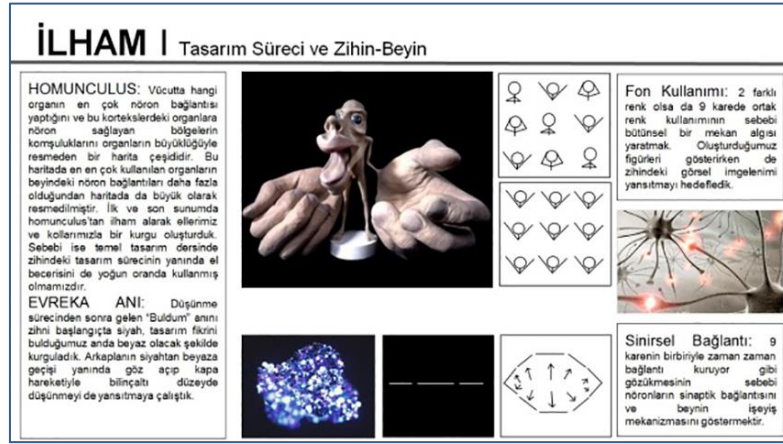
Öte yandan, duygu-durumsal süreçlere bir diğer örnek ise Görsel 12’de yer verildiği üzere, tasarım sürecinde zihinde meydana gelen değişimleri/süreçleri ifade etmek amacıyla oluşturulan çalışmada yer alan soyut çıkış noktası (zihin) ile öznel olanın nesnelleştirilmesini içeren süreçtir.

İLHAM | Tasarım Süreci ve Zihin-Beyin

DMN: Beyin uzun yüzyıllar boyunca düşündüğümüzün aksine sadece uyanık ve fiziksel olarak aktif olduğumuzda çalışan bir organ değil. Biz yattığımız yerden gündüz düşlerine dalmışken bile beynimiz hiç durmadan çalışıp yeni fikirler üretiyor. Bu anlamda Bertrand Russell’in sözünü ettiği “üretken monotonluk” fikri de sinirbilimsel açıdan da onaylanmış görünüyor. (GÖZ AÇIPI KAPAMA ANI)

Asenkronize/Senkronize: Beyindeki bir iş yapmadığı zamanlarda yani dinlenme durumunda asenkron şekilde çalışır. Bu da daha fazla enerji harcadığını göstermektedir. Odaklanarak bir iş yaptığı durumlarda ise bu bölümler daha senkronize hareket ederek daha az enerji harcarlar. Tasarım sürecini zihin-beyin yapısından ilham alarak yansıtmaya çalıştığımız için ilk sunum ve son sunum kısmında beyin bölümlerinin hareketini ilham aldık.

Asenkronize/Senkronize



Görsel 12. Tasarım düşüncesinin duygu-durumsal boyutuna referans veren örnek (Kişisel arşiv).⁷

Bir başka çalışmaya göre tasarım düşüncesinin duygu-durumsal bileşenine, pandemi süresince değişen temizlik anlayışlarının obsesiflik ve aşırılık kavramları ile ilişkilendirilmesi sonucu bu kavramların ifadesini barındıran ya da ifadesiyle şekillenen Görsel 13'deki süreç örnek verilebilmektedir.

<p>Cam Silzade = Beyzanur ALGİNER Virüslü bardakları ve camları silerek virüsleri yok eder.</p>	<p>Virüs Kargo = Merve ÜSTÜNAL Kargoyla gelen eşyalardan önce kargo kutusundaki virüsleri unutmaz ve kolileri siler.</p>	<p>Ajan Kolonya = Saliha Nur ŞİMŞEK Marketten alınanlarla beraber market poşetini bile kolonyayla siler.</p>
<p>Müebbet-i Fıs Fıs = Rümeyza KARA Havada asılı kalan virüsleri temizler. Havanın tozunu bile alır.</p>	<p>Kitap Kurtaran = Dilara ÖZBENT Kitapların sayfalarında kalan virüsleri bile silerek yok eder.</p>	<p>Son Para Bukücü = Emine Gül SOLAK Paraların temizliğinden sorumludur. Üzerinde tek bir virüs kalmayınca dek paraları siler.</p>
<p>Köpükler Kraliçesi = Zülal AKALIN Sabun köpükleriyle ellerini virüslere temizler. Etrafa saçılan köpükler bile temizlik yapar.</p>	<p>Prof. Dr. Delifişek = Gözde DİNÇ Grup üyelerinin virüsten kurtulmak için tek umududur. Dezenfektan üretir.</p>	<p>Bayan Cımbızıye = Rezzan AYGÜN Mercimek tanelerini cımbızla ayıklamak ve siler. Detaycı bir temizlik avcısıdır. Yakın gözlüğünü virüsleri daha iyi görebilmek için kullanır.</p>

⁷ Görsel 12: Hilal Kalkan, Aleyna Arslan, Ceren Demirel, Doğa Kahrıman, Emir Aktan, Kıvanç Yıldız, Nazlı Kuru, Sümeyye Kaynar, Şerife Çumkur ve Ümran Özbaşı isimli öğrenciler tarafından oluşturulan çalışmadan elde edilmiştir.



Görsel 13. Tasarım düşüncesinin duygu-durumsal boyutuna referans veren örnek (Kişisel arşiv).⁸

Referansını bir bakış açısı ya da soyut bir kavramdan alan çıkış noktası ile her bir adımda üretilen duygu ya da bakış açısı bir sonraki adımın yapım düşüncesini tanımlamaktadır. Bu durum Bloom taksonomisine göre düşünmenin duygu-durumsal sürecini tariflemektedir. Öğrenci bu sayede her bir aşamayla tasarım düşünel süreçlerinin parametrelerini tanımlamış olmaktadır. Bu tanımlamaları yaparken de sürece dijital öykülemenin dâhil olması sonucu öğrencinin verilen konuya/probleme yönelik tutumu/yaklaşımı, öznel bakış açıları, problemi ele alışı; ses, seslendirme, müzik, film, video gibi çoklu medya araçlarıyla desteklenerek duygu-durumsal yönden de şekillenmiş ve beslenmiş olmaktadır.

- **Tasarım Düşüncesini Oluşturan Psikomotor Süreçler**

Tasarım düşüncesinin bir diğer bileşeni olan psikomotor süreçler; imitasyon, manipülasyon, hatasızlaştırma, ekleme ve benimseme gibi belirli seviyelerden oluşan içeriklerle ele alınmış olsa da çalışmada mekan tasarımı eğitimi boyutuyla kabaca, tasarım sürecinin belirli bir koordinasyonla iletimi, ifadesi ya da dışsallaştırılması şeklinde ele alınmıştır. Ortaya konulan sonuç ürünler ve bunların iletimi üzerinden tariflenecek olan bu süreçler (Görsel 14-15) tasarım düşüncesinin psikomotor bileşenine referans vermektedir.

⁸ Görsel 13: Merve Üstünal, Beyzanur Alginer, Dilara Özbent, Emine Gül Solak, Gözde Dinç, Neslihan Çelik, Rezzan Aygün, Rümeyssa Kara, Saliha Nur Şimşek ve Zülal Akalın isimli öğrenciler tarafından oluşturulan çalışmadan elde edilmiştir.



Görsel 14. Tasarım düşüncesinin psikomotor boyutuna referans veren örnek (Kişisel arşiv).⁹



⁹ Görsel 14: Merve Üstünal, Beyzanur Alginer, Dilara Özbent, Emine Gül Solak, Güzde Dinç, Neslihan Çelik, Rezzan Aygün, Rümeyssa Kara, Saliha Nur Şimşek ve Zülal Akalın isimli öğrenciler tarafından oluşturulan çalışmadan elde edilmiştir.



Görsel 15. Tasarım düşüncesinin psikomotor boyutuna referans veren örnek (Kişisel arşiv).¹⁰

Bedenin aktif katılımıyla ya da bedenle öğrenme şeklinde de ifade edilebilecek olan bu bileşen görsel 15'te yer alan proje süreci üzerinden okunduğunda, temel tasarım dersi süresince zihinde meydana gelen dönüşümleri konu alanı olarak tarifleyen çalışmada, bu derste el becerisinin de yoğun oranda kullanılması sebebiyle, sürecin iletiminde el hareketleri ile psikomotor bileşenlere referans verebilecek ve bedenlerinden de faydalanarak bedeninin aktif katılımı ile gerçekleşen bir ifade oluşturmuşlardır.

Alan çalışması ile gözlemlenen projelerde de yer aldığı üzere tasarım düşüncesini oluşturan psikomotor bileşen, tasarım süreci sonunda, kurgulanan konunun öğrencinin kendi beden sınırlarıyla birlikte, sanal ortamda dijital teknolojilerin getirilerinden de faydalanılarak ifade edilmesiyle ya da iletimiyle şekillenmiştir. Ortaya konulan sonuç ürün ve bu ürünün ifadesi ise hem dijital medya boyutu hem de öykü boyutunu içeriyor olması ile dijital öykü oluşumuna referans vermektedir.

Öğrencinin tüm tasarım süresince deneyimlediği evreleri belirli bir sistematik ve kurgu ile ifade etmesi ya da dışsallaştırması olarak tanımlanacak psikomotor süreçler Bloom'a göre tasarım düşüncesinin üçüncü bileşenini oluşturmaktadır. Bu süreçte dijital öyküleme yaklaşımına yer verilmesiyle ise Psikomotor yönden dijital öyküleme hem öğrencinin gördüklerini uyarlaması yani imitasyon hem de kendi becerilerinden, buna bedeni de dâhil, faydalanarak üretimlerde bulunmasını sağlamaktadır. Bu noktada imitasyon; geleneksel eğitim sistemlerindeki öğrencinin ustasını taklit etmesinden internet, dijital medya araçları ve ortamlarının imkânlarıyla bu ortamda ulaşılan çalışma ve yaklaşımların

¹⁰ Görsel 15: Hilal Kalkan, Aleyna Arslan, Ceren Demirel, Doğa Kahrıman, Emir Aktan, Kıvanç Yıldız, Nazlı Kuru, Sümeyye Kaynar, Şerife Çumkur ve Ümran Özbaşı isimli öğrenciler tarafından oluşturulan çalışmadan elde edilmiştir.

uyarlanması ya da benimsenerek farklı bir hale getirilmesine doğru evrilmiştir. Böylelikle tasarım süresince faydalanılan dijital öyküleme olgusu da barındırdığı dijital/dijital medya boyutu ile bu başkalaşmayı desteklemiştir. Alan çalışması ile elde edilen verilerde ortaya konulan sonuç ürünlerden de anlaşılacağı üzere, problem çözümü gibi bu problem sonucu ulaşılan son noktanın iletimi de dijital öykülemenin sürece dâhil olması ile değişime uğramıştır.

Öte yandan mekân tasarımı stüdyolarının kurgusunda hangi odakta çalışmalar oluşturulursa oluşturulsun tasarımda sonuç ürün bir çıkış değil varış noktasıdır. Bu sayede öğrencinin bir olayı, olguyu, durumu ya da başka bir ifadeyle problemi tanımlayabilmesi, oluşturduğu tanım üzerinden problemin çözümüne yönelik bilgi üretmesi ve üretilen bilginin oluşum öyküsünün izlenebilir olması gerekmektedir. Aslında tüm bu süreç; bilişsel, duygu-durumsal ya da psikomotor olarak hangisi birincil ağırlıkta olursa olsun, tasarım düşüncesini oluşturmaktadır.

Bu durumda dijital öyküleme yaklaşımının entegrasyonu ile çözümlenen tasarım sürecinde tüm tasarım süreci öğrencinin kendine verilen probleme yönelik belirlediği somut/soyut çıkış noktası üzerinden kabaca nesnel olanın öznelleştirilmesi olarak ifade edilebilecek bilişsel bir süreçtir. Dijital öykülemenin bu sürece dâhil olması ile tasarım düşüncesinin bilişsel yönleri görsel, işitsel medya ortam ve araçlarının dâhil edilmesiyle daha açıklanabilir ve paylaşılabilir şekilde çözümlenmiştir. Hikâye metni ve hikâye panoları ise bu süreçlerde analiz ve sentez aşamalarına destek sunmuştur.

Özetle; bilişsel hedeflerde yeni bilgi edinilmesiyle, sentezlenmesinde görsel, dijital, sanal medya kullanımı yoğunlaşarak tasarım düşüncesini oluşturan bu süreçleri dönüştürmüş, duyuşsal (duygu-durumsal) yönden ise öğrenciler tutumlarını, duygularını ya da bakış açılarını öznel kavramlardan ziyade bu kavramlara ek müzik, görsel, seslendirme, video, film gibi medya araçlarından da faydalanarak beslemeye başlamışlardır. Son olarak psikomotor süreçler ise; ifade sürecinde sadece görselleştirme ya da temsil ile değil öğrencinin kendi beden sınırları, ekran sınırı, beden mekân etkileşimi, deneyimi ve kullanılan (sanal) ortamın potansiyeli gibi unsurların da dâhil olmasıyla değişime uğramıştır.

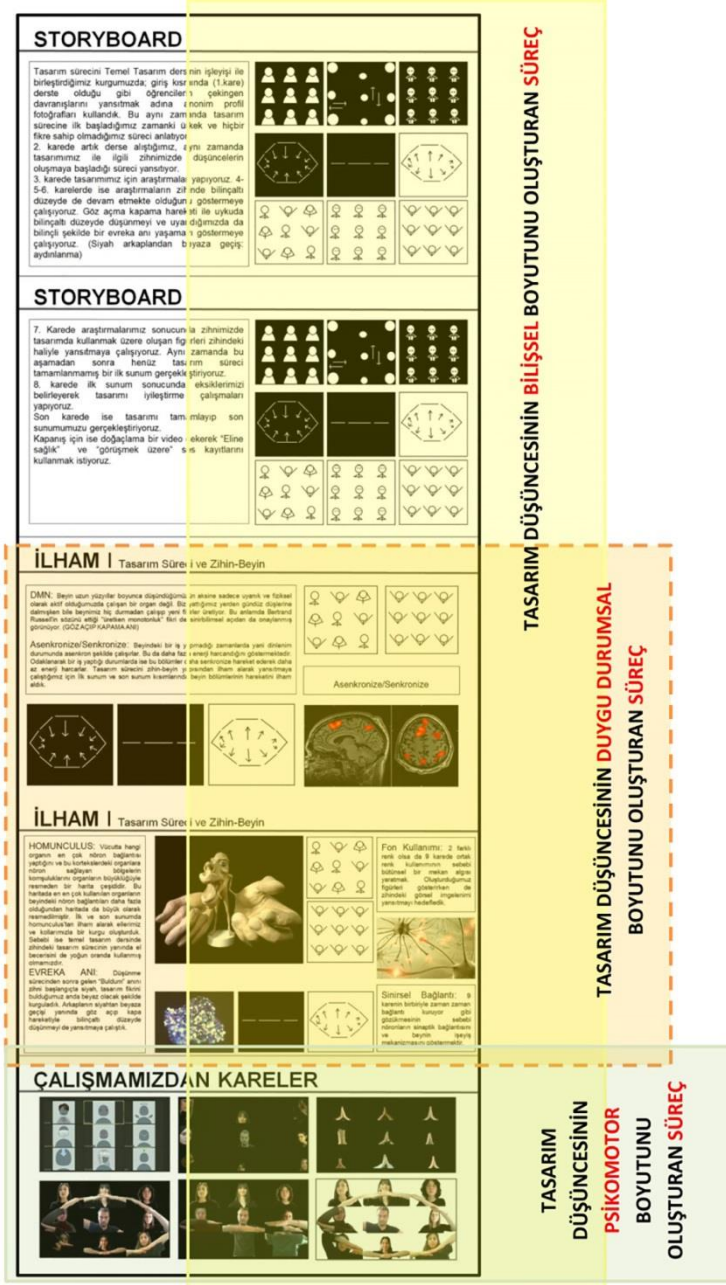
Öte yandan tüm süreçlerde öğrenciler tasarım sürecine paralel olarak dijital öykü oluşturma kurgusunu da birlikte sürdürdükleri için aslında analiz, sentez, araştırma, bilgi edinme gibi her aşamada hem dijital teknolojilerden hem de ortamlardan faydalanmışlardır. Tasarım sürecinin başlangıcından sonuna dijital ortam ve teknolojilerden yararlandıkları için de bu olguları süreçle bütünleştirme durumunu deneyimlemişlerdir.

Böylece öğrenciler; tasarım süresince her aşamada bu olgunun bileşenleri ve oluşturma aşamalarından faydalanmaları sebebiyle yani; süreci dijital öyküleme ile çözümledikleri için tasarım düşüncesinin bilişsel süreçleri; öznel bakış açılarını müzik, ses gibi yine bu özneliği güçlendirecek yaklaşımlarla besledikleri için duygu-durumsal süreci; son olarak tüm sürecin iletiminde sadece görselleştirme programlarının ötesinde dijital medya ortamlarından da yararlanarak, ekran sınırında kendi bedenlerini de dahil edip, dijital öykülemenin öykü ve medya boyutundan faydalanarak bu süreci ifade ettikleri için tasarım düşüncesinin psikomotor süreçlerini bu olgunun getirilerinden faydalanarak deneyimlemişler ve böylelikle dijital öykülemenin bu süreçlere etkileri (Tablo 18) ortaya konulmuştur.

TASARIM DÜŞÜNCESİNİ OLUŞTURAN SÜREÇLER VE YANSIMALARI

BİLİŞSEL SÜREÇLER	DUYGU-DURUMSAL SÜREÇLER	PSİKOMOTOR SÜREÇLER
<p>PROBLEM TANIMI VE ÇÖZÜM SÜRECİ YÖNÜYLE</p> <p>İLHAM Tasarım Süreci ve Zihin-Beyin</p> <p>İLHAM Tasarım Süreci ve Zihin-Beyin</p> <p>STORYBOARD</p>	<p>PROBLEMİN ÖZÜMSENMESİ VE ÖZNEL BİR BAKIŞ AÇISININ İLETİMİNİ İÇERECEK ŞEKİLDE NESNELLEŞTİRİLMESİ YÖNÜYLE</p> <ul style="list-style-type: none"> Alfred Hitchcock - Rear Window Apar kameranın bir pencere arkasından farklı bakışları yansıtmaması. David Lynch - Mulholland Drive Şizofreni izlenimleri ve duyguları yerli yerince aktararak. Stanley Kubrick - Eyes Wide Shut Maximal Foto, Çizim, Şahitlik Wes Anderson Yüksekten gözyaşlı anıların tabakaları ve sinematografisi. 	<p>TÜM SÜRECİN İFADESİ YA DA İLETİMİ YÖNÜYLE</p>
<p>STORYBOARD</p>		
<p>BİRBİRİNE EKLELENEREK BİLİŞSEL SÜREÇLERİ OLUŞTURAN BU AŞAMALARDA; BİR KONU BULMaktan O KONU HAKKINDA ARAŞTIRMA YAPMAYA KADAR DİJİTAL ÖYKÜLEMENİN ÖZELLİKLERİNDEN HEM DİJİTAL ORTAM YÖNÜYLE HEM DE BU ORTAMIN GETİRDİĞİ RESİM, SES, MÜZİK VE TÜM DOSYALARI BİR ARAYA GETİRME ÖZELLİKLERİ YÖNÜYLE FAYDALANILMIŞTIR.</p> <p>BARINDIRDIĞI ÖYKÜ BOYUTU İLE SÜRECİN ÇÖZÜMLENMESİNDE FAYDALANILAN HİKÂYE KURGUSU BİLGİLERİN ANALİZİNE YARARAN HİKÂYE PANOSU İLE İSE BU ANALİZLER SONUCU ELDE EDİLEN VERİLERİN BİR ARAYA GETİRİLMESİ YANİ ÇALIŞMADAKİ KURGUNUN HAYATA GEÇİRİLMESİYLE BİLİŞSEL SÜRECİ OLUŞTURAN SENTEZ AŞAMALARINA KATKI SAĞLANMIŞTIR.</p>	<p>REFERANSINI BİR BAKIŞ AÇISI YA DA SOYUT BİR KAVRAMDAN ALAN ÇIKIŞ NOKTASI İLE HER BİR ADIMDA ÜRETİLEN DUYGU YA DA BAKIŞ AÇISI BİR SONRAKİ ADIMIN YAPIM DÜŞÜNCESİNİ TANIMLAMAKTADIR. BU DURUM BLOOM TAKSONOMİSİNE GÖRE DÜŞÜNENİN DUYGUDURUMSAL SÜRECİNİ TARİFLEMEDİR. ÖĞRENCİ BU SAYEDE HER BİR AŞAMAYLA TASARIM DÜŞÜNSEL SÜREÇLERİNİN PARAMETRELERİNİ TANIMLAMIS OLMAKTADIR. BU TANIMLAMALARI YAPARKEN DE SÜRECE DİJİTAL ÖYKÜLEMENİN DÂHİL OLMASI SONUCU ÖĞRENCİNİN VERİLEN KONUSU/PROBLEME YÖNELİK TUTUMU/YAKLAŞIMI, ÖZNEL BAKIŞ AÇILARI, PROBLEMİ ELE ALIŞI; SES, SELENDİRME, MÜZİK, FİLM, VIDEO GİBİ ÇOKLU MEDYA ARAÇLARIYLA DESTEKLENEREK DUYGUDURUMSAL YÖNDE DE ŞEKİLLENMİŞ VE BESLENMİŞ OLMAKTADIR.</p>	<p>PSİKOMOTOR YÖNDE DİJİTAL ÖYKÜLEME HEM ÖĞRENCİNİN GÖRDÜKLERİNİ UYARLAMASI YANİ İMİTASYON HEM DE KENDİ BECERİLERİNDEN, BUNA BEDENİ DE DÂHİL, FAYDALANARAK ÜRETİMLERDE BULUNMASINI SAĞLAMAKTADIR. BU NOKTADA İMİTASYON; GELENEKSEL EĞİTİM SİSTEMLERİNDEKİ ÖĞRENCİNİN USTASINI TAKLİT ETMESİNDEN İNTERNET, DİJİTAL MEDYA ARAÇLARI VE ORTAMLARININ İMKÂNLARIYLA BU ORTAMDA ULAŞILAN ÇALIŞMA VE YAKLAŞIMLARIN UYARLANMASI YA DA BENİMSENEREK FARKLI BİR HALE GETİRİLMESİNE DOĞRU EVİRİLMİŞTİR. BÖYLELİKLE TASARIM SÜRESİNCE FAYDALANILAN DİJİTAL ÖYKÜLEME OLGUSU DA BARINDIRDIĞI DİJİTALLİK/DİJİTAL MEDYA BOYUTU İLE BU BAŞKALAŞMAYI DESTEKLEMİŞTİR.</p>

Tablo 18. Dijital öykülemenin tasarım düşüncesini oluşturan bileşenlere yansımalarını gösteren özet tablo¹¹



Tablo 19. Tasarım düşüncesinin bilişsel-duygudurumsal ve psikomotor boyutuna referans veren süreçler¹²

Bilişsel, duygu-durumsal ve psikomotor bileşenler; bir konu ya da problemin çözümüne yönelik analiz, sentez gibi bir süreç barındırması ve beraberinde bilginin

¹¹ Tablo 18; Hilal Kalkan, Aleyna Arslan, Ceren Demirel, Doğa Kahrıman, Emir Aktan, Kıvanç Yıldız, Nazlı Kuru, Sümeyye Kaynar, Şerife Çumkur;

Ümran Özbaşı, Merve Üstünel, Beyzanur Alginer, Dilara Özbent, Emine Gül Solak, Gözde Dinç, Neslihan Çelik, Rezzan Aygün, Rümeyza Kara, Saliha Nur Şimşek,

Zühal Akalın, Azra Ceren Mercan, Afra Nur Kaymak, Dilek Damla Günhan, Hazal Çınar, İkranur Tatar, Mehmet Küçükçatamer, Sertan Karüzüm, Şeymanur Arda, Tuana Olcay ve

Azra Yavuz, Berfin Akgündoğdu, Emel Mutlu, Eylül Ecem Söğütü, Gül Nihal Çalışkan, Hatice Güngör, Nazlı Küçükbaş, Yaren Gündoğdu, Zehra Karabağ, Zübeyir Kızılkaya isimli öğrenciler tarafından oluşturulan çalışmadan elde edilmiştir.

¹² Tablo 19; Hilal Kalkan, Aleyna Arslan, Ceren Demirel, Doğa Kahrıman, Emir Aktan, Kıvanç Yıldız, Nazlı Kuru, Sümeyye Kaynar, Şerife Çumkur isimli öğrenciler tarafından oluşturulan çalışmadan elde edilmiştir.

kavranması/algılanması, kullanılması/değer biçilmesi, tariflenen ilişkiler üzerinden yeni tanımlar oluşturulması/organize edilmesi, bu tanımların özeldi ve genelde izlenebilmesi/belirlenmesi ve mantıksal bir yöntemle bir araya getirilmesi/karakterize edilebilmesi ve sonrasında belirli bir bütünlük içerisinde ya da belirli ilişkiler dahilinde iletimi, aktarılması gerekçesiyle tasarım düşüncesini oluşturmaktadır.

Söz konusu çalışmada ise örneklem okullarda gerçekleştirilen projeler üzerinden analiz edilen çalışmalarda izlenen evreler tasarım düşüncesinin bilişsel, duygu-durumsal ve psikomotor süreçlerinin Tablo 19’da da ifade edildiği şekilde birbirinden farklı olmayan ya da birbirleriyle ilişkili, bütünlüklü süreçlerle gerçekleştiği göstermektedir.

Bölüm başında da değinildiği üzere, çalışmada tasarım sürecinde dijital öyküleme bileşenlerinden ve oluşturma sürecinden izler ya da referanslar aranacakken süreç sonunda ise öykü boyutu ve dijital medya boyutunu içeren bir sonuç ürün ortaya konulması beklenmektedir. Bu yönüyle alan çalışması sonucu elde edilen bulgular tüm bu beklentilere cevap olabilecek niteliktedir.

Buradan hareketle; bilişsel, duygu-durumsal ve psikomotor süreçleri içeren tasarım sürecine dijital öyküleme yaklaşımının entegre edilmesiyle ya da bu süreçte bir düşünce olarak yer verilmesiyle, tasarım düşüncesinde belirli değişiklikler/yenilikler meydana getirecek şekilde bu düşünce alanını genişletmiştir. Bilişsel süreçlerde çıkış noktasının belirlenmesinden verilerin analizine, sonrasında ise sentezine dijital öyküleme olgusu ile bu olgunun bileşenleri ve oluşturma aşamalarından faydalanılarak tüm süreç boyunca bahsedilen yaklaşımdan yararlanılmıştır. Öte yandan öğrencinin tasarım problemine yönelik öznel bakış açısı ya da tutumuyla ilgili olan duygu-durumsal süreçler dijital öyküleme ile bu duyguların resim, ses, seslendirme, video, müzik, film gibi duygu ya da tutumları güçlendirecek olgularla desteklenmesini sağlamıştır. Son olarak ise tüm bu süreçlerde gerçekleştirilen evrelerin iletimini ifade eden psikomotor süreçler dijital öyküleme olgusu ile birlikte bireysel ifadeler, beden hareketleri gibi yeni kazanımlar ve eklemelerle şekillenmiştir. Bu sayede dijital öykülemenin tasarım düşüncesine etkileri yanı sıra dijital öykülemeden dijitalleşme geneline bu olguların düşünsel olarak tasarım sürecinde ne şekilde ele alınabileceğine yönelik bir keşif süreci yaşanmıştır. Böylelikle çalışma kurgusunda da yer aldığı şekilde dijital öykülemeden dijitalleşme geneline bu

olgunun tasarım düşüncesinin sadece psikomotor bileşenlerine etkisini ele alan eklenti bir yaklaşımdan ziyade tüm tasarım süresince faydalanılması sonucu tasarım düşüncesi süreçlerinde besleyici bir ele alış ortaya konulmuştur.

Öğrenci sunumları üzerinden sözlü anlatımlar, görseller ve videolar aracılığıyla edinilen verilerin kullanılması ile ulaşılan bulgularla amaçlanan, tasarım süreci aşamalarının ya da tasarım düşüncesinin tanımlamasını yapmanın ötesinde, dijital öyküleme olgusunun adaptasyonu ile belirlenen kategori ya da süreçlerin oluşumuna götüren yolların keşfedilmesidir. Bu doğrultuda yapılan analiz, tasarım sürecinde bir düşünce olarak dijital öyküleme yaklaşımına yer verilmesi sonucu bu sürecin ve bu süreçle birlikte tasarım düşünsel süreçlerinin etkileşiminin ele alınmasıyla dijital öykülemenin katkılarının ve adaptasyonunun ne yönde olduğunu saptamaya yöneliktir.

Bu saptamayla birlikte çalışma sonucunda dijital öykülemenin tasarım sürecinde ne şekilde yer bulduğu ya da yer bulacağına, süreç boyunca ne şekilde faydalandığı, bu sürece adaptasyonu ve yine bu olgunun tasarım düşüncesini oluşturan bileşenler üzerindeki etkilerini oluşturan içeriklere, belirli yaklaşımlar, yöntemler ya da eğilimlerle ilgili bilgilerin nitel olarak yorumlanması ve çıkarsamalarla değerlendirilmesi ile görsellerle de desteklenerek bu bölümde yer verilmiştir.

Bu süreç (online) stüdyoda üretilen çalışmalar üzerinden yapılan analizlerle deneyimlenen bilgi işleme, bilgi üretme, karar verme eylemleri sözel ve görsel düşünce çıktılarının yani zihinsel ve görsel temsillerin değerlendirilmesi ile gerçekleştirilmiştir. Sonuç bölümünde ise ortaya çıkan bu analizler ve değerlendirmeler ile dijital öykülemenin tasarım sürecine adaptasyon potansiyeli, nasıl adapte edilebileceği ve tasarımda düşünsel süreçlere etkileri ortaya konulmuştur.

Bu veriler doğrultusunda, dijital öykülemenin tasarım sürecinde tasarım düşüncesine etkileri sadece sunum ya da görselleştirme aşamasında değil tüm süreç boyunca ve çalışmada ele alınan tasarım düşüncesini oluşturan bileşenler üzerinden keşfedilmiş olmaktadır.

Sonuç olarak yapılan analizlerle tasarım stüdyoları tasarım sürecine dijital öykülemenin adapte edilmesiyle oluşan süreç ve bu süreçte tasarım düşüncesi tespit edilmiş; bu

süreçlerin kendi içerisinde ve birbirleriyle oluşturduğu ilişkiler açıklanmaya çalışılmıştır. Ayrıca sürece yansıyan ve tasarım düşüncesi oluşturan bileşenlerin tanımlanmasıyla, bu süreçlerin bilişsel, duygu-durumsal ve psikomotor yönden yeniden değerlendirilmesi sağlanmıştır. Böylece tasarım süresince dijital öykülemekten sadece tasarım ifadesi ya da iletimi yönüyle değil tüm süreç boyunca bir düşünce olarak ve tasarımın düşünsel süreçlerini besleyecek şekilde faydalanılarak bu faydalanmanın ne şekilde olduğu, olabileceği ya da etkileri ortaya konulmuştur.

SONUÇ VE DEĞERLENDİRME

Tarihsel süreç içerisinde hayatın her alanını değişime uğratan; tarım toplumu, sanayi toplumu ve bilgi toplumu gibi adlandırmalarla anılan dönüm noktaları yaşanmıştır. Bu dönüm noktalarıyla birlikte günlük hayat, ekonomi, eğitim gibi pek çok alanda dönüşümler meydana gelmiştir. Mekân tasarımı eğitimi dert edinerek oluşturulan çalışmada ise, bahsedilen dönüşümlerden en önemlisi olarak atfedilen eğitim alanı araştırma çerçevesini oluşturmuştur. Bu doğrultuda toplumsal yapıyla birlikte tariflenen ya da dönüşen eğitim modellerini bahsedilen akışta günümüz bilgi toplumuna dek sorgulayan çalışmada tasarım eğitimi genelinden iç mekân tasarımı eğitimi özeline ilerleyen bir ele alış söz konusudur. Bu ele alışta toplumsal koşulların tariflediği eğitim modelleriyle birlikte, tasarım eğitimi etkileyen faktörler, bu eğitimin amacı ya da bilgi toplumunun gerektirdiği ve gereksindiği koşullar üzerinden çok yönlü bir okuma yapılmıştır.

Bu çok yönlü okumalarda görüldüğü üzere, tüm bu dönüm noktalarında olduğu gibi içerisinde bulunduğumuz çağda da tasarım eğitiminde günceli yakalamak adına arayışlar olmuştur. Bu çalışmada ise günün getirilerinden olan dijitalleşmeye nasıl yaklaşılabileceğine yönelik mevcut ele alışlardan farklı olarak literatüre yeni bir bakış açısı kazandırmak amaçlanmıştır ve bu bakış açısıyla dijitalleşme olgusuna düşünsel olarak nasıl yaklaşılabilir dijital öyküleme yaklaşımı aracılığıyla ortaya konulmuştur.

Bu doğrultuda çalışma süresince, içerisinde bulunduğumuz yapılanma olan bilgi toplumunun güncel durumu ve eğitime yansımalarının tasarım eğitimi genelinden iç mekân tasarımı eğitimi özeline incelenmesi kapsamında yola çıkarak, çalışmanın bakış açısına göre bu yansımaların ne şekilde olması gerektiği, bilgi çağının imkânları ve gerekliliklerinin iç mekân tasarımı eğitim sisteminin neresine, ne şekilde konumlandırılacağı sorgusundan hareketle dijital öyküleme yaklaşımını güncel gereklilik ve koşullarla ilişkilendirerek yeni bir yaklaşım/bakış açısı tanımlanmaya çalışılmıştır.

Söz konusu bakış açısı tanımlanırken çalışma ile elde edilen verilere göre; günümüz tasarım eğitimi dijital teknolojilerin kullanılmasını gerektirmekteyken, buna rağmen ortaya çıktığı zamandan bu yana mekân tasarımı eğitiminde farklı şekillerde yer bulan dijitalleşme olgusu; taşıdığı potansiyeller göz ardı edilerek, genel olarak araçsal (çizim ve temsil aracı olarak kullanım) boyutuyla ele alınmıştır. Ancak bilgi toplumu koşullarında bu

eğitimde g¼ncel ortamlar dijitalleşmeyi gerektiriyorken, g¼ncel anlayış ise bahsedilen dijitalliği ortaya çıktığı ilk zamanlarda olduğu şekliyle araçsal değil d¼ř¼nsel olarak ya da d¼ř¼nce ¼retimine katkıları y¼n¼yle ele almayı gerektirmektedir. Bu nedenle çalışmada dijitalleşme olgusuna yaklaşım da araç kullanımı ya da form ¼retimi ¼zerinden değil, d¼ř¼nce ¼retme s¼releri ¼zerinden olmuştur. G¼ncel koşullara cevap verebilmek adına belirlenen dijital ¼yk¼leme yaklaşımı da benzer bağlamlarla ele alınmış; bu olgunun tasarım s¼recine ne şekilde adapte edilebileceği, aynı zamanda s¼re boyunca tasarım d¼ř¼ncesi ¼zerindeki etkileri belirlenen parametreler ¼zerinden ortaya konulmuştur.

Dijital ¼yk¼leme yaklaşımıyla öz¼mlenen s¼re ile elde edilen bulgular, bu olgunun tasarım s¼recine adaptasyon potansiyeli ve tasarım d¼ř¼ncesine etkileri açısından analiz edilmiştir. Bu doğrultuda; tasarım s¼resince her aşamada faydalanılan ve dijital ¼yk¼ oluşturma aşamaları ve bileşenlerine referans veren yaklaşımlarla dijital ¼yk¼lemenin bu s¼rece adaptasyonu ortaya konulmuştur. ¼te yandan tasarım s¼reci ve dijital ¼yk¼ oluşturma s¼recinin benzer evreleri içeriyor olması tasarım s¼resince analiz, sentez ve bilgi toplama gibi aşamalarda bu olgunun potansiyellerinden faydalanıldığı ve s¼rece adaptasyonu y¼n¼yle olumlu ¼zellikler taşıdığını g¼stermektedir.

Dijital ¼yk¼lemenin tasarım s¼recine adaptasyon potansiyeli yanı sıra i mek¼n tasarımı eğitimi proje s¼releriyle dijital ¼yk¼leme yaklaşımının b¼t¼nleřtirilmesi sonucu tasarım d¼ř¼ncesi-dijital ¼yk¼leme ilişkisi; bilişsel, duygu-durumsal ve psikomotor bileşenler ¼zerinden açıklanmaya çalışılmıştır.

Bu doğrultuda, tasarım s¼recinin başlangıçtan itibaren nasıl işlediğine y¼nelik veriler tasarım d¼ř¼ncesinin bilişsel boyutunu ortaya koymaktadır. Çalışmaya hazırlık s¼recindeki bilgi edinme, edinilen bilgilerin analizi ve ardından senteziyle anlamlı bir kurgu oluşturma ve ilerleyen s¼relerde ¼đrencilerin verileri değerlendirerek kendi bilgisini ya da sonuç ¼r¼n¼n¼ oluşturmaya y¼nelik takip ettiği birbirini besleyerek eklemlenen adımlar tasarım d¼ř¼ncesinin bilişsel s¼relerini oluşturmaktadır. Marmara ¼niversitesi'nde gerçekleştirilen çalışmada birbirine eklemlenerek bilişsel s¼releri oluşturan bu aşamalarda; bir konu bulmaktan o konu hakkında araştırma yapmaya kadar dijital ¼yk¼leme olgusunun ¼zelliklerinden hem dijital ortam y¼n¼yle hem de bu ortamın getirdiği resim, ses, m¼zik ve t¼m dosyaları bir araya getirme aşamaları y¼n¼yle

faýdalanılmıştır. Böylece tasarım süresince tüm aşamalarda dijital öykü oluşturma aşamaları ve bileşenleriyle birlikte yine bu olgunun barındırdığı dijital boyut ve medya ortam, araçlarından yararlanılmıştır. Yine aynı şekilde barındırdığı öykü boyutu ile sürecin çözümlenmesinde faydalanılan hikâye kurgusu bilgilerin analizine yararlı hikâye panosu ile ise bu analizler sonucu elde edilen verilerin bir araya getirilmesi yani çalışmadaki kurgunun hayata geçirilmesiyle bilişsel süreci oluşturan sentez aşamalarına katkı sağlanmıştır.

Benzer şekilde öğrenciler dijital öyküleme olgusundan çıkış noktalarını belirlemeleri, ardından bu fikri nasıl ifade edebileceklerine yönelik oluşturdukları kurgular/senaryolar, sonrasında verileri bir araya getirirken faydalandıkları dijital ortamlar ve medya kullanımı ve sonuçta ortaya çıkardıkları ürün (performans) ile tasarım süreci boyunca faydalanmış bulunmaktadır. Ortaya konulan sonuç ürünün dijital boyut ve öykü boyutu barındırması ve tüm bu süreçlerin dijital ortamlarda gerçekleşiyor olması dijital öykülemenin bilişsel süreçlere etkileri ya da kazanımları olarak da görülmektedir.

Ortaya konulan problemin adım adım dijital öykü oluşturma süreçleri ve bileşenlerini barındıracak şekilde çözümlenmesi dijital öykülemenin bu süreçteki etkilerini göstermektedir. Bu etkiler tasarım sürecinde konuya yönelik bilgi edinme ve bu bilgilerin analizi sürecinde dijital ortamlardan faydalanılması, öte yandan hikâye panoları ile sentez aşamasının beslenmesi, yine aynı şekilde tüm sürece dâhil olan çoklu ortam araçları ile bilişsel sürecin beslenmesi şeklindedir. Dijital öykülemenin bu sürece dâhil olması ile tasarım düşüncesinin bilişsel yönleri görsel ve işitsel medya ortam ve araçları sayesinde daha açıklanabilir ve paylaşılabilir şekilde çözümlenmiştir.

Çalışmada tasarım düşüncesini oluşturan ikinci bileşen olan duygu-durumsal süreçler, öğrencilere sunulan problemin benimsenmesi sonucu probleme yönelik öznel bakış açılarının geliştirilmesi ve süreç ya da belirlenen soyut kavramlar üzerinden öznel olanın tanımlanması/kurgulanması, bu tanıma/kurguya yönelik bir tutum oluşturulması sonrasında ise bu tutum ya da algının seslendirme, müzik, görseller gibi duygusal/duygusal içeriklerle ifadesini içeren bir süreci oluşturmaktadır. Bu süreçte öğrenciler, birbirini besleyen bir dönüştürme ya da oluş süreciyle adım adım bilgi üretmektedirler. Her bir adımda ise bir sonraki adımı oluşturacak düşünce tanımlanmakta ve beslenmektedir.

Böylelikle öğrenci, süreç boyunca öznel olan bilgiyi nesnelleştirme deneyimi yaşamaktadır. Bu süreçte dijital öyküleme yaklaşımı, duyguların ya da özneliğin çoklu medya araçları, ortamları, kişinin kendi seslendirmesi, hatta bedeni ve fiziksel hareketleriyle ifade edilmesi yönleriyle duygu-durumsal süreçleri etkilemiş ve destekleme potansiyeli sunmuştur.

Referansını bir bakış açısı ya da soyut bir kavramdan alan çıkış noktası ile her bir adımda üretilen duygu ya da bakış açısı bir sonraki adımın yapım düşüncesini tanımlamaktadır. Bu durum Bloom taksonomisine göre düşünmenin duygu-durumsal sürecini tariflemektedir. Öğrenci bu sayede her bir aşamayla tasarım düşünsel süreçlerinin parametrelerini tanımlamış olmaktadır. Bu tanımlamaları yaparken de sürece dijital öykülemenin dâhil olması sonucu öğrencinin verilen konuya/probleme yönelik tutumu/yaklaşımı, öznel bakış açıları, problemi ele alışını ses, seslendirme, müzik, film, video gibi çoklu medya araçlarıyla desteklenerek duygu-durumsal yönden de şekillenmiş ve etkilenmiş olmaktadır.

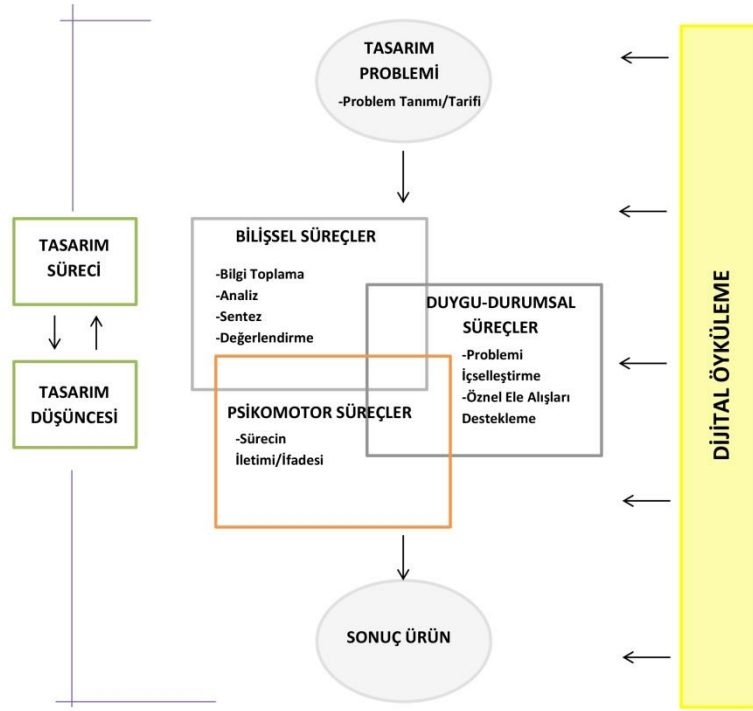
Öğrencinin tüm tasarım süresince deneyimlediği evreleri belirli bir sistematik ve kurgu ile ifade etmesi ya da dışsallaştırması olarak tanımlanacak psikomotor süreçler Bloom'a göre tasarım düşüncesinin üçüncü bileşenini oluşturmaktadır. Bu süreçte dijital öyküleme yaklaşımına yer verilmesiyle ise Psikomotor yönden hem öğrencinin gördüklerini uyarlaması yani imitasyon hem de kendi becerilerinden, buna bedeni de dâhil, faydalanarak üretimlerde bulunması sağlanmıştır. Bu noktada imitasyon; geleneksel eğitim sistemlerindeki öğrencinin ustasını taklit etmesinden internet, dijital medya araçları ve ortamlarının imkânlarıyla bu ortamda ulaşılan çalışma ve yaklaşımların uyarlanması ya da benimsenerek farklı bir hale getirilmesine doğru evrilmiştir. Böylelikle tasarım süresince faydalanılan dijital öyküleme olgusu da barındırdığı dijital/dijital medya boyutu ile bu başkalaşmayı desteklemiştir. Alan çalışması ile elde edilen verilerle ortaya konulan sonuç ürünlerden de anlaşılacağı üzere, problem çözümü gibi bu problem sonucu ulaşılan son noktanın iletimi de dijital öykülemenin sürece dâhil olması ile değişime uğramıştır.

Özetle; bilişsel hedeflerde yeni bilgi edinilmesiyle, sentezlenmesinde görsel, dijital, sanal medya kullanımı yoğunlaşarak tasarım düşüncesini oluşturan bu süreçleri dönüştürmüş, duygu-durumsal yönden ise öğrenciler tutumlarını, duygularını ya da bakış açılarını öznel

kavramlardan ziyade bu kavramlara ek müzik, görsel, seslendirme, video, film gibi medya araçlarından da faydalanarak beslemeye başlamışlardır. Son olarak psikomotor süreçler ise; ifade sürecinde sadece görselleştirme ya da temsil ile değil öğrencinin kendi beden sınırları, ekran sınırı, beden mekân etkileşimi, deneyimi ve kullanılan (sanal) ortamın potansiyeli gibi unsurların da dâhil olmasıyla dönüşmüştür.

Öte yandan tüm süreçlerde öğrenciler tasarım sürecine paralel olarak dijital öykü oluşturma kurgusunu da birlikte sürdürdükleri için aslında analiz, sentez, araştırma, bilgi edinme gibi her aşamada hem dijital teknolojilerden hem de ortamlardan faydalanmışlardır.

Buradan hareketle; tasarım sürecine dijital öyküleme yaklaşımının entegre edilmesi, bilişsel, duygu-durumsal ve psikomotor süreçleri içeren tasarım düşüncesinde belirli değişiklikler/yenilikler meydana getirecek şekilde bu düşünce alanını genişletmiştir. Bilişsel süreçlerde çıkış noktasının belirlenmesinden verilerin analizine, sonrasında ise sentezine dijital öyküleme olgusu ile bu olgunun bileşenleri ve oluşturma aşamalarından beslenerek tüm süreç boyunca bahsedilen yaklaşımdan yararlanılmıştır. Öte yandan öğrencinin tasarım problemine yönelik öznel bakış açısı ya da tutumuyla ilgili olan duygu-durumsal süreçler dijital öyküleme ile bu duyguların resim, ses, seslendirme, video, müzik, film gibi duygu ya da tutumları güçlendirecek olgularla desteklenmesini sağlamıştır. Son olarak ise tüm bu süreçlerde gerçekleştirilen evrelerin iletimini ifade eden psikomotor süreçler dijital öyküleme olgusu ile birlikte bireysel ifadeler, beden hareketleri gibi yeni kazanımlar ve eklemelerle şekillenmiştir. Bu sayede dijital öykülemenin tasarım düşüncesine etkileri yanı sıra dijital öykülemeden dijitalleşme geneline bu olguların düşünsel olarak tasarım sürecinde ne şekilde ele alınabileceği tasarım düşüncesini oluşturan parametreler ile görünür kılınmıştır. Böylelikle çalışma kurgusunda da yer aldığı şekilde dijital öykülemeden, tasarım düşüncesinin sadece psikomotor bileşenlerine etkisini ele alan eklenti bir yaklaşımdan ziyade tüm tasarım süresince faydalanılması sonucu çalışma problemine yanıt olabilecek bir ele alış/öneri (Tablo 20) ortaya konulmuştur.



Tablo 20. Dijital öykülemekten düşünsel olarak faydalanma modeli/önerisi (Yazar tarafından oluşturulmuştur).

Çalışma ile dijital öykülemenin tasarım sürecinde her aşamada süreci besleyecek ya da destekleyecek şekilde yer bulduğu/bulabileceği ve yine bu olgunun tasarım düşüncesini oluşturan bileşenlerde olumlu katkılar sağladığı tespit edilmiştir.

Özetle, dijital öyküleme yaklaşımıyla çözümlenen tasarım sürecinde, tasarım düşüncesini oluşturan parametrelerin analizi ile bu olgular tekrar tartışmaya açılmış ve görünür kılınmıştır. Böylelikle dijital öyküleme özelinden dijitalleşme geneline, çalışmanın çıkış noktasında yer verildiği üzere, bu olguyu form üretiminden ziyade düşünce üretimi yönüyle ele alan bir bakış açısı literatüre sunulmuştur. Aynı zamanda benzer niyetlerle literatüre sunulacak farklı araştırmalar için, dijitalleşme olgusunun sadece yapma biçimleri üzerinde değil düşünce üretimi üzerindeki etkilerinin tartışmaya açılması ile bu şekilde ele alışlara zemin oluşturulmasına katkı sağlanmıştır. Öte yandan dijital öykülemenin iç mekân tasarımı eğitimine adaptasyonu ya da bu olgudan nasıl faydalanılacağına yönelik de literatüre bilgi alanı kazandırılmıştır.

Bununla birlikte, bilgi çağı paralelinde ortaya çıkan kavramlardan olan 21. yüzyıl becerileri, bunların eğitim sistemlerindeki karşılıkları gibi arayışlar, daha önceki bölümlerde de yer aldığı üzere, çalışmada yer verilen dijital öyküleme olgusunun ele alınışını destekler niteliktedir. Öğrenciler tarafından gerçekleştirilen çalışmalarda yer alan sözlü ifadelerde

de değinildiği üzere dijital öyküleme; iletişim, dijital okuryazarlık, işbirliği, teknoloji kullanımı, problem çözme gibi yetilerin gelişmesine katkı sağlayıcı olmuştur. Bu katkılar da güncel koşullar olarak ele alınan 21. yüzyıl öğrenen özellikleri, Bolonya, akreditasyon gibi mekân tasarımı eğitimini etkileyen faktörlerin gerektirdiği başlıklarla örtüşmektedir. Öte yandan barındırdığı dijitallik boyutu ile dijital öyküleme ve çalışmanın ele alışı, tasarım eğitiminde güncel ortamların dijitalleşmeyi güncel ele alışların ise bu dijitalliği düşünce üretimi yönüyle ele almayı gerektirmesi durumlarına cevap vermektedir. Aynı zamanda dijital öykülemenin güncel gerekliliklere cevap verme potansiyeli, tasarım süreci ve tasarım düşüncesine katkıları yanı sıra dezavantajları olarak ele alınabilecek bazı durumlara da rastlanmıştır. Bunlar; çalışma süresince dijital öykü oluştururken kullanılan medya araçlarının keşfinin zaman alıcı olabilmesi şeklinde ifade edilebilmektedir.

Çağın gerekliliklerine cevap olması/verebilmesi amacıyla ortaya konulan önerinin tasarım eğitiminde mevcut olarak bahsedilen bilgi çağının yansımaları ya da bilgi çağı düşüncesi ile ilişkilendirilmesi sonucu, önerinin mevcut kurgudaki rolü iç mekân tasarımı eğitimi özelinde sorgulanmış, güncel koşullar ve ele alışlara uygun olduğu ortaya konulmuştur.

Sonuç olarak tasarım stüdyosu sürecine dijital öyküleme yaklaşımının adapte edildiği çalışma, günümüz ortamlarının gerektirdiği dijitalleşme olgusunun düşünsel olarak nasıl ele alınabileceğini ortaya koymaktadır ve bu açıdan benzer bağlamda gerçekleştirilecek çalışmalar için dijital öyküleme aracılığıyla bir zemin oluşturulmuştur. Bu durumdan yola çıkarak gerçekleştirilecek farklı çalışmalarda;

- Benzer bir ele alış, farklı seviyelerdeki tasarım stüdyolarında gerçekleştirilerek tasarım düşüncesini oluşturan bileşenlerde meydana gelen etkileşimlerin karşılaştırılması,
- Yine benzer bir ele alışın tasarım stüdyosu harici diğer derslerde denenmesi ile tasarım düşüncesi bileşenlerindeki etkilerin sorgulanması,
- Aynı niyetle tasarım düşüncesinin analiz edilebileceği farklı ele alışların denenmesi,
- Her yeni yaklaşım ya da dönemin mekân tasarım eğitiminin yapma ve düşünme birlikteliği göz önünde bulundurularak ele alınması,

- Tüm bu ele alışların belirli çalışmalarda denenene ya da önerilen uygulamalar olarak kalmayıp mekân tasarımı eğitimi müfredatlarında yer bulması, şüphesiz hem literatüre hem de bu disipline katkı sağlayıcı olacaktır.

Çalışma sonucunda ulaşılan bulgular göstermektedir ki; dijital öyküleme ile çözümlenen süreçte, geleneksel tasarım sürecinde olduğu şekliyle dijital teknolojiler sadece son ürünün görselleştirilmesinde kullanılmaktan ziyade tasarım süreci boyunca her evrede, hem bu olgunun hem de bu olguyla birlikte kullanılan dijital ortam ve araçların potansiyellerinden faydalanılarak süreci şekillendirmiştir. Böylece dijital öyküleme aracılığıyla, dijital teknolojilerden tasarımda form üretimi yanı sıra tüm süreç boyunca ve düşünce üretimi amacıyla ne şekilde faydalanılabileceğine yönelik bir bakış açısı ortaya konulmuştur.

Tüm bunlara ek olarak; dijital öyküleme ile çözümlenen tasarım sürecinde tasarım düşüncesini oluşturan bileşenlerin görünür kılınmasıyla birlikte dijital öykülemenin bu süreçlere dâhil olma şekilleri ve etkileri de ortaya konulmuştur. Ayrıca çalışma, günümüz bilgi çağı koşullarının gerektirdiği ancak içerisinde bulunulan pandemi dönemi ile ivme kazanan, dijital teknolojilerle olan ilişkimizle bağlantılı olarak faydalanılmak durumunda kalınan online (çevrimiçi) eğitim döneminde gerçekleştiği için, yani alan çalışması verileri bu dönemde elde edildiği için literatüre bu anlamda tarihsel olarak iz bırakacağı düşünülen bir araştırma ortaya konulmuştur.

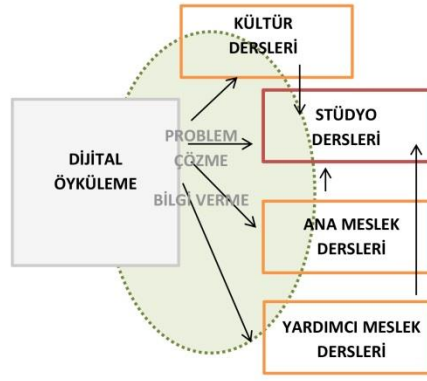
Çalışma ile araştırma temelinde yatan dijital öykülemenin tasarım süreci ve tasarım düşüncesine etkileri tespit edilmiş ve bu saptamayla birlikte çalışma sonucunda dijital öykülemenin tasarım sürecinin tamamına entegre edilebileceği, bu entegrasyonla birlikte tasarım süreci ifadesinden ziyade tüm süreç boyunca dijital öyküleme olgusunu meydana getiren dijital ortamlar, araçlar ve bu olgunun bileşenleri, oluşturma aşamaları referans alınarak bahsi geçen entegrasyonun gerçekleşebileceği ve bu durumun tasarım düşüncesini oluşturan tüm bileşenlerde olumlu katkılar ve değişimler meydana getirdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Çalışmanın verileri Marmara Üniversitesi ve Mimar Sinan Üniversitesi üzerinden Marmara Üniversitesi'nde dijital öyküleme yaklaşımının mevcut işleyişe entegrasyonu ile Mimar Sinan Üniversitesi'nde ise ne şekilde entegre edilebileceği ya da nasıl etki edebileceği

yönleriyle elde edilmiştir. Öte yandan dijital öykülemenin ortaya çıktığı ülke olan Amerika'da sanat/tasarım/mimarlık-mekân tasarımı disiplinleriyle ilişkilendirilerek dijital öyküleme yaklaşımına yer veren çalışmalara bakıldığında; bu çalışmalarda dijital öykülemeden, mimarlık disipliniyle ilişkilendirilerek, kişisel ya da toplumsal deneyimlerin ifadesi yönüyle temel anlamıyla faydalanıldığı, bir diğer örnekte ise yine ulusal literatürde çokça yer aldığı üzere 21. yüzyıl becerilerine katkıları yönüyle ele alındığı görülmektedir. Bu bulgular yurtiçi ve yurtdışında dijital öyküleme olgusuna benzer şekillerde yaklaşıldığını göstermekle birlikte, çalışma ile ortaya konulan ele alışı tüm bu yaklaşımlardan farklı olması, araştırma ile literatüre yapılacak özgün katkıyı ortaya koymaktadır.

Çalışmada gerçekleştirilen alan çalışması ile ele alınan örneklem okullarda, içerisinde bulunduğumuz bilgi toplumu gerekliliklerinden olan dijitalleşme ve bu koşullara cevap vermesi amacıyla güncel durumlarla ilişkilendirilerek ele alınan dijital öyküleme olgusunun tasarım sürecine adapte edilebilecek potansiyele sahip olduğu ve yine bu olgunun sadece sunum aracı şeklinde eklenti olarak değil tüm süreç boyunca ve tasarım düşüncesini oluşturan bileşenlere katkı sağlayacak şekilde ele alınabileceği ortaya konulmuştur.

Özetle, çalışma ile mekan tasarım eğitimi için yeni bir yaklaşım olan dijital öyküleme olgusundan faydalanma biçiminin örneklem okullarda ele alındığı üzere tasarım sürecinin tamamında ve bu süreçle eşzamanlı olarak ilerleyen bir akışla olabileceği, aynı zamanda tasarım sürecinin istenilen aşamalarında sürece belirli dozlarla dahil edilebileceği, komplike yazılım-donanım becerileri gerektirmemesi sebebiyle her seviyeden öğrenci tarafından kullanılabilmesi sonucuna ulaşılmıştır. Öte yandan dijital öyküleme çalışmada her ne kadar tasarım stüdyosu/proje ders(ler)i ile ilişkilendirilerek ele alınmış olsa da tablo 21'de yer verildiği üzere bu olgunun, teorik ya da uygulamalı tüm derslerde öğrencilere bilgi vermektense, bir problemi çözümlenmelerine dek pek çok şekilde kullanılmaya uygun olduğu tespit edilmiştir.



Tablo 21. Dijital öykülemenin iç mekân tasarımı eğitime adaptasyonu (Yazar tarafından oluşturulmuştur).

Sonuç olarak çalışmanın kuramsal temellerinde yer aldığı üzere 21. yüzyıl ve bu yüzyıldaki tasarım eğitiminin gerektirdiği koşullara uygun olduğu tespit edilen dijital öyküleme olgusu, çalışma ile ortaya konulan ele alış sayesinde, hem çağın getirileri hem bu getirilerin ne şekilde ele alınması gerektiğine verilen yanıt, hem de daha önce bu şekilde ele alışlar olmaması sebebiyle literatüre yapılacak özgün katkısı ortaya koymaktadır.

Bu sayede çalışma benzer kaygılarla gerçekleştirilecek araştırmalar için zemin oluşturmakta, bugünün öğrenme ortamları ve tasarım araştırmaları için bir altlık üreterek, bugünkü bağlamla birlikte bu disipline nasıl yaklaşılabileceği konusunu dijital öyküleme yaklaşımı aracılığıyla tartışmaya açmaktadır.

KAYNAKLAR

- Ak, Ezgi. (2006). *Bilgisayar Teknolojisi Eşliğinde Mekan Kavramının Dönüşümü - Yeni Mekan Tanımları*. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü. Bilişim Anabilim Dalı. İstanbul.
- Akgün, M., Akgün, İ. H. (2020). The Effect Of Digital Stories On Academic Achievement: A Meta-Analysis. *Journal of Education and Learning*, 9(6), s.71-83.
- Akıncı Çötök, Nesrin. (2006). *Sanayi Toplumundan Bilgi Toplumuna Geçiş Sürecinde Eğitim Olgusu*. Yüksek Lisans Tezi. Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. İlköğretim Anabilim Dalı. Sakarya.
- Akkemik, Salih. (2018). Güncel Tasarım Uygulamalarında Yeni Bir Uygulama: Oyunlaştırma. *Stratejik ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(2), s.71-81.
- Aksoy, Erdem. (1987). *Mimarlıkta Tasarım Bilgisi*. Ankara: Hatiboğlu Yayınevi.
- Akyıldız Hatırnaz, Aslı. (2010). *Tasarım eğitiminde yaratıcılığı geliştirmeye yönelik yöntem önerisi: Tasarım döngüsü*. Sanatta Yeterlik Tezi. Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü. İç Mimarlık Anabilim Dalı. İstanbul.
- Amon, Bea Tomsic. (2020). Interdisciplinary Connections Through Transmedia Narratives in Art Education. *Center for Educational Policy Studies Journal*, 10(4), s.55-74.
- Aras, Lerzan. (2019). Bauhaus'u Unutulmaz Kılmak. *XXI*, Erişim: 01.11.2020. <https://xxi.com.tr/i/bauhausu-unutulmaz-kilmak>.
- Arda, Z., Şahin, H., Büyükkol, S. İlkçağdan Modernizme; Bilim, Sanat ve Felsefe Buluşmaları. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(3), s.136-144.
- Arı, Sevgi. (2018). 21. Yüzyıl Sanat ve Tasarım Eğitiminde Hikayelerin Kullanımına Dair Öneriler. *Kocaeli Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Dergisi*, (4), s. 54-61.
- Arıdağ, Levent. (2005). *Mimari Tasarım Stüdyo Eğitiminde İletişim*. Doktora Tezi. İstanbul Teknik Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü. Mimarlık Anabilim Dalı. İstanbul.

- Arıdağ, L., Aslan, A. (2012). Tasarım Çalışmaları-1 Stüdyosunda Uygulanan Yaratıcı Drama Etkinliklerinin Mimarlık Öğrencilerinin Yaratıcı Düşünce Becerilerinin Gelişimine Etkisi. *Megaron*, 7(1), s.49-66.
- Aslan, F., Aslan, E., Atik, A. (2015). İç Mekanda Algı. *İnönü Üniversitesi Sanat ve Tasarım Dergisi*, 5(11), s.139-151.
- Aslan, Şaha. (2012). Temel Tasarım Eğitiminde Duyum Sürecine Yönelik Bir Yaklaşım. Sanatta Yeterlik Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. İç Mimarlık ve Çevre Tasarımı Anasanat Dalı. Ankara.
- Aslan, Şaha. (2018). Teknoloji ve İdeoloji Problemi Olarak Mekanın İnşası: Mekanın Duygusundan, Duygunun Mekanına. 3. *Sanat ve Tasarım Eğitimi Sempozyumu: Dijital Çağda Sanat ve Tasarım*, Ankara. s. 1-11.
- Aslan, Ş., Fakıbbaba Dedeoğlu, E. (2019). İçmimarlık Eğitiminde 'Yaparak Düşünme' Platformu Olarak Tasarım Stüdyoları: TOBB ETÜ Eğitim Modeli. *Türkiye'deki İç Mimarlık Eğitiminin Tarihi, Gelişimi ve Geleceği Ulusal Sempozyumu*, İstanbul. s. 328-347.
- Aslan, Şaha., Kızıltepe, Ferhan. (2020). Bauhaus Ekolü'nün Değişen Paradigmaları:Tasarım Eğitimini Yeniden Düşünmek. Ali Cengizkan(Ed.). *Bauhaus 100 + TR*, s. 300-319. Ankara: TED Üniversitesi Mimarlık Fakültesi.
- Atakan, Gökçe. (2019). *Mekan Tasarımında Konsept Geliştirilmesi Aşaması İçin Yaratıcı Düşünme Eğitim Modeli*. Sanatta Yeterlik Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Güzel Sanatlar Enstitüsü. İç Mimarlık ve Çevre Tasarımı Anabilim Dalı. Ankara.
- Avinç, G. M., Vural, S. (2020). Bir Model Önerisi: Hesaplamalı Tasarım Bağlamında Değişen Tasarım Süreci. *Online Journal of Art and Design*, 8(1), s. 77-96.
- Aydınlı, Semra. (1986). *Mekansal Değerlendirmede Algısal Yargılara Dayalı Bir Model*. Doktora Tezi. İstanbul Teknik Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü. Mimarlık Anabilim Dalı. İstanbul.
- Aydınlı, Semra. (2001). Mimarlık Eğitiminde Değişen Öncelikler. *Mimarist*, 1(1), s.116-120.

- Aydınlı, Semra. (2005). Küresel Kültür ve Mimarlık. *Mimarist*, 5(16), s. 38-41.
- Aydınlı, Semra. (2009). Mimarın Eğitimi: Yaşam Boyu Öğrenme. *Mimarist*, 9(31), s.84-90.
- Aydınlı, Semra. (2015). Tasarım Eğitiminde Yapılandırıcı Paradigma: 'Öğrenmeyi Öğrenme'. *Tasarım ve Kuram*, 11(20), s.1-18.
- Aydınlı, Semra., Kürtüncü, Burçin. (2014). *Paralaks Oda*. İstanbul: Cenkler Matbacılık.
- Aykaç, Gökçe Nur. (2019). *İç Mimarlık Eğitiminde Artırılmış Gerçeklik Kavramının Kuşaklar Kuramı Üzerinden İncelenmesi*. Sanatta Yeterlik Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Güzel Sanatlar Enstitüsü. İç Mimarlık ve Çevre Tasarımı Anabilim Dalı. Ankara.
- Ayvaz Tunç, Özlem. (2016). *Dijital Teknolojiler Bağlamında Dijital Öyküleme Yaklaşımının Güzel Sanatlar Eğitimine Entegrasyonu*. Doktora Tezi. Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı. Samsun.
- Ayvaz Tunç, Ö., Karadağ, E. (2013). Postmodernden Oluşturmacılığa Dijital Öyküleme. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(4), s. 310-315.
- Ayyıldız Potur, Ayla. (2007). *Mimarlık eğitimi başlangıcında bireyin ilgi-yetenek-yaratıcılık düzeyi ile tasarım performansı arasındaki ilişkiler*. Doktora Tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü. Mimarlık Anabilim Dalı. İstanbul.
- Balaman, Fatih. (2017). The Effects of Digital Storytelling on the Students Project Based Virtual Learning Qualifications. *Current Research Education*, 3(2), s.81-94.
- Barnes, V., Gachago, D., & Ivala, E. (2014). Digital Storytelling in Industrial Design. *Global Innovation of Teaching and Learning in Higher Education*, 47-69.
- Barret, Helen. (2019). Digital Storytelling. Erişim: 15.12.2019. https://www.google.com/search?rlz=1C1NHXL_trTR753TR753&ei=ll_2XdTnAYWNlwSM967QDg&q=digital+storytelling+association&oq=Digital+storytelling+ass&gs_l=psyab.1.1.0i19l4j0i13i30i19l6.8908.13292..15426...0.1..0.358.4299.0j14j8j1....2..0..1.1.gws-wiz.....0i7.

- Barrett, Helen. (2006). Researching and Evaluating Digital Storytelling as a Deep Learning Tool. *Society for Information Technology & Teacher Education International Conference*, Florida. s. 1-8.
- Baştuğ, Ezgi. (2015). *Learning Design Thinking Through Pattern Generation: A Computational Framework*. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Teknik Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü. Bilişim Anabilim Dalı. İstanbul.
- Bayazıt, Nigan. (2004). *Tasarlama Kuramları ve Metotları*. İstanbul: Birsen Yayınevi.
- Baysen, F., Özsvaş Akçay, A. (2017). Mimarlık Öğrencilerinin Bilgi Arama Süreçlerine İlişkin Tutumları. *Bilgi Dünyası*, 18(1), s. 125-142.
- Besler, Hatice. (2015). *Dijital ve Medya Etkinliklerinin Ortaokul Öğrencilerinin ve Ebeveynlerinin Medya ve Bilim Okuryazarlıklarına Etkisinin Belirlenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İlköğretim Anabilim Dalı. Denizli.
- Boradkar, P. (2010). Design As Problem Solving. Frodeman, R., Thompson Klein, J., Holbrook, B. ve diğerleri (Ed.). *The Oxford Handbook of Interdisciplinarity*, s. 274-286. New York: Oxford University Press.
- Botti-Salitsky, Rose Marry. (2005). *Evaluation of a virtual design studio for interior design education*. Doktora Tezi. Capella University. United State.
- Bozkurt, Aras. (2020). Koronavirüs (Covid-19) Pandemi Süreci ve Pandemi Sonrası Dünyada Eğitime Yönelik Değerlendirmeler: Yeni Normal ve Yeni Eğitim Paradigması. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 6(3), s. 112-142.
- Broadfoot, O., Bennett, R. (2003). *Design Studios: Online? Comparing Traditional Face-to-Face Design Studio Education With Modern Internet-Based Design Studios*.
- Bull, G., Kajder, S. (2004). Digital Storytelling in the Language Arts Classroom. *Learning & Leading with Technology*, 32(4), S. 46-49.
- Burdick, A., Willis, H. (2011). Digital Learning, Digital Scholarship and Design Thinking. *Design Studies*, 32(6), s. 546-556.

- Buzpınar, V., Tosun, M. (2021). Üniversitelerde Pandemi Döneminde Verilen Uzaktan Eğitimin Verimliliği Üzerine Bir Araştırma (Sakarya Üniversitesi Alman Dili ve Edebiyatı Örneği). *Pesa International Journal of Social Studies*, 7(2), s. 116-125.
- C.Yang, Y.T., I.Wu, W.C. (2012). Digital Storytelling for Enhancing Student Academic Achievement, Critical Thinking, and Learning Motivation: A Year-Long Experimental Study. *Computers & Education*, 59(2), s.339-352.
- Canbay Türkyılmaz, Çiğdem. (2010). *Mimari Tasarım Eğitiminde Erken Tasarım Evresinde Bilginin Dönüşümünün İrdelenmesi Ve Bir Model Önerisi*. Doktora Tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü.Mimarlık Anabilim Dalı. İstanbul.
- Cankurtaran, Duygu. (2019). *Yeni Nesil Öğrenme Mekanları İçin Kavramsal Bir Değerlendirme*. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Teknik Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü. Mimarlık Anabilim Dalı. İstanbul.
- Chan, B. S., Churchill, D., Chiu, T. K. (2017). Digital Literacy Learning In Higher Education Through Digital Storytelling Approach. *Journal of International Education Research*, 13(1), s. 1-16.
- Chiu, Mao-Lin. (2006). The Jump Of Digital Design Thinking: Overviews of Digital Architectural Design Education. s. 27-36.
- Chung, Sheng-Kuan. (2006). Digital Storytelling in Integrated Arts Education. *The International Journal of Arts Education*, s. 33-50.
- Ciravoğlu, Ayşen. (2001). *Mimari Tasarım Eğitiminde Workshop Stüdyo Paralelliği Üzerine*. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Teknik Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü. Mimarlık Anabilim Dalı. İstanbul.
- Ciravoğlu, Ayşen. (2014). Notes on Architectural Education: An Experimental Approach to Design Studio. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 152(2014), s.7-12.
- Civcir, Esmâ. (2015). *Temel Tasarım ve Tasarım İlkeleri*. Ankara: Akademisyen Kitabevi.

- Coşkun, Emirhan. (2019). *Temel Tasarım Eğitiminde Bilgisayar Oyunu Tabanlı Bir Model*. Doktora Tezi. İstanbul Teknik Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü. Bilişim Anabilim Dalı. İstanbul.
- Cross, Nigel. (1999). Natural Intelligence in Design. *Design Studies*, 20(1), s.25-39.
- Çağlar, Nur. (2009). Mimari Tasarım Eğitimi. *Dosya 15*, s. 2-4.
- Çatak, Güven. (2009). *Tasarım Eğitiminde Bilgisayar Oyunlarının Kullanımına Yönelik Bir Model Önerisi*. Doktora Tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü. Mimarlık Anabilim Dalı. İstanbul.
- Çelenk, Ayşegül. (2020). *21. Yüzyıl Mimarlığında Biyo-Dijital Tasarımla Form Analizi*. Yüksek Lisans Tezi. Karadeniz Teknik Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü. Mimarlık Anabilim Dalı. Trabzon.
- Çelik, Mesut. (2011). Tasarım Sürecinde Nesnellik: Tasarım Sürecinin İzlenebilirliği Üzerine Bir Yöntem Denemesi. *1. Sanat ve Tasarım Eğitimi Sempozyumu: Dün Bugün Gelecek*, Ankara. s. 435-439.
- Çelik, M., Aslan, Ş. (2012). Mekan Tasarımı Eğitiminde Temel Tasarım Eğitimi Dersi ve Dersin İzlenebilirliğine Yönelik Bir Yaklaşım. *İÇMEK/İçmimarlık Eğitimi 2. Ulusal Kongresi*, İstanbul. s. 54-63.
- Çetin, Zeynep Merve. (2019). *Tasarım Eğitiminde Transdisipliner Yaklaşım*. Yüksek Lisans Tezi. TOBB Ekonomi ve Teknoloji Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Tasarım Anabilim Dalı. Ankara.
- Çiçek, Mithat. (2018). *Investigating The Effects of Digital Storytelling Use in Sixth-Grade Science Course: A Mixed Method Research Study*. Doktora Tezi. Ortadoğu Teknik Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü. Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Anabilim Dalı. Ankara.
- Çil, E., Çolakoğlu, B., Erdoğan, M., ve diğerleri. (2013). Mimarlık Eğitimi ve Sayısal Akıl: İlk Yıl Tasarım Atölyelerinde Uygulanan Alıştırmalara Dair Bazı Notlar, s. 1-13. Erişim: 06.04.2021.https://www.designcoding.net/decoder/wp.content/uploads/2013/09/2013_09_03-metin.pdf.

- Çıralı Sarıca, Hatice. (2019). *Öğretmenlerin Dijital Hikaye Anlatımı Üzerinden Mesleki Kendini Anlayışları ve Öğretmen Adaylarınca Alımlanması*. Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Anabilim Dalı. Ankara.
- Çıralı Sarıca, H., Koçak Usluel, Y. (2016). Eğitsel Bağlamda Dijital Hikaye Anlatımı: Bir Rubrik Geliştirme Çalışması. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 6(2), s. 65-84.
- Çoruk, H., Seferoğlu, S. S. (2020). Dijital Öyküleme Sürecinin Öğrenenlerin Yansıtıcı Düşünme Becerilerinin Gelişimine Etkisi. *Instructional Technology and Lifelong Learning*, 1(1), s. 01-23.
- Demirer, Veysel. (2013). *İlköğretimde e-Öyküleme Kullanımı ve Etkileri*. Doktora Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı. Konya.
- Demirkaya, Handan. (1999). *Mekan Kavramının Tarihsel Süreç İçinde İncelenmesi ve Günümüzde Mekan Anlayışı*. Yüksek Lisans Tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü. Mimarlık Anabilim Dalı. İstanbul.
- Dikmen, C. (2011). Significance of Studio Study in Architecture Education: Basic Education Studios. *e-Journal of New World Sciences Academy Engineering Sciences*, 6(4), s. 1509-1520.
- Doğan, Bülent. (2007). *Implementation of Digital Storytelling in The Classroom By Teachers Trained in a Digital Storytelling Workshop*. Doktora Tezi. University of Houston Faculty of the Collage of Education. Houston.
- Dorr, Mariella. (2017). *The Effectiveness of Project-Based Learning Using Digital Storytelling Technology on Improving Second-Grade Students' Performance of Science Standards*. Master of Education. University of Central Florida College of Education and Human Performance. Florida.
- Dural, Tuğyan Aytaç. (1999). *Theatre - Architecture - Education: Theatre As a Pradigm for Introductory Architectural Design Education*. Doktora Tezi. Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü. Mimarlık Anabilim Dalı. Ankara.

- Durmaz Irmak, Özlem. (2008). *Antik Dönemden Günümüze Mimari Mekan Anlayışı; Behruz Çinici ve Şevki Vanlı Eserlerinin Mekanın Algılanmasını Sağlayan Ögeler Açısından İrdelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Akdeniz Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Grafik Anasanat Dalı. Antalya.
- Duru, Sibel. (2006). *Sanal Mimari Tasarım Stüdyosunda Pedagojik Yaklaşımlar*. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Teknik Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü. Bilişim Anabilim Dalı. İstanbul.
- Eğitimde Yeni Araçlar. Erişim: 24.03.2021. <https://www.webegitimaraclari.com/storybird/>
- Erkmen, Nazan. (2017). Bauhaus ve Marmara Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi. Ali Artun, Esra Aliçavuşoğlu(Ed.). *Bauhaus: Modernleşmenin Tasarımı Türkiye'de Mimarlık, Sanat, Tasarım Eğitimi ve Bauhaus*, s.17-21. Ankara: İletişim Yayınları.
- Ersine Masatlıoğlu, Cemile Sanem. (2018). *Mimari Tasarım Eğitiminde Stüdyo Kültürü Araştırması: Öğrenen-Merkezli Ortamın Yansımaları*. Doktora Tezi. İstanbul Teknik Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü. Mimarlık Anabilim Dalı. İstanbul.
- Ertuş, Şebnem. (2015). Tasarım Eğitiminde Stüdyo Çalışmalarına Bir Yaklaşım: "Dijital Öyküleme". *EJER Congress Eğitimde İnovasyon ve Profesyoneleşme*, Ankara. s. 1030-1032.
- Ertuş, Ş., Koç, S. (2018). İç Mimarlık Proje Dersi Sürecinde Dijital Öykünün Kullanılması. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11(59), s.528-535.
- Ertek, Hakan. (1999). *İç Mimarlık Kapsamında Temel Tasarım Eğitim Kuramlarına Bir Yaklaşım*. Sanatta Yeterlik Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. İç Mimarlık Anasanat Dalı. Ankara.
- Esen, E., Elibol, G. C., Koca, D. (2018). Basic Design Education and Bauhaus. *The Turkish Online Journal of Design, Art and Communication*, 8(1), s. 37-44.
- Farmer, Lesley. (2006). Using Technology For Storytelling: Tools For Children. *New Review of Children's Literature and Librarianship*, 10(2), s. 155-168.

- Firat, Mehmet. (2016). 21. Yüzyılda Uzaktan Öğretimde Paradigma Değişimi. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 6(2), s. 142-150.
- Floch, J., & Jiang, S. (2015). One Place, Many Stories Digital Storytelling for Cultural Heritage Discovery in the Landscape. *Digital Heritage Conference*. Spain: IEEE.
- Francis, Marlon. (2018). *Digital Storytelling with Project-Based Learning: Engaging High School Males in Space Science to Improve Academic Achievement* . Doktora Tezi. Northcentral University Graduate Faculty of the School of Education. California.
- Garda, B., Temizel, M. (2016). Bilgi Çağında Eğitim. *Selçuk Üniversitesi Sosyal ve Teknik Araştırmalar Dergisi*, 12(2016) , s.23-43.
- Garrety, Cynthia Marie. (2008). *Digital Storytelling: An Emerging Tool For Student And Teacher Learning*. Doktora Tezi. Iowa State University. Iowa.
- Gimeno-Sanz, Ana. (2015). Digital Storytelling as an Innovative Element in English for Specific Purposes. *Procedia Social and Behavioral Science*, 178, s.110-116.
- Göçen, Güler. (2014). *Dijital Öyküleme Yönteminin Öğrencilerin Akademik Başarı İle Öğrenme ve Ders Çalışma Stratejilerine Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı. Muğla.
- Gökaydın, Nevide. (2010). *Temel Sanat Eğitimi*. İstanbul: Bireysel ve Toplumsal Yaratıcılık Merkezi.
- Göz, Gülen. (2011). *Tasarım Disiplinlerinin Sınırlarının Belirsizleşmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Erciyes Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü.Şehir ve Bölge Planlama Anabilim Dalı. Kayseri.
- Graff, E. d., Cowdroy, R. (1997). Theory and Practice of Educational Innovation through Introduction of Problem-Based Learning in Architecture. *International Journal of Engineering Education*, 13(3), s.166-174.
- Groat, L., Wang, D. (2013). *Architectural Research Method* (2. Baskı). New Jersey: Wiley.

- Gross, M. D., Do, E. Y.-L. (1997). The Design Studio Approach: Learning. *In Design Education Workshop*, s. 1-4.
- Gül, Özge. (2016). *Türkiye'de İç Mimarlık Lisans Eğitiminde Tasarım Stüdyosu Derslerinin Yürütülmesine Yönelik Geliştirme Modeli Önerisi*. Doktora Tezi. Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü. İç Mimarlık Anabilim Dalı. İstanbul.
- Gülel, Zeynep. (2018). *İç Mimarlık Tasarım Stüdyosu Eğitimi Sürecinde Artırılmış Gerçeklik Teknolojilerinin Kullanımı*. Yüksek Lisans Tezi. Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü. İç Mimarlık Anabilim Dalı. İstanbul.
- Güneş, Firdevs. (2012). Bologna Süreci ile Yükseköğretimde Öngörülen Beceri ve Yetkinlikler. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 2(1), s. 1-9.
- Güngör, Fatma Senem. (2019). Postmodern Dünyanın Mekan Anlayışında Sanal Mekan. *Turkish Studies*, 14(5), s. 93-104.
- Güngör, Hulusi. (2005). *Temel Tasar (Genişletilmiş 3. Baskı)*. İstanbul: Eren Ofset Matbaası.
- Günöz, Önen. (2008). *Mimari Tasarım Stüdyolarında Sezgisel Bilginin Mimarlık Bilgisine Dönüşümü*. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Teknik Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü. Mimarlık Anabilim Dalı. İstanbul.
- Gürel, Meltem. (2014). Türkiye'de İçmimarlığın Bir Hikayesi. Umut Şumnu(Ed.). *Türkiye'de İçmimarlık ve İç Mimarlar*, s. 21-26. Ankara: İç Mimarlar Odası Yayınları.
- Gürer, Ethem. (2014). *Tasarımda Sayısal Düşünmenin Fenomenolojisi*. Doktora Tezi. İstanbul Teknik Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü. Bilişim Anabilim Dalı. İstanbul.
- Hasol, Doğan. (2021). Mimarlık Sanat Değil mi?. Erişim: 02.07.2021. www.doganhasol.net: <http://www.doganhasol.net/mimarlik-sanat-degil-mi.html>.
- Hira, İ., Şan, M. K. (2007). Frankfurt Okulu ve Kültür Endüstrisi Eleştirisi. *Politika Dergisi*, Erişim: 03.02.2021. <https://www.politikadergisi.com/kutuphane/frankfurt-okulu-ve-kultur-endustrisi-elestirisi>.

- İçmeli Atalay, Bilge Müge. (2016). *Computational Thinking and Architectural Education: An evaluation of New Formations in Turkey*. Yüksek Lisans Tezi. İzmir Yüksek Teknoloji Enstitüsü, Mühendislik ve Fen Bilimleri Enstitüsü. Mimarlık Anabilim Dalı. İzmir.
- İnceoğlu, Necati. (2007). Akademik Performans. *Mimarlık ve Eğitim Kurultayı*, İstanbul. s. 159-163.
- İlgin, İnci Deniz.(2009). Tasarımda Referans Olarak Gündelik Yaşam: Cincinnati Üniversitesi Örneği. Ali Artun, Esra Aliçavuşoğlu (Ed.). *Bauhaus: Modernleşmenin Tasarımı Türkiye'de Mimarlık, Sanat, Tasarım Eğitimi ve Bauhaus*, s. 471-481. İstanbul: İletişim Yayınları.
- İlhan, E., Kalaycı, N., Demir, F. (2019). Yükseköğretimde Hedeflenen Dönüşümü Gerçekleştirme Araçlarından Eğitim Programı 4.0. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(28), s. 432-466.
- İncedayı, Deniz. (2017). Uluslararası Alanda Mimarlık Eğitiminin Güncel Konuları. *Mimarlık ve Eğitim Kurultayı IX Türkiye Mimarlık ve Eğitim Politikaları*, Ankara. s. 53-55.
- İnceelli, Ayşenur. (2005). Dijital Hikaye Anlatımının Bileşenleri. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 4(3), s.132-142.
- Jakes, D. S., Brennan, J. (2005). Capturing Stories, Capturing Lives: An Introduction to Digital Storytelling. *Retrieved January*, s.1-7.
- Jakes, D. S., Brennan, J. (2005). Digital Storytelling, Visual Literacy and 21st Century Skills. s. 1-16.
- Jenkins, M., Lonsdale, J. (2007). Evaluating the Effectiveness of Digital Storytelling for Student Reflection. *Proceedings Ascilite Singapor*, Singapor. s. 440-444.
- Kahraman, Özkan. (2013). *Dijital Hikayecilik Metoduyla Hazırlanan Öğretim Materyallerinin Öğrenme Döngüsü Giriş Aşamasında Kullanılmasının Fizik Dersi Başarısı ve Motivasyonu Düzeyine Etkisi*. Doktora Tezi. Balıkesir Üniversitesi, Fen

Bilimleri Enstitüsü. Ortaöğretim Fen ve Matematik Alanları Eğitimi Anabilim Dalı. Balıkesir.

Kaptan, Burak. (2003). *20. Yüzyıldaki Toplumsal Değişimler Paralelinde İç Mekan Tasarımı Eğitiminin Gelişimi*. Sanatta Yeterlik Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. İç Mimarlık ve Çevre Tasarımı Anasanat Dalı. Ankara.

Kaptan, Burak. (2014). Türkiye'de İç Mimarlık Meslek Alanı ve Eğitimin Tarihi. Umut Şumnu (Ed.). *Türkiye'de İç Mimarlık ve İç Mimarlar*, s. 63-81. Ankara: İç Mimarlar Odası Yayınları.

Karademir, Elif. (2020). *21. Yüzyıl Becerilerinin Geliştirilmesinde Dijital Öyküleme Uygulamaları: Özel Yetenekli İlkokul Öğrencileri Örneğinde Öğrenme ve Yenilenme Becerileri*. Yüksek Lisans Tezi. Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Temel Eğitim Anabilim Dalı. Eskişehir.

Karakoyun, Ferit. (2014). *Çevrimiçi Ortamda Oluşturulan Dijital Öyküleme Etkinliklerine İlişkin Öğretmen Adayları ve İlköğretim Öğrencilerinin Görüşlerinin İncelenmesi*. Doktora Tezi. Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Anabilim Dalı. Eskişehir.

Kararmaz, Ömür. (2017). *Mimari Tasarım Eğitimi ve Güncel Mimarlık Tartışmalarının Bir Arayüzü Olarak Mekansal Yerleştirmeler*. Yüksek Lisans Tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü. Mimarlık Anabilim Dalı. İstanbul.

Kararmaz, Ö., Ciravoğlu, A. (2017). Erken Dönem Mimari Tasarım Stüdyolarına Deneyim Tabanlı Yaklaşımların Bütünleştirilmesi Üzerine Bir Araştırma. *Megaron*, 12(3), s.409-419.

Keleş, Hakan. (2019). *Mimari Tasarlama Yaklaşımı Olarak Anlatıyı Araçsallaştırmak*. Doktora Tezi. Eskişehir Teknik Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü. Mimarlık Anabilim Dalı. Eskişehir.

Kepekcioglu, M. B., & Uz, F. (2018). Dramatik Olmayan Mimarlık: Rem Koolhaas'ın Dramatik Anlatı Geleneğine Yönelik Eleştirileri Üzerinden Bir Okuma. *Egemia*, 3, 4-30.

- Kocaman Karoğlu, Aslıhan. (2015). Öğretim Sürecinde Hikaye Anlatmanın Teknolojiyle Değişen Doğası: Dijital Hikaye Anlatımı. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 5(2), s. 89-106.
- Kocaman Karoğlu, A., Bal Çetinkaya, K., Çimşir, E. (2020). Toplum 5.0 Sürecinde Türkiye’de Eğitimde Dijital Dönüşüm. *Üniversite Araştırmaları Dergisi*, 3(3), s. 147-158.
- Koçkan Özyıldız, Pelin. (2018). *Tasarım Stüdyosu Eğitiminde Bilişsel Yetkinlik ve Yaratıcılık Süreçleri*. Sanatta Yeterlik Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Güzel Sanatlar Enstitüsü. İç Mimarlık ve Çevre Tasarımı Anabilim Dalı. Ankara.
- Koçkan, Pelin. (2012). *Tasarım Araştırmaları Bağlamında Tasarımcı Düşünme ve Tasarım Süreci*. Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. İç Mimarlık ve Çevre Tasarımı Anasanat Dalı. Ankara.
- Koltuk, N., Kocakaya, S. (2015). 21. Yüzyıl Becerilerinin Gelişiminde Dijital Öykülemeler: Ortaöğretim Öğrencilerinin Görüşlerinin İncelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 4(2), s. 354-363.
- Koral Gümüşoğlu, Eylem. (2017). Yükseköğretimde Dijital Dönüşüm. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 3(4), s. 30-42.
- Kula Say, Seda. (2014). *Beaux Arts Kökenli Bir Mimar Olarak Alexandre Vallauray'nin Meslek Pratiği ve Eğitimciliği Açısından Kariyerinin İrdelenmesi*. Doktora Tezi. İstanbul Teknik Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü. Mimarlık Anabilim Dalı. İstanbul.
- Kurt Çavuş, Ö., Kaptan, B. (2019). Bilgi Türleri Bağlamında Tasarım Bilgisi ve Türkiye’de Akademik Alandaki Yeri. *Online Journal of Art and Design*, 7(1), s. 67-85.
- Kurugül, Sibel. (2012). *Tasarım Eğitiminde Akıl Yürütmeyi Tartışmak: Sayısal Araçlarla Bir Tasarım Alıştırmaları Denemesi*. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Teknik Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü. Bilişim Anabilim Dalı. İstanbul.
- Küçükerman, Önder. (2014). 1970’de Türk Sanatı: İçmimarlık. Umut Şumnu (Ed.). *Türkiye’de İçmimarlık ve İç Mimarlar*, s. 27-35. Ankara: İç Mimarlar Odası.

- Kültekin, Selcen. (2006). *Bilgi Toplumu ve Eğitim Programları*. Yüksek Lisans Tezi. Balıkesir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı. Balıkesir.
- Küngerü, Ayhan. (2016). Bir İfade Aracı Olarak Dijital Öykü Anlatımı. *Abant Kültürel Araştırmalar Dergisi*, 1(2), s. 33-75.
- Kvan, T., Mark, E., Oxman, R., ve diğerleri. (2004). Ditching the Dinosaur: Redefining the Role of Digital Media in Education. *International Journal of Design Computing*, (7), s.1-7 .
- Lambert, Joe. (2010). *Digital Storytelling Cookbook*. San Francisco: Digital Diner Press.
- Lawson, Bryan. (1990). *How Designers Think*. Boston: Butterworth Architectural Press.
- Lawson, Bryan. (2004). *What Designer Know*. Oxford: Elsevier.
- Lefebvre, Henri. (2014). *Mekanın Üretimi* (I. Ergüden, Çev.). İstanbul: Sel Yayıncılık.
- Lunce, Carol. (2011). Digital Storytelling as an Educational Tool. *Indiana Libraries*, 30(1), s. 77-80.
- Malita, L., Martin, C. (2010). Digital Storytelling as Web Passport to Success in the 21st Century. *Procedia Social and Behavioral Science*, 2(2), s.3060-3064.
- Marangoz, M., Kırılı Özen, E. (2021). Covid-19 Pandemi Sürecinin Farklı Alanlarda Dijitalleşmeye Etkileri: Kavramsal Bir Değerlendirme. *Hitit Ekonomi ve Politika Dergisi*, 1(1), s. 54-68.
- Marmara Üniversitesi Eğitim-Öğretim Bilgi Sistemi Web Sayfası. Erişim: 23.01.2021. <https://meobs.marmara.edu.tr/Ders/icmimarlik-temel-tasarim-ii/im1014-44608-2022>.
- Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi Öğrenci Çalışmaları Dijital Sergi. (2021, 03 04). <http://sanal-sergi.msgsu.edu.tr/icmimarlik-tasarimagiris2/> adresinden alınmıştır.
- Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi İç Mimarlık Bölümü Web Sayfası. Erişim: 23.01.2021. https://www.msgsu.edu.tr/Assets/UserFiles/doc_bolum_icerik_mimfa k/icmimarlik/ic_mimarlik_2_yy.pdf.

- Nazidizaji, S., Tomé, A. P., Regateiro, F. (2015). Narrative Ways of Architecture Education: A Case Study. *Procedia Social and Behavioral Science*, 197, s.1640-1646.
- Niemi, H., Harju, V., Vivitsou, M., ve diğlerleri. (2014). Digital Storytelling for 21st-Century Skills in Virtual Learning Environments. *Creative Education*, 5, s.657-671.
- OxfordLanguages.Erişim:13.03.2021.https://www.google.com/search?q=%C3%B6yk%C3%BC+nedir&rlz=1C1NHXL_trTR753TR753&ei=vml9YYvSO-WM9u8PkbyQAg&oq=%C3%B6yk%C3%BC+ned&gs_lcp=Cgdnd3Mtd2l6EAEYADIFCAAQgAQyBQgAEIAEMgUIABCABDIFCAAQgAQyBQgAEIAEMgclABCABBKMGUIABCABDIFCAAQgAQyBQgAEIAEMgUIABCABDoRCC4Qg.
- Onur, Dilara. (2016). *Tasarım Eğitiminde Farkındalık Ve Yaratıcılık Gelişimine Yönelik Bir Öneri*. Doktora Tezi. Karadeniz Teknik Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü. Mimarlık Anabilim Dalı. Trabzon.
- Onur, D., Zorlu, T. (2017). Tasarım Stüdyolarında Uygulanan Eğitim Metotları ve Yaratıcılık İlişkisi. *The Turkish Online Journal of Design, Art and Communication - TOJDAC*, 7(4), s. 542-555.
- Onur, M., Sadıklar, Z., Karakaş, B. K., ve diğlerleri. (2018). İnfomal Eğitim Süresince Öğrencilerin Teknolojiye Dayalı Kazanımlarının Belirlenmesi. *Journal of History Culture and Art Research*, 7(3), s. 593-606.
- Orhan Göksün, Derya. (2016). *Öğretmen Adaylarının 21. yy. Öğrenen Becerileri ve 21. yy. Öğreten Becerileri Arasındaki İlişi*. Doktora Tezi. Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Anabilim Dalı. Eskişehir.
- Oxman, Rivka. (2001). The Mind in Design. *Design Knowing and Learning: Cognition in Design Education*, s. 269-295.
- Oxman, Rivka. (2004). Think-maps: Teaching Design Thinking in Design Education. *Design Studies*, 25(1), s.63-91.
- Oxman, Rivka. (2006). Theory and Design in The First Digital Age. *Design Studies*, 27(3), s.229-265.

- Oxman, Rivka. (2008). Digital Architecture As a Challenge for Design Pedagogy: Theory, Knowledge, Models and Medium. *Design Studies*, 29(2), s.99-120.
- Oxman, Rivka. (2017). Thinking Difference: Theories and Models of Parametric Design Thinking. *Design Studies*, 52, s. 4-39.
- Ozar, Betül. (2018). *Mekan Algısı ve Psiko-sosyal Kalitenin Ölçülebilirliği Üzerine Bir Araştırma: Armada Hayat Sokağı Örneği*. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Teknik Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü. İç Mimari Tasarım Anabilim Dalı. İstanbul.
- Önal Ketizmen, Gökçe. (2010). *Mimari Tasarım Eğitiminde Öğrenciye Ait Kültürel Şemanın Tasarım Sürecindeki Etkilerinin Araştırılmasında Kullanılacak Bir Yöntem*. Doktora Tezi. İstanbul Teknik Üniversitesi, Fen Bilimleri Üniversitesi. Mimarlık Anabilim Dalı. İstanbul.
- Öz, Saba. (2019). *The Meta-Synthesis of Digital Storytelling Studies in K-12*. Doktora Tezi. Ortadoğu Teknik Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü. Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Anabilim Dalı. Ankara.
- Özbaki, Çağda. (2016). *Model Yapma Yoluyla Tasarım Düşünme Süreci: Analog ve Dijital Model Karşılaştırması*. Doktora Tezi. İstanbul Teknik Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü. Bilişim Anabilim Dalı. İstanbul.
- Özdemir, Elvan Elif. (2016). Mimarlık Eğitiminde Temel Tasarım Dersinde Öğrencilerin Başarıları ve Öğrenme Stilleri İlişkisi. *Ege Üniversitesi Sanat Tarihi Dergisi*, s. 139-156.
- Özden, Yüksel. (2003). *Öğrenme ve Öğretme (Geliştirilmiş 5. Baskı)*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Özden, Yüksel. (2005). *Eğitimde Yeni Değerler Eğitimde Dönüşüm (Geliştirilmiş 6. Baskı)*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Özelgül, Elif. (2009). Evrensellik ve Özgünlük Kavramlarına Mimarlık Eğitimi Alanından Bakmak. *Dosya 15*, s. 29-32.

- Özen, Emin. (2019). Eğitimde Dijital Dönüşüm ve Eğitim Bilişim Ağı. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 5(1), s. 5-9.
- Özer, Bülent. (2009). *Kültür Sanat Mimarlık*. İstanbul: Yem Yayınevi.
- Özoğuz Arbay, Mine. (2015). *Günümüz Türkiye'sinde İç Mimarlık Eğitim Programlarının ABD ve Avrupada'ki Eğitim Programları ile Karşılaştırmalı Analizi*. Yüksek Lisans Tezi. Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi, Fen Bilimleri Üniversitesi. İç Mimarlık Anabilim Dalı. İstanbul.
- Özsavaş, Nilay. (2011). *Türkiye'deki İç Mimarlık Eğitimi: Eğitim süreci, Farklı Eğitim Programları ve Uluslararası İçmimarlık Ölçütlerine Göre Programların Değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Anadolu Üniversitesi, Güzel Sanatlar Enstitüsü. İç Mimarlık Anasanat Dalı. Eskişehir.
- Öztürk, A., & Ayvaz Tunç, Ö. (2017). The Effect Of Digital Storytelling Project On Fine Arts High School Students Teamwork Skills. *Journal Of Educational And Instructional Studies in The World*, 7(4), 46-56.
- Paker Kahvecioğlu, Nurbin. (2001). *Mimari Tasarım Eğitiminde Bilgi ve Yaratıcılık Etkileşimi*. Doktora Tezi. İstanbul Teknik Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü. Bina Bilgisi Anabilim Dalı. İstanbul.
- Pala, Fatih. (2020). *Sosyal Bilgiler Dersinde Dijital Öyküleme Destekli Grup Çalışmasının Akademik Başarı, Tutum ve Kalıcılığa Etkisi*. Doktora Tezi. Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı. Erzurum.
- Parlar, Hanifi. (2012). Bilgi Toplumu, Değişim ve Yeni Eğitim Paradigması. *Yalova Sosyal Bilimler Dergisi*, 4, s.193-209.
- Psomos, P., Kordaki, M. (2015). A Novel Educational Digital Storytelling Tool Focusing on Students Misconceptions. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 191(2), s.82-86.
- Rambe, P., Mlambo, S. (2014). Using Digital Storytelling to Externalise Personal Knowledge of Research Processes: The Case of a Knowledge Audio Repository. *The Internet and Higher Education*, 22, s. 11-23.

- Robin, Bernard Ross. (2006). The Educational Uses of Digital Storytelling. Erişim:10.03.2021. <http://digitalstorytelling.coe.uh.edu/articles/Educ-Uses-DS.pdf>.
- Robin, Bernard Ross. (2008). Digital Storytelling: A Powerful Technology Tool for the 21st Century Classroom. *Theory Into Practice*, 47(3), s. 220-228.
- Robin, Bernard Ross. (2016). The Power of Digital Storytelling to Support Teaching and Learning. *Digital Education Review*, 30(30), s. 17-29.
- Robin, B. R., & Mcneil, S. (2012). What Educators Should Know About Teaching Digital Storytelling. *Digital Education Review*, 22, s. 37-51.
- Robin, B., McNeil, S. (2013). The Evolution of Digital Storytelling Technologies: From PCs to iPads and e-Books. *Society for Information Technology & Teacher Education International Conference*, New Orleans. s. 1712-1720.
- Rzazade, Dilara. (2018). *Teknolojik Yeniliklerin Mimarlık Eğitimindeki Mekansal Gereksinimlere Etkisi Üzerine Bir Araştırma*. Yüksek Lisans Tezi. Bursa Uludağ Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü. Mimarlık Anabilim Dalı. Bursa.
- Sadik, Alaa. (2008). Digital Storytelling: a Meaningful Technology-Integrated Approach for Engaged Student Learning. *Education Tech Research Dev*, 56, s. 487-506.
- Sağlam, Hakan. (2009). Eğitim Aracı Olarak Bir Bölü On. *Dosya 15 TMMOB Mimarlar Odası Ankara Şubesi*, s. 42-47.
- Sağlam, Mehmet. (1990). Bilimsel ve Teknolojik Gelişmenin Sosyal ve Kültürel Boyutları. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), s. 233-241.
- Saka, Gizem. (2017). *Öznenin Alternatif Mekan Üretimi: Çağdaş Mimarlıkta Arayışlar*. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü. Mimarlık Anabilim Dalı. Ankara.
- Salama, Ashraf. (1995). *New Trends in Architectural Education: Designing the Design Studio*. New Jersey: Tailored Text and Unlimited Potentials Publishing.

- Salama, Ashraf. (2009). *Transformative Pedagogy in Architecture and Urbanism*. Umbau Verlag.
- Salama, A., Wilkinson, N. (2007). *Design Studio Pedagogy: Horizons For The Future*. Gateshead, The United Kingdom: The Urban International Press.
- San, İnci. (1985). *Sanat ve Eğitim*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.
- Sarıtepeci, Mustafa. (2016). *Dijital Hikâye Anlatım Yönteminin Sosyal Bilgiler Dersinde Etkililiğinin İncelenmesi*. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Anabilim Dalı. Ankara.
- Savaş, Sinan. (2019). *Mekanı Anlamak, Aktarmak, Üretmek, Öğrenmek Bütününde Parametrik Tasarım Yaklaşımlarının İç Mimarlık Tasarım Eğitimine Entegrasyonu*. Doktora Tezi. Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü. İç Mimarlık Anabilim Dalı. İstanbul.
- Savaş, S., Aslan, Ş. (2019). İçmimarlık Eğitiminde Teknoloji Kullanımının Bağlamının Tariflenmesine İlişkin Bir Yaklaşım. *Türkiye'deki İç Mimarlık Eğitiminin Tarihi, Gelişimi ve Geleceği Ulusal Sempozyumu*, İstanbul. s. 62-73.
- Scandola, M., Fiorini, P. (2013). Digital Storytelling Teaching Robotics Basics . *Themes in Science & Technology Education*, 6(1), s. 39-49.
- Schäfer, Leonie (2002). Models for Digital Storytelling and Interactive. *Computational Semiotics for Games*, Augsburg. s. 1-8.
- Serim, S., Alemdar Ünal, Y., Güngör Açıkgöz, Ş. (2016). Mimarlık Eğitimine Başlamak; Bauhaus İçinden Bir Yeniden Konumlandırma Denemesi. *Ege Mimarlık*, s. 46-48.
- Sethi, Suresh. (2015). Every Design Tells a Story. *Design Research in Academic Practice*, 1-8.
- Seylan, Ali. (2005). *Temel Tasarım*. İstanbul: İletişim Yayınevi.
- Sharr, Adam. (2017). *Mimarlar İçin Heidegger* (V. Atmaca, Çev.). İstanbul: YEM Yayın.

- Signes, Carmen Gregori. (2010). Practical Uses of Digital Storytelling. Erişim: 13.03.2021. https://www.researchgate.net/publication/253907387_Practical_Uses_Of_Digital_Storytelling.
- Smeda, Najat. (2014). *Creating Constructivist Learning Environments with Digital Storytelling*. Doktora Tezi. Victoria University Collage of Engineering and Science. Footscray .
- Snell, Ken. (2014). *Towards a New Paradigm in Architectural Education*. Oakville: Faculty Publications and Scholarship.
- Spicer, Scott Ryan. (2013). *The Relationship Between Digital Storytelling Creation and Self-Efficacy Beliefs on Media Production Skill Sets in First Year College Students*. Yüksek Lisans Tezi. Minnesota Üniversitesi, Minnesota.
- şahin, Emre. (2019). Tasarım Odaklı Düşünme Yönteminin Benlik Saygısı ve Yaratıcılık ile Bilişsel ve Duygusal Bağlamda İlişkilendirilmesi: Bir Etkinlik Çalışması. Yüksek Lisans Tezi. TOBB Ekonomi ve Teknoloji Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Tasarım Anabilim Dalı. Ankara.
- Tabak, Gürkan. (2017). *Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Dijital Öykü Kullanımı*. Doktora Tezi. Erciyes Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı. Kayseri.
- Talan, Tarık. (2019). Dijital Öyküleme Yöntemi İle İlgili Yapılan Çalışmalara Sistematik Bir Bakış. 7. Uluslararası Öğretim Teknolojileri ve Öğretmen Eğitimi Sempozyumu, Antalya. s. 692-709.
- Talu, Nilüfer. (2012). Bir Arzu Nesnesi Olarak Ev. Nur Altınyıldız Artun, Roysi Ojolva (Ed.). *Arzu Mimarlığı*, s. 73-117. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Taşdelen, Hanife Sümeyye. (2018). *Mimarlığın Dijital Habitusu: Erken Tasarım Sürecinde İnternet Kullanımı*. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Teknik Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü. Mimarlık Anabilim Dalı. İstanbul.
- Tatar, Elif. (2015). *Mimarlık Eğitiminde Sürdürülebilir Bir Model Önerisi*. Doktora Tezi. Anadolu Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü. Mimarlık Anabilim Dalı. Eskişehir.

- Tepecik, A., Toktaş, P. (2014). *Güzel Sanatlar Fakültelerinde Temel Sanat Eğitimi*. Ankara: Gece Kitaplığı.
- Tetik, Tuğba. (2020). *Özel Yetenekli İlkokul Öğrencilerinin Yazma Becerilerinin Desteklenmesinde Dijital Öyküleme Etkinlikleri: Eylem Araştırması*. Doktora Tezi. Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İlköğretim Anabilim Dalı. Burdur.
- Teymur, Necdet. (2001). UIA Mimarlık Eğitimi Kılavuzu. *Mimarist*, 1(2), s. 143-148.
- Teymur, Necdet. (2005). Mimarlık Eğitimde İmkan(sız) Projeler. *Mimarist*, 5(17), s. 72-78.
- Tkac, Aaron. (2019). *Architectural Daydreams: Using the Space Between Fiction and Reality to Explore the Potentials of Architectural Storytelling*. Yüksek Lisans Tezi, Cincinnati Üniversitesi . Ohio.
- Tok, A., Ayyıldız Potur, A. (2016). Tasarım Stüdyolarında Eleştiri: Aktörler, Ortam, Kanallar Üzerine. *Megaron*, 11(3), s. 412-422.
- Tschumi, Bernard. (2018). *Mimarlık ve Kopma* (A. Tümertekin, Çev.) İstanbul: Janus Yayıncılık.
- Turan, Bülent Onur. (2009). *Dijital Tasarım Sürecinin Geleneksel Tasarım Stüdyosuna Etkileri*. Doktora Tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü. Mimarlık Anabilim Dalı. İstanbul.
- Turan, Bülent Onur. (2011). 21. Yüzyıl Tasarım Ortamında Süreç, Biçim ve Temsil İlişkisi. *Megaron*, 6(3), s. 162-170.
- Turgut, G., Kışla, T. (2015). Bilgisayar Destekli Hikaye Anlatımı Yöntemi: Alanyazın Araştırması. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 6(2), s. 97-121.
- Türk Dil Kurumu Sözlüğü. Erişim: 1014.10.2020.
http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.5abcdbc144c046.08982460.

- Türkyılmaz Canbay, Ç., Polatoğlu, Ç. (2012). Erken Tasarım Evresinde Bilginin Dönüşümü Üzerine Bir Model Önerisi; Yıldız Teknik Üniversitesi Mimari Tasarım 3 Stüdyosunda Bir Deneme. *Megaron*, 7(2), s. 103-115.
- Uluoğlu, Belkis. (1988). Tasarım Stüdyosuna Bir Bakış. *Planlama*, 88(2), s. 21-25.
- Uluoğlu, Belkis. (2003). Tasarlama Araştırmaları-Biliş Çalışmaları İlişkileri Üzerine Bir İrdeleme. *Tol*, 1, s. 59-70.
- Uluoğlu, Belkis. (2004). Mimarlık Bilgisinin Çifte Kimliği ve Kavramsallaştırılış Biçimi Üzerine. Ayşe Şentürer, Şafak Ural, Ayla Atasoy (Ed.). *Mimarlık ve Felsefe*, s. 51-67. İstanbul:Yapı Endüstrisi Merkezi Yayınları.
- Uskan Demir, Merve. (2020). *Mimari Tasarım Eğitiminde Öğrencilerin Yaratıcılığını Arttırma Üzerine Bir Öneri : Tasarla-Yap Yaklaşımı*. Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü. Mimarlık Anabilim Dalı. Adana.
- Uysal, Mehmet Ali. (2009). *Sanatta Mekan Algısı (Mekanla Oynamak)*. Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Heykel Anasanat Dalı. Ankara.
- Uzal, Derya. (2017). *Mekan Üretiminin Ağsal Örgütlenmeler Üzerinden Okunması*. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Teknik Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü. Mimarlık Anabilim Dalı. İstanbul.
- Ünal, N., Şanlıer, N., Şengil, A. Z. (2021). Pandemi Döneminde Üniversite Öğrencilerinin Çevrimiçi Öğrenmeye Hazırbulunuşluklarının ve Uzaktan Eğitime İlişkin Deneyimlerinin Değerlendirilmesi. *İnönü Üniversitesi Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu Dergisi*, 9(1), s. 89-104.
- Varışlı, Berfin. (2021). Pandemi Sürecinde Eğitimin Dönüşümü: Çevrimiçi Eğitimin Sosyolojik Yansımaları. *Avrasya Uluslararası Araştırmalar Dergisi*, 9(26), s. 237-249.
- Vergara, Juan David. (2012). *Interweaving the Displaced Environment: A Digital Storytelling Network for Ciudad Bolívar*. Yüksek Lisans Tezi. Washington Üniversitesi. Seattle.

- Wang, S., Zhan, H. (2010). Enhancing Teaching and Learning with Digital Storytelling. *International Journal of Information and Communication Technology Education: an Official Publication of The Information Resources Management Association*, 6(2), s. 76-87.
- Yazar, Tuğrul. (2009). *Mimari Tasarım Stüdyolarında Sayısal Egzersizler*. Doktora Tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü. Mimarlık Anabilim Dalı. İstanbul.
- Yazıcı, Hande. (2018). *Sanat ve tasarım Eğitiminde Hibrit Uygulamalar: Karıştırılmış Gerçeklik (Mixed reality) Uygulamalarının İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. TOBB Ekonomi ve Teknoloji Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Tasarım Anabilim Dalı. Ankara.
- Yeyman, Eda. (2018). *Dijital Tasarım Söylemlerinin Stüdyo Ortamına Yansımaları Üzerine Bir Tartışma*. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Teknik Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü. Mimarlık Anabilim Dalı. İstanbul.
- Yıldırım, İpek. (2020). Tasarım Eğitimi ve Dijitalleşme İle İlgili Tez Çalışmalarının Literatür İncelemesi Yolu ile Analizi ve Bu Alanda Problem Tespiti. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum*, 9(26), s. 527-555.
- Yıldırım, Kevser. (2020). İstisnai Bir Uzaktan Eğitim-Öğretim Deneyiminin Öğrettikleri. *Alanyazın Eğitim Bilimleri Eleştirel İnceleme Dergisi*, 1(1), s. 7-15.
- Yıldız, Pelin. (2015). *Mimari Mekan 'Tanımı-Niteliği-Mekan Analizleri'*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Yayınları.
- Yılmaz, Mutluhan. (2019). *Program Görselleştirme Aracıyla Gerçekleştirilen Dijital Öyküleme Etkinliklerinin Yaratıcı Problem Çözme Becerisi ve Bilgisayara Yönelik Tutum Üzerindeki Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Ana Bilim Dalı. Erzurum.
- Yılmaz, Y., Üstündağ, M. T., Güneş, E. (2017). Öğretim Materyali Olarak Dijital Hikaye Geliştirme Aşamalarının ve Araçlarının İncelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(3), s. 1621-1640.

- Yırtıcı, Hakkı. (2003). *Modernt Kapitalist Toplumlarda Mekan Üretimi*. Doktora Tezi. İstanbul Teknik Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü. Mimarlık Anabilim Dalı. İstanbul.
- Yorgancıoğlu, Derya. (2008). Yirminci Yüzyılın İlk Yarısında Bauhaus Fikirlerinin Amerika Kitasındaki Yolculuğu. *Türkiye'de Mimarlık, Sanat, Tasarım Eğitimi ve Bauhaus Sempozyumu*, İstanbul. s. 1-11.
- Yorgancıoğlu, Derya. (2019). Bauhaus'u Hazırlama/Bauhaus'a Hazır Olmak. *Dosya 44*, s. 44-54.
- Yurtsever, Bengi. (2017). Mimari Tasarım Eğitiminde Eleştirel Düşünme Becerisinin Rolüne İlişkin Sorgulama. *Megaron*, 12(3), s. 385-394.
- Yücel, Seven. (2015). *Türkiye'de Mimarlık Ortamı ve Mimarın Eğitimi*. Doktora Tezi. İstanbul Teknik Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü. Mimarlık Anabilim Dalı. İstanbul.
- Yücel, S., Aydın, S. (2015). 'Mimarın Eğitimi' Üzerine Spekülatif Bir Deneme. *Erciyes Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 31(1), s.17-23.
- Yükseköğretim Kurulu. Erişim: 12.11.2020. <https://uluslararası.yok.gov.tr/uluslararasıilasma/bologna/temel-bilgiler/bologna-sureci-nedir>.
- Yükseköğretim Bilgi Yönetim Sistemi. Erişim: 25.01.2021. <https://istatistik.yok.gov.tr/>.
- Yüksel, Mesude. (2014). *Bilgi Çağında Değişen Eğitim Paradigmaları Çerçevesinde Öğretmen İstihdamı: Türkiye Örneği*. Yüksek Lisans Tezi. Süleyman Demirel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Çalışma Ekonomisi ve Endüstri İlişkileri Anabilim Dalı. Isparta.
- Yüksel, Pelin. (2011). *Using Digital Storytelling in Early Childhood Education: A Phenomenological Study Of Teachers Experiences*. Doktora Tezi. Ortadoğu Teknik Üniversitesi, Doğal ve Uygulamalı Bilimler Enstitüsü. Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Anabilim Dalı. Ankara.

Yürekli, F., Yürekli, H. (2004). *Mimarlık Bir Entelektüel Enerji Alanı*. İstanbul: Yem Yayınevi.

Yürük, Süleyman Eren. (2015). *Dijital Öykülemeye Dayalı Değerler Eğitiminin Öğrencilerin Değer Kazanımı ve Tutumlarına Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Anabilim Dalı. Elazığ.

Zevi, Bruno. (2015). *Mimarlığı Görebilmek* (A. Tümertekin, Çev.) İstanbul: Daimon.

EKLER

EK-1: Marmara Üniversitesi'nde Gerçekleştirilen Alan Çalışması Görsellerine Tezde Yer Verilebilmesi İçin Öğrencilerden Alınan İzin Formu 1¹³

GÖNÜLLÜ KATILIM FORMU

Hacettepe Üniversitesi, İç Mimarlık ve Çevre Tasarımı Anabilim Dalı'nda, Prof. Dr. Pelin Yıldız danışmanlığında gerçekleştirmekte olduğum 'Temel Tasarım Eğitimi ve Güncel Öğrenme Ortamlarında Dijital Öyküleme Yöntemi' başlıklı Doktora tezim kapsamında uygulayacağım alan çalışması ile günümüz bilgi çağı getirilerinden olan dijitalleşme ya da çalışmada özelleştirilmiş şekliyle dijital öyküleme olgusunun iç mimarlık eğitimi tasarım sürecinde tasarım düşüncesine etkilerinin sorgulanması amaçlanmaktadır.

Bu doğrultuda, çalışmayı gerçekleştirmek adına Hacettepe Üniversitesi Etik Komisyonu'ndan gerekli izin alınmıştır. Gönüllülük esasına göre gerçekleştirilecek olan çalışmada, katılımcılar belirlenen örneklem kapsamındaki okullarda, belirlenen derslerin yürütücüleri denetiminde ve önerileri ile belirlenecektir. Çalışmaya dahil olmayı kabul etmeniz durumunda, çalışmaya katıldıktan sonra dahi istediğiniz zaman çalışmadan ayrılma hakkına sahipsiniz: bu durum size hiçbir yük ve sorumluluk getirmeyecektir. Alan çalışması boyunca sadece öğrenci proje süreçleri gözlemlenecek ve fotoğraflanarak kaydedilecektir. Sonrasında ise bu fotoğraflara tez çalışmasında (çalışmayı gerçekleştiren öğrencinin de kabul etmesi durumunda) öğrencinin ismi (isminiz) ile birlikte yer verilecektir.

Tüm bu bilgilendirmeler dışında onay vermeden önce aklınıza takılabilecek diğer soruları sorabilir, ayrıca çalışma süresince veya çalışma bittikten sonra da sonuçlara yönelik sorularınız için aşağıda belirtilen kanallardan tarafıma ulaşabilirsiniz. Katılımınız için teşekkürler.

- **Tarih:** 09.06.2021
- **Katılımcılar (araştırmaya katılmayı kabul ediyorum(z)):**

Grup temsilcisi :

Adı, soyadı: Azra Ceren M*****

Adres:****

Tel: *****

İmza:

Diğer grup üyelerinin isimleri:

1. Afra Nur K*****
2. Dilek Damla G*****
3. Hazal Ç****
4. İkranur T****
5. Mehmet K*****
6. Sertan K*****
7. Şeymanur A***
8. Tuana O****

- **Araştırmacı:**

Adı, soyadı: İpek Yıldırım

Adres: Kuzey Çevreyolu Dere Mah. Nuh Naci Yazgan Yerleşkesi, Güzel Sanatlar ve Tasarım Fakültesi, Kocasinan/Kayseri

Tel. *****

e-posta: ***

İmza:

¹³ Ek-1'den sonraki sayfalarda yer alan imza alanları Kişisel Verilerin Korunması Kanunu (KVKK) sebebiyle boş bırakılmıştır.

EK-2: Marmara Üniversitesi'nde Gerçekleştirilen Alan Çalışması Görsellerine Tezde Yer Verilebilmesi İçin Öğrencilerden Alınan İzin Formu 2

GÖNÜLLÜ KATILIM FORMU

Hacettepe Üniversitesi, İç Mimarlık ve Çevre Tasarımı Anabilim Dalı'nda, Prof. Dr. Pelin Yıldız danışmanlığında gerçekleştirmekte olduğum 'Temel Tasarım Eğitimi ve Güncel Öğrenme Ortamlarında Dijital Öyküleme Yöntemi' başlıklı Doktora tezim kapsamında uygulayacağım alan çalışması ile günümüz bilgi çağı getirilerinden olan dijitalleşme ya da çalışmada özelleştirilmiş şekliyle dijital öyküleme olgusunun iç mimarlık eğitimi tasarım sürecinde tasarım düşüncesine etkilerinin sorgulanması amaçlanmaktadır.

Bu doğrultuda, çalışmayı gerçekleştirmek adına Hacettepe Üniversitesi Etik Komisyonu'ndan gerekli izin alınmıştır. Gönüllülük esasına göre gerçekleştirilecek olan çalışmada, katılımcılar belirlenen örneklem kapsamındaki okullarda, belirlenen derslerin yürütücüleri denetiminde ve önerileri ile belirlenecektir. Çalışmaya dahil olmayı kabul etmeniz durumunda, çalışmaya katıldıktan sonra dahi istediğiniz zaman çalışmadan ayrılma hakkına sahipsiniz: bu durum size hiçbir yük ve sorumluluk getirmeyecektir. Alan çalışması boyunca sadece öğrenci proje süreçleri gözlemlenecek ve fotoğraflanarak kaydedilecektir. Sonrasında ise bu fotoğraflara tez çalışmasında (çalışmayı gerçekleştiren öğrencinin de kabul etmesi durumunda) öğrencinin ismi (isminiz) ile birlikte yer verilecektir.

Tüm bu bilgilendirmeler dışında onay vermeden önce aklınıza takılabilecek diğer soruları sorabilir, ayrıca çalışma süresince veya çalışma bittikten sonra da sonuçlara yönelik sorularınız için aşağıda belirtilen kanallardan tarafıma ulaşabilirsiniz. Katılımınız için teşekkürler.

- **Tarih:** 09.06.2021
- **Katılımcılar (araştırmaya katılmayı kabul ediyorum(z)):**

Grup temsilcisi :

Adı, soyadı: Merve Ü*****

Adres:

Tel:

İmza:

Diğer grup üyelerinin isimleri:

1. Beyzanur A*****
2. Dilara Ö*****
3. Emine Gül S****
4. Gözde D***
5. Neslihan Ç****
6. Rezzan A****
7. Rümeyza K***
8. Saliha Nur Ş*****
9. Zülal A*****

- **Araştırmacı:**

Adı, soyadı: İpek Yıldırım

Adres: Kuzey Çevreyolu Dere Mah. Nuh Naci Yazgan Yerleşkesi, Güzel Sanatlar ve Tasarım Fakültesi, Kocasinan/Kayseri

Tel. *****

e-posta: ***

EK-3: Marmara Üniversitesi'nde Gerçekleştirilen Alan Çalışması Görsellerine Tezde Yer Verilebilmesi İçin Öğrencilerden Alınan İzin Formu 3

GÖNÜLLÜ KATILIM FORMU

Hacettepe Üniversitesi, İç Mimarlık ve Çevre Tasarımı Anabilim Dalı'nda, Prof. Dr. Pelin Yıldız danışmanlığında gerçekleştirmekte olduğum 'Temel Tasarım Eğitimi ve Güncel Öğrenme Ortamlarında Dijital Öyküleme Yöntemi' başlıklı Doktora tezim kapsamında uygulayacağım alan çalışması ile günümüz bilgi çağı getirilerinden olan dijitalleşme ya da çalışmada özelleştirilmiş şekliyle dijital öyküleme olgusunun iç mimarlık eğitimi tasarım sürecinde tasarım düşüncesine etkilerinin sorgulanması amaçlanmaktadır.

Bu doğrultuda, çalışmayı gerçekleştirmek adına Hacettepe Üniversitesi Etik Komisyonu'ndan gerekli izin alınmıştır. Gönüllülük esasına göre gerçekleştirilecek olan çalışmada, katılımcılar belirlenen örneklem kapsamındaki okullarda, belirlenen derslerin yürütücüleri denetiminde ve önerileri ile belirlenecektir. Çalışmaya dahil olmayı kabul etmeniz durumunda, çalışmaya katıldıktan sonra dahi istediğiniz zaman çalışmadan ayrılma hakkına sahipsiniz: bu durum size hiçbir yük ve sorumluluk getirmeyecektir. Alan çalışması boyunca sadece öğrenci proje süreçleri gözlemlenecek ve fotoğraflanarak kaydedilecektir. Sonrasında ise bu fotoğraflara tez çalışmasında (çalışmayı gerçekleştiren öğrencinin de kabul etmesi durumunda) öğrencinin ismi (isminiz) ile birlikte yer verilecektir.

Tüm bu bilgilendirmeler dışında onay vermeden önce aklınıza takılabilecek diğer soruları sorabilir, ayrıca çalışma süresince veya çalışma bittikten sonra da sonuçlara yönelik sorularınız için aşağıda belirtilen kanallardan tarafıma ulaşabilirsiniz. Katılımınız için teşekkürler.

- **Tarih:** 26.06.2021
- **Katılımcılar (araştırmaya katılmayı kabul ediyorum(z)):**

Grup temsilcisi :

Adı, soyadı: Hilal K*****

Adres:

Tel:

İmza:

Diğer grup üyelerinin isimleri:

1. Aleyna A*****
2. Ceren D*****
3. Doğa K*****
4. Emir A*****
5. Kıvanç Y*****
6. Nazlı K***
7. Sümeyye K*****
8. Şerife Ç*****
9. Ümran Ö*****

- **Araştırmacı:**

Adı, soyadı: İpek Yıldırım

Adres: Kuzey Çevreyolu Dere Mah. Nuh Naci Yazgan Yerleşkesi, Güzel Sanatlar ve Tasarım Fakültesi, Kocasinan/Kayseri

Tel. *****

e-posta: ***

EK-4: Marmara Üniversitesi'nde Gerçekleştirilen Alan Çalışması Görsellerine Tezde Yer Verilebilmesi İçin Öğrencilerden Alınan İzin Formu 4

GÖNÜLLÜ KATILIM FORMU

Hacettepe Üniversitesi, İç Mimarlık ve Çevre Tasarımı Anabilim Dalı'nda, Prof. Dr. Pelin Yıldız danışmanlığında gerçekleştirmekte olduğum 'Temel Tasarım Eğitimi ve Güncel Öğrenme Ortamlarında Dijital Öyküleme Yöntemi' başlıklı Doktora tezim kapsamında uygulayacağım alan çalışması ile günümüz bilgi çağı getirilerinden olan dijitalleşme ya da çalışmada özelleştirilmiş şekliyle dijital öyküleme olgusunun iç mimarlık eğitimi tasarım sürecinde tasarım düşüncesine etkilerinin sorgulanması amaçlanmaktadır.

Bu doğrultuda, çalışmayı gerçekleştirmek adına Hacettepe Üniversitesi Etik Komisyonu'ndan gerekli izin alınmıştır. Gönüllülük esasına göre gerçekleştirilecek olan çalışmada, katılımcılar belirlenen örneklem kapsamındaki okullarda, belirlenen derslerin yürütücüleri denetiminde ve önerileri ile belirlenecektir. Çalışmaya dahil olmayı kabul etmeniz durumunda, çalışmaya katıldıktan sonra dahi istediğiniz zaman çalışmadan ayrılma hakkına sahipsiniz: bu durum size hiçbir yük ve sorumluluk getirmeyecektir. Alan çalışması boyunca sadece öğrenci proje süreçleri gözlemlenecek ve fotoğraflanarak kaydedilecektir. Sonrasında ise bu fotoğraflara tez çalışmasında (çalışmayı gerçekleştiren öğrencinin de kabul etmesi durumunda) öğrencinin ismi (isminiz) ile birlikte yer verilecektir.

Tüm bu bilgilendirmeler dışında onay vermeden önce aklınıza takılabilecek diğer soruları sorabilir, ayrıca çalışma süresince veya çalışma bittikten sonra da sonuçlara yönelik sorularınız için aşağıda belirtilen kanallardan tarafıma ulaşabilirsiniz. Katılımınız için teşekkürler.

- **Tarih:** 09.06.2021
- **Katılımcılar (araştırmaya katılmayı kabul ediyorum(z)):**

Grup temsilcisi :

Adı, soyadı: Ecem Nur G*****

Adres:

Tel:

İmza:

Diğer grup üyelerinin isimleri:

1. Beyza Hazal T*****
2. Dilara Y*****
3. İrem A*****
4. Özlem N****
5. Rumeysa Ç*****
6. Sedef Sinem S*****
7. Yasemin D**
8. Yusuf T****
9. İlayda Ö*****

- **Araştırmacı:**

Adı, soyadı: İpek Yıldırım

Adres: Kuzey Çevreyolu Dere Mah. Nuh Naci Yazgan Yerleşkesi, Güzel Sanatlar ve Tasarım Fakültesi, Kocasinan/Kayseri

Tel. *****

e-posta: ***

EK-5: Marmara Üniversitesi'nde Gerçekleştirilen Alan Çalışması Görsellerine Tezde Yer Verilebilmesi İçin Öğrencilerden Alınan İzin Formu 5

GÖNÜLLÜ KATILIM FORMU

Hacettepe Üniversitesi, İç Mimarlık ve Çevre Tasarımı Anabilim Dalı'nda, Prof. Dr. Pelin Yıldız danışmanlığında gerçekleştirmekte olduğum 'Temel Tasarım Eğitimi ve Güncel Öğrenme Ortamlarında Dijital Öyküleme Yöntemi' başlıklı Doktora tezim kapsamında uygulayacağım alan çalışması ile günümüz bilgi çağı getirilerinden olan dijitalleşme ya da çalışmada özelleştirilmiş şekliyle dijital öyküleme olgusunun iç mimarlık eğitimi tasarımı sürecinde tasarım düşüncesine etkilerinin sorgulanması amaçlanmaktadır.

Bu doğrultuda, çalışmayı gerçekleştirmek adına Hacettepe Üniversitesi Etik Komisyonu'ndan gerekli izin alınmıştır. Gönüllülük esasına göre gerçekleştirilecek olan çalışmada, katılımcılar belirlenen örneklem kapsamındaki okullarda, belirlenen derslerin yürütücüleri denetiminde ve önerileri ile belirlenecektir. Çalışmaya dahil olmayı kabul etmeniz durumunda, çalışmaya katıldıktan sonra dahi istediğiniz zaman çalışmadan ayrılma hakkına sahipsiniz; bu durum size hiçbir yük ve sorumluluk getirmeyecektir. Alan çalışması boyunca sadece öğrenci proje süreçleri gözlemlenecek ve fotoğraflanarak kaydedilecektir. Sonrasında ise bu fotoğraflara tez çalışmasında (çalışmayı gerçekleştiren öğrencinin de kabul etmesi durumunda) öğrencinin ismi (isminiz) ile birlikte yer verilecektir.

Tüm bu bilgilendirmeler dışında onay vermeden önce aklınıza takılabilecek diğer soruları sorabilir, ayrıca çalışma süresince veya çalışma bittikten sonra da sonuçlara yönelik sorularınız için aşağıda belirtilen kanallardan tarafıma ulaşabilirsiniz. Katılımınız için teşekkürler.

- **Tarih:** 09.06.2021
- **Katılımcılar (araştırmaya katılmayı kabul ediyorum(z)):**

Grup temsilcisi :

Adı, soyadı: Azra Y****

Adres:

Tel:

İmza:

Diğer grup üyelerinin isimleri:

1. Berfin A*****
2. Emel M****
3. Eylül Ecem S*****
4. Gül Nihal Ç*****
5. Hatice G*****
6. Nazli K*****
7. Yaren G*****
8. Zehra K*****
9. Zübeyir K*****

- **Araştırmacı:**

Adı, soyadı: İpek Yıldırım

Adres: Kuzey Çevreyolu Dere Mah. Nuh Naci Yazgan Yerleşkesi, Güzel Sanatlar ve Tasarım Fakültesi, Kocasinan/Kayseri

Tel. *****

e-posta: ***

EK-6: Marmara Üniversitesinde Gerçekleştirilen Alan Çalışması Görsellerine Tezde Yer Verilebilmesi İçin Ders Yürütücülerinden Alınan İzin Formu

09.08.2021

HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ

GÜZEL SANATLAR ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ'NE;

N18146787 No'lu öğrenciniz İpek YILDIRIM 'ın, 2020-2021 Eğitim Öğretim Yılı Bahar Yarıyılı içerisinde, Marmara Üniversitesi, Güzel Sanatlar Fakültesi İç Mimarlık Bölümü'nde yürütmüş olduğumuz IM1013.2 Temel Tasarım 2 dersi kapsamında gerçekleştirilen "Kaçta Buluşuyoruz" başlıklı projenin içeriği, süreci ve uygulamasına dair bilgileri, dersi yürüten ve aşağıda isimleri belirtilen ders yürütücülerini referans göstermesi, öğrencilerin çalışmalarına dair görsellere öğrenci isimlerini eklemesi ve yanı sıra projenin Marmara Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi İç Mimarlık Bölümü IM1013.2 Temel Tasarım 2 dersi bünyesinde gerçekleşmiş olduğunu belirtmesi koşulu ile, Doktora Tez çalışmasında ve tezden üretilen yayınlarda kullanması, tarafımızca uygundur.

Bilgilerinize arz ederiz.

Prof. Dr. İnci Deniz ILGIN

Dr. Öğr. Üyesi Seden ODABAŞIOĞLU

Arş. Gör. Timuçin ERKAN

ETİK KOMİSYONU ONAY BİLDİRİMİ



T.C.
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Rektörlük

Tarih: 15/03/2021
Sayı: E-35853172-300-00001499227
0001499227

Sayı : E-35853172-300-00001499227
Konu : İpek YILDIRIM (Etik Komisyon İzni)

15.03.2021

GÜZEL SANATLAR ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi: 26.02.2021 tarihli ve E-44513094-300-00001469910 sayılı yazı.

Enstitünüz İç Mimarlık ve Çevre Tasarımı Anabilim Dalı Doktora programı öğrencisi **İpek YILDIRIM**'ın **Prof. Pelin YILDIZ** danışmanlığında yürüttüğü "**Temel Tasarım Eğitimi ve Güncel Öğrenme Ortamlarında Dijital Öyküleme Yöntemi**" başlıklı tez çalışması Üniversitemiz Senatosu Etik Komisyonunun **09 Mart 2021** tarihinde yapmış olduğu toplantıda incelenmiş olup, etik açıdan uygun bulunmuştur.

Bilgilerinizi ve gereğini saygılarımla rica ederim.

e-imzalıdır
Prof. Dr. Vural GÖKMEN
Rektör Yardımcısı

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu: C70C069F-9A8D-4501-9022-E1057F8650C3

Belge Doğrulama Adresi: <https://www.turkiye.gov.tr/hu-ebys>

Adres: Hacettepe Üniversitesi Rektörlük 06100 Sıhhiye-Ankara

Bilgi için: Sevda TOPAL

E-posta: yazimd@hacettepe.edu.tr İnternet Adresi: www.hacettepe.edu.tr Elektronik

Bilgisayar İşletmeni

Ağ: www.hacettepe.edu.tr

Telefon: 0 (312) 305 3001-3002 Faks: 0 (312) 311 9992

Telefon: 03123051008

Kep: hacettepeuniversitesi@hs01.kep.tr



ETİK BEYANI

Hacettepe Üniversitesi Güzel Sanatlar Enstitüsü, Tez/Sanat Çalışması Raporu Yazım Yönergesi'ne uygun olarak hazırladığım bu Tez/Sanat Çalışması Raporunda,

- Tez/Sanat Çalışması Raporu içindeki bütün bilgi ve belgeleri akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- görsel, işitsel ve yazılı bütün bilgi ve sonuçları bilimsel ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda ilgili eserlere bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunduğumu,
- atıfta bulunduğum eserlerin bütününe kaynak olarak gösterdiğimi, kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı,
- bu Tez/Sanat Çalışması Raporunun herhangi bir bölümünü bu üniversitede veya başka bir üniversitede başka bir Tez/Sanat Çalışması Raporu çalışması olarak sunmadığımı

beyan ederim.

17/01/2022

İpek YILDIRIM

ORIJİNALLIK RAPORU

Yüksek Lisans/Sanatta Yeterlik/Doktora Tezi/Sanat Çalışması Raporu Orijinallik Raporu

HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
Güzel Sanatlar Enstitüsü

Tez/Sanat Çalışması Raporu Başlığı: Temel Tasarım Eğitimi ve Güncel Öğrenme Ortamlarında Dijital Öyküleme Yöntemi

Yukarıda başlığı verilen Tez/Sanat Çalışması Raporumun tamamı aşağıdaki filtreler kullanılarak Turnitin adlı intihal programı aracılığı ile Tez Danışmanım tarafından kontrol edilmiştir. Kontrol sonucunda aşağıdaki veriler elde edilmiştir:

Raporlama Tarihi	Sayfa Sayısı	Karakter Sayısı	Savunma Tarihi	Benzerlik Oranı (%)	Gönderim Numarası
10.12.2021	350	618.230	05.01.2022	%10	1726810524

Uygulanan filtreler:

1. Kaynakça hariç
2. Alıntılar dâhil
3. 5 kelimedenden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç

Hacettepe Üniversitesi Güzel Sanatlar Enstitüsü Tez/Sanat Çalışması Orijinallik Raporu Alınması ve Kullanılması Uygulama Esasları'nı inceledim ve çalışmamın herhangi bir intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim. (13/12/2021)

İpek YILDIRIM

Öğrenci No.: N18146787

Anasanat/Anabilim Dalı: İç Mimarlık ve Çevre Tasarımı Anabilim Dalı

Program (işaretleyiniz):

Yüksek Lisans	Sanatta Yeterlik	Doktora	Bütünleşik Doktora
		X	

DANIŞMAN ONAYI

UYGUNDUR.

Prof. Dr. Pelin YILDIZ

ORIGINALITY REPORT

Master's/Proficiency in Art/PhD Thesis/ Art Work Report Originality Report

HACETTEPE UNIVERSITY
Institute of Fine Arts

Title : Basic Design Education And Digital Storytelling Method In Current Learning

The whole thesis/art work report is checked by my supervisor, using Turnitin plagiarism detection software taking into consideration the below mentioned filtering options. According to the originality report, obtained data are as follows.

Date Submitted	Page Count	Character Count	Date of Thesis Defence	Similarity Index (%)	Submission ID
10.12.2021	350	618.230	05.01.2022	%10	1726810524

Filtering options applied are:

1. Bibliography excluded
2. Quotes included
3. Match size up to 5 words excluded

I declare that I have carefully read the Hacettepe University Institute of Fine Arts Guidelines for Obtaining and Using Thesis Originality Reports; that my thesis does not include any form of plagiarism; that in any future detection of possible infringement of the regulations, I accept all legal responsibility; and that all the information I have provided is correct to the best of my knowledge. I respectfully submit this for approval. (13/12/2021)

İpek YILDIRIM

Student No.: N18146787

Department: Department of Interior Architecture and Environmental Design

Program/Degree (please mark):

Master's	Proficiency in Art	PhD	Joint Phd
		X	

SUPERVISOR APPROVAL

APPROVED
Prof. Dr. Pelin YILDIZ

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 Üniversitesi'ne verdiğimi bildiririm. Bu izinle Üniversite'ye verilen kullanım hakları dışındaki tüm fikrî mülkiyet haklarım bende kalacak, tezimin/raporumun tamamının ya da bir bölümünün gelecekteki çalışmalara (makale, kitap, lisans ve patent vb.) kullanım hakları bana ait olacaktır.

Tezin/Sanat Çalışması Raporunun kendi orijinal çalışmam olduğunu, başkalarının haklarını ihlal etmediğimi ve tezimin/sanat çalışması raporunun tek yetkili sahibi olduğumu beyan ve taahhüt ederim. Tezimde/sanat çalışması raporumda yer alan, telif hakkı bulunan ve sahiplerinden yazılı izin alınarak kullanılması zorunlu metinleri yazılı izin alınarak kullandığımı ve istenildiğinde suretlerini Üniversite'ye teslim etmeyi taahhüt ederim.

Yükseköğretim Kurulu tarafından yayınlanan **Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına İlişkin Yönerge*** kapsamında tezim/sanat çalışması raporum aşağıda belirtilen haricinde YÖK Ulusal Tez Merkezi/ H.Ü. Kütüphaneleri Açık Erişim Sisteminde erişime açılır.

- Enstitü/ Fakülte yönetim kurulunun gerekçeli kararı ile tezimin erişime açılması mezuniyet tarihimden itibaren 2 yıl ertelenmiştir. (1)
- Enstitü/ Fakülte yönetim kurulu kararı ile tezimin erişime açılması mezuniyet tarihimden itibaren ... ay ertelenmiştir. (2)
- Tezimle ilgili gizlilik kararı verilmiştir. (3)

17/01/2022

İpek YILDIRIM

*Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına İlişkin Yönerge

(1) Madde 6.1. Lisansüstü teze ilgili patent başvurusu yapılması veya patent alma sürecinin devam etmesi durumunda, tez danışmanının önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulu iki yıl süre ile tezin erişime açılmasının ertelenmesine karar verebilir.

(2) Madde 6.2. Yeni teknik, materyal ve metotların kullanıldığı, henüz makaleye dönüşmemiş veya patent gibi yöntemlerle korunmamış ve internetten paylaşılması durumunda 3. şahıslara veya kurumlara haksız kazanç imkanı oluşturabilecek bilgi ve bulguları içeren tezler hakkında tez danışmanının önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulunun gerekçeli kararı ile altı ayı aşmamak üzere tezin erişime açılması engellenebilir.

(3) Madde 7.1. Ulusal çıkarları veya güvenliği ilgilendiren, emniyet, istihbarat, savunma ve güvenlik, sağlık vb. konulara ilişkin lisansüstü tezlerle ilgili gizlilik kararı, tezin yapıldığı kurum tarafından verilir. Kurum ve kuruluşlarla yapılan işbirliği protokolü çerçevesinde hazırlanan lisansüstü tezlere ilişkin gizlilik kararı ise, ilgili kurum ve kuruluşun önerisi ile enstitü veya fakültenin uygun görüşü üzerine üniversite yönetim kurulu tarafından verilir. Gizlilik kararı verilen tezler Yükseköğretim Kuruluna bildirilir.

Madde 7.2. Gizlilik kararı verilen tezler gizlilik süresince enstitü veya fakülte tarafından gizlilik kuralları çerçevesinde muhafaza edilir, gizlilik kararının kaldırılması halinde Tez Otomasyon Sistemine yüklenir.

Tez Danışmanının önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulu tarafından karar verilir.

