

MİMARİ HABİTUSUN EŞİĞİ OLARAK İLK YIL MİMARİ TASARIM STÜDYOLARI

Ela ÇİL*, Sinem DEMİREL-ÖZER*

Alındı: 18.06.2020; **Son Metin:** 11.05.2021

Anahtar Sözcükler: İlk yıl mimari tasarım stüdyosu; stüdyo kültürü; tasarım eğitimi pedagojisi; habitus; eleştirel pedagoji.

GİRİŞ

Mimarlık eğitiminde özel bir yer teşkil eden mimari tasarım dersi (stüdyo), hem süreç hem de ürün odaklı oluşu, hem analitik hem de sezgisel düşünmeyi gerektirmesi ve öğrenci çalışmalarının geri dönüşlerle sürekli gözden geçirildiği etkileşim yoğun bir ortam bütünü olması nedeniyle, farklı pek çok çalışmanın konusu olmuştur (Schön, 1984; 1985; 1987; Dutton 1987; 1991; Abalı ve Çil der., 1994; Salama, 1995; Nicol ve Pilling der., 2000; Sağlamer der., 2007; Orr ve Shreeve, 2018). Stüdyoda geçirilen uzun çalışma saatleri ve yoğun birebir değerlendirmeler, kalabalıklar içinde yapılan paneller ve jüriler, tasarım eğitimini bilgi kadar değerlerin de aktarıldığı bir ortam yapar. Bu ortam, mimari habitusu kuran önemli deneyimlerin de parçasıdır. Bu duruma stüdyoya atanan kredi miktarının müfredatta egemenlik kuran oranlarda olduğu da eklenecek olursa, stüdyo ortamının önemi daha net ortaya çıkmaktadır.

Bu yazıda etkileşim ikliminin belirlediği stüdyo ortamına ve özellikle ilk yıl stüdyolarına odaklanmaktayız. Stüdyo ortamı, kimi zaman, yaratıcı süreçleri kapsayan eğitimler içinde özgün bir durum olarak incelenmiş (Schön, 1984; 1985), kimi zamansa, güç ilişkilerinin hâkim olduğu ya da yürütücü ile öğrenci arasındaki iletişimin sorunlu olduğu bir ortam olarak eleştirilmiştir (Rapoport, 1984; Banham, 1990; Ward, 1990; Vowles, 2000; Arıdağ, 2004; Webster, 2005). Cuff'a (1991) göre yürütücü ile öğrenci arasındaki stüdyo içi etkileşim, mimari proje dersindeki tüm süreci belirleyen temel stratejidir. Cuff'a (1991, 109-54) göre bu dinamik ilişki, yalnızca stüdyo derslerini şekillendiren bilginin inşasını belirlemekle kalmaz, meslek tarafından kabul edilen beğeni, kültür ve değer sistemlerinin cisimleşmesi ve aktarılmasında da rol oynar. Eğitimin geneli için geçerli olabilecek bu önerme, sözel ve sosyal etkileşimin yoğun olarak yaşandığı stüdyo ortamında, hele ki ilk yılda kritiktir. İlk yıl tasarım eğitimi, pek çok yeni konuyla tanışılan bir dönem olmanın yanı sıra, yaratıcılığa imkan veren esnek ve özgür düşüncenin inşa edildiği, soyut

* Department of Architecture, İzmir Institute of Technology (IYTE), Urla, İzmir, TURKEY

kavramlar ile somut ifade biçimleri arasında ilişkinin ilk kurulduğu eğitim yılı olarak sonrakilerden ayrışır. Bu bağlamda, ilk yıl stüdyolarını, farklı *habitus*lardan gelen öğrencilerin mimari *habitus*a geçiş yaptığı bir eşik ortam olarak mercek altına almaktayız.

İlk yıl stüdyoları çoğunlukla öğrenciye tasarım dilini tanıştıran alıştırmaların ve öğrencilerin gelişimini belgeleyen ürünlerin sunulmasıyla tartışılmalıdır. Bunların arasında stüdyoların hedeflerini de tartışıldığı bazı yazılar, stüdyo ortamının önemli bir parçası olan yürütücülerin beklentilerine de ışık tutmaktadır (Teymur ve Aytaç-Dural der., 1998; Aytaç-Dural der., 2000). Örneğin Saranlı (1998), ilk dönemin bir “kişilik eğitimi” olduğunu ve en önemli iki kişilik özelliğinin “problemi tanımlayabilme” ve “bağımsız karar verebilme” olduğunu ifade ederken, Denel (1998), bir stüdyo yürütücüsü olarak çabasının “tasarımı öğretmenin yanında öğrencinin kişilik kazanabilmesi” olduğunu ifade etmekte ve öğrencilerin “yaratıcı”, “serbestçe düşünebilen”, “kendi başına karar verebilen”, “sorumluluk alabilen”, “iş yapıcı” ve “iş bitirici” olmalarını istediklerini belirtmektedir. Onur (1998) ve Aytaç-Dural (2000) ilk yıl eğitiminde öğrencilerin risk alabilmesini öngördüklerini vurgularlar. Bunlara ek olarak, bu dört metinde öğrencinin orta ve lise eğitimindeki düşünme alışkanlıklarının mimari tasarım eğitimine uygun olmaması nedeniyle ilk yılın öğrenciler için zor olduğu öne sürülmektedir. Çoğu öğrencinin, sorgulayıcı, eleştirel, yaratıcılığa yer veren bir eğitimden gelmediği ve tek doğruyu arayan bir zihin yapısına koşullandıkları için zorlandıkları vurgulanmaktadır. Bunların dışında Aydın vd. (2005), ilk yıl stüdyosunun sahip olması gereken nitelikleri, öğrencinin çelişkilerle nasıl başa çıkılabileceğinin gösterildiği, çoğulcu, yaşayarak keşfedilen ve özgür bir ortam olarak tanımlarlar. İlk yıl stüdyosunu tartışan metinler arasında Aydın vd.’nin yazısı, öğrencinin edinmesi beklenen tavırları sıralamak yerine, stüdyoda oluşturulması gereken ortama vurgusuyla ayrılmaktadır.

İlk yıl stüdyolarındaki ortamı sorunsallaştıran az sayıdaki çalışmalar içinde Peterson (1971), öğrencilerin deneyimini, fiziksel koşullara bağlayarak da olsa, travma olarak tanımlamıştır. Burnette (1974) ise, stüdyodaki etkileşimdeki temel iki sorunun, dersin yürütücülerinin öğrencilerden gerçekçi olmayan, tüm edimlerde mahir bir Rönesans insanı beklentilerinden ve negatife odaklanan iletişimlerinden kaynaklandığını ifade etmiştir. Stüdyo öğrencilerinin deneyimlerine de odaklanan az sayıda çalışma içinde Diaz (1999), en önemli meselenin öğrencilerin sosyalizasyonu olduğunu iddia ederek, sosyalizasyonun önemsendiği bir stüdyoyu incelemiş ve gözlemleri sonucunda öğrencilerin kendilerini özgüven sahibi, yaratıcı bireyler olarak hissettiklerini aktarmaktadır. Tümer (2000) ise, ilk yıla odaklandığı yazısında, yabancılık hisleri yoğun kendi öğrencilik deneyimlerinin tekrarlanmaması için her dönem tasarım sürecinin doğasını açıklamaya zaman ayırdığını ifade etmekte ve metninin sonunda öğrencilerin hem olumlu hem de olumsuz değerlendirmelerini paylaşarak bu yazıda sunacağımız bulgulara paralel örnekler sunmaktadır. Tasarım eğitiminin geneline dair ABD’de öğrencilerin kaleme aldığı AIAS Raporları arasında 2002 raporu sadece stüdyo kültürüne ayrılmış ve stüdyo kültürünün, mevcut odağından, iyimserlik, saygı, paylaşım, bağlılık ve yenilik kültürüne doğru değişmesi gerektiği çağrısını yapmıştır (Koch vd., 2002). Öğrencilerin travma düzeyindeki deneyimlerini kimi mizahi dille ifade eden *The Crit* (Parnell ve Sara, 2007) kitabı ise öğrencilere içine girecekleri iletişim kültürünün nerdeyse yeni bir toplumsallığa sahip olduğunun farkında olmaları gerektiği düşüncesiyle rehberlik etmek üzere hazırlanmıştır. Odaklandıkları iletişim taktikleri her ne kadar dönem

1. 2009IYTE43 numaralı araştırma projesi ekibinde, yazarlar dışında, Prof.Dr. Şeniz Çıkış, Dr.Öğr.Üyesi İpek Ek, Dr.Öğr.Üyesi Feral Geçer-Sargın, ve Dr.Öğr.Üyesi Sibel Macit-İlal bulunmaktadır.

2. Görüşülen yürütücü ve öğrencilerin isimleri, kimliklerinin anonim kalmasını sağlamak için yazı boyunca numaralarla adlandırılarak göndermeler yapılmıştır.

sonu proje sunumlarıyla ilgili olsa da, bizim bulgularımızda da yer alan yürütücülerin öğrencilerden beledikleri tavırlara paralel oluşuyla mimari *habitusun* yerel kültürlerden azade bir ortaklığı olduğunu göstermektedir.

Bu bağlamda bu yazı, bir sonraki bölümde açıklanan araştırma kapsamında edinilen verileriyle ilk yıl stüdyo ortamına dair bugüne kadar yapılmış araştırmalara, hem yürütücülerin hem de öğrencilerin perspektifinden bakarak katkı koymaya çalışmakta ve stüdyonun temel hedeflerinin yürütücüler ve öğrenciler açısından farklı şekillerde değerlendirilebildiğini sunmaktadır. Ayrıca, kuramsal arka planla yorumladığımız bulguların stüdyo kültürü kabullerine eleştirel bir perspektiften bakarak özgün bir tartışma başlatmasını hedeflemekteyiz.

YÖNTEMSSEL ÇERÇEVE

Bu yazının konusu olan bulgular, İzmir Yüksek Teknoloji Enstitüsü Bilimsel Araştırma Projesi tarafından desteklenen Mimari Proje Derslerinde Ölçme ve Değerlendirme başlıklı araştırma projesiyle elde edilmiştir (1). Araştırmaya başlandığında mimarlık eğitimi veren 42 üniversite arasından 14 devlet ve vakıf üniversitesinde yer alan mimarlık bölümleri seçilmiştir. Bölümler, 1) tarihsel geçmişi, 2) öğrenci sayısının çokluğu, 3) coğrafi dağılımda mimarlık okullarının sayısal oranı karşılaştırılarak ve 4) erişilebilirlik kıstaslarıyla değerlendirilerek seçilmiştir. Araştırma 2013 yılında tamamlanmıştır.

Araştırma projesinin hedefi, mimarlık eğitiminin ilk yıl stüdyolarında öğrenci çalışmalarının değerlendirilme ve ölçülmesinin: nitelik, süreç, ve pedagojik yöntem açısından irdelenmesidir. Niteliksel bir araştırma kapsamında veri toplama yöntemi, 24 ilk yıl stüdyo yürütücüsüyle (bazılarıyla birden çok kere) ve her stüdyodan farklı başarı dilimlerinde not almış toplam 33 öğrenciyle kendi ortamlarında yapılmış yüz yüze görüşmeleri kapsamaktadır (2). Yürütücüler, en az 10 yıl deneyimi olan ve kendini "ilk yıl hocası" olarak görenler arasından seçilmiştir. Görüşmelerin hepsi görüşmecilerin kendi tercih ettikleri ortamlarda ve yüz yüze gerçekleşmiştir.

Araştırma çerçevesinde yapılan görüşmeler, 1- stüdyonun idare ve işleyişi, 2- hedefleri, 3- değerlendirme ve ölçme yöntemlerini, 4- ölçme ile değerlendirme arasındaki ilişkiyi, ve 5- ölçmeyle ilgili genel fikirleri öğrenmek üzere hazırlanmış açık uçlu sorulara verilen yanıtlardan oluşmaktadır. Soruların odağı ve anlaşılabilirliği önce pilot görüşmelerde test edilmiş, görüşmeler sırasında sohbet ortamının yarattığı çağrışımsallık önemsenmiş, akış yönlendirilmemiştir; ancak tüm görüşmecilere aynı soruların sorulmasına dikkat edilmiştir (Spradley 1979; Seidman 2006). Görüşmelerin tüm ses kayıtları araştırmacılar tarafından çözümlenmiştir. Daha sonra bulgularda temellendirilmiş kuram (*grounded theory*) bağlamında kodlanmış, kodlanan anahtar kelimeler temalar altında gruplanmış ve temalar, ilgili kuramsal bağlam içinde tartışılmıştır (Glaser ve Strauss, 1967; Strauss ve Corbin 1990). Kodlama, temalara ayırma, ve sonuçların çıkarsanması sürecinde araştırmacılar birlikte tartışarak öznel yorumu en aza indirmeye çalışmıştır. Niteliksel araştırmanın doğasına uygun olarak araştırma projesinin hedefi bir genelleme yapmaktan ziyade deneyim ortamlarını ve anlam evrenini kavramaktır.

KURAMSAL ÇERÇEVE

Araştırma projemizin bulgularını iki temel kuramsal perspektiften yorumlamaktayız. İlki, iktidar ve toplumsal eşitsizliğin, kültür, beğeni ve eğitim gibi alanlarla dolayımını, toplum-birey ve bireyler arası ilişkiler açısından inceleyen çalışmalarıyla, Pierre Bourdieu'nün (1990; 2015) sosyolojik perspektifidir. Tartışmaların ikinci perspektifi ise, hegemonyacı bilgi sistemlerini ve bunların, günümüzün kapitalist sosyoekonomik sisteminde insan bilinci üzerindeki etkilerini sorunsallaştıran "eleştirel pedagoji"dir. Bu perspektif içinde Jacques Ranciere'in *Cahil Hoca* (2013) ve Paulo Freire'nin *Ezilenlerin Pedagojisi* (1991) başlıklı kitapları temel kaynaklardır.

Pierre Bourdieu'nün Habitus Kavramı ve Mimarlık Eğitimi Tartışmaları

Bourdieu'nün habitus kavramı, ideolojinin gündelik yaşama ve eylemlerimize sızış kanallarına vurgusuyla aşına olduğumuz kültür kavramından farklıdır. Bourdieu'ye göre kültür, iklim gibi sadece insanları saran bir olgu ve nötr bir edimler çerçevesi değildir ve ideoloji, kültür dolayımıyla, farklı tutum ve tavırlarda açık ya da örtük olarak yeniden üretilir. Bir anlamda, habitus, ideolojinin, kültür dediğimiz büyük yapı dolayımıyla, ideal (ve mutlak) bir çerçevede özgür istence sahip olduğu kabul edilen bireyin eylemler kümesidir. Habitus, yapılar ile bireyler arasındaki gelgiti, ortaya çıkan sonuçlar üstünden değil de, eylemlerin kendisi üstünden okumak üzere kurulan bir çerçevedir. Bu nedenle, bizim için, stüdyo yürütücüleri ve öğrencilerinin eylemlerini ve birbirlerinden beklentilerini incelemek açısından elverişli bir kavramdır. Bourdieu, bir topluluğun ya da toplum içindeki bireylerin aynı düşünce ve davranış kalıpları içinde olmalarını, *habitus* olarak içselleştirilmiş eğilimler evreninin sınırları içinde kalmaları olarak açıklar. Ancak Bourdieu'nün, eylem formlarını ve onları kuran toplumsal yapılar arasındaki ilişkileri nötr bir biçimde kavramsallaştığını düşünmemek gerekir. *Habitus*, neyin mümkün olduğuna dair gerçekçi bir kavramsal bağ kurma yoluyken, her zaman iktidar yoluyla ve onun tarafından yapılandırılır (Swartz, 1997, 11-2).

Bourdieu, vd. (1994), eğitimi mercek altına aldıkları *Academic Discourse* (Akademik Söylem) başlıklı kitapta, özellikle iletişim sorunu üzerinde durur ve "tarihsel bir yapı olarak tüm eğitim sisteminin, hoca ile öğrenci arasında geçen iletişimde ifadesini bulduğunu"nu iddia ederler. Dahası, tüm eğitim sisteminin, hoca-öğrenci arasındaki iletişimlerin "başarısız olmadığına" dair bir mit üzerinden gelişen bir yanlış anlamalar silsilesi olarak kendini sürdürdüğünü" eklerler (Bourdieu vd., 1994, 13). Onlara göre, öğrenme, hem bilginin kendisinin hem de belli bir grup bilginin ifadesi için kullanılan kodlarının edinilmesini kapsamaktadır. Kodlar giderek "daha az beceriksizce" çözümlenerek bilgi öğrenilir. Yazarlara göre yaygın sosyalizasyon ve kültürleşme süreçlerini de içeren asıl çıraklık bu mantıkla işler. Ama, diye vurgularlar, "[...] pedagojik iletişimi diğer iletişim türlerinden ayıran şey, kodların kullanımından kaynaklı yanlış anlamaları sürekli ve metodolojik olarak en aza indirmek için var olan uygulayıcıların özel rolüdür" (Bourdieu vd, 1994, 5). Hatta, bilginin yanlış anlaşılmasını engellemek üzere gösterilen bir çaba varsa, o iletişim biçimi pedagojiktir. Ancak, hocalar, az sayıdaki anlayan, "iyi" öğrencinin varlığıyla eğitime devam eder ve aslında bir tek onlara konuşurlar. Anlamayan öğrenciler konuşmayı kesemezler; çünkü anlamıyor oluşları, belki de, aslında onların orada olmaması gerektiğini ifşa edecektir ya da diğer öğrenciler tarafından yetersiz oldukları düşünülecektir (Bourdieu vd., 1994, 6-10). Bu psikolojik açmaz, her iki tarafın da durumu idare

etmesiyle varlığını sürdürür. Hocalar, anlaşılmalari için gereken çabayı prestij kaybı olarak görebilirler ya da konu anlaşılana kadar tekrarlamak ve basitleştirmek, onları lise hocası durumuna düşürecektir. Kanımızca yazarların yorumlarında gerçeklik payı vardır ama Türkiye bağlamında asıl sorun kalabalık öğrenci nüfusu ve bu nedenle yetersiz kalan mekan ve az sayıdaki öğretim kadrosudur. Peki ne yapılabilir? Bourdieu vd.'ne (1994, 22) göre sistemin değiştirilmesini beklemek gerçekçi değildir, o halde, öğrencilerin başarılarının değerlendirilip ölçüldüğü her durumda, kriterler olabilecek en açık şekilde ifade edilecektir. Bu basit ama dikkate değer önerileri, özellikle tasarım eğitiminde içeriğin tekrarlanmasından ziyade, hedeflerin sürekli vurgulanması ve eğitsel edimler ile ölçme kriterlerinin ilişkisinin sıkıca kurulması ve bunların hem sözlü hem de yazılı olarak ifade edilmesi olarak tercüme edilebilir.

Kültürel yeniden üretimi mimarlık eğitimi bağlamında tartışan Garry Stevens (1995; 1998), mimarlık eğitiminin, belli tipte bir mimarlık anlayışı ve meslek insanı profilini yücelterek, seçkinlerin başarısını ön plana çıkaran bir düzeni sürdürdüğünü iddia eder. Bourdieu'nün izinden giden Stevens, okul başarısının nedenini sadece başarılı öğrencilerin yeteneklerinde ya da zekâlarında aramamak gerektiğini, bunun toplum içinde ve aile ortamında içselleştirdiğimiz kültürel sermayeyle doğrudan ilişkili olduğunu öne sürer. Stevens'a (1998, 192) göre, mimarlık fakülteleri, bu farklılığı göz ardı ederek, öğrencileri sosyal ve kültürel farklılıklarından bağımsız homojen bir grup olarak ele aldıkça, seçkinlerin ayrıcalıklarını yeniden üretmeye devam eder. Daha sonraki yıllarda *habitus kavramı*, Helena Webster (2005) ve Colin Gray'in (2013) yazılarından da izlenebileceği gibi stüdyo derslerini sosyalizasyon ve kültürleşme ortamı olarak ele alan çalışmaların ana eksenini oluşturmaya devam etmiştir. Bu bağlamda, stüdyo kültürüne ve onun en önemli öğelerinden öğrenci-yürütücü etkileşimine odaklanan çalışmalara, bu yazı da ilk yıl stüdyolarını mercek altına alan araştırma projesinin bulguları ile katkı yapmaktadır.

Stevens'a (1995, 112) göre, mimarlık eğitiminin öznel doğası, onu hukuk, tıp ya da mühendislik bilimlerinden ayırır: Öğrencilerden, sadece bir şeyleri bilmelerini değil, bir şey olmalarını talep eder. Olma eylemi, "aksan, davranış, dış görünüş, beğeni, yaklaşım" gibi, ikinci elden edinilemeyecek özellikleri işaret eder (Stevens, 1995, 118). Bu özellikler ancak belli bir zaman içerisinde ve kültürlenmiş bireylerden, iletişim, gözlem ve deneyim yoluyla edinilebilir. Mimarlık eğitimi özelinde bu dönüşümün gerçekleştiği ana mecra stüdyo dersleri, temel araçsa yürütücü öğrenci etkileşimidir. Stüdyo yürütücüsü, benzer süreçlerden geçerek içselleştirdiği tasarım kültürünü öğrencilere aktarmakla yükümlü ana öznedir (Strickfaden ve Heylighen, 2010, 122).

Paulo Freire ve Jacques Ranciere'in Eleştirel Pedagoji Kuramı ve Mimarlık Eğitimi Tartışmaları

Eleştirel pedagoji kuramı, pedagojinin, öğretene ile öğrenen arasında nasıl gerçekleşeceğine dair bir yöntem sorunu ya da etkili bir iletişim meselesi olmanın çok ötesinde bir konu olarak kavranması gerektiğini iddia eder. Eleştirel yaklaşım, iletişim sorununu da içermekle birlikte eğitimi daha kapsamlı bir çerçevede sorunsallaştırır. Örneğin, eğitimin içindeki aktörleri ideolojik bağlamda da sorumlu sayar. Eleştirel pedagojinin ilk kuramcılarında olan eğitim bilimci Paulo Freire (1991), eğitimin bilgi aktarımdan ziyade, özgürleşme ve özgürleştirme sorunu olduğunu ortaya koyarak, pedagojiyi tarafsız bir konu olarak görmekten vazgeçilmesinin önünü açmıştır. Freire (1991, 57-63), geçerli ve yaygın olan eğitim sistemini,

“bankacı eğitim modeli” olarak tanımlamıştır Bu modelde, öğretmenler bilgi sahibi, öğrenciler de bilginin yatırılacağı bir zihin bankasıdır; ve eğitimcinin rolü, öğrencileri dünyaya uyumlamaktır. Bu süreçte, öğrenciler dünyayı edilgen varlıklar olarak kavrarlar. Öğrenmek istediği konuda bilgisiz olduğu kabul edilen ve öyle olduğu da hissettirilen öğrenci, bilgisizliğini azaltmak için “bilgi sahibi olanın dünyası”na girmeye çalışır. Eleştirel pedagoji perspektifinde ise, aslında kimse tümüyle bilgisiz değildir; ve tabii ki, bunun tersi de aynı ölçüde geçerlidir: Hiç kimse tümüyle bilgili değildir. Önemli olan, eğitimi, iki farklı dünyanın karşılaşması ve diyaloga girişi olarak kabul etmektir. Amaç, daha sonra kullanılacağı düşünülen bilgileri öğretmek değil, burada ve şimdinin sorunlarına, öğretmen ve öğrenen olarak kabul edilen iki tarafın birlikte bakabilmesidir. Freire’e göre, hem öğrencinin hem öğretmenin ilgilendikleri meselenin toplumsal bağlamının eşitsiz yapısını fark ederek herkes için özgürleştirici bir yapıya dönüştürme eylemine katılabilme sorumluluğunu alabilmesi gerekir. Ancak, geçerli ve yaygın yapıda, öğretici, ezen taraf olarak algılanmamalıdır; aslında belki, eşitsizliği sürdüren sisteme ve onun baskıcı araçlarına o da farkında olmadan angaje olmuş ve özgürlüğünden feragat etmiştir. Ancak öğretmenin, kendi eylem alanında yaptığı en büyük hata, “kendisini öğrencilerine, onların zorunlu karşıtı olarak sunmak ve öğrencilerinin cehaletini mutlak sayarak, kendi varlığını gerekçelendirmektir” (Freire, 1991, 59).

Eleştirel pedagoji yaklaşımına Freire’den farklı bir coğrafyada felsefi bir katkı koyan Jacques Ranciere (2013), *Cahil Hoca* kitabında, Aydınlanma dönemi eğitimcisi Joseph Jancotot’un deneysel yaklaşımı ve felsefesi üzerinden, bireylerin sosyal, kültürel ve ekonomik düzlemlerde birbirlerine eşit olmasalar da, zeka olarak eşit olduğunun unutulmaması gerektiğini vurgular. Ranciere (2013), modernitenin kendini ayakta tutan en önemli desteklerinden biri olan kurumsal eğitimi kalbinden vurarak, kurumsal eğitimin, ilerlemeci idealler adına bireyleri endüstriyel üretim ve hızlı tüketim için geçerli beceri ve bilgilere uyumlamaya ve bunu yaparken de, onların özgürleşme potansiyelini, yani bir şeyi kendi başına öğrenebilir ve yapabilir olduklarına dair özgüvenlerini, daha oluşturmamadan elinden aldığını ifade eder.

Eleştirel pedagoji çerçevesinden stüdyoyu tartışan nadir metinlerden bir grup, *Voices in Architectural Education* (1991) başlıklı kitapta toplanmıştır. Bu kitaptaki bir bölümde Bond Jr. stüdyodaki pedagojiyi, mimarlığı öğretirken öğrencilerin tüm güçlerinden soyulduğunu ve yürütücülerin, eğitim sırasında öğrencinin zihnine tümüyle yeni bir katman koyarak, onları kendi yargılarını üretebilme ve karar verebilme yetilerinden mahrum bıraktığı için eleştirir (Dutton, 1991, 90-91). Eleştirel pedagoji tasarım eğitimine ve özelinde stüdyo derslerine farklı bir odak sunmakta, merceği mesleki uygulama için gerekli olan bilgi kümesinden bilginin iletilme şeklinin mesleki ve sosyal etkilerine çevirmektedir. Crysler’in (1995) belirttiği gibi, eleştirel pedagoji, mimarlık eğitiminde, öğrencileri hâkim kabul ve uygulamaları sorgulamaya ve farklılıklarını dile getirmeye teşvik ettiği ölçüde yeni açılımlar sağlar. Bu düşünce çizgisi, mimarlık eğitimini kültürel politikanın bir biçimi olarak ele alırken, eğitim sürecini belirleyen güç ilişkilerini ve mücadelelerin mantığını açığa çıkarmayı hedeflemektedir. Bu bağlamda, aşağıda, bulgular bölümünde de açıklayacağımız gibi, bu yazı hakim kabullerin neler olduğu ve hangi tür edimlerde kendisini göstermesinin beklendiğine dair analiz ve yorumlarıyla var olan tartışmalara katkı yapmayı hedeflemektedir.

**BULGULAR: İLK YIL TASARIM STÜDYOSUNUN (ÖRTÜK)
HEDEFLERİ**

Araştırma projesinin stüdyo ortamına dair bulguları stüdyo yürütücülerine sordüğümüz: “stüdyonuzun hedefleri nelerdir?”; “not verirken sabit kriterleriniz var mı? nelere dikkat ediyorsunuz?”; “notlamanızda süreç-ürün ilişkisi nasıldır?” “sizce notlamanın eğitimde nasıl bir rolü var?” ve “sizce ölçülemeyen şeyler var mı?” soruları ile; öğrencilere sordüğümüz: “stüdyonuzun hedefleri nelerdi(r)?” “notlarınız hangi kriterlere göre veril(di)iyor?” “aldığınız notlarda süreç-ürün ilişkisi nasıl(dı)?” “notun çalışmalarınızda nasıl bir etkisi oluyor?” “sence notun eğitimde nasıl bir rolü var?” ve son olarak “yeni başlayan bir öğrenciye stüdyo ile ilgili ne tavsiye ederdin” sorularına verilen yanıtlardan çıkarsanmış ve üç ana tema olarak gruplanmış. İlk iki temaya ait kodlanan ifadeler bir tabloda karşılaştırılmalı olarak sunulmaktadır.

Bulgularımız, yürütücülerin belki de müfredatta yerini bulamadığı için tam ifade edemediği saklı ya da örtük kalan beklenti ve hedefleriyle, öğrencilerin onlardan beklendiğini düşündükleri tavırlar arasındaki farkı onların kendi ifadeleriyle ortaya koyması açısından önemlidir. Polanyi'nin (1969) bilginin kolayca dile gelmeyen, kelimelerle, sayılarla ve işaretlerle ifade edilmesi zor olan yönlerini vurguladığı “örtük bilgi” (*tacit knowledge*) kavramının eğitim alanındaki yansımalarından biri “saklı müfredat” (*hidden curriculum*) tartışmasıdır. İlk olarak Jackson'ın (1968) sınıfta yaptığı gözlemler sonucu ortaya attığı bu kavram, sınıfta somut etkilere sahip olan ancak resmi müfredatta sözü geçmeyen davranışsal değerleri ve beklentileri belirtmek için kullanılmış, daha sonra Giroux (1979) tarafından eleştirel pedagoji alanında yaygınlaştırılmıştır. Benzer bir şekilde Webster (2005) da stüdyo yürütücülerinin, mimari *habitusun* öğrencilerin bünyesine nüfuz edip edemediğini iki grup gösterge üzerinden değerlendirdiğini iddia eder. İlk belirtke, çoğunlukla çizim, maket gibi ifadeler yoluyla tespit edilebilen edimler ile ilgilidir. Strüktür, malzeme gibi ders sırasında aktarıldığı düşünülen bilgileri içerdiği gibi, öğrencilerin geliştirdikleri kavramsallaştırma ve ana fikir kurgularının, fiziksel, somut karşılıklarıyla tutarlılığını ya da beklenen estetik değerlerin içselleştirilip içselleştirilemediğini ölçmek için kullanılır. İkinci grup gösterge ise, kendine güven, yeterlilik, motivasyon, ve özellikle, bağlılık ya da kendini adama gibi tutumla ilgili özelliklerdir. Webster (2005), düşündüğü ikiliği açık ve saklı müfredat olarak ifade etmemiş olsa da kanımızca aynı eksende bir perspektif sunmaktadır. Biz bu yazıda saklı müfredatı, eğitimin geneli için geçerli bir tanımlama olarak kabul ederek, kendi bulgularımızı stüdyo kültürü bağlamında örtük hedefler tanımı altında tartışmaktayız.

Yürütücülerle yaptığımız görüşmelerde öne çıkan stüdyo hedefleri arasında; “geometriyi soyutlamanın bir aracı olarak kullanma,” “el-göz koordinasyonu kazandırma” ve “kompozisyon ilkelerini kavratma” olarak ifade ettikleri bilgi-beceriye dair hedeflerin yanı sıra, ve hatta onlardan daha sıklıkla, “olaylara tasarımcı gibi bakabilme,” “duyarlılık ve farkındalık kazandırma” ve “kendini özgürce ifade edebilme” gibi, değer ve tavırlara yönelik örtük hedefler bulunmaktadır. Eğitim hedeflerine ait bu iki boyut, yürütücüler tarafından çoğunlukla bir arada ve geçişken bir biçimde dile getirilmekte, ancak nadiren açıkça ilişkilendirilmektedir. Örneğin bir yürütücünün ifadesinde, birinci sınıf stüdyo hedefleri, öğrencinin “birey olduğunun farkına varması, kendini ifade edebilmesi”yle başlamakta, ardından “tasarım problemine önerdiği çözümü ifade edebilmesi için gereken temel tasarım ilkeleri” ve bunların “sunumu”nu

öğrenmesi şeklinde devam etmektedir (Söyleşi 14-1A). Bu geçirgenlik, birçok görüşmede kendini göstermekte, yürütücüler öğrencilerin bir birey olarak gelişimine önem veren ifadeleri sıklıkla kullanmakta ancak bunların stüdyo ortamındaki göstergelerinin ne olduğunu açıkça ortaya koyamamaktadırlar. Öğrencinin yaparak ve görerek bünyesine katacağı düşünülen ve ifade edildiğinde didaktik bir listeye dönüşeceği için ruhunu kaybedeceğine inanılan örtük hedefler, stüdyonun adeta söze gelmeyen bir yönü olarak kalmaktadır. Bir yürütücünün ifadesiyle, stüdyo “tamamen tarif edemediğiniz birtakım değerleri kazandırmaya çalıştığınız” bir ortamdır (Söyleşi 2-1). Aynı yürütücü, bu değerler bütünü “duyarlılık” olarak tanımlamakta, öğrencilerden beklentilerini bu başlık altında toplamaktadır. İfade edilmeyen beklentiler, müfredatın şekillenmesinde de kendini gösterebilmektedir. Örneğin bir yürütücü, “bireyin özünü bulması, bir mimar duruşu elde etmesi, değerli olması, bunu telaffuz edebilmesi, kendisinin yasal olduğunu fark etmesi” şeklinde ifade ettiği ve çok önem verdiğini söylediği hedefleri, müfredatta “en başa yazamadığı”nı ifade etmiştir (Söyleşi 14-1B). Bir diğer yürütücüye, öğrencilerin, “içine girdikleri dünyanın süregelen bir kültür olduğu”nu anlamalarını önemsemekte, ancak bunun müfredatta yer almadığından yakınmaktadır (Söyleşi 8-1-1). Dolayısıyla, yürütücüler açısından aktarılması öncül olan değerler müfredatta tam karşılıklarını bulamamakta ve daha da önemlisi öğrencilere tam ulaşamamakta ve yerini başka, ve belki de yanlış anlaşılan, hedefler doldurmaktadır.

Tasarımcı Kimliği ve Mimarca Tutum Beklentisi

Cuff (1991, 116) mimarlık mesleğine ait değerler sisteminin oluşturulması ve korunmasında eğitimin önemine vurgu yaparken “mimar olma” sürecinin, bir diploma sahibi olmaktan çok daha fazlasına işaret ettiğini söyler. Cuff’a (1991) göre, mimarlık eğitimi bir bireyin oldukça karmaşık bir süreç içerisindeki evrimidir ve bu evrim, genellikle hâkim olan mimarlık idealleri ve inanışları yönündedir. Wilson’ın (1996) mimarlık öğrencilerinin beş yıllık bir süreç içerisindeki değişimlerini incelediği çalışmasında da gösterdiği gibi öğrencilerin eğitimlerinin sonuna doğru kullandıkları dil, kıyafet kodları ya da mimari üslup tercihlerine kadar kendilerini mimar olmayanlardan ayıran birçok ritüeli benimsemektedir. Cuff (1991, 122) da, mimarlık okullarıyla ayinsel kabul törenlerinde gözlemlenen yoğun telkin yöntemleri arasındaki benzerliğe dikkat çeker: Her ikisi de üyelerinden yüksek derecede bağlılık, grup dışına karşı belirli ölçüde bir izolasyon, grup içinde uyum ve çeşitli aşamalardan geçişi işaretleyen fedakârlıklar beklemektedir. Mimarlık eğitimine yeni başlamış bir öğrenci açısından bu durum, karşılaşılan yeni kültüre uyumlanma gerekliliği ve bunun sonucunda ortaya çıkan kültürel değişimin içsel sürecidir. Stüdyo yürütücüsüye, benzer süreçlerden geçerek içselleştirdiği tasarım kültürünü aktarmakla yükümlü ana öznedir (Strickfaden ve Heylighen, 2010, 122). Bu uyumlanma sürecinin, özellikle tasarım eğitiminin ilk yılında– her iki taraf için de yorucu ve sancılı yönleri olduğunu, yaptığımız görüşmeler de göstermektedir.

Yürütücüler açısından temel zorluk iki yönlü gibidir ve biri, üniversite öncesi eğitimin epistemolojisi ile mimarlık eğitiminin farkından, diğeri ise, öğrencilerin içinden geldikleri toplumun egemen kültürel dünyası ile bir tasarımcının ait olması beklenen kültür dünyası arasında ayrışmadan kaynaklanır. İki kültür arasındaki fark o kadar büyüktür ki, bir yürütücünün ifadesiyle, öğrenciler adeta “başka bir dünya”ya girmekte, bir “kapı”dan geçmektedir (Söyleşi 14-1C). Üniversite öncesi öğretim,

öğrencilere, bir yandan “mimarlık adına hiçbir şey” öğretmemekte (Söyleşi 8-1-2), diğer yandan “el becerileri”ni geliştirmemekte (Söyleşi 6-1) ve bir “boşluk” yaratmaktadır. Başka bir deyişle, “öğrenci, mimarlığın içerdiği sanat boyutunda, kültür boyutunda, tekniği [ve] teknolojiyi birleştiren bir boyutta ön deneyim”e sahip olamamaktadır (Söyleşi 5-1A). Bir diğer yandansa, içinden geçtikleri eğitim süreci, öğrencileri tasarım eğitiminin çok dışında bir eğitim modeline ve dünyasına, “çoktan seçmeliğin dünyası”na (Söyleşi 14-1A) bağımlı kılmaktadır. Halbuki, mimar kimliği kazanmanın ön kabulü, yürütücüler tarafından çoğunlukla, öğrencilerin geçmişten getirdikleri kültürel kodları yıkmak olarak belirtilmiştir. Bu kimi zaman “toplumdan ya da geleneksel anlamda yaşadığı ortam”dan (Söyleşi 11-1-1) kopuşla, kimi zaman ortaokul ya da lise eğitiminin olumsuz etkilerinden “arınmak”la (Söyleşi 14-1A), kimi zamansa “çocukların tıkanmış algı kanallarının açılması”yla (Söyleşi 14-1C) ilişkilendirilmektedir. Birinci sınıf tasarım stüdyosu mimarlık eğitiminin geri kalanından farklılaşmakta, eğitimin “sıfır noktası”nu tanımlamaktadır (Söyleşi 5-1). “Sıfır noktası”, öğrencilere tasarımcı tavrını içeren kültür dünyasını tanıtmak ve aktarmak açısından gerekli bir önkoşuldur. Zira tasarım eğitimi, tarihsel olarak da, öğrencilerin o güne kadar biriktirdikleri kavramsal edinimleri değiştirmek, yeni bir gözle yani “tasarımcı gözü”yle bakmayı öğretmek üzerine kuruludur.

Tasarımcı kimliğini inşa ettiği düşünülen öğeler, neredeyse tüm yaşamı kaplayan bir tavır ve algılar bütünü olarak ele alınmaktadır. Örneğin bir yürütücü, iyi bir mimar olmanın önkoşulunu, iyi bir insan olarak tanımlamıştır (Söyleşi 11-1-2). Bir diğer yürütücüyse, “her şeyin bir yumak, bir ağ gibi mimarlıkla ilişkili olduğu”nu vurgularken, “bu mesleğin, paltoyu çıkardığınızda, eve girdiğinizde kenara asılabilecek bir meslek olmadığı”nu, adeta “derinizin bu meslek olduğu”nu ve mesleki başarının, bu gerçeği ne kadar idrak edebildiğinizle ilişkili olduğunu vurgulamıştır (Söyleşi 4-1). Bir başka yürütücüye göreyse, tasarlama eylemi yaşamın her alanını kapsamaktadır, öğrencilere sabah giysi seçmenin bile bir tasarlama işi olduğu aktarılmalıdır (Söyleşi 8-1-2). Stevens’in (1995, 105-22) “olma eylemi” şeklinde ifade ettiği, gözlem ve deneyim yoluyla elde edilen özellikleri ve eğitim süresince gerçekleşmesi beklenen dönüşümü işaret eden bu yaklaşım, stüdyoda aktarılmak istenen değerlerin muhtevasını ve somut ifadesini anlamak açısından önem taşır. Kültürel sermayesi aktarılmak istenen değerler ile uyum içinde olan öğrenciler için süreç daha kolay ilerlerken, eğitim ve öğretim altyapısı “yetersiz” bulunan öğrenciler açısından daha sancılı olabilmektedir. Yukarıda işaret ettiğimiz, daha çok toplumsal sınıf üzerinden okunabilecek eşitsizliği, Türkiye örneğinde, bir de modernleşme serüveni üzerinden değerlendirmek gerekir. Geç modernleşen bir toplum olarak Türkiye’de, “Doğu-Batı” ya da “geleneksel-modern” arasında formüle edilegelen gerilimin, mimarlık ortamının olduğu kadar mimarlık eğitiminin de önemli temalarından biri olduğu ortaya çıkmaktadır. Bordieu’nün sorunsallaştırdığı içselleştirilmiş seçkinlik, bu bağlamda modernist dile yakınlıkla ilişkilenebilir ve estetik eksende bir çatışmayı işaret etmektedir. İki kültürün karşılaşması, ya da bir başka ifadeyle, öğrencinin soyut estetik biçime uzaklığı, bir yürütücü tarafından “hiçbir şey bilmemek” olarak yorumlanmakta, öğrencilerin “sanatçı olarak Sezen Aksu’yu bilmeleri” ancak “Picasso’yu bile tanımamaları” yürütücüde hüsrana yaratmaktadır (söyleşi 8-1-1). Bu yürütücü, “öğrenci profili”ne vurgu yaparak, “öğrencinin imgelem dünyası, (ve yaşadıkları) evler” ile ders algısı arasında bir paralellik olduğunu savunmaktadır (Söyleşi 8-1-1). Tasarım kültürüne yakınlık taşımayan evlerde oturmak, öğrencilerin

bu yeni kültüre adaptasyonunu olumsuz etkilemektedir, hatta aralarında “bir takım dizayn evlerde oturanlar” varsa bile, öğrencilerin o tasarımın değerini ne kadar anladıkları şüphelidir. Öğrencilerde arzulanan bu kültürel birikim, kendini belki de en iyi, öğrencinin “kılık kıyafetinde, çizimi”nde ortaya çıkarmaktadır (Söyleşi 8-1-1). Aynı kırılma, öğrencilerin içinden geldikleri aile yaşantısı ile edinmeleri beklenen modernist dil arasındaki farklılıkta da yankılanır. Örneğin bir başka yürütücüye göre, öğrenciler stüdyoda yaptıkları işleri evde aileleriyle paylaştıklarında anlayamamakta ve hevesleri kırılmaktadır (Söyleşi 6-1). Kültürel birikim, tasarımcı kimliğini diğer sanat dallarıyla ilişkilendirme açısından da önem taşır. Stüdyo derslerini sinema filmleri ve edebiyat eserleriyle zenginleştirmeyi seçen bir yürütücü, öğrenci profili “aşağıya doğru düştükçe”, algılama sürelerinin uzadığından yakınmakta (Söyleşi 5-1), bu nedenle, “bu tür faaliyetleri” azaltmaya başladıklarını vurgulamaktadır.

Benzer uzaklığı, araştırmasında üç yıl boyunca stüdyo kritiklerini gözlemleyen ve iletişimlerini analiz eden Oak (2000) da vurgulamaktadır. Yürütücü ve öğrenciler arasındaki iletişimin, özellikle kritikler sırasında kullanılan dilin, belli bir öğrenci tipine daha uygun olduğunu ve bu yüzden de o öğrencilerin “profesyonel tasarımcı” kategorisine daha kolaylıkla oturabildiğini ifade etmektedir. Ayrıca Oak (2000), stüdyo yürütücüleri ve öğrencilerinin varsayımları üzerine düşünüp tartışabilecekleri daha fazla olanak sağlamak gerektiğini, ama bundan da öte, eğitimde sıkça duyduğumuz “başarılı tasarımcı” kategorisinin kendisini sorgulamak gerektiğini vurgulamaktadır.

“Hoca Memnuniyeti” ya da “Kimin için Tasarlıyoruz?”

Görüşmelerden çıkarsadığımız kadarıyla, o güne kadar getirdiği bütün bilgisini geride bırakması ve sıfır noktasından başlaması beklenen öğrenci ne yapması gerektiğini ve hatta nereden başlayacağını öngöremediği bir alana çekilir. Belirsizlikle baş edebilme becerileri sınırlı olan birinci sınıf öğrencilerinin, Cuff’ın (121) deyişiyle, “rolü tasarımın gizemlerine rehberlik etmek olan bir öğretmene” yönelmesi kaçınılmazdır. Brown ve Clark’a (2013, 37) göre bu yönelim, mevcut inançlarını terk etmeleri ve yürütücüler tarafından iletilen yeni bir kavrayış setiyle çalışmalarını beklentisine paralel olarak çalışır. Araştırma kapsamında yaptığımız görüşmelerin de desteklediği üzere stüdyo sürecine uyumlanma, yürütücüler tarafından büyük ölçüde bu yeni bakış açısının ve kavrayışlar bütününe öğrencilerce içselleştirilmesi olarak yorumlanmaktadır. Ne var ki, tabloda özetlediğimiz gibi, öğrencilerin onlardan beklendiğini zannettikleri tavırların yürütücülerin ifadelerinde bir karşılığı yoktur. İlk yıl stüdyo öğrencileri, yürütücülerin örtük hedefleri içindeki bu tavırlar bütününe anlamlandırmakta ve gerçekleştirmekte zorluk yaşamakta ve neticede “hocaların beklentileri” şeklinde formüle etmektedirler. Öğrenciler açısından kafa karışıklığına yol açan bu süreç, kimi zaman “kendi yaptığında neyin yanlış olduğunu anlayamamak”, kimi zaman aldığı notu gerekçelendirememek şeklinde yankı bulmaktadır.

Stüdyo, çoklu ve bazen de çelişkili ya da üstü kapalı hedefleriyle, Donald Schön’ün (1987) “ifade edilemezlik, muğlaklık ve belirsizlik” olarak tariflediği süreçleriyle ve Polanyi’nin ise “örtük bilgi”nin hakim olduğunu vurguladığı yöntemleriyle baş etmenin yıllar içinde öğrenildiği bir kültürdür. Ama ne yazık ki bu anlayış, ilk yıl öğrenciler açısından oldukça güvensiz bir ortam sunar.

Schön, belirsizliğin yarattığı gizem perdesini eleştirerek, bu durumun, özgüvenini yitirmesi pahasına öğrencinin yürütücü hayranlığı geliştirmesine neden olabileceğini vurgular. Schön, “ustayla gizem oyunu” adını verdiği bu durumu eleştirirken, muğlaklığın, eğitimi tek yönlü ve etkisiz kıldığını hatırlatır. Bunu aşmak için, öğretilerimizi oluşturan hedeflerimizi, standartlarımızı ve varsayımlarımızı daha açık ifade etmemiz gerekmektedir. Ancak, Ledewitz’e (1985) göre buradaki ön kabul, bu hedeflerin somut bir ifade bulabileceklerinin kabulü ve yürütücünün de bunları fark etmiş olduğu düşüncesidir. Oysa ki, Bourdieu’nün *habitus* kavramı ile tartışmaya açtığımız gibi yetkiyi elinde tutan düşünce ve algı şemaları kendi somutlaşmış nesnelliklerini yaratır ve geleneksel olanın doğalmış gibi deneyimlenmesini ve kabulünü kolaylaştırır. Farklı bir şekilde ifade edersek, birinci sınıf tasarım öğrencileri üzerinde büyük etkisi olan “ustanın gizemli becerileri” sadece yürütücünün kişilik özellikleriyle ilişkili değildir, aksine yaygın stüdyo anlayışının temel bir parçasıdır, ve o kadar kanıksanmıştır ki çoğu zaman biz daha farkına varamadan kendini yeniden yaratır. Schön’ün, stüdyo kültürü üstüne artık kanıksanmış olan “yaparak öğrenme” modelini eleştiren Ward (1990), başta gizem gibi gelen şeylerin zamanla ve açık ifadeyle anlaşılacağı önermesinin, çoğu zaman gerçeklerle örtüşmediği iddiasındadır. Ona göre bu durum, otorite modeline dayandığı ölçüde, öğrenciyi yürütücüyü memnun etmeye doğru yönlendirmektedir. Ward, Goldschmidt vd.’nin (2010) savını dolaylı olarak destekleyen bir sonuca vararak, öğrencilerin bazen yürütücülerin fikirlerini kendi fikirleri gibi içselleştirdiklerini ve bunu farkında olarak yapmadıklarını ama yaptıklarında da başarı şanslarının arttığı sonucunu çıkarmaktadır.

Araştırmamızın bulguları benzer bir noktayı işaret ederek, öğrencilerin, stüdyoda tavırsal ve yeni bir düşünsel perspektife dair onlardan beklenenleri davranışsal kalıplara dönüştürme eğiliminde olduklarını ve bunu “hocaların istediğini yapmak” olarak kabul ettiklerini göstermektedir. “Proje dersinizin hedefleri nelerdir(r)?” sorusunu, öğrenciler sıklıkla, yürütücülerin isteklerini “yakalama”ya ve “dediklerini yapma”ya yönelik çabalarını aktararak yanıtlamışlardır. Bir öğrenci, birinci sınıf tasarım stüdyosunun sonunda, “neyin sevineceği”ni öğrenmiş olduğunu, ancak “kendisi için” ne yapması gerektiği ve bunun sevilip sevilmeyeceği konusunda aklının karışık olduğunu ifade etmiştir (Söyleşi 1-2-1). Öğrenci, tasarımına dair eleştirileri “istekler” olarak tercüme ediyor gibidir. İlkeler öğretimin ilkeleridir ama içselleştirilmemiştir; bir kurallar dizgesi olarak kabul edilmiş, beğeni kalıbı olarak kullanılmak üzere dağarcığa yerleştirilmiştir. Öğrenci tarafından içtenlikle ifade edilen bu endişe, deneyimlediği yabancılaşmayı aktarır. Yabancılaşma, yalnızca karşılaşılan bu yeni dünyayla değil, öğrencinin kendi işi olarak sahiplendiği tasarım ürünüyle arasında da vardır. Bir başka öğrencinin ifadesiyle, stüdyo derslerinde ürettikleri işler, bir türlü “kendi tasarımı gibi olamamak”tır; oysa, eğer ileride “mimar olacaksa”, biraz da “kendi istedikleri”ni yapmak istediğini belirtmekte, hep “onlar”ın istediklerini yapıyor muş gibi hissetmekten yakınmaktadır (Söyleşi 06-02). Anlaşılan o ki, öğrenciler açısından, yürütücülerin beklentilerini karşılayabilmek ya da “hocaları memnun edebilmek”, yürütücülerin önemseydiği hedefler arasında olan, “kendini özgürce ifade edebilme” becerisinden daha hayati görülmektedir.

Orr ve Bloxham (2012) yürütücülerden öğrenci çalışmalarının nihai notuna karar verme süreçlerini şeffaflaştırmalarını ve yargılarını dışlaştırmalarını istedikleri araştırmalarında pek çok örtük kriterin öğrencilerle paylaşılmadığı sonucunu çıkarmaktadırlar. İç mimarlık

		Ana Tema	Yürütücülerle Yapılan Söyleşilerde Konu Edilme Sayısı	Öğrencilerle Yapılan Söyleşilerde Konu Edilme Sayısı
Tavır eksenli (Örtük) Hedefler		Olaylara Tasarımcı Gibi Bakabilme / Yeni Bir Algı Dünyasının Açılması	7	4
		Duyarlılık ve Farkındalık	5	
		Kendini Özgürce İfade Edebilme	3	
		Mimari Tartışma Kültürünü Öğrenmek		2
		Tasarımı ve Mimarlığı Sevdirmek	3	1
			18	7
		Hocanın İsteddiğini Kavramak		5
		Estetik Bir Şey Yapmak		3
			0	8
Beceri eksenli (Açık) Hedefler	Süreç yönelimli	Yaratıcılığı Geliştirmek	3	5
		Soyut Düşünebilmek	4	1
		Tasarım Sürecini Öğretmek	3	
			10	6
	Ürün yönelimli	Kompozisyon İlkeleri	5	3
		Üç Boyutlu Düşünebilme	4	4
		El-Göz Koordinasyonunu Geliştirme	4	4
			13	11

Tablo 1. Stüdyo yürütücüleri ve öğrencilerinin ilk yıl tasarım stüdyosunun hedefleri açısından ifadelerinin karşılaştırması

öğrencileri ile benzer bir araştırma yapmış olan Smith (2013) de benzer sonuçları paylaşmaktadır. Notun, öğrencinin en çok önem verdiği ve geleceğini yönlendiren en önemli unsur olduğunu ifade eden Smith, görüşme yaptığı öğrencilerin, aldıkları notları yürütücülerin biçim tercihlerine göre verdiklerini, notların yoğun çalışmalarını ve nitelikli ürünlerini yansıtmadıklarını düşündüklerini belirtmektedir. Smith'e (2013) göre yürütücülerin kolay ölçülebilir ve muğlaklığı az olan kriterleri ölçtükleri için tasarım süreciyle ilgili pek çok niteliksel meselenin ölçmede göz ardı edildiğini, dolayısıyla önemli olanın değil, notlaması kolay olanın ölçüldüğünün uyarısını yapmaktadır.

Dutton'ın (1991) da ifade ettiği gibi, hedeflerle bağ kurulmadığı zaman öğrenciler normatif değerlere uymanın başarının anahtarı olduğu zannetmeye eğilim gösterirler. Tüm kriterlerin öğrencilerle paylaşılmadığı bir ortamda öğrencilerin özerklik ve etkinlik duygusu zayıflayarak yürütücüye bağımlılığı artmaya başlar. Dahası bu durum, eleştirel pedagoji kuramlarının da dikkat çektiği gibi öğrencinin kendi deneyimlerini şekillendiren bilginin yapısını anlamlandırması ve sorgulamasını olanaksız kılmaktadır. Bu nedenle yürütücülerin çok önemseydiği "olaylara tasarımcı gibi bakabilme," "farkındalık," "kendini özgürce ifade edebilme," "soyut düşünebilme," ve "tasarım sürecini anlamak" gibi hedeflere ulaşılmasında boşluklar yaşanabilmektedir. Lindström (2006) ve Ellmers vd.'ne (2008) referansla diyebiliriz ki, aslında yukarıda geçen hedeflerin ne demek olduğu açıklanmadığında yüzeysel

öğrenmeye kapı açılmaktadır. Öğrenciler yeni bir beceriyi kullanma ya da iyi bir ürün ortaya koymanın ötesine geçemeyebileceklerini, ancak, öğrendiklerini, yeni bir durumda, öz yargılarına güvenerek, prensipler, stratejiler, ya da ilkeler olarak kullanamayabileceklerini ifade etmektedirler.

Bir Kriter Olarak Stüdyodaki Davranışlar

Sanat ve tasarım pedagojisi üzerine çalışan Orr ve Shreeve (2018, 26), eğitim ortamını –Wenger’e referansla– sosyal ekolojiye benzetirken, gruba katılım ve bağlılığın öğrenim üzerindeki etkilerini vurgular. Gruba katılım kendini ilk olarak derse katılım şeklinde gösterirken, stüdyo yürütücülerinin beklediği davranış kalıplarına katılım şeklinde genişleyebilmektedir. Öğrenciler, dersin değerler sistemine katıldıkları ölçüde derse bağlılık göstermekte ve başarılı ya da başarısız olma şansları artmaktadır (Wenger, 1998). Bağlılığı somutlaştıran en önemli yapıtaş, tutum ve onun göstergesi davranışlardır. Logan’a (2008, 27) göre, yürütücüler bu davranışları; çok çalışma, isteklilik, odaklanma, sorumluluk alma, sebatkârlık olarak görmek ister; hatta öğrencilerin, çalışmalarına, atölye ortamına ve yürütücülerine kendilerini teslim etmeleri de beklenir. Öğrencilerin çalışmaları, öğrencinin kim olduğuyla ve profesyonel kimliğiyle eşanlamlı olur. Eleştirel pedagoji bağlamında stüdyo ortamını inceleyen yazısında Crysler (1995) de, öğrencilerden beklenen çalışma temposunun onların sosyal yaşamını sonlandıran, sağlıklarını tehlikeye atan bir seviyeye varabildiğini ve gerçeklik algılarının stüdyoyla sınırlı kalmasını eleştirir.

Yaptığımız görüşmeler, benzer bir konuyu birinci sınıf tasarım stüdyoları bağlamında tartışabilmeyi olanaklı kılmıştır. Yürütücüler açısından “çalışkanlık ve düzenli olmak” (Söyleşi 9-1-1) “süreklilik, tutarlılık, katılım” (Söyleşi 9-1-3), “çalışma disiplini” (Söyleşi 13-1), “mesleki disiplin” (Söyleşi 12-1-2) gibi kriterler önemli bulunmakta, değerlendirmeyi etkilemektedir. Öğrencilerse, benzer bir biçimde, yürütücülerin kendilerinden, çok kritik almalarını, genel olarak çok iletişim kurmalarını, göz önünde ve ilgili olmalarını beklediğini düşünmektedir. Örneğin bir öğrenci (Söyleşi 12-13), “çok kritik aldığı” bir işin “çok tuttuğu”nu belirtmekte, notlama sırasında bunun bir fark yarattığını düşündüğünü ifade etmektedir (Söyleşi 1-2-1). Başka bir öğrenciyse, değerlendirmenin projeye göre değil çalışma disiplinine göre olduğunu belirtmekte, performans ve çaba göstermek değerlendiriliyor diye ifade etmektedir (Söyleşi 8-2-2).

Ancak yürütücülerin, isteklilik ve sebatkârlık, beklentisi, öğrenciler tarafından istismara açık bulunmakta ve yürütücüyü memnun etme çabası, “göz boyama” ve “rol yapmak” olarak yorumlanmaktadır. Rol yapmak, bu öğrenci tarafından, “hiçbir şey yapmayı sürekli bir şey yapıyormuş gibi gözükme” şeklinde tanımlanmıştır (Söyleşi 1-2-1). Bir başka öğrenciyse, “yeni başlayacak öğrencilere ne tavsiye ederdin?” sorumuza, “çok güzel rol yapmasını öğüt verirdim”, “çalışıyor gibi, çok ilgili gibi olmasını falan öğrettirdim, yani bir kenara çekilip oturmamasını öğüt verirdim” diye cevap vermiştir (Söyleşi 9-2-2). Stüdyo derslerindeki başarının anahtarını “hocayı memnun etmek” olarak gören öğrenciler, kendilerini oldukları gibi ortaya koymak ile başarılı olmak arasında bir fark olduğunu vurgulamaktadır. Örneğin bir öğrenci, daha dağınık, uykulu, bakımsız görünen öğrencilerin daha çok çalışıyor imajı yarattığını ve bu yüzden de onların daha çok takdir gördüğünü söylemiştir. Atölyede yürütücülerin yakınında duran öğrencinin, “notlamada” “kayıldığı”nı, “hocanın yanında gezmek”, “kendini göstermek” ve sürekli soru sormanın performans ölçümüne karşılık geldiğini ifade etmiştir (Söyleşi 7-2). Rol yapan öğrenciyse kanmaya karşı bir önlem olarak, “heyecan duyanı ayırt etmek”, öğrencilerin sıkça

tekrarladıkları bir öneridir. Çünkü öğrencilerin büyük bir çoğunluğu, yürütücülerin, öğrencilerin çalışır görünmesine kandıklarını ve bunu olumlu değerlendiklerini, halbuki öğrencinin sürekli stüdyoda olmasının çalışıyor olduğu anlamına gelmediğini ifade etmişlerdir. Aslında öğrenciler de, samimiyet ve heyecana yaptıkları göndermelerle, somutlaştırılması zor tutumlardan bahsetmektedirler.

Öğrencilerin bu yorumlarının öznel yargıları olabileceğini ve hakikati yansıtmayabileceğini de akılda tutarak, “sürekli stüdyoda bulunmanın” literatürde de sorunsallaştırıldığına dikkat çekmek isteriz. Vaughan vd.’ne (2008) göre, yürütücülerin zihnindeki sürekli çalışan ve sabaha kadar stüdyoda olan ideal öğrenci bir stereotiptir. Bu tipolojinin, değer yargılarıyla yüklü olabileceği uyarısını yapan Vaughan vd. (2008), sürekli stüdyoda olmanın, maddi ve ailevi kısıtlılıkları nedeniyle her öğrencinin istese de her zaman yapamayabileceği bir şey olduğunu ifade ederler. “Her an atölyede olan öğrenci modelinin, başkasının sorumluluğunu üstüne almamış, maddi zorlukları olmayan bir öğrenciyi tanımladığını fark etmek gerek. Ailesi olan ve bir çocuğun sorumluluğunu yüklenmiş, özellikle kadın öğrencinin hep atölyede olması çok zor olabilir” (Vaughan, 2008, 125-48). Ayrıca, öğrenciler evlerinde ya da yurtlarında çalışmadıkları, o ortamda bulunmak istemedikleri, ya da gidecek başka yerleri olmadığı için de stüdyoda zaman geçirmeyi tercih edebilirler. Her koşulda, stüdyoların bütün gün boyunca kullanılabilmesi yürütücülere öğrencilerin çalışabilmek için 24 saatleri olduğu fikrini vermekte, zamanı olduğundan daha uzun algılamalarına yol açabilmektedir. Giriş bölümünde bahsi geçen AIAS raporu (Koch vd., 2002) tam olarak bu noktayı belirtirken, geleneksel stüdyo kültürünün kötü uyku alışkanlıklarını, sağlıksız beslenme düzenlerini ve yüksek stres seviyelerini teşvik eden bir çalışma ortamı sunduğu vurgular. Raporda öğrencilerin en öncelikli ihtiyaçlarından biri stüdyonun talep ettiği zaman ve emek yoğunluğunun yeniden gözden geçirilmesidir. Stüdyo dersleri öğrencileri hayatın diğer alanlarından soyutlayan ve yalnızlaştıran bir etkiye sahiptir. Aynı raporda yer alan bir diğer nokta ise öğrencilerin stüdyoyu öğretmen odaklı bir deneyim olarak tanımlamaları, öğrencilerin yürütücünün dilini ve referans sistemini anladıkları ve kabul ettikleri ölçüde “başarılı” olduklarını düşünmeleridir. Bu anlamda, rapor ile bizim bulgularımız örtüşmekte, stüdyo kültürünün uluslar arası yapısını vurgulamaktadır.

TARTIŞMA VE SONUÇLAR

Mimari tasarım eğitiminin sadece tasarlamayı öğretmek olmadığını, mimari *habitusun* yeniden üretiminin önemli bir ortamının stüdyolar olduğunu tartıştığımız bu yazıda, ilk yıl stüdyolarındaki yürütücüler ve öğrenciler arasındaki etkileşime dair saptamalarımız, stüdyonun bazı hedeflerinin üstü örtülü paylaşıldığını ya da bunların bazı öğrencilerce istenenen farklı yorumlanabildiğini ortaya koymaktadır. Bulgular kapsamında yürütücülerin açık hedefleri, öğrenciye yeni bir dil öğretmek ve yeni bir algı rejimiyle tanıştırmak olarak özetlenebilir; örtük hedeflerinin, algı, farkındalık ve ifade bütünlüğüne sahip bir tasarımcı tavrını benimsetmek olduğu söylenebilir. Mimarlık öğrencisinin eğitim içinde mimarlık kültürüne adapte olmasını ve mimardan beklenen hassasiyetleri ve tavırları kazanmasını hedefleyen bir eğitim anlayışı yadırgatıcı değildir. Ne var ki bazı öğrencilerin söyleşilerdeki ifadeleri, stüdyo yürütücülerinin onlara tanıştırmaya çalıştığı dünya ve kazandırmaya çalıştığı tutumları bir istenenler listesi olarak algıladıklarını

göstermektedir. Oysaki stüdyo yürütücüleri sıklıkla, sorgulayıcı, duyarlı, yaratıcı ve eleştirel bakış açısına sahip, kendini özgürce ifade eden bir birey beklentisinde olduklarını ifade etmişlerdir. Bu beklentinin öğrencilerdeki karşılığı ise, çok çalışan, özellikle stüdyoda çok çalışan, ve yürütücünün beğeni dünyasına uyumlanmış bir öğrencidir. Bu nedenle, bir yandan stüdyoda mimari *habitusu* sahiplenmek için de yapılan ölçme ve değerlendirmeler, farkında olunmadan bu sahiplenme biçiminin kalıplaşmış davranışsal ifadesini arayan ve belli tavırları görmediğinde yargılayıcı olabilen bir anlayışın sembolleri gibi algılanmaktadır. Neticede süreç, yaratıcılığı desteklediğini zannederken öğrenciyi kendine yabancılaştırıcı olabilmektedir.

Bu nedenle, mimar tavrının göstergesi olarak kabul edilen, stüdyodaki bazı davranışların, kompozisyon ilkeleri ve üç boyutlu düşünebilme gibi bazı becerilerle aynı sürede edinilmediği akılda tutulmalıdır. Ayrıca ilk yıl tasarım eğitimi, doğruların belirgin olduğu bir epistemolojiye uyumlanmış olarak orta öğretimden gelen öğrencinin, belirsizliğin hakim olduğu tasarım sürecinin keşfe dayalı epistemolojisiyle karşılaştığı bir eşiktir. Bu karşılaşma kendi başına hem stüdyo yürütücüsü hem de öğrenci için zorlayıcıdır. Belirsizlikle baş edebilme, endişe duymadan keşfetmekten zevk alabilme kanımızca öğrencinin stüdyo ortamında özgüvene sahip bir birey olarak yer almasıyla daha kolay gerçekleşir. Ancak, bilgi ve beceriye sahip olma gibi stüdyo ortamında özgüvenle var olabilme de kuşkusuz bir süreç meselesidir. Biriktirme (bilgi ve beceri) süreci ile (temelde bu birikimden kaynaklı) özgüven oluşumunun karşılıklı olarak eşzamanlı gelişmesini, özellikle mimari tasarım alanında hem de ilk yılda beklemek gerçekçi değildir. Yeni bilgi, beceri, ve soyut bir tasarım dili öğretmek ile bir edime uyumlu tavırları benimsetmek, aslında bir *habitustan* diğerine geçişe nasıl rehberlik edileceğine dair bir üst ölçekte düşünülmesi gereken pedagojik sorunsaldır.

İkincil olarak, mimarlık eğitiminin bir yanıyla, beğeni gibi oldukça toplumsal-kültürel arka planı olan bir meseleyle haşır neşir olduğunu unutmamak gerekir. Mimarlık eğitimcilerin beğenisinin oldukça önemli bir kısmı, Freire ve Ranciere'in modern eğitime dair saptamalarına paralel olarak, endüstri üretimine endeksli modernist estetiğin süzgecinden geçerek oluşmaktadır. Aktarılmak istenen estetik rejim, kültürel kapitalleriyle örtüşen bazı öğrenci için kolaylıkla içselleştirilebilirken, farklı kültürel yapılardan gelenler için adapte olması zor bir süreçtir. Çoğu öğrencinin içinden geldiği sosyal, ekonomik ve kültürel ortamın modernist estetik kabullerden çok farklı olabileceğini hesaba kattığımızda, yürütücü ile öğrenci arasında, en azından, biçem uyumsuzluğu kaçınılmazdır. Bu noktada, yürütücüler, öğrenciyi bir biçem dünyasına uyumlama çabasına girmektedirler. Bunun mimarlık eğitimindeki etkisi didaktik yapıda bir stüdyo ortamını olabilmektedir. Stüdyo yürütücüsü, öğrenciyi yeni estetik biçemin diline uyumlama görevini üstlenmekte ve öğrencinin bunu sahiplenerek, içinde bulunduğu mevcut çevreden daha iyisi olduğu düşünülen tasarım dilinde üretim yapmak üzere kullanmasını beklemektedir. Böyle bir ortamda iki farklı *habitusun* çarpışması iki kat sancılı olabilmektedir.

Öte yandan yürütücüler için, özellikle Türkiye bağlamında ilk yıl mimarlık stüdyosunun, bir yanda, daha sonraki dönemlere temel hazırlamanın sorumluluğu, diğer yanda, kalabalık öğrenci nüfusuna yeni bir dil öğretirken bu dilde yaratıcı ve sorgulayıcı olabilmelerini sağlamak gibi çok meseleyle baş edilen bir ortam olduğunu da unutmamak gerekmektedir.

Buna ek olarak, stüdyo yürütücülerinin sonradan eğitimci olduklarını ve aslında çoğunun sadece tasarım eğitimi aldıklarını da vurgulamak gerekir. Dinham (1987) ve Pollock (2011) sanat ve tasarım stüdyo yürütücülerinin, beklentilerini açıkça ifade edemeyişlerini, stüdyo yürütücülerinin öğretmenliği ve tasarımcılığı aynı anda icra eden kişiler olmalarına bağlarlar ve iki farklı kimliği yürütmeye çalışırken, yapısal bir çelişkinin kaçınılmaz olduğunu belirtirler. Glasser (1990) de, “ne kadar iyi tasarımcı olurlarsa olsunlar, [yürütücülerin] iyi eğitmen olmaya, doğru ve yararlı bilginin verilme yöntemine dair fikirleri” olmadığını ve “herkesin kendi eğitiminden edindiği deneyimle eğitmenliğe başladığını” ekler (1990, 250-2). Bu bağlamda belki de sorunu en net biçimde tasarım stüdyosunda eleştirel iletişimi incelediği bir çalışmada Goldschmidt vd.’nin (2010, 285-302) ifadesi ortaya koyar: Yürütücüler de, öğrenciler gibi, yaparak öğrenmektedir. Glasser (1990) ayrıca, yeni yürütücülerin, var olan sistemin ve yaklaşımın içine girmek zorunda kaldıkları için mevcut sistemi hemen kabul ettiklerini ifade ederek, stüdyonun örtük hedeflerinin neden örtük kalmaya devam ettiğine dair ipucu verir. Bu bağlamda içine girilen ortamın kabulleri ve kişinin kendi edimleri üzerine düşünömsellik geliştirecek vakti olamamaktadır.

Bourdieu’nün, *habitusun* ağlarına takılmış kültürel yeniden üretim çarklarındaki temel meselenin “düşünömsellik” eksikliği olduğu iddiası ışığında araştırmanın bulgularını yorumladığımızda belki de asıl tartışılması gereken mesele, yürütücülerin tasarımcı algısı ve mimar tavrına dair idealleridir. Bununla birlikte sadece araştırma kapsamında görüşme yapılan yürütücülerin değil, giriş bölümünde özetlediğimiz gibi literatürde deneyimlerini paylaşan pek çok ilk yıl yürütücüsünün de en çok vurgu yaptığı düşünsel tavır, “sorgulayıcılık” ve “eleştirelilik” beklentisi olduğunu hatırlayacak olursak, yürütücülerin öğrencilerin “kendini özgürce ifade edebilmesi” olarak tanımladıkları hedeflerinin, öğrencilerde hiç yankılanmayan iki hedeften biri olması dikkat çekicidir. Bu nedenle, Freire ve Ranciere’in eleştirel pedagoji perspektifi ışığında “eleştireliliğin” ana ekseninin “özgürleştirme” olduğuna dair argümanlarının altını çizerek, aslında özgürleşmenin koşullarını hazırlamak ve ortamını sunmak üzere neler yapılabileceğini düşünmek gerekmektedir.

Son olarak, ilk yıl tasarım stüdyolarında ölçme ve değerlendirmeye odaklanan araştırma projesinin bazı bulgularını, bugüne kadar yapılmış çalışmalarla diyalog halinde ve kuramsal bir çerçeveden tartışarak paylaşan bu yazının, yoğun gerçekleştirilmiş olsa da sadece ve sınırlı sayıda görüşmelere dayandığını hatırlatmak yerinde olacaktır. Bu nedenle burada başlatılan tartışmanın, stüdyo ortamında gözlemlere dayalı etnografik metotlarla desteklenen yeni araştırmalarla karşılaştırılması, stüdyo yürütücülerinin kendi eğitimlerinden gelen kabullerinin sorgulanmasıyla derinleştirilmesi ve farklı ortamlarda tekrarlanarak kapsamının genişletilmesi gerekmektedir.

KAYNAKLAR

ABALI, Z., ÇİL E., der. (1994) *Mimari Proje Dersinin Sorgulanması*, YTÜ Mimarlık Fakültesi Yay., İstanbul.

ARIDAĞ, L. (2004) *Mimari Tasarım Stüdyo Eğitiminde İletişim*, yayımlanmamış Doktora Tezi, İTÜ FBE, İstanbul.

- AYDINLI, S. EREN, Ç., ERKÖK, F., UZ-SÖNMEZ, F. (2005) Tasarım Eğitiminin İlk Yılı, *STÜDYO Tasarım Kuram Elestiri Dergisi* (2) Güz 9-12.
- AYTAÇ-DURAL, T. der. (2000) Temel Tasarım Eğitimi Dosyası, *Mimarlık* (293).
- AYTAÇ-DURAL, T. (2000) Dönüş(tür)me Sürecinde Temel Tasarım Eğitimi, *Mimarlık* (293) 62-6.
- BACHMAN, C., BACHMAN, L. (2009) Self-Identity, Rationalisation and Cognitive Dissonance in Undergraduate Architectural Design Learning, *Architectural Research Quarterly* 13 (3-4) 315-21.
- BANHAM, R. (1990) A Black Box, The Secret Profession of Architecture, *New Statesman & Society* (12) 22-5.
- BOURDIEU, P. (1990) *The Logic of Practice*, Stanford University Press, Stanford.
- BOURDIEU P., PASSERON, J.C., DE SAINT-MARTIN, M. (1994) *Academic Discourse*, Stanford University Press, Stanford.
- BROWN, R., CLARK, P. (2013) From Bourdieu to Friere (by way of Boal): Facilitating Creative Thinking through Play, *Field* 5(1) 33-51.
- BURNETTE, C. (1974) A Framework for Communication and Evaluation in Architectural Education, *Journal of Architectural Education* 28 (1/2) 19-20.
- CRYSLER, C.G. (1995) Critical Pedagogy and Architectural Education, *Journal of Architectural Education* 48(4) 208-17.
- CUFF, D. (1991) *Architecture: The Story of Practice*, MIT Press, Cambridge.
- DENEL, B. (1998) Temel Tasarım ve Değişim, *Temel Tasarım / Temel Eğitim*, der. N. Teymur, T. Aytaç-Dural, ODTÜ Mimarlık Fakültesi Yay., Ankara; 48-54.
- DIAZ, J. (1999) Empowerment and Learning in a First Semester Design Studio, *87th ACSA Annual Meeting*. <https://www.acsa-arch.org/chapter/empowerment-and-learning-in-a-first-semester-design-studio/> Erişim Tarihi (26.03.2021).
- DINHAM, S. (1987) Research on Instruction in Design Studio *Annual Meeting of the Mid-America College Art Association*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED298084.pdf> Erişim Tarihi (26.03.2021).
- DUTTON, T. A., der. (1991) *Voices in Architectural Education, Cultural Politics and Pedagogy*, Bergin and Garvey, New York.
- ELLMERS, G., FOLEY, M., BENNETT, S. (2008) Graphic Design Education: A Revised Assessment Approach to Encourage Deep Learning, *Journal of University Teaching & Learning Practice* 5(1) 77-87.
- FREIRE, P. (1991) *Ezilenlerin Pedagojisi*, Ayrıntı Yayınları, İstanbul.
- GIROUX, H. A. (1979) Social Education in the Classroom: The Dynamics of the Hidden Curriculum, *Theory and Research in Social Education* 7(1) 21-42.
- GLASER, B., STRAUSS, A. (1967) *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*, Sociology Press, Mill Valley, CA.

- GLASSER, D. (1990) Reflections on Architectural Education, *Journal of Architectural Education* 53(4) 250-2.
- GOLDSCHMIDT, G., HOCHMAN, H., DAFNI, I. (2010) The Design Studio "Crit": Teacher-Student Communication, *Artificial Intelligence for Engineering Design, Analysis and Manufacturing* 24, 285-302.
- GRAY, C. (2013) Informal peer critique and the negotiation of habitus in a design studio, *2nd International Conference for Design Education Researchers*, Oslo, 14-17 May. https://www.researchgate.net/publication/259481724_Informal_peer_critique_and_the_negotiation_of_habitus_in_a_design_studio Erişim Tarihi (26.03.2021).
- JACKSON, P. W. (1968) *Life in Classrooms*, Holt, Rinehart, and Winston, New York.
- KOCH, A., SCHWENNSEN, K., DUTTON, Thomas A., SMITH, D. Eds. (2002) *A Report of The AIAS Studio Culture Task Force The Redesign of Studio Culture*, American Institute of Architecture Students, Washington.
- LEDEWITZ, S. (1985) Models of Design in Studio Teaching, *Journal of Architectural Education*, 38(2) 2-8.
- LINDSTRÖM, L. (2006) Creativity: What Is It? Can You Assess It? Can It Be Taught? *Journal of Art and Design Education* (25) 53-66.
- LINDWALL, O., LYMER, G., IVARSSON, J. (2008) The Crit as a Hybrid Activity: Negotiating Assessment in Architectural Education, *The Language and Mind Conference*, July 14-16 Odense, Denmark.
- LOGAN, C. (2008) Metaphor and Pedagogy in the design practicum, *International Journal of Technology and Design Education* 18(6)331-43
- NICOL, D., PILLING, S., der. (2000) *Changing Architectural Education*, Taylor & Francis, New York.
- OAK, A. (2000) It's a Nice Idea, But It's Not Actually Real: Assessing the Objects and Activities of Design, *International Journal of Art & Design Education* (19) 86-95.
- ONUR, A.Z. (1998) Mimarlık Eğitiminde İlk Yıl, *Temel Tasarım / Temel Eğitim*, der. N. Teymur, T. Aytaç-Dural, ODTÜ Mimarlık Fakültesi Yay., Ankara; 79-83.
- ORR, S., BLOXHAM, S. (2012) Making Judgements about Students Making Work: Lecturers' Assessment Practices in Art and Design, *Arts and Humanities in Higher Education* 12(2-3) 23-53.
- ORR, S., SHREEVE, A., der. (2018) *Art and Design Pedagogy in Higher Education*, Routledge, New York.
- OXMAN, R. (1999) Educating The Designerly Thinker, *Design Studies* 20(2) 105-22.
- PARNELL, R., SARA, R., der. (2007) *The Crit: An Architecture Student's Handbook* Architectural Press, Elsevier, Amsterdam.
- PETERSON J.M. (1971) Trauma in First Year Architectural Design: Results of Population and Space, *Journal of Architectural Education* 25(3) 56-9.
- POLANYI, M. (1969) The Logic of Tacit Inference, *Knowing and Being: Essays by Michael Polanyi*, der. M. Grene, The University of Chicago Press, Chicago; 155-6.

- POLLOCK, G. (2011) *Art, Art School, Culture, Education: Documents of Contemporary Life*, der. F. Allen, Whitechapel, Londra; 149-152.
- RANCIÈRE, J. (1987) *Le Maître ignorant: Cinq leçons sur l'émancipation intellectuelle Cahil Hoca*, çev. S. Kılıç (2013) Metis Yayınları, İstanbul.
- RAPOPORT, A. (1984) Architectural Education: There is an urgent need to reduce or eliminate the dominance of the studio, *Architectural Record* 172(10) 100-103.
- SAGLAMER, G. der. (2007) *The Design Studio: The Black Hole*. Yem Yay., İstanbul.
- SALAMA, A. M. (1995) *New Trends in Architectural Education: Designing the Design Studio*, Tailored Text, Raleigh, NC.
- SARANLI, T. (1998) Başlangıçtan Bugüne Temel Tasarım, *Temel Tasarım / Temel Eğitim*, der. N. Teymur, T. Aytaç-Dural, ODTÜ Mimarlık Fakültesi Yay., Ankara, 37-47.
- SCHÖN, D. (1983) *The Reflective Practitioner: How Professionals Think In Action*, Basic Books, New York.
- SCHÖN, D. A. (1984) The Architectural Studio as an Exemplar of Education for Reflection-in-Action, *Journal of Architectural Education* 38(1) 2-9.
- SCHÖN, D. A. (1985) *The Design Studio: an Explanation of Its Traditions and Potentials*, RIBA Pub., London.
- SCHÖN, D. (1987) *Educating The Reflective Practitioner: Toward a New Design for Teaching and Learning in The Profession*, Jossey-Bass, San Francisco.
- SEIDMAN, I. (2006) *Interviewing as Qualitative Research*, Teachers College press, New York.
- SMITH, K. M. (2013) Assessment as a Barrier in Developing Design Expertise: Interior Design Student Perceptions on Meanings and Sources of Grades, *Journal of Architectural Education* 32(2) 203-13.
- SPRADLEY, J.P. (1979) *The Ethnographic Interview*, Holt, Renihart and Winston Inc., Orlando.
- STEVENS, G. (1995) Struggle in the Studio: A Bourdivin Look at Architectural Pedagogy, *Journal of Architectural Education* 49(2) 105-22.
- STEVENS, G. (1998) *The Favored Circle*, The MIT Press, Boston.
- STRAUSS, A., CORBIN, J.M. (1990) *Basics of Qualitative Research: Grounded Theory Procedures and Techniques*, Sage Pub., California.
- STRICKFADEN, M., HEYLIGHEN, A. (2010) Cultural Capital: A Thesaurus for Teaching Design, *Journal of Art and Design Education* 29(2) 121-33.
- SWARTZ, D. (1997) Culture and Power. The Sociology of Pierre Bourdieu, *Kültür ve İktidar, Pierre Bourdieu'nün Sosyolojisi*, çev. E. Gen (2011) İletişim Yayınları, İstanbul.
- TEYMUR N., AYTAÇ-DURAL, T., der. (1998) *Temel Tasarım / Temel Eğitim*, ODTÜ Mimarlık Fakültesi Yay., Ankara.
- TÜMER, G. (2000) Birinci Sınıfta Tasarım Eğitimi Üzerine, Bilimsel Olmayan Bir Yazı, *Mimarlık* (293)34-7.

- VAUGHAN, S., AUSTERLITZ, N., BLYTHMAN, M., GROVE-WHITE, A., JONES, B.A., JONES, C.A, C., MORGAN, S., ORR, S., SHREEVE, A. (2008) Mind the Gap: Expectations, Ambiguity and Pedagogy within Art and Design Higher Education, *The Student Experience in Art and Design Higher Education: Drivers for Change*, ed. L. Drew, Jill Rogers Associates Limited, Cambridge; 125-48.
- VOWLES, H. (2000) The 'Crit' as a Ritualized Legitimation Procedure in Architectural Education, *Changing Architectural Education*, ed. N. Pilling, Taylor & Francis, London; 259-64.
- WARD, A.K. (1990) Ideology, Culture and the Design Studio, *Design Studies* 11(1) 10-6.
- WEBSTER, H. (2005) The Architectural Review, a Study of Ritual Acculturation and Reproduction in Architectural Education, *Arts and Humanities in Higher Education* 4(3) 265-82.
- WENGER, E. (1998) *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*, Cambridge University Press, Cambridge.
- WILSON, M. A. (1996) The Socialization of Architectural Preference, *Journal of Environmental Psychology* (16) 33-44.

Received: 18.06.2020; Final Text: 11.05.2021

Keywords: First year architectural design studio; studio culture; pedagogy of design education; habitus; critical pedagogy.

FIRST YEAR DESIGN STUDIO AS A THRESHOLD TO ARCHITECTURAL HABITUS

This study considers the first year design studio, not only as an environment in which knowledge and skills about the profession are transferred, but also as a threshold where students move into a new culture of values and ideas specific to the discipline. The inter-studio interaction between the instructor and the student, which stands out as the basic strategy of studio instructions, plays a critical role in the socialization of students into a new culture. This article is sharing a portion of a research, which is conducted in the architecture faculties of 14 universities in Turkey, and it enables us to discuss the interaction and cultural adaptation taking place in the studio. One of the highlights in the results of the research is the difference between the experience and evaluation of the studio's main objectives from the perspective of instructors and students. This difference sheds light on how the values that are thought to be conveyed in the studio are actually understood by the students. The concept of habitus, which Pierre Bourdieu points out as the limits of action in a culture that are almost beyond the grasp of the consciousness of the members of that culture, and Jacques Ranciere's and Paulo Freire's critical approaches to current pedagogical systems outline the theoretical framework within which we discuss our findings. In addressing architectural education as a form of cultural policy, our goal is to confront the uncertainty that characterizes the first year design studio and create a sphere to debate the challenges that the first year studio culture poses for students and instructors.

**MİMARİ HABİTUSUN EŞİĞİ OLARAK İLK YIL MİMARİ TASARIM
STÜDYOLARI**

Bu çalışma ilk yıl tasarım stüdyosunu, mesleğe dair somut bilgi ve becerilerin aktarıldığı bir ortam olmanın ötesinde öğrencilerinin bir kültürden diğerine geçiş yaptığı bir eşik olarak ele almaktadır. Stüdyo derslerinin temel stratejisi olarak öne çıkan yürütücü ve öğrenci arasındaki stüdyo içi etkileşim meslek tarafından kabul edilen beğeni, kültür ve değer sistemlerinin aktarılmasında kritik rol oynar. Bu yazı, Türkiye’de mimarlık eğitimi vermekte olan 14 üniversitenin mimarlık fakültelerini kapsayan araştırmaya dayanarak ilk yıl stüdyolarında gerçekleşen etkileşim ve kültürel adaptasyon sürecini tartışmaktadır. Niteliksel olarak kurgulanan ve hem stüdyo yürütücüleri hem de öğrencilerle yapılan söyleşilere dayanan araştırmanın sonuçları içinde öne çıkan konulardan biri stüdyonun temel hedeflerinin yürütücüler ve öğrenciler açısından deneyimlenmesi ve değerlendirilmesi arasındaki farklardır. Bu fark stüdyo içerisinde yürütücüler tarafından aktarılmaya çalışılan değerlerin öğrenciler tarafından nasıl karşılandığına ışık tutmakta ve yaratıcılığa vurgu yapan tasarım eğitiminin kabul etmekte çoğu zaman zorlandığı kendi kalıplarını tartışmaya açmaktadır. Bu bağlamda Pierre Bourdieu’nün içselleştirdiğimiz eylem sınırları olarak işaret ettiği habitus kavramı ile Jacques Ranciere ve Paulo Freire’nin geçerli pedagojik sistemlere eleştirileri, stüdyo derslerini yönlendiren hâkim inanç ve uygulamaları sorgularken başvurduğumuz kavramsal çerçeveyi oluşturmaktadır. Mimarlık eğitimi kültürel politikanın bir biçimi olarak ele alırken hedefimiz ilk yıl tasarım stüdyosunu karakterize eden belirsizlik ortamı ile yüzleşmek ve bu ortamın öğrenciler ve yürütücüler açısından yarattığı zorlukları tartışabilecek bir alan yaratmaktır.

ELA ÇİL; B.Arch., M.Arch., M.Sc., Ph.D.

Received her B.Arch (1992) and M.Arch. (1995) from Yıldız Technical University Faculty of Architecture; earned her M.Sc (2002) and Ph.D. degree (2005) in Architecture from H.R. Graduate School of University of Michigan. Major interests include socio-cultural analysis of architectural education, practice and spatial production. elacil@iyte.edu.tr, elacil@gmail.com

SİNEM DEMİREL-ÖZER; B.Arch., M.Sc., Ph.D.

Received her B.Arch and M.Sc in architecture from Middle East Technical University, Faculty of Architecture 2000 and 2005 respectively; earned her Ph.D. degree in architecture from Izmir Institute of technology (2014). Major interests include discourse analysis of sustainability and architectural education. sinem.demirel@gmail.com

