

TASARIM EĞİTİMİNDE
WORKSHOP ETKİNLİKLERİ ÜZERİNE
BİR DURUM ÇALIŞMASI

Doktora Tezi

Öznur IŞIR

Eskişehir, 2017

**TASARIM EĞİTİMİNDE
WORKSHOP ETKİNLİKLERİ ÜZERİNE
BİR DURUM ÇALIŞMASI**

Öznur IŞIR

DOKTORA TEZİ

**Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı
Danışman: Doç. Metin İNCE**

**Eskişehir
Anadolu Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Mayıs, 2017**

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

Öznur IŞIR'ın "Tasarım Eğitiminde Workshop Etkinliklerine İlişkin Bir Durum Çalışması" başlıklı tezi 25.05.2017 tarihinde, aşağıda belirtilen jüri üyeleri tarafından Anadolu Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliğinin ilgili maddeleri uyarınca Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı Resim-İş Öğretmenliği Programında, Doktora tezi olarak değerlendirilerek kabul edilmiştir.

	<u>Unvanı-Adı Soyadı</u>	<u>İmza</u>
Üye (Tez Danışmanı)	: Doç. Metin İNCE	
Üye	: Doç.Dr. Ali ERSOY	
Üye	: Doç. Dilek KIRATLI	
Üye	: Doç.Dr. Şirin ŞENGEL	
Üye	: Yard.Doç. Bilge KINAM	
		Prof.Dr. M andan DEVECİ Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

ÖZET

TASARIM EĞİTİMİNDE WORKSHOP ETKİNLİKLERİ ÜZERİNE BİR DURUM ÇALIŞMASI

Öznur IŞIR

Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı

Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mayıs, 2017

Danışman: Doç. Metin İNCE

Bilgi çağı, küreselleşme, kültürlerarası geçişlerin hızlanması, hızlı değişimlerin insanlar üzerinde yarattığı psikolojik baskı, katlanarak artan bilginin hala dikleşmeye devam eden eğrisi, eskiden ayrıcalıklı bir meslek sınıfına ait olan bir dizi uygulamanın artık neredeyse herkes tarafından kolaylıkla benimsenebilmesi, bizi geliştirecek olan anlamlı bilgilerden popüler olana sürüklenmemiz, tasarımda aynılaşma, tasarım eğitiminin bilgisayarla özdeşleştirilmesi, yaratıcılığı destekleyecek tasarım adımlarının atlanması, ezberci bir orta öğretim sisteminden gelen ve diploma almaya odaklı öğrenci profili ve dört yıllık eğitime sığdırılamayan meslek eğitimi gibi pek çok problemi beraberinde getirmiştir. Bu problemler karşısında endüstriyel çağdan kalma eğitim sistemi yetersiz kalmaktadır. Bilgi çağında eğitimin sistemi; esnek, deneysel, deneyim temelli, problem çözme becerisi kazandıran, bilgiyi değil bilgiye ulaşmayı öğreten, disiplinlerarası ve eleştirel yapıda olmalıdır. Ancak bu özelliklerin tamamının sadece örgün eğitim sistemi ile kazandırılmayacağı pek çok eğitimci tarafından kabul görmüştür. Bilgi çağında, bir tasarımcının sahip olmasını beklediğimiz özelliklerin bazıları ancak yaygın eğitim ortamlarında kazandırılabilir. Bu araştırma kapsamında workshop etkinliklerinin eğitim sistemine entegre edilmesi ve etkin bir şekilde kullanılması gerektiği savunulmaktadır.

Anahtar Sözcükler: Workshop, Tasarım eğitimi, Bilgi çağı, Yaygın eğitim, Grafik tasarım.

ABSTRACT

A CASE STUDY ON WORKSHOP ACTIVITIES IN DESIGN EDUCATION

Öznur IŞIR

Department of Fine Arts Education

Anadolu University, Graduate School of Educational Sciences, May, 2017

Supervisor:

Assoc. Prof. Metin İNCE

Information age has brought many problems such as globalization, acceleration of intercultural transitions, psychological pressure on people, the curvature of the ever-increasing knowledge which still continues to rise, a series of applications formerly owned by a privileged professional class can now easily be adopted by almost everyone, drift to the popular one from meaningful information that will improve us, the sameness in design, identification of design education with computer, skipping design steps that support creativity, student profile graduated from a secondary education system based on rote-learning and focused on getting a diploma and professional training that cannot be fit into four years. In the face of these problems, education system remaining from the industrial age seems to be inadequate. The system of education in the age of information must be; flexible, experiential, experience-based, upskilling problem-solving, teaching not information but how to access information, interdisciplinary and critical. However, many of the trainers agree that these features cannot be achieved entirely through the formal education system alone. In the information age, certain features we expect a designer to possess can only be gained in non-formal settings. Within the scope of this research, it is argued that the workshop activities should be integrated into the education system and used effectively.

Key Words: Workshop, Design education, Information age, Non - formal education, Graphic design.

ÖNSÖZ

Bu araştırmanın gerçekleşmesi için beni yönlendiren, bu zor süreçte desteklerini hiç bir zaman esirgemeyen değerli hocam ve tez danışmanım Doç. Metin İnce'ye, değerli görüşleri ve gösterdikleri sabır ile çalışmanın şekillenmesini sağlayan Doç. Ali Ersoy ve Doç. Ayşe Dilek Kıratlı'ya, beni maddi manevi her zaman destekleyen ve tüm hayatım boyunca yanımda olan annem Yasemin Işır'a, babam Rıdvan Işır'a, kardeşim Merve Işır'a, eşim ve arkadaşım Hasan Aybey Yarkataş'a, Sakarya, Kompusti, Erdoğan, Ağaç ailelerine, süreci beraber yaşadığımız arkadaşım Araş. Gör. Dr. Çiğdem Tanyel'e, beni fabric form'la tanıştıran arkadaşım Yrd. Doç. Dr. Ayşegül Akçay'a ve ihmal ettiğim ama beni anlayışla karşılayan tüm arkadaşlarıma teşekkürü bir borç bilir, bu süreçte kaybettiğim babaannem Şefika Işır'ı ve sevgili arkadaşım Mithat Bilik'i rahmetle anarım.

Öznur IŞIR YARKATAŞ

Eskişehir 2017

ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ

Bu tezin bana ait, özgün bir çalışma olduğunu; çalışmamın hazırlık, veri toplama, analiz ve bilgilerin sunumu olmak üzere tüm aşamalardan bilimsel etik ilke ve kurallara uygun davrandığımı; bu çalışma kapsamında elde edilemeyen tüm veri ve bilgiler için kaynak gösterdiğimi ve bu kaynaklara kaynakçada yer verdiğimi; bu çalışmanın Anadolu Üniversitesi tarafından kullanılan “bilimsel intihal tespit programı”yla tarandığını ve hiçbir şekilde “intihal içermediğini” beyan ederim. Herhangi bir zamanda, çalışmamla ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçlara razı olduğumu bildiririm.

Öznur IŞIR

İÇİNDEKİLER

	<u>Sayfa</u>
BAŞLIK SAYFASI	i
JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI.....	ii
ÖZET	iii
ABSTRACT.....	iv
ÖNSÖZ	v
ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ.....	vi
İÇİNDEKİLER	vii
TABLolar DİZİNİ.....	xiii
ŞEKİLLER DİZİNİ.....	x
RESİMLER DİZİNİ	xi

BİRİNCİ BÖLÜM

1. GİRİŞ	1
1.1. Bilgi Çağı	2
1.1.1. Bilgi toplumu	3
1.1.2. Bilgi çağında eğitim	4
1.1.3. Bilgi çağında okul.....	7
1.1.4. Değişen eğitim modeli	8
1.2. ICOGRADA Tasarım Eğitimi Manifestosu ve Tasarım Eğitiminin Tartışılması	9
1.2.1. Tasarım eğitiminin yüz yüze olduğu sorunlar	14
1.2.2. Bilgi çağında çağdaş tasarım eğitimi.....	25
1.3. Çağdaş Tasarım Eğitiminde Örgün Ve Yaygın Eğitim.....	33
1.3.1. Grafik tasarım eğitiminde örgün ve yaygın eğitim ortamlarının özellikleri	36

1.3.1.1. Örgün ve yaygın eğitimde eleştirelilik.....	38
1.3.1.2. Örgün ve yaygın eğitimde diyalog	39
1.3.1.3. Örgün ve yaygın eğitimde disiplinlerarasılık	42
1.3.1.4. Örgün ve yaygın eğitimde özgürlük	44
1.3.1.5. Örgün ve yaygın eğitimde iş birliği	46
1.3.1.6. Örgün ve yaygın eğitimde çok kültürlülük.....	49
1.4. Bir Yaygın Eğitim Ortamı Olarak Workshoplar	50
1.4.1. Workshop nedir?	50
1.4.2. Workshopların özellikleri	51
1.4.2.1. <i>Sınırlılıklar</i>	51
1.4.2.2. <i>Dezavantajlar</i>	52
1.4.2.3. <i>Süre</i>	52
1.4.2.4. <i>Konu</i>	52
1.4.2.5. <i>Mekan</i>	52
1.4.2.6. <i>Katılımcılar</i>	53
1.4.2.7. <i>Yürütücüler</i>	54
1.4.2.8. <i>Organizasyon</i>	55
1.4.2.8.1. <i>Yahşibey tasarım çalışmaları</i>	56
1.4.2.8.2. <i>Grafist</i>	57
1.4.2.8.3. <i>Genç beyin fırtınası</i>	60
1.4.2.8.4. <i>Bi'sürü</i>	61
1.4.2.8.5. <i>Kayıtdışı</i>	63
1.4.2.8.6. <i>Gazi kış okulu (EWSAD)</i>	64
1.4.2.8.7. <i>İstanbul modern – eğitim</i>	66
1.4.2.8.8. <i>+1T gazete tasarım günleri</i>	67
1.5. İlgili Araştırmalar	68
1.6. Araştırmanın Amacı	69
1.7. Önem	69
1.8. Tanımlar	70

İKİNCİ BÖLÜM

Sayfa

2. YÖNTEM	71
2.1. Araştırmanın Modeli	71
2.1.1. Durum çalışması desenleri	72
2.1.2. Araştırma kapsamında ele alınan durumlar	73
2.1.3. Araştırmanın uygulama öncesi süreci.....	74
2.2. Araştırma Ortamları	75
2.2.1. Durum 1: The complexity of simplicity	75
2.2.2. Durum 2: Fabric form	78
2.2.3. Verilerin Toplanması.....	80
2.3.1. Gözlem	80
2.3.1.1. Gözlemin sınıflandırılması	81
2.3.1.2. Gözlem verilerinin kaydedilmesi	83
2.3.1.2.1. Alan gözlem notları.....	83
2.3.1.2.2. Video kayıtları	83
2.3.1.2.3. Fotoğraflar	84
2.3.1.3. Gözlem veri türleri	85
2.3.2. Görüşme.....	86
2.3.2.1. Görüşme stratejileri	86
2.3.2.1.1. Görüşülenlere göre sınıflandırma	83
2.3.2.1.2. Araştırmacının tasarımına göre sınıflandırma.....	83
2.3.2.2. Katılımcıların seçilmesi	89
2.3.2.3. Görüşmelerin yapılması ve verilerin kayıt edilmesi.....	89
2.4. Verilerin Analizi.....	90

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. BULGULAR ve YORUMLAR	93
3.1. The Complexity of Simplicity Etkinliğinin Süreci	93
3.2. Fabric Form Etkinliğinin Süreci	114

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

4.1. Sonuç Tartışma ve Öneriler	130
4.1.1. The complexity of simplicity durumuna ilişkin sonuçlar	130
4.1.1.1. Etkinliklere ilişkin sonuçlar ve yorumlar	130
4.1.1.2. Sürece ilişkin sonuçlar ve yorumlar	130
4.1.1.3. Malzeme ve teknik kullanımı ile ilgili sonuçlar ve yorumlar	134
4.1.1.4. Bilgi çağında tasarım eğitime uygunluğuna ilişkin sonuçlar ve yorumlar	135
4.1.1.4.1. Rehberlik	135
4.1.1.4.2. Demokratik ortam	137
4.1.1.4.3. Motivasyon	138
4.1.1.4.4. Yaratıcılık	140
4.1.1.4.5. İşbirliği	141
4.1.1.5. Yaşanan problemler ile ilgili sonuçlar ve yorumlar	143
4.1.1.5.1. Yabancı dil ile ilgili yaşanan problemler	143
4.1.1.5.2. Grup çalışması ile ilgili yaşanan problemler	145
4.1.1.6. Süre ile ilgili sonuçlar ve yorumlar	146
4.1.1.7. Katılımcıların olumlu görüşlerine ilişkin sonuçlar ve yorumlar	147
4.1.2. Fabric form durumuna ilişkin sonuçlar	148
4.1.2.1. Etkinliklere ilişkin sonuçlar ve yorumlar	148
4.1.2.2. Sürece ilişkin sonuçlar ve yorumlar	149
4.1.2.3. Malzeme ve teknik kullanımı ile ilgili sonuçlar ve yorumlar	149
4.1.2.4. Bilgi çağında tasarım eğitime uygunluğuna ilişkin sonuçlar ve yorumlar	151
4.1.2.4.1. Rehberlik etme	151
4.1.2.4.2. Demokratik ortam	152
4.1.2.4.3. Süreç odaklılık	154

4.1.2.4.4. <i>Yaratıcılık</i>	155
4.1.2.4.5. <i>Motivasyon</i>	156
4.1.2.4.6. <i>Yardımlaşma</i>	157
4.1.2.4.7. <i>İşbirliği</i>	157
4.1.2.4.8. <i>Deneysellik</i>	158
4.1.2.4.9. <i>Disiplinlerarasılık</i>	161
4.1.2.5. <i>Yaşanan problemler ile ilgili sonuçlar ve yorumlar</i>	161
4.1.2.5.1. <i>Tasarım aşamasında yaşanan problemler</i>	161
4.1.2.5.2. <i>Üretim aşamasında yaşanan problemler</i>	162
4.1.2.6. <i>Süre ile ilgili sonuçlar ve yorumlar</i>	164
4.1.2.7. <i>Olumlu görüşlere ilişkin sonuçlar ve yorumlar</i>	165
4.1.3. <i>Durumların çapraz analizine ilişkin sonuçlar ve yorumlar</i>	166
4.1.3.1. <i>Durumların etkinliklerine ilişkin sonuçlar ve yorumlar</i>	166
4.1.3.2. <i>Durumların temalarına ilişkin sonuçlar ve yorumlar</i>	168
4.1.3.3. <i>Malzeme ve teknik kullanımı ile ilgili sonuçlar ve yorumlar</i>	169
4.1.3.4. <i>Durumların süreleri ile ilgili sonuçlar ve yorumlar</i>	169
4.1.3.5. <i>Durumların yapıları ile ilgili sonuçlar ve yorumlar</i>	169
4.1.3.6. <i>Yaşanan problemler ile ilgili sonuçlar ve yorumlar</i>	169
4.1.3.7. <i>Olumlu görüşlere ilişkin bulgular</i>	170
4.2. <i>Tartışma</i>	170
4.3. <i>Öneriler</i>	180
4.3.1. <i>Uygulamaya yönelik öneriler</i>	180
4.3.2. <i>Yapılacak araştırmalara yönelik öneriler</i>	181
KAYNAKÇA	182
ÖZGEÇMİŞ	

TABLÖLER DİZİNİ

	<u>Sayfa</u>
Tablo 4.1. İlk durumun etkinlikleri	130
Tablo 4.2. Etkinliklerin süreçleri	130
Tablo 4.3. Durumun temaları	131
Tablo 4.4. Durumun konseptleri	134
Tablo 4.5. Kullanılan malzeme ve teknikler	134
Tablo 4.6. Durumun bilgi çağında tasarım eğitime uygunluğu	136
Tablo 4.7. Yaşanan problemler	143
Tablo 4.8. Dil ile ilgili problemler	143
Tablo 4.9. Grup çalışması ile ilgili problemler	145
Tablo 4.10. Durumun süresine ilişkin bulgular.....	146
Tablo 4.11. Olumlu görüşlere ilişkin bulgular	147
Tablo 4.12. İkinci durumun etkinliklerine ilişkin bulgular	148
Tablo 4.13. İkinci durumun temasına ilişkin bulgular	149
Tablo 4.14. Malzeme kullanımı	150
Tablo 4.15. Bilgi çağında tasarım eğitime ilişkin bulgular.....	151
Tablo 4.16. Yaşanan problemler	161
Tablo 4.17. Üretim aşamasında yaşanan problemler.....	162
Tablo 4.18. Olumlu görüşlere ilişkin bulgular	165

ŞEKİLLER DİZİNİ

Sayfa

Şekil 1.1. İnsanlığın kronolojik değişimi.....	1
Şekil 1.2. Çağların değişen yapıları.....	1
Şekil 1.3. Değişen eğitim modeli.....	9
Şekil 1.4. Tasarım eğitiminin yüz yüze olduğu problemler.....	25
Şekil 1.5. Bilgi çağında tasarım eğitiminin özellikleri	33
Şekil 1.6. Eğitim ortamları	34
Şekil 1.7. Eğitim ortamları matrisi	35
Şekil 2.1. Durum çalışması desenleri	72
Şekil 2.2. Araştırmada kullanılan durum çalışması deseni.....	73
Şekil 2.3. Araştırmada kullanılan gözlem türü	82
Şekil 2.4. Araştırmada kullanılan gözlem türü.....	83
Şekil 2.5. Gözlem veri türleri ve araştırmada kullanılan gözlem türü.....	85
Şekil 2.6. Görüşülenlere göre görüşme stratejileri	87
Şekil 2.7. Biçimine göre görüşme stratejileri	88
Şekil 2.8. Yapısına göre görüşme stratejileri.....	88
Şekil 3.1. The Complexity of Simplicity etkinlik zaman çizelgesi	93
Şekil 3.2. Fabric Form etkinlik zaman çizelgesi	114
Şekil 4.1. İletişim Süreci	132
Şekil 4.2. Workshop türleri	167
Şekil 4.3. Workshopların yapıları.....	168

GÖRSELLER DİZİNİ

	<u>Sayfa</u>
Görsel 1.1. Yahşibey tasarım çalışmaları logosu	56
Görsel 1.2. Yahşibey çalışma ortamı	57
Görsel 1.3. Grafist logosu	58
Görsel 1.4. Grafist çalışma ortamı	59
Görsel 1.5. Genç Beyin Fırtınası logosu	60
Görsel 1.6. Genç Beyin Fırtınası çalışma ortamı	61
Görsel 1.7. bi'sürü logosu	61
Görsel 1.8. bi'sürü çalışma ortamı	62
Görsel 1.9. Kayıtdışı logosu.....	63
Görsel 1.10. Kayıtdışı çalışma ortamı.....	64
Görsel 1.11. EWSAD çalışma ortamı	65
Görsel 1.12. İstanbul Modern Eğitim logosu	66
Görsel 1.13. İstanbul Modern çalışma ortamı.....	67
Görsel 1.14. +1 Gazete Tasarım Günleri logosu.....	67
Görsel 1.15. +1 Gazete Tasarım Günleri çalışma ortamı.....	68
Görsel 2.1. Workshopun yapıldığı atölye	75
Görsel 2.2. Gözlemin yapıldığı asma kat.....	75
Görsel 2.3. The Complexity of Simplicity etkinliği.....	77
Görsel 2.4. Max Kisman'ın çalışmalarından örnekler	78
Görsel 2.5. Workshopun gerçekleştiği atölye	79
Görsel 2.6. Fabric Form etkinliği.....	79
Görsel 2.7. Mark West'in çalışmalarından örnekler	79
Görsel 3.1. El kaldırmadan portre çizme uygulaması	94
Görsel 3.2. Çalışma ortamı	95
Görsel 3.3. Çizim aşamasından örnek.....	95
Görsel 3.4. Uygulamadan örnek çalışma	96
Görsel 3.5. Kompozisyon çizim aşaması	97
Görsel 3.6. Uygulamadan örnek çalışma	97

Görsel 3.7. Çalışma ortamı.....	98
Görsel 3.8. Uygulamadan örnek çalışma	99
Görsel 3.9. Uygulamadan örnek çalışmalar	99
Görsel 3.10. Çalışma aşaması	101
Görsel 3.11. Çalışma aşaması	102
Görsel 3.12. Çalışma aşaması	103
Görsel 3.13. Çalışmaların gerçekleştirilmesi	104
Görsel 3.14. Çalışmaların üzerine konuşulması.....	105
Görsel 3.15. Çalışma aşaması	106
Görsel 3.15. Çalışma aşaması	106
Görsel 3.15. Çalışma aşaması	106
Görsel 3.16. Çalışmanın briefi	106
Görsel 3.17. Çalışma aşaması	108
Görsel 3.18. Çalışma aşaması	108
Görsel 3.19. Yürütücünün kritik vermesi.....	109
Görsel 3.20. Çalışma aşaması	110
Görsel 3.21. Portre uygulamasının sunumu	111
Görsel 3.22. Oda çizimi uygulamasının sunumu	111
Görsel 3.23. Poster uygulamasının sunumu	112
Görsel 3.24. Poster uygulamasının sunumu	112
Görsel 3.25. Tipografik animasyon uygulamasından sahneler	113
Görsel 3.26. Yürütücünün sunumu	115
Görsel 3.27. Yürütücünün teknik noktaları anlatımı.....	116
Görsel 3.28. Çalışmaya hazır hale getirilmiş atölye	117
Görsel 3.29. Çalışmaların gerçekleştirildiği kalıplar	117
Görsel 3.30. Hazırlanan farklı kalıplardan örnekler.....	118
Görsel 3.31. Alçıların dökülmesi	119
Görsel 3.32. Alçı dökülmüş, kurumaya bırakılmış kalıplar	120
Görsel 3.33. Hazırlanan sütun kalıbı.....	121

Sayfa

Görsel 3.34. Birbirlerinin çalışmasını inceleyen öğrenciler.....	122
Görsel 3.35. Kumaştan çıkartılamayan çalışma	123
Görsel 3.36. Hazırlanan iki yüzeyli çalışma	125
Görsel 3.37. Minyatür sütun çalışması.....	126
Görsel 3.38. Sütun çalışması	127
Görsel 3.39. Sergi.....	128
Görsel 4.1. Kırılan çalışma.....	163
Görsel 4.2. Yanlış alçı kullanılan çalışma.....	163

1. GİRİŞ

Yirmi birinci yüzyılın önemli düşünürlerinden biri olan Alvin Toffler, insanlığın kronolojik değişimini üç dalga halinde (Bkz. Şekil 1.1.) sınıflandırmaktadır (Saygılı, 2013, s. 268).



Şekil 1.1. *İnsanlığın Kronolojik Değişimi*

Bu dönemleri pre-modern, modern ve post modern dönemler olarak kategorize etmek de mümkündür. Tarım dönemi en uzun süren dönemdir. Bu dönem yaklaşık on bin yıl sürmüştür, sanayi dönemi yaklaşık 150 yıl sürmüştür. Bilgi çağının ise yeni başladığı söylenebilir. Tarım döneminde en anlamlı ve değerli kaynak toprak, en işlevsel araç saban iken, sanayi çağında en önemli kaynak sermaye, en önemli araç ise makine olmuştur. Bilgi çağında ise bunlar sırasıyla bilgi ve bilgisayardır. Tarım döneminde tarla işçiliği, sanayi döneminde fabrika işçiliği (proleterya) yaygınken, bilgi çağında bilgi işçiliği (kogniterya) yaygın hale gelmiştir. Tarım döneminde bir ülkenin gücü, sahip olduğu topraklarının ve ordusunun büyüklüğüyle ölçülürken, sanayi döneminde teknolojsi, silah üstünlüğü ve milli geliriyle ölçülür olmuştur. Bilgi çağında ise bunlara bilgi üretim kapasitesi ve kalifiye insan gücü de eklenmiştir (Bkz. Şekil 1.2.). Açık olan, dünya önemli değişimler yaşamıştır ve yaşamaya da devam etmektedir. Hem de artan bir hızla... Böylesi bir değişimin tüm paradigmaları, tüm yaklaşımları ve eğitim de dâhil tüm olguları etkilemesi kaçınılmazdır (Gezer, 2007).

	Kaynak	Araç	İşçilik	Güç
Tarım Çağı	Toprak	Saban	Tarla İşçiliği	Toprak ve ordu büyüklüğü
Endüstri Çağı	Sermaye	Makine	Proleterya	Teknoloji, Silah, Milli gelir
Bilgi Çağı	Bilgi	Bilgisayar	Kogniterya	Bilgi üretim kapasitesi, Kalifiye insan gücü

Şekil 1.2. *Çağların Değişen Yapıları*

Toplumsal her kademesindeki sosyal, kültürel ve ekonomik oluşumları değişime zorlayan bu dalgalar toplumsal dönüşüm aracı olan eğitimi de derinden etkilemiştir. Tarım toplumlarında çocuğun egemen toplumsal değerlerle yetişmesi temelinde kurulan eğitim ve basit okul anlayışlarıyla başlayan okul modelleri süreci, sanayi devrimiyle birlikte modern toplumlarda bilinen okul karakteristiklerini kazanmıştır (Fırat, 2010, s. 504). İnsanlık tarihinin yakın geçmişindeki önemli evrelerden olan sanayi devrimi, geliştirdiği üretim ilişkileri, sosyo-ekonomik yapılaşması ve bunların doğal sonucu olarak kendine özgü kültür değerleri ile sürecini tamamlayarak yeni bir evrenin hazırlayıcısı olmuştur. Şimdi, ortaya koyduğu ürünleri ve etkileriyle beyin gücümüzü, düşünsel ve yaratıcı gücümüzü yüceltmede etken olan başka bir devrim, 20 yüzyılın ikinci yarısından başlayarak her geçen gün daha belirginleşmektedir. Temelinde bilgisayar teknolojisindeki hızlı gelişmelerin yer aldığı, bilgi devrimi olarak adlandırılan bu olgu, ürettiği araçlarla ortaya koyduğu verilerin kullanımına dayalı olarak toplumsal dinamizm ve iletişim teknolojisindeki sonuçlarıyla sürekli olarak kendini yenileyen ve gelişen bir ivme kazanmıştır (Bölükoğlu, 2012, s. 248).

1.1. Bilgi Çağı

1940’larda geliştirilen ilk elektronik dijital bilgisayarlar, devasa ve korkutucu derecede karmaşık makinelerdir ve İkinci Dünya Savaşı sırasında Almanların mesajlarının şifresinin çözülmesinde Britanya’nın teorik ve pratik çalışmaları ile yardımcı olan Alan Turing gibi öncüler tarafından icat edilmişlerdir. Bir sonraki bilgisayar kuşağını oluşturan anaçatı bilgisayarlar, 1950’lerin sonlarında ortaya çıkmıştır. Akademik ve askeri kurumlarda yaygın olarak kullanılan bu bilgisayarlar, öncüleri gibi odaları bütünüyle kaplamaktadır ve yine uzmanların çalışma sahasındadır. Girdiler son derece soyut komutlar biçimini alırken; çıktıları, bilgisayar biliminde uzmanlaşmamış kimselere bir şey ifade etmemektedir. 1970’lerde mikro-işlemcinin doğuşu ile bilgisayarlar evlere girmeye başlamıştır. 1970’lerin sonuna gelindiğinde ise Apple, Commodore ve Tandy’nin makinelerinden yüzbinlerce satılmış ve dijital devrim halka açılmıştır (Chatfield, 2013, s. 19). İşte dünyadaki bilgi işleme teknolojisindeki patlama ile ortaya çıkan bilgi teknolojisindeki gelişmeler “bilgi çağı” olarak adlandırılan süreci başlatmıştır (Bölükoğlu, 2012, s. 248). Enformatik yüzyıl ya da bilgi çağı, bilginin üretim için temel kaynak olduğu, bilgi üretimi ve iletiminin yaygınlaştığı, bilgi üretimi ve dağıtımında çalışanların çoğunlukta olduğu, sürekli

öğrenme ve bilgilenme yoluyla değişme ve gelişmenin kaçınılmaz hale geldiği yeni toplumsal ve ekonomik örgütlenme dönemini işaret etmektedir (Öğüt, 2016).

1.1.1. Bilgi toplumu

İnsanların egemenliğinde yoğun bir şekilde ilerleme gösterdiği varsayılan teknoloji, aslında insanları başkalaştıran bir faaliyettir. İnsan, zihnen ve vücut olarak teknoloji öncesi halinden, ciddi farklılıklar göstermektedir. İnsan ve teknoloji ilişkisinin farklı boyutları üzerinden varılan sonuç, insanın, teknoloji ile bezenmiş yeni bir gerçekliği yaşadığına işaret etmektedir. Gözlerimizle baktığımız ve üzerinde yaşadığımız dünya, artık eski dünya değildir. Sorgulamamız için bize zaman bırakmadan sürekli ileri doğru yol alan teknoloji ile teknolojinin sunduğu yaşamlar, insan zekasının ve insan bedeninin fiziki yapısının yapabileceklerinin ötesine uzanmaya çabalamaktadırlar. Uzak olanı yaklaştıran, görünmeyeni gösteren teknoloji, insanların yaşamlarında radikal değişikliklere yol açmıştır (Artut, 2014). Kaiser Family Foundation'ın 8-18 yaş aralığındaki iki binden fazla Amerikalı ile yaptığı ankete göre; söz konusu yaş grubu, 1999 yılında günde altı saat yirmi dakika iletişim araçlarını kullanmaktadır. Anketin sonuçlarını yorumlayanlar, iletişim araçlarını daha uzun süre kullanmanın neredeyse mümkün olmadığı belirtmiştir. Kaiser Family Foundation 2009'da aynı anketi bir kez daha yapmış ve günlük toplam medya kullanımının şaşırtıcı biçimde %20'den fazla artış göstererek yedi saat kırk dakikaya çıktığı sonucuna ulaşmıştır. Aynı anda birden çok aletin kullanılması hesaba katıldığında; toplam medya kullanımı günde yaklaşık on saat kırk beş dakikaya ulaşmıştır. Günümüzde, çoğu insanın varsayılan günlük davranışlarından en azından birinin kişiselleştirilmiş medya türüne bağlanmak olduğu ilk defa söylenebilmektedir. Yüzyıldan kısa bir süre önce canlı radyo yayını bir mucize olarak görülürken, bugün bilincimizin açık olduğu sürenin büyük kısmını dünyaya kendimize ait canlı bağlantımız aracılığıyla bağlantılı olarak geçirmemiz sıradanlaşmış durumdadır (Chatfield, 2013, s. 35). Teknolojik gelişmelerin insan hayatında yarattığı bu köklü değişiklikler endüstriyel dönemden oldukça farklı değerlere, zaman, mekân, sermaye, işgücü, üretim, tüketim, birey ve eğitim konularında farklı düşüncelere, ayrıca farklı organizasyon yapılarına sahip bir toplum yapısının oluşmasına sebep olmuştur.

Bell'e göre enformasyon toplumu ya da bilgi toplumu olarak adlandırılan 21.yüzyılda yükselen değerler; hızlı değişim, küresel rekabet, hızlı gelişme, yeni bilgi

teknolojileri, insan kaynaklarının önemi, öğrenen organizasyonlar, bilgili insan, bilgi tabanlı yeni organizasyonlardır. Bu yükselen değerler bilgi toplumunda yaşayan bireyleri de değiştirmiştir. Parlar bilgi toplumu bireylerinin sahip olduğu özellikleri şu şekilde sıralamıştır; bilgi toplumu her şeyden önce, bilgiye erişebilme, yararlı bilgiyi tarayabilme hızına, ulaştığı bilgiyi değere dönüştürebilme yeteneğine ve yeni bilgi üretebilmesine olanak veren yaratıcılık yeteneğine sahip bireyler üzerine kuruludur (Parlar, 2012, s. 194). Sonuç olarak “bilgi toplumu, bilginin insan, organizasyon ve toplum yaşamında temel güç ve ana sermaye halini aldığı, bilgi üretiminde çalışanların çoğaldığı, yaşam boyu öğrenme alışkanlığının yerleştiği, kısaca; öğrenen birey, öğrenen organizasyon ve öğrenen toplum bağının kurulduğu, toplumsal yaşam biçimidir” şeklinde ifade edilebilir (Bölükoğlu, 2012, s. 248). Bilginin üretilmesi, kullanılması ve aktarılmasına yönelik her alanda (sosyal, siyasal, ekonomik gibi) hızlı değişim ve dönüşümlerin yaşandığı bir dönemde, insanın bu hızlı değişimlere ve gelişmelere ayak uydurabilmesi de ancak eğitim yoluyla olabilir (Parlar, 2012).

1.1.2. Bilgi çağında eğitim

Kesin hükümlü olmayacak şekilde geleneksel eğitim anlayışının temelini oluşturan düşünceleri kabaca sıralamak gerekirse şunları sayabiliriz: Eğitimin konusu ve içeriği, geçmişte işe yaramış olan bilgi ve becerilerden oluşur; bu nedenle okulun temel görevi bunları yeni kuşaklara aktarmaktır. Öğretilen şey, ilk ortaya çıkışındaki koşullar ve gelecekte meydana gelmesi kesin olan değişimler dikkate alınmaksızın, tamamlanmış bir ürün olarak öğretilmektedir. Asıl amaç ya da erek, gençlerin, öğretim materyali dahilinde olan düzenlenmiş bilgi bütünlerini ve hazırlanmış beceri biçimlerini almalarını sağlamak yoluyla, onları gelecekte alacakları sorumluluklara ve hayatta başarılı olmaya hazırlamaktır. Öğrenilecek konu ve uygun davranış standartları geçmişten aktarıldığına göre, öğrencilerin genel tutumu usululuk, almaya eğilimlilik ve itaat olmalıdır. Kitaplar, özellikle de ders kitapları, geçmişin bilgisinin ve bilgeliğinin başlıca temsilcileridir, öğretmenler ise öğrencilerinin bu materyal ile etkin bir iletişime girmesini sağlayan araçlardır. Bilgi ve becerilerin aktarılması ve davranış kurallarının icra ettirilmesi öğretmenler vasıtasıyla gerçekleşmektedir (Dewey, 2013, s. 20-21). Ancak bu eğitim yapısının bilgi çağında geçerliliğini kaybettiği ve yetersiz kaldığı ortadadır. Bu yüzden eğitim sistemlerinin yeniden tasarlanması gerektiği tüm dünyada eğitimciler tarafından dile getirilmektedir;

Helsinki'nin eğitim müdürü Marjo Kyllonen “gerçekten eğitim sistemimizi tekrar düşünmeye ve tasarlamaya ihtiyacımız var, böylece bugün ve yarın için ihtiyaç duyulan becerilerle çocuklarımızı geleceğe hazırlayabiliriz” diyerek Finlandiya'nın eğitim alanında değişime yönelik görüşünü ortaya koymaktadır. Pasi Silander da benzer şekilde "İnsanları çalışma hayatına hazırlamak için artık daha farklı bir eğitime ihtiyacımız var. Gençler bilgisayar programları alanında çok becerikli. Eskiden bankalarda hesaplar için birçok memur çalıştırılırdı. Ama bu artık değişti. Endüstri ve modern toplumun ihtiyacı olan değişiklikleri gerçekleştirmek zorundayız” demektedir. Marjo Kyllonen ise şöyle demeç vermektedir: "İhtiyacımız olan şey, eğitim üzerine yeniden düşünmek ve sistemimizi çocukları bugüne ve yarına hazırlayacak şekilde yeniden tasarlamak. Okullar 1900'lü yıllar için hazırlanmış bir program dahilinde eğitim veriyor. Ancak artık gereksinimler farklı. Bizim 21. yüzyıla uyacak bir programa ihtiyacımız var.” (Garner, 2015). Parlar da benzer şekilde sanayi toplumunun geleneksel eğitim yaklaşımının, günümüz bilgi tabanlı bilgi toplumunda yetersiz kalmakta olduğunu belirtmektedir; “Bilgi toplumuna ulaşmadaki süreçte, bilgi tabanlı değişim hareketleri bireylerin eğitimden beklentilerini de değiştirmiştir” (Parlar, 2012). Bilgi üretim hızındaki artış, ezberciliğe yöneltilen eleştiriler, kurum ya da sistem merkezli yapılar yerine, öğrenci ya da insan merkezli yapılara yönelme, tek tip insan yerine, düşünen tartışan, üreten insanları, toplumları ve ülkeleri eğitim üzerinde yeniden düşünmeye sevk etmekte ve alternatif eğitim arayışlarına yöneltmektedir. Bu yüzden nasıl bir eğitim? Nasıl bir öğretmen? Soruları son yıllarda her zamankinden çok daha fazla sorulur olmuştur (Gezer, 2007). Eğitimciler bu sorulara farklı perspektiflerden yaklaşarak bilgi çağında eğitimin sahip olması gereken özelliklere ulaşmışlardır;

Erdoğan, bilgi çağının eğitimi, toplumların birbirlerine kalın sınırlarla kapalı olduğu ve birbirleri arasında etkileşimin daha az olduğu dönemlerdeki gibi ağırlıklı olarak belirli değerleri aktaran ve önceki kuşakların yaptıklarını yineleyen değil, yeni şeyler yapabilme yeteneği olan insanları yetiştirmeyi temel amaç edinmelidir derken (Erdoğan, 1998). Şimşek, eğitimde öğrenmenin artık katı ve hiyerarşik bir program etrafında düzenlenmiş sınırlı bir yaşantı olmaktan çıkıp hayat boyu devam eden bir süreç haline geldiğini belirtmiş ve bilgi toplumunda öğrenme artık öğretme değil keşfetme, arama ve bulma olacaktır demiştir (Terzi, 2003, s. 61).

Morin'in de eğitimde gördüğü önemli bir eksiklik, eğitilenlerin, *bilmenin* ne

olduğu üzerinde düşündürülmemesi, onlara bilgiler aktarılmakla yetinilmesidir. Böylece, hazır bilgilerle yüklenen insanlar, çok defa yanıldıklarının farkına varamamakta, bilgi ile kuruntuyu birbirinden ayıramamaktadır. Bu yüzden bazı kesin bilgilerin yanında, birçok belirsizliğin olduğu gösterilmeli, böylece de insanları beklenmeyeni beklemeye alıştırmalı ve şaşırtıcı bir olguyla karşı karşıya gelindiğinde –bir “problemlerle” karşılaştıklarında- üstesinden nasıl gelebilecekleri öğretilmelidir (Morin, 2013, s. x-xi). Morin ile benzer fikirde olan Gezer; eğitimin temel hedeflerinden biri; “öğrencilere bilginin önemini kavratmak ve bilginin edinilmeye değer bir şey olduğuna onları ikna etmek ve onları entelektüel açıdan geliştirmek olmalıdır. Okul yıllarında öğrenme isteği ve merak duygusu harekete geçirilmeyen, analitik düşünme ve araştırma yapma alışkanlığı kazandırılmayan bir öğrencinin eğitimi yarım kalmış bir eğitim olacaktır. Zira esas olan, öğrencilere birkaç yıl içinde unutulacakları yüzlerce şeyi ezberletmek değil, onları hayatları boyu öğrenmeye devam etmelerini sağlayacak bir entelektüel bilinçle donatmaktır. Kısacası, öğrenmeyi öğretmek olmalı” şeklinde belirlemiştir (Gezer, 2007). Öğretilenin öğrenilmesi gerektiği varsayımı, yerini öğrenmenin öğretilmesi gerektiği varsayımına bırakmaktadır diyen İnci San da bireylere bilgi aktarımı yanında, ilgi ve yeteneklerin geliştirilerek, bireylerdeki yaratıcı yetinin ortaya çıkmasını ve gelişmesini sağlamak son derece önem kazanmıştır diyerek yaratıcılığı da yeni eğitim anlayışında ön planda tutmuştur. Hedef; yaratıcı, üretken, düşünen, tartışan, katılarak öğrenen özgür ve mutlu bireyler yetiştirmektir. Yaratıcılık ise, gerek bilim ve teknikte, gerekse düşünsel, sanatsal ve kültürel alanda özgün ürünler verme demektir. Dolayısıyla bireylerin tek yönlü değil, bilişsel, devinişsel ve duyuşsal yönleriyle bir bütün olarak ele alınıp yetiştirilmesi söz konusudur (Bölükoğlu, 2012, s. 253). Benzer şekilde eğitim alanındaki başlıca değişimin, öğrenme ve öğretme süreçlerindeki ilgi odağının “öğrenme” den yana kayması olduğunu savunan Genç ve Eryaman, ilgi odağının öğrenmeden yana kaymasında toplumsal yapıda meydana gelen değişmelerin de etkili olduğunu belirtmişlerdir.

Bu durumu Özden (2005), şu şekilde açıklamaktadır: “Demokratikleşme ve insan hakları alanlarındaki gelişmeler öğrenmenin de demokratikleşmesine, kişinin ilgi, yetenek ve tercihlerinde odaklanmasına, alternatif eğitim programları ve okul çeşitliliğinin artmasına ve öğrenmenin bireyselleşmesine yol açmıştır. Bu değişimler öğretim programlarının içerik ve sunumunu da etkilemektedir.” Yeni değerlerin içerik

üzerindeki etkilerinin müfredatta köklü değişikliklere yol açacağını öngören Özden, eğitimin amacına, öğrenmenin doğasına, bilimsel bilginin değerine, okulların yapı ve işleyişine ilişkin ortaya çıkan yeni paradigmlar, eğitimin çağdaş bir yorumunu zorunlu kılmaktadır demektedir. Eğitimde dönüşüm konusunda P. Drucker'ın görüşleri de ilgi çekicidir. Önümüzdeki yıllarda eğitim alanında meydana gelecek değişikliklerin, modern okulun, üç yüz yılı aşkın bir süre önce kitapların basılmasıyla ortaya çıkışından bu yana görülen değişikliklerden daha büyük olacağını düşünmektedir (Parlar, 2012, s. 195). Vurgulanan bu pek çok özelliğin yanında eğitimcilerin ele aldıkları ortak nokta bilgi çağında eğitimin “öğrenmeyi öğretmesi” gerektiğidir. Bilgi çağında birey ancak bu sayede bilgiye ulaşabilir, hayat boyu bilgi edinme hevesini taşıyabilir, yeni şeyler yaratabilir, problemlerle başa çıkabilir ve değişen çevre koşullarına uyum sağlayabilir.

1.1.3. Bilgi çağında okul

Önceleri okulun görevi, bilgileri yeni kuşaklara aktarmaktı. Okul, kültürü aktarma yeri olarak görülüyordu. Bilgiler sınırlı iken, okullarda okuma-yazma, aritmetik, yaşam bilgisi gibi basit temel bilgi ve beceriler öğretilmekteydi. Böylece okullar bireyin belli yaşlarda eğitime başladığı ve bitirdiği kuruluşlar olmuştur. Ancak değişen toplumla birlikte okulların işlevleri de değişmeye başlamıştır. (Türkoğlu, 1996). Tarihi süreç içinde okul sisteminin değişik unsurları değişik zamanlarda oluşmuştur. Örgün eğitim kurumlarının ana özellikleri olan program, sınıf, dersane, ders kitabı, öğretim metodu gibi unsurlar Ortaçağda oluşmuştur. Sanayi devriminden sonra bu unsurlara laboratuvar, sınav ve işyeri uygulaması da katılmıştır. İlkokullar ve üniversiteler Ortaçağın, ortaöğretim ve mesleki-teknik öğretim sanayi devriminin ürünüdür (Ergün, 1990 akt. Genç & Eryaman, 2008, s. 95). Ortaçağ ve sanayi devriminin toplumuna ve gereksinimlerine göre yapılanan bu kurumlar bilgi çağında doğal olarak yetersiz kalmaya başlamıştır. Bununla birlikte pek çok eğitimci ve düşünür eğitimin temel taşları olan okul yapısını da sorgulanmaya başlamıştır.

Genç ve Eryaman, “bugün bilgi toplumunun gelişen trendlerine cevap vermenin çok uzağında olan okulun yeni bir yüze ve kimliğe ihtiyacı vardır. Bilgi toplumunun en büyük sermayesi olan eğitilmiş insana şekil verecek kurum olarak okulun işlevi, içeriği ve amaçları yeniden düşünülmelidir” diyerek bu konudaki düşüncelerini belirtmişlerdir (Genç & Eryaman, 2008, s. 95). Terzi (2003), bilgi toplumunda oluşacak öğrenme sistemlerindeki yapısal değişimin, okulun tanımı ve

işlevlerini de değiştireceğine inanmaktadır. Parlar da (2012, s. 203), benzer şekilde bugün bilgi toplumunun gelişen yönelimlerine cevap vermenin çok uzağında olan okulun, yeni bir yüze ve kimliğe ihtiyacı olduğunu savunan Parlar, ekonominin bilgiye dayandığı bu yeni toplumda okulların performanslarından ve sorumluluklarından farklı beklentilerimiz olduğunu; bilgi toplumunun en büyük sermayesi olan eğitilmiş insana şekil verecek kurum olarak okulun işlevi, içeriği ve amaçlarının yeniden düşünülmesi gerektiğini söylemektedir. Bireylerin daha etkili öğrenmeleri için bilgi çağının gerekleri doğrultusunda kendini yenileyebilmeli ve çağın dinamizmine ayak uydurarak yeni gereksinimlere cevap verebilmelidir diyen Özden (2005), de eğitim sisteminin fonksiyonlarını yitirdiğinden ve öğrenme-öğretme etkinliklerinin yeniden düzenlenmesinin bilginin doğasına ilişkin çağdaş yaklaşımların benimsenmesi ile gerçekleşmesi gerektiğini belirtmektedir. Bilgi toplumunun eğitim programları için belirleyici olan “öğrenmenin sürekliliği” ilkesinden de bahseden Özden, bilgi toplumunda insanlar sürekli öğrenmek zorunda kalacaklarından, bundan dolayı okulun asıl işlevinin çok şey öğretmek değil, “öğrenme kapasitesini geliştirmek” yönünde değişmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Turan (2006) da okulun, yalnızca bilginin aktarıldığı bir mekân değil olmadığına, aynı zamanda entelektüel, duygusal, sosyal desteğin sağlandığı, yeni etkileşimci medyanın öğretme ve öğrenme sürecinde kullanıldığı, öğrencilerin işbirliği içinde bilginin üretiminde aktif rol aldığı, hayatın sürekli yeniden üretildiği, tanımlandığı bir yaşama ve etkileşim alanı olması gerektiğine belirtmiştir. Gelişen iletişim ve internet, bilgiye herkesin aynı zamanda ulaşmasını sağlamakta, farklılık bilginin kullanılması ve yaratıcılıkta olmaktadır. Böyle bir ortamda okullara düşen yeni görev, “değişimin dinamiğini kavramış ve yeni durumlara kolayca uyum sağlayabilen, hatta değişim önderliğini yapabilecek kapasitede gençler yetiştirmektir (Ensari, 2010).

1.1.4. Değişen eğitim modeli

Geleneksel anlamda kısaca eğitim, kültürel birikimin kuşaktan kuşağa aktarımı olarak tanımlanmaktadır. Böylelikle kültürel sürekliliğin sağlanması düşünülmektedir. Geleneksel eğitimde bireysel farklılıklar da göz ardı edilerek ortak bir içerik sunulmakta, bu içeriğin öğrenenler tarafından aynı ölçüde kazanılması beklenmektedir. Geleneksel okul öğretmeni ve bilgiyi merkeze almaktadır. Öğretmen bilgi kaynağı, öğrenci de bilginin edilgen alıcısı durumundadır. Öğretmen sınıfta güç ve otoriteyi

elinde tutan, kuralları belirleyen ve öğrencilerin de bu kurallara uymasını sağlayan ve denetleyen kişidir. Yeni eğitim ve okul anlayışında geleneksel öğretmen ve öğrenci rollerinde değişimler gündeme gelmekte, öğretmen bilginin biricik kaynağı olmaktan, öğrenci de bilginin edilgen bir alıcısı olmaktan çıkmaktadır. Okul bilginin sürekli olarak yeniden üretildiği, öğretmen ve öğrencinin de bilginin üretilmesi sürecinde aktif olarak rol üstlendiği bir kuruma dönüşmektedir. Öğretmenin temel rolü, öğrenmeyi ve bilgiye ulaşma yollarını öğretmek olarak tanımlanmaktadır (Şişman ve Turan, 2001, s. 62-63). Sonuç olarak, sanayi toplumundan bilgi toplumuna geçişle birlikte eğitimin temel yapı taşları; kitle eğitiminden kişiselleşmiş öğretime, tek öğretimden çoğulcu öğretime, katı programlardan esnek programlara, öğretmenin program başlatma ve yönetmesinden, öğrencinin başlatmasına ve grup planlamasına, bağımlı içerikten bağımsız içeriğe (Genç & Eryaman, 2008, s. 93), her şeyi bilen öğretmenden rehber öğretmene, edilgen ezberci öğrenciden aktif, araştıran öğrenciye, başarı kriterinin ezberlenmiş bilginin tekrarından, kavramları çok boyutlu olarak tanıyabilmeye olmasına doğru bir değişim yaşamaktadır (Bkz. Şekil 1.3.).

ÖLÇÜTLER	Sanayi Toplumu Eğitim Modeli	Bilgi Toplumu Eğitim Modeli
Öğretmenin Rolü	Her şeyi bilen öğretmen, bilgi aktarıcı	Yönlendirici, yol gösterici
Öğrencinin Rolü	Dinleyici, edilgen	Aktif, işbirliğine dayalı takım çalışması
Yöneticinin Rolü	Yönetim lideri	Öğretim-yönetim lideri
Öğrenme Yöntemi	Sınıfta öğrenme	Kişisel araştırma
Öğrenme Şekli	Bireysel çalışmayla öğrenme	Takım çalışmasıyla öğrenme
Eğitim Programları	Standart eğitim programları	Değişken eğitim programları
Çalışan Geliştirme	Hizmet-içi eğitim	Örgütsel öğrenme
Başarı Ölçütü	Ezberlenmiş bilgi aktarımı	Kavramları çok boyutlu olarak tanımlayabilme

Şekil 1.3. Değişen Eğitim Modeli

1.2. ICOGRADA Tasarım Eğitimi Manifestosu ve Tasarım Eğitiminin Tartışılması

Toplumda, eğitim anlayışında, eğitimin ve bilginin temel yapılarındaki bu değişiklikler grafik tasarım mesleğinin ve tasarım eğitiminin üzerine de düşünülme ihtiyacı duyulmasına sebep olmuştur; Profesör Sang-Soo Ahn bu değişiklikleri uluslararası düzeyde tartışmak için 2000 yılının Mart ve Haziran aylarında Seul’de iki

çalıştay düzenlemiştir. Bu çalıştaylara Brezilya, Çin, Almanya, Hindistan, Güney Kore, Holanda, Güney Afrika ve Amerika gibi pek çok ülkeden katılımcılar dahil olmuştur. Farklı kültürlerden, farklı politik, ekonomik ve sosyal görüşlerden, farklı üniversitelerden, disiplinin farklı uzmanlık alanlarından gelen bu katılımcılar oldukça zengin ve farklı bir söylevin ortaya çıkmasını sağlamışlardır. İlk çalıştay tasarımın içeriği ve tanımındaki değişimi tespit etmiş ve bunun tasarım eğitimindeki etkilerini araştırmıştır. İkinci çalıştay ise ilk çalıştayın edinimlerinden büyük ölçüde faydalanmıştır ve dokümanın dili, yapısı ve tonu geliştirilmiştir. ICOGRADA manifestosu Seul'daki kongreye, Kasım 2000'deki kapanışta sunulmuştur. Final dokümanı dört kısımdan oluşmaktadır; giriş, yeni bir grafik tasarım tanımına olan ihtiyacı ve buna neden ihtiyaç olduğundan bahseder. Bunun ispatı, ikinci bölümde tasarım ortamında gerçeklere dayanan değişimlerden söz edilerek tasdik edilir. Üçüncü bölüm görsel iletişim tasarımcısı rolü için yeni bir tanım belirtir. Yalnızca tasarım eğitimindeki değişikliklerden bahseden dördüncü ve son bölüm kurallara bağlı olarak yazılmıştır. İkinci bölüm daha değişken koşullara hitap edecek bir çözüm teklif ederken, bu değişiklik ilk iki bölümde ele alınmaktadır (Poggenpohl & Ahn, 2002, s. 51-54-55).

Uluslararası Grafik Tasarım Dernekleri Konseyi (ICOGRADA), ilk “Tasarım Eğitimi Manifestosu”nu yayımladığı zaman tasarım uygulamalarındaki “birçok değişikliği” tespit etmiş, “görsel iletişim tasarımcıları”nı tanımlamış ve “tasarım eğitiminin geleceği”ne ışık tutmuştur. ICOGRADA Manifestosu bir dönüm noktası oluşturmuştur, çünkü uluslararası bir tasarım kurumu yeni binyılda değişiklik konusunu ele almıştır (Dubberly, 2012). Bundan on yıl sonra ICOGRADA, tasarım manifestosunu güncellemek için bir çağrı yapmış ve pek çok farklı ülkeden grafik tasarımcılar ve eğitimciler bu çağrıya yanıt vererek manifestonun farklı yönlerini tartışarak, eklemeler yaparak, kendi ülkelerindeki durumlardan bahsederek dünya çapında bir tasarım eğitimi tartışması başlatmışlardır. Bu tartışmalar yoğun olarak bilgi çağında tasarımcının konumuna ve tasarım eğitiminin yapısına odaklanmıştır;

ICOGRADA Tasarım Eğitimi manifestosu ile Grafik Tasarım disiplini, tasarımcı ve tasarım ürünlerinin baştan tanımlanmasının yanında, disiplinin adının değiştirilmesi gibi radikal değişiklikler de yapılmıştır. Tasarımı bir problemin çözümü olarak tanımlarsak, grafik tasarımın yaptığı iş problem çözümünün (ki grafik tasarımının en önemli problemi iletişimle ilgilidir) iki boyutlu bir düzlem üzerinde

gerçekleştirilmesidir. Grafik tasarım terimi ilk kez 20. Yüzyılın ilk yarısında metal kalıplara oyularak yazılan, çizilen ve daha sonra da çoğaltılmak üzere basılan görsel malzeme için kullanılmıştır. Gelişen teknolojiye paralel olarak sadece basılı malzemelerle değil, film ve perdeye yansıtılan, video ve diğer manyetik kaydedicilerle, ekrana, yansıtıcılara gönderilen ve son olarak iki binli yıllarda tüm yaşamımıza giren bilgisayarlar yardımıyla üretilen tüm görsel malzemeler de grafik tasarımın kapsamına girmiştir. Grafik tasarım tanımlaması ve kullandığı etkin olduğu alan olabildiğince genişlemiştir (Ketenci & Bilgili, 2006, s. 278-279). Birçok disipline ait terminolojiyi ve yaklaşımı, çok katmanlı ve derinlemesine bir yeterlilikle birleştiren bir meslek haline gelen “Grafik tasarımı”, terim olarak artık yetersiz bulunmuştur ve “Görsel iletişim tasarımı” teriminin yapılan işi daha iyi ifade ettiğine karar verilmiştir (Poggenpohl & Ahn, 2002, s. 54).

Disiplinle beraber “tasarımcı” kimliği de doğal olarak bir dönüşüm geçirmektedir; Özellikle 1990’lı yıllarda tasarım bir imaj problemi geçirmiştir. “Tasarımcı” terimi gösterişli, modaya uygun ve pahalı bir anlam edinmiş ve çoğu insanın erişemeyeceği bir şey gibi görünmeye başlamıştır. Triggs şimdi o problemi atlattığımızı ve tasarımın toplumsal açıdan ne anlama gelebileceğini kararlaştırdığımızı ifade etmiştir (Triggs, 2012). Peki bilgi çağı tasarımcısı nasıl olmalıdır?; Emre Becer tasarımcının kültürel dağarcığını ve deneyimlerini sürekli olarak zenginleştiren, ele aldığı her konu hakkında hızla araştırma yaparak bilgi toplayabilen ve bu bilgiyi analiz ederek görsel çözümlere ulaştırabilen bir entelektüel olması gerektiğini söyler. Becer’e göre; üniversite mezunu bir grafik tasarımcı sadece hazır sözel bilgileri görselleştiren bir kişi olmanın ötesine geçebilmelidir. Tasarımcı eleştirel ve sorgulayıcı bir tavır içinde, gerektiğinde var olmayan problemler keşfederek bunlara tanımlar getirebilmeli, kavramlara dönüştürebilmeli, bütün bunlardan etkili sözel mesajlar oluşturabilmeli, metin yazabilmeli, metin üzerinde düzeltmeler yapabilmeli ve oluşturduğu bu sözel mesajları yaratıcı bir görsel yapı içinde sunabilmelidir. Grafik tasarımcı – lokal ya da küresel ölçekte olsun – güncel sosyal, siyasal, çevresel ve toplumsal sorunları yakından izlemeli, bu konularda bir dünya görüşü geliştirmeli ve mümkünse katkıda bulunmalıdır (Becer, 2009, s. 75). Heller de bir tasarımcının bilgi sahibi olması gereken konuları; “soru sormak ve gereksinimleri belirlemek, yönbulgi oluşturmak, zaman planlaması, ekip çalışması ve iş bölümü yapmak, proje yönetmek, tescil, etik, hukuki haklar ve kontratlar, bütçe ve tahminler, baskı maliyetleri, süreçleri ve pazarlık,

prezantasyon ve pazarlama, doküman paylaşımı ve yönetimi” şeklinde sıralamıştır (Heller akt. Mutaş, 2009).

ICOGRADA Tasarım Eğitimi Manifestosunda ise tasarımcı; görsel kültür ortamının oluşmasına katkıda bulunan; kullanıcılar topluluğu için anlam üreten, kullanıcıların çıkarlarını yorumlamakla yetinmeyip, yerine göre, gelenekçi ya da yenilikçi öneriler getiren; kavramsallaştırdığı ve dile getirdiği fikirleri, elle tutulur deneyimlere dönüştürmede uzmanlaşmış; farklılıkları abartmadan ve ortak paydaları göz ardı etmeden, çevresel ve kültürel bağlamın farklılığına saygılı ve birlikte var olmaları ilkelerine dayanan bir yaklaşımı benimseyen; tasarım edimlerinin doğurduğu sonuçların, insanlık, doğa, teknoloji ve kültürel olgulara zarar vermemesine özen gösteren, bu konuda kişisel ahlaki sorumluluk taşıyan bir profesyonel olarak tanımlanmıştır (Poggenpohl & Ahn, 2002, s. 54-55). Tasarımın ve tasarımcının tanımının değiştiği çağımızda tasarım ürünü de yeniden tanımlanmıştır; Tasarım ürünleri değişmez nesneler olmaktan çıkıp, dinamik platformlara uyarlanabilen seçenekler, tarifler, kural dizileri, algoritmalar ve başka henüz keşfedilmemiş fırsatlar şeklini almıştır (Hunt, 2012). Çünkü artık eskinin kullanıcıları bugünün tasarımcılarıdır. Tasarımcılar ise meta-tasarımcılara dönüşmüştür. Disiplinin ve tasarımcının konumu belirlendikten sonra tasarım eğitiminin geleceği tartışmaya açılmıştır; Dubberly (2012), bilgi devrimine cevap veren yeni uygulamalar çıktığından ve endüstri devriminden doğmuş olan tasarım uygulamalarının (ekonomik veya ekolojik açıdan) artık sürdürülebilir olmadığından bahsetmektedir. Ancak tasarım eğitimi aynı zamanda tasarımın zanaat alanındaki kökenlerini yansıtmaya devam etmektedir ve tasarım eğitimi güncelliğini yitirmiştir. Daha da kötüsü, değişim giderek hız kazanmaktadır ve tasarım eğitimi olduğu yerde takılıp kalmıştır, ilerlemek için fazla imkânı yoktur. Tüm bunların ışında Dubberly tasarım eğitiminin baştan yaratılması ve gelişmesi amacıyla organik bir sisteme entegre olması konusunda da sorumluluk üstlenmemiz gerektiğini söyler.

Pullman, (2007, s. 16-17), geçtiğimiz on yıl içinde, grafik tasarım mesleği hakkındaki düşüncelerimizi etkileyen, şaşırtıcı değişimlere tanık olduğumuzu ve bu değişimlerin tasarımın; iki boyuttan dört boyuta, nesneden deneyime, kompozisyon dan koreografiye, sabitten akışkana, el sanatından teknolojiye, ucuzdan pahalıya, tecrit edilmiş yalnızlıktan iş birliğine ve takım ruhuna, tek sest en çok sese, parça işten stratejik düşünmeye, bilinçsizlikten bilince, isimsizden kişi se le bir yönelim

gösterdiğini anlatır. Jon Kolko da geleneksel olarak tasarımcıların üzerinde bilgi sahibi olduğu varsayılan malzeme ve üretim süreçlerine ilişkin son teknolojik gelişmelerin, tasarımcıların sahip olduğunun çok ötesinde, karmaşık bir uzmanlık gerektirmeye başladığından bahseder. “Tüm bunların üzerine bir de dijital bileşenlerin ve hizmet ağlarının ürünleri kapsayacak ve onlardan çok daha fazla önem arz edecek biçimde gelişmesini göz önünde bulundurun. Bugün Batı’da ister ürün, ister grafik veya tekstil tasarımcısı olsun, pratiklerini endüstriye bağımlı olarak tanımlayan bir bireyin kendisi ne iş görebilir ki, üyesi olduğu meslek grubu işlevsel olsun? Mesleğinin geleneksel olarak odağında yer alan ürün odaklı çözümlere ilişkin hizmetler Çin’den, Hindistan’dan alınır olmuş; kendi coğrafyasında dijitalizasyonun günlük hayatın giderek daha da önemli bir parçası olması sonucu tasarım eyleminin odağı maddi değerden ziyade gayrimaddi değer üretimine kaymış; eğitim sırasında kendisine sunulan malzeme bilgisi ise bu konudaki uzmanlığını geleneksel ‘ahşap, metal, plastik ve kompozitler’ başlıklarıyla sınırlamış... Öyleyse, ürün/grafik/ tekstil tasarımı değil, ne tasarımı?” (Çaylı, 2009, s. 20) sözleri ile sektördeki değişimlerden bahsederek, tasarım disiplini tartışmaya açan tasarımcılardandır. Vukić ise (2012), baskı platformundan dijital platforma geçişin oluşturduğu değişime yönelerek, hem eğitim uygulama süreçlerinin, hem de tasarım etkinliklerini tanımlayan ve çerçevesini oluşturan felsefi kavramların baştan değerlendirilmesini gerektirdiğinden bahseder. Baştan tanımlanmış, yenilikçi uygulamaların gerçekleştirilmesi için, nesnel olarak doğrulanabilir bir sistem geliştirmeyi amaçlayan yeni bir metodolojiye ihtiyaç olduğunu vurgular ve bilgi devriminin karmaşık, disiplinlerarası dünyasında tasarımı sadece sanat alanına konumlandırmayı yeterli bulmaz. Sonuç olarak tasarım eğitiminin değişmesi gerektiği konusunda hem fikirdir.

Monmouth Üniversitesi Sanat ve Tasarım Bölümünde Grafik Tasarım, Tipografi ve Sinema Grafiği dersleri veren Anthony Incoing, içerik belirleme ve geliştirme potansiyeline sahip, çok yönlü ve sofistike tasarımcılar yetiştirebilmek için, grafik tasarım öğretme yönteminde –eğitim programına bakmaksızın- bazı düzeltmelerin acilen yapılması gerektiğini vurgulamıştır (Becer, 2007, s. 59). Tasarım eğitiminin öğrencileri değişime hazırlamasına her zamankinden daha fazla ihtiyaç olduğunu söyleyen Pido (2012), bilgi çağında değişimin çok hızlı gerçekleştiğine vurgu yapar ve “değişim o kadar hızla gerçekleşir ki, öğrencileri yetişkinliğe hazırlamak için başvuru geleneksel yöntemler artık çocuklar büyürken yer alacak

olan değişimlere adapte olacak kadar hızlı değildir” der. Bu yüzden görsel iletişim becerilerini öğretme süreci değişimden geçmiştir ve müfredatlar da buna paralel olarak değişmektedir. Görsel deneyimlerin daha geniş kapsamlı şekilde anlaşılmasını sağlayabilmek için müfredatın değişmesi gerektiğinden bahseden eğitimci, artık psikoloji, antropoloji ve sanat tarihi gibi başka disiplinlerle daha sıkı etkileşim içinde olma gerekliliğine parmak basar. Gerçekleşen değişimlerin hızına vurgu yapan bir başka eğitimci Loise Sandhaus, günümüzde grafik tasarım eğitimindeki en önemli problemi ilgili eğitim kurumunun bu mesleğin teknolojik, kültürel, sosyal ve ekonomik değişimler ışığında nereye doğru yol aldığını doğru kavraması ve bunlara nasıl tepki vereceğini kararlaştıran ders programını bu hızlı değişimlere ayak uydurabilecek bir esnekliğe kavuşturabilmesi olarak belirlemiştir (Becer, 2007, s. 55). Ancak bu kadar disiplinlerarası ve geniş bağlamda ele alınması gereken müfredat tasarım eğitiminin 4 yıllık lisans eğitimine sığdırılamaması sorununu ortaya çıkarmıştır. Poggenpohl (2012), hiçbir tasarım bölümünün tasarımın her yönünü içerebilecek geniş kapsamlı bir eğitim sunamayacağını bundan dolayı da yeni bir vizyona ihtiyaç olduğundan bahsederken, Malouf (2012), tasarım eğitiminin hayat boyu süren bir yolculuk olduğunu anlatır. Dört ila yedi yıllık örgün eğitimle (lisans ve lisansüstü) sağlanamayacağı göz önüne alınırsa, çağdaş tasarımcıların eğitiminin baştan değerlendirilmesinin gerekliliğini vurgular. Tasarımcılar için bu eğitim formatlarının bileşimi gereklidir. Eğitim, farklı sosyal ve kültürel geçmişleri ve farklı kişilikleri olan meslek sahiplerinin ihtiyaçlarını karşılayabilmelidir. Eğitimcilerin ve tasarımcıların çoğu hepsi tasarım eğitiminin bilgi çağının gereksinimlerini karşılamadığı ve değişmesi konusunda hem fikirlerdir. Bu değişikliklerin hangi konularda ve ne doğrultuda yapılması gerektiğinin belirlenebilmesi için öncelikle tasarım disiplini tekrar tanımlanmalı ve mevcut sorunlar tespit edilmelidir. Böylece tasarım fakülteleri bu eksiklikler değişiklikler doğrultusunda vizyonlarını belirleyebilirler. Bu açıdan çalışmanın ilerleyen bölümünde tasarım eğitiminin yüz yüze olduğu sorunlar tespit edilmeye çalışılmıştır.

1.2.1. Tasarım eğitiminin yüz yüze olduğu sorunlar

Seleflerinin tersine, günümüz tasarım mezunları, karmaşık ve hızla değişmekte olan bir meslekle yüz yüzedir. Teknoloji devrimi grafik tasarımı baştan tanımlamakla kalmayıp bu alanda değişiklikler yaratmaya devam etmektedir (Min, 2012). Tasarımcıların karşı karşıya kaldıkları zorlukların başlıcası teknolojinin sürekli

değişim ve ilerleme halinde olmasıdır. Teknoloji alanında öngörülebilir olan, sürekli olarak değişmekte olduğu ve hiçbir şeyin daima derhal benimsenmesine gerek olmadığıdır. Bir araç olarak teknolojiye güvenmemek lazımdır; geleceğin teknolojisini öngörme kabiliyetimiz, toplumumuzun ve pazarlarımızın karmaşıklığından ve sürekli değişim halinde olmasından dolayı ciddi engellerle karşı karşıyadır. Dolayısıyla belli bir aracı kullanmayı öğrenmekten daha önemlisi, teknolojiyi ve nasıl kullanılması gerektiğini öğrenmek için yöntemler geliştirmektir (Malouf, 2012). İleri doğru yol alma ve sürekli ilerleme, teknolojinin en dikkate değer bileşenleri arasındadır. Teknolojinin karakterini gerçekten de yapısal bir şekilde sunan ve en temel motifini teşkil eden iyileştirme, sürekli değişim anlamına gelmektedir. İlerleme, daha iyisini başarma arzusunu tetiklemektedir, dolayısıyla da ilgili kavramlar arasındaki rekabete tanıklık etmektedir. Bazılarına göre, ileri doğru yol almak ise, görünmez bir zirvesi olan bir tepeye tırmanmaktır. Tepenin ardını görme yetisinden yoksun olan insanoğlu, merakının önüne geçemediğinden harekete geçer ve ilerleme adı altında, bilinmeye doğru olağanüstü bir çaba sarf eder (Artut, 2014, s. 21). Bu hızlı değişimlerin sonucu olarak da insanlar üzerinde kafa karışıklığı, gerçeklik algısının kaybolması, kontrol kaybı, kaygı, yetersizlik duygusu gibi psikolojik etkiler yaratmaktadır.

İnsanoğlu mümkün olduğunca teknolojiye dayalı bir dünyayı kontrol etmekte ve yeniden inşa etmektedir; sonuç olarak, bu dünya durmaksızın tuğlaları üst üste dizerek, kendine özgü varsayımları ve gerçeklik algısını geliştirmektedir. Aslında teknolojik hareketin durmadan artan temposunun altında yer alan unsur iyileştirmedir; yine de kendimizi yeni koşullara adapte etmek zorunda hissetmemiz adeta bir olgu haline gelmiştir. Dört kenarlı ekranlarla dolu hayatlarımız, ısrarla bilgi meselesi üzerinde durur ve bilgiyi sunarken, alışkanlık yapıcı yoğun veri akışının oluşturduğu gündemlerimiz, bireylerin gerçeklik algılarını farklılaştırarak onları hayrete ve kafa karışıklığına sevk etmektedir (Artut, 2014, 10). Ayrıca yeni medyanın sarsıcı bilgilendirme gücü sayesinde, zaman daha önce hiç ölçüde en değerli kaynağımız haline gelmiştir ve dünyanın tüm teknolojisinin sihrinin, bir parçacığını dahi yaratamayacağı tek nicelik zamandır. Teknoloji, zaman deneyimini, toplumun “kendi geçmişini hatırlama yeteneğini” kaybettiği, siyaset teorisyeni Fredric Jameson’ın “daimi şimdiki zaman” adını verdiği duruma dönüştürme tehlikesini içermektedir. Bazı insanlar açısından şimdiki zamanın yayılmasına gerilim, kaygı ve bir tür kontrol kaybı hissi eşlik etmektedir (Chatfield, 2013, 42). Bir başka sorun ise her şeyin hızla

değiştii ve herkesin zamanın yetersizliğini vurguladığı bu dönemde, her şey aynı hızla tükenmekte ve en büyük motivasyon unsuru başarıma ve üstün olma duygusu yeterince yaşanamamasıdır. Gittikçe hızını artırarak ve büyüyerek dönen bilgi çarkının içinde insanlar kaygan zeminlere tutunmaya çalışmaktadır (Genç & Eryaman, 2008, 95).

Teknolojinin, özellikle internetin bir başka olumsuz etkisi ise kısmi dikkatin, internette gezinmenin çekiciliği karşısında sekteye uğramaya açık olmasıdır. Psikologlar, sinirbilimciler ve sosyologlar tarafından yapılan pek çok araştırma çoklu görev fikrinin bir tür mit olduğunu desteklemektedir. Biz insanlar, makinelerin aksine, dikkatimiz kolayca birden çok karmaşık görev arasında pay etme becerisine sahip değiliz. Aksine, dikkatimizi düzenli olarak ayrı paketlere bölmüyor, görevler arasında hızla geçiş yapıyoruz. Microsoft'un kendi içinde gerçekleştirdiği araştırmalara göre: bir e-postaya ya da yazılı mesaja cevap verdikten sonra, çalışanların "ciddi zihinsel görevlere" geri dönmeleri ortalama çeyrek saat sürmektedir. Çalışanlar görevlerine bir kez ara verdikten sonra, diğer mesajlara veya başka sayfalara bakmak üzere uzaklaşma eğilimi göstermektedirler. Chatfield "Bilgisayar başında yazarken, mevcut olan fikirlerin endişe verici birikimini sokması daha kolay oluyor. Çünkü düzeltme yaptığım, yazdığım, araştırdığım ve e-posta kontrol ettiğim sürece inkarı sürdürebiliyorum. Ardından ekrandan uzaklaştığımda, kafamı gerçekten meşgul etmesi gereken şey belirmeye başlıyor" diyerek kendi çalışma sürecinden de örnek vermiştir (Chatfield, 2013, s. 50-58). Teknolojinin hızlı gelişiminin bir başka etkisi de bilginin ulaşılabilirliğinin şimdiye kadar hiç olmadığı şekilde artmasıdır. Bu ulaşılabilirlik olumlu bir özellik gibi gözükmeyle birlikte, bilgi yığınları arasında doğru ilgiye ulaşmanın zorluğu ve sürekli üretilen popüler bilgiler arasında oyalanarak, anlamlı bilgilerden uzaklaşmamız büyük tehlike arz etmektedir.

Aklı artıran teknolojinin gücü, tarih boyunca hep gerçekliğin nesnel varlıkları tarafından kısıtlanmıştır. Kitap imalatı, ses kaydı, sinema ve fotoğraf, yüksek iş gücünün yanında pahalı ve sınırlı sayıdaki fiziksel malzeme ile sınırlanmıştır. Korunmaları ve ulaşılması da oldukça güç ve zahmetli olmuştur. Oysa artık bilginin yayılması fikrine alışkın hale geldik. Asla tüketemeyeceğimiz kadar çok bilgi olduğu olgusu karşısında diz çökmemizin arkasında, her halukarda katlanarak artan dünya çapındaki toplam dijital bilginin hala dikleşmeye devam eden eğrisi vardır. Matbaanın icadının ardında geçen yarım binyılda, her dil ve nüsha hesaba katıldığında, yaklaşık yüz milyar kitap yayımlandı. Bu bilgi hacmi, günümüzde internete bir ayda yüklenen

içeriğin miktarından daha azdır. (Chatfield, 2013, s. 24-26). Tarım döneminde dünyada var olan toplam bilginin kendini ikiye katlama süresi tahminen 1000 yıl iken, sanayi döneminde bu süre 100 yıl olmuştur. Bilgi çağında ise bir yıl hatta daha az olduğu tahmin edilmektedir (Gezer, 2007). Bilgi, yanlış yönlendirmeye meyilli bir oluşum olduğunda, bilginin kaydedilebilmesi uygarlığın önemli bir gelişim basamağı olarak karşımıza çıkmaktadır. Ancak bilgi yazılı, sesli veya görüntülü ortamlarda kayıt altına alınıyor olsa da, bilginin hala yanlış yönlendirmesi bir mesele olarak geçerliliğini sürdürmektedir. Hızına bir türlü yetişemediğimiz bilgi çağının, toplumun her kesimine etkilerinin giderek yaygınlık kazanması sayesinde toplumu besleyen bilgi kaynakları merkezi, otoritelerin egemenliklerinden uzaklaşmış ve bağımsızlaşmıştır. Elbette merkezi otoriteden uzaklaştıkça sahipsiz bilginin doğruluğunu ve güvenilirliğini garanti altında tutmak zorlaşmaktadır (Artut, 2014, s. 15). “Bugün erişebildiğimiz bilginin miktarını düşündüğünüzde (en azından erişme imkanlarına sahip olanlar için), bu bilginin ne kadarının ne derece güvenilir veya geçerli olduğunu anlamak çok zor. Bir yerlerden çekip çıkardığımız veya mutlaka almaya zorlandığımız bilgilerle çevriliyiz ve bunların güvenilirliği giderek daha şüpheli bir hal almaya başladı” sözleri ile Rosema ulaşılan bilgilerin güvenilirliğini sorgulamıştır (Rosema, 2010, s. 49). Bruinsma (2007, s. 20), ise bu günlerde ilgisiz kalmanın zorluğundan, bilgi bombardımanına tutulduğumuzdan ve bu bilgiyle bir şey yapmaya, harekete geçmeye, onunla ilgilenmeye zorlandığımızdan bahsetmektedir. “Kültürel varlıklar olarak var olabilmek için her konuda her saniye güncellenmemiz gerekiyor” sözleri ile de bu durumun insanlar üzerinde yarattığı baskıya dikkat çekmektedir.

Bu konuda Andrew Keen’in fikirleri de oldukça ilgi çekicidir, dijital teknolojinin yayılmasının, kitap ve dergiden müziğe, sinemaya ve politik söyleme birçok alanda halk nezdinde etkili olmak ve bir tartışma odağı yaratmak adına olağandışı ve anlamlı olanın kapasitesini küçülttüğünü öne süren Keen onların yerine, keyfi bir biçimde, en kolay sindirilebilir lokmayla en uzun süre oyalanarak, bilgece şeylermiş gibi gözüken ve bayağı şeyler arasında atlaya atlaya dolaştığımızı öne sürer. Keen’in iddiasına göre internet, uzmanların filtrelerinin yerine kitlesel erişimi geçirerek, insan doğasının kitle biçimindeki haline güç vermiştir: “Sıra dışı sesleri bastırmak, pasif çoğunluk içinde kolay hazmedilir argümanlarla süzülme ve insanları popüler kültüre teşvik etmek.” Otorite, internette uzmanlıktan gittikçe bağımsızlaştığı

ölçüde, kültürel üretim de yetenekten bağımsızlaşıyor gibi durmaktadır (Chatfield, 2013, s. 83-84). Bilgiye ulaşmanın kolaylaşmasının bir başka getirisi ise insanları yaratımdan uzaklaştırarak şablonlara ve hazır görsellere alıştırması olmuştur;

Heller ve Lehrer, internetin grafik tasarım öğrencisine görsel sağlama konusunda uyuşturan, narkotik bir bağımlılığa benzettiği kolaycılığına değinir. İmaj kullanımında hazır olana yönelen öğrenci fotoğraf çekmek, kolaj ya da illüstrasyon yapmak gibi birinci ve ikinci sınıfta öğrendiği bilgileri bilgisayara geçişle terk ederek özgün çözümler üretmek yerine hazır sunulmuş tasarım şablonlarına ve imaj bankalarına yönelmektedir. Küreselleşme ve teknolojinin olanaklarıyla grafik tasarım dilindeki aynılışma AIGA (American Institute of Graphic Arts) forumlarına da sıkça konu olmuş bir durumdur. Öğrencilerin aynı tasarım elemanlarını, aynı teknik şablonları, aynı Photoshop fırça ve efektlerini kullanması, aynı popüler eğilimlerden etkilenmesi, aynı süslemelere özenmesi, çevresel ve yerel etmenlerden yeniden beslenmeye ve deneysellikten yararlanarak elde edilmiş özgün çözümlere gereksinim duyulduğunun göstergesi olarak kabul edilmektedir (Mutaf, 2009, s. 59). 2005 yılında gerçekleştirilen Al Sana Metin Ver Bana Görüntü isimli sanat projesi bu duruma iyi bir örnektir. Metin ve görüntü arasındaki ilişkiyi sorgulayan çok katılımlı deneysel bir kısa film projesi olan ve insafsızca imaj bombardımanına uğramış olan günümüz kuşağının, metin içeriğinden ne derece uzaklaştığının irdelendiği proje kapsamında yaklaşık otuz cümleden oluşan bir hikaye, yazar Murat Uyrkulak tarafından kaleme alınmıştır. Proje için tasarlanan internet sitesinden, her gün söz konusu hikayenin bir cümlesi site ziyaretçilerine sunulmuş ve sunulan cümle ile ilintili, içeriği yansıtan bir görseli internet sitesine yüklemeleri istenmiştir. Gönderilen imajlar incelendiğinde, belirgin olarak katılımcıların bir kısmının cümle içinden seçtikleri kelimeyi arama motorlarında aratarak, karşılıklarına çıkan görsel içerikten ilgi çekici olan bir tanesini siteye yükledikleri anlaşılmış. İnternet sitesine yüklenen imgelerde, ifadenin bütününe kavramsal olarak kurgulandığı içeriklerin, yeterince üretilmemiş olduğu görülmüş. Bu davranış kelimeleri imgeler ile ifade etme konusunda ne kadar teknoloji bağımlısı olduğumuzun bir göstergesidir. Zihnimiz yaratıcılık konusunda rölantide halihazırda beklerken, arama motorlarının çalışma prensiplerini oluşturan karmaşık yazılımlar, bizim zihnimizi dışlayarak yaratıcılığımızı kendi sistemleri ile şekillendirmektedirler (Artut, 2014, s. 19-20). Bruinsma bilgisayarların çalışma prensiplerinden bahsederek, neden yaratım değil de sadece düzenleme aracı olduklarını açıklamıştır;

“Bilgisayarın, Bilgi Çağı'nın somut örneği olması rastlantı değil. Bir bilgisayar için her bir bilgi girdidir -hepsi aynı; sanat çalışması ya da tasarım; resim ya da video; resim ya da metin veya ses; hareketli ya da sabit- sadece baytlar ve parçalar. Bilgisayarlar hakkında ilginç olan noktalardan biri; bilgisayarların yapıları, kullanıcıları, ister metin ya da mimari bir yapı; ister bir tasarım ya da etkileşimli sanat çalışması üzerinde çalışıyor olsunlar, teknik olarak herkes için aynı olan dijital bilgiyi kullanırken belirli bir pratik rutine ayak uydurmaya zorlamalarıdır. Bilgisayarın arkasında hepsi aynı hamleleri yapıyor. Bu hamleler öğrencilerin geleneksel bir sanatçının ya da tasarımcının becerileri olarak öğrendiklerinden oldukça farklı. Eskiden bir kalemle kağıt üzerinde yaptıkları eskizler gibi şimdi bilgisayarda eskiz çizemezler, bilgisayar ekranında tasarımlarını eskiden çizim masalarında oluşturdukları gibi oluşturamazlar. Bilgisayar üzerinde, yaptığınız temel şey bilgiyi çağırmaaktır. Bir sonraki adım ise bu bilgiyi düzenlemektir. Bir sanatçı, tasarımcı, bir mimar ya da yazar olmanız önemli değil, bu iki şeyi yaparsınız. Bilgisayar kullanırken çağırır ve düzenlersiniz” (Bruinsma, 2007, s. 21).

Grafik tasarımcı ve eğitimcisi Emre Becer (2009, s. 75), benzer şekilde sayısal teknolojinin ve internetin yaygınlaşmasının iletişimi ve bilgi alışverişini uluslararası düzeyde arttırdığından, ancak bunun yanında tasarım alanında orijinal düşünce üretme ve bu düşünceyi yine orijinal bir yöntemle uygulama çabalarına olan olumsuz etkilerden bahsetmektedir. Yaygın yöntemlerle oluşturulmuş birbirine benzer dijital imgelerin her yanı kaplamasından, teknik uygulamanın, sofistike ve yaratıcı düşünceyi gölgelemeye başlamasından ve grafik imgenin dikkat çekici ve motive edici gücünün zayıfladığından şikayet etmektedir. Tüm dünyada tasarımda aynılışma problemi tasarım eğitimcileri ve tasarımcıları meşgul etmektedir. Çekiç (2006, s. 42), bir röportajında “İnternet ve iletişim araçlarının yaygınlaşmasıyla birlikte tasarımcılar dünyadaki tasarımın ulaşabileceği ufuklara kolay erişebiliyorlar ve aynı zamanda kolay da etkileniyorlar. İletişim tasarımının yaratıcı anlamından çok biçimsel çözümlemelerinden yararlanıyorlar. Bu durum ise sanki dünyanın her yerinde aynı tasarımlar üretiliyormuş izlenimini veriyor. Bu kolaycılık ve aynı zamanda da sahte” sözleri ile aynı konudan yakınmaktadır. Kendisi ile yapılan röportajda Yavi (2005, s. 23), de aynı soruna işaret etmektedir;

“En önemlisi çok fazla özgün iş göremiyoruz. Bilgisayar işi oluyor artık bu işler. Tasarımcı olabilmek için birtakım programları çok iyi bilip, onları çok iyi kullanmak, fontları çok iyi bilmek yeterli görülüyor. Böyle olunca bu

tasarımcılık değil, bir nevi operatörlük oluyor. Bilgisayar operatörlüğü oluyor. Eğer siz bilgisayarı kullanacağınız bir alet olarak görmüyorsanız, onu bir malzeme olarak görmüyorsanız, hata ediyorsunuz demektir. Tıpkı suluboya, guaj, pastel, karakalem nasıl tasarım için gerekli malzemelerde, bugün bilgisayarın da işlevi odur. Birçok iş görüyoruz; fabrikasyon üretim gibi, tek elden çıkmış gibi duruyorlar. Eskiden bir kitap kapağı ya da duvarda bir afiş gördüğümüzde, tasarımcısını hemen tanırdık. Yani tasarımlar kimlik taşırdı. Salt görsellik olarak da konuşmuyorum. İçerik olarak da söylüyorum bu kimlik meselesini. Dünden bugüne baktığımda birkaç usta insan hariç özgün çalışmalar göremiyorum artık. Bunun toplumsal sonuçları da var. Tıpkı gazetelerdeki televizyonlardaki gibi bir deformasyon durumu bu.”

Teknolojinin sağladığı erişim kolaylığı imajlarla sınırlı kalmamıştır, bir başka getirisi de tasarım alanında basit ve erişilebilir araçların giderek çoğalması ve kolay ulaşılabilir hale gelmesidir. Bu durum eskiden ayrıcalıklı bir meslek sınıfına ait olan bir dizi uygulamanın artık neredeyse herkes tarafından kolaylıkla benimsenebileceği anlamına gelmektedir. Yazılım uygulamaları, tasarım şablonları ve açık kaynak tipografi programları sayesinde bir araya gelen çok sayıda yetki sahibi ama uzmanlık alanı olmayan tasarımcı öyle ya da böyle tasarım alanını gururla benimsemektedir (Hunt, 2012). Tasarım öğrencileri, bu sürekli artan grafik tasarımcı popülasyonunda iş bulma baskısını sürekli üzerlerinde hissetmektedirler. Bu sürekli artan popülasyonda en fazla program bilen iyi tasarımcı olacağı gibi yanlış bir fikir oluşmuştur. Bu yanlış fikir hem eğitim çevrelerinin, hem de piyasanın, grafik tasarımı dijital teknoloji ve bilgisayarla çok fazla özdeşleştirmesi ile de pekiştirilmektedir.

Her sene başında öğrencilerin “Bu sene hangi programı öğreneceğiz?” sorusuyla gelmeleri grafik tasarım bölümlerinin bir bilgisayar kursu gibi yanlış algılandığının göstergelerindendir (Mutaf, 2009, s. 65). Özellikle lisans öğrencilerinin büyük bir bölümü, teknolojinin her türlü tasarım problemini çözebildiğine ilişkin oldukça yanlış düşünceler içerisinde. Ne yazık ki bu tür bir anlayış, yaratıcı düşüncenin en önemli aşamalarından süzülerek ortaya çıkmasını da engellemektedir (Becer, 2007, 58). Manhattan’daki School of Visual Arts’ta tipografi dersleri veren Ed Malecki sınıfta ne zaman yazı tasarımcısı Claude Garamond ile ilgili bir şeyler anlatmaya kalksa öğrencilerin sabırsızca kıpırdanıp “Bilgisayarla çalışmaya ne zaman başlayacağız?” diye sormaya başlamalarından ve sonunda da bazı öğrencilerin dersi bırakıp okul paralarını geri istediklerinden bahseder. North Texas Üniversitesi’nde

tasarım programının koordinatörlüğünü üstlenen Jack Sprague ise şunları söylemiştir: “mezunların piyasaya çıkan bütün yazılımlar konusunda uzman olması bekleniyor. Ancak üniversitemizde görev alan ve aynı zamanda çok iyi birer uygulamacı olan bütün öğretim kadrosu, yüzleri monitöre adeta ‘kilitlenmiş’ öğrencilerle etkili ve yaratıcı problem çözme eğitiminin asla yürütülemeyeceği konusunda tam bir görüş birliği içindedir.” Yeni yürümeye başlayan ve daha doğru dürüst konuşamayan çocukların bile “Google” kullanabilir hale geldiği günümüzde artık eğitimciler, ders programlarını “bilgisayar egemenliğinden” nasıl kurtarabileceklerine kafa yormaktadır (Becer, 2007, s. 57). Rosema’nın (2010, s. 74), “Biçim ve şekil kullandığımız birçok araçtan sadece iki tanesi. Bilgisayarlarına ‘Adobe’ yüklemiş olan herhangi birinden bir farkımız olsun istiyorsak bu sürece bir değer katmak zorundayız” sözleri eğitimcilerin bu konudaki ortak görüşlerini yansıtır niteliktedir. Ancak sonuç olarak bilgisayar programı öğrenmek isteyen öğrenci ile yaratıcılığı besleyecek disiplinlerarası bir müfredat oluşturmak isteyen öğretim üyeleri karşı karşıya gelmektedir. Bu durum tasarım fakültelerinin müfredat oluşturmaya çalışırken yaşadıkları en büyük problemdir. Eğitimcilerin müfredatı hangi yöne ağırlık vererek oluşturacakları günümüz tasarım eğitimi ile ilgili en çok tartışılan konulardan birisidir.

Tasarım sürecine ilişkin tüm yönleri ele almak - tüm bunları, tasarımın biçim ve içeriği üzerindeki etkilerine karşı değerlendirmek - için tasarımcı sosyal, yaratıcı, iletişimsel ve teknik süreçlerden oluşan çok geniş bir yelpaze hakkında bilgi sahibi olmalıdır. Günümüz Leonardo’ların karşılaştığı en büyük sorun ise tüm bu hususların bir araya getirilmesinin Rönesans döneminde olduğundan daha zor olmasıdır (Bruinsma, 2007, s. 22). Çünkü günümüzde grafik tasarım, tasarım eğitimi programlarının popüler hale geldiği 1950’li yıllarda olduğundan çok daha karmaşık bir alandır. O dönemde eğitim programları hedef kitleyle iletişim konusundaki semantik sorunlar yerine taslak ve tipografi gibi biçimsel özelliklere odaklanmaktaydı (Margolin, 2012). Ancak bilgi çağında geleceğin tasarımcılarına yenilikçi eğitim müfredatları sunmak ihtiyacı ortadadır. Bu durum ise tipografi ve renk teorisi gibi elzem kurslarla, sürdürülebilirlik ve kültürlerarası hermenötik gibi temel kurslar arasında bıçak sırtında yürümeyi gerektirmektedir. Buradaki risk, programların sulandırılması veya bölünmesi ve her iki boyutta eğitim sunmaya çalışırken hiçbirinde başarılı olmamalarıdır. Küresel ortamda tasarım eğitimcilerinin, geleceğin tasarımcılarına hem sağlam bir uzmanlık alanına sahip olmayı, hem de genelleşme

anlamında esnek olmayı öğretirken gösterdikleri çabaları iki katına çıkarmaları gerekecektir (Hunt, 2012). Bruinsma (2007, s. 22), “Özellikle Avrupa’daki eğitimin düzenlenme şekli ile tasarım eğitimi ne uzman, ne de genel uzman yetiştiriyor” cümlesi ile Hunt’un bu uyarısında haklı olduğunu göstermektedir. Uzmanlara ve operatörlere elbette ihtiyacımız olduğunu söyleyen Bruinsma, resmin tamamını yapılmadan önce gören ve karmaşık tasarım sürecinin tamamını yönetecek uzmanlığı yeteri kadar bilen insanlara daha fazla ihtiyacımız olduğunu belirtmiştir; “Bunların, görsel son ürünü icra eden kişiler olmasına gerek yok. Çoklu ortam iletişiminde tasarımcının görevi görselleştirmeden kavramsallaştırmaya geçiş yapıyor. Teknolojik açıdan karmaşık detaylarla başa çıkabilen insanların yanında –yeni isimleriyle dijital zanaatkarlar- iletişim araçlarının karmaşık kümelerini düzenleyebilecek tasarımcılara ihtiyacımız var.” diyen Bruinsma, mevcut tasarım eğitiminin karşılaştığı zorluğu bu durum olarak belirlemiştir. İzer (2011) de, günümüzde, tasarım eğitiminin yapısı daha önce olmadığı kadar geniş bir alan üzerine kurgulanması gerektiğinden bahsetmiştir. İzer’e göre eğitim, bireyin kişisel özelliklerini ve yeteneklerini beslerken, onun kendi sosyal ve kültürel çevresi ile ilişkisini de ele almalıdır. Öğrenciler, tasarım tarihi ve tasarım kuramı üzerine bilgilendirilirken, kendi deneylerini yapma, iletişime dair kendi önerilerini geliştirebilme şansına sahip olmalıdır. Ancak bu kadar geniş bir yelpazeye yayılmış eğitimi dört yıllık süreye sığdırmak da büyük bir zorluk yaratmaktadır; Chicago’daki Illinois Üniversitesi’nden Marcia Lauson bu durum ile ilgili “Bu süre o kadar hızlı geçip gidiyor ki, hiçbir şekilde yeterli olamıyor.” diyerek yaşanan sıkıntıyı özetlemiştir (Becer, 2007, s. 56). Sonuç olarak öğrencilerinin tarih, sosyoloji, psikoloji, antropoloji gibi temel bilimlerin yanında tasarım tarihi öğrenmelerini, bol bol okuma yapmalarını bekleyen ve tüm bunlar için dört yılın yeterli olmadığını düşünen öğretim elemanları üstüne üstlük bir an önce diplomasını almaya odaklı bir öğrenci profili ile karşı karşıyadır.

Elbette diploma almak, tasarım eğitiminin bittiği anlamına gelmemektedir. Bir tasarımcı en yeni akımlar, yazılım güncellemeleri ve endüstriyel gelişme haberlerini bilmek zorundadır, yoksa hızlı bir şekilde bağlantısını kaybeder. Humbert (2009), “Diplomanız iş bulma konusunda size yardımcı olmaz fakat portfolyonuz olur” diyerek tasarımcının bir üniversite eğitimi aldığını belgeleyen diplomadan çok, eğitim sürecini nasıl değerlendirdiğini ve ne tarz çalışmalar yaptığını gösteren portfolyonun önemini vurgular. Emre Becer de sadece iyi notlar alarak sınıf geçmeyi hedeflemenin, bir

öğrencinin üniversite eğitimi sırasında yapacağı en büyük yanlış olduğunu söylemektedir (Becer, 2009, s. 75). Ancak bütün eğitim hayatları boyunca ezberci, sınıf geçmeye odaklı ve rekabetçi bir eğitim sisteminde yetişen öğrencilerin bu disiplinlerarası, sorgulama, eleştiri ve problem çözme becerisi gerektiren eğitime karşı direnç göstermeleri aslında sürpriz değildir.

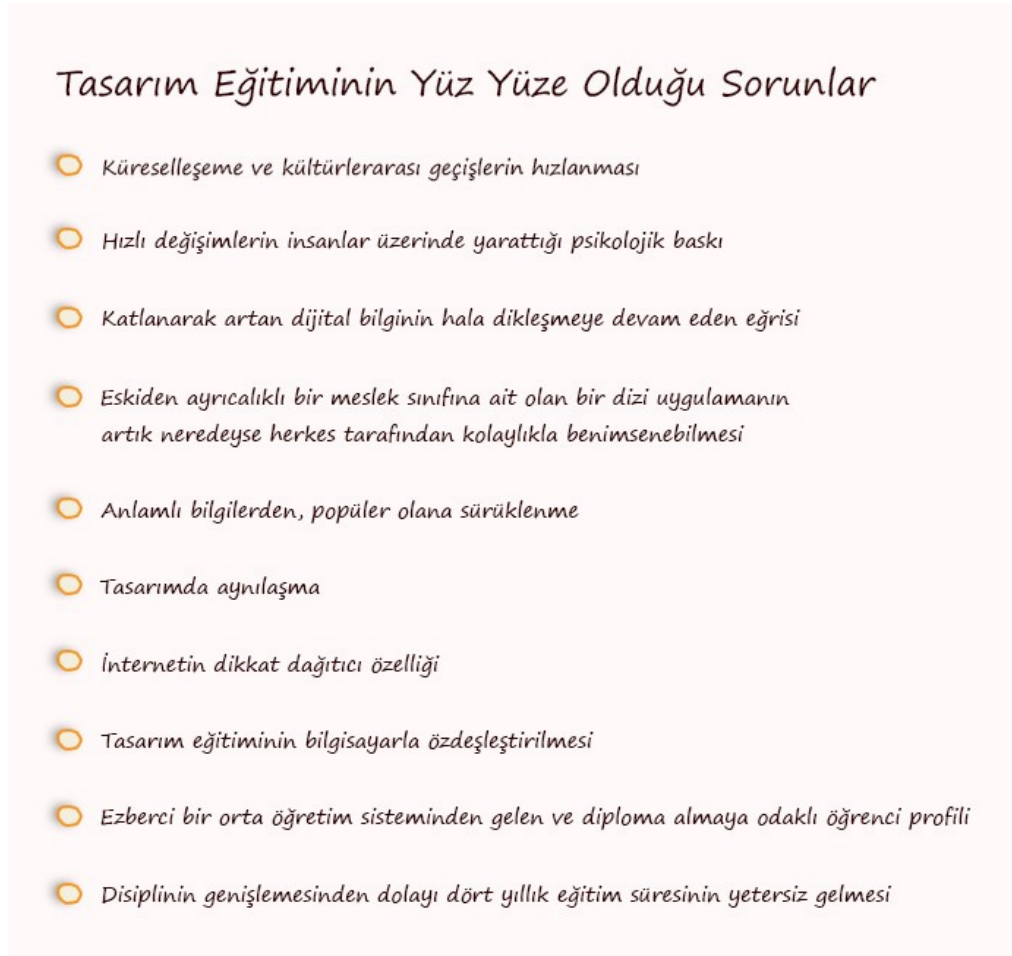
Mutaf (2009, s. 62), ortak hedefleri güncel tasarım eğilimlerine yönelik öğrenci yetiştirmek olan programların ortak sorunlarının başında, lisans öncesi eğitim stratejilerinden kaynaklı çoktan seçmeli sisteme alışık, sorgulamayan, popüler kültürün içinde okuma ve yazma alışkanlığını yitirmiş, teknolojiyi hazırda kolay ulaşmak için kullanan, bilgi çokluğu içinde bilgiyi sentezleyemeyen, yorum ve çözümü öğretim elemanından bekleyen öğrenci profili geldiğini belirtmiştir. Tasarım eğitimi nasıl yapılmalı konusu üzerine yapılan röportajda Ayşegül İzer de grafik tasarım gibi çok spesifik bir disipline, son derece donanımsız bir lise eğitiminden geçerek gelmeleri sonucu, ilk yıllarda “kim oldukları” ile “nasıl tasarımcı” olunacağı arasında son derece çelişkili ve sancılı bir dönem geçirdiklerinden ve buna ilave olarak gazete, kitap okumamaları, grafik tasarım dergilerini takip etmemeleri, sergi gezmemeleri, birikim ve donanımlarını geliştirmedeki tembelliklerinin ileriki yıllarda birer engel olarak önlerine çıktığından bahsetmiştir (Er, İzer, Temel, & Uçar, 2009, s. 81). Bu durum sadece hazır problemlerin öğrencilere verildiği, düşünme, araştırma, sorgulama gerektirmeyen, piyasa odaklı bir tasarım eğitimi ile de perçinlenmektedir.

Tasarım eğitimindeki standart model sektörün ve müşterinin gereksinimlerine göre hizmet etmeye odaklıdır ve bunun sonucunda son sınıfa gelen öğrenciler kendi başına proje geliştiremezler, problem belirleyip yaratıcı bir çözümle gelemeler (Mutaf, 2009, s. 63). Bir zamanlar grafik tasarım öncelikli olarak ticari ürünlerin reklamlarında kullanılırdı, ama günümüzde grafik tasarımcıların karşısındaki en büyük zorluk toplumsal iletişim olduğundan bilgi tasarımı, sosyal etkileşim ve semantik alanında gelişmiş ilkeleri temel almak gereklidir (Triggs, 2012). Çünkü teknolojinin sebep olduğu değişimlerden biri de küreselleşme ve kültürlerarası geçişlerin hızlanmasıdır. Tasarımcılar artık yerel bölgeler için tasarım yapmamakta, örneğin bir web sitesi tasarladıkları zaman farklı dilden ve kültürden pek çok kullanıcının hizmetine sunmaktadırlar.

Mesafelerin göreceli hale geldiği yapısıyla dünya, sürekli boyut değiştirmektedir. Dünyanın büyüklüğü veya küçüklüğü geçerli bir tartışma olmaktan

çıkıştır (Artut, 2014, s. 153). Bu da dünya'yı daha karmaşık bir yer haline getirmektedir. Kendi ifade dillerini seçebilen ressamın tersine, tasarımcılar çoğunluğun onayladığı bir dil kullanmak zorundadırlar. Tabloların izleyicileri kendilerini ressamın dünyasına uyarlarken, tasarımcılar ifade şekillerini hedef kitlelere uyarlarlar. Tasarımcılar izleyicilerini seçemezler, kullandıkları dili ve çalışmalarının içeriğini izleyicilerin ihtiyaçlarına göre seçmek zorundadırlar. Örneğin çalışmalarınızın hedefi Avrupalılar ise, onların kolaylıkla anlayacağı bir dil seçmek zorundasınızdır. Modern toplumlarda görsel iletişim hiç de kolay değildir ve evrensel, kültürler arası ve bölgeler arası bir görsel dilden çok daha fazlasıdır. Karmaşık mesajları iletmek ve etkin bir şekilde iletişim kurabilmek için coğrafi açıdan farklı görsel unsurları ve dilleri tasarımımıza entegre etmeliyiz. Kültürler arası tasarım, başka kültürler hakkında bilinçli olmayı da gerektirmektedir (Min, 2012). Triggs (2012), görsel tekniklerin ve anlaşılır sembollerin geliştirilmesinin, sınırlı sayıda insan tarafından konuşulan dillerin yeni elektronik medyaya uyarlanmasını da kolaylaştırabileceğini savunmaktadır. “Bunun için sözelden görsele ve dijitalle geçiş olmalıdır; yani konuşma alfabeye aktarılmalı, alfabe de dijital biçimlere uyarlanmalıdır. İnsanın internete kendi dilinde erişimi evrensel bir kriter olmalıdır. Toplumsal alandaki bu yeni zorluklarla başa çıkmak grafik tasarımcılar için elzem bir beceridir ve grafik tasarım eğitiminin en önemli unsurlarından biri olmalıdır” diyen Triggs tasarım okullarının, tasarım dışındaki bilgi alanlarıyla ilgili olması gerektiğini ve bu amacın yeni müfredata nasıl yansıtılacağı konusunda, tasarım okulları özellikle farklı kültürel ortamlara ait okullar arasında iletişimin bu alanda elzem olduğunu vurgulamaktadır. Çekiç (2006, s. 42-44), ise “Her ülkenin insanının kültürel farklılıklarının bence tasarımcının ürünlerine anlam ve biçim olarak yansması gerekir. Elbette ki dünyada olan bitenden haberimiz olmalı, etkilenmelerimizi içselleştirerek kendi kültürümüzle ve aklımızla özleştirerek farklı dil yaratabilmeyi becermektir asıl olan. Bu dil mutlaka bizden olmalıdır.” diyerek soruna farklı bir açıdan yaklaşmış ve yerel noktadan evrenselliği yakalamanın asıl hedef olması gerektiğini vurgulamıştır. Yavi (2005, s. 88) de benzer şekilde “Küreselleşme dehşet verici bir şey. Bazen anlamsız bazen de tamamen politik bir kelime. Sınıflarımda öğrencilerimi “küreselleşme” ve “dünya ile iletişimin” farkı konusunda aydınlatmaya çalışıyorum. Sanırım grafik tasarım “dünyayla iletişim kurma” ve aynı zamanda bir ‘bölgeye’ ait olma potansiyeline sahip” sözleri ile küreselleşmenin kimlik kaybı anlamına gelmemesi gerektiğini ifade etmiştir.

Eğitimciler, tasarım eğitiminde farklı problemlere odaklansalar da hepsinin ortak görüşü endüstri çağından kalma tasarım eğitiminin bilgi çağında yetersiz kaldığı ve yenilenmeye mecbur olduğudur. Tasarım eğitiminin yüz yüze kaldığı tüm bu sorunlarla boğuşan tasarım eğitimcileri çağdaş tasarım eğitiminin sahip olması gereken özellikleri belirleyebilmek için araştırmalar, yayınlar, çalıştaylar ve iş birlikleri yapmaktadırlar. Tasarımcıların ve eğitimcilerin vurguladıkları sorunları topladığımızda Şekil 1.4. te yer verilen maddelere ulaşılmıştır;



Şekil 1.4. Tasarım eğitiminin yüz yüze olduğu problemler

1.2.2. Bilgi çağında çağdaş tasarım eğitimi

Yenilikçi bir iş gücü yetiştirme zorunluluğuna karşın, çoklukla tereddüt edilmektedir: “Bugün bildiklerimiz ve henüz keşfetmediklerimiz dahil olmak üzere; geleceğin karmaşık tasarım problemleri ile baş etmeleri için öğrencilerimizi hazırlamanın en iyi yolu nedir?” (Simpson, Barton, & Celento, 2008, s. 18). Bu belki de

günümüz tasarım eğitimi üzerine sorulmuş en temel sorudur. Tasarımcılar ve eğitimciler bu sorunun yanıtını ararken çağdaş tasarım eğitiminin sahip olması gerektiğine inandıkları farklı yönlerle vurgu yapmışlardır;

Tasarım eğitimcilerinin çağdaş tasarım eğitimi ile vurguladıkları önemli kavramlardan biri eğitimin “esnek” olması gerektiğidir. Bilgi çağında insanların sürekli değişen durumlara uyum sağlaması gerekirken müfredatların endüstri çağı gereksinimlerine katı bir şekilde tutunmuş yapıda kalması, çağdaş bir tasarımcının eğitimi açısından çok yetersiz kalınmasına ve tasarım fakültelerinin zamanla işlevlerini kaybetmelerine neden olacaktır. Vukić (2012), bu konu ile ilgili olarak net bir şekilde “eğitim esnek olmalı, gelecekte yer alacak değişikliklere uyarlanabilmelidir” sözleri ile bir sorun üzerinde çalışmanın insanın kendi üzerinde çalışması anlamına geldiği anlayışının teşvik edilmesi, proje ile öğrenci arasındaki sınırların kaldırılması gerektiğini belirten Vukić yeni müfredatların hem eğitici, hem de dönüştürücü olması, öğrencilerin öğrenmesine, değişikliğe adapte olup onu benimsemesine ve değişiklik yaratmasına izin verecek yapıda olması gerektiğini vurgulamaktadır. Triggs (2012), de benzer şekilde grafik tasarım müfredatlarının esnek ve değişime duyarlı olması gerektiğine inanmaktadır. Alpay Er çevresel koşulların ve beklentilerin çok değişken olduğunu ve en önemli donanımın bu şartlara uyum sağlayabilecek bir esneklik olduğunu söylemiştir (Er, İzer, Temel, & Uçar, 2009, s. 82). Rogal ise katı “tek yönlü” çalışma şekli yerine, etnografi, katılımcı tasarım ve ortak tasarım gibi esnek, bağlamsal ve işbirliğine dayalı süreçler uygulamaya başlamamız gerektiğini yazmıştır (Rogal, 2012). Dewey konuların ve yöntemlerin mekanik olarak muntazam hale getirilmesi muntazam bir hareketsizliğin yaratılmasına, bu da konuların ve okul çalışmalarının muntazam hale gelmesine yol açacağını söyler. Ancak bu zorlama muntazamlığın arkasında bireysel eğilimler son derece düzensiz ve hatta yasaklanmış olan biçimlerde işlemeye devam edeceğini belirterek esnek olmayan bir eğitim yapısının sebep olacağı problemlere değinir (Dewey, 2013, s. 77). Esneklik kavramı özgürlük kavramını da beraberinde getirmektedir;

Hareketin harici ve fiziksel yönü, içsel olan yönünden, yani düşünce, istek ve amaç özgürlüğünden ayrı düşünülemez. Öğrencilerin sabitlenmiş sıralarda oturduğu ve askeri oturma düzenlerinde sadece belli işaretlere istinaden hareket etmelerine müsaade edilen geleneksel okullardaki değişmez düzenlemelerin hareketinin harici yönü üzerine getirdiği kısıtlama, aynı zamanda zihinsel ve ahlaki özgürlük

üzerine de sınırlama getirmiştir. Gençler için sessizce düşünebilecekleri kısa zaman aralıkları yaratılmalıdır. Ancak bu dönemler, sadece gözle görülebilir fiziksel hareket zamanlarını müteakip geldiklerinde ve beyinle birlikte ellerin ve vücudun diğer bölümlerinin kullanıldığı hareketlilik dönemlerinden kazanılmış olan şeylerin zihinsel olarak düzenlenmesinde kullanıldığı sürece, gerçek düşünme dönemlerine dönüşebilirler. Hareket özgürlüğü normal fiziksel ve zihinsel sağlığın korunması açısından önemlidir. Her şeyden önce, bu özgürlüğün mevcut olmaması halinde öğretmenin ilgilendiği bireyler hakkında bilgi sahibi olması pratik olarak imkansızdır. Yaptırımlarla sağlanan sessizlik ve usluluk, öğrencilerin gerçek doğalarını ortaya koymalarını engellemektedir (Dewey, 2013, s. 75). Chatfield (2013, s. 57), ise daha farklı bir özgürlük gereksiniminden bahsetmektedir; Britanya aydınlanması filozofu John Locke'un İnsan Anlığı Üzerine Bir Deneme'sinin sözleriyle, “fikirler, düşünülmeyen ve anlama çabası olmaksızın zihnimizde dolandığında keşfediliyorlar, kişiye özel ve bireyseller. Yani kontrolü ele alma ve dikkatimizin doğasını anlama açısından; bu, önemli bir ikaz anlamına gelmektedir: Tüm sistem ve stratejilerin, biraz olsun kaçış alanına ihtiyacı vardır; çünkü düşüncelerimizin, tamamıyla bize ait olabilmek için, yalnızca yanlış kullanılan aletlerin tiranlığından değil, en iyi taleplerimiz ve stratejilerimizden dahi özgür olmaları gerekir”. Çağdaş tasarım eğitiminin sahip olması gereken özelliklerden bir diğeri ise “deneysellik”tir. Endüstri çağı eğitimden kalma usta-çırak yönteminin dışına çıkılmalı, öğrencinin ürün üretim sürecinin adımlarını öğrenip tekrar etmesinin yanı sıra tasarım sürecini özgürce deneyimleyebileceği deneysel alanlar bırakılmalıdır.

Piyasa daima yaratıcı tasarımcı talep etmekle birlikte yaratıcılık öğretme gibi bir misyonu yoktur. Eğitim kurumu, bir öğrencinin kendini tanıyacağı, deneyler yapabileceği ve sınırlarını zorlayabileceği yegane ortamdır. Üniversite, yaratıcılığın geliştirilebileceği ve özgün bir tasarımcı kişiliğinin oluşturulabileceği bir zemini hazırlamak durumundadır. Üniversite düzeyindeki bir tasarım eğitimi, ideal olarak bilinenin değil, henüz bilinmeyen peşine düşmelidir. Bu nedenle de eğitimin yapısı mümkün olduğunca teknik kısıtlamalardan uzak, deneysel bir yapıya sahip olmalıdır (Becer, 2009, s. 75). Eğitim, tasarımın sadece “nesne üretme” değil, daha çok fikirleri gerçeğe çevirme anlamına geldiğini teşvik etme amacı taşıyan bir baştan değerlendirme süreci olmalıdır (Heller & Talarico, 2012). Tasarım eğitimi, her zaman olduğundan daha fazla, öğrencileri değişime hazırlamalıdır. Bu noktada öğretme

merkezli eğitimin yerini, öğrencilerin akademik programlar içinde ve ötesinde denemeler yapabileceği ve performansını geliştirebileceği, öğrenme merkezli eğitim anlayışı almalıdır (İzer, 2010). Çünkü ezberlemek yerine içselleştirilen bilgi, öğrenciye, ilerleyen zamandaki tasarımcılık hayatında, elindeki bilgiler ile yeni denemeler yapma yetisini kazandıracak, onun değişim ve dönüşüme açık bir düşünce yapısı geliştirebilmesini sağlayacaktır (İzer, 2011). Eğitimin sahip olması gereken bir özellik de “deneyim temelli” olması gerektiğidir;

Çünkü Peter Mayo’nun dediği gibi; “Deneyimler nakledilemez; yeniden keşfedilmelidir” (Mayo, 2011). Ancak gerçek eğitimin deneyimler yolu ile gerçekleştiğine inanmak tüm deneyimlerin gerçek anlamda veya eş düzeyde eğitici olduğuna inanmak anlamına gelmemektedir. Örneğin başka deneyimlerin gelişmesini engellemekte veya sekteye uğratmak gibi bir etkisi olan tüm deneyimler yanlış yönde eğitici. Benzer şekilde, deneyimler birbirlerinden öylesine kopuk olabilir ki; her biri kendi kendi başına kabul edilebilir ve hatta heyecan verici olsa da, bu deneyimler arasında sayıca giderek artan ve güçlenen bağlar kurulamaz. Geleneksel anlayışla verilen eğitim az önce bahsedilen türden deneyimlere çok sayıda örnekler sunmaktadır. Geleneksel okullardaki gençlerin de kesinlikle deneyim elde ettikleri, fakat, ikinci olarak da, sorunun deneyim eksikliğinden değil de bu deneyimlerin daha başka deneyimlerle bağlantılı ol açısından hatalı ve yanlış olmalarından kaynaklanmaktadır. Her şey söz konusu deneyimin niteliğine bağlıdır. Bu yüzden öğretmen, öğrencinin faaliyetlerini geri plana değil de ön plana iten, daha sonraki deneyimlerle de üretken ve yaratıcı bir şekilde yaşamaya devam edebilecek, deneyimlere karşı istek aşılıyarak eğlenceli hale gelen tarzda deneyimler düzenlemelidir. (Dewey, 2013, s. 30-32). Eğitimin sahip olması gereken en önemli özelliklerden bir diğeri öğrenciye “problem çözme becerisi kazandırması” gerektiğidir.

Bilgi çağı bilgiye ulaşımı kolaylaştırırken, bilgiye sahip olmak önemini yitirmiştir. Artık önemli olan bilgiyi doğru şekilde kullanabilmeyi öğrenmektir. Bu nedenle çağdaş tasarımcıların bilgi çağında ayakta durabilmek için problem yaratma ve çözme becerisine sahip olmaları gerekmektedir. Bir eğitim sisteminden beklenen, sadece belirli bilgi ve becerilerin öğrencilere kazandırılması değildir. Daha önemlisi bireyin bunlardan değişik sentezlerle farklı fikirler, ürünler ortaya çıkarabilme yeteneğinin geliştirilmesi ve kazandığı bu davranışları gerektiği zaman ve yerde uygulayabilmesidir (Alakuş & Mercin, 2009). Öğrenmede otonominin geliştirilmesi

öğrenciye sadece ürettiği tasarım ürününü değerlendirmesiyle değil kendi öğrenme sürecini nasıl geliştirebileceği becerisinin de kazandırılmasıyla mümkün olabilir. Yani vurgulanması gereken nokta bir tasarım problemi üzerinde çalışırken edinilen bilgilerin farklı tasarım problemlerine de uyarlayabilme becerisinin de kazandırılabilmesidir. Amaç öğrencinin kendi öğrenme sürecinde söz sahibi olması ve stüdyo yürütücüsüne (öğretmene) mümkün olduğunca az bağımlı olmasıdır (Nicol ve Pilling akt. Şahin, 2013). Pullman (2007, s. 18), da iyi bir tasarım eğitimini, “sizden beklenen problem çözme becerisini veren eğitim” olarak tanımlayan Pullman, “Eğitim size kendinizi, farklı medyalarda ifade etmenizi sağlayacak deneyimi kazandırmalıdır” diye eklemektedir. Rogal (2012), tasarım eğitiminde sorun çözümün için niteliksel ve niceliksel araştırma yöntemlerinin (etnografi dahil) öğretilmesi gerektiğini savunmaktadır. Emre Becer de üniversite düzeyinde bir tasarım eğitimi, kişiye araştırma yapma, bilgiye ulaşma ve elde ettiği verileri işleme ortamı sağlamalıdır diyerek benzer unsurları vurgulamaktadır. Eğitimin bu özelliğiyle bir kurs, sertifika programı ya da meslek okulunun yaptığı gibi; var olan teknolojik bir bilgiyi ya da uygulamaya birebir empoze etmekten çok, alternatif çözümler aramaya yönlendirmesi gerektiğini savunan Becer öğrenciye bağımsız bir vizyon kazandırabilen ve onu pasif izleyici konumundan öncü konumuna yöneltebilen eğitim, iyi bir eğitimidir demektedir. Eğitim programımızın, hazır tasarım problemlerini çözmenin yanı sıra, yeni problemler de keşfedebilen yaratıcılar yetiştirmesi gerektiğini ancak böylelikle basmakalıp ve teknik tasarım çözümlerinden uzaklaşır; taze, orijinal ve dikkat çekici tasarımlara yönelebileceğimizi belirtmiştir (Becer, 2009, s. 74). Bunu sağlayabilmek için de eğitim disiplin odaklı olmaktan çıkmalıdır. Bilgi çağında disiplinler kendi bağlamlarını korumakla birlikte “disiplinlerarası” bir yönelim göstermek durumundadır. Farklı bilim dallarından beslenmeyen tasarım eğitimi, program kullanma becerisi sağlamanın ötesine geçememeye ve çağ dışı kalmaya mahkumdur.

Ayrıca insan tek bir uzmanlaşma alanı veya alt kimlikle fazla özdeşleştiği zaman potansiyel yaratıcılığında azalma olur. (Triverdi, 2012). Dünyaca ünlü tasarım firması IDEO’nun başkanı ve CEO’su Tim Brown tarafından savunulan “T-yapılı insanlar” modeli bu düşüncüyü harika biçimde özetlemektedir; Bu modele göre, tasarımcılar bir disipliner alanda derinlik taşımalı, ancak tasarım aktivitesinin tüm yönlerine dair de geniş bir bilgi dağarcığına sahip olmalıdır (Simpson, Barton, & Celento, 2008, s. 20). Çünkü artık projeler, sorunlar ve konular öyle büyük ölçekli, kapsamlı ve derinlikli bir

hale gelmiştir ki pek çok disiplinin bir arada çalışmasını gerektirmektedir. Büyük ölçekli zorlu işler, profesyonellerin (tasarımcı olsun, mühendis, sosyal hizmet görevlisi veya siyasetçi olsun) birbirlerinden ayrı olarak çalışma kavramını geçersiz hale getirecektir. Endüstri dünyasının çok-kişili ekipler halinde etkin bir şekilde çalışmasını bilen, şartlara uyabilen, esnek iletişim tasarımcılarına ihtiyacı olacaktır (Hunt, 2012). Bu yüzden günümüz yaratıcısı, yaşama dahil olan yeni verileri izleyebilen, teknolojiyle içli dışlı ya da farklı disiplinlerle ortak çalışmalara gidebilecek bir profesyonelliğe hazırlanmak zorundadır (Şahiner, 2002). Triggs disiplinlerarası yaklaşımda tasarımcıların alabileceği önemli görevden bahsederek farklı bir hususa da dikkat çekmiştir; “Grafik tasarımcıların disiplinlerarası ekiplere dahil edilmesi disiplinlerarası sınırları ortadan kaldıracak gibi görünse de, ana disiplinler gelişmeye ve uzmanlık bilgileri için bir temel oluşturmaya devam eder. Burada asıl göz önüne alınması gereken, disiplinlerarasındaki karışık alanlarda ve yeni medya alanlarında ortaya çıkan potansiyel “yeni” bilgi alanlarıdır. Tasarımcılar bu alanların gelişimine katkıda bulunabilir, enformasyon görselleştirmede ve ilgili paydaşlarla iletişim yoluyla bilgi alışverişi sürecinin kolaylaştırılmasında önemli rol oynayabilirler” (Triggs, 2012). Eğitimin öğrencileri bu profesyonelliğe hazırlayacak disiplinlerarası yapıya nasıl kavuşabileceği ile ilgili farklı çözüm önerileri mevcuttur; Örneğin Columbia Üniversitesi Teoloji Bölüm başkanı Mark C. Taylor bir makalesinde yüksek öğrenimin günümüz şartlarına uyum sağlayacak, zihinsel çevikliği ve hayal gücü yüksek bireyler yetiştirilebilmesi için şöyle bir öneride bulunmuştur; “Söz konusu lisans seviyesi dahi olsa, sabit bölümleri kaldırın ve yerine mesele odaklı programlar kurun. Bu programları da her yedi yılda bir gözden geçirin; ya tamamen yok edin ya da önemli ölçüde değiştirin.” Taylor’un ufuk açıcı önerileri doğrultusunda mesela dört senelik ürün/grafik/moda tasarım bölümlerinin yerlerini dönemlik ‘Konya havzasındaki kuraklık meselesi’, ‘İstanbul’un banliyölerindeki sel baskınları meselesi’, ‘Devlet görevlileriyle yerel halk arasındaki dil farklılıklarından doğan iletişim sorunları’ ve benzeri bölümlere bırakabilir. Akademisyen çift Bruce ve Stephanie M. Tharp ise günümüz tasarımcılarını asıl ilgilendirmesi gereken meselenin pratikleri sonucunda ortaya çıkacak ‘şey’in ne olacağı (ör. Ürün, grafik, tekstil) değil, ne için kullanılacağı (ör. ticari değer yaratmak ve para kazanmak için, bazı imkanlardan yoksun kitlelerin yaşam kalitesini artırmak için, malzemeye ilişkin tartışma başlatmak için) olması gerektiğini söyleyerek tasarım eğitimi veren kurumların da programlarını böylesi bir

anlayışa göre yeniden düzenlemelerinin günümüz şartlarında artık kaçınılmaz hale geldiğinden bahsetmişlerdir (Çaylı, 2009, s. 20). Steven Heller, tasarım pedagojisine değinirken, grafik tasarım eğitiminin teknik ve uygulama öğretmenin ötesinde psikoloji, sosyoloji pazarlama, strateji ve kültürel araştırmalar gibi çeşitli teorik ya da uygulamaya yönelik disiplinlerle desteklemesini gerektiğini belirtmiştir. Dört yıllık eğitim-öğretim, her şeyi kapsamaya yetmeyeceğine göre, bu konudaki önerisi öğrenmeyi öğretmek rehber olunması gerektiğidir. Öğrenmeyi öğrenen bir öğrenci, grafik tasarım gibi sürekli ve hızlı değişen bir disipline yaşamı boyunca adapte olabilir ve yaratıcılığını güncelleyebildiği bilgiler dahilinde besleyebilir (Mutaf, 2009, s. 62). Vukić de “yeni tasarım eğitimi, katı ve soyutlanmış bir disiplin yerine, sorun çözme yöntemlerine ve disiplinlerarası (ideal olarak yaratıcı bilimlerle bilişsel sanatlar arasında) işbirliğine dayalı araştırmalar için bir çerçeve oluşturmalıdır” diyerek esnekliğe, problem çözme becerisine, disiplinlerarasılığa ve işbirliğine vurgu yapmaktadır (Vukić, 2012). Çağdaş iletişim tasarımının gerektirdiği kavramsal, biçimsel ve teknolojik gereksinimleri karşılayanın yanı sıra işbirliği, süreçlerimizin temelinde yatan araştırma ve yöntemlerin entegre edilmesi, kültürel becerilerin geliştirilmesi ve tasarımın farklı bağlamlarda (ve farklı sistemler olarak) kavranması gibi alanlardaki kabiliyetlerimizi geliştirmemiz gerektiğini düşünen Rogal, kültürler arası, disiplinler arası iletişim ve işbirliğinin artırılması gerektiğini savunmaktadır (Rogal, 2012). Grafik tasarımcı, yeni eğilimleri, teknolojik buluş ve yenilikleri, yaşadığı dönemde tartışılan sanatsal, felsefi, politik, sosyolojik v.b. gibi sorunları ve örnekleme çözümlerini incelemelidir diyen Ketenci ve Bilgili de salt teknik bilgi ve becerinin günümüz tasarımcısı için yeterli olmadığını ifade etmişlerdir (Ketenci & Bilgili, 2006, s. 279). Öğrencilerin “eleştirel” bir bakış açısına sahip olabilmeleri, yeni tasarım problemleri yaratan, bunlara farklı çözümler üreten, düşünen, bilgiyi işleyen bir tasarımcı profiline ulaşabilmek için kazandırılması gereken en önemli özelliklerden bir tanesidir.

İnsanın kendini, çevresini ve doğayı tanımasına; bilinemez olanı bilmeye karşı geliştirdiği merakı; onu aynı zamanda eleştirmeye de yöneliktir. Eleştirmekle de yetinmeyerek mevcut duruma alternatifler bulmayı dener... Bu durumu insanlığın geliştirdiği bilimin, sanatın edebiyatın, mimarinin ve teknolojinin temel tutumu olarak görmek mümkündür. Çünkü bu alanların gelişmesinin temelinde insanın merak duygusu, eleştirel bakış açısı, problemlere çözüm getirme arzusu yatar. İnsanlığın her

yönden ilerleme kaydetmesi bu olguların işlevselliğiyle yakından ilgilidir. Fakat eleştirel bir eğilim kazanmak ve kalıcılığını sağlamak için de bu eleştirilerin çok boyutlu ve sistematik olması gerekmektedir. Ancak o zaman eleştirel anlayışın her alanındaki etkisini örmek mümkün olabilir. Bunun yanında eleştirel anlayış, mevcut durumun daha iyi olmasını sağlamaktadır (Yıldırım, 2011, s. 2). Akademik eleştiriyi anlamak ve eleştirel düşünme becerilerini tasarım alanında karşılaşılan zorlu projelere uygulamak, tasarımcılar için zorunluluktur (Triggs, 2012). Ayşegül İzer grafik tasarım eğitiminin olmazsa olmazı olarak, kesinlikle öğrenciye eleştirel düşünme yetisinin kazandırılması, yaptığı ile ilgili her şeye sorgulayarak bakabilme, akıl yürütme, analiz ve değerlendirme gibi zihinsel süreçlerden oluşan bir düşünme biçimine sahip olmak ‘nasıl ve ‘niçin’in cevaplarını aramak olarak bahsetmiştir (Er, İzer, Temel, & Uçar, 2009, s. 82). Teknolojinin eğitime adaptasyonu, araştırma, farklı üsluplar geliştirme, işlevsellik, etkili iletişim kurma hedefleri doğrultusunda sağlanmalıdır. Bilgisayar programları öğrencinin araştırma, sorgulama, yorumlama, eskiz yapma, yazma gibi temel olması gereken eylemlerinin üretime geçtiği evrede teknik bir üretim aracı olarak devreye girmelidir (Mutaf, 2009, s. 65). Doğaları itibarıyla birbirine bağlı olan bu hedefler, içinde yaşadığımız – ve tasarım yaptığımız– toplumsal, kültürel, ekonomik ve çevresel bağlamın giderek daha karmaşık hale geldiği ve daha çok çeşitlilik içerdiği günümüzde birer zorunluluk haline gelmiştir (Rogal, 2012).

Sonuç olarak tasarımcıların ve eğitimcilerin bilgi çağında tasarım eğitiminin sahip olması gerektiğine inandıkları özellikleri sıralarsak; bilgi çağında tasarım eğitimi esnek, özgür, deneysel, deneyim temelli, disiplinlerarası, eleştirel ve problem çözme becerisi kazandıran bir yapıda olmalıdır (Bkz. Şekil 1.5.).

Bilgi Çağında Tasarım Eğitiminin Özellikleri

- Esnek
- Özgür
- Deneyisel
- Deneyim Temelli
- Disiplinlerarası
- Eleştirel
- Problem çözme becerisi kazandıran

Şekil 1.5. Bilgi Çağında Tasarım Eğitiminin Özellikleri

Bu özelliklerin çoğunun sadece yaygın eğitim ortamlarında kazandırılabilceği pek çok akademisyen tarafından kabul edilmektedir. Uygulamalı tasarım disiplinlerinin vaz geçilmezi teorik bilgilerin ve teknik becerilerin bir müfredat çerçevesinde adım adım öğretilmesi gerekliliği de inkar edilemez bir gerçektir. Bu dengeyi sağlayabilmek için yaygın ve örgün eğitim ortamlarının özellikleri ayrıntılı biçimde incelenmeli, eğitimciler hangi durumlarda hangi eğitim ortamlarını etkili bir şekilde kullanılabileceklerini net olarak seçebilmelidirler. Örgün ve yaygın eğitim doğru bir şekilde anlaşıldığında ve farklı durumlar için doğru eğitim ortamı tercih edildiğinde iki ortam birbirini tamamlamaktadır. Ancak yaygın eğitim ortamları ile desteklenmiş bir örgün tasarım eğitimi çağın gereklerine ayak uydurabilecek tasarımcıyı yetiştirmek için uygun eğitim ortamını sağlayabilecektir.

1.3. Çağdaş Tasarım Eğitiminde Örgün ve Yaygın Eğitim

Öğrenme hayatın tüm alanlarında gerçekleşir; bazıları günlük yaşamın içinde, bazıları hayatın akışı içinde, bazıları öğrenme durumlarının içinde, bazıları da yaşam

boyu ve yaşamın her alanındaki gerçek yaşam durumları içinde (Reischmann, 2008, s. 24). Bu ortamları birbirinden kesin çizgilerle ayırmak güçtür ve bazı noktalarda birbirleriyle kesiştikleri noktalar mevcuttur. Ancak genel olarak örgün (formal), formal olmayan (informal), yaygın (non-formal) ve özyönetimsel (self-directed) eğitim ortamı olmak üzere dörde ayırmak mümkündür (Bkz. Şekil 1.6.).



Şekil 1.6. Eğitim Ortamları

Örgün eğitim sistematik, organize edilmiş, yapılandırılmış, belli kuralları ve standartları olan bir eğitim ortamıdır. İçeriği, hedefleri ve metodolojisi belli, sabit ve esnek olmayan bir müfredata sahiptir (Dib, 1988, s. 1). İlk öğretim, orta öğretim, askeri okullar ve üniversitelerin diploma programlarının pek çoğu bu eğitim ortamına dahildir (Mocker & Spear, 1982, s. 5). Örgün eğitim sisteminde belli bir sıra söz konusudur. Bir eğitim basamağını başarıyla tamamlayamayan bir birey o basamaktan sonraki eğitim kurumuna başlayamaz. Bu nedenle örgün eğitim süreklilik gösteren bir süreçtir (Gültekin, 2005).

Formal olmayan eğitimde ise akran, aile, medya ve diğer faktörler aracılığı ile şahsi gelişim üzerinde olası etkiyle birlikte şahsi bir deneyim söz konusudur (Oktay, 2003). Müze, bilim fuarları ya da sergi ziyaret etmek, eğitim veya bilim ile ilgili konularda televizyon yayını izlemek, radyo dinlemek, bilim, eğitim veya teknoloji gibi konularla ilgili makale okumak, konferans veya kongrelere katılmak, eğitici oyunlar oynamak gibi etkinlikler informal (formal olmayan) eğitim ortamlarına örnek olarak gösterilebilir (Dib, 1988, s. 6)

UNESCO'ya göre yaygın eğitim, “kurulu eğitim sistemi dışında düzenlenen, saptanabilir öğrenme hedefleriyle saptanabilir öğrenenler kitlesine hizmet vermesi planlanmış eğitim etkinliğidir”. Crishome ise yaygın eğitimi, geleneksel ve klasik

eğitim sistemlerine karşı yaratıcı ve yenilikçi alternatifler olarak görülen öğretme araçları ve öğrenme yöntemlerinin bir toplamı olarak nitelendirmiştir (Chishome akt. Oktay, 2003). Günümüzde yaygın eğitim kavramı, toplum eğitimi (community education), yetişkin eğitimi (adult education) ve hayat boyu öğrenme (lifelong learning) kavramları ile iç içe geçmiş durumdadır. Yaygın eğitimi, bazı eğitimciler hayat boyu devam eden öğrenme, bazıları ise bireyler tarafından kontrol edilen öğrenme projeleri olarak tanımlamıştır. Genel olarak ise, yaygın eğitim, bünyesinde uzmanları ve/veya eğitimcileri barındıran ve bu kişilerin sayesinde bireyleri motive edip, olaylar ve durumlar (özellikle problemler) karşısında düşünmelerini sağlayan sivil toplum örgütleri, halk eğitim merkezleri, enstitüler, gençlik kulüpleri vb. gibi organizasyonlar sayesinde olan öğrenme diye tanımlanmıştır. Yaygın eğitim aile, arkadaş, yakın çevre gibi her türlü ortamda gerçekleşebilir, ancak eğitimi veren kişinin uzman olması gerekmektedir. Yaygın eğitim etkinliklerin merkezinde diyalog bulunmaktadır. Bu etkinliklerde daha derin bir tecrübe ve keşfetmeye odaklanılmaktadır. Demokratik bir ortam vardır. Gruplar ve/veya toplumlar arası iletişime özen gösterilmektedir. Etkinlikler için çok çeşitli metotlar kullanılmaktadır (Türkmen, 2010 s. 47-50).

Sık sık örgün (formal) ve formal olmayan (informal) eğitim arasında bir yere yerleştirilen yaygın (non-formal) eğitim kavramında görülen karışıklık, yaygın eğitimin bu kavramlar ile ilişkisinden veya farklılığından kaynaklanmaktadır (Oktay 2003). Ayrıca kavramların İngilizce karşılıklarının (“non-formal” ve “informal”) örtüşmesi nedeniyle, kaçınılmaz olarak yaygın eğitim sık sık formal olmayan eğitimle karıştırılmaktadır. Mocker ve Spear bu karışıklığı giderecek basit bir matris ortaya koymuşlardır (Bkz. Şekil 1.7);

Nasıl? (yöntem)	Ne? (konular)		
		Kurum	Öğrenen
	Kurum	Formal Eğitim	Non-Formal Eğitim
	Öğrenen	İnformal Eğitim	Özyönetimsel Eğitim

Şekil 1.7. Eğitim Ortamları Matrisi

Örgün Eğitim (Formal Learning) – Öğrenenlerin öğrenilecek konular ve nasıl öğrenileceği konusunda bir kontrolleri yoktur. Örnek: “Danışmanım mezun olabilmem için bu dersi almak zorunda olduğumu söyledi.” Bu örnekte neyin nasıl öğretileceği ile teknik kararlar öğrenen tarafından verilmez. Süreç üzerinden çok az bir kontrolleri vardır.

Yaygın Eğitim (Non-Formal Learning) – Öğrenenler, öğrenilecek konu üzerinde kontrol sahibidirler ancak nasıl öğretileceğini seçemezler. Örnek: “Bu yeni ilaçları öğrenmeliyim, bu yüzden o workshopa katılmayı düşünüyorum.” Burada öğrenilecek şeyin ‘ne’ olduğu ile ilgili bireysel bir karar vardır. Ancak ‘nasıl’ öğretileceğinin kararı workshop yürütücüsüne aittir. Non-formal eğitimde birey öğrenme methodu üzerinde kısmi bir kontrole sahiptir.

Formal Olmayan Eğitim (Informal Learning) – Öğrenenler öğrenme yöntemini seçebilirler ancak öğretilecek konu üzerinde herhangi bir kontrolleri yoktur. Örnek: “Sertifika kurulu o alanda ehil olmam gerektiğini söyledi. Judy bana nasıl yapacağımı öğretebilir.” Bu örnekte hangi uzmanlığın öğrenilmesi gerektiğine kurul karar vermiştir. Burada birey konuyu anlatması için kendisine arkadaşını seçmiştir ama bir seminere de katılabilirdi. Sonuç olarak nasıl öğreneceğine kendisi karar vermiştir.

Özyönetimsel Eğitim (Self-Directed Learning) – Öğrenenler hem konuyu hem de nasıl öğreneceklerini kendileri seçerler. Örnek: “Her zaman nasıl iyi finansal kayıt tutulacağını öğrenmek istemişimdir. Oğlumun muhasebe kitaplarından öğrenebileceğime bahse girerim.” Bu öğrenme methodu çoğu yetişkinin tercih ettiği yöntemdir. Burada ne öğrenileceği ve nasıl öğrenileceği ile ilgili tüm kararları birey verir (Mocker & Spear, 1982, s. 2).

Dört eğitim yönteminin de kendine has özellikleri ve farklılıkları mevcuttur. Etkili bir eğitimci bu eğitim yöntemlerinin farklılıklarını anlayabilmeli ve hangi durum için hangi eğitim ortamının daha etkili olacağını bilmelidir. Çalışmanın ilerleyen bölümünde örgün ve yaygın eğitim ortamlarının özellikleri incelenmiştir. Örgün olmayan ve özyönetimsel eğitim, kurum dışı ortamlarda gerçekleşmeleri, konu ve yöntem tercihinin tamamen öğrenene bağlı olması yönlerinden çalışma kapsamına alınmamıştır.

1.3.1. Grafik tasarım eğitiminde örgün ve yaygın eğitim ortamlarının özellikleri

Grafik Tasarım mesleği açısından bakıldığında insanlar bu disiplini;

1. Kendi kendine,

2. Atölyelerde, usta-çırak ilişkisiyle,
3. Grafik tasarım eğitimi veren/verdiğini iddia eden kurumlarda: Bilgisayar kurslarında, meslek liselerinde, eğitim Fakültelerinde, özel ve kamuya ait üniversitelerin grafik tasarım bölümlerinde öğrenmektedir (Bilge, 2009, s. 94)

“Dünyada en yaygın olanı kurumlarda örgün eğitim almak olsa da kurumların ve atölyelerin dışında da eğitimin yayılması için büyük bir potansiyel söz konusudur. Çağımızda tasarım öğrencilerinin faydalanabileceği pek çok yaygın eğitim etkinliği bulunmaktadır; öğrencilerin tasarım konusundaki liderlerin sunumlarını dinleyebileceği konferanslar ilham kaynağı oluşturur ve uygulama alanına değer katar. Her ne kadar konferanslar yüz yüze ve fiziksel etkinlikler ise de, şimdilik az sayıda, ama giderek daha çok konferans online olarak düzenlenmektedir. Birçok konferans da içeriklerini online ve video formatında sunmaktadır. Ve birçok konferans, içerik planlarına atölye çalışmalarını dahil etmektedir. Atölye çalışmaları genelde fiziksel etkinliklerdir, ama birçoğu online olarak da düzenlenir. Atölye çalışmaları iki şekilde gerçekleşebilir: Düşün/Çalış oturumlarında insanlar belli bir konuyu çeşitli şekillerde inceleme ve düşünce ve iletişim alanında yeni bir model yaratma umuduyla bir araya gelirler. Özel dersler ise, bir öğretmenin belli bir beceri veya beceri grubunu öğretmek amacıyla öğrencileri bir dizi egzersizde yönlendirdiği sınıf benzeri oturumlardır. Öğrenciler ayrıca Sürekli Eğitim Kursları’ndan da yararlanabilirler. Örgün lisans kurslarının benzeri olan bu kurslar lisans programlarıyla bağlantılı değilseler de, bazıları onlarla aynı alanları kapsar ve kredi almak için kullanılabilir. Konferans ortamı dışında, belli bir konuda uzman olanlar tarafından verilen web-temelli seminerler olan webinarler, öğrenciler için yararlı bir kaynak oluşturur. İnternette bu kadar çok ücretsiz (ve ücretli) okuma kaynağı varken, okumak temel önem taşır. Bloglarla kitapların yanı sıra, öğrencilerin erişebileceği, genelde gözden kaçırılan kaynaklar arasında tartışma grupları, quora.com ve stackoverflow.com gibi bilgi siteleri, IxDA.org ve Core77.com gibi tartışma grupları ve forumlar vardır. Birçok yerel tasarım örgütü ve başka meslek kuruluşları her düzeyden tasarımcılar için dönemsel olarak öğrenim fırsatları sunmaktadır (Malouf, 2012).”

Tasarım eğitimin bilgi çağında taşınması gereken özellikler; esnek, özgür, deneysel, deneyim temelli, disiplinlerarası, eleştirel, iş birliğine dayalı, çok kültürlü şeklinde belirlenebilir. Bu özelliklerin hangi eğitim ortamı ile daha kolay sağlanabileceği, hangi eğitim ortamının yapısının güncel tasarım eğitimi

gereksinimlerine daha elverişli olduğunu incelemek amacıyla bu iki ortam yukarda sayılan özellikler açısından ele alınmış ve bu ortamların avantajlı ve dezavantajlı yönleri ortaya koyulmaya çalışılmıştır.

1.3.1.1.Örgün ve yaygın eğitimde eleştirelilik

Eleştirel düşünme, bireylerin amaçlı olarak ve kendi kontrolleri altında yaptıkları, alışılmış olanın ve kalıpların tekrarının engellendiği, önyargıların, varsayımların ve sunulan her türlü bilginin sınındığı, değerlendirildiği, yargılandığı ve farklı yönlerinin, açılımlarının, anlamlarının ve sonuçlarının tartışıldığı, fikirlerin çözümlenip değerlendirildiği, akıl yürütme, mantık ve karşılaştırmanın kullanıldığı ve sonucunda belirli fikirlere, kuramlara veya davranışlara varılan düşünme biçimidir (Gürkaynak, Üstel, & Gülgöz, 2008, s. 2). İnsanın kendini, çevresini ve doğayı tanımasına; bilinemez olanı bilmeye karşı geliştirdiği merakı; onu aynı zamanda eleştirmeye de yöneltir. Eleştirmekle de yetinmeyerek mevcut duruma alternatifler bulmayı dener. Bu durumu insanlığın geliştirdiği bilimin, sanatın edebiyatın, mimarinin ve teknolojinin temel tutumu olarak görmek mümkündür. Çünkü bu alanların gelişmesinin temelinde insanın merak duygusu, eleştirel bakış açısı, problemlere çözüm getirme arzusu yatar. İnsanlığın her yönden ilerleme kaydetmesi bu olguların işlevselliğiyle yakından ilgilidir (Yıldırım, 2011, s. 2). İyi yetişmiş bir eleştirel düşünür, hayati önemi olan sorular ve problemler ortaya koyar, bunları açık ve net formüle eder; soyut fikirleri etkili bir biçimde yorumlayabilmek için ilgili bilgileri toplar ve değerlendirir; İlgili kriter ve standartları test ederek sağlıklı sonuç ve çözümlere gider; alternatif düşünce sistemlerine açık bir fikirle yaklaşarak bu sistemlerin içerdiği varsayımları, olası etkilerini ve sonuçlarını da dikkate alarak düşünür; karmaşık sorunların çözümünde başkalarıyla etkili bir iletişim kurar (Paul & Elder). Özellikle tasarlama eylemini gerçekleştirmede bir bireyin eleştirel düşünme yapısına sahip olması çok önemlidir. Tasarım mantıksal olmayan, sezgisel, arzuya dayalı, idealist bir düşünce yapısı ile sonuçlandırılmaz. Çünkü uygulamalı tasarım dalları bir sanat eserinin aksine bir problemin çözümüne yönelik yaratılırlar. Bu yüzden eleştirel düşünme yapısının; “mantıksal, ampirik, pragmatik, kuşkucu, reflektif, realist, istatistiksel ve analitik” unsurlarını barındıran bir yaratım sürecine ihtiyaç vardır.

Ancak bilgi aktarmaya ağırlık veren öğretim anlayışı, ders kitaplarına bağımlılık, öğretmenin mutlak egemenliği, öğrencileri araştırmaya yöneltme yerine

edilgen dinleyici/izleyici konumunda tutan düzenlemeler, yaratıcı düşünce ya da bireysel görüş açıklamayı sınırlandıran sınıf iklimi ve sunulan bilgiyi anlamaya ve farklı yorumlar yapmaya olanak tanımayan öğretim yöntemleri (Deryakulu, 2001) gibi sorunlar eleştirel düşünmenin oluşmasına ket vurmaktadır. Ayrıca okulları mimari yapılanma olarak incelersek de (okul duvarları, kilitli okul kapıları, öğrencilerin girmesinin yasak olduğu idareci ve öğretmen odaları, sınıflarda sıraların diziliş şekli v.b.), halihazırdaki okulların öğrenmeyi, demokratik katılımı, düşünme becerilerini ve alışkanlığını geliştirmeyi hedefleyen yapılar olduklarını söyleyebilmek çok zordur. Eleştirel düşünebilme becerisinin geliştirilebileceği ortamların böyle olması beklenemez. Öğrencilerin öğretilen ve itaat eden değil öğrenen, keşfeden, sorgulayan, yorumlayan, tartışan, mantık yürütebilen, kendi fikirlerini oluşturabilen, katılımcı bireyler olmaları için geliştirilmesi gereken ortamların halihazırda gözlemleyebildiğimizden çok farklı olmaları gerektiği açıktır (Gürkaynak, Üstel, & Gülgöz, 2008, s. 24). Sonuç olarak örgün eğitimin öğretim yöntemleri, mimari tasarımları ve kurumsal yapılanmaları eleştirel düşünmenin oluşmasına uygun değildir. O yüzden bu oluşumların içinde öğrencilerin merak etme ve eleştirme yönleri törpülenir.

Yüksek lisans ve doktora öğrencileri bile epistemolojik merakın entelektüel uyarıcısına sahip değildir genelde, çoğu zaman mekanik biçimde çalışmalarının nedeni de budur (Leistyana, 2006, s. 84). Yaygın eğitim ortamlarında ise yürütücü ve öğrenci arasında örgün eğitimde olduğu gibi hiyerarşik bir ilişki yoktur. Genellikle ortam, öğrencilerin kilitli tutulduğu ve dışarıyla bağlarının koparıldığı yapılardan oldukça farklıdır. Yaygın eğitim etkinliklerinde katılımcılar şehir ile, toplum ile, birbirleri ve eğitimci ile yakın ilişki kurdukları bir yapı içindedirler. Böylece katılımcılar dinleyici-izleyici olmak ve verilen bilgiyi kaydedip tekrarlamak yerine kendilerini ifade edebilecekleri, düşünebilecekleri, sorgulayabilecekleri, çözüm üretebilecekleri, eleştirel düşünme becerisini kazanabilecekleri ve kullanabilecekleri bir ortam bulmuş olurlar.

1.3.1.2. Örgün ve yaygın eğitimde diyalog

Bürokratlaşan öğretmen, katı bir metodolojiste, tıpkı bir makine, ses kayıt cihazı gibi, su katılmadık bir tekrarcıya dönüşür. Öğrenciler ezberlenmiş söylemi, bürokratikleşmiş bir söylemi tetikleyen bir uyarıcı olur. Dersi öğrettiğine tam imanla, geleneksel öğretmen, sürekli konuşur. Aynı şekilde, daha ilerici öğretmen,

soru-cevap şeklindeki mekanik bir pedagojiye öğrencilerin katılmasına izin vererek diyaloga girdiğini sanır. Her türlü gerçek epistemolojik meraktan ve işlenen konuyla derin bağdan yoksun olduğu için, bu bir diyalog değildir. Oysa ki insanlar, meraklı varlıklardır. Aslında, varoluşumuzun temel bir ögesidir bu. Dolayısıyla, diyalog merakı önvarsayar; epistemolojik merak, çevremizdeki dünyayı anlama arzusu olmadan, diyalog var olamaz. Böyle merak, bir nesnenin anlamını aramaya koyulma ve tam anlamını belirginleştirme ve kavramaya dönük bilinçli bir gönüllülüğü somutlaştırır (Leistyana, 2006, s. 85). Örgün eğitimde birkaç soruya müsamaha gösterilebilmesine ve hatta teşvik edilebilmesine karşın sınıfta geçen zaman bütünüyle, önceden belirlenmiş içeriğin, sessizce oturan, dinleyen, not tutan ve sınavda nelerin çıkabileceği kaygısını taşıyan öğrenciye aktarılmasından ibarettir. Aktif ders anlatıcı, sınav yapan, notlandıran ile pasif dinleyici, sınava giren, notlandırılan arasındaki ilişki çatışma yaratan bir yapıya sahiptir (Cleaver, 2012). Okulların mimari yapısı ve sınıfların düzenlenişi de bu hiyerarşiyi destekleyecek şekilde düzenlenmiştir.

Bu yapıya göre, öğrencilerin hepsi aynı yöne bakarak yüzleri tahtaya ve öğretmene dönük otururlar. Bu oturma biçiminde öğreten ve öğrenenleri ayıran ve farklılaştıran, aralarında belirli bir ilişki biçimini oluşturan bir sınıf yapısı söz konusudur. Bazen bu ilişki öğretmen masasının bir platform kullanılarak yükseltilmesi ile daha da hiyerarşik bir hale getirilir. Böylece öğretmen herkesi görmekte ve denetleyebilmektedir; öğrencilerin ise öğretmen dışında kimseyi görmeleri gerekmemektedir. Bu yapı, belirli bir eğitim zihniyetini, yani bilen birinin bilmeyenlere bildiklerini öğretmesi olarak özetlenebilecek zihniyeti göstermektedir. Bu yapı ve sınıflarda bulunan diğer malzemeler bütün okul ve sınıflarda sınırlı birkaç ayrıntı dışında standarttır. Bu durum okulların herhangi bir özgünlük ortaya koymalarını engellerken, merkezi olarak belirlenmiş bir yapı dayatılmış olur. Kişiler, hiyerarşi içinde değerlendiremez, soramaz, sorgulayamaz, farklı görüşleri tartışamaz (Gürkaynak, Üstel, & Gülgöz, 2008, s. 24). Bu şekilde yetişen öğrenci bilgi çağı'nın gereksinimi olan yaratıcı, problem çözme becerisi olan, doğru bilgiye ulaşabilen ve onu kullanabilen, diğer disiplinlerle işbirliği içinde çalışabilen bir birey olmaktan çok uzaktır.

Bu yüzden eğitimcilerin görevi de öğrenmenin diyalog yoluyla gerçekleşmesine yardımcı olmak olmalıdır. Öğretmenin bilgiyi dağıtan tek kişi olduğu nosyonun tersine, bu süreç öğrenenlerin kendi öğrenme süreçlerine etkin olarak

katılmalarına yardım eden ve onları özne haline getirmeyi arzulamalıdır (Mayo, 2011, s. 86). Freire bu süreci açıklarken öğretmen ve öğrenci kavramlarının yok olduğundan bahsetmiş ve “öğretmen-öğrenci” ve “öğrenci-öğretmen” kavramlarını ortaya koymuştur. Eğitimciler bunun için kendilerinin ve eğitilenlerin içinde birlikte öğrenebilecekleri bir sürecin geliştirilmesine bilginin nesnesini birlikte araştırarak yardım etmelidir: bu birinin bildiği diğerini bilmediği bir ortam değildir; bu aramaktan ziyade, özne ve nesne arasındaki ilişki içinde var olan tüm olasılıkları bitiremeyen bir bilme eylemi ile aynı anda keşfetmedir. Peter Mayo, Freire’nin “Öğrencilerimiz ister köylü, ister tarım işçisi, ister lisansüstü öğrencisi olsun, biz onlardan öğrenmek zorundayız.” sözleri ile bu durumun altını çizer. Ancak bu öğrenci ve öğretmen aynı şey demek değildir. Diyaloğa başladığı anda öğretmen, birincisi bilgi olarak, ikincisi ulaşmak istediği ufuk olarak çok şey bilir (Mayo, 2011, s. 90). Diyaloğun temele alındığı bir eğitimde eğitimciye çok iş düşmektedir. Leistyna (2006, s. 82), “Diyalog kurmaya çalışan öğretmen çok dikkatli olmalı, sürekli kendi epistemolojik merakını inceltmeli ve dünya görüşü üstüne düşünmelidir. Eğitimciler bilgiyi tekrar etmekle yetinemez. Gerçek bir diyalogun ortaya çıkması için, öğretmenin öğrencileri, sahip oldukları bilgiyi daha iyi anlamaları, genişletmeleri ya da yeniden şekillendirmeleri için bir daha gözden geçirmeyi ilham edecek bir epistemolojik huzursuzluğa sokması gerekir. İşte bu yüzden diyalojik olmak kolay değildir; çok çalışmak ister. Betimleyici, epistemolojik merak olmaksızın, salt betimleyici olmak çok daha kolaydır. Oysa, gerçekten diyalojik olan öğretmen yorulur. Yorulurlar, çünkü, dediğim gibi, hepsinden önce kendilerinin epistemolojik meraklarını canlı tutmaları, sonra da öğrencileri bu pratiğe sokmaları gerekir” sözleri ile diyalojik bir eğitmen olmanın ne kadar zor ve yorucu olduğundan bahseder.

Yaygın eğitimde ise diyalogun temele alındığı bir ortam yaratmak çok daha mümkündür. Etkinlikler yapısı gereği hiyerarşik olmayan, demokratik bir yapıda gerçekleşir. Örgün eğitimin çatışkı yaratan hiyerarşik yapısından uzaktır. Yürütücü, katılımcılarla birlikte çalışarak bilginin keşfedilme sürecinde yönlendirici rolü üstlenir. Böylece öğrenci bilgi konusunda tek bir mutlak otorite olmadığını anladığında daha önceden keşfedilmiş sonuçları sorgulamadan kabul etmek yerine merak eder, eleştirir ve bilgiyi araştırma sürecinde etkin bir rol oynar. Böylece bilimin ve sanatın oluşum sürecinde aktif yer alabilen bireyler kendi yeteneklerine güvenmeye başlarlar.

1.3.1.3.Örgün ve yaygın eğitimde disiplinlerarasılık

Yaşamımızın her alanını sarmış bulunan iletişim ağı, görsel iletişimi her zamankinden daha da önemli kılarken, yeni tasarımcıların diğer disiplinler ve diğer tasarım dallarıyla ortak çalışmalarını kaçınılmaz hale getirmiştir (Grafist Genç Kuşak, 2003). Disipliner öğretimin, belirli bir konu alanı (Matematik, Tarih gibi) çerçevesinde yapılan öğretim olduğunu düşünürsek, disiplinlerarası öğretim kısaca, geleneksel konu alanlarının belirli kavramlar etrafında anlamlı bir biçimde bir araya getirilerek sunulması olarak tanımlanabilir (Yıldırım, 1996). Gelişen ve değişen dünya her geçen gün ortaya yeni alanların çıkması sonucunu doğurmaktadır. Disipliner yaklaşımın dar sınırları içinde bu yeni gelişen alanları incelemek ve öğretmek mümkün olamamaktadır. Bu bağlamda disiplinlerarası yaklaşıma ihtiyaç her geçen gün artmaktadır (Turna, Bolat, & Keskin, 2012). Disiplinlerarası araştırmanın öne çıkmasında en önemli nedenlerden birisi karşı karşıya kalınan sorunların karmaşıklığı ve mevcut disiplinlerin bu sorunlara tek başlarına çözüm getirememesidir. Sorunların farklı bir bilgi düzleminde ele alınması ve tanımlanması gerekmektedir. Dünyada bugün mevcut anlayışı yansıtan yaklaşım, sorunları izole edip ele almaktan ziyade sistem bağlamında ele almayı ve disiplinler arası yaklaşım ile tanımlayıp, çözüm aramayı önermektedir. Bu ise, bu yaklaşıma uygun disiplinler arası eğitim anlayışının ve disiplinler arası araştırmanın ve uygulamalarının gelişmesinin ve yaygınlaşmasının önünü açmayı öngörmektedir (Ulusoy, 2007). Bu doğrultuda Yüksek Öğrenim Konseyinin 2007 raporunda “Birleşik Devletler, yenilikçi araştırma merkezlerinin disiplinlerarası dinamik karakterini yansıtan yükseköğrenim programlarının sayısını arttırmak zorundadır” cümlesine yer verilmektedir. ABD’de bu alanda resmi üniversite ve master düzeyinde- araştırma programları oluşturulmaya başlanmıştır. Tasarımcılar, eğitimciler, kurum yöneticileri ve iş verenler işbirlikleri kurarak bu tarz programlar geliştirme konusunda çalışmalar yapmaktadırlar (Simpson, Barton, & Celento, 2008, s. 18). Eğitim denince akla gelen en başarılı ülkelerden biri olan Finlandiya ise, benzer bir anlayışla modern eğitim alanında en radikal revizyonlarından birine hazırlanmaktadır. 2020 yılına kadar matematik, kimya, fizik gibi dersleri aşamalı olarak kaldırmayı hedefleyen Finlandiya’da, örneğin bir saat coğrafya dersi, ardından bir saat tarih dersi yerine öğrenciler iki saat Avrupa Birliği üzerine ders görerek, dil, ekonomi, tarih ve coğrafya derslerini kapsayacak şekilde öğreneceklerdir. Veya mesleki ders alan öğrenciler “Kafeterya Servisleri” konusunda matematik, dil ve

iletişim becerileri öğrenecek. Dolayısıyla ğrenciler önemli bilimsel teorileri yine öğrenecekler ama bunu daha uygulamalı olarak yapacaklardır (Garner, 2015). Elbette son yıllarda bu ve benzeri mit verici gelişmeler yaşansa da disiplinlerarası yaklaşımın örgün eēitimde yer alması konusunda çeşitli güçlükler yaşanmaktadır;

aylı bu durumla ilgili gözlem ve tecrübelerini; “‘Mektepli problem gzgc’ler olarak, üniversitede, stüdyoda önümüze konulan briefler üzerinde kafa patlatırken, aslında kesin olarak bildiēimiz bir Şey vardı; brieflerde sözü edilen problemlere ürün tasarımı okuyorsak bir ürünle, grafik tasarımcısıysak bir grafikte, v.b. ‘gzgm’ler sunacaēımız. Bundan daha doēal ne olabilirdi ki? Zira okuduēumuz bölümün adı, tasarım sürecimizin sonunda çıkacak ‘gzgm’n nasıl bir ‘Şey’ olacaēını bilinaltımıza kazımıştı zaten” (aylı, 2009) sözleri ile aktarmıştır. Yıldırım ise örgün eēitimde birbiri ile baēlantısız Şekilde verilen disiplinler eēitim ile ilgili sorunları Şu Şekilde ifade etmektedir; “Disipliner yaklaşımda ayrı ayrı derslere baēlı olarak yapılan ēretirnde bu alanlarda ērenilen bilgi ve becerilerin, problemlerin gzgmne yönelik olarak birleştirilmesi işi ērenciye bırakılmakta ve gēu zaman bu birleştirmenin otomatik olarak gerekleřeceēi varsayılmaktadır. Halbuki yıllardan beri süren disiplinler ēretirnin sonuçları ērencilerin okulda ērendikleri bilgi ve becerilerin gök az bir bölümünü gerçek yaşamda kullanabildiklerini ve bu bilgi ve becerileri, karşılaştıkları problemlere uygulamakta güçlük gektiklerini göstermektedir” (Yıldırım, 1996). Chris Hosmer da, glıřtıēı birçok şirketle karşılaştırılınca okullarda engellerin daha fazla olduēunu belirtmiştir. Illinois niversitesinde profesörlük yapan David Goldberg’e göre de, disiplinlerarası programlara olan organizasyonel direncin kaynaēı sadece bölümlerde (alanları tanımlayan insanların organizasyonel yapısı) deēil, tevcih edilen derecelerde (bilgi yayma ve master master derecelerinin verililişini kontrol eden ödül yapısı) ve aynı zamanda kaynakların daēılımlında görülebilir (Simpson, Barton, & Celento, 2008, s. 19). Bu daēınık durumda, etkileşimli bir bilgi tedariki tasarım eēitiminin verebileceēi en iyi Şey gibi görünmektedir. Gök yönlü profesyoneller isteyen glışma sahasının isteklerine yanıt vermek için tasarım eēitimini eşitlendirmeliyiz –uzmanlıēa yönelik ama özerk okul ve dersler ile deēil, genç insanların iletişim hakkında ērenmek istediklerini ērenebilecekleri baēamları bileştirerek. Benim düşünceme göre, kişiselleştirmek pazarın farklı taleplerini ērenciler arasında farklı ilgilerle ilişkilendirmenin en iyi yolu olur. Önceden belirlenmiş kriterler doērultusunda kendi yönlerini kendileri oluşturalılar –farklı

seviyelerdeki birçok spesiyalist uzmanlık konusu ve genel uzmanlık konuları arasından seçim yaparak. Bunun anlamı yalnızca tasarım disiplinleri ile bunların öğretilme şekilleri arasındaki duvarların açılması gerektiği değil aynı zamanda ve esasen sanat, tasarım ve bilimsel eğitim arasında daha kolay bir iletişim olması gerektiğidir (Bruinsma, 2007, s. 23). Yaygın eğitim ortamlarının esnek ve özgür yapısı ise, disiplinlerarası teriminin kapsadığı çok disiplinli (multidisciplinary), çapraz disiplinli (crossdisciplinary), disiplinler ötesi (transdisciplinary) çalışmalara çok daha uygundur. Ayrıca etkinlik yürütücülerinin ve katılımcıların farklı disiplinlerden olması disiplinlerarası bakış açılarının oluşması ve bağların kurulması açısından da önemlidir. Yaygın eğitim etkinlikleri disiplinlerarası konuların çalışılabilmesi açısından da örgün eğitime göre daha elverişlidir. Örgün eğitim programlarının kökten değiştirilmesi genellikle oldukça zor ve uzun süreçleri kapsamaktadır. Oysa düşük maliyetlerle, kısa süreli ve sorun odaklı pek çok disiplinlerarası yaygın etkinlik planlanabilir. Bu etkinlikler örgün eğitim programlarında açılması düşünülen disiplinlerarası programlar için pilot uygulama görevi de görebilir.

1.3.1.4. Örgün ve yaygın eğitimde özgürlük

Okulun en dışında okulu çevreden ayıran yüksek duvar, tel örgü ve benzeri yapılar vardır. Bu yapılar içeridekini dışarıdan koruma amacını güder gibi görünse de daha önemli bir amacı, çocuğun okul dışına “kaçmasını” engellemektir. Bu nedenle girilmesi ve çıkılması zor olan ağır, demir, yüksek, bekçili kapılardan geçerek girilir okula. Hatta birçok okulda kapılar da okulu çevreleyen yüksek duvarlar gibi dışarıyı göstermeyecek şekilde masif yapılardır. Öğrencilerin keyifle öğrenecekleri, düşünecekleri, keşfedecekleri bir mekandan çok, zorla içeride tutuldukları bir mimari yaklaşım göze çarpar. Bu kapılarda bekçilik görevini üstlenmiş, giren çıkan kişiler üzerinde otoritesi olan, kimin girip kimin çıkacağını belirleme yetkisine sahip kişiler vardır. Bu kişiler görevlerinin simgesi, polis–asker tarzı üniformalar giymektedir. Öğrenci okuluna girerken ve okulundan çıkarken bu kişilerin onayını almak durumundadır. Kapıdan içeri girildiğinde pek çok okulda duvarların arkasında bulunan bir oyun alanı, bahçe gibi bir mekan söz konusudur. Yalnız bu alan bu şekilde adlandırılmasını doğrulayan bir görüntü sergilemez çünkü zemini beton ya da asfalt olan, en iyimser tahminle oturacak bir iki bankı, belki bir de ağacı bulunan mekandır bu. Dolayısıyla, ders araları ve öğle teneffüsleri, dışarı çıkma izinleri olmadığından öğrencilerin beton zemin üzerinde volta attıkları sürelerle dönüşmektedir. Okul

binasının dışarıdan görünümü daha özenli olsa bile sınıf pencereleri ya açılmayacak şekilde yapılmıştır ya da demir parmaklıklar vardır. Hatta bazı okulların pencere camları boyanarak öğrencilerin dışarı ile ilişkileri kesilmiştir. (Gürkaynak, Üstel, & Gülgöz, 2008, s. 24). Maalesef örgün eğitim kurumlarında var olan bu kısıtlama durumu sadece mimari olarak da gözlemlenmez. Bu düzenlemeler sınıf içinde ve törenlerde de devam etmektedir. Sessizlik en önemli erdem olarak benimsenir. Öğrenciler kendilerine izin verilmeden konuşamaz ya da hareket edemezler.

Ancak bu yaptırımlar sadece suni bir düzen sağlamaktadır. ‘... gibi görünme’yi, ‘gerçekten olma’nın önüne koymaktadır. Bahsettiğimiz yaptırımlar dikkatin, edipliliğin ve itaatkarlığın dış görünüşünü korumaya yönelik yatırımlardır. Ancak bu zorlama muntazamlığın arkasında bireysel eğilimler son derece düzensiz ve hatta yasaklanmış biçimlerde işlemeye devam etmektedir. Öğretmen bunlardan ancak beklenmedik bir şey bunların tespit edilmesine yol açarsa haberdar olur. Bu da öğretmenin eğitildiği varsayılan bireyleri tanımasını ve anlamasını imkansız kılar (Dewey, 2013, 76). Fiziksel kısıtlamaların yanında öğrenciler ‘ne öğrenecekleri’, ‘ne zaman öğrenecekleri’ konusunda da özgür değildir. Müfredat üzerinde değişiklik yapma ya da ders seçme şansı yok denecek kadar azdır. Programlar neredeyse hiçbir esnekliğe olanak sağlamayacak şekilde önceden planlanmıştır. Birey mezun olabilmek için programdaki bütün dersleri almalı ve bir üst basamağa atlamalıdır. Ancak programlar binlerce öğrenci için aynı metodla uygulanır. Öğrencilerin farklılıkları, ilgileri veya ihtiyaçları önemli değildir. Örgün eğitim her bireyin farklı ilgi ve merakları olduğunu, farklı öğrenme yöntemleri ile başarılı olabileceği göz ardı etmek zorundadır. Önemli olan genel kitlenin başarısını yakalamak ve öğretilmesi gerektiği düşünülen bilgilerin büyük çoğunluğa verilebilmesidir.

Yaygın eğitim etkinliklerinde ise müzeler, fabrikalar, sanat atölyeleri, bilim laboratuvarları, konferans salonları, ormanlar, bir şehrin sokakları gibi akla gelebilecek her mekan eğitim ortamını oluşturabilir. Öğrenci böylece çevresi ile etkileşime girer, yeni yaşantılar kazanır, yeni ortamlarda çalışma imkanı bulur. Öğrenme gerçekleşirken, ortamındaki uyaranların ve etkileşiminin çok önemli olduğu araştırmalar sonucunda kabul edilmektedir. Gürkaynak, Üstel ve Gülgöz de eğitim ortamlarının içinde bulundukları mahalleden tamamen kopuk olmalarını değil çevresiyle bütünleşmiş, öğrenme sürecinin bir devamlılık sergilediği mekanlar olması gerektiğini vurgularlar. Aksi takdirde duvarlar ve kapılarla koyulan sınırlar, o mekanın

içinde öğrenildiği ve o duvarların dışına çıkıldığında öğrenmenin de bitmiş olduğu zihniyetini yaygınlaştırmaktadır (Gürkaynak, Üstel, & Gülgöz, 2008, s. 25). Yaygın eğitim etkinliklerinde katılım da tamamen gönüllük esasına dayanmaktadır. Bireyler kendi ilgi ve merakları doğrultusunda tercih ettikleri etkinliklere katılırlar. Böylece etkinliklerde tamamen odaklanmış, motivasyonu yüksek ve ilgili bir grup oluşur.

Dolayısıyla yaygın eğitimde inisiyatif öğrenende olduğu için ve öğrenenden kaynaklanan bir talep olduğu için özgürlük ve kişisel doyum ortaya çıkar. Ayrıca bir proje yürütücüsünün denetiminden uzak oluş, yürütücü ile formel bir ilişkiye geçme süreci olmayışı, kısaca tasarımı kimseye beğendirmeye zorunluluğunun olmayışı özgür ortamları oluşturan etmenlerdendir (Ciravoğlu, 2001). Yaygın eğitim etkinliklerinin büyük çoğunluğu sınav, yarışma v.b. değerlendirme sistemlerini kullanmaz. Böylece öğrenci, öğretmenin gözüne girme/yüksek not alma kaygısından kurtularak yaşadığı sürece odaklanarak öğrenmenin ve yaratmanın hazzını yaşar.

Bir başka tehlike ise kişinin bir başkasının denetiminden kaçıp daha sonra da kendi hareketlerinin sızlanma ve kapris tarafından yönetildiği, yani oluşumlarında zihinsel muhakemenin hiç bir rol oynamamış olduğu güdülerin insafına muhtaç kalmış bir duruma düşmesidir. Hareketleri bu şekilde denetlenen bir kişi özgürlüğün sadece hayali bir görüntüsüne sahiptir. Öyleyse denebilir ki; özgürlüğü belli amaçların çerçevesini oluşturmak ve bu şekilde çerçevesi belirlenen amaçları gerçekleştirmek gücü ile özdeşleştirilen bir yaklaşım, sağlam bir iç güdünün eseridir. Bu tür bir özgürlük aslında özdenetimle aynı şeydir. Ve eğitimin ideal hedefi, öğrencilerde özdenetim gücü yaratılmasıdır (Dewey, 2013, 80).

1.3.1.5. Örgün ve yaygın eğitimde iş birliği

Günümüzde dünya üzerindeki pek çok şey hızına yetişmekte zorlandığımız bir değişim ve gelişim içerisindeyiz. İvmesini ve yoğunluğunu artıran küreselleşmenin etkileri sadece ekonomik konularla sınırlı kalmayıp; sosyal, kültürel, teknolojik, politik ve ekolojik alanlara da yayılmıştır. Bu gelişim toplum ve toplulukları işbirliğine iterek entegrasyon ve dayanışmayı zorunlu kılmıştır (Selamet, 2009, s. 86). Bilginin özgürce paylaşım yoluyla zenginleşmesi ve bireysel olarak servet sahibi olmanın zenginlik anlamına gelmemesi, bilgi ekonomisinin iki temel özelliğini oluşturmaktadır (Triverdi, 2012). O Yüzden bilgi çağında eğitim, rekabeti değil işbirliğini ve yardımlaşmayı destekler nitelikte olmalıdır. Ancak örgün eğitimde her öğrenci sınavlarla tek başına

karşılaşır ve her biri bireyselleştirilmiş bir not alır. Özel programlar, akademik burslar, yüksek lisans programları ve gelecekte edinilecek işler gibi şeylere kabul, en azından kısmen, iyi notlara bağlı olduğu için öğrenciler nadiren sınav olmaya ve notlanmaya karşı rahat ve kayıtsız bir tutum alabilirler. Tersine, şaşırtıcı olmayan bir biçimde, sınav ve sınav öncesi zaman çoğunlukla stres dolu ve farklı düzeylerde kaygının yaşandığı dönemlerdir. Üstelik öğrenciler (ve öğretmenler) bir not hiyerarşisine, sıralamaya alışkın oldukları için değerlendirmenin yapısı rekabeti körükler. Mesele sadece öğrencilerin metinleri iyi anlamaları ve iyi notlar almaları değildir, arkadaşlarından daha iyi notlar almaları gerektiği telkin edilir. Uçlaştırılırsa böylesi bir rekabet, hiyerarşi içinde kendi pozisyonunun sarsılması korkusundan başkalarına yardım etmeyi kişisel olarak reddetme gibi yabancılaştırıcı davranışlar doğurabilir. Ya da pek çok öğrencinin ders sırasında kendi belirli entelektüel ihtiyaçları için soru soran, zaten sayısı çok az olan öğrenciye duyduğu öfke bu yabancılaşmaya örnek verilebilir. Bu öfke, bu soruları, gelecek sınavlarda kendilerine lazım olacak şeylerin anlatılmasını umdukları planlanan ders saatinden çalınarak konu dışına çıkılıyor' gibi algılamalarından kaynaklanır. (Cleaver, 2006). Oysa ki gelecek neslin yalnızlık ve bireysellikten, bağlantı ve işbirliğine geçmesi gerekecektir. İşbirliği hem temel bir yetenek, hem de bir araştırma konusu haline gelmelidir. Çünkü tasarım profesyonelleri giderek gruplar halinde çalışacaktır (Hunt, 2012). Bundan ötürü tasarım eğitimi için de işbirliği içinde çalışmayı öğretmenin hayati bir önemi vardır.

İşbirliği şeklinde yürütülen çalışmalar kabul görmekle kalmayıp, önemli projelerde çalışmanın ideal yolu olarak örnek verilmektedir. Tasarım alanları arasındaki sınırlar kayda değer derecede karıştığı için bir çok proje disiplinlerarası ve işbirliğine dayalı ekipler gerektirir hale gelmiştir (Triverdi, 2012). Başkaları ile iş birliği yapmak ve deneyim yoluyla öğrenmek, tasarımın ortak çalışmaya dayalı multidisipliner doğasını da destekler (Rogal, 2012). En önemlisi, diğer tasarım dalları daha fazla uzmanlık gerektirir ve daha disiplin temelli hale gelirken, görsel iletişim çeşitli alanları bir araya getiren bir meslek olarak ortaya çıkmaktadır. Ürün tasarımı, iç dekorasyon ve çevresel tasarım, sergi tasarımı, tekstil ve giysi tasarımı, otomotiv tasarımı, etkileşim tasarımı, bilgi tasarımı, animasyon tasarımı ve yeni medya tasarımının sınırları uzmanlık alanları tarafından tanımlanmaktadır. Ancak görsel tasarım, ürün, iç mekan, etkileşim, bilgi tasarımı, ve yeni medya uygulamaları gerektiren entegre çözümlerin geliştirilmesine izin veren her türlü alanı kapsayacak

şekilde genişlemektedir. Görsel iletişim tasarımcıları için uzmanlaşma alanlarını daraltmanın bir değeri yoktur. Asıl değerli olan işbirliği yoluyla insanların deneyim alanının zenginleşmesine katkıda bulunma ve o deneyime herkesin erişmesini mümkün kılan iletişim tasarımı çözümleri yaratma fırsatıdır. (Triverdi, 2012). Bu konu eğitimin en erken aşamalarında ne kadar vurgulanırsa kendine dönük olmayan arayışlarla ego arasındaki denge daha iyi sağlanacaktır. İşbirliğinin doğru (ve yanlış) yönlerini anlamak, eğitimin en temel unsurunu oluşturur. (Heller & Talarico, 2012). Ancak işbirliği becerisi sadece öğrencilere kazandırılması gereken bir özellik değildir, eğitimcilerin de bu beceriye sahip olmaları gerekmektedir.

Çağımızda uluslararası işbirliği ağlarının önemi artmıştır. Aynı amaç ya da ilgi alanını paylaşan kişi ve kurumların, belirlenmiş alandaki gelişmeleri izleyip değerlendirmek, bilgi paylaşımında bulunmak, fırsatları yakalamak, tehdit ve sorunlara çözümler geliştirmek, geleceğe yönelik stratejiler oluşturmak amacıyla bir araya gelmeleri olarak tanımlanabilen networkler, çeşitli alanlarda kurulmuş bu işbirliği ağları dünyada olup bitenin izlenmesi, bilginin toplanması ve paylaşılması, ilgili alanda dünya çapındaki standartların belirlenmesi ve geleceğe yönelik politikaların geliştirilmesi gibi konularda önümüzdeki yıllarda daha da önemini artıracak gibi görünmektedir (Selamet, 2009, s. 86). Eğitim kurumları öğrencilerini herhangi bir şeyin diğer her şeyle ilgili olduğu bir dünyaya hazırlarken birbirlerine nasıl faydalı olabileceklerini düşünmelidirler. Ve en önemlisi, bu kurumlar, ister akademisyen, ister tasarımcı ya da sanatçı olsunlar tüm öğrencilerin beraber çalışmalarını, birbirlerinin projelerinin zorluklarını ve bu projelerin aynı zarın farklı yüzleri olduğunu anlamalarını sağlamalıdır (Bruinsma, 2007, s. 23). Yaygın eğitim etkinlikleri hem bu işbirliği ağlarının kurulabilmesi, hem de öğrencilerin işbirliği becerisi kazanması yönünden oldukça değerlidir. Notlandırılma ya da değerlendirilme kaygısı yaşamayan birey birbirleri ile düşmanca bir rekabete girmek yerine arkadaşça bir paylaşım ve yardımlaşma ortamı içinde öğrenir. Farklı alanlardan insanlarla birlikte çalışarak işbirliği ve işbölümü yapma becerileri kazanır. Bireyler güçlü yönlerini keşfeder. Projenin hangi yönlerinde sorumluluk alması, hangi yönlerinde yardım alması gerektiğini anlar. Farklı fikirlerin yaratıcı süreci nasıl yönlendirdiği ile ilgili deneyim elde eder. Her şeyi tek başına yapmanın hem zaman hem uygulama açısından daha pratik olduğunu görme imkanı bulur.

1.3.1.6.Örgün ve yaygın eğitimde çok kültürlülük

APA çok kültürlülüğü, ırk, etnik yapı, dil, cinsel yönelim, cinsiyet, yaş, engelli olma, sosyal sınıf, eğitim, dinsel yönelim ve diğer kültürel boyutların farkına varılması olarak tanımlar. Bütün bu özelliklere ek olarak çok kültürlü eğitim, üstün yeteneklere ve zekâya sahip olanları da kapsamaktadır Son yıllarda, eğitimle ilgili çalışmalarda çok kültürlü eğitim (multicultural education) kavramının önemli bir yer tuttuğu görülmektedir. Tarım toplumundan, sanayi toplumuna, ardından bilgi toplumuna geçişin, yaşanan göç olaylarının ve ülkeler arasında, ekonomik, sosyal vb. amaçlarla oluşturulan birliklerin, bu kavramın önemini artırdığı söylenebilir. Toplumlar bu dönemde, yerellikten evrenselliğe doğru bir geçiş yaşamaktadırlar. Bu geçiş dönemi, eğitimde evrensel ilkelerin oluşturulmasını ve farklı kültürlerin tanınarak, kültürler arası etkileşimin ivme kazanmasını zorunluluk haline getirmiştir. Bunlara ek olarak, çağdaş toplumlarda, yetiştirilen bireylerin farklı kültürel gruplarla etkileşim içerisinde olmaları ve etkileşimlerinde olumlu tutumlar geliştirmeleri beklenmektedir. Bu nedenle, gelişmiş ülkeler eğitimle ilgili sorunlarını belirleyip çözümler üretirken, çok kültürlü eğitim çalışmalarına da yer vermektedirler (Cırık, 2008, s. 27). Benzer şekilde tasarım eğitiminin de çok kültürlülük daha önce hiç olmadığı kadar önemli hale gelmiştir;

Triverdi (2012), “Gerçekten de, tasarım alanının kapsadığı ve giderek daha çeşitli ve karmaşık bir hale gelen konular, yerel ve özel bir düzlemde küresel ve evrensel bir düzeye ulaşmıştır” sözleri ile artık tasarımın sadece yerel bir düzlemde kalamayacağını belirtmiş, “bireysel ilgi alanlarımızın gelişmesi amacı ile kendimizi önce birer insan ve küresel vatandaş sonra bir tasarımcı olarak görmemiz” gerektiğinden bahsetmiştir. Margolin (2012), “Grafik tasarımcılar kozmopolit olmalıdır – farklı kültürlerde rahat edebilmeli, toplumsal ipuçlarını anlayabilmeli ve grafik iletişim yoluyla eyleme geçmeyi kolaylaştırabilmelidir. Kısacası, grafik tasarımcılar insanları ve kültürel ortamlarını tanımalıdır” diyerek bu konuda fikirlerini dile getirmiştir. Min ise (2012) “Çok kültürlü dünyamızda tasarımcılar farklı kültürlerin arasındaki ihtilafları ve bütünleşmeleri göz önüne almalı, diyalektik bir perspektif benimsemelidir. Bir yanda farklı kültürler birbiriyle rekabet içinde veya çatışmış gibi görünebilir, ama diğer yanda küreselleşme trendi farklı kültürlerin kaynaşması için güçlü bir dürtü sağlamaktadır. Görsel iletişim, Doğu ile Batı kültürlerinin kaynaşmasına dair bol miktarda örnek içerir. Bu tür kültürel etkileşim

tasarımcılar için hem zorluk oluşturur, hem de çalışmalarına renk katar. Tasarımcılardan kültürel tercüman olmaları beklenir” sözleri ile tasarımcıların kültürel birikimlerinin geniş kapsamlı olmasının önemini belirtmiştir. Çünkü bir tasarımcının pek çok farklı konunun farkında olması, problem çözümü yaratmanın yanında problemleri de ortaya koyabilmesi gerekmektedir. Farklı ırka, dine ve sosyal sınıfa mensup, farklı cinsiyete ve cinsel tercihe sahip, farklı dilde konuşan, farklı engelleri olan, farklı eğitim kademelerinden mezun kişilere yönelik tasarımlar yapabilecek çoklu bakış açısına ulaşabilmek için öncelikle bu grupları anlayabilmesi gerekmektedir. Ancak öğrencilerin eğitimleri boyunca aynı çevrede birbirleri ile benzer deneyimleri paylaşmaları, aynı vizyona sahip okullarda, aynı eğitimcilerden ders almaları çok kültürlü eğitimin düşük bir seviyede kalmasına sebep olmaktadır. Yaygın eğitim etkinliklerinde ise katılımcılar farklı yaşlardan, ırklardan, okullardan, ülkelerden, meslek gruplarından insanlarla, farklı kültür ortamlarında çalışma imkanı bulabilmektedirler. Böylece öğrenciler farklı kültürlerin miraslarını, deneyimlerini, bakış açılarını birleştirebilirler, farklı gruplara karşı önyargılarını yıkabilirler, kültürel okuryazarlık becerisi kazanabilirler, farklılıkları olan başka bireylerle daha empatik bir etkileşim kurabilirler. Ayrıca bu tarz etkinlikler özellikle dezavantajlı gruplara fırsat eşitliği sağlanması açısından da oldukça önemlidir.

1.4. Bir Yaygın Eğitim Ortamı Olarak Workshoplar

Organize edilmiş yaygın eğitim sistemlerinin en önemli bölümünü workshoplar oluşturur (Yürekli & Yürekli, 2004, s. 56). Ancak buna rağmen özellikleri, yapısı, kullanılan yöntemler ve etkileri konusunda en az kaynak bulunan öğretim yöntemlerinden birisidir. Literatürdeki bu eksikliği biraz olsun kapatabilmek amacıyla araştırmanın bu bölümünde workshopların özellikleri belirlenerek, genel yapıları resmedilmeye çalışılmıştır.

1.4.1. Workshop nedir?

Workshop terimi Webster Dictionary’de ilk anlam olarak “artistik veya edebi yaratımın yeri veya yöntemi”, ikinci anlam olarak ise “çoğunlukla sosyal bilimler, uygulamalı ya da güzel sanatlar alanlarında çalışan olan yetişkinlere verilen özgür tartışmayı, fikirlerin alışverişini, yöntemlerin gösterimini, maharetleri ve ilkeleri vurgulayan bir kurs ya da seminer” biçiminde tanımlanmıştır (Ciravoğlu, 2001).

Bilen (2002, s. 183), workshopu, bireyleri belli bir yerde, kısa bir zaman

süresinde toplayarak ortak eğitim sorunlarını, ilgi veya iş problemlerinin çözümü amacıyla bir araya getiren ve öğreten uygulamalı bir teknik olarak tanımlamıştır. Katılanlar, yeni bilgi ve becerileri uygulayarak öğrenirler. Bunun sonucu olarak da öğrenilen bilgi ve beceriler çok çabuk unutulmaz. Bir sürü eğitim programının tanıtımında kullanılacak yöntemin “yaparak öğrenme” yöntemi olacağı ifade edilir. Ancak bir eğitim/ gelişim programının amacı gerçekten, genel bilgilendirme sağlamanın ötesinde; belirli bir konuya odaklı olarak yoğun etkileşim sağlamak ve bolca uygulama/pratik yaptırmak ise program workshop olarak adlandırılmaktadır (Özçer, 2006).

Kısa ve yoğun eğitim çalışmaları anlamına gelen workshoplar, her alanda sıkça kullanılmaktadır. Workshoplar işleyen düzenin dışında oluşumlardır; farklı yapıda, farklı mesleklerden, farklı okullardan, işlerden, ülkelerden insanların bir arada çalışabilmelerine olanak sağlarlar (Yürekli & Yürekli, 2004, s. 56). Bilgi edinmenin ötesinde katılımcıların uygulama becerisi edinmelerinin ve öğrendiklerini uygulamalarının hedeflendiği hemen her konuda workshop çalışması yapılabilir (Özçer, 2006).

1.4.2. Workshopların özellikleri

Belli başlı özellikleri; küçük gruplarla çalışılması, katılımcıların workshopu ilgi alanlarına göre seçmeleri, katılımı gönüllüğün esas olması, kısa ve yoğun çalışma sürecinin yaşanması, tasarım problemlerine farklı yaklaşımlar geliştirilmesi, disiplinlerarası çalışmalar yapılabilmesi, kültürel etkileşime açık olması, yürütücü-katılımcı arasında formel sınırların erimesi, grup çalışmasını ve iş birliğini desteklemesi, notlandırılma yapılmaması şeklinde sıralanabilir. Bölümün devamında ise workshoplar, sınırlılıklar, dezavantajlar, süre, konu, mekan, katılımcılar, yürütücüler ve organizasyonlar açısından ayrıntılı olarak incelenmiştir;

1.4.2.1.Sınırlılıklar

Tekniğin etkili olabilmesi gruptaki birey sayısının ve zamanın sınırlı olması gerekmektedir (Sönmez, 2009). Genellikle sınırlılık olumsuz bir anlam verse de çalıştayların etkililiği genellikle bu sınırlılıklarından gelmektedir. Çünkü kısa sürede, az bireyle bir konu üzerinde oldukça yoğun biçimde çalışma şansı elde edilir.

1.4.2.2. Dezavantajlar

Zaman, ekipman ve mekan açısından pahalı olabilir. Sağlık ve güvenlik koşullarına dikkat edilmelidir. Öğretmen eğitim sürecinin kontrolünü kaybedebilir (Reece & Walker, 1997, s. 158). Öğrenilmesi gereken teknik bilgileri eksik almak ve ya öğrencinin gerekli alt yapıyı almadan bir üst seviyeye atlamaya çalışması gibi dezavantajları olabilir. Öğrenci birbirinden bağımsız olarak edindiği öğrenimler arasında bağlantı kuramayabilir. En tehlikelisi ise öğrencinin can güvenliği tehlikeye düşebilir.

1.4.2.3. Süre

Kısa süreli ve yoğun etkinlikler olarak tanımlanan workshoplar yarım gün ile üç hafta arasında değişen bir aralıkta gerçekleştirilebilir. Workshoplar tek bir oturumdan oluşabileceği gibi, belli zaman aralıkları ile birbirini takip eden birden fazla oturum şeklinde de planlanabilir. Yürütücünün konunun ve çözülecek tasarım probleminin yoğunluğuna göre süreyi oldukça dikkatli bir şekilde hesaplaması gerekmektedir. Sürenin çok kısa ya da uzun belirlenmesi workshoptan istenen verimliliğin alınamamasına neden olabilir.

Workshopun süresi kısaldıkça çalışmanın yoğunluğu artar. Aynı zamanda, sürenin kısa olması, daha fazla insanın katılabilmesine imkan verir. Uzun süreli workshoplarda ise çalışmanın konferans, gezi ve panellerle desteklenmesi daha olanaklıdır (Yürekli & Yürekli, 2004, 55).

1.4.2.4. Konu

Workshoplar belli bir kavram, tasarım problemi ya da eğitim sorunu üzerine kurulabileceği gibi bir teknik beceriyi kazandırmak ya da bir yöntemin öğretilmesi amacıyla da gerçekleştirilebilir.

Usta-çırak ilişkisi içerisinde ele alınabilecek teknik çalışmalar, belirli bir “usta”nın nasıl tasarladığını görmek amacıyla öğrencilerin kendi isteği ile katıldığı etkinlikler olması yönünden örgün eğitimdeki atölyelerden ayrılmaktadır (Ciravoğlu, 2001).

1.4.2.5. Mekan

Workshopların düzenlendikleri mekanlar ve yerler büyük ölçüde belirleyicidir. Bazı durumlarda yaşanan çevre farklı şekillerde kullanılırken, bir çok durumda ise

yaşanılan çevreden uzakta, alışılan sisteme ve düzene tamamen yabancılaşan bir yerde ‘izole’ edilmiş bir kamp havası içinde çalışılmaktadır (Yürekli & Yürekli, 2004, s. 57). Workshopların gerçekleştirildikleri mekanlar en az konuları kadar farklılaşabilmektedir. Genellikle üniversitelerin atölye, stüdyo ve laboratuvarlarından yararlanılmakla birlikte, bir şehrin sokakları da workshop alanı olarak kullanılabilir. Workshop mekanı seçilirken uygulamanın gerektirdiği teknik ekipmana ulaşılabilirlik, kişi sayısı, yaş grubuna (çocuk ya da yaşlı) uygunluk, katılımcıların can güvenliğinin sağlanması gibi konular göz önünde bulundurulmalıdır.

1.4.2.6. Katılımcılar

Workshoplarda katılım gönüllülük esasına dayanmaktadır. Workshoplar çoğunlukla tüm öğrencilerin katılımına açık olduğu gibi sadece başarılı ve yetenekli öğrencileri davet yöntemi ile katılımcı kabul eden organizasyonlar da vardır. Ancak her halukarda katılımcılar katılmak istedikleri workshopu kendi ilgi alanlarına göre tercih etmektedirler. Bu da oldukça istekli ve motive olmuş bir katılımcı profili ile karşılaşmamızı sağlamaktadır. Katılımcının konu ile ilgili altyapıya sahip olması çoğunlukla beklenen bir durum olmakla birlikte her workshop için zorunlu değildir. Workshopların geneli sadece öğrencilere yönelik gerçekleştirilmekle birlikte, sektör çalışanlarının, yeni mezunların, eğitimcilerin ya da sadece konuya ilgi duyan kişilerin katılımcı olabileceği workshoplar da gerçekleştirilmektedir. Katılımcıların farklı okullardan hatta ülkelerden olmaları ise workshopun çok kültürlü bir yapıda gerçekleşmesi açısından istendik bir durumdur.

Workshoplar gibi katılımcı odaklı eğitim yöntemlerinde, tartışmalar, grup çalışmaları, simülasyonlar, oyunlar, örnek çalışmaları ve çeşitli yaratıcı modüller aracılığıyla, katılımcıların kendi bilgilerinden yola çıkarak çeşitli konularda öğrenmelerini kolaylaştırmak amaçlanmaktadır. Bu tarz eğitimlerin daha etkin ve kalıcı sonuçlara neden olmalarının yanı sıra, öğrenim sürecinde tek bir fikir ve mutlak bilginin hakimiyeti yerine, çeşitliliklerin ortaya çıkmasına imkan sağlamaları nedeniyle bilgi akışı ve paylaşımı konusunda büyük önem taşıdıkları söyleyebilir. Bunlara ek olarak formel eğitimin bireyci ve sıkıcı yönlerine karşın, bu tarz eğitimin grup çalışmalarına dayanması ve eğitimi eğlenceli bir sürece dönüştürmesi, amaca yönelik motivasyonların yüksek tutulmasına sebep olmaktadır (Sadri & Sadri, 2010).

Bu görüşü destekler nitelikte pek çok workshop katılımcısı çeşitli

platformlarda kazandıkları deneyimlerden çok mutlu olduklarını ifade etmişlerdir. Avrupa mimari kış okulu projesine katılan öğrencilerle yapılan röportajda öğrenciler workshop deneyimini çok yönlü, ilham verici, muhteşem, yaticılığı arttırıcı v.s olarak nitelendirmişler ve tasarıma yeni bakış açıları kazandıklarını belirtmişlerdir. Yahşibey ve Grafist workshoplarına katılan öğrenciler de gerek kişisel blogları gerekse facebook üzerinden yaşadıkları deneyimleri paylaşmışlar, kısa sürede edindikleri arkadaşlıkları devam ettirmek için gruplar kurmuşlardır.

1.4.2.7. Yürütücüler

Yürütücüler belirlenen çalıştay konusunda ön hazırlık yaparak, bilgi ve deneyim sahibi olmalarının yanı sıra bu kısa süreçte öğrenci motivasyonunu yüksek tutmaya özen göstermelidir. Çalıştayların problem çözme yöntemleri gelişmiş bir yürütücü eşliğinde gerçekleşmesi önemlidir. Bu yüzden profesyonel deneyimi olan tasarımcıların sahip olduğu uygulama deneyimi öğrencilerin problem çözümüne katkı sağlayacak ve öğrencilere farklı bir bakış açısı getirecektir (Canoğlu, 2011, s. 461). Yürekli de bu tarz etkinliklerde yürütücüye aslında ne kadar çok görev düştüğünü vurgulamışlardır; yürütücü, daha geri planda gözükmeyle birlikte, konuya daha hakim, daha yetkin, daha esnek, daha dikkatli olmalıdır. Yaygın eğitim yöntemlerde, çalışmanın gideceği yön çeşitlendiği ve katılımcıların kişiselliklerini ortaya koymaları ile belirsizlik arttığı için, eğitimle ilgili farklı stratejilerin önceden belirlenmesi ve ön hazırlıkların daha detaylı yapılması önemlidir. Yaygın eğitim, eğitim olmaktan çıkıp sadece eğlence haline dönüşmemelidir (Yürekli & Yürekli, 2004, s. 56). Bunun yanında workshoplar sadece katılımcıların değil yürütücülerin de farklı tecrübeler edinebilecekleri, kendilerine, mesleklerine ve öğrencilerine yeni bir bakış açısı geliştirebilecekleri ortamlar yaratmaktadır.

Örneğin Gasco gerçekleşen atölye çalışmalarının çok değerli, çeşitli ve verimli olduğundan, ancak kendisinin mesleği adına başlıca kazanımının yaptığı işi yeniden ve daha güçlü kavramak olduğunu söylemiştir. Ayrıca bu deneyimlerin, kendisine takım çalışmasının değerini, tasarım sürecinin, diyalogun ve karşılıklı iş birliğinin ortak bir meyvesi olduğunu anlamasını sağladığını anlatmıştır (Gasco, 2009, s. 41). Çakmaklı (1991, s. 59), “Workshop 91 İstanbul” makalesinde, eğitim süreci içinde Türk ve Alman öğrencilerin bir arada güncel problemlere yönelerek karşılıklı bilgi alışverişi içinde ortak çözümler üretebilmelerinin yanında, eğitmen olarak da kişisel

deneyim ve araştırmaları öğrencilerle uygulayarak- tartışarak sınama olanağı bulduğunu belirtmiştir. Bir başka makalesinde ise (1992, s. 88) “edindiğimiz tecrübeler bizlere doyumsuz deneyim ve bilgiler sunan bunun gibi çalışmaların gerekliliğini göstermiştir” diyerek bu tarz etkinliklerin eğitimciler açısından da önemini vurgulamıştır.

1.4.2.8. Organizasyon

Workshoplar büyük çoğunlukla müfredat dışı etkinlikler olarak gerçekleşir. Çok yaygın olmamakla birlikte bazı ğretim yeleri dönemlik ders programlarına workshop etkinlikleri ekleyebilir, bazı niversiteler yaz/kış okulu şeklinde düzenledikleri workshoplara katılan öğrencilerin transkriptlerine bu etkinliği akademik kredi olarak tanımlayabilirler. Genellikle katılım creti çok düşük tutulan ya da olmayan workshoplar, projeler, sponsorlar ya da kurumlar destekli finanse edilebilir. Workshopların organizasyonun düzenlenişi açısından incelediğimizde, bu etkinliklerin aşağıdaki şekillerde uygulandığı görülmektedir:

- Öğretim yeleri tarafından
- resmi kurumlar tarafından
- şirketler ve müzeler tarafından
- kar amacı gütmeye sivil kuruluşlar ve dernekler tarafından
- Öğrenci gönüllüğü ve aktivizmi ile
- ya da bunların bir kaçının ortak olduğu etkinlikler şeklinde düzenlenebilir.

Öğrencilerin düzenlediği organizasyonlar, kendi gereksinimlerinden yola çıktıkları ve bir araya gelip eğitim sürecini değerlendirmeleri açısından özel bir yere sahiptir, öğrenciler düzenledikleri çalışmalarda stüdyolarını kendileri açabilmekte ya da kendi seçimleriyle stüdyo yürütücüsü davet edebilmektedirler (Ciravoğlu, 2001). Öğrenciler tarafından düzenlenen wokshoplara örnek olarak; “Bi’sürü”, dernekler tarafından düzenlenen wokshoplara örnek olarak; “Yahşibey Tasarım alışmaları”, öğrenciler ve ğretim üyelerinin birlikte düzenledikleri workshoplara örnek olarak “Kayıtdışı”, proje destekli gerçekleştirilen wokshoplara örnek olarak “Gazi Kış Okulu (EWSAD)”, ğretim yeleri ve üniversitelerin ortak düzenlediği workshoplara örnek olarak

“Grafist” ve “Genç Beyin Fırtınası”, müzelerin düzenlediği workshoplara örnek olarak “İstanbul Modern Eğitim Etkinlikleri”, şirketler tarafından düzenlenen workshoplara örnek olarak “+1T Gazete Tasarım Günleri” verilebilir.

1.4.2.8.1. *Yahşibey tasarım çalışmaları*

Emre Senan Tasarım vakfı (Bkz. Görsel 1.1.), sadece Yahşibey Tasarım Çalışmaları (Emre Senan “workshop” kelimesi yerine “tasarım çalışması” tabirini kullanmayı tercih ettiğini belirtmiştir.) projesine odaklanmış kar amacı gütmeyen bir vakıftır.



Görsel 1.1. *Yahşibey Yasarım Çalışmaları Logosu*

2006 yazında Yahşibey köyünde başlatılmış ve 2009 eylül ayına kadar 20 proje çalışması gerçekleştirilmiştir. 41’i yurtdışından toplam 229 seçkin öğrencinin ve 28 proje lideri tasarımcının katılımıyla 11 grafik tasarım, 6 mimarlık ve 3 endüstri tasarımı projesi yönetilmiştir.



Görsel 1.2. *Yahşibey Çalışma Ortamı*

Yahşibey Tasarım Çalışmaları'nın temel felsefesi “uluslararası tasarım eğitime ve tasarım kültürüne” katkı sağlamaktır. Her yaz on beşer günlük altı çalışma döneminde Türkiye ve dünyada mimarlık, grafik, moda, endüstri ürünleri tasarımı gibi tasarım disiplinlerinden birinde öğrenim gören öğrenciler arasından seçilen on öğrenciye uluslararası nitelikteki ustalarla çalışma ve birlikte üretme fırsatı verilmektedir (Bkz. görsel 1.2.). Amaç, tasarım konuşmak, tasarım üretmek, hatta tasarım problemleri yaratmak ve onları çözmeye kalkışmak; sosyal, siyasal, ekonomik ve ekolojik ilişkiler bütününde tasarımcının sürdürülebilir bir geleceğe nasıl katkıda bulunabileceğini tartışmaktır. Sadece Türkiye’de değil, dünyanın farklı yerlerinde yaşayan, aynı coğrafyayı paylaşan ülkelerin tasarımcılarını, tasarım eğitimcilerini ve öğrencilerini bir iletişim disiplini olan tasarımın çevresinde bir araya getirerek, evrensel ölçekte, etkileşimlerini sağlamak, disiplinlerarası ilişkiyi kışkırtmak, bir nitelik artışı sağlamaya çalışmak ve bu çalışmalara katılan her öğrencinin mesleki kimliklerinin oluşmasına olumlu katkılar yapmak hedeflenmiştir (Senan & Güven, 2010).

1.4.2.8.2. Grafist

Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi, Güzel Sanatlar Fakültesi , Grafik Tasarım Bölümü’nün düzenlediği “Uluslararası Grafik Tasarım Günleri”, kısa adıyla “Grafist” (Bkz. Görsel 1.3), Türkiye’deki grafik tasarım mesleğine ve eğitimine katkıda bulunmak, Türk grafik tasarımcılarını, tasarım eğitimcilerini ve öğrencilerini

dünyadaki önemli tasarımcı ve kurumlarla buluşturmak amacıyla, Uluslararası Grafik Tasarım Kuruluşları Konseyi: ICOGRADA'nın bölgesel bir pilot projesi olarak gerçekleştirilmektedir.



Görsel 1.3. Grafist Logosu

1997 yılında MSGSÜ, GSF, Grafik Tasarım Bölümü ve Tel Aviv'deki Tasarım Eğitim Merkezi (vital) adlı okul arasında gerçekleştirilen kardeş üniversite antlaşmasının, Türkiye'deki bir haftalık programı olarak başlayan Grafist yıllar içinde Augsburg Tasarım Yüksek okulu (Almanya), Münster Tasarım Okulu (Almanya), Moskova Güzel Sanatlar Akademisi, Brighton Üniversitesi (İngiltere), Lübnan Notre Dame Üniversitesi, Lübnan Amerikan Üniversitesi, Anadolu Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi, Marmara Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi, Dokuz Eylül Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi, Hacettepe Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi, Çukurova Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi, Yeditepe Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi, Maltepe Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi'nden katılan grafik tasarım bölümü öğrencileriyle birlikte, geniş katılımlı ve etki uyandıran bir organizasyona dönüşmüştür (Niyazioğlu, 2007). Grafik tasarımın ele aldığı, sosyal, siyasal, ekonomik, ve ekolojik ilişkiler bütünü, sergilerindeki işler, seminerlerinde paylaşılan düşünceler ve atölye çalışmalarında üretilen projeler üzerinden analiz etme fırsatı sunan Grafist, görsel iletişimin yerel üretimlerini ve uluslararası normlardaki güncel yönelişlerini yansıtmaktadır. Grafist on yıl boyunca ABD, Almanya, Avusturya, Belçika, Çin, Finlandiya, Fransa, Hollanda, İngiltere, İrlanda, İsrail, İsviçre, İtalya, Japonya, Kore, Lübnan, Rusya, Yunanistan, Uruguay, gibi pek çok ülkeden grafik tasarımcıya ve tasarım öğrencisine ev sahipliği yapmıştır (Bkz. Görsel 1.4.). Grafist'in amacı "tasarım konuşmak, tasarım üretmek, hatta tasarım problemleri yaratmak ve onları çözmeye çalışmak, sosyal, siyasal, ekonomik ve ekolojik ilişkiler bütününde tasarımcının sürdürülebilir bir geleceğe nasıl katkıda bulunabileceğini tartışmaktır". Sadece Türkiye'de değil, dünyanın farklı yerlerinde yaşayan, aynı coğrafyayı paylaşan

ülkelerin tasarımcılarını, tasarım eğitimcilerini ve öğrencilerini bir iletişim disiplini olan tasarımın çevresinde bir araya getirerek, evrensel ölçekte, etkileşimlerini sağlamak, disiplinlerarası ilişkiyi kışkırtmak, bir nitelik artışı sağlamaya çalışmak ve bu çalışmalara katılan her öğrencinin mesleki kimliğinin oluşmasına olumlu katkıda bulunmaktır (İzer, 2011).



Görsel 1.4. *Grafist Çalışma Ortamı*

Uluslararası grafik tasarım dünyasının ustalarıyla, ileride bu mesleği yapacak olan tasarımcı adaylarını bir proje merkezinde buluşturma, düşünce alışverişlerini sağlama, yurtiçi ve yurtdışından katılan tasarım öğrencilerini, ortak proje üretimlerinde örgütlenme amaçlarını taşıyan atölye çalışmaları, katılan öğrencilerin eğitim formasyonuna önemli ölçüde katkı sağlamaktadır. Dört gün boyunca süren atölye çalışmaları, öğrencilerin iş üretirken bakış açısı ve uygulama teknikleri konusunda kendilerini geliştirmeleri, yapılan diğer çalışmaları gözlemlemeleri ve sunun gününde işlerini tüm katılımcı tasarımcılar ve öğrenciler önünde sunmaları açısından da yararlıdır (Niyazioğlu, 2007).

1.4.2.8.3. Genç beyin fırtınası

Dokuz Eylül Üniversitesi Grafik Bölümü tarafından, bölüm öğrencilerinin

gelecekteki ekip arkadaşlarıyla buluşturulması amacıyla düzenlenen etkinlik, aldıkları eğitimden dolayı farklı dilleri konuşan öğrencilerin, ortak bir görsel iletişim tasarımı projesi gerçekleştirmelerini hedeflemektedir (Güler, 2007). Temel amaç birbiriyle daha önce karşılaşmamış öğrencilerin hayata atılmadan dış dünyayı tanınması ve oluşan sinerjiyle fikir ve proje üretebilmelerini sağlamaktır (GBF nedir?).



Görsel 1.5. *Genç Beyin Fırtınası Logosu*

2001 yılından bu yana (2015) kesintisiz her yıl düzenlenen Genç Beyin Fırtınası (Bkz. Görsel 1.5.), tek günlük yarışma ve bu yarışmanın yarım günlük sunuşu şeklinde başlamış, altıncı Genç Beyin Fırtınası'ndan bu yana etkinlik kapsamına atölye çalışmaları da alınmıştır (Görsel 1.6.) (10. Genç Beyin Fırtınası Görsel İletişim Tasarım Günleri Kitapçığı).



Görsel 1.6. *Genç Beyin Fırtınası Çalışma Ortamı*

Her yıl Nisan ayı içerisinde düzenlenen etkinlik bir hafta boyunca, seminerler, atölye çalışmaları, genç beyin fırtınası yarışması, sergiler ve diğer çeşitli projelerden oluşmaktadır. 2015 yılında 15. si düzenlenmiştir.

1.4.2.8.4. Bi'sürü

Bi'sürü (Görsel 1.7) öğrenci mimarlığa dair alışlageldik yöntemlerden uzaklaşıp video, fotoğraf, müzik, dans vb. alanların yöntemleriyle algıları genişletip, bir yandan da güncel mimari politikaları tartışmak için 2011 Aralık ayında “Bir Cinnet Her Şeyi Çözer” diyerek YTÜ Mimarlık Fakültesi koridorundaki ilk işine imza atmışlardır (Sevinç, 2012).

b i s ü r ü

Görsel 1.7. *bi'sürü Logosu*

Yayınladıkları manifestoda verimsiz olduğuna inandıkları her şeyin, eğitimin başında belki isteyerek belki de yanlışlıkla onlara vaat edilen, eğlenceli, farklı alanlarda/anlamlarda derinliğin sağlanabildiği, tekdüzelikten uzak olan çizgiden sapılmasına sebep olduğuna inandıklarını, farklılıklardan uzaklaştıklarını ve sıradanlaştıklarını hissettiklerini ve bundan sıkıldıklarını belirtmişlerdir. Üniversitenin, bireylerin sorgulayarak eğitildiği, eğitimin talep edildiği ortam olduğunun ve bu standartların sağlanamadığı üniversite ortamında sağlıklı eğitimin söz konusu olamayacağını söyleyen grup, şikayetin ve sadece sözlü söylemlerin ötesine geçip, çözüm üretme amacı ile talep eden rolünü üstlenmeleri gerektiğini belirtmişlerdir. Alternatifsiz eğitim sığılığı doğurur, biz derinleri deneyimlemek istiyoruz diyen öğrenciler grubun varlık sebebini yalnızca mimarlık eğitiminde değil, bütün eğitim sisteminde eleştirilecek sayısız şey varken sadece sözlü eleştiriyle yeterli farkındalığın oluşturulamayacağı kaygısı, alternatifin üretilmesi gerektiğinden bahsetmenin yetmeyeceği bilinciyle bi'sürü, alternatifini sorgulamak ve sunmak olarak belirlemişlerdir (bi'suru manifesto). Grup Aralık 2011 – 2014 yılları arasında pek çok farklı disiplinde workshoplar, sergiler ve etkinlikler gerçekleştirmiştir (Görsel 1.8.).



Görsel 1.8. *bi'sürü Çalışma Ortamı*

Öğrencilerin düzenlediği organizasyonlar, kendi gereksinimlerinden yola çıkmaları ve bir araya gelip öğrenim sürecini değerlendirmeleri açısından özel bir yere

sahiptir (Ciravoğlu, 2001). Bi'sürü de bu açıdan oldukça değerli bir oluşum olmuştur.

1.4.2.8.5. Kayıtdışı

Kayıtdışı (Görsel 1.9.), Yıldız Teknik Üniversitesi Mimarlık Fakültesi'nde öğretim üyesi, ve çoğunluğunu öğrencilerin oluşturduğu Eylül 2007'de bir araya gelmiş, tasarım ve eğitiminin formel/ durağan yapısının dışındaki olanakları araştıran bir platformdur (Ciravoğlu, 2009, s. 6).



Görsel 1.9. *Kayıtdışı Logosu*

Mimarlık Fakültelerinin çok fazla içine kapandığını ve bunun dışına çıkmak gerektiğini düşünen ve bunun dışına çıkmak gerektiğini düşünen ve bu niyetle birtakım etkinlikler yapmaya soyunan grup içe dönük olma durumunu sorgulamak ve müfredatın dışında bir şeyler yapmak, enformelliği deneyimlemek, bunun için de mimarlık odaklı ancak farklı disiplinlerin de katıldığı bir tasarım haftası düzenlemek, bir araya gelmek, tartışmak, üretmek, sorgulamak ve özetle kabuğumuzun dışına çıkmak niyetiyle oluşmuştur. “Herşey müfredatta tanımlı, derslerin içeriğinden sürelerine kadar kayıt altında olan bir eğitimimiz var. Fakat biz bunun dışında da bir dünya olduğunu ve dışındaki bu dünyanın çok önemli olduğunu düşünüyoruz. Bu yüzden kaydın dışına çıkmak ve dışarıda, başka ortamlarda üretilenlerin de –burada sadece mimari pratik hayatından bahsetmiyoruz- farkına varmak ve onlardan beslenmek gereğini hissediyoruz. Pek çok akademisyen, öğrenci, mimar, sanatçı ile kurumsal olmayan, daha serbest, daha rahat, resmiyetten uzak bir ortamda bir araya gelmek, beraber üretmek istiyoruz.” Diyen Ayşen Ciravoğlu, Kayıtdışı’nın böylesi bir buluşma için bir platform arayışı olduğunu belirtmiştir (Ciravoğlu, Çiftçi, & Akipek, 2008).



Görsel 1.10. *Kayıtdışı Çalışma Ortamı*

2012 yılına kadar faaliyetlerini devam ettiren platform Kayıtdışı 01-yer(siz)leşme, Kayıtdışı 02-liminal, Kayıtdışı 03-doku[n], Kayıtdışı 04-anomi temaları ile düzenledikleri tasarım haftalarında her sene disiplinlerarası onlarca workshop, tartışma grupları, sergiler ile binlerce kişiye ulaşmışlardır (Görsel 1.10).

1.4.2.8.6. Gazi kış okulu (EWSAD)

2003 - 2006 yılları arasında müfredat dışı olarak 4 kez düzenlenen Kış Okulu etkinlikleri, gerek Türkiye'deki, gerekse de Avrupa'daki mimarlık okulları tarafından ilgiyle karşılanmıştır. Etkinliklerin eğitim programı ve içeriği, ulusal ve uluslararası bilimsel toplantılarda sunulularak tartışılmış ve beğeni topladığı görülmüştür. Bu noktadan hareket edilerek Kış Okulu modeli geliştirilmiş ve "EWSAD" (European Winter School in Architectural Design) projesine dönüştürülmüştür. 2007 yılında 3 yıllık bir proje olarak desteklenmeye başlanan EWSAD, Türkiye ve Gazi Üniversitesi için ilk ve tek Erasmus-IP projesi olma özelliğini taşımaktadır. Proje, 10 farklı Avrupa ülkesinden 10 farklı mimarlık okulunun ortaklığı sağlanarak hazırlanmış, 2007 yılında başvurusu yapılarak destek alan proje, her yıl başvurusu, ortak kurumları, çalışma yeri ve bütçesi yenilenerek EWSAD 2007, EWSAD 2008, EWSAD 2009 başlıklarıyla yinelenmiştir. 2007 yılından başlayarak Kış Okulu'nun bir seçmeli ders olarak Mimarlık Bölümü ders programıyla bütünleşmesi sağlanmıştır (Karabaş, 2009). M389

Kış okulu seçmeli dersi, her ders yılının birinci ve ikinci dönemleri arasındaki yarıyıl tatili içinde gerçekleştirilmektedir. Ders 8-12 adet tasarım stüdyosundan oluşmaktadır. Öğrenciler eğitim süreleri boyunca M398 seçmeli dersine katılabilmekte, ancak sadece bir kez kayıtlarına ekleyebilmektedir. 2 kredi/saat ve 3 AKTS (ECTS) değerindeki seçmeli ders, 2 hafta süreli, 6 saat/gün çalışma yoğunluğuna sahiptir. Başarısız ya da devamsız öğrencilerin ders notu öğrencinin kaydına eklenmemekte, böylece öğrencilerin dönem içinde başka bir seçmeli ders alma hakkı sürmektedir (Çağlar & Dinç, 2007). Projenin bir ders modülü halinde uygulamaya sokulması, projeye, nitelik ve süreklilik açısından çok olumlu katkı sağlamıştır (Boyacıoğlu, 2009).



Görsel 1.11. EWSAD Çalışma Ortamı

Aynı anda pek çok proje yöneticisi ve asistanıyla birlikte hem Türkiye hem de Avrupa’da ki pek çok üniversiteden katılan mimarlık öğrencileriyle aynı anda farklı mekan ve tasarım problemlerine yoğunlaşan workshopların düzenlendiği projenin (Görsel 1.11.) genel amaçları ise şu şekilde belirlenmiştir: Farklı olanla yan yana gelmek, onu dinlemek, anlamak, kendini anlatmak; çizim ve maket dilini kullanmak ve bu dillerden her bir bireyin farklı çıkarımlar yapabildiği durumlara tanık olmak; farklı bir hoca ile çalışmak, ondan yeni şeyler öğrenmek, zaten biliyor olduklarının yeni bir dille ifadesine tanık olmak; diğerleri ile etkileşim neticesinde kendinin, kurumunun ve ülkenin nerede bulunduğu farkındalığını yaşamak; farkındalığın bir uzantısı olarak gelecek için planlar yapmak, dostluklar, arkadaşlıklar, bağlantılar inşa etmek (Dinç,

2009, s. 21).

1.4.2.8.7. *İstanbul modern – eğitim*

İstanbul Modern Eğitim Bölümü (Görsel 1.12), modern ve çağdaş sanatı hemen her yaş grubundan ve kesimden izleyiciyle samimi bir ortamda buluşturup, anlaşılabilirliğini artırarak herkes için erişilebilir kılarken, ziyaretçiler, sanatçılar ve sanat dünyasının tüm aktörleri için kamusal bir eğitim ve paylaşım platformu oluşturmayı amaçladığını belirtmiştir.



Görsel 1.12. *İstanbul Modern Eğitim Logosu*

“Okul programları”, “Gençlik Programları”, Yetişkinlere yönelik “Sizin Perşembeniz – Sanatçı Atölyeleri” (Görsel 1.13.) gibi programların altında geniş bir kesime ulaşan ücretsiz workshopların yanında “7-12 Yaş Yaz Sanat Atölyeleri”, “Hafta sonu Çocuk Atölyeleri”, “Ailece Sanat” gibi çocuk ve ailelere yönelik ücretli atölyeler de gerçekleştirilmektedir. Ayrıca dezavantajlı sosyal gruplar ile bedensel ve zihinsel engelli çocuk, genç ve yetişkinler için “Anne çocuk sanat atölyesi”, “Dokunduğum Renk”, “Buluşma” ve “Gezici Eğitim” gibi özel eğitim programları tasarlayıp uygulamaktadır. İstanbul Modern, bu kapsamda farklı kurumlarla işbirliği yaparak, eğitim hizmeti sunulacak grubun durumuna özel hazırladığı eğitim programlarıyla farklı sosyal gruplardan gelen ziyaretçilerine bir paylaşım ortamı sunmaktadır (İstanbul Modern'de Eğitim).



Görsel 1.13. *İstanbul Modern Çalışma Ortamı*

1.4.2.8.8. +1T gazete tasarım günleri

2015 yılında 10.su gerçekleşen +1T Gazete Tasarım Günleri'nin (Görsel 1.14.) temel amacı gelecekte daha doğru ve daha estetik gazetelerin tasarlanmasıdır. “Bilgi çağında iletişimin ulaştığı seviye ve imkânlar, gazete okurunun beklenti ve alışkanlıklarını da ciddi anlamda etkiliyor. Bu nedenle habere olan ihtiyaç hem arttı hem de hız kazandı. Bu hızla değişen ve kendini yenileyen iletişim ortamında bilgiyi geleneksel yöntemlerle sunmak ne etkili, ne hızlı, ne de doğru bir yaklaşım... Hal böyleyken haberin evrensel formülü 5N 1K'nın da bu gelişmelerden etkilenmemesi düşünülemez. Çağın temel iletişim araçlarının, görsel dili bütün imkânlarıyla kullandığını düşünürsek artık geleneksel formüle (5N 1K'ya) ‘Tasarım’ı eklemenin zamanı geldi denebilir (Haberin Yeni Formülü 5N1K+1T).



Görsel 1.14. *+1T Gazete Tasarım Günleri Logosu*

Sektörde yaşanan değişimin daha iyi sonuçlar doğurması için bu eğitimler çok önemli. Zira yetişmiş eleman sayısı değişimin hızıyla doğru orantılı değil. Bu açığın kapanmasında eğitim kurumlarının yanı sıra basın kuruluşlarına da büyük görevler düşüyor.” Görüşleri ile yola çıkan Zaman Gazetesi Tasarım ve Yayın ekibi, çözüm olarak +1T Gazete Tasarım Günleri’ni organize etmiştir. Bir hafta süren etkinlik Dünyadan ve Türkiye’den pek çok önemli isimle geleceğin gazete tasarımcısı adaylarını seminerler, workshoplar, sergiler, yarışmalar, portfolyo değerlendirme, söyleşiler, belgesel gösterimleri yolu ile bir araya getirmektedir (Görsel 1.15). Sadece öğrenci ve yeni mezunların başvurularını kabul eden etkinlik, haberi oluşturan yazı, fotoğraf, grafik, renk gibi tasarım unsurlarını hem tek tek hem de bütüncül bir bakış açısıyla ele almakta ve bir haftalık programda haber – tasarım ilişkisi masaya yatırmaktadır (Gazete tasarım günleri 2014 kitapçık).



Görsel 1.15. +1T Gazete Tasarım Günleri Çalışma Ortamı

1.5. İlgili Araştırmalar

Workshoplar tasarım eğitiminde oldukça sık kullanılmasına karşın bu konuda yapılan yayınların oldukça kısıtlı olduğu fark edilmiştir. Bu konu ile ilgili ulaşılabilen iki yüksek lisans tezi de fen bilimleri enstitülerinin mimarlık bölümlerinden yazılmıştır. Ayşen Ciravoğlu’nun 2001 yılında İstanbul Teknik Üniversitesi’nden teslim edilen “Mimari Tasarım Eğitiminde Workshop-Stüdyo paralelliği Üzerine” isimli tezi Türkiye’de bu alanla ilgili yapılan ayrıntılı araştırmaların ilki sayılabilmekle birlikte, araştırmanın Yıldız Teknik Üniversitesi Mimarlık Bölümü öğretim üyeleri ve öğrencileri ile yapılan bir anket çalışması olması

tezin kısıtlayıcı yönlerinden olmuştur.

Ayşe Şahin'in yine İstanbul Teknik Üniversitesi'nden 2013 yılında çıkan "Mimarlık Eğitimi'nde Bir Stüdyo Yöntemi: Tasarla – Yap Stüdyosu" isimli tezi aslında direk workshopları konu edinmemekle beraber, bir "tasarla-yap" workshopu deneyimini ayrıntılı bir şekilde aktarması açısından konu ile alakalıdır.

Ulaşılan çok sayıda makale ise genellikle gerçekleştirilen workshopların konseptlerini ele almaktadır. Ulaşılan sonuçlar, katılımcıların görüşleri, yaşanan problemler ya da workshopun katkıları gibi konularda bilgiler yer almamaktadır.

1.6. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın genel amacı workshoplardan tasarım eğitiminde nasıl yararlanılabileceğini ortaya koymaktır.

Bu genel amaç doğrultusunda

1. Tasarım workshoplarının özellikleri nelerdir?
2. Tasarım eğitime yönelik düzenlenen workshoplarda süreç nasıl gerçekleşmektedir?
3. Workshoplarda hangi malzeme ve teknikler nasıl kullanılmaktadır?
4. Tasarım workshopların bilgi çağında tasarım eğitime uygunluğu nedir?
5. Katılımcıların workshop sürecine ilişkin görüşleri nedir?

Sorularına yanıt aranmıştır.

1.7. Önem

Kullanımı giderek yaygınlaşan workshop tekniği, özellikle şirketlere kişisel ve kurumsal gelişim hizmetleri veren kurumlar tarafından keşfedilmiş ve sıklıkla kullanılmaya başlanmıştır. Yöntemin hem eğitim esnasında sıkılmayan katılımcıları hem de performansı arttırmayı hedefleyen yöneticileri memnun ettiği gözlenmiştir. Eğitim alanında kullanılması son yıllarda giderek yaygınlaşsa da yapılan literatür

taraması bu konuda bilimsel araştırmaların yetersiz olduğunu göstermektedir. Ulaşılan kaynaklar genellikle yapılan workshopların konu ve sonuçlarını aktaran bilgilerden oluşmaktadır.

Bu araştırmanın; workshopların özelliklerini derinlemesine incelemesi, Türkiye’de düzenli olarak gerçekleştirilen workshop etkinliklerini tanıtması, tasarım eğitiminde örgün eğitimi destekleyecek ve güçlendirecek bir eğitim ortamı olarak workshoplardan nasıl yararlanılabileceğine dair öneriler sunması, bilgi çağında tasarım derslerinin işlenişine farklı bir bakış açısı getirmesi bakımlarından önemli olduğu kabul edilebilir.

1.8. Tanımlar

Workshop: Tasarım eğitiminde güncel kullanımı ise sınırlı sayıda katılımcı ile gerçekleştirilen, katılımcılar arası bilgi paylaşımına ve etkileşimine dayalı eğitim semineri, bir dizi toplantı veya atölye çalışması şeklinde tanımlanabilir. Türkçe karşılığı olarak bazı eğitimciler “alıştay”, “atölye çalışması”, ”tasarım atölyesi” gibi tanımlar kullanmakla birlikte terim Türkçe’de henüz tam oturmamış ve dil birliği sağlanmamıştır. Bu nedenle çalışma da “workshop” ve “atölye çalışması” eş anlamlı olarak kullanılmıştır

İKİNCİ BÖLÜM

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Modeli

Çalışmanın yöntemi nitel araştırma yaklaşımlarından durum çalışması (case study) olarak desenlenmiştir. Nitel araştırma, gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama tekniklerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırmadır (Yıldırım & Şimşek, 2011). Durum çalışması araştırması, araştırmacının gerçek yaşam, güncel sınırlı bir sistem (bir durum) ya da belli bir zaman içerisindeki çoklu sınırlandırılmış sistemler (durumlar) hakkında çoklu bilgi kaynakları aracılığıyla detaylı ve derinlemesine bilgi topladığı, bir durum betimlemesi ya da durum temaları ortaya koyduğu nitel bir yaklaşımdır (Creswell, 2013, s. 97). Merriam, tespitlerine göre vaka (durum) çalışması araştırmalarının en önemli karakteristik özelliğini çalışmanın nesnesinin, yani vakanın sınırlandırılması olarak belirlemiştir. “Araştıracığım şeyin etrafını çitle çevirebilirim. Böylece vaka bir olgunun örneği olan tek bir kişi bir program, bir grup, bir toplum ya da özel bir politika olabilir” sözleri ile bu araştırma türünün özelliğini ortaya koymuştur. Bu durumu şöyle bir örnekle açıklamıştır: “örneğin yaşlıların bilgisayar kullanmayı öğrenmeleri vaka çalışması değil fakat başka bir nitel araştırma konusu olabilir. Burada vaka araştırması açısından analiz birimi, öğrenenlerin tecrübeleri olacaktır. Bu arada araştırma için belirli sayıda yaşlı bilgisayar kullanıcısı ve onların bilgisayarları kullanırken yaşadıkları konu olarak seçilebilir. Bu durumun vaka çalışması olabilmesi için belirli bir program ya da belirli bir öğrenci sınıfı alınmalı (sınırlı bir sistem) ya da yaşlı bir öğrenci tipiklik, aykırılık, başarı gibi ölçütlere bağlı olarak seçilmeli ve analiz birimini oluşturmalıdır.” Eğer araştırmak istenilen olgu özünde sınırlı değilse bir vaka değildir (Merriam, 2013). Araştırmacı, araştırma problemini incelemek için bir durum çalışması yaklaşımının uygun olup olmadığını belirler. Araştırmacı sınırlarıyla birlikte açıkça tanımlanabilir durumlara sahip olduğunda ve bu durumlara veya birkaç durumun karşılaştırılmasına ilişkin derinlemesine bir anlayış oluşturma çabasında olduğunda durum çalışması iyi bir yaklaşımdır (Creswell, 2013, s. 100). Çalışma kapsamında sınırlı bir etkinlikte, sınırlı bir sürede gerçekleştirilen workshop etkinliklerinin ve etkinliklere katılan sınırlı sayıda

katılımcının tecrübelerinin araştırma problemi olarak ele alınmasından ötürü çalışma durum çalışması olarak desenlenmiştir.

2.1.1. Durum çalışması desenleri

Yin dört tür durum çalışması deseninden söz eder: Bütüncül tek durum deseni, İç içe geçmiş tek durum deseni, Bütüncül çoklu durum deseni ve İç içe geçmiş çoklu durum deseni (Bkz. Şekil 2.1) (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s. 290).

	Tek Durum Desenleri	Çoklu Durum Desenleri
Bütüncül (tek bir analiz birimi)	Bütüncül tek durum deseni	Bütüncül çoklu durum deseni
İç içe geçmiş (çoklu analiz birimleri)	İç içe geçmiş tek durum deseni	İç içe geçmiş çoklu durum deseni

Şekil 2.1. Durum Çalışması Desenleri

Bir çoklu durum çalışmasında yine bir konu veya sorun seçilir, fakat bu sefer araştırmacı konuyu örneklemek için birden fazla durum çalışmasını seçer. Araştırmacı çeşitli araştırma yerlerinden veya tek bir yer içinde birden fazla programdan incelemek için çeşitli programlar seçebilir. Konuya ilişkin farklı bakış açıları ortaya koymak için araştırmacı genellikle çoklu durumları amaçlı bir şekilde belirler (Creswell, 2013, s. 99). Çok sayıda vakanın dahil edilmesi, güvenilirliği arttırmak ya da bulguları genellemek için çok kullanılan bir stratejidir (Merriam, 2013). Bu desende birden fazla kendi başına bütüncül olarak algılanabilecek durum söz konudur. Her bir durum kendi içinde bütüncül olarak ele alınır ve daha sonra birbirleri ile karşılaştırılır (Yıldırım & Şimşek, 2011, s. 291). Bu araştırma tek bir analiz biriminin çoklu durumlar ile ele alınmasından ötürü “Bütüncül çoklu durum deseni” olarak tasarlanmıştır (Bkz. Şekil 2.2.).



Şekil 2.2. *Araştırmada Kullanılan Durum Çalışması Deseni*

2.1.2. Araştırma kapsamında ele alınan durumlar

Araştırma probleminin en iyi çalışılabileceğine inanılan iki farklı kurumda gerçekleştirilen workshoplar durumlar olarak seçilmiştir. Her bir workshop kendine içinde özel bir yapıya sahiptir ve bütüncül olarak ele alınabilir. İki adet durum seçilmesinin sebepleri farklı konularda, kurumlarda ve farklı yürütücüler tarafından yürütülen workshoplardan farklı bakış açıları elde etmek ve araştırmanın sonuçlarını güçlendirmektir.

Durumlardan biri olarak 16. Grafist kapsamında Max Kisman'ın yürüttüğü workshop belirlenmiştir. Durum olarak bu workshop'un seçilmesinde öncelikle Grafist'in 15 yıldır düzenli olarak gerçekleştirilen bir etkinlik olmasının önemi vardır. Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi, Güzel sanatlar Fakültesi, Grafik Tasarım Bölümü tarafından, Türkiye'deki grafik tasarım mesleğine ve eğitimine katkıda bulunmak, Türk grafik tasarımcılarını, tasarım eğitimcilerini ve öğrencilerini dünyadaki önemli tasarımcı ve kurumlarla buluşturmak amacıyla, 1997'den başlayarak her yıl "Uluslararası Grafik Tasarım Günleri", kısa adıyla "Grafist" etkinliğini düzenlemektedir. Grafist kapsamında Türk ve yabancı tasarımcıların sergileri, konferansları ve workshopları gerçekleştirilmektedir. Sergiler, konferanslar ve workshop sunumları halka açık gerçekleştirilmekte, workshop katılımı için ise tasarım bölümlerinden iki öğrenciyi seçmeleri için üniversitelere davet gönderilmektedir. Yurt içi ve yurt dışındaki pek çok üniversiteden farklı disiplinlerde tasarım eğitimi alan 3. ve 4. Sınıf öğrencileri 5 gün süren bu workshop çalışmalarına katılmak için İstanbul'da buluşmaktadır. Grafist kapsamında düzenlenen bir workshopun durum olarak seçilmesinde bu da büyük bir etken olmuştur. Türk ve yabancı tasarımcıların yürüttüğü

workshoplarda tamamı farklı üniversite ve ülkelerden gelen katılımcılar oldukça kültürlerarası ve disiplinlerarası bir ortam yaratmaktadır. 16. Grafist kapsamında 7-10 Mayıs 2012 tarihlerinde Andrea Dezsö, Elisabeth Kopf, Max Kisman ve Nermin Er / Turgut Akaçık tarafından yürütülen 4 adet workshop çalışması gerçekleştirilmiştir. Bu workshoplar arasından Max Kisman'ın yürütücülüğünü yaptığı workshop durum olarak seçilmiştir. Afiş tasarımlarında, enstelasyonlarında oldukça sade fakat dengeli ve güçlü kompozisyonlar kullanan Kisman'ın workshopunun konsepti “sadeliğin komplikeliliği” (“The complexity of simplicity”) olarak adlandırılmıştır. Workshopun tek bir uygulama değil, öğrencilerin vizyonunu geliştirecek hızlı düşüncelerini, karar vermelerini ve doğaçlama yapmalarını sağlayacak pek çok uygulama yapılacak biçimde tasarlanması Mark West'in workshop'unun seçilmesinde etkili olmuştur.

18-21 Mayıs 2012 tarihlerinde yürütücülüğünü Mark West'in yaptığı “Fabric Form CAST Workshop at METU” ikinci durum olarak seçilmiştir. Fabric Form workshopunun uluslararası bir yapıda olması durum olarak seçilmesinde etken olmuştur. ODTÜ’de gerçekleştirilen workshopa farklı eğitim düzeylerinde (2.,3.,4. sınıf, yüksek lisans ve doktora öğrencileri) öğrencilerin kabul edilmesi yine tercih sebepleri arasında yer almıştır. Durumun seçilmesinde en önemli etmenlerden biri workshopun konusu olmuştur. Fabric form, güzel sanatlar, mühendislik ve mimari tasarım disiplinlerini bir arada kullanmak konusunda geniş bir bakış açısına sahiptir. Fabric form çalışmalarında, doğadan gelen yapısal kıvrımlar, eşsiz heykelsi formlar ve olağanüstü yüzey oluşumları ortaya çıkar. Materyali kontrol etmek yerine materyalin bizi yönlendirmesini ve materyalin doğasını keşfetmeyi teşvik eden bu disiplinlerarası çalışma alanı oldukça ilgi çekici bulunmuş ve workshop sürecinde keşfetmeyi, sorgulamayı ve deneyimlemeyi teşvik eden yapısı durum olarak seçilmesinde önemli rol oynamıştır.

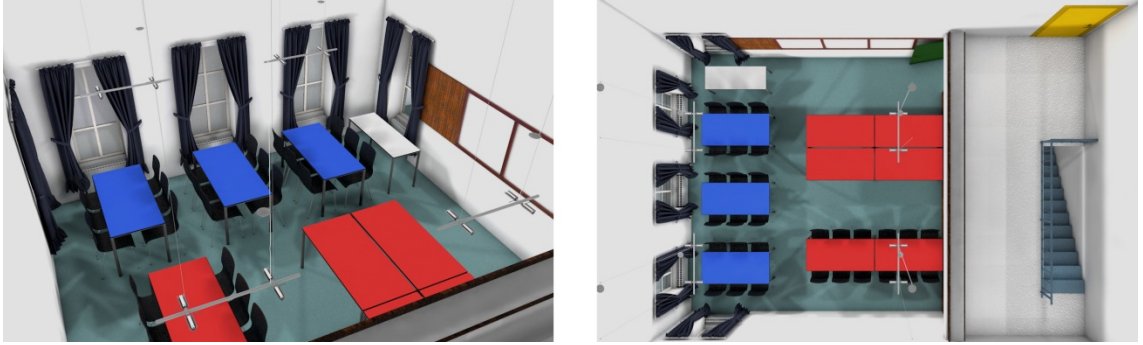
2.1.3. Araştırmanın uygulama öncesi süreci

Durum belirlenmeden önce araştırmacı ön çalışma olarak 15. Grafist'in workshop sunumlarını izlemiş, video kaydına almış ve workshop katılımcılarıyla yapılandırılmamış görüşmeler yapmıştır. Grafistin kapsamında önceki yıllarda yapılan workshoplar ise etkinlik kitaplarından ve internet üzerinden incelenmiştir. Bu ön çalışma tez izleme komitesi ile paylaşılmış ve case olarak seçilmesine karar verilmiştir.

2.2. Araştırma Ortamları

2.2.1. Durum 1: The complexity of simplicity

Uygulama Türkiye'nin İstanbul şehrinde Fındıklı semtinde bulunan Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi merkez binasının ikinci katındaki Grafik Tasarım bölümüne ait tasarım stüdyosunda gerçekleşmiştir. Stüdyo denize paralel bir konumda bulunmaktadır. 9 adet büyük masa, bir adet öğretmen masası ve panolardan oluşmaktadır. Stüdyo 6 adet büyük pencereye sahiptir. Yüksek tavanlı ve iyi ışık almaktadır (Bkz. Görsel 2.1.). Katılımcıların büyük çoğunluğu kendi bilgisayarlarını ve fotoğraf makinalarını getirmişlerdir ancak ihtiyaç halinde üniversitenin bilgisayar ve fotoğraf stüdyolarını da kullanabilmişlerdir.



Görsel 2.1. *Workshop'un Yapıldığı Atölye*

Stüdyonun bir asma katı vardır ve araştırmacı workshopu buradan gözlemlemiştir (Bkz. Görsel 2.2.).



Görsel 2.2. *Gözlemin Yapıldığı Asma Kat*

Etkinlik: Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi tarafından düzenlenen bu etkinlik Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi, Güzel sanatlar Fakültesi, Grafik Tasarım Bölümü Türkiye’deki grafik tasarım mesleğine ve eğitimine katkıda bulunmak, Türk grafik tasarımcılarını, tasarım eğitimcilerini ve öğrencilerini dünyadaki önemli tasarımcı ve kurumlarla buluşturmak amacıyla, 1997’den başlayarak her yıl “Uluslararası Grafik Tasarım Günleri”, kısa adıyla “Grafist” etkinliğini düzenlemektedir. Grafist kapsamında Türk ve yabancı tasarımcıların sergileri, konferansları ve workshopları gerçekleştirilmektedir. Sergiler, konferanslar ve workshop sunumları halka açık gerçekleştirilmekte, workshop katılımı ise davet ile olabilmektedir. Türk ve yabancı tasarımcıların yürüttüğü workshoplarda tamamı farklı üniversite ve ülkelerden gelen katılımcılar oldukça kültürlerarası ve interdisipliner bir ortam yaratmaktadır. 16. Grafist etkinliği 7-10 Mayıs 2012 tarihlerinde gerçekleştirilmiştir. Etkinlik kapsamında seminerler, sergiler ve Andrea Dezsö, Elisabeth Kopf, Max Kisman, Nermin Er / Turgut Akaçık tarafından yürütülen 4 adet workshop çalışması yapılmıştır. Bu workshoplar arasından Max Kisman’ın yürütücülüğünü yaptığı “The complexity of simplicity” workshopu (Bkz. Görsel 2.3.) durum olarak seçilmiştir.



Görsel 2.3. *The complexity of Simplicity Etkinliği*

Yürütücü: Max Kisman 1953 doğumlu Hollandalı bir tasarımcıdır. 1977'de Amsterdam Rietveld Akademisinde grafik tasarım, tipografi, illüstrasyon ve animasyon bölümünden mezun olan Kisman, çeşitli yayıncılar, enstitüler ve müzeler için grafik tasarım ve illüstrasyon alanında çalışmaya başlamıştır. 1989'da kişisel "görsel grafik simgeselliği ve ikonografi" yönlerini keşfetmek için Hollanda Güzel Sanatlar, Tasarım ve Mimarlık Vakfı'ndan bireysel bir hibe ile onurlandırılmıştır. Keşifsel resim ve çeşitli sanat projeleri ve enstelasyonları yanında, FontShop International için Berlin, Almanya'daki çeşitli yazı yüzeylerini dijital hale getirmiştir. 1984-1988 yılları arasında Gerrit Rietveld Akademisi, Utrecht Arts and Crafts Koleji, ve Post Graduate Jan van Eyck Akademisinde grafik tasarım ve tipografi dersleri vermiştir. Halen ABD ve Hollanda'da çeşitli müşteriler için çalışmakta (Bkz. Görsel 2.4.) ve San Francisco'daki Arts and Crafts Koleji'nde grafik tasarım, hareketli grafik ve animasyon, Berkely Üniversitesinde tipografi dersleri vermektedir (http://kismanstudio.nl/kisman_bio.html).

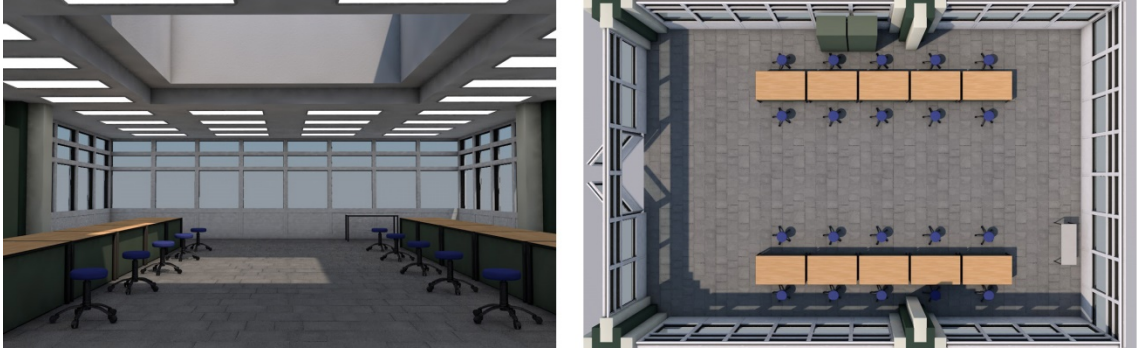


Görsel 2.4. Max Kisman'ın Çalışmalarından Örnekler

Katılımcılar: Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi workshop katılımları için kişisel başvuru kabul etmemektedirler. Her sene Grafist'e katılacak iki adet öğrenci belirlemeleri için üniversitelerin grafik tasarım bölümlerine davet gönderilmektedir. Yurt içi ve yurt dışındaki pek çok üniversiteden tasarım eğitimi alan 3. ve 4. Sınıf öğrencileri 4 gün süren bu workshop çalışmalarına katılmak için İstanbul'da buluşmaktadır. Workshop katılımcıları 8'i erkek 21'i kız olmak üzere 29 kişiden oluşmaktadır. Bütün katılımcılar sanat ve tasarım eğitimi alan lisans öğrencilerinden oluşmaktadır ve bir katılımcı hariç herkes çizim eğitimi almıştır.

2.2.2. Durum 2: Fabric form

Uygulama Türkiye'nin Ankara şehrinde Çankaya semtinde bulunan Orta Doğu Teknik Üniversitesi merkez yerleşkesinde gerçekleşmiştir. Workshopun yapıldığı atölye Mimarlık fakültesinin ek binasında giriş katta bulunmaktadır. Atölyenin camlı bir bölmeyle dikiş atölyesinden ayrılmaktadır. Atölyenin direk dışarı bakan cephesi yoktur, bu yüzden suni aydınlatmadan faydalanılmaktadır. Atölyede pek çok alet ve edevat mevcuttur. Ayrıca atölyede yapılamayan teknik işler için isteyenler bitişikteki marangoz ve dikiş atölyelerinden faydalanılabilmektedir. Atölyede bir teknisyen bulunmakta ve öğrencilere yardımcı olmaktadır. Masalar karşılıklı iki sıra halinde dizilmiştir ve oturmak için tabureler mevcuttur (Bkz. Görsel 2.5.).



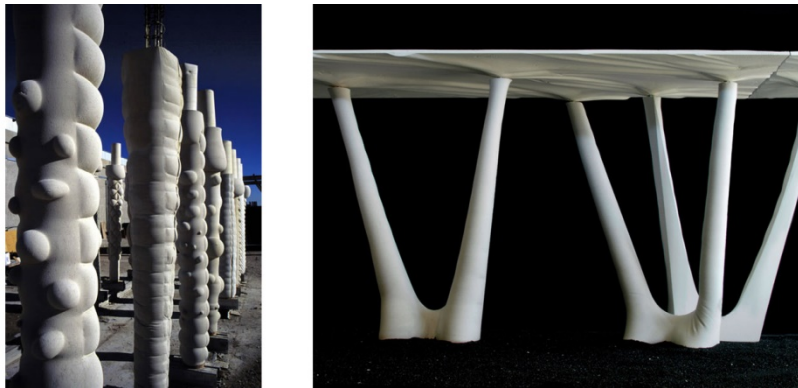
Görsel 2.5. *Workshopun Gerçekleştirildiği Atölye*

Etkinlik: “Fabric Form CAST workshop at METU” 18-21 Mayıs 2012 tarihinde gerçekleşmiştir (Bkz. Görsel 2.6.).



Görsel 2.6. *Fabric Form Etkinliği*

Yürütücü: Mark West’in yaptığı iş heykel, mimari tasarım, yapısal mühendislik ve çizim disiplinlerini bir araya getirmektedir (Bkz. Görsel 2.7.). Kuzey Amerika, Asya ve Avrupa’da yayınlar, ödüller, dersler ve sergiler aracılığıyla geniş bir tanınmışlığa sahiptir (<https://fabricform.wordpress.com/about/mark-west/>).



Görsel 2.7. *Mark West’in Çalışmalarından Örnekler*

Mark West, profesyonel mimarlık eğitimini Cooper Union for the Advancement of Art and Science kurumunda 1980 yılında tamamlamıştır. California Santa Cruz Üniversitesinde kültürel çalışmalar alanında ve Carleton Üniversitesi'nde mimarlık üzerine post-profesyonel çalışmalar gerçekleştirmiştir. Bir sanatçı, mucit ve bağımsız araştırmacı olarak çalışırken, 1981'den beri Kuzey Amerika'da birçok üniversitede mimarlık dersleri vermiştir. Kendisinin betonarme yapımındaki esnek kalıp icatları, bunu yeni bir mimari ve inşaat araştırması alanı olarak tesis etmenin merkezini oluşturmuştur. Bu alan üzerine araştırmalar yapmak amacıyla Doç. Mark West, Manitoba üniversitesinde Mimari Yapılar ve Teknolojiler Merkezi'ni (The Centre for Architectural Structures and Technology) kurmuş ve yönetmiştir. C.A.S.T. (The Centre for Architectural Structures and Technology) dünya çapında fabric form çalışmaları gerçekleştirmek, denemek ve geliştirmek üzerine açılmış ilk araştırma laboratuvarıdır. Laboratuvarda materyalleri, araçları ve methodları keşfederken doğa yasalarından ve hayal gücünden faydalanarak yeni bağıntılar aramaktadır. Bu konu üzerine "The Fabric Formwork Book: Methods for Building New Architectural and Structural Forms in Concrete" isimli bir kitap da yayınlamıştır.

Katılımcılar: 17'si kız 14'ü erkek olmak üzere 31 katılımcıdan oluşmaktadır. Katılımcılar Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Kocaeli Üniversitesi ve Ortadoğu Teknik Üniversitesi lisans 2,3,4 ve lisansüstü mimarlık öğrencileridir. Yabancı uyruklu öğrenciler ise Odtü'de lisansüstü eğitim almaktadır.

2.3. Verilerin Toplanması

Araştırma kapsamında veri seti oluşturulurken gözlem ve görüşme yöntemlerinden faydalanılmıştır.

2.3.1. Gözlem

Gözlem, araştırmada ihtiyaç duyulan verilerin insan, toplum ya da doğa gibi belli hedeflere odaklanılarak çıplak gözle ya da bir araç kullanılarak izlenmesi suretiyle toplanması sürecini tanımlar. Gözlemlenenler doğal ve açık bir yöntemle izlenir, kaydedilir, tanımlanır, analiz edilir ve yorumlanır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz, & Demirel, 2008, s. 141). Nitel araştırmada gözlem önemli bir veri toplama aracıdır. Gözlem, çalışılmakta olan konunun ilk başvuru kaynağıdır, mülakat ve doküman analizi ile birleştirildiğinde tartışılmakta olan olgunun yorumunu bütüncül

bir şekilde verir (Merriam, 2013, s. 129). Gözlemin eğitim araştırmalarında kullanılması uzun bir geçmişi vardır. Özellikle 1950’li ve 60’lı yıllarda yapılan gözlemler sonucu önemli veriler elde edilmiş ve eğitim ortamının çeşitli boyutlarında (sınıf, okul gibi) neler olup bittiğini ortaya çıkarmak mümkün olmuştur. Ancak bu dönemde yapılan gözlemler daha çok, belirli davranışların sayılması ve bu sayılardan yola çıkarak belirli davranışların sıklıklarının ortaya konmasına yönelmiş, tanımlama ve açıklamaya dayalı nitel gözlemler fazla kullanılmamıştır. Nitel araştırmada gözlem, sayısal veri üretmekten çok, araştırmaya konu olan olay, olgu ve duruma ilişkin derinlemesine ve ayrıntılı açıklamalar ve tanımlamalar yapmaya yönelmektedir (Yıldırım & şimşek, 2011, s. 170). Gözlemin en önemli üstünlüğü, araştırmacıya davranışları doğrudan ve uzun süreli olarak kapsamlı biçimde gözleme olanağı sunmasıdır. Gözlemin bir başka üstünlüğü de, araştırılmak istenen davranışların, doğal ortamında incelenmesidir. Doğal ortamda gerçekleşen davranışlar gereğı daha yakından temsil ederek sonuçların geçerliğinin artmasına katkıda bulunmasıdır. (Bozkaya, 2015).

2.3.1.1. Gözlemin sınıflandırılması

Diğeri veri edinme yöntemlerinde olduğı gibi, gözlem yöntemini de değışik ölçütler kullanarak sınıflandırmak mümkündür. Ancak en temel ayırım ölçütü olarak gözlemcinin gözlenen olay veya grubun içerisinde yer alma veya almama durumu kullanılmaktadır. Eğer gözlemci gözlenen olay veya grubun içinde yer alıyorsa katılımsız, alıyorsa katılımlı gözlemden söz edilir Katılımsız gözlem ise Doğal gözlem ve simülasyon gözlem olarak ikiye ayrılır (Altunışık, Bayraktaroğlu, Coşkun ve Yıldırım, 2010, s. 99). Bu araştırma kapsamında doğal (doğrudan) gözlem kullanılmıştır (Bkz. şekil 2.3.).



Şekil 2.3. *Araştırmada Kullanılan Gözlem Türü*

Bu yaklaşımda gözlemci incelemek istenen topluluğu gözlemleyerek betimlemelerde bulunur. Araştırmacı topluluğun sosyal ortamında katılımcı değildir, rolü sadece izlemek ve kaydetmektir (Bozkaya, 2015, s.151). Belirli davranış çeşitleri, ancak tabi olarak oluştuklarında gözlemlenirse anlamlıdırlar. Böylesi bir gözlemde gözlemci bilerek hiçbir durumu kontrol ve manipüle etmez. Hatta kendisinin gözlemlenen durum içinde herhangi bir etkisi olmaması için özel bir çaba sarf eder. Bu araştırmalarda niyet, davranışı olduğu gibi doğal şekliyle kaydetmektir (Altunışık v.d., 2010, s. 99).

Yapılandırılma durumuna göre sınıflandırıldığında ise gözlem yapılandırılmış ve yapılandırılmamış gözlem olmak üzere ikiye ayrılır; yapılandırılmamış gözlem, gözlem öncesi yapılandırılmamış ve gözlemciye bilgi toplamada ve kayıt etmede özgürlük sağlayan bir gözlem yöntemidir. Bunlar, not alma, günlük tutma ve genellikle bilgi sunandan bilgi toplama şeklindedir. Bu tür bilgi göreceli olarak yapılandırılmış ve karmaşıktır. Gözlemcinin bilgileri sentezleme, soyutlama ve organize etme görevlerini yapmasını gerektirir.

Yapılandırılmış gözlemde ise gözlenecek şeyle ilgili daha iyi bir yapılanma, yönelim ve sistematik bir yaklaşım kullanılmaktadır. Gözlem öncesi gözlemcinin bilgi toplaması ve kaydetmesi için oluşturulmuş bir kodlama sistemi bulunmaktadır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz, & Demirel, 2008, s. 142). Bu araştırma kapsamında durumlar gözlemlenirken yapılandırılmamış gözlem tercih edilmiştir (Şekil 2.1).



Şekil 2.4. *Araştırmada Kullanılan Gözlem Türü*

2.3.1.2. Gözlem verilerinin kaydedilmesi

2.3.1.2.1. Alan gözlem notları

Bir gözlem süresince aldığımız notlar ve yaptığımız kayıtlar sonuçta ortaya çıkacak çalışmanın temelini ve ham verisini oluşturur. Mülakat dökümlerine de benzeyen bu yazılı gözlem belgeleri alan notlarını oluşturur. Olay yerinde kayıt; sürekli kayıt alma, rastgele not alma veya gözlem esnasında hiç kayıt almama şeklinde olabilir (Merriam, 2013, s. 122). Not almaya ayrılacak fazla zaman, gözlenecek olayların gözden kaçmasına neden olabilir. Bu nedenle araştırmacı not alma ile gözlem arasında bir denge kurmalı ve bazı ayrıntıları gözlem sonrasında tamamlamak üzere bırakmalıdır (Yıldırım & Şimşek, 2011, s. 183). Gözlem tamamlanır tamamlanmaz mümkün olan en kısa sürede alan notları kayıt altına alınmalı ve bu notlar araştırmacının arzu edilen bilgiyi kolayca bulabileceği bir formata aktarılmalıdır (Merriam, 2013, s. 123).

Nitel gözlemlerde kullanılan en yaygın kayıt etme yöntemi not almaktır. Bunun yanında görüntü kayıt cihazları ve ses kayıt cihazları da, gözleme dayalı araştırmalarda sık sık başvurulan kayıt teknolojilerinin başında gelir. Gözlem ile elde edilen verileri daha ayrıntılı hale getirmek, gözlenen ortamda oluşan davranışları daha derinlemesine ve defalarca inceleyebilmek ve not almanın yarattığı sınırlıkları ortadan kaldırmak amacıyla, çeşitli yöntemlerle gözlemin kaydedilmesi mümkündür (Yıldırım & Şimşek, 2011, s. 182). Bu sebeplerden araştırma kapsamında ele alınan iki durumda (case) gözlem verilerinin kaydedilmesinde alan notlarının yanında video kamera, ses kayıt cihazı ve fotoğraf makinasından yararlanılmıştır.

2.3.1.2.2. Video kayıtları

Katılımcı gözlem tekniğiyle toplanan verilerin geçerliğini artırmada video kayıtları yaygın olarak kullanılmaktadır. Böylece araştırmacının gözlem sırasında bir başka uzmandan yardım almasına gerek kalmamaktadır. Video kayıtları şu açılardan destek sağlar (Peterson, Bottorff, Hewat, 2003 akt. Ersoy, 2006.):

- Gözlenemeyen verilerin toplanmasını sağlar.
- Araştırmaya ek doküman sağlar ve gözlemci etkisini kontrol eder.
- Araştırma verilerinin yorumlanmasında araştırma güvenilirliğini artırır.

Ayrıca kamera veya kaset çalara kaydedilmiş veriler istenildiği zaman tekrar tekrar okunabilmekte, dinlenebilmekte ya da izlenebilmektedir (Yalçın, 2006, 24).

2.3.1.2.3. Fotoğraflar

Fotoğraflar çoğunlukla fiziksel ortama ilişkin veriler elde etmek için kullanılırlar. Fiziksel ortamın ayrıntılı tanımını yapmak yerine, fotoğraf çekmek ve fotoğraftan yola çıkarak tanımları daha sonra yapmak mümkün olabilir. Fiziksel ortamın resmedilmesi yanında, gözlenen ortamda oluşan bazı davranışların ve süreçlerin (grup çalışması, bir olaya karşı tepki oluşturma gibi) sınırlı da olsa, fotoğraflar yoluyla resmedilmesi ve araştırma bulgusu olarak kullanılması mümkün olabilir (Yıldırım & Şimşek, 2011). Araştırmacı gözlem konusunda deneyimlerini geliştirmek amacıyla araştırmacı !İstanbul kapsamında düzenlenen ve iki gün süren Sanat Yönetmenliği Atölyesine katılımcı gözlemci olarak katılmıştır. Atölye video kaydına alınmış ve araştırmacı, yapılandırılmamış alan gözlemi notları tutmuştur. Sanat Yönetmenliği Atölyesinde elde edilen veriler araştırma kapsamında kullanılmamış ve pilot uygulama olarak ele alınmıştır.

Araştırma kapsamında ele alınan her iki durum (case) için otuzaltı saat, toplamda yetmişiki gözlem yapılmış ve yapılandırılmamış alan gözlem notları tutulmuştur. Daha sonra bilgisayar ortamına aktarılan video kayıtları izlenerek deşifre edilmiş ve MS Office Word programına metin belgesi olarak aktarılmıştır. Yapılandırılmamış alan notları, video ve ses kayıtlarından faydalanılarak genişletilmiş,

verilerin kolayca ulaşılabileceği ve kodlanabileceği bir format oluşturulmuştur.

2.3.1.3. Gözlem veri türleri

Gözleme konu olan verileri çeşitli şekillerde sınıflamak mümkündür. Hansen gözlemle ilgili olan veri türlerini dört ana başlıkta toplamıştır;

Değerlere dayalı (değerlendirilmiş) veriler: Gözlemcinin yargısını içeren verilere değerlere dayalı veriler derlenir. Yani, gözlemcini gözlenen olay veya davranış hakkındaki yorumudur. “Öğretmenin sorduğu soru sayısı yetersizdi”, “öğretmen sınıfta yeterince pekiştirme yapmadı”, ya da “öğretmen sınıf yönetimini sağlayamadı” gibi ifadeler geleneksel gözlem yoluyla not alınarak uygulanabilir.

Betimsel veriler: Betimsel veriler, gözlemci tarafından organize edilmiş, kategorileştirilmiş veya sayısallaştırılmış ancak, bir değer yargısı içermeyen verilerdir.

Seçilmiş Veriler: Gözlemcinin bir olayı kategorileştirmeden ve bir değer yargısına başvurmadan nesnel olarak kayıt ettiği verilere seçilmiş veriler denilmektedir.

Üretilmiş veriler: Üretilmiş veri, elde edilmiş bir veya daha çok veriden bir veya daha çok işlem yoluyla elde edilmiş veridir. Bu tür görsel ve işitsel araçlarla yapılan gözlemlerde belirli davranışlar yerine, gözlem süresince oluşan tüm davranışlar kaydedilir. Bu tür veriler öğretmenlik uygulama derslerinde öğretmen ve okul uygulama öğretmenin kendi davranışlarını izleyerek geri bildirim almaları amacıyla sık sık kullanılır (Yalçın, 2006, s. 31). Bu araştırma kapsamında yapılan gözleme konu olan veriler ‘değerlere dayalı (değerlendirilmiş) veriler’dir (Bkz. Şekil 2.5.).



Şekil 2.5. Gözlem Veri Türleri ve Araştırmaya Konu Olan Gözlem Veri Türü

Gözlemin sınırlılığından birincisi ve en önemlisi; çalışma alanlarının sadece gözlenebilir olaylar ve davranışlar üzerinde yoğunlaşmasıdır. Burada görünen ve işitilen olay ya da davranışlar ölçülebilmektedir. Bu gözlenen olay veya davranışlar öğretmen ve öğrencilerin sınıf veya grup ortamı hakkındaki duygu, tavır ve davranışlarını

yansıtmamaktadır (Yalçiner, 2006, s. 25). Bu nedenle gözlem verilerini güçlendirmek ve desteklemek adına ikinci bir veri toplama yöntemi olarak katılımcılarla görüşmeler yapılmıştır.

2.3.2. Görüşme

Görüşme, en az iki kişi arasında sözlü olarak sürdürülen bir iletişim sürecidir. Görüşme, Araştırmada cevabı aranılan sorular çerçevesinde ilgili kişilerden veri toplama şeklinde ifade edilebilir (Büyüköztürk vd., 2008, s. 158). Görüşme, gözlemleyemediğimiz davranışlar, duygular veya insanların etraflarındaki dünyayı nasıl ifade ettiklerini öğrenmek için gereklidir (Merriam, 2013, s. 86). Görüşme nitel araştırmada en sık kullanılan veri toplama aracı olarak karşımıza çıkmaktadır ve yirminci yüzyılın son çeyreğinde etkili bir veri toplama yöntemi olarak verini almıştır (Yıldırım & Şimşek, 2011, s. 119). Bunun sebeplerinden biri görüşmenin oldukça esnek bir araştırma aracı olmasıdır.

- Hipotez üretmek veya daha detaylı bir araştırmanın başlangıç aşaması,
- Diğer veri toplama araçlarının pilot uygulamaları veya doğrulanması,
- Temel veri toplama aracı
- Verilerden elde edilen çıkarımların doğruluğunun ve temsil edilebilirliğinin kontrolü gibi araştırma sürecinin her basamağında kullanılabilir (Büyüköztürk vd., 2008, s. 158). Bir diğer sebep ise hayatta birçok kimsenin düşündüklerini açıklamada sözlü anlatımı yazılı anlatıma tercih etmeleridir. Bunun birçok nedeni vardır; öncelikle insanların büyük bir kısmı kendisini yazıyla çok iyi ifade edemediklerini düşünürler. Bunun yanında yazılı beyanın bağlayıcılığı söze göre daha fazladır ve bu yüzden daha rahat bir ortam sunan görüşme yazıya yeğlenir. Görüşmenin tercih edilme sebeplerinden biri de öğelerinin (kelimeler) hem gerçek hem de mecaz anlamlarının vurgularla ve tonlamalarla karşı tarafa kolayca aksettirilebilmesi ve bunun verdiği rahatlaktır (Mil, 2007, s. 4).

2.3.2.1. Görüşme stratejileri

Görüşme stratejilerini “görüşülenlere göre” ve “araştırmacının tasarımına göre” ikiye ayırmak mümkündür.

2.3.2.1.1. Görüşülenlere göre sınıflama

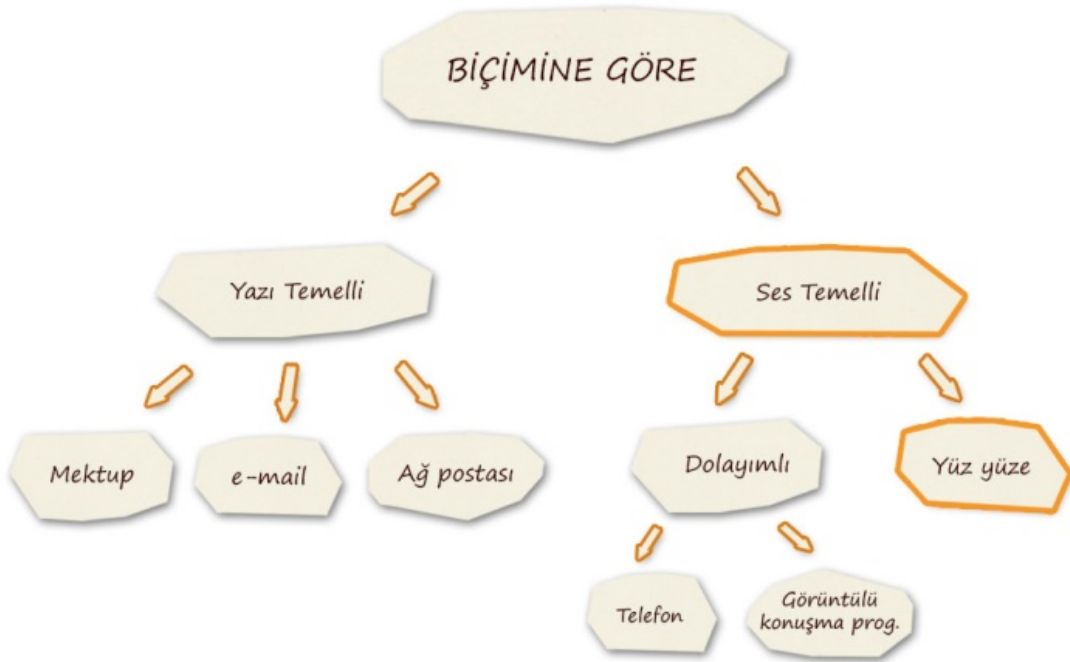
En çok kullanılan görüşme türleri düzenlenmemiş görüşmeler; yanıtlayıcı görüşmeleri; doğal küme görüşmeleri ve oluşturulmuş küme görüşmeleridir Yanıtlayıcı görüşmelerinde, araştırmacının görüşmek üzere seçtiği kişinin belli bir grubu, kesimi veya oyuncuyu temsil ettiği kabul edilir. Bu kişiyle yapılan görüşmeden elde edilen bilgiler araştırılan konuya ilişkin önemli bilgiler sağlayabilir. (Geray, 2006, s. 165). Bu nedenle araştırma kapsamında yanıtlayıcı görüşme stratejisi kullanılmıştır (Bkz. Şekil 2.6.).



Şekil 2.6. Görüşülenlere Göre Görüşme Stratejileri

2.3.2.1.3. Araştırmacının tasarımına göre sınıflama

Biçimine Göre: Biçim açısından bakıldığında görüşmeler yazı temelli ve ses temelli olarak ikiye ikiye ayrılmaktadır. Yazı temelli görüşme mektup, ağ postası (e-mail), ve ağ yazışması olarak üç türde toplanabilir. Ses temelli görüşme ise yüzyüze ve dolayımli olmak üzere iki başlıkta toplanmaktadır. Telefon ya da görüntülü görüşme sağlayan teknolojiler dolayımli görüşme (Geray, 2006, s. 166-167). Ancak en iyi iletişim iki tarafın aynı ortamda fiziksel olarak yüz yüze bulunarak yapılan görüşmelerde sağlanabildiği için bu araştırma kapsamında ses temelli ve yüzyüze görüşme kullanılmıştır (Bkz. Şekil 2.7.).



Şekil 2.7. Biçimine Göre Görüşme Stratejileri

Yapısına göre: Fraenkel ve Wallen görüşmelerde kullanılan stratejileri sohbet tarzında görüşme, görüşme kılavuzu yaklaşımı, standartlaştırılmış açık uçlu görüşme ve kapalı, kesin yanıtların olduğu görüşme şeklinde dörde ayırmıştır (Büyüköztürk vd., 2008, s. 160). Bu araştırma kapsamında yapılan görüşmelerde “standartlaştırılmış açık uçlu görüşme” kullanılmıştır (Bkz. Şekil 2.8).



Şekil 2.8. Yapısına Göre Görüşme Stratejileri

Bu stratejide soruların tam olarak sırası ve tarzı önceden belirlenir. Görüşme yapılan kişilere aynı temel sorular aynı sıra ile sorulur. Yanıtlar aynı soruları cevaplar; bu nedenle yanıtları karşılaştırabilme olasılığı artar. Sorular açık uçlu bir formatta ifade edilir (Büyüköztürk vd., 2008, s. 161). Bu yaklaşım, bazı insanlardan daha yoğun ve

çok, bazı insanlardan ise daha az sistematik ve yüzeysel bilgi edinilmesine yol açabilecek olan “görüşmeci yanlılığını veya öznelliğini” azaltır. Duruma göre anlık tavır ve esneklik önemli ölçüde azalırken, aynı soruların sistematik bir sıra içinde bütün deneklere aynı şekilde sorulması yoluyla görüşmeci etkisini ve öznel yargılarını en aza indirdiği için, bu yaklaşım yoluyla elde edilen verilerin karşılaştırılması ve analizi daha kolaydır. Standartlaştırılmış açık uçlu görüşme, bir araştırmanın başkaları tarafından tekrar edilmesi olasılığını önemli ölçüde arttırır. Yani aynı görüşme aracı başka bir araştırma kapsamında ya da birden fazla görüşmecinin kullanılacağı durumlarda etkili biçimde kullanılabilir (Yıldırım & Şimşek, 2011, s. 123).

Görüşme soruları hazırlanırken araştırmanın amacıyla doğrudan ilgili sorular hazırlanmaya özen gösterilmiştir. Araştırma ile ilgili veri elde etme olasılığı düşük, katılımcının utanmasına veya sıkılmasına sebep olabilecek sorulardan kaçınılmıştır. Sorular, nitel araştırmalar dersi almış lisansüstü öğrenim gören bir gruba, internet üzerinden gönderilmiş ve geri dönüşler doğrultusunda düzeltmeler yapılmıştır. Daha sonra bir uzman tarafından incelenmiş yorumları doğrultusunda tekrar bir düzeltme yapılarak soruların son hali verilmiştir.

2.3.2.2. Katılımcıların seçilmesi

Mülakat, görüşme yolu ile bilgi toplama, ilk önce, kimin ile görüşüleceği konusunda karar vermek ile başlar. Bu da araştırmacının neyi kimin bakış açısından öğrenmeyi istemesini bilmesine bağlıdır (Merriam, 2013, s. 102). Bu bağlamda araştırma kapsamında görüşme yapılacak katılımcılar seçilirken, etkinliklerin yapıldıkları okulların öğrencileri olmamaları ön planda tutulmuştur. Şehir dışındaki başka üniversitelerden gelen katılımcıların, şehire, ortama ve diğer katılımcılara tamamen yabancı olmalarının yaşadıkları süreci daha benzersiz kıldığı öngörülmüş ve bu etkenlerin araştırmacılar üzerinde nasıl etkileri olduğu merak edilmiştir. Ayrıca tüm katılımcılar ilk defa bir workshopa katılan öğrencilerden seçilmiştir.

2.3.2.3. Görüşmelerin yapılması ve verilerin kayıt edilmesi

Görüşme verilerini kayıt etmeye yarayan üç yoldan en elverişlisi ses kayıt cihazıyla kaydedilmesidir. Bu uygulama, konuşulan her şeyin analiz amacıyla korunmasının garantisini verir. İkinci yol ise, görüşme esnasında not almaktır. Görüşme süresince konuşulan her şey yazılamayacağından ve görüşmenin başlangıcında görüşmeci, katılımcının söylediklerinden hangisinin önemli olduğuna

karar verememe durumunda kalabileceğinden bir çok şeyi kaçıracaktır. Üçüncü ve en az istenen görüşme yöntemi, mülakat bittikten sonra görüşmeci tarafından görüşme boyunca konuşulanların not alınmasıdır (Merriam, 2013, s. 105-106). Tüm bu yöntemlerin avantaj ve dezavantajları göz önünde bulundurulmuş kayıt yöntemi olarak ses kayıt cihazı kullanılmasına karar verilmiştir.

Görüşmeler, katılımcıların rahat edebilecekleri ve araştırmacı ile baş başa kalabilecekleri ortamlarda yüz yüze gerçekleştirilmiştir. Görüşme esnasında veri kayıpları yaşanmaması için her görüşmede iki adet ses kayıt cihazı kullanılmıştır. Görüşme öncesinde katılımcılar araştırma hakkında kısaca bilgilendirilmişlerdir. Görüşme sürecinde sorular sıra ile sorulmuş ve her hangi bir yönlendirmede bulunmama konusunda dikkatli davranılmıştır. Bu amaçla araştırmacı, katılımcıların verdiği cevaplarla ilgili her hangi bir yorum yapmamış, cevap sürecine müdahale etmemiştir. Katılımcılara teşekkür ederek görüşmeler sonlandırılmıştır. Daha sonra ses kayıtları bilgisayara aktararak veri kaybının önüne geçilmek amacıyla sabit sürücünün yanında bir “cloud” servisine de yedeklenmiştir. Bir sonraki aşamada ses kayıtları dinlenerek görüşmeler yazıya dökülmüş ve görüşme dökümü analize uygun hale getirilmiştir.

2.4. Verilerin Analizi

Nitel araştırma, kendi doğal akışı içindeki sosyal hayatın incelenmesine yoğunlaşmaktadır. Sosyal yaşamın zenginliği ve karmaşıklığı, sosyal hayata dair farklı bakış açıları ve çözümleme türleri olduğu, dolayısıyla da nitel verilerin çözümlenmesinde çok çeşitli bakış açılarının ve uygulamaların olduğu anlamına gelmektedir. Bu araştırmada çapraz durum analizi olarak adlandırılan durumlar arasında karşılaştırmalı tematik analiz yapılmıştır. İzlenen analiz süreci şu aşamaları takip etmiştir: Verilerin dökümü, verilerin okunması, temaların çıkarılması, bulguların yazılması ve yorumlanması.

Verilerin dökülmesi: İlk olarak toplanan veriler bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Videolar, görüşme kayıtları ve fotoğraflar tarih bilgilerine göre ayrı ayrı klasörleştirilmiştir. Bir masaüstü bilgisayara aktarılan bilgiler, veri kaybı yaşanmaması için bir harici bellek ve bir dizüstü bilgisayara daha yedeklenmiştir. Çekilen fotoğraflara tek tek bakılmış, çok bulanık, karanlık veya araştırma açısından anlam ifade etmeyen fotoğraflar ayıklanmıştır. Daha sonra araştırmacı tarafından tutulan

yapılandırılmamış alan gözlemleri MS Office Word programında temize çekilmiş, gözlem formuna aktarılmış ve notlar genişletilmiştir. Kaydedilen görüşme kayıtları sırayla dinlenerek deşifre edilmiş ve MS Office Word programında metin belgesi olarak yazıya dönüştürülmüştür. Daha sonra görüşme formuna ayrı ayrı aktarılmıştır. Görüşme ve gözlem formları: katılımcı kişi/durum, yer ve saat, betimsel indeks, betimsel veri, araştırmacı yorumu ve sayfa yorumu kısımlarından oluşmaktadır. Veriler formlara işlendikten sonra ham halleri ile birlikte bir uzmana verilmiştir. Uzman ham kayıtlar ile yazılı dökümlerini karşılaştırmış ve tutarlı olup olmadığını değerlendirmiştir. Verilerde hiçbir değişiklik yapılmadan olduğu gibi aktarıldığı bir uzman tarafından onaylanmıştır.

Verilerin okunması: Üçüncü aşamada tüm veri araçları ile toplanan veriler bir bütün olarak okunmuş, videolar baştan sona izlenmiştir. Bu noktada amaç toplanan verilere aşina olmaktır. Daha sonra veriler tekrar okunmuş, videolar tekrar izlenmiş ve araştırma açısından anlamlı bulunan kısımlar işaretlenmiştir. Veriler üçüncü defa çok dikkatli bir şekilde satır satır okunmuş ve ilk kodlamalar yapılmıştır. Kodlamalar yapıldıktan sonra veriler bir kez daha okunmuş, kodlar gözden geçirilmiş, gerekli görülen yerlerde değişiklikler yapılmış, yeni kodlar eklenerek kodlamanın son haline ulaşılmıştır. Ayrıca bu aşamada daha sonra bulgular yazılırken kullanılacak doğrudan alıntılar da belirlenmiştir.

Tema haritasının oluşturulması: Bir sonra ki adım olarak veri analizi için çerçeve oluşturma çalışmaları gerçekleştirilmiştir. Tematik analizde temalar ve kategoriler çalışmanın başında oluşturulur. Ancak veriler analiz edilirken temalar ve kategoriler yeniden düzenlenebilir. Temaların oluşturulmasında farklı yollar izlenebilir. Örneğin; araştırma konusuna ilişkin alan yazında yeterli kaynak varsa ve konu belli bir kurama dayandırılıyorsa, temalar alan yazına dayalı olarak araştırma soruları altında, araştırmanın kuramsal boyutu göz önüne alınarak gözlem/görüşme sonucunda ortaya çıkan boyutlar altında da oluşturulabilir (Ersoy, 2005). Bu çalışmada temalar alan yazına dayalı olarak oluşturulmuştur. Workshopların özellikleri, yapılan workshop uygulamaları, workshop deneyimleri ile ilgili tez, kitap ve makaleler, internet kaynakları alan yazın özümseme kadar tekrar tekrar okunmuştur. Yapılan okumalar ile birlikte kişisel deneyimde elde etmek amacıyla araştırmacı workshoplara katılmış ve workshoplar tasarlayıp, yürütmüştür. Edinilen teorik ve pratik bilgilerin sonucunda bir tema haritası oluşturulmuştur. Oluşturulan temalar ve kategoriler tez

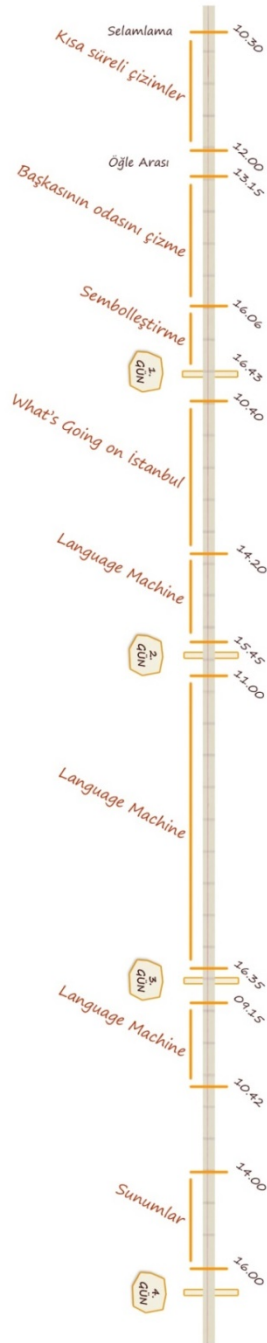
izleme komitesine sunulmuş, gelen yorumlar doğrultusunda analiz çerçevesi geliştirilmiş ve son hali verilmiştir.

Bulguların raporlaştırılması ve yorumlanması: Çoklu durum seçildiğinde, önce her durumun ve durumlar içindeki temaların ayrıntılı bir şekilde betimlenmesini sağlamak tipik bir biçimdir. Araştırmacı durumun tarihi, olayların kronolojisi veya durumdaki aktivitelerin günbegün yorumlanması gibi hususları detaylandırır. Bu, durum içi analiz olarak adlandırılır ve akabinde durumun anlamının yorumlanması ya da çıkarımların yanı sıra çapraz durum analizi olarak adlandırılan, durumlar arasında karşılaştırmalı tematik analiz yapılır (Creswell, 2013, s. 101). Bu doğrultuda öncelikle her bir durum ayrıntılı olarak betimlenmiş, durumlar içinde gerçekleştirilen etkinlikler kronolojik sıralamayı takip ederek ayrıntılı biçimde aktarılmıştır. Durumlar ilk başta kendi içlerinde bütüncül olarak analiz edilmiştir. Analizler yapılırken doğrudan yorumlamalarda bulunulmuş ve kategoriler arasında örüntüler kurulmuştur. Doğrudan yorumlamada, durum çalışması araştırmacısı sadece tek bir örneğe bakar ve daha fazla sayıda örneğe bakmadan bir anlam çıkarır. Bu verileri ayrı bir tarafa çekilme ve daha sonra onları daha anlamlı usullerle tekrar bir araya getirme sürecidir. Ayrıca araştırmacı örüntüler/modeller kurar ve iki veya daha fazla kategori arasında benzerlik arar (Creswell, 2013, s. 199) Her iki durum da kendi içinde analiz edildikten sonra çapraz durum analizi gerçekleştirilmiştir. Bu aşamada durumlar arasındaki benzerlikler ve farklılıklar ortaya koyulmuştur. Bulgular raporlaştırılırken araştırmanın alt problemleri temel alınarak düzenlenip yorumlanmıştır. Her bir alt başlık içinde, bulunan temalar da tablolaştırılmış ve bu temalar doğrultusunda bulgular ve yorumlar sunulmuştur. Bulgular aktarılırken gerekli yerlerde alan yazından ve verilerden doğrudan alıntılarla desteklenmiştir. Bulguların kolay anlaşılır ve okunabilir bir dille tanımlanmasına dikkat edilmiştir. Son aşamada ise çıkarımlar, benzeşimler ve farklılıklar ortaya konulmuştur.

3. BULGULAR ve YORUMLAR

3.1. The Complexity of Simplicity Etkinliğinin Süreci

Grafist 16 kapsamında gerekleŖen workshop, uygulamalar + sunum olmak üzere dörd günde tamamlanmıŖtır. Dördüncü gün bu etkinlikte ortaya çıkan ürünler Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi konferans salonunda izleyicilere sunulmuŖtur.



Şekil 3.1. The Complexity of Simplicity Etkinlik Zaman Çizelgesi

Birinci uygulama: Yürütücü kısa bir giriş yapmış ve workshopta neler yapılacağından bahsetmiştir. Daha sonra eskiz ve çizim hakkında konuşmuştur. Eskiz yapmanın aklımıza gelen şeyleri not almak olduğunu söylemiştir. Katılımcıların dörder kişilik gruplar oluşturmalarını ve çizim malzemelerini çıkarmalarını istemiştir. Bu arada asistanı a4 kağıtlar dağıtmıştır. Yürütücü, katılımcılara kağıdı nasıl katlamaları gerektiğini göstermiştir. Katlama sonucunda kağıt sekiz eşit parçaya bölünmüştür. Her bir bölmeye farklı bir kişinin portresini çizmelerini istemiştir. Çizimlerin en fazla iki dakika sürmesi gerektiğini belirtmiştir. Katılımcılar ilk çizimi yaptıktan sonra yürütücü açıklama yapmak için etkinliği kısa bir süre durdurmuştur. Çizerken kağıda bakmamalarını sadece karşılarındakine bakmalarını ve çizimi yaparken ellerini kağıttan kaldırmamalarını söylemiştir (Bkz. Görsel 3.1.).



Görsel 3.1. *El Kaldırmadan Portre Çizme Uygulaması*

Her bir çizimden sonra kalkıp başka bir masaya geçmelerini ve yeni birini çizmelerini istemiştir. Katılımcılar kalkarak stüdyoda dolaşmaya başlamışlardır. Yürütücü alarm kurmuştur ve her iki dakikada bir alarm çalmaktadır. Katılımcılar sesi her duyduklarında kalkıp yeni bir kişinin karşısına geçmektedirler. Stüdyoda bir sirkülasyon oluşmuştur yürütücü de bu arada stüdyoda dolaşmaktadır (Bkz. Görsel 3.2.).



Görsel 3.2. Çalışma Ortamı

Katılımcılar sürekli farklı birinin karşısına geçtikleri için pek çok kişi birbiriyle yüzyüze geldi ve tanışmış oldu. Böylelikle katılımcıların birbirine aşina olması çok hızlı ve doğal bir süreçte gerçekleşmiştir.



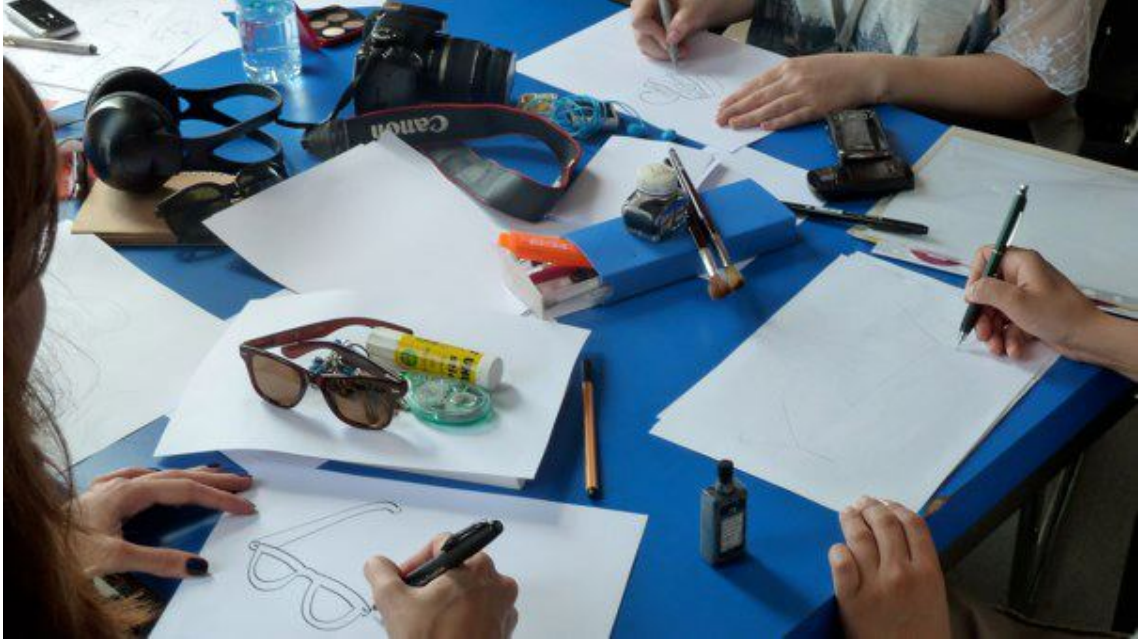
Görsel 3.3. Çizim Aşamasından Örnek

Bu etkinlik 45 dakika devam etmiş ve katılımcılar a4 kağıdına arkalı önlü 16 çizim yapmışlardır (Bkz. Görsel 3.2.,3.3).



Görsel 3.4. Uygulamadan Örnek Çalışma

Yürütücü herkesin 16 çizim yapıp yapmadığını kontrol ettikten sonra eskiz yapmak ile ilgili konuşmaya başlamıştır. Eskiz yapmanın not almak olduğundan, sürekli notlar almamızın hafızamızı geliştireceğinden, tasarım yaparken hafızamızdaki görüntülerden faydalandığımızdan bahsetmiştir. Katılımcılar oldukça dikkatli bir şekilde dinlemişlerdir. Yürütücü katılımcılara bu çizimlerin fotokopilerini çekip, kitap gibi katladıktan sonra çizimini yaptıkları kişilere verebilecekleri fikrini vermiştir. Öğle arasından önce biraz daha egzersiz yaptırmak isteyen yürütücü, katılımcılara cep telefonları olup olmadığını sormuştur. Katılımcılara telefonlarını çizimleri için yedi dakika vermiş ve portreleri çizerken söyledikleri şeyleri göz önüne alarak çizimlerini istemiştir. Daha sonra bu fikrinden vazgeçmiş ve ellerini önlerinde tutarak yine kağıda bakmadan çizimlerini istemiş ve bunun için üç dakika vermiştir. El çizimlerinden sonra katılımcıların çantalarını boşaltmalarını ve çıkan eşyalarla kompozisyon kurmalarını söylemiştir (Görsel 3.5.).



Görsel 3.5. *Kompozisyon Çizim Aşaması*

Yapılan bazı çizimleri beğenmemiş ve tekrar yaptırmıştır (Görsel 3.6.). Çizimler tamamlandıktan sonra öğrencilere çizimler ile ilgili sorular sormuş ve öğrenciler yorum yapmışlardır. Bundan sonra bir saat on beş dakikalık öğle arası verilmiştir.



Görsel 3.6. *Uygulamadan Örnek Çalışma*

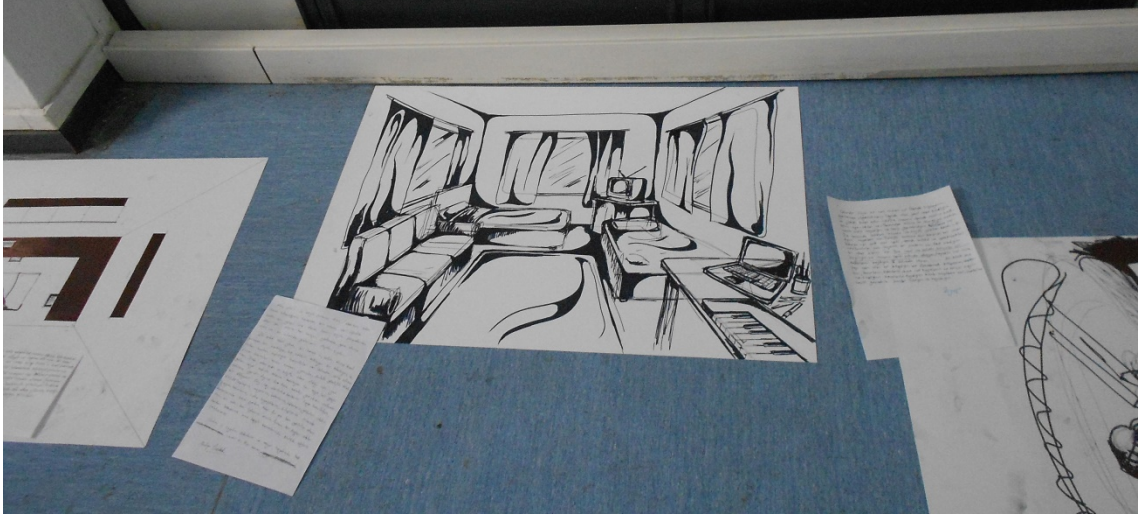
İkinci uygulama: Yürütücü tasarım ve iletişimden bahsetmiş, grafik tasarımın bir şeyi görselleştirmenin temel yolu olduğunu söylemiştir. Katılımcılara iletişim kurmamızın temeli sizce nedir diye sormuştur. Bir katılımcı “konuşma” cevabını vermiştir. Yürütücü bence en temel şey “dil” demiş ve dil ile ilgili alıştırmalar yaptırmak istediğini belirtmiştir. Katılımcılardan 300 kelime uzunluğunda, evlerinin herhangi bir odasını anlatan bir yazı yazmalarını istemiştir. Yazıların hangi dilde yazılacağı tartışılmış ve herkesin anadilinde yazmasına karar verilmiştir. Bu çalışma için 15 dakika süre ayrılmıştır.

Herkes sessizce kağıtlarına yazılarını yazdıktan sonra yürütücü yazıkları kağıdı tanımadıkları birine vermelerini istemiştir. Katılımcıların tanımadıkları kişiden aldıkları kağıtta anlatılan odayı çizimleri gerekmektedir. Katılımcılara çizim için 50x70 cm. kağıtlar dağıtılmıştır. Yürütücü kağıtları alıp istedikleri yerde çalışabileceklerini belirtmiştir. Çalışma için bir saat süre ayrılmıştır. Stüdyoda on kişi kalmış, geri kalan katılımcılar stüdyo dışında çalışmak için dışarı çıkmışlardır (Görsel 3.7.).

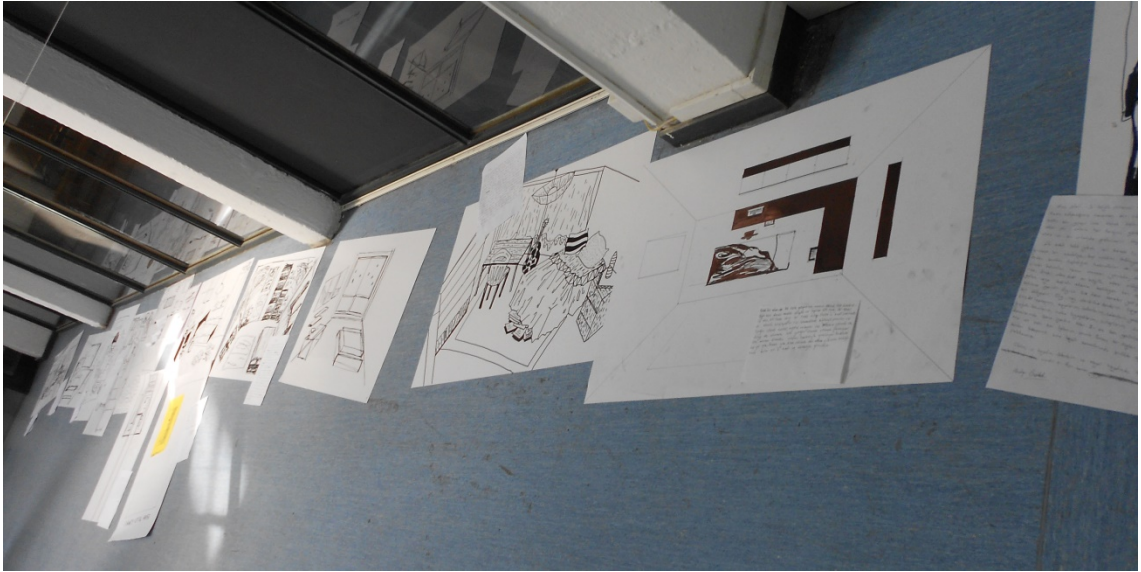


Görsel 3.7. Çalışma Ortamı

15.30 da katılımcılar çizimlerini bitirerek dönmüşlerdir. Yürütücü çizimleri koridora serdirmiş ve üzerinde konuşmuşlardır (Bkz. Görsel 3.8, 3.9.).



Görsel 3.8. *Uygulamadan Örnek Çalışma*



Görsel 3.9. *Uygulamadan Örnek Çalışmalar*

Üçüncü uygulama: Yürütücü bir kelime söyleyecek ve katılımcılar söylenen kelimeyi üç saniye içinde çizeceklerdir. Yürütücü beş kelime olana kadar söylemeye devam edecektir. Böylece her kağıtta beş çizim olacaktır. Yürütücü şu kelimeleri sırayla arkaya söylemiştir;

I (eye) / walk / (on the) street / in İstanbul / near the boots.

Ben (göz) / yürümek / sokakta / İstanbul'da / gemilerin yanında

Yürütücü katılımcıların çizdiklerine göz atmış ve hızlı çizimlerde basitleştirmenin çok önemli olduğunu belirtmiştir. Sırayla yeni kelimeler söylemeye devam etmiştir;

Car / airplane / tree / teapot

Araba / uçak / ağaç / çaydanlık

Yürütücü kelimeleri önceden hazırlamamış o anda aklına gelen kelimeleri söylemiştir.

Shoes / oven / boy / cat

Ayakkabı / ocak / erkek / kedi

Yürütücü atölyede hızlıca dolanıp yapılan çizimlere göz atmış ve katılımcılara çizimlerini piktogram gibi yapmalarını önermiştir.

House / guitar / skyscraper / submarine / wooden shoe / tulip

Ev / gitar / gökdelen / denizaltı / tahta ayakkabı / lale

Bu çalışma tamamlandıktan sonra yürütücü, katılımcıların kendilerine ait üç özellik yazmalarını ve bu özellikleri üç sembol halinde bir kompozisyon içinde göstermelerini istemiştir. Katılımcılar yanlarındaki kişilerle fikir alışverişi yapmaya başlamışlardır. Yürütücü öğrencilerin skeç tarzında yaptığı çalışmaları, bir dergiye basılacak ya da duvara asılacak kadar özenli hale getirmelerini istemiştir. Daha sonra yapılan çalışmalar üzerine konuşulmaya başlanılmıştır. Yürütücü çizimleri gösterip katılımcılardan sembollerin ne olduklarını tahmin etmelerini istemiş daha sonra çizimi yapan katılımcıya hangi özellikleri sembolleştirmeye çalıştığını açıklamıştır. Sonuç olarak eğer anlatmak istediğimiz şey doğru şekilde görselleştirmezsek, tıpkı burada olduğu gibi çok yanlış anlaşılabilirliğini anlatmıştır. 16.43'te workshopun ilk gününü

sona erdirmiştir.

Dördüncü uygulama: Saat 10.40'ta yürütücü tahtaya brief'i yazmıştır; "What's going on in İstanbul: Make a list of all important events, icons, architecture, trade, culture, heritage, city and urban affects, ideas traditional contemporary, provocative, poetic facts, geographical etc." (İstanbul'da neler oluyor: Önemli etkinliklerin, ikonların, mimari eserlerin, ticaretin, kültürün, tarihin, şehir ve kentsel etkilerin, geleneksel, çağdaş, provakatif, şiirsel fikirlerin ,coğrafyanın v.b. listesini yapın).

Yürütücü, katılımcıların 5'er kişilik gruplara ayrılmasını ve tahtadaki brief ile ilgili liste yapmalarını istemiştir. Katılımcılar kendi aralarında tartışmaya ve listeyi hazırlamaya başlamışlardır (Bkz. Görsel 3.10.). Araştırmacı bazı gruplarda İngilizce konuşanlar ile Türkçe konuşanlar arasında kopukluk olduğu gözlemlemiştir.



Görsel 3.10. Çalışma Aşaması

Yürütücü masaların arasında dolaşmaktadır. Bütün masalar listelemeyi bitirdikten sonra her gruptan bir sözcü kalkarak listeyi okumuştur. Diğer gruplar kendilerinde olmayan kelimeleri listelerine eklemişlerdir. Böylece bütün gruplar aynı listeye ulaşmışlardır. Yürütücü listelerin daha çok ne hakkında olduğunu sormuştur; ikonlar mı, deneyimler mi... Her grubun beş kelime seçerek üzerinde düşünmelerini istemiştir. Daha sonra her grubun beş adet poster tasarlaması gerektiğini söylemiştir. Çalışmanın ana teması "İstanbul deneyimi"dir. Grupların posterler için kısa bir slogan ya da tema da düşünmeleri gerekmektedir. Yürütücü slogan ve mottoyu posterleri

kimin için tasarladıklarına göre belirlemeleri gerektiğini söylemiştir; turistler mi, seçkin insanlar mı, akademisyenler mi, çocuklar, yaşlılar, sanatçılar... Yürütücü grupların kendi tarzlarının olmasını istemiştir. Beş farklı posterin birbiriyle bağlantılı olması gerekmektedir. Yürütücü grupların kendi içinde bir takım kurallar belirleyebileceğini belirtmiştir. Yürütücü teknik olarak posterleri yaparken sadece kağıt kullanmaları gerektiğini söylemiştir. Kağıdı istedikleri gibi kullanabileceklerdir; komplike, basit, yırtabilirler, kesebilirler.. Ancak sadece kağıt olacaktır, kalem ya da boya kullanılmayacaktır. Yürütücü posterlerin saat ikide teslim edileceğini belirtmiştir. Grup olarak tartışmaları, çalışmalarının ana hatlarının belirleyip, skeçlerini yapmaları için yarım saat süre vermiştir (Bkz. Görsel 3.11.).



Görsel 3.11. Çalışma Aşaması

Saat 12’de her grup fikrini sunacaktır. Zaman kısa olduğu için katılımcılar oldukça hızlı ve yoğun bir şekilde çalışmaya başlamışlardır. Lisans derslerinde genellikle böyle bir proje için bir haftalık süre verilmektedir. Burada ise birkaç saat içinde sonuçlandırmaları gerekmektedir. Bu yüzden katılımcılar hemen tartışmaya ve üzerinde çalışmaya başlamışlardır (Bkz. Görsel 3.12.).



Görsel 3.12. Çalışma Aşaması

Birinci grup sunumu yapmıştır. Çalışmalarının ana teması olarak türk yemeklerini seçmişlerdir. Hedef kitleleri turistlerdir ve türk yemeklerinin en iyi örneklerini nerede bulacakları ile ilgili posterler yapacaklardır. Yürütücü fikirlerini oldukça beğenmiştir. İlk grup öğle yemeği için ara vermiştir. Diğer gruplar konsepti tam oturtamadıkları için çalışmaya devam etmişlerdir. Kullanacakları renklere, zemine karar vermeye çalışmakta ve slogan düşünmektedirler. Tek renk mi, çok renkli mi olmalı, kesip çıkartmak mı daha iyi olur eklemek mi gibi konuları tartışmaktadırlar.

Birinci grupta özellikle iki öğrencinin çok konuşmadığı, diğer üç kişinin İngilizce konuşmasının bu durumda etkili olduğu gözlemlenmiştir. Grup temalarına karar vermiş, biçimsel problemlerini çözmeye çalışmaktadırlar. Posterlerde bütünlük sağlamak için kırmızı zemin kullanmaya karar vermişlerdir. Biçimsel problemler çözüldükten sonra grup çalışması olarak posterleri yapmaya başlamışlardır (Bkz. Görsel 3.13).



Görsel 3.13. Çalışmaların Gerçekleştirilmesi

Çalışmalar tamamlandıktan sonra koridora dizilmiş, katılımcı ve yürütücü posterler üzerinde konuşmuşlardır (Bkz. Görsel 3.14).



Görsel 3.14. Çalışmaların Üzerine Konuşulması

Beşinci etkinlik: Yürütücü tahtaya brief'i yazmıştır; Group of Five

“Make 3x5 sentences of five words. First person starts with a word second person adds second word. Until all five words make a sentence. Second person starts new sentence.” (Beşer kelimelik 3 cümle yapınız. İlk kişi bir kelime ile başlar ve ikinci kişi ikinci kelimeyi ekler ta ki beş kelimelik bir cümle oluşuncaya kadar. Yeni cümleyi ikinci kişi başlatır.)

Her bir katılımcı bir kelime yazacak ve yanındaki kişiye verecektir. İkinci kişi yeni bir kelime ekleyip üçüncü kişiye geçirecektir. Beş kişilik grupta herkes bir kelime ekleyene kadar devam edecektir. Ana tema yürütücü tarafından çarpık kentleşme olarak belirlenmiştir. Cümlelerin çok anlamlı olması gerekmemektir. Aynı uygulama üç tur tekrarlanacaktır (Bkz. Görsel 3.15.). Sonuç olarak her grubun beşer kelimelik üçer adet cümlesi olması gerekmektedir. Uygulama için 20 dakikalık süre verilmiştir. Katılımcılar cümlelerini oluştururken yürütücü tahtaya “a letter can be anything, anything can be a letter” (bir harf her şey olabilir, her şey bir harf olabilir) yazmıştır.

Alfabeyi oluşturmak için şehri gezip fotoğraf makinelerini kullanarak harfe benzettikleri detayları fotoğraflamaları gerekmektedir. Yürütücü katılımcıların olabildiğince detay ve yakın çekim yapmaya çalışmalarını istemiştir. Çekilen detayların kendiliğinden harfe benzemesi gerektiğini daha sonradan harfe benzetilmeye çalışılmaması gerektiğini belirtmiştir. Fotoğraf çekimleri için her grubun şehirde farklı bir alana gitmelerini söylemiştir.

Az önce “word machine” uygulamasında elde ettikleri cümleleri bu fotoğraflayarak yarattıkları alfabeler ile yazmaları altıncı etkinliğin briefini oluşturmaktadır. Yürütücü bu uygulamanın dinamik bir sunum olması gerektiğini belirtmiştir. Bir kısa film ya da animasyon çalışması yapılmasını ve üretilecek çalışmanın sesli olması gerektiğini bu yüzden ses kaydı da yapmalarını söylemiştir. Daha sonra Iphoto, Adobe premier, Flash gibi programlar kullanarak hareketli imajlara dönüştürülecektir. Bu yüzden katılımcılardan laptop ve fotoğraf makinelerini getirmelerini istemiştir. Yürütücü ertesi gün 11.00’a kadar serbest çalışma süresi vermiştir.

Ertesi gün 11’de toplanan öğrenciler 11.15’te yürütücü gelene kadar birbirleri ile konuşmuş, çektikleri fotoğrafları birbirlerine göstermiş, nerelerde çekim yaptıkları ile ilgili konuşmuşlardır. Yürütücü geldikten sonra öğrencilere neler yaptıklarını, her hangi bir problem olup olmadığını, ne gibi deneyimler yaşadıklarını, grup olarak organize olmayı başarıp başaramadıklarını sormuştur. Daha sonra yürütücü tüm grupları tek tek dolaşıp onlarla konuşmuş, tüm harfleri tamamlayıp tamamlayamadıklarına bakmış, çalışmaları ile ilgili fikirlerini dinlemiş, teknik anlamda önerilerde bulunmuştur. Katılımcılar da kendi grup arkadaşları ve diğer gruplarla konuşmuş ve fikir alış- verişinde bulunmuşlardır. Daha verimli çalışabilmek için çalışma alanlarını düzenledikten sonra iş bölümü yaparak çalışmaya başlamışlardır (Bkz. Görsel 3.17.).



Görsel 3.17. *Çalışma Aşaması*

Yürütücü öğrencileri çalışmalarını için serbest bırakmış ve atölyeden ayrılmıştır. Katılımcıların başlarında bir öğretici olmadığı halde büyük bir motivasyonla ve yoğun bir şekilde çalıştıkları gözlemlenmiştir (Bkz. Görsel 3.18.). Daha önce gruptan kopuk olan öğrencilerin de bugün çok daha katılımcı oldukları ve grupla birlikte çalıştıkları görülmüştür.



Görsel 3.18. *Çalışma Aşaması*

Saat 13.30 civarında yürütücü atölyeye gelmiş ve öğrencilerin çalışmalarının nasıl ilerlediğini incelemiştir. Katılımcılar yürütücüden kritik aldıktan sonra tekrar çalışmalarına dönmüşlerdir ve yürütücü tekrar atölyeden ayrılmıştır. Grup üyelerinin

sık sık toplandıkları, kendi aralarında tartışarak bazı konuları açıklığa kavuşturduktan sonra tekrar kendi bilgisayarlarında çalışmaya döndükleri gözlemlenmiştir. Öğrenciler ara ara küçük molalar verdikten sonra çalışmalarına dönmüşler ve yoğun bir şekilde çalışmışlardır. 15.40'ta yürütücü tekrar gelmiş ve atölyede dolaşarak katılımcılara kritik vermiştir (Bkz. Görsel 3.19.).



Görsel 3.19. *Yürütücünün Kritik Vermesi*

Bazı katılımcıların diğer workshoplarda yer alan arkadaşları gelmiş ve katılımcılar arkadaşlarına heyecanla yaptıkları çalışmayı anlatmış ve çalışmalarını göstermişlerdir.

16.20'de ilk gün katılımcıların çizdikleri portrelerin kitap haline getirilmiş iki kopyası etkinlik görevlileri tarafından atölyeye getirilmiş, katılımcıların bu kitapçıklar karşısında çok heyecanlandıkları ve mutlu oldukları gözlemlenmiştir. Saat 16.35'te katılımcılar toparlanmaya başlamışlardır. Normalde çalışmaların o akşam teslim etmeleri gerektiği halde gruplar çalışmalarını yetiştiremedikleri için yürütücü çalışmayı ertesi gün öğlene kadar uzatmıştır.

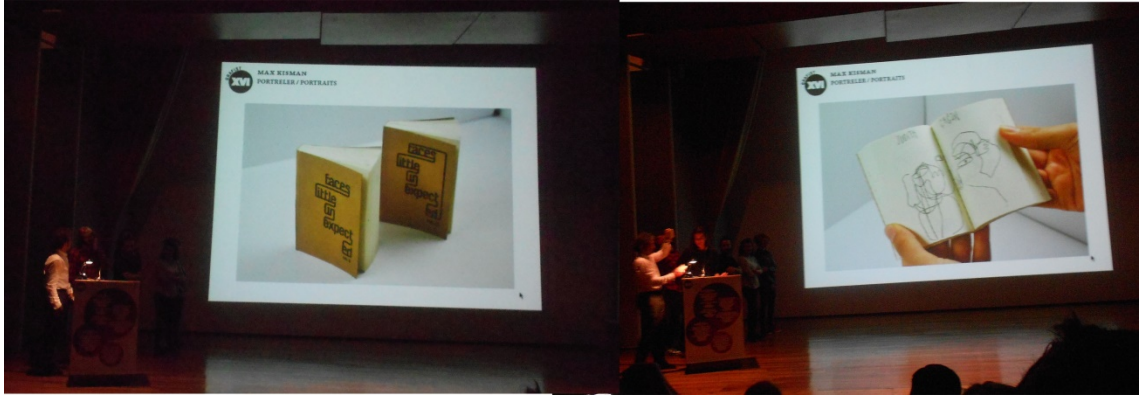
Ertesi gün katılımcılar sabah 9.15'te toplanmışlardır. Öğleden sonra sunumlar olduğu için çalışmalarının son halini vermeye çalışmışlar, bazı gruplar ses kaydı için dışarıya çıkmış ya da diğer stüdyoları kullanmışlardır. Atölyede yoğun bir çalışma

ortamı oluşmuştur (Bkz. Görsel 3.20.). Tüm gruplar 11.15'e kadar çalışmalarını bitirip teslim etmişlerdir.



Görsel 3.20. Çalışma Aşaması

Sunum: Öğleden sonra Mimar Sinan Üniversitesi'nin konferans salonunda halka açık bir etkinlik düzenlenmiştir. Bu etkinlikte Grafist 16 kapsamında yürütülen bütün workshopların sunumları yapılmıştır. Diğer üç sunumu workshop yürütücüleri yapmıştır. Max Kisman sunum için davet edildiğinde her gruptan bir temsilcinin kendisine katılmasını rica etmiştir. Sunuma başladığında Kisman yine tasarımın ona göre iletişim ile ilgili olduğunu düşündüğünü belirterek başlamıştır. Workshopu aslında beş gün olarak tasarladığını ancak burada üç gün sürelerinin olduğunu öğrendiğini söylemiştir. Bu yüzden beş günlük çalışmayı üç güne sıkıştırmak zorunda kaldığını ve sonuç olarak herkesin çok fazla çalıştığını sözlerine eklemiştir. Ancak bunun öğrencilerine takvime adapte olmanın ne kadar önemli olduğunu göstermek açısından da iyi olduğunu da belirtmiştir. Daha sonra ilk gün yapılan portre çalışmasını açıklaması için öğrencilerden birini kürsüye almıştır. Öğrenci çalışmayı nasıl gerçekleştirdiklerini ve uygulama sürecini dinleyicilere aktarmıştır (Bkz. Görsel 3.21).



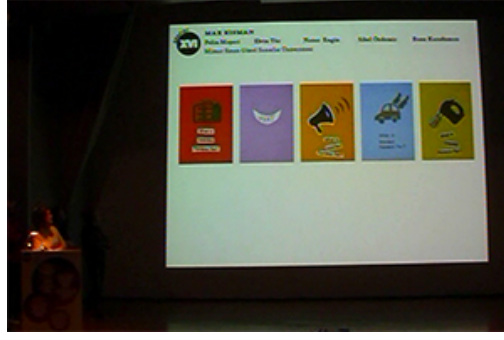
Görsel 3.21. *Portre Uygulamasının Sunumu*

Kisman ilk pek çok çizim yaptıklarını, bütün gün çizim yaptıklarını açıkladıktan sonra katılımcıların birbirlerinin odalarını çizdikleri etkinliği anlatması için başka bir öğrenciyi davet etmiştir (Bkz. Görsel 3.22).

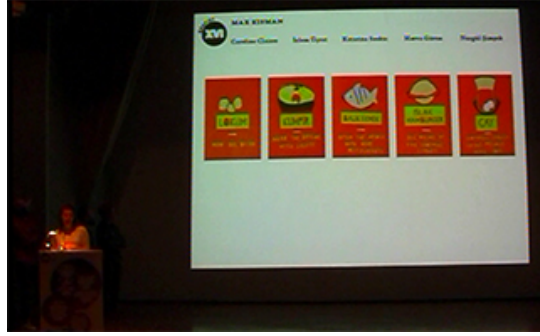


Görsel 3.22. *Oda Çizimi Uygulamasının Sunumu*

Poster uygulamasına geçildiğinde Kisman dilin, hayal gücünün temeli olduğuna inandığını tekrarlamıştır. Öğrencilerin poster çalışmalarını iki buçuk saat gibi çok kısa bir sürede meydana getirdiklerini de vurgulamıştır.



Görsel 3.23. *Poster Uygulamasının Sunumu*



Görsel 3.24. *Poster Uygulamasının Sunumu*

Öğrenci hem liste yapılması süreçlerini, hem poster yapılması süreçlerini aktarmış, ayrıca grupların posterlerinde hangi hedef kitlelerine yöneldiklerini de açıklamıştır (Bkz. Görsel 3.23.,3.24.). Son çalışmaya geçildiğinde Kisman her gruptan bir kişinin çalışmalarını anlatmalarını istemiştir. Öğrenciler görev paylaşımını nasıl yaptıkları, hangi aşamalarda problem yaşadıkları, konsept olarak nereden yola çıktıkları ve nelere odaklandıkları gibi önemli buldukları noktaları açıklamışlardır (Bkz. Görsel 3.25.).

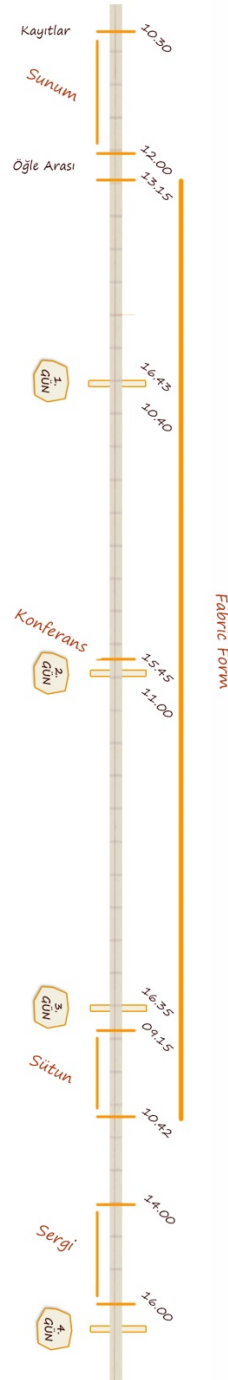


Görsel 3.25. *Tipografik Animasyon Uygulamasından Sahneler*

Yürütücü son olarak öğrencileri ile ne kadar gurur duyduğunu belirtmiş, kariyerlerinin devamında başarılar dilemiş ve hepsine teşekkür etmiştir. Daha sonra bütün katılımcılar sahneye davet edilmiş ve grup fotoğrafı çektirilmiştir.

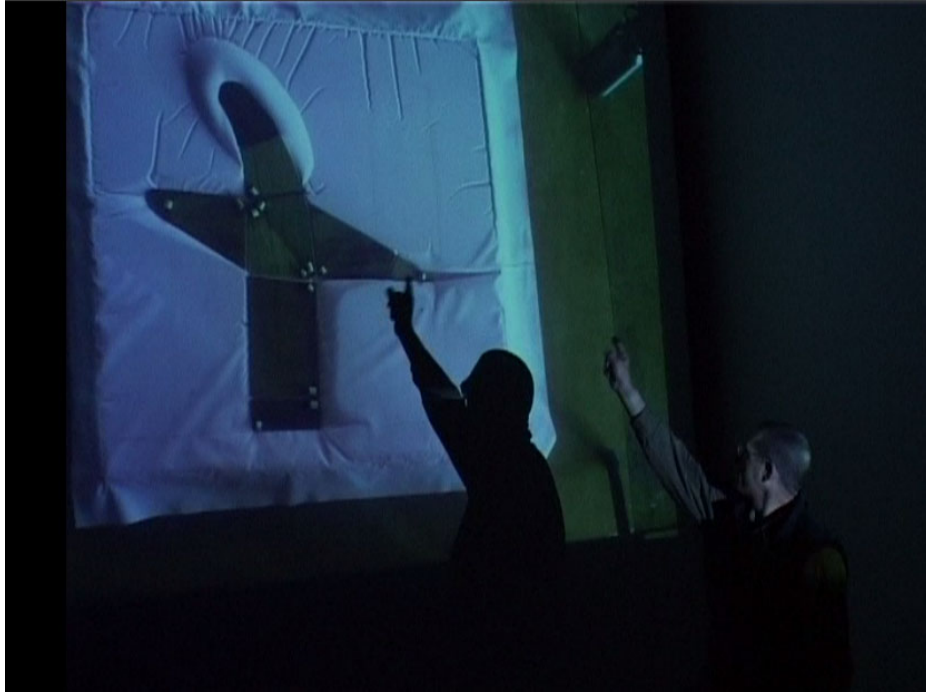
3.2. Fabric Form Etkinliğinin Süreci

Mark West'in yürütücülüğünü yaptığı workshopun uygulama sürecinde iki ayrı etkinlik yapılmıştır. Workshop, konferanslar + uygulama + sergi olmak üzere dört günde tamamlanmıştır. Workshop sonunda ortaya çıkan ürünler ODTÜ mimarlık fakültesi sergi salonunda sergilenmiştir (Bkz. Şekil 3.2.).



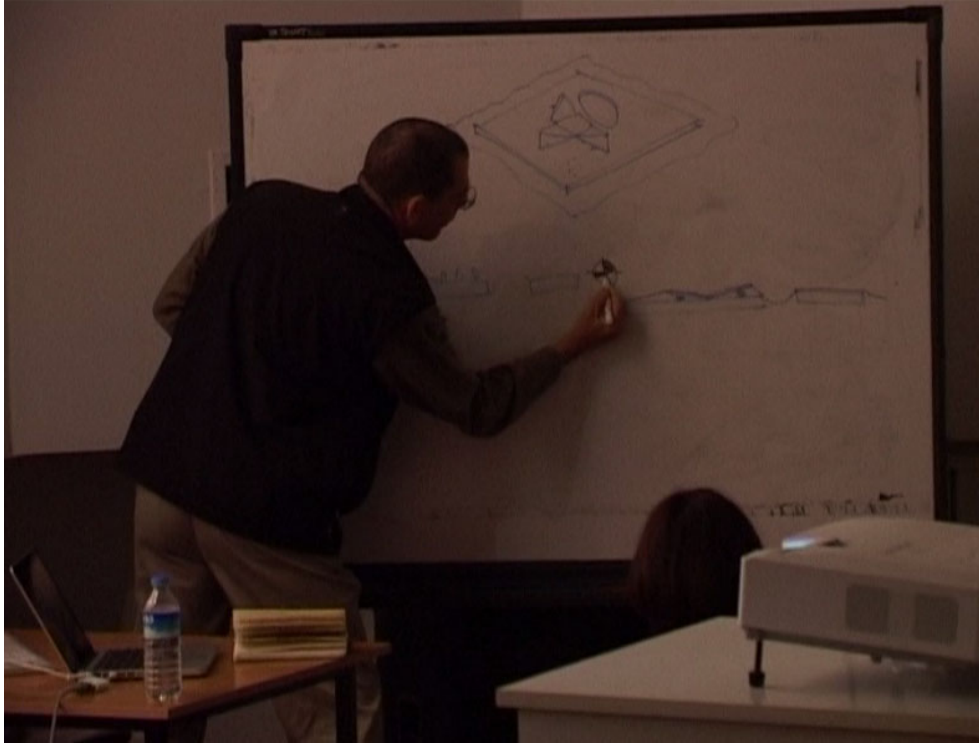
Şekil 3.2. Fabric Form Etkinlik Zaman Çizelgesi

Birinci gün, birinci etkinlik: Workshop için gelen katılımcıların kayıt masasında kayıtları alındıktan sonra bir ODTÜ mimarlık yüksek lisans öğrencisi katılımcılara fakülte binasını gezdirmiştir. Saat 10.30’da workshop yürütücüsü Mark West’in gerçekleştireceği sunum için fakülte binasının konferans odasında toplanılmıştır. Mark West sunumunda kendini tanıtmış, workshop’un konusu ve yapılacak uygulama ile ilgili kısa bir giriş yapıldıktan “fabric form”un ne olduğundan ve dünyadaki uygulamalarından bahsetmiştir. Daha sonra kendi çalışmalarından, öğrencilerinin çalışmalarından ve daha önce gerçekleştirdiği workshoplarda yapılan çalışmalardan örnekler göstermiş, bu çalışmaların bazılarının yapılış süreçleri ile ilgili videolar izletmiştir. Uygulanan farklı tekniklerin anlaşılabilmesi için uygulama sürecinin her aşamasından (eskiz aşamasında yapılan çizimler, iskelelerin kurulması, kalıpların hazırlanması, alçının veya betonun gökölmesi, ürünün kalıptan çıkarılması) fotoğraflar sunuma koyulmuştur (Bkz. Görsel 3.26.).



Görsel 3.26. Yürütücünün sunumu

Yürütücü gerekli gördüğü yerlerde konferans salonunda bulunan tahtaya çizimler yaparak tekniğin ayrıntılı açıklamalarını yapmış, dinleyicilere teknik ile ilgili püf noktalar vermiştir (Bkz. Görsel 3.27.).



Görsel 3.27. *Yürütücünün Teknik Noktaları Anlatımı*

Ancak her şeyin teknikten ibaret olmadığını, malzemelerin, havanın ve suyun etkileşiminden ortaya çıkan kimyanın bir “gizem” meydana getirdiğini söylemesi bu workshop ‘teknik öğretim’ workshoplarından ayırmıştır. Yürütücü bizim tasarlamamız dışında ortaya çıkan bu gizemli ve beklenmedik etkileri bir “hediye” olarak tanımlamaktır. “Süprizler, hatalar ve beklenmedik şeyler.. bir sonraki fikri ve ondan sonrakini ve ondan sonrakini bu şekilde buluruz” sözleri ile tasarım sürecinde deneyseğiliğın, denemenin, hatalar yapmanın, malzemenin doğasının işini yapmasına izin vermenin ve rastlantılara açık olmanın yaratıcılığı ortaya çıkaran unsurlar olduğunu ifade etmiştir. Yürütücü sunumun sonunda katılımcıların sorularını yanıtlamıştır. Sorulardan sonra workshop programı, öğrencilerin sorumlulukları ve dikkat etmeleri gereken hususlar hatırlatıldıktan sonra on beş dakikalık bir ara verilmiştir.

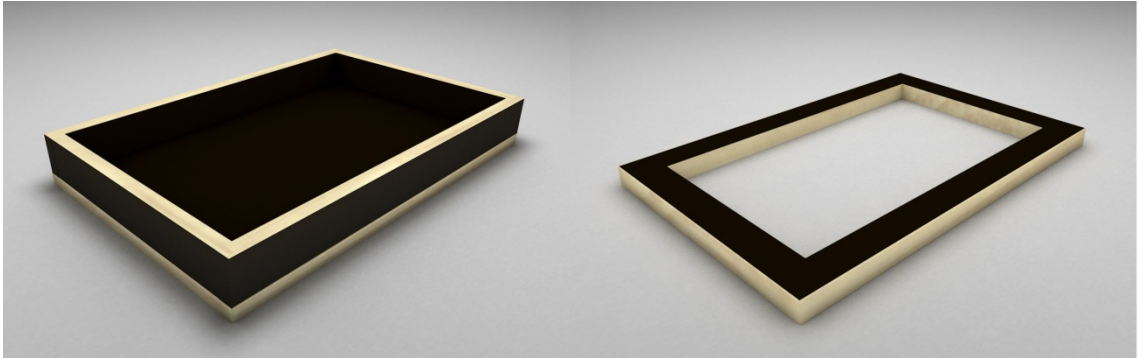
Birinci gün, ikinci etkinlik: Arada kimi öğrenciler birbirleri ile iletişim kurmuş, kimi öğrenciler ise mimarlık öğrencilerinin bir ders kapsamında yaptıkları üç boyutlu form uygulamalarının sergilendiğı standı incelemişlerdir. Daha sonra workshopun gerçekleştirileceğı atölyede toplanılmıştır. Çalışmaya başlamadan önce atölye etkinliğe uygun bir hale getirilmeye yönelik düzenlenmiş, atölyenin kirlenmemesi amacıyla katılımcılar çalışma alanının yerini ve masaları büyük naylonlarla kaplamıştır

(Bkz. Görsel 3.28.).



Görsel 3.28. *Çalışmaya Hazır Hale Getirilmiş Atölye*

Bazı katılımcılar ise kullanılacak kumaşları uygun boyutlarda keserek kullanıma hazır hale getirmiştir. Yürütücü daha önce fakültenin teknisyenleri tarafından hazırlanmış olan kalıplardan birini almıştır. Kalıplar 25 cm. 35.cm. ölçülerinde bir kasa ve ölçülerinde bir kasnak olmak üzere iki ayrı parçadan oluşmaktadır (Bkz. Görsel 3.29.).

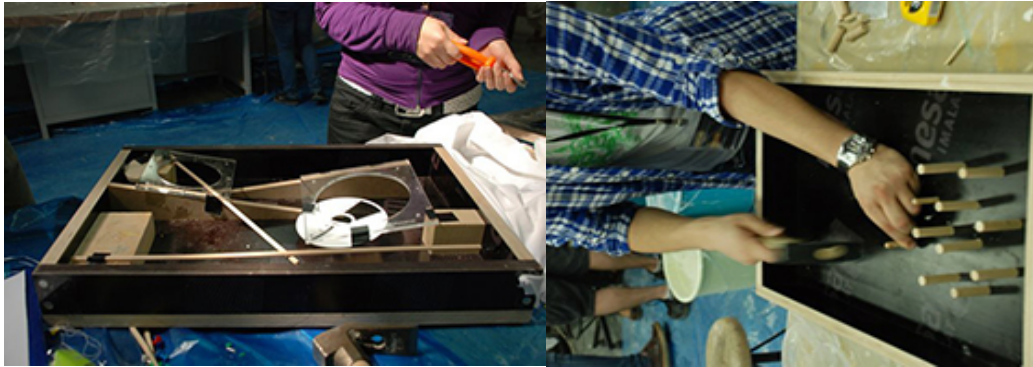


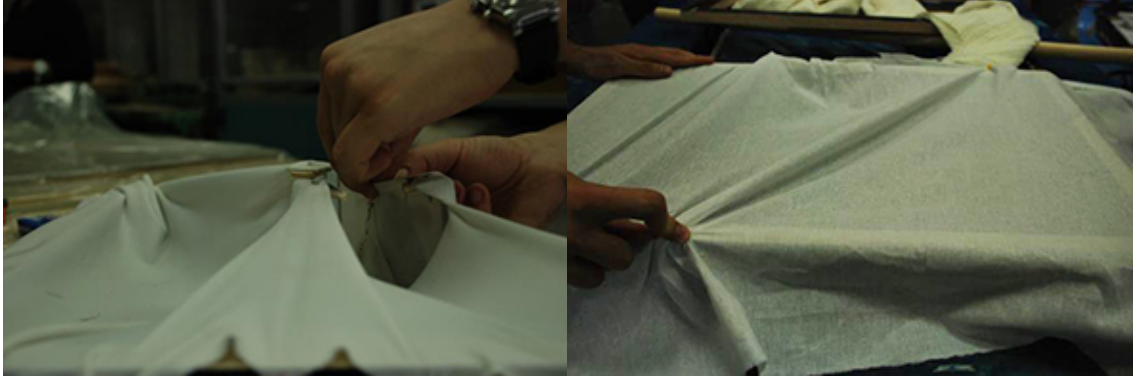
Görsel 3.29. *Çalışmaların Gerçekleştirileceği Kalıplar*

Bütün katılımcıları çevresine toplayıp uygulanması gereken adımları ilk önce kendisi uygulayarak katılımcıların izlemesini sağlamıştır. Bu adımları uygularken dikkat edilmesi gereken hususları sade bir dille açıklamıştır. İlk başta alçının döküleceği bölmenin iç kenarlarının ve vida deliklerinin bantlanması gerektiğini, yoksa alçının donduktan sonra içinden çıkarılamayacağı konusunda katılımcıları uarmıştır. Yürütücü daha sonra kasnakların kasanın içi boş olan kısmına ya da kasanın arkasına koyularak

farklı şekillerde kullanılabileceğini göstermiş ve bu farklı kullanımlarla ne gibi uygulamalar yapılabileceği konusunda bir ön fikir oluşmasını sağlamıştır. Kasnakların üzerine kumaşı germenin ve büzmenin farklı enerjiler oluşturduğunu, daha rastgelesel ve sonsuz ihtimaller içerecek bir şey mi yoksa form verilmiş ve daha pürüzsüz bir şey mi yaratılmaya çalışıldığına göre seçilmesi gerektiğini anlatmıştır. Tercihi tamamen katılımcılara bırakmıştır. Daha sonra çalışmaya başlamadan önce öğle yemeği arası verilmesine karar verilmiştir. Öğle arasının çalışmaya başlamadan önce verilmesinin sebebi katılımcıların farklı okullardan geldiklerinden ötürü yemekte birbirlerini tanıyabilmelerine ve çalışma başladığında farklı okullardan öğrencilerin birbiri ile eşleşmesine fırsat tanımadır.

Çalışma başladığında da katılımcılardan ikişerli gruplar oluşturmaları istenmiştir. Her grup için önceden hazırlanmış bir adet kalıp mevcuttur. Workshopu düzenleyenler katılımcıların ihtiyaç duyabileceği kumaş, ip, zımba, bant gibi malzemeleri de önceden temin etmişlerdir. Ayrıca atölyenin içinde katılımcıların kullanabileceği çok farklı form ve materyalden oluşan atık malzemeler mevcuttur. Gruplar ilk önce alçının kalıplara yapışmaması için yürütücünün önerdiği şekilde kalıpların kenarlarını bantlamışlardır. Katılımcıların daha ilk kalıplarda yürütücünün gösterdiğinin benzerini yapmak yerine çok farklı teknikler denemişlerdir. Tüm grupların tasarımları birbirlerininkinden farklı olmuştur. Kimi gruplar kalıbın zeminine malzemeler koymuş, kimisi yüzeye ipler gererek bu gerginlik alanlarından faydalanmış, kimisi kumaşı dikerek farklı şekiller oluşturmuş, kimisi farklı kumaşların dokularından faydalanmış, kimisi kumaşı gerip kalıba çakarak oluşan bu gerilimlerden faydalanmış, kimisi buldukları farklı materyallerin dokularından faydalanmıştır (Bkz. Görsel 3.30.).





Görsel 3.30. *Hazırlanan Farklı Kalıplardan Örnekler*

Bütün katılımcılar kalıplarını hazırladıktan sonra üzerlerine alçının döküleceği çerçeveleri yerleştirmiş ve kenarlarını işkence aleti ile sıkıştırmışlardır. Workshop yürütücüsü katılımcıları toplayıp alçının hangi ölçülerde karıştırılması gerektiğini, kalıplara nasıl döküleceğini ve üstlerinin nasıl sıfırlanacağını kendisi uygulayarak göstermiştir. Daha sonra atölyenin çok fazla kirlenmemesi ve çalışma alanının daraltılmaması amacı ile alçıların bahçede dökülmesi kararı alınmıştır (Bkz. Görsel 3.31.).



Görsel 3.31. *Alçıların Dökülmesi*

Bütün katılımcılar hazırladıkları kalıpları bahçeye taşımış, yere naylonlar serilmiş ve

alçılar hazırlanmaya başlanmıştır. Alçılar döküldükten sonra kurumaları için bahçede bırakılmışlardır (Görsel 3.32).



Görsel 3.32. *Alçı Dökülmüş, Kurumaya Bırakılmış Kalıplar*

Alçı hazırlama işlemi yardımlaşma içerisinde gerçekleşmiştir. Her grup kendisi için ve kendisine yetecek kadar alçı hazırlamak yerine, bireyler üç/ dört kalıba yetecek kadar alçı karmış ve bu işlem dönüşümlü olarak devam ettirilmiştir.

Üçüncü etkinlik: Kalıplara alçılar döküldükten ve kurumaya bırakıldıktan sonra yürütücü katılımcıları içeride toplamış ve workshop kapsamında mimarlık fakültesinin bahçesine dikilecek sütun için bilgi vermeye başlamıştır. Öncelikle özel bir malzemedan yapılmış kumaş yere serilmiş, yürütücü bu kumaşın nasıl bir sütun haline getirileceğini kısaca anlatmıştır. Kumaş boyutundaki iki ahşap parça kumaşın her iki tarafına zımbalanmıştır (Bkz. Görsel 3.33.).



Görsel 3.33. Hazırlanan Sütun Kalıbı

Bu ahşap parçalar üst üste konulup dikey pozisyona getirildiklerinde ve kumaşın içi çimento ile doldurulduğunda ortaya bir sütun çıkacaktır. Düz yuvarlak bir sütun olmaması için yürütücü etrafına ipler sarılabileceği ya da delikler açılabileceğini önermiştir. Burada önemli olan mevzunun kumaşın yatay mı yoksa dikey mi esneyeceğini bilmek olduğunu söylemiş ve içine çimento doldurulduğunda kimlerin kumaşın yatay kimlerin dikey yönde esneyeceğini düşündüğünü görmek istemiştir. Daha sonra direncin neden yatay yönde gerçekleştiğini katılımcılara açıklamıştır. Katılımcılar kumaşı gergin bir şekilde tahtalara zımbalama işlemini bitirmişler ve kalıp daha sonra dikilmek üzere kenara kaldırılmıştır.

Alçıları kuruyanlar kalıplardan çıkartmaya başlamış, alçıları geç, katman halinde ya da kalın dökenler ise kurumadığı için ertesi sabah çıkartmak üzere atölyeye geri taşımışlardır. Çalışmaları kalıptan çıkaran katılımcıların çıkan ürünlere çok şaşırdıkları gözlemlenmiştir. Çalışmalar tasarlanandan oldukça farklıdır. Bu durum kimi katılımcıların ürünü beğenmemelerine kimi katılımcıların ise daha çok beğenmesine neden olmuştur. Grupların birbirlerinin çalışmaları ile de çok ilgili oldukları fark edilmiştir. Herkes çıkan ürünleri incelemiş, dokunmuş, nasıl yaptıkları ile ilgili birbirlerine sorular sormuştur (Bkz. Görsel 3.34.).



Görsel 3.34. *Birbirlerinin Çalışmalarını İnceleyen Öğrenciler*

Çıkartanların çalışmalarına workshop yürütücüsü de kritik vermiştir. Daha sonra bahçedeki malzemeler toplanarak atölyeye taşınmış, temizlenmiş ve ertesi gün için hazır olarak bırakılmıştır.

İkinci gün: İlk gün alçılarını kalıptan çıkartamayan katılımcılar da sabah çıkartmışlardır. Genel olarak çıkan sonuçlar katılımcıların beklediği gibi olmamıştır. Bir grup yanlış alçı kullandığı için alçı pütürlü bir sonuç vermiştir. Başka bir grup kumaşın esnekliğini hesaplayamadıkları için – alçının ağırlığından dolayı kumaş çok fazla esnemiş - olmasını öngördükleri izler kaybolmuştur. Bir diğer grup kumaşa çok küçük düğümler attıkları için kumaş alçı ile kaynaşmış ve kumaşı alçıdan sökmemişlerdir (Bkz. Görsel 3.35).



Görsel 3.35. *Kumaştan Çıkartılamayan Çalışma*

Daha sonra yürütücü ortaya çıkan işlere bakmış ve sonuçları beğenip beğenmediklerini sormuştur. Pek çok kişi kendi işlerini beğenmediklerini söylemiştir. Daha sonra hangi işleri beğenip beğenmediklerini sormuştur yürütücü. Bunun üzerine yürütücü güzel ve çirkin nedir? Bazı çalışmalar neden güzel bulundu, bize bir şeylerin güzel gelmesinin sebebi nedir, her şeyin bir sebebi olmalı mıdır? Sezgi nedir? gibi konular üzerinde konuşmuş ve katılımcılarla bu sorunsalları tartışmıştır. Yürütücü katılımcıların hatalı olduğunu düşündükleri için beğenmedikleri çalışmaların aslında o hatalardan ötürü ne kadar estetik olduğunu göstermiştir. Ardından katılımcılar yeni

kalıplarını hazırlamaya girişmişlerdir. İlk gün biraz malzemeyi ve süreci tanıyan katılımcılar bugün biraz daha bilinçli olarak çalışmaya başlamıştır. Çünkü tasarımlardan farklı olarak gruplardan biri metal bir plakayı kırıştırarak kalıba yerleştirmiş ve kumaşı tamamen plakanın izini alacak şekilde germişlerdir. Bu esnada plakayı yerleştiren katılımcı elini kesmiş ve workshop düzenleyicileri tarafından hastaneye götürülmüştür. Kalıplar hazırlandıktan sonra alçı dökme işlemleri gerçekleştirilmiştir. Bu sefer alçı karma ve dökme işlemi gruplar arasında yardımlaşarak ve çok daha organize bir şekilde halledilmiştir. Akşam katılımcılar bir servis ile Mark West'in "fabric form" üzerine konferansı'nı dinlemek üzere Ankara Mimarlar Odası'na gitmişlerdir.

Üçüncü gün: Üçüncü gün katılımcılar daha deneysel çalışmalar gerçekleştirmişlerdir. Yatay kalıplardan çıkarak malzemenin farklı kullanımlarını denemeye başlamışlardır. Katılımcılardan biri ufak direklerde sütun denemeleri yapmıştır. Bir diğer katılımcı yastık kılıfları şeklinde kumaşları dikerek çift taraflı formlar elde etmiştir (Bkz. Görsel 3.36.).



Görsel 3.36. *Hazırlanan İki Yüzeyle Çalışma*

Başka bir katılımcı lastik eldivenleri doldurarak alçı el formları elde etmiştir. Başka bir katılımcı ise ahşaptan kanallar elde ederek bu kanallara döküm yapmış ve kolon denemeleri gerçekleştirmiştir (Bkz. Görsel 3.37).



Görsel 3.37. Minyatür Sütun Denemesi

Bir katılımcı bu durumu şu sözleri ile yorumlamıştır; “İlk gün yaptığımız çalışmalardan sonra insanların ne çıkacağını bilmediğinin, tahmin edemediğinin farkındayım. İkinci üçüncü dördüncü gün ki çalışmalarda insanların şevklendiğini düşünüyorum. Yeni bi şeyler deneyelim. Bunu yapalım bakalım nasıl olacak.. malzemeye hakimiyetin arttığını düşünüyorum.”

Dördüncü gün: Dördüncü günün sabahı önce katılımcılara o gün için yapılması gereken işler anlatılmıştır. Katılımcılar temizlik, sergi kurulumu ve sütun dikilmesi görevleleri arasında gönüllülük esasına göre görev paylaşımı yapmışlardır. Temizlik ve sergi

ekipleri önce birlikte çalışmaları sergi alanına taşımış, daha sonra sergi grubu çalışmaların üzerine yerleştirileceği standların çakılması, taşınması, çalışmaların yerleştirilmesi ve etiketlenmesi gibi işleri gerçekleştirmişlerdir. Temizlik ekibi atölyenin ve kullanılan tüm araç gereçlerin temizlenerek bırakılması içinde çalışmışlardır. Kalıp (sütün) ekibi ise gün boyu yürütücünün Mimarlık Fakültesinin bahçesine dikeceği sütün çalışması için yardım etmişlerdir (Bkz. Görsel 3.38.).



Görsel 3.38. Sütün alışması

Öğleden sonra ise bütün ekipler mimarlık fakültesinin bahçesinde daha önce üniversite görevlileri, yürütücü ve katılımcılar tarafından kurulan iskelenin etrafında toplanmış ve workshopun ikinci günü ön hazırlığı yapılan sütunun için çimento hazırlığı ve dökülmesi konularında yardımcı olmuşlardır. Tüm bu aşamalarda bütün katılımcılar dönüşümlü olarak yer almıştır.

Sergi: Akşam beşte Mimarlık Fakülteside bir sergi ve kokteyl düzenlenmiştir. Sergide her grubun en az bir çalışmasının yer aldığı gözlemlenmiştir (Bkz. Görsel 3.99.).



Görsel 3.39. Sergi

Kokteylde isimleri tek tek okunarak katılımcılara katılım belgeleri sunulmuş ve ardından yürütücü kısa bir konuşma yapmak istemiştir;

“Daha önce dünyanın her yerinde pek çok workshop gerçekleştirdim. Söylemeliyim ki bu gerçekleştirdiğimiz benim için çok özeldi. Bir sebebi dört günümüz olmasıydı. Bu oldukça uzun bir süre. Workshopu düzenleyenlere teşekkür ederim. Diğer bir sebebi ise sizlersiniz. Çok özel öğrencilersiniz. Ve bence çalışmalarınız gerçekten çok güzel. Gerçekten doğru. Pek çok sergide ve workshopta pek çok çalışma gördüm iyi şeylerde vardı, idare eder çalışmalarda. Ancak buradakiler gerçekten çok iyi çalışmalar. Siz çok özelsiniz , teşekkür ederim ve bu workshopu asla unutmayacağım.”

sözleri ile workshop üzerine kısa bir değerlendirmede bulunmuştur. Katılımcıların heyecanlı ve mutlu göründükleri gözlemlenmiştir.

4. SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

4.1. Sonuç

4.1.1. The complexity of simplicity durumuna ilişkin sonuçlar

4.1.1.1. Etkinliklere ilişkin sonuçlar ve yorumlar

Workshop boyunca beş adet etkinlik gerçekleştirilmiş olup bunlardan tamamı katılımcıların uygulama sürecinin içinde yer aldığı etkinliklerdir. 6. etkinlik ise workshop yürütücüsü ve katılımcılarının workshop sürecini ve ürünlerini izleyicilere powerpoint bir sunumla aktarmalarıdır (Bkz. Tablo 4.1).

Tablo 4.1. İlk Durumun Etkinlikleri

1. Etkinlik	uygulama
2. Etkinlik	uygulama
3. Etkinlik	uygulama
4. Etkinlik	uygulama
5. Etkinlik	uygulama
6. Etkinlik	sunum

4.1.1.2. Sürece ilişkin sonuçlar ve yorumlar

Bütün etkinlikler kendi içlerinde incelendiğinde hepsinde yaşanan süreçlerin aslında benzer yapıda ilerlediği gözlemlenmiştir. Etkinliklerin süreçleri şu şekilde işlemektedir (Bkz. Tablo 4.2).

Tablo 4.2. Etkinliklerin Süreçleri

1 -Brief'in verilmesi
2- Yürütücünün konu üzerine konuşması
3- Çalışma için serbest zaman verilmesi
4- Ürünlerin üzerine tartışılması

Yürütücü her etkinliğin başında öğrencilere briefi vermiştir. Verilen briefler çalışmanın konusu, kullanılacak malzemeler, çalışmanın boyutları ve ne kadar sürede tamamlanması gerektiği gibi bilgiler içermektedir. Yürütücü briefi

bazen sözlü olarak bazen ise tahtaya yazarak vermiştir. Daha sonra yürütücü genel olarak etkinliğin konusu üzerine konuşmalar yapmıştır (örn; eskiz, dil..).

Üçüncü aşamada yürütücü katılımcılara çalışmalarını için serbest bırakmıştır. Çalışma süresinin uzunluğuna göre sınıfta bulunmuş veya dışarı çıkmıştır. Öğrenciler bu süreleri kendileri yönetmişlerdir. Kendi çalışma tempolarına göre istedikleri zaman yemeğe – içecek molası vermişler, isteklerine göre atölyede veya dışarıda çalışmışlardır. Yürütücü aralarda uğrayıp katılımcılara kritik vermiş veya nasıl ilerlediklerini gözlemlemiştir.

Son olarak ise çalışmaların diğer katılımcılara sunulması ve çalışmalar üzerinde konuşulması aşaması gerçekleşmiştir. Bu aşamada katılımcılar her etkinlik sonunda çalışmalarını sunmuşlardır. Formal eğitimin aksine bu sunumlar bir değerlendirme değildir. Doğru / yanlış, iyi / kötü seçilmemiş, not verilmemiş veya sıralama yapılmamıştır. Katılımcılar yaşadıkları süreci, çalışmalarına ait durumları neden / nasıl yaptıklarını anlatmışlardır. Diğer katılımcılar ve yürütücü merak ettikleri şeyleri sormuşlardır.

Bütün etkinliklerin ana temaları çıkarıldığında ise aşağıdaki şema ile karşılaşmaktayız (Bkz. Tablo 4.3).

Tablo 4.3. Durumun Temaları

1. Etkinlik	Eskiz - desen
2. Etkinlik	Dil - iletişim
3. Etkinlik	Dil - sembol
4. Etkinlik	Dil - poster tasarımı
5. Etkinlik	Dil – tipografi – hareketli tasarım

Etkinliklerin hepsi kendi içinde farklı bir temaya sahiptir. Farklı teknikler kullanılmış ve her birinin sonucunda farklı ürünler tasarlanmıştır. Ancak tüm workshop sürecine bir bütün olarak bakıldığında ise birbirinden bağımsız görünen etkinliklerin aslında aslında birbirini izleyen bir yapıda olduğu fark edilmektedir.

Bauhaus'un grafik tasarım eğitimindeki büyük etkisi ile yurt dışında ve yurt içindeki akademilerde ki grafik tasarım eğitiminin oldukça benzer şekilde verildiği görülmektedir. Grafik tasarım eğitimi temel tasarım ve desen dersleriyle ile başlar. Birinci sınıf eğitiminden sonra grafik tasarımın temelleri olan dil ve sembolleştirme

konuları işlenir. Daha sonra afiş tasarımı ve tipografi konularına giriş yapılır. Son sınıflara doğru ise hareketli grafik tasarım – video kurgu konuları işlenebilir.

Max kısman'ın workshop süreci incelendiğinde dört yıllık grafik tasarım eğitimi aşamalarını dört günlük bir sürede işlediği görülmektedir. Akademik grafik tasarım eğitimine bakıldığında desen derslerinin önemli bir yeri olduğu görülmektedir. Kısmen da workshopun ilk etkinliği olarak desen eskizleri ile başlamıştır. Bir katılımcı bu süreci “öncelikle biz son senenin vermiş olduğu bir şey ile desenden çok uzak kalmıştık, manuel işlere biraz uzaktık, devamlı bilgisayar üzerinde çalışmalar yapıyorduk. Bu atölye çalışması bizi biraz geçmişe götürdü, kağıtları kestik, portreler çizdik, desenler çizdik, keyifliydi.. Tekrar bir temel sanat eğitimi almış gibi olduk” şeklinde yorumlamıştır.

Grafik tasarımın temelini iletişim oluşturmaktadır. Kısmen'ın ikinci etkinliği de dil ve iletişim temellidir. Yapılan etkinlikte bir mesajı karşı tarafa aktarırken dili kodlamanın ne kadar önemli olduğu, mesajın aktarılan kişiye tamamen yanlış ulaşabileceği veya bizim aktarmak istediğimizden farklı anlamlarda aktarılabilceği görülebilmektedir. Katılımcılar iletişimin temel kuralı olan gönderici - mesaj – iletişim aracı - alıcı şemasını (Bkz. Şekil 4.1.) katılımcıların birebir deneyimleyebilmiştir.



Şekil 4.1. İletişim Süreci

İletişimin temel kuralı olan gönderici - mesaj – iletişim aracı - alıcı şeması tasarım eğitiminin ilk yıllarında öğretilmektedir ancak bu etkinlik sayesinde katılımcılar bu süreci birebir deneyimleyebilmiştir.

Bir sonraki etkinlik dil ve semboller üzerine olmuştur. Yine tasarım eğitimi süreci incelendiğinde iletişim konusundan sonra semboller ve sembolleştirme konularının işlendiği görülebilir. Yürütücüde bu etkinlikte önce bazı kelimeler vermiş ve onların sembol halinde çizilmesini istemiştir. Daha sonra katılımcıların kendilerine ait üç özelliklerini sembolleştirmelerini istemiştir. Bunları bir kompozisyon şeklinde kullanmaları gerekmektedir. Etkinliğin sonunda herkes sembollerini sınıfa sunmuş ve

diğer katılımcılar çizilen sembolün ne olduğunu tahmin etmeye çalışmışlardır. Burada yine iletişim süreci birebir deneyimlenmiştir. Ayrıca katılımcılar yaptıkları sembollerin evrensel bir dil oluşturması gerekliliğini de tecrübe etmişlerdir.

Günümüzde tasarım okullarının karşısındaki en büyük zorluk, iletişim alanındaki ihtiyaçların tespit edilip düzenlenmesine nasıl katkıda bulunulabileceğidir. Farklı kültür, milliyet ve dil gruplarına ait insanlar arasındaki iletişim yoğunlaşmıştır. İnsanlar eskisine göre daha çok yolculuk yapıyorlar ve tabela, harita, yön bulma, yer tespit etme ve yol tarifi gibi alanlarda daha çok yönlendirmeye ihtiyaçları vardır. Dolayısıyla grafik tasarım öğretimi küresel bağlamda – yani farklı insanlar ve kültürler arasında iletişimin ve hareketliliğin devam edeceğinin ve artacağına varsayıldığı bağlamlarda gerçekleşmelidir. Görsel tekniklerin ve anlaşılır sembollerin geliştirilmesi, sınırlı sayıda insan tarafından konuşulan dillerin yeni elektronik medyaya uyarlanması da kolaylaştırılabilir. Bunun için sözelden görsele ve dijitale geçiş olmalıdır. Yani konuşma alfabeye aktarılmalı, alfabe de dijital biçimlere uyarlanmalıdır. Toplumsal alandaki bu yeni zorluklarla başa çıkmak grafik tasarımcılar için elzem bir beceridir ve grafik tasarım eğitiminin en önemli unsurlarından biri olmalıdır (Triggs, 2012). Küreselleşen dünya ile birlikte yeni binyılda tasarım eğitiminin en önem verdiği konulardan dilin evrensel kullanımını öğrencilerin uluslararası ve çok kültürlü bir platformda birebir deneyimleme ve üzerinde çalışma şansı bulmaları oldukça değerlidir.

Son etkinlik de dil ve tipografi temellidir. Son üç etkinliğinde “dil” ile başladığı görülmektedir. İkinci etkinlikte katılımcılar kelimeleri bir çizime, üçüncü etkinlikte sembolere, dördüncü etkinlikte ise fotoğraflara dönüştürmüşlerdir. Bu sayede iletişim kurarken ne kadar farklı kanallar kullanılabileceği de katılımcılar tarafından deneyimlenmiştir. Formal eğitimde bu konuların hepsi dört yıllık bir süreç içinde işlenmektedir. Ancak bu kadar kısa ve yoğun bir süreç içinde, uluslararası bir ortamda, birebir deneyimleyerek, etkileşim içinde bulunarak gerçekleşmesi tüm bu konuların içselleştirilmesi açısından oldukça önemlidir.

Bu etkinliklerin her biri kendi içinde farklı konulara ve malzemelere sahip olsa da workshop bir bütün olarak incelendiğinde etkinliklerin belli bir konsept içinde ilerledikleri fark edilmektedir. Çalışmaların üçü de “mekan algısı”nın mikro ve makro düzeyde ele alınması ile ilintilidir (Bkz. Tablo 4.4).

Tablo 4. 4. Durumun Konseptleri

2.Etkinlik	Yaşadığınız yer
4.Etkinlik	İstanbul da neler oluyor?
5.Etkinlik	Çarpık kentleşme

4.1.1.3. Malzeme ve teknik kullanımı ile ilgili sonuçlar ve yorumlar

Malzeme kullanımı açısından incelendiğinde workshopun basitten karmaşığa bir yapı izlediği gözlemlenmektedir. Kağıt ve kalemle başlayan malzeme kullanımı son etkinlikte fotoğraf makinası bilgisayar ve ses kayıt cihazı kullanımı ile sona ermiştir (Bkz. Tablo 4.5.).

Tablo 4.5. Kullanılan Malzeme ve Teknikler

1. Etkinlik	Kağıt - kalem
2. Etkinlik	Kağıt - kalem
3. Etkinlik	Kağıt - kalem
4. Etkinlik	Kağıt - kesici aletler - yapıştırıcı
5. Etkinlik	Kağıt - kalem – fotoğraf makinesi – bilgisayar – photoshop – video işleme programı – ses kayıt cihazı

Katılımcılar etkinlikler süresince genel olarak aşına oldukları ve kolay ulaşılabilir malzemeler kullanmışlardır. Dört etkinlik boyunca en kolay ulaşılabilir ve en aşına olduğumuz malzemeler olan kağıt ve kalem kullanılmıştır. İlk etkinlikte yürütücü desenler çizdirmiştir. Bu da tasarım okullarında ilk ve en temel konulardan biridir. Akademik eğitimde desen çizimleri canlı veya cansız model üzerinden uzun saatler çalışmayı gerektirmektedir. Çizimlerde öğrenilmesi gereken kurallar ve orantılar vardır. Ancak workshopta yapılan portre çizimleri 3 saniyelik ve eli kağıttan kaldırmadan ve kağıda bakmadan yapılmıştır. Katılımcı bu etkinlik hakkında “bakmadan çizim yaptık mesela.. portre çizimi yaptırmıştı üç saniyede. O kadar kısa sürede çizim yapmamıştım. Bir de kağıda bakmadan yaptık. İlk defa yaptığım bir şey” şeklinde yorumda bulunmuştur.

Dördüncü etkinlik grafik tasarımın ana uygulama alanlarından biri olan afiş

tasarımı ile ilgilidir. Yürütücü afiş tasarımlarını sadece kağıt kullanarak yapmalarını istemiştir. Tasarım eğitiminde afiş tasarımları büyük çoğunlukla bilgisayar ortamında yapılmaktadır ve öğrenciler çok fazla hazır görsellerden, şablonlardan ve fontlardan faydalanmaktadırlar. Sadece kağıdı keserek / yırtarak ve yapıştırarak afiş tasarlanması öğrencilerin afiş tasarımına farklı şekilde yaklaşmalarına yol açmıştır. Üstelik bu kadar kısıtlı bir teknikte birbirinden çok farklı tarzda çalışmalar ortaya çıkmıştır. Grupların tamamın malzemeyi ele alış yöntemi diğerlerinden farklıdır. Yürütücü de “bu uygulama için grupların bir konsept belirlemeleri gerektiğini, onlara grup olarak bir stil belirlemeleri gerektiğini söyledim. Hepsi aynı materyalle çalışmasına rağmen tamamen birbirinden farklı tarzların ortaya çıkması beni çok şaşırttı ve mutlu etti. Bazı kurallar koymak, her zaman kuralları yıkmamanın en güzel yoludur” sözleri ile süreci yorumlamıştır.

Workshop yürütücüsünün son etkinlik haricinde teknolojik hiçbir alet kullanmadığı da göze çarpmaktadır. Kendisi workshopun ilk etkinliğinde eskiz yapmanın ne kadar önemli olduğundan, eskiz yapmanın düşünceleri not etmeye benzediğinden ve öğrencilerin yanlarında mutlaka bir defter ve kalemle gezmeleri gerektiğinden bahsetmiştir. Bu tavır eğitimcilerin, tasarım eğitimini teknolojinin güçlü etkisinden kurtarılması ve yaratıcı sürecin ortaya çıkması için öğrencilerin monitör karşısından uzaklaşıp eskiz yapma, yazı yazma, not tutma, kolaj yapma, fotoğraf çekme gibi süreçleri yaşamaları gerektiği düşünceleri ile birebir örtüşmektedir. Bu durumla ilgili aşağıdaki yorumda bulunan katılımcının örgün eğitimde birinci sınıftan sonra bilgisayar ağırlıklı çalıştıkları, tasarım yaparken diğer teknikleri uzun zamandır kullanmadıkları görülmektedir:

“Öncelikle biz son senenin vermiş olduğu bi şeyle desenden çok uzak kalmıştık, manuel işlere biraz uzaktık, devamlı bilgisayar üzerine çalışmalar yapıyorduk, bu atölye çalışması bizi biraz geçmişe götürdü, kağıtları kestik, portreler çizdik, desenler çizdik, keyifliydi.. Tekrar bi temel sanat eğitimi almış gibi olduk.”

Chatfield bilgisayar ekranına tuşlamak yerine müsvedde tutarken çoğunlukla yapmayı tercih ettiği gibi kağıt kalemle yazdığında; sözcüklerin, kalemin ucunun yarım cümle önünde var olacak anlamda aktığından, yazmanın mekanik yavaşlığı, onları birer fikir oldukları kadar birer ses ve nesne olarak hissetmeye yardımcı olarak, ortaya çıkışlarında duyumsal ve duygusal bir haz yarattığından, böylece elle tutulabilir bir deftere özenli bir biçimde yazmanın, yazma ve hayal etme süreçlerimin

karışmasını, cümlelerin ve ifadelerin, düşüncelerin kafasında gezinmesinin hemen ardından beklenmeyen bir biçimde ortaya çıkmasını sağladığından bahsetmektedir (Chatfield, 2013, s. 58). Tasarlama süreci de benzer şekilde işlemekte ve düşüncelerin serbestçe ortaya çıkabilmesi için taslaklar çizilmesi, notlar alınması gerekmektedir. Bu sürecin atlanarak direk bilgisayarda tasarlamaya geçilmesi hazır fontların, şablonların, fırçaların ve stock imajların kullanılmasını sonuç olarak birbirine çok benzeyen tasarımların çıkmasına sebep olmaktadır. Ancak bu workshopta kullanılan her bir fontun, görselin katılımcılar tarafından fotoğraflanarak, çizilerek, kesilerek yaratıldığı ve çıkan ürünler incelendiğinde her bir ürünün tarz ve üslup bakımlarından birbirlerinden tamamen farklı oldukları görülmüştür.

4.1.1.4. Bilgi çağında tasarım eğitime uygunluğuna ilişkin sonuçlar ve yorumlar

Tablo 4. 6. Durumun Bilgi Çağında Tasarım Eğitime Uygunluğu

Rehberlik
Demokratik Ortam
Yaratıcılık
Motivasyon
Yaratıcılık

4.1.1.4.1. Rehberlik

Geleneksel eğitimde kitaplar, özellikle de ders kitapları, geçmişin bilgisinin ve gelişiminin başlıca temsilcileridir, öğretmenler ise öğrencilerin bu materyal ile etkin bir iletişime girmesini sağlayan araçlardır. Bilgi ve becerilerin aktarılması ve davranış kurallarının icra ettirilmesi öğretmenler vasıtası ile gerçekleşmektedir (Dewey, 2013). Ancak bilgi çağında öğretmenlerin bilgi aktaran olmaktan çıkıp bireylere bilgiye ulaşma, anlama, analiz etme ve problem çözme becerileri kazandırır hale gelmesi gerekir (Parlar, 2012). Özetle bilgi çağında öğretmenin işi, daha çok yardım etmek, yol göstermek, örnek olmak, yüreklendirmek olacaktır (Hesapçıoğlu, 1996). Bu workshopta da yürütücünün öğrencilerin karşısına tasarım problemleri koyduğu, çözüme ulaşma yolunu göstermek yerine problemleri anlamaları, özümsemeleri, analiz etmeleri ve kendi yöntemleri ile çözebilmeleri için rehberlik etme görevi üstlendiği gözlemlenmiştir. Yürütücü daha çok süreci yönetmiş ve öğrencileri yönlendirmiştir.

Bireylerin kendi seslerini bulmaları ve özgün çalışmalar üretebilmeleri de ancak bu yolla gerçekleşebilmektedir.

4.1.1.4.2. Demokratik Ortam

Tipik bir üniversite sınıfı öğretim üyelerine ve öğrencilere işin empoze edilmesi üzerinden yapılanmış iki temel unsura sahiptir: İlki öğrenciler ve hocalar arasındaki hiyerarşik ve çatışmalı iktidar ilişkisini yaratacak ve körükleyecek şekilde sağlam oturtulmuş fiziksel yerleşim, diğeri ise yine aynı amaçla şekillenen sınıflardaki öğrenci sayısıdır. Fiziksel yerleşim genelde hocaların anlatacağı, öğrencilerin de dinleyeceği ön kabulü üzerinden tasarlanmıştır. Hocaların her zaman bir kürsüsü olmasa da rahatça hareket edebilecekleri ve konuşabilecekleri bir alanları istisnasız olarak vardır. Diğer taraftan öğrenciler, pasif birer dinleyici sıfatıyla, yere monte edilmiş ve yerinden kıpırdamayan sıralar ile yerleşim planında yerlerini alırlar. Tipik bir kitle dersine bol miktarda öğrenci verilmesi (lisans düzeyinde 50 ile 500 arasında değişen miktarlarda) hocanın aktif ders anlatımını ve öğrencilerin pasif dinleyiciler olarak kalmasını kaçınılmaz kılar (Cleaver, 2012). Workshopların yapısı ise bu hiyerarşik yapıyı kırarak şekildedir. Öncelikle çok küçük gruplarla çalışılması, yürütücünün katılımcılarla birebir ilişki kurmasına izin verir. Yürütücüye istediği an ulaşabilen, soru sorabilen öğrenci ile yürütücü arasındaki mesafe ve çatışkı ortadan kalkar. Bu hiyerarşik olmayan ortamda öğrenci kaygılarından kurtulur ve rahatlar. Böylece yaratıcılığı için kendine bir alan bulabilir ve daha deneysel çalışmalara girişebilir. Ancak bu elbette öğretmenin hiçbir otoritesi olmadığı anlamına gelmemektir. Peter Mayo bu durumu şu sözlerle açıklar; “Otorite benim ve öğrencimin özgürlüğü için gereklidir. Öğretmen kesinlikle gereklidir. Kötü olan ve gerekli olmayan otorite değil otoriterliktir. Bu öğretmenlerin otoriterlik içinde dejenere olmadığı, otoritesini öğretmen yeterliğinden aldığı bir öğretmen otoritesinin yadsımayan yönlendirici bir pedagojik yaklaşımdır (Mayo, 2011).

Bu workshopta da yürütücü otoriter hiçbir davranışta bulunmamış, öğrenciler ile arasına hiyerarşik unsurlar koymamıştır. Öğrencilere doğru kabul ettiği bilgileri kabul ettirmek yerine, öğrencilerin bilgiyi araştırma süreçlerinde rehberlik etmiş ve etkinlik sürecini yönetmiştir. Öğrencilerin fikirlerine, yaratıcılıklarına, çalışma süreçlerine ve ortaya çıkardıkları ürünlere saygı duymuş, böylece yürütücü ve öğrenciler arasında karşılıklı bir etkileşim oluşmuştur. Yürütücü bu durumu şu

cümlesi ile de doğrulamıştır; “Düşünme, tasarlama, yaratma, doğaçlama ve üretme aşamalarının tamamında birbirlerine ilham verdiler, bana da dahil.” Yürütücü etkinlik sonunda yapılan sunumlarda da etkinliği tek başına sahiplenmek yerine, öğrencileri ile ortaklaşa sunmuştur. Sunumlarda bunu yapan tek yürütücü olması da dikkat çekicidir. Böylece etkinliğin öğrencileri ile ortak çalışma sonucu olduğu mesajı verilmiştir.

Ayrıca örgün eğitimde öğrencilerin dinlemek zorunda olduğu dersler içeriğiyle, sunumuyla, hocalar tarafından örgütlenir ve yönetilir. Bu düzenleme, genel düzenlemenin, yani içerik ve dizilişi hocalar tarafından belirlenen müfredatın sadece bir bölümünü oluşturur. Dolayısıyla öğrenciler ‘birileri’ tarafından oluşturulmuş ‘çalışma/ders’ dizgelerden bir tanesini seçmek zorunda bırakılırlar (Cleaver, 2012). Oysa workshoplarda katılım tamamen öğrenci gönüllüğüne bağlıdır. O konu ile ilgili, o yürütücü ile çalışmak tamamen öğrencinin kendi isteğidir. O etkinliğe katılmak için hiçbir mecburiyeti olmadığı gibi, etkinliği tamamlama zorunluluğu da yoktur. Etkinliği yarım bıraktığında sınıfta kalma ya da düşük not alma gibi bir sonucu olmaz.

Örgün eğitimde hiyerarşiyi vurgulayan bir diğer unsur ise önceden belirlenmiş ve zil sesleri ile bölünmüş ders/teneffüs saatleridir. Öğrencilerin ne zaman çalışacakları ve ne zaman dinlenecekleri kati olarak belirlenmiştir ve öğrencilerin bu konuda hiçbir söz hakları yoktur. Bu saatlere dakikası dakikası uymaları gerekmektedir ve uyulmaması durumunda belli cezaları vardır. Bu etkinlikte yürütücü uygulamanın süresini öğrencilere bildirdikten sonra bu süreyi nasıl değerlendireceklerini öğrencilere bırakmıştır. Öğrenciler istedikleri zaman mola vermiş, istedikleri zaman yemek yemiş ya da atölyeyi terk etmişlerdir. Tüm gruplar ve bireyler çalışma tempolarını kendileri ayarlamışlardır. Ayrıca örgün eğitimde eğitimin büyük çoğunluğu okul binasında ve sınıflarda gerçekleşir. Öğrencinin ders esnasında sınıfı terk etmesi yasaktır. Burada ise yürütücü bazı uygulamalarda öğrencilere çalışmayı bitirmeleri gereken saati söyledikten sonra çalışmalarını istedikleri yerde yapabileceklerini söylemiştir. Böylece öğrenciler kendilerini nasıl daha rahat hissediyorlarsa o şekilde çalışabilmişlerdir.

4.1.1.4.3. Motivasyon

Araştırmalar, güdülenme ve başarı arasında kuvvetli bir pozitif ilişki olduğunu göstermektedir. Güdülenme öğrenme için gerekli ön şartlardan biri olmaktadır. Yeterince güdülenmemiş bir öğrenci, öğrenmeye hazır hale gelmemiş demektir. Öğrenciler genelde ilgi duydukları konuları daha kısa sürede öğrenirler. Öğrenci,

motive olduğu ölçüde başarılı olmaktadır. Diğer bir ifadeyle; güdülenme ile başarı arasında pozitif bir ilişki vardır. Motivasyon, okuldaki öğrenci davranışlarının yönünü, şiddetini, kararlılığını ve eğitim ortamlarında istenilen amaca ulaşmada hızı belirleyen en önemli güç kaynaklarından biridir (Akbaba, 2006). Keller'ın dört temel stratejiden oluşan ARCS motivasyon modeli Dikkat (Attention), Uygunluk (Relevance), Güven (Confidence), Doyum (Satisfaction) bileşenlerinden oluşmaktadır (Dede, 2003). Workshop etkinliğinin bu dört bileşeni de kapsadığı gözlemlenmiştir.

Dikkat: Öğrencinin, derse karşı ilgisini dersin başında çekmek ve bu ilgiyi dersin sonuna kadar sürdürme stratejisidir. Bu strateji, öğrencinin derse yönelik merakını artırır (Dede, 2003). Yürütücü workshopun başından sonuna kadar öğrencilerin dikkatini uyanık tutmayı başarmıştır. Dört gün boyunca çok yoğun bir etkinlikler silsilesi içinde bulunmalarına rağmen öğrencilerin yürütücünün her bir kelimesini büyük bir dikkatle dinledikleri ve çalışmalarına da aynı dikkatle yaklaştıkları görülmüştür. Yürütücünün öğrencileri problem çözmeleri ve soru sormaları için teşvik etmesi, sürekli yeni etkinliklerle öğrencilerin merakını taze tutması, ayrıca öğrencilerin değişik ve yeni bir ortamda bulunuyor olmaları motivasyonun ilk basamağının oluşmasını sağlamıştır.

Uygunluk: Bu strateji, öğrencinin ilgi, beklenti ve ihtiyaçlarıyla bağlantılar kurup, onların öğrenme sonucunun önemi hakkında bilgilendirilmesini içerir. Öğrencilerin, “bu derse niçin çalışmak zorundayım?” şeklindeki bir sorusuna, beklentilerine uygun mantıklı bir cevap verilmesi gerekir (Dede, 2003). Bu aşama workshop etkinlikleri için örgün öğrenim derslerinden çok daha avantajlı bir durumdur. Örgün öğrenimin aksine workshoplarda öğrenciler ilgilendikleri konu, teknik hakkında bilgi ve tecrübe elde etmek ve ya yürütücü ile çalışma fırsatını yakalamak istedikleri için kendi arzuları ile etkilere kayıt oldukları hatta kimi zaman seçilerek kabul edildikleri için zaten oldukça ilgili bir grup söz konusudur. İlgisi bu kadar yüksek öğrenciler doğal olarak çalışma esnasında birbirlerini ve yürütücüyü de güdülemişlerdir.

Güven: Bu strateji, öğrencilerin başarı için olumlu düşünceler geliştirmesine yardımcı olur. Soruların zorluğu da başarı beklentisini etkileyen faktörlerden birisidir. Çünkü, risk ve zorluk derecesi yüksek olan bir soru ile karşılaşan kişiler daha fazla çaba göstermeye niyetlidirler. Basit bir sorudaki başarı ise güven oluşturmaktan uzaktır. (Dede, 2003). Yürütücü öğrencilere başarı duygusu yaşayabilmeleri için uygun fırsat ve olanakları sağlamıştır. Önlerine pek çok farklı tasarım problemi koymuş, bu

problemleri çok kısa sürede ve estetik biçimde çözmelerini beklemiştir. Bunu yaparken doğrudan problemin çözümünü göstermek ya da örnek vermek yerine öğrencilerin bu çözüm süreçlerini kendilerinin yaşamasına ve başarı duygusunu tatmalarına olanak sağlamıştır. Bu süreçte başarı elde etmek için çabalayan öğrencilere de, bu çaba ve yeteneklerini destekleyici dönütler vermiştir.

Doyum: Öğrenciler, beklentileri ile bu beklentilerini elde etmek için gösterdikleri çabaların sonuçları arasında bir tutarlılık ve uygunluk bulamamaları durumunda, motivasyon kaybına uğrayabilirler (Dede, 2003). Ancak workshop boyunca öğrencilerin çıkan sonuçlardan çok memnun kaldıkları gözlemlenmiştir. Öğrenciler diğer workshop çalışmalarından gelen arkadaşlarına çalışmalarını büyük heyecan bir gururla göstermişler, çalışmalarının bol bol fotoğraflarını çekmişler, getirilen kitapçıklara büyük bir ilgi göstermişlerdir. Ayrıca workshop sonunda yapılan sunumlarda yürütücünün öğrencilerle gurur duyduğunu ifade etmesi öğrencilerin çalışmadan doyum sağlamaları açısından önemli bir geri dönüş olmuştur.

4.1.1.4.4. Yaratıcılık

İraksak düşünme, önceden hiçbir şeyin belirlenmemiş olduğu, türlü doğrultularda özgürce yer alan düşünmedir. Çözülecek sorunu keşfederek, çözüme varmak için hangi evrelerden geçeceğini, hangi adımları atacağını önceden bilmeden, yeni ve özgün düşünüyü, çözümü ortaya koymaktır (San, 2008). Bu workshopta da grup elemanları ilk defa karşılaştıkları tüm problemler, çalışmalarının esin kaynağını oluşturmuştur. Problemlerin çözümünü çok yaratıcı bir yolla çalışmalarının çıkış noktasına dönüştürmüşlerdir. Tüm bilinmezleri estetik bir şekilde yeniden düzenleyerek ortaya bir sanat çalışması koymuşlardır.

Öğrenci workshop sonunda yapılan sunumlarda çalışmalarını “Öncelikle hiç birimizin daha önce film ya da animasyon yapma becerilerine sahip olmadığımız gerçeğiyle karşı karşıyaydık. Bu çözmemiz gereken bir problem oldu. Ayrıca bir dil problemi yaşadık. Bunun haricinde elimizde bir anlamı var gibi görünmeyen şiirsel cümleler vardı. Tüm bunların yanında çok okunur olmayan harflerimiz vardı. Bu yüzden bu iki farklı dille (ingilizce ve türkçe) oynamaya karar verdik. Bu kaotik animasyonun ruhunu vurgulayacak şekilde seslerimizi iki farklı dilde üst üste kaydettik” sözleri ile ifade etmiştir.

Estetik düzeni arayan kişi bu düzeni ve birliği gereç üzerinde araştırır. Sanatsal

değeri, yine sanatsal ilkeleri uygulayarak düzenler. Sanatçıların karmaşa içinde denge ve birlik kurmadaki başarıları bu tür bir yaratıcı davranış sonucudur (Kırıçoğlu, 2005, s. 172). Öğrenciler de bu çalışmalarında tam olarak “karmaşa içinde denge ve birlik kurma başarısı”nı göstermişlerdir.

4.1.1.4.5. İşbirliği

Farklı disiplin ve kültürden bireylerle işbirliği içinde çalışma becerisi bilgi çağı tasarım eğitiminin önceliklerinden bir tanesidir. Çünkü artık tasarımlar bir işbirliği süreci haline gelmiştir. Günümüz medya ve endüstri çevrelerinde bireysel yaratıcı en üst konuma sahiptir, ancak etkin sonuçlar elde etmek için bilgi ve yeteneklerini paylaşmak – ortak bir hedef için beraber çalışmak- gereklidir. Bu konu eğitimin en erken aşamalarında ne kadar vurgulanırsa kendine dönük olmayan arayışlarla ego arasındaki denge daha iyi sağlanacaktır (Heller & Talarico, 2012). Ayrıca başkalarıyla iş birliği yapmak ve deneyim yoluyla öğrenmek tasarımın ortak çalışmaya dayalı multidisipliner doğasını destekler (Rogal, 2012). Ancak maalesef örgün iletişim tasarımı programlarının çoğunda ödevler genellikle bireysel çalışmalara yönelik verilir. Başka disiplinlerden bireylerle iş birliği yapmayı gerektiren projeler genellikle oldukça nadirdir. Bu durumla ilgili bir katılımcının yaptığı yorum da bu inancı destekler niteliktedir: “İlk defa katıldım bir workshopa ve grup çalışmasına. Biz atölye çalışmalarında da bizim üniversitenin prensibi bireysel, tamamen bireysel yetiştirmeye yönelik. O yüzden ilk defa böyle grupla bir çalışmaya katıldım. Ve kaygı duymak ta keyifli.”

Öğrenciler bireysel çalışmaya alışkın oldukları ve iş birliği yapma becerilerine sahip olmadıkları için grup çalışmalarında problemler yaşamışlardır. Bir katılımcı yaşadığı problemi şu şekilde anlatmıştır: “Şimdi grup çalışması olduğu için hani, bireysel çalışmalarda çok memnunum çünkü tamamen benim çizgilerim, benim tarzım, bana ait şey var ama grup çalışmalarında kırmızı olsun- yeşil olsun, -beyaz olsun yani renk kısmında, kontrast kısmında yani çokta şey yapmamak yani gurubu, hani grupta parçalanmalar ya da ayrışmalar olmaması açısından diğer arkadaşlara öncelik tanıdım kendi açımdan. Yani onların seçimlerine saygı duydum o yüzden çok grup çalışmalarında.. zaten kişisel olarak benim çok grup çalışmasına sıcak bakan bi insan değilim. Daha çok bireysel çalışıyorum. O yüzden ben pek grup çalışmalarında aktif olamıyorum. Ya benim dediğim olucak. ya karşıdakine saygı duyucam.”

Bir diğerkatılımcı ise: “Bireysel daha, insanın daha kendini, hani tarzını oluşturabileceğı rahat bişeydi, grupta biraz sıkıntılar oldu çünkü ortak karar vermek zorundayız... hani ortak bi şeye varmanız gerekiyor, bazen fedakarlık yaptık o yüzden de.” diyerek diğerkatılımcı ile benzer bir sıkıntısından bahsetmiştir.

Katılımcıların beyanları ile örtüşen şekilde bazı katılımcıların çok baskın oldukları ve bütün kararları vermek istedikleri diğerklerinin bu yüzden kendini geri çekmek zorunda kaldıkları gözlemlenmiştir. Bu durumun örgün eğitim sisteminde bireysel çalışmalara ağırlık verilmesi ve grup çalışmalarının hemen hemen hiç yapılmamasından kaynaklandığına inanılmaktadır. Örgün eğitimde çok nadiren de olsa verilen grup çalışmaları ise eğitimciler tarafından takip edilmemekte sonuç olarak çalışmayı yine bir ya da iki kişi üstlenmektedir. Bu durum öğrencilerin bir grup ile nasıl çalışmaları gerektiğini öğrenememelerine sebep olmaktadır. Oysa ki bilgi çağında artık meslekler bireysel olarak değil proje temelli ve disiplinlerarası çalışmalar yapmaktadırlar. Bu yüzden bir tasarımcının sadece kendi meslektaşları ile değil, farklı meslek grubundan kişiler ile de ortak bir proje üstünde çalışmayı öğrenmeleri elzemdir. Bunun için de farklı disiplin, ekol ve kültürden bireylerle iş birliği yapmayı gerektiren bu tarz uygulamalar oldukça önem kazanmaktadır. İlk başta işbirliği içinde çalışmakta zorlanan öğrenciler dört gün gibi kısa bir sürede iş birliği içinde çalışma becerilerini geliştirme konusunda büyük başarı göstermişlerdir. Katılımcı yapılan görüşmede bu süreci şu şekilde anlatmıştır:

“Mesela beş tane poster yapılacaktı, bu beş posteri her birimiz ayrı ayrı yapabiliirdik ama biz bu ortak zaman, ortak çalışma prensibine bağlı kalarak; hepsinin yazılarını bir kişi yazdı, hepsinin kesimlerini bir kişi yaptı, fotoğraflarını hepsini bir kişi yaptı. O yüz- den teker teker değil de, hepsinde beş posterde de bize ait bir şeyler vardı. Beşimize de ait bir şeyler vardı, tek bir ürün çıkmadı, beş üründe hepimizin .. ürün olarak hepimiz vardık içerisinde”

Yürütücü de ilk defa gördükleri, farklı kültürlerden, disiplinlerden, okullardan gelmiş bireylerle iş birliği içinde çalışmayı başarmanın ne kadar zor olduğu ve bu konuda öğrenciler ile ne kadar gurur duyduğunu workshop sonunda yapılan sunumlarda şu sözleri ile belirtmiştir; “gerçekten bu çalışmaları ve tüm grupların kendi içlerindeki iş birliği yollarını görmekten çok mutluyum. Bence gerçekten muhteşemdi. Ancak bence aynı zamanda çok da zor bir şey. Çünkü daha önce hiç görmediğiniz insanlarla çalışıyorsunuz. Bazen dil problemleri yaşıyorsunuz. Bütün öğrencilerimle

gurur duyuyorum. Hepsi çalışmalarını bugüne yetiştirdiler.”

4.1.1.5. Yaşanan problemler ile ilgili sonuçlar ve yorumlar

Workshop esnasında yaşanan problemler kodlandığında iki ana tema altında toplanmıştır (Bkz. Tablo 4.7.).

Tablo 4.7. Yaşanan Problemler

Yabancı dil
Grup çalışması

4.1.1.5.1. Yabancı dil ile ilgili yaşanan problemler

Tablo 4.8. Dil İle İlgili Problemler

Workshop yürütücüsünün yabancı dil konuşmasından kaynaklı problemler
Katılımcıların ortak bir dil konuşamamasından kaynaklı problemler

Workshop esnasında yaşanan en büyük problemlerden birini yabancı dilin oluşturduğu gözlemlenmiştir (Bkz. Tablo 4.8.). Workshopun yürütücüsünün Kanadalı olmasından dolayı workshop İngilizce olarak yürütülmüştür. Ancak katılımcıların tamamı İngilizce bilmediği ve ya İngilizcesi yeterli olmadığı için yürütücünün asistanlığını yapan bir öğrenci önemli noktaları simültane olarak katılımcılara çevirmiştir. Yürütücünün workshopu İngilizce olarak yürütmesinden kaynaklı yaşanacak problemler bu şekilde minimuma indirilmiştir. Grafist’in uluslararası bir etkinlik olmasından ötürü Türk katılımcılar ile birlikte yurt dışından gelmiş katılımcılar da bulunmaktadır. Özellikle dil üzerine yapılan etkinliklerde ve grup çalışması yapılan etkinliklerde bazı katılımcılar birbirleri ile anlaşmakta problem yaşamışlardır. İkinci etkinlikte katılımcıların kendi odalarını yazılı olarak anlatmaları ve daha sonra bu yazıyı başka bir katılımcıya vermeleri gerekmektedir. Yazıyı alan katılımcı bu yazılanlardan anladığı şekli ile odayı çizecektir. İlk önce yazıların yürütücü yazıların İngilizce yazılmasını söylemiş ancak herkesin İngilizcesinin yazıyı yazmaya ve anlamaya yeterli olmadığı dile getirilince herkesin ana dilinde yazmasını ve yazıyı aynı ülkeden biri ile paylaşmasını söyleyerek problemi çözmüştür.

Dördüncü etkinlikte katılımcıların İstanbul’un önemli olayları, ikonları, tarihi,

kültürü, mimarisi, city and urban affects, ideas traditional contemporary, provocative, poetic facts, geographical etc. ile ilgili bir liste yapmaları gerekmektedir. Bütün masalar listelemeyi bitirdikten sonra her gruptan bir sözcü kalkarak listeyi okuyacak ve diğer gruplar kendilerinde olmayan kelimeleri listelerine ekleyeceklerdir. Bu durumda yine listelerin hangi dilde hazırlanacağı sorunu ortaya çıkmıştır. Sonuç olarak listelerin İngilizce hazırlanmasına karar verilmiş ancak bazı katılımcıların bu süreçte zorlandıkları gözlemlenmiştir. Daha sonra her grup listeden beş adet kelime seçmiş ve beş adet afiş hazırlamışlardır. Gruplarda hem İngilizce hem Türkçe bilen katılımcılar grup içi çevirileri üstlenerek sorun çözülmeye çalışılmıştır. Bazı durumlar da ise dil problemini aşmak için görselliğe baş vurmuşlardır.

Beşinci etkinlik en uzun süreli ve grup çalışmasının en yoğun olduğu etkinliktir. Dil problemlerinin en yoğun olarak gözlemlendiği etkinlikte bu etkinlik olmuştur. Grupların karar vermesi ve uygulaması gereken çok fazla şey olduğu için grup elemanlarının çok daha fazla iletişim kurması gerekmiştir. Grup elemanlarının tamamının Türk olduğu ya da herkesin İngilizce bildiği gruplarda iletişim problemi gözlenmez iken İngilizce konuşamayan ve yabancı uyruklu katılımcıların bir arada olduğu gruplarda problemler gözlenmiştir. İngilizce bilen katılımcılar grup içinde çeviri yaparak bu problemi azaltmaya çalışsa da bir süre sonra İngilizce bilmeyen katılımcıların bir süre sonra kendilerini tamamen geri çektikleri gözlemlenmiştir. Kararları diğer grup elemanlarına bıraktıkları gözlemlenmiştir ve sadece kendilerine verilen görevleri uygulamışlardır.

Oysa ki bilgi çağı küreselleşmeyi ve sınırların şeffaflaşmasını beraberinde getirmiştir. Artık tasarımcılar sadece ufak topluluklar için değil, internet sayesinde tüm dünyaya yönelik tasarımlar yapmaktadırlar. Ayrıca tasarımcılar çağımızda güncel yayınlarını, mesleki tartışmalarını, tasarıma yön veren fikirleri, teknik yenilikleri yakından takip etmek zorundadırlar. Bu yayınların hemen hepsi İngilizce dilinde yapılmakta, yine yurtdışındaki meslektaşlar ortak dil olarak İngilizceyi kullanmaktadırlar. Bazı devlet üniversiteleri İngilizce hazırlık sınıfını zorunlu tutmakta, bazı özel üniversiteler ise İngilizce eğitim vermektedirler. Ancak bunun haricindeki devlet üniversitelerinin çoğunda öğrenciler ya kişisel çabaları ile dil öğrenmekte ya da hiç öğrenememektedirler. Bilgi çağının gerisinde kalmamak için dil eğitimine daha fazla önem verilmesi oldukça önem arz etmektedir.

4.1.1.5.2. Grup çalışması ile ilgili yaşanan problemler

Tablo 4.9. Grup Çalışması İle İlgili Problemler

Örgün eğitim yöntemlerinden kaynaklı problemler
Etkinliklerin aynı gruplar ile yapılmasından kaynaklı problemler

Katılımcıların yaşadıkları problemlerin en net fark edilenlerinden birisi de grup çalışmalarında yaşadıkları problemlerdir (Bkz. Tablo 4.9.). Yine grup çalışması ile yaşanan bir diğer problem ise etkinlikler çoğunun oluşturulan aynı gruplar ile tekrarlanmasıdır. Oldukça yoğun çalışma gerektiren etkinliklerden dolayı katılımcılar yüksek oranda sadece grup içindeki kişiler ile sosyalleşebilmişler ve diğer katılımcıları tanımaya fırsat bulamamışlardır.

“İlk gün zaten kendi.. bireysel çalışmalarımız vardı ve bi tanışma faslı olmuştu ilk gün, bütün herkes için geçerli aslında böyle çok iç içe olmadık, olmadık. İkinci gün zaten gruplaştık, sonra da yine iş bölümünde gruplarımızla daha aktif ama malzeme olsun, başka bi anlamadığımız bir konuda yardım aldık diğer gruplardan da” diyen katılımcı sadece kendi grupları içinde aktif olduklarını, diğer katılımcılarla iletişiminin ise sadece eksik malzeme temin etmek ve çalışma ile ilgili anlamadığı noktaları netleştirmek için yardım aldığını belirtmiştir.

Bir diğer katılımcı ise: “onlarla iletişim ... sadece ne yaptıklarına dair bişey biliyorum, o kadar, hani çok fazla şey yapmadım, incelemedim” diyerek diğer katılımcılar ile ilgili hiçbir etkileşiminin bulunmadığını ifade etmiştir.

Workshopların, yeni kişilerle, farklı kültürlerle tanışma, farklı disiplinlerden insanlarla çalışma gibi en temel özellikleri maalesef bü yüzden maksimum düzeye ulaşamamıştır. Her etkinlik için mevcut gruplar dağıtılarak ve yeni kişiler ile grup olmaları sağlanarak katılımcıların çok daha fazla katılımcı ile etkileşime girmelerinin mümkün olacağına inanılmaktadır. Özellikle uluslararası ve disiplinlerarası yönü bu kadar yüksek bir workshopta bu etkileşimin bu kadar düşük kalması önemli bir eksiklik olarak görülmüştür.

4.1.1.6. Süre ile ilgili sonuçlar ve yorumlar

Tablo 4.10. *Durumun Süresine İlişkin Bulgular*

Yetersiz gelen süre
Kesintisiz bir çalışma süreci sağlanmaması

Workshop yürütücüsü bu workshopu normalde beş günde gerçekleştirdiğini ancak program workshopların üç günde tamamlanacak şekilde hazırlandığı için yetiştirmeye çalışacağını söylemiştir. Ancak workshop üç buçuk güne uzatılmıştır. Dördüncü gün öğleden sonra gerçekleştirilecek sunumlar için görüntülerin üçüncü günün sonunda teslim edilmesi gerekirken katılımcıların beşinci etkinliğin çalışmalarını yetiştirememesinden dolayı yürütücü katılımcıların dördüncü gün öğlene kadar çalışmalarına izin vermiştir. Katılımcılar da üç günlük workshop süresinin yetersiz olduğu görüşündedirler (Bkz. Tablo 4.10.).

“Üç gün biraz kısa geldi, çünkü mesela on yaptığımız iş biraz daha bilgisayar ağırlıklıydı ve birkaç aşamadan oluşuyordu. İşte fotoğraf çekilecek, sonra bilgisayara aktarılacak, stopmotion yapılacak, belki efektler kullanılacak, biraz zaman kısıtlıydı, bir günde.. bir gün bile değil 8 saatlik bir dilimde çok zor.. yetiştiremedik.. süreyi uzattık.”

Sürenin yetersiz gelmesinin bir sebebi de workshopun okul kapanış saatlerinde bitirilmesidir. Workshopların en önemli özelliklerinden biri katılımcıların 24 saat tasarım problemi ile iç içe olmalarıdır. Öğrencilerin akşam beşte atölyeden ayrılıp sabah dönmelerinin yaratıcı süreci ve motivasyonu olumsuz etkilediğine inanılmaktadır. Tüm süreç içinde 24 saat kesintisiz tasarım problemi ile iç içe olmak öğrencinin yoğunlaşmasını sağlar ve motivasyonu artırır. Ayrıca sürekli birlikte olmak daha kesintisiz ve akışkan ortam sağlar, kişiler yaklaştıkça gerilim azalır, böylelikle daha çok bilgi alışverişi gerçekleşir (Ciravoğlu, Şubat 2001). Çakmaklı da benzer şekilde sürekli diyalog ve tartışma ortamının sağlandığı 7-9 günlük kısa, yoğun bazen sabahlara kadar uzayan çalışmalar, tasarımcı kişiliğin oluşmasına katkıda bulunmaktadır der (Çakmaklı, 1992).

4.1.1.7. Katılımcıların olumlu görüşlerine ilişkin sonuçlar ve yorumlar

Tablo 4.11. Olumlu Görüşlere İlişkin Bulgular

Özgür ortam
Sosyalleşmek
Kısa zamanda üretim
Düşünsel ve kültürel alışveriş

Workshoplarda uyulması gereken bir müfredat, çalışma saatleri yoktur. Bu nedenle de çalışmanın daha bağımsız, güdümsüz yapılması ve çeşitli katkılara açık olması özelliği vardır. Denetim dışı olarak da niteleyebileceğimiz bu organizasyonların sınırları yoktur. Tanımlanmamış niteliğiyle çeşitli şekillere girmeye olanak tanımaktadır. Klişeleri bünyesinde barındırmamaktadır (Ciravoğlu, Şubat 2001).

Katılımcı workshopu; “Çılgın... Farklı, hani nasıl diyim hani bizim alışılmışın dışında bi şey, ölçü yok, sınır yok” şeklinde tanımlayarak aldıkları örgün eğitimden ne kadar farklı olduğunu vurgulamıştır. Notlandırılma kaygısının olmamasının da bu özgür ortamın oluşmasında etkisi vardır.

Özellikle bir öğretmenin denetiminden uzak oluşu, yürütücü ile formel bir ilişkiye geçme süreci olmayışı, kısaca tasarımı kimseye beğendirmeye zorunluluğunun olmayışı özgür ortamları oluşturan etmenlerdendir. Kısıtlayıcıların daha az olduğu, endişesiz, bağımsız ve sınırlı zamanda yapılan projeler, okulda yapılanlardan daha yaratıcı olur (Ciravoğlu, Şubat 2001). Birbirine yakın deneyime sahip kişilerin eleştirileri çalışmaları olumlu yönde etkiler. Öğrenciler arasındaki diyalog güçlenir. İletişim kurabilme becerisi artar (Ciravoğlu, Şubat 2001).

“Keyifli, yurt.. farklı hocaları tanıyorsunuz, üniversitede sınırlı kalıyorsunuz, ama workshopta hem arkadaş çevreniz genişliyo hem de farklı şeyleri görme imkanınız oluyo,o yüzden biraz, ufkumuzuda açıyo diye düşünüyorum.”

Workshopların en önemli özelliklerinden bir diğeri ise farklı ortamlardan ve kimliklerden insanların bir araya gelişiyle düşünsel ve kültürel alışveriş oluşmasıdır (Ciravoğlu, Şubat 2001). Atölye çalışmalarında farklı dilleri konuşan konuk ve ev sahibi öğrenciler dünyanın değişik kültürlerinin genç temsilcileriyle iletişim kurarken, uluslararası bir tasarımcıyla da çalışarak, tasarımlarına bakış konusunda yeni yaklaşımları tanıma ve uygulama olanağı bulmaktadırlar (Bektaş, 2003). Bu konu ile ilgili katılımcı şu yorumda bulunmuştur; “Yurt dışından çok fazla öğrenci vardı, farklı

kültürleri tanıma imkanımız oldu, o ilginçti, tasarım.. sonuçta sembol kullanıyoruz, ortak bir şey kullanıyoruz ama herkes farklı bir şekilde yorumluyor, o çok güzeldi yani, en çok hoşuma giden şey oydu”

Katılımcıların değindiği bir başka olumlu yön ise kısa sürede üretim yapmaktır. Workshopların kısa süren etkinlikler olmasından dolayı katılımcılar hızlı karar vermeli, ortaya çıkan tasarım problemlerine çözümler üretmelidir. Sürecin bu kadar hızlı ve yoğun gerçekleşmesi öğrencilerin tasarım problemine ilgisini kaybetmelerini ya da süreçten sıkılmalarını engellemekte hem verilen kararların dönütlerini çok çabuk bir şekilde almalarına hem de dikkatlerini dağıtacak unsurlardan arınarak tamamen problem üzerine yoğunlaşabilmelerine yardımcı olmaktadır.

Katılımcılar bu konudaki görüşlerini şu şekillerde yansıtmışlardır;

“Ya bi kere çok fazla beyin fırtınası yapıyorsunuz, çok fazla düşünüyorsunuz, ve anlık kararlar veriyorsunuz. Tasarım işi belki bi yerde anlık kararlar vermek, bazende onun altının çok dolu olmasını gerektiren uzunca bir süreçtir. Ama bana kalırsa bu anlık kararlarında yanlışlarıyla, sonradan yani workshopun sonrasında çıkan ürünlerde belki yanlış kararlar belki doğru kararlar ama onu orda değerlendirmek, o anlık kararlar içerisinde değerlendirmek güzel.”

“workshopta zaman kısıtlı, çabuk düşünüyorsun, ama okulda hani süre biraz daha genişliyo, workshopta daha kısa sürede daha güzel şeyler üretiliyo diye düşünüyorum, daha keyifli oluyo, hem sıkılmıyoruz.”

4.1.2. Fabric form durumuna ilişkin sonuçlar

4.1.2.1. Etkinliklere ilişkin sonuçlar ve yorumlar

Workshop boyunca dört adet etkinlik gerçekleştirilmiş olup bunlardan ikisi katılımcıların uygulama sürecinin içinde yer aldığı, ikisi ise workshop yürütücüsü tarafından katılımcılara konu ile ilgili bilgilendirmenin yapıldığı sunumlardan oluşmaktadır (Bkz. Tablo 4.1.2)

Tablo 4.12. İkinci Durumun Etkinliklerine İlişkin Bulgular

1. Etkinlik	briefing
2. Etkinlik	uygulama
3. Etkinlik	konferans
4. Etkinlik	uygulama

5. Etkinlik	sergi
-------------	-------

Etkinlikler tek tek incelendiğinde her etkinliğin kendi içinde farklı bir yapıya sahip oldukları görülmektedir. Yürütücü her etkinliğin yapısına göre bir method izlemiştir.

4.1.2.2. *Süreçe ilişkin sonuçlar ve yorumlar*

Workshopa hem genel olarak bakıldığında hem de gerçekleştirilen etkinlikler tek tek incelendiğinde workshopun konseptinin fabric form olduğu görülmektedir. Workshop tamamen tek bir konu ve tekniğin katılımcılara öğretilmesi ve katılımcıların bu tekniği deneyimlemesi üzerine düzenlenmiştir (Bkz. Tablo 4.13).

Tablo 4.13. *İkinci Durumun Temasına İlişkin Bulgular*

Etkinlik	Fabric Form
Etkinlik	Fabric Form
Etkinlik	Fabric Form
Etkinlik	Fabric Form

4.1.2.3. *Malzeme ve teknik kullanımı ile sonuçlar ve yorumlar*

Workshop malzeme kullanımı açısından incelendiğinde birinci ve üçüncü etkinlikte katılımcıların hiçbir malzeme kullanmadıkları görülmüştür (Tablo 4.14). Katılımcılar bu iki etkinlikte workshop yürütücüsünün aktardığı bilgileri dinlemiş ve gösterdiği görselleri izlemişlerdir. İkinci etkinlikte kullanılan teknik bütün katılımcıların ilk defa karşılaştıkları bir teknik olduğu için yürütücü önce tekniği kendisi uygulayarak katılımcılara göstermiş, daha sonra katılımcılar tekniği kendi tasarımları ile uygulamışlardır. Dördüncü etkinlikte ise çok daha büyük boyutlu bir uygulama yapıldığı için yürütücü etkinliği katılımcılar ile birlikte gerçekleştirmiştir. Ayrıca iskele kurulumu gibi konularda teknikerlerden destek alınmıştır.

İkinci ve dördüncü etkinlikte kullanılan malzemeler ise tamamını mimarlık öğrencilerinin oluşturduğu katılımcı grubu için oldukça yeni ve farklı malzemedir. Mimarlık eğitiminde daha çok kağıt, kalem, maket malzemeleri ve bilgisayar kullanılmaktadır. Her şey ince ayrıntısına kadar hesaplanıp, tasarlanır. Alçı ve kumaş gibi spontane, formu yönlendiren malzemeler çok nadir kullanılmaktadır. Bu açıdan

tasarım ve sanat arasında bir yerde duran fabric form, katılımcıların ilk kez tecrübe ettikleri bir alandır (Bkz. Tablo 4.14.).

Tablo 4.14. Malzeme Kullanımı

Etkinlik	-
Etkinlik	Kumaş, kalıp, alçı, su, zımba, ip, bant, çivi, atık malzemeler
Etkinlik	-
Etkinlik	Çimento karıcı, kürek, iskele için ahşaplar, kumaş, makas, ip

Pek çok eğitimci bilgi çağında öğrencilerin bilgisayara bağımlı hale geldiklerinden ve yaratıcılığı teşvik eden tasarım sürecinde bir basamağı atladıklarından bahsetmektedirler. Eskiz yapmak, fotoğraf çekmek, üç boyutlu ürünler inşa etmek, boyalardan, kolajlardan, fotokopilerden, özgün baskıdan yararlanmak gibi malzemeye ilişki kurma süreçlerini atlayan tasarımcılar bütün tasarım problemlerinin çözümü için bilgisayarlara başvurmaktadır. Bu da tasarımda aynışmaya yol açmıştır. Oysa bireyler kendi tasarım üsluplarını oluşturabilmek için mümkün olduğunca çok teknikten faydalanmalıdır. Bu açıdan bu workshop malzeme ile birebir ilişki kurmak açısından oldukça faydalı olmuştur. Bu konu ile ilgili bazı katılımcıların görüşleri şu şekildedir;

“Sadece fabricformdan çıkan bir temamız olmasına rağmen çok yönlü bir workshoptu. Hem ahşap kestik çivi çaktık hem kumaş gerdik dikiş diktik her türlü işi yaptık alçı dökmeyi de öğrendik. Dolayısıyla bizim için çok yararlı ve çok yönlü bir workshop oldu.”

“Birebir malzemeye ilişki kurmak açısından, onun imkanlarını sınamak açısından güzeldi.”

“Bu workshopun oldukça verimli geçtiğini düşünüyorum. Çünkü daha önce herhangi bir malzemeye birebir ilişki kurmamıştım. Burada alçılarla kalıplarımızı hazırladık. Doğrudan bir malzemeye etkileşimimiz vardı. Bu yüzden benim adıma çok uygun olduğunu söyleyebilirim.”

4.1.2.4. *Bilgi çağında tasarım eğitime uygunluğuna ilişkin sonuçlar ve yorumlar*

Workshop süreci analiz edildiğinde; yürütücünün rehberliğinde, demokratik bir ortamda, süreç odaklı, katılımcıların yaratıcılıklarının ve motivasyonlarının yüksek olduğu, yardımlaşarak ve işbirliği içinde deneysel ve disiplinlerarası çalışmalar gerçekleştirdikleri bir çalışma süreci yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır (Tablo 4.15).

Tablo 4.15. *Bilgi Çağında Tasarım Eğitime İlişkin Bulgular*

Rehberlik
Demokratik Ortam
Süreç Odaklı
Yaratıcılık
Motivasyon
Yardımlaşma
İşbirliği
Deneysellik
Disiplinlerarası

4.1.2.4.1. *Rehberlik etme*

Geleneksel düzen özünde yukarıdan ve dışarıdan zorlamaya dayalıdır. Erişkinlerin standartlarını, konularını ve yöntemlerini, erişkinliğe yavaş adımlarla ilerlemekte olan gençlere zorla kabul ettirmeye çalışır. Aradaki boşluk öylesine büyüktür ki; öğrenilmesi beklenen konular ve öğrenme ve davranış yöntemleri gençlerin mevcut kapasitesinin tamamen üzerindedir. Beklentiler genç öğrencilerin hali hazırda sahip oldukları deneyimlerin çok çok ötesindedir. Gerçek şudur ki; bu konular ve davranış biçimleri öğrencilere zorlama yoluyla kazandırılmaktadır. Fakat erişkenlere ait ürünlerle gençlerin deneyim ve becerileri arasındaki uçurum o kadar geniştir ki; bu durum öğretilen şeyin geliştirilmesi sürecine öğrencilerin de etkin bir şekilde katılımını imkansızlaştırmaktadır (Dewey, 2013). Geleneksel eğitimde öğretmenin her şeyi bildiği, öğrencinin ise hiçbir şey bilmeyen edilgen dinleyiciler olması gerektiği nosyundan yola çıkılırken, bilgi çağında öğretmenin işinin daha çok yardım etmek, yol göstermek olması gerektiği eğitimciler tarafından kabul edilmiştir. Yürütücü de bu workshop süresince atölyede dolaşmış, katılımcılarla konuşmuş,

uygulama esnasında yaşanan teknik problemlerin aşılabilmesi için fikir sunmuş, tasarımlar için önerilerde bulunmuş ancak kesinlikle öğrencilere ne yapmaları, nasıl yapmaları gerektiğini söylememiştir. Tasarımları ve nasıl bir sonuca ulaşacaklarını öğrenciye bırakılmıştır. Örneğin yürütücü bir grupta çalışmaları üzerine konuşurken “bu şekilde uygularsanız problemler yaşayabilirsiniz. Belki şu şekilde yapmalısınız, ama belki de yapmamalısınız. Bu bir soru.” dedikten sonra gülümseyerek grubun yanından ayrılmış ve sorunun cevabını katılımcılara bırakmıştır. Böylece oluşabilecek problemler konusunda uyarıda bulunmuş ancak bireylerin demesi ve belki yanılması ancak sonuç olarak bu deneyimden öğrenebilmesi için fırsat vermiştir.

Katılımcılar da bu konuda ki görüşlerini şu sözlerle dile getirmişlerdir;

“Kendisi kendi başına yapmayı öğretiyor size, yani kendi kurup kalıbı, kendi yapıp, bezi kendi gerip sadece dök demiyor, nasıl yapılacağını size anlatıyor ama workshopun mantığından dolayı o sizin hepsini kendinizin yapmasını istiyor. Bu yüzden öğreticilik kısmında müthiş bir insan.”

“Süreç boyunca bizi denemeye ittiler, her ne olursa olsun deneyin hiç bir şekilde bir şunu yapmamalısınız, bunu yapmamalısınız, bu kesinlikle olmaz demediler. Ne istersek yapabiliyorduk. Bence bu workshopun güzel yanlarından biriydi. Ve o da bu farklı ürünlerin ortaya çıkmasına ortam oluşturdu.”

4.1.2.4.2. Demokratik Ortam

Workshopların diğer çalışmalardan ayrılan en önemli tarafının, proje yürütücüsünün denetiminden uzak, yürütücü ile formel bir ilişkiye geçmek zorunluluğunun olmadığı, kısıtlayıcılardan ve formel süreçlerden uzak bir ortamda hayalgücü ve yaratıcılığın tetiklenmesi olduğu söylenebilir (Ciravoğlu, Şubat 2001). Sürekli birlikte olmak daha kesintisiz ve akışkan ortam sağlar, kişiler yaklaştıkça gerilim azalır böylece daha çok bilgi alışverişi gerçekleşir (Ciravoğlu, 2001). Bu workshopta da yürütücünün hiyerarşik yapının dışına çıkarak öğrencilerle formel olmayan bir şekilde ilişki kurduğu gözlemlenmiştir; İlk olarak öğle yemeğinde bütün öğrenciler, yürütücü, workshop düzenleyiciler, mimarlık bölümü öğretim üyelerinden bazıları aynı piknik masasında oturmuş, sohbet etmiş ve aynı yemekleri (sandviç, kola) yemiştir. Bu ortam aradaki resmiliğin yıkılması ve daha samimi bir ortam oluşması açısından önemli bir adım olmuştur. Örgün eğitimde eğitimcilerin kendi odaları ya da öğretmenler odası vardır. Bu odalar kapılar ve duvarlarla öğrencilerden soyutlanmıştır.

Yine benzer şekilde öğretmenlerin yemek yedikleri yemekhaneler ya da restoranlar büyük çoğunlukla öğrenci yemekhanelerinden ayrıdır. Öğretim üyelerinin ya da öğretmenlerin öğrencilerin girmesinin yasak olduğu odaları, yemekhaneleri ve tuvaletleri olması eğitimci – öğrenci arasındaki mesafeyi ve hiyerarşiyi artıran unsurlardandır.

Demokratik ortamı oluşturan bir başka durum ise yürütücünün katılımcılarla aynı ortamda kendi çalışmasını gerçekleştirmesidir. Bu çalışma öğrencilere ‘gösterip-yaptırma’ tekniğini uygulama amacıyla değildir. Yürütücünün workshop ortamında, öğrenciler kendi çalışmaları ile uğraşırken yürütücünün de kendi çalışmasını gerçekleştirmesidir. Örgün eğitimde öğretim üyeleri nadiren öğrencilerin arasında, öğrenciler ile aynı koşullarda –sanki denkmişçesine- kendi tasarım ürününü ya da sanatsal çalışmasını üretmektedir. Ayrıca yürütücü sürekli öğrencilerle iletişime geçmiş, sadece workshop ile ilgili değil pek çok konuda sohbet etmiş, sürekli gülümseyen ve rahat tavırları ile katılımcıların kendileri ile istedikleri an iletişime girebilecekleri izlenimini vermiştir. Katılımcılar da yürütücü ile ilgili bu gözlemleri destekleyecek nitelikte yorumlarda bulunmuşlardır;

“Mark çok sempatikti. Aslında bir yabancıyla, kendi ülkenizden olmayan biri ile iletişim kurmakta zorlanabilirsiniz sadece dil açısından değil, ortak nokta bulamazsınız, aynı şeylere gülmezsiniz çok basitinden. Mark’ın bu açıdan beni şaşırttığını söyleyebilirim çünkü iyi bir diyalog geliştirdik.”

“Sadece yaptığımız workshopla, alçıyla ya da döküm işleriyle ilgili değil, aynı zamanda bireysel olarak da onunla muhabbet etmemiz, onunla başka konularda da tartışabilmemiz benim çok hoşuma gitti.”

Başka bir katılımcı ise yürütücüyü bir eğitimciden çok daha yakın adeta kendi içlerinden biri gibi gördüğünü şu sözlerle ifade etmiştir;

“Mark çok iyi biri, sanki amcam gibi. Sürekli iletişime geçebiliyorum. Kendini bizden farklı görmüyor.”

Bir diğer katılımcı ise bu yapının sadece yürütücü-katılımcılar arasında kalmadığını katılımcıların kendi aralarındaki ilişkilere de yansıdığını ifade eden bir yorumda bulunmuştur;

“Herkes birbirine çok saygılı, ilk başta onu söyleyebilirim. Yani hani hiçbir şekilde bir hiyerarşi söz konusu değildi çalışırken. Çünkü hani buradaki en küçük yaş

olarak ve deneyimsiz olanlar bizlerdik ama bunu hissetmedik hiçbir şekilde.”

4.1.2.4.3. Süreç odaklılık

Sonuca değil sürece dayalı eğitim ve özgür ortamlar sağlayarak hayal gücünü harekete geçirme anlayışı, workshop etkinliklerin temel çıkış noktasıdır (Ciravoğlu, Şubat 2001). Çünkü aslında sorun; sonuç ürün değil, sürecin tümünde geliştirilen düşüncenin biçime aktarılması sorunudur ve atölyede ne yaparsanız yapın kişiler katılmadığı, yaşamadığı, anlamadığı süreci unutmaya hazır olduklarından öğrenci de böyle bir süreçte doğal olarak reddetmeye ve unutmaya hazır olmaktadır (Sağlam, 2009). Gasco (2009) da, workshopslarda geleneksel eğitimin aksine sonucun değil sürecin önemli olduğunu “Tıpkı bir yolculuk gibi; deneyimin asıl değeri varış noktası değil, kat edilen yollardır. Öğrencilerin bu tersinden işleyen çalışma ortamının farkında olmalarını sağlamak gerçekten önemlidir. Bu durumda, öğrencilerden sonuca ulaşmak için kendilerine bir takım görüşler verilmesini bekleyen pasif bireyler olmaktansa, sürecin aktif aktörleri olmaları istenmektedir. Tasarım geliştirme sürecine gereken önemi vermek, aslında sürecin yapısını oluşturan gözlem, seçim ve sentez yetilerini keskinleştirmek anlamına gelir” sözleri ile belirtmiştir.

Yürütücü de çalışmanın ilk günü gerçekleştirdiği briefinge katılımcılara şöyle bir açıklamada bulunmuştur; “Bir çok bilimsel araştırmada, mühendislik araştırmalarında bir hedefle yola çıkarsınız ve o hedefi vurmaya çalışırsınız. Ancak çalışmanın bu türünde (workshopta) önce vurur, sonra vurduğunuz noktanın etrafını çizersiniz. Böylece asla ıskalamazsınız.” Bu sözleri ile sonucun değil sürecin ön planda olduğunu daha ilk baştan ifade etmiştir. Katılımcılar da çıkan üründen çok yaşadıkları sürece ve bu süreçten öğrendiklerine odaklandıklarını farklı şekillerde dile getirmişlerdir;

“Malzemenin hani kesin karar veremiyorsun, sadece başlangıçta potansiyellerini deniyorsun, çıkan sonuçla daha sonra beklenmedik şeyler de olabilir, umduğun şeyler de olabilir. Bizim, benim üç gün boyunca yaptığım çalışmaların hiç biri umduğum gibi çıkmadı. En azından sadece formuna belli şekillerde karar vermiş olduk ama en azından bunu birebir deniyor olmak çok keyifliydi.” Sözleri ile ürünlerinden hiç birinin umduğu gibi sonuçlanmadığını ama keyifli bulduğu kısmın istediği sonuca ulaşmak değil deneme süreci olduğundan bahsetmiştir.

“Mesela ilk gün yaptığımız kalıbın içinden sökemeceğimizin farkındaydık

dikerken ama yine de o durumu gözlemlemek istedik. Böyle bir şey de nasıl olabilir...bunları denemek en azından farklı bir şey deniyor olmak bir de onu gözlemlemektir amacımız. Biz amacımıza ulaştık. Yani sonuç iyi-kötü tartışılır, orası ayrı ama sonuçta onu deniyor olmak da iyi bir şey.” diyen katılımcı yapılan hataların da öğrenme sürecinin bir parçası olduğunun farkındadır ve doğru, güzel ya da başarılı bir ürün yapmanın garanti yollarını uygulamaktansa, denemeyi ve sonucunda belki yanılmayı göze almıştır.

Başka bir katılımcı ise; “Güzel bir şeyler çıkmadı ama en azından güzel şey çıkanlardan hani nasıl bir şey yaptığım zaman nasıl bir şey çıkacağını da biliyorum. Yani güzel bir şey yapanlar da oldu. Sonuçta hepsinin aldığı bilgiyi ben de paylaştım bu esnada. Onlar ne kazandıysa ben de onu kazandığımı düşünüyorum yani. Sonuçta ben de denedim. Onlar başarılı oldu, ben başarısız oldum ama o deneyimden ben de geçtim.” sözleri ile hem kendi yaşadığı süreçten hem de çevresindekilerin öğrenim süreçlerinden edindiği gözlemlerden öğrendiğini ve kendi ürünü başarılı olmasa bile önemli olanın bu olduğunu vurgulamıştır.

4.1.2.4.4. Yaratıcılık

Kısıtlayıcıların az olduğu, motivasyonun yüksek olduğu, not kaygısının olmadığı, katılımcıların birbirleri ve yürütücü ile işbirliği ve diyalog içerisinde, kısa ve yoğun çalışma süreci içerisinde ürettiği workshop etkinliklerinin yaratıcılığı ortaya çıkardığı pek çok eğitimci tarafından kabul edilmektedir. Tasarımında aynılaştırmadan yakınılan günümüzde, workshop katılımcılarının tasarım süreçlerinin ve malzemeyi kullanımlarının birbirlerinden oldukça farklı olması bu durumu destekler niteliktedir. Çalışma esnasında bir grup kumaşı farklı şekillerde gererek kalıpların kenarlarına zımbalayarak kumaşın üzerinde farklı gerginlik noktaları oluşturmuşlardır. Başka bir grup kalıplara ip veya bant gibi malzemeler gererek kumaşın esnekliğinden faydalanmışlardır. Bazı gruplar farklı kumaşları birbirine dikerek farklı kumaşların dokularından faydalanmaya çalışmışlardır. Bazı katılımcılar kalıpların içine farklı formlarda malzemeler yerleştirerek kumaşın bu yüzeyleri kaplamasından ve alçının boşlukları doldurmasından yararlanmışlardır. Bazı katılımcılar kalıbın tabanına yerleştirdikleri farklı materyallerin dokusunu alçıya geçirmek suretiyle çalışmış, bazı katılımcılar iki kalıbı birleştirerek çift taraflı çalışmalar yapmıştır. Sonuç olarak tamamen aynı tekniği kullanan katılımcılar birbirinden oldukça farklı ürünler ortaya

koymuştur. Katılımcının şu şözleri de durumu ortaya koyar niteliktedir; “Her defasında yeni malzemeler, yeni kalıplar kullanarak çok farklı ürünler elde etmiş olduk.”

4.1.2.4.5. Motivasyon

Orada bulunmak için devamsızlıktan sınıfta kalmakla tehdit edilmeyen, tamamen kendi ilgi ve yönelimlerine göre başvuruda bulunmuş bireylerin bir araya gelmesi oldukça ilgili ve motive olmuş bir çalışma ekibinin oluşmasına neden olur. Ayrıca tüm workshop süreci boyunca kesintisiz olarak tasarım problemine odaklanabilen katılımcıların motivasyonu yükselir. Motivasyonu artıran bir başka unsur ise bireyin beğenilme kaygılarının ortadan kaldırılmasıdır. Böylece birey doğru, düzgün ve kabul edilebilir bir çalışma yapmaya çalışmaktansa kendisine deneme ve yanılabilme şansı verir. Her denemesinde farklı şeyler keşfeden birey daha da motive olur ve öğrenmenin hazzını tekrar yaşamak için yeni çalışmalar üretmeye hevesli olur. Bu workshop süresinde de katılımcıların neredeyse tamamının istenilenden çok daha fazla çalışma yaptıkları gözlemlenmiştir. Örgün eğitimde öğrencilerin büyük çoğunluğunun ödevleri bir angarya olarak gördüğü, çalışmalarını genellikle teslim süresinin sonunda ve sınıfı geçecek not almaya yetecek sayıda yaptıkları bilinmektedir. Burada ise öğrenciler denemek, araştırmak, üretmek ve öğrenmek için tamamen kendi istekleri ile workshopun son dakikasına kadar çalışmalar üretmişlerdir. Katılımcılardan biri bu motivasyonu şu sözleri ile dile getirmiştir; “4 günlük oldukça yorucu bir süreçti aslında ama ortaya çıkan ürünleri gördüğümüzde insanın tüm yorgunluğu birden gitti ve tekrar kalıp akalım tekrar dökelim gibi bir şeye girdik.”

4.1.2.4.6. Yardımlaşma

Günümüzde bireycilik, örgün eğitim sisteminin daha çocukluktan itibaren oluşturduğu ve inşaa ettiğı bir yapıdır. Üniversiteye gelindiğinde belki daha farklı olması gerekirken durum tam tersidir. Apple bu bireycilikten şu şekilde bahsetmektedir; “Zaten üniversiteye geldiğinizde, özneleşmiş, tabi kılınmış oluyorsunuz. Yani, artık kolektif bir insan değıl, sadece bir birey olarak kendinizi algılıyorsunuz ve öyle algılanıyorsunuz.” (Apple, 2006). “Üstelik öğrenciler (ve hocalar) bir not hiyerarşisine, sıralamaya alışkın oldukları için değılendirmenin yapısı rekabeti körükler. Mesele sadece öğrencilerin metinleri iyi anlamaları ve iyi notlar almaları değıldir, arkadaşlarından da daha iyi notlar almaları gerektiğı telkin edilir.

Uçlaştırılırsa böylesi bir rekabet, hiyerarşi içinde kendi pozisyonunun sarsılması korkusundan başkalarına yardım etmeyi kişisel olarak reddetme gibi yabancılaştırıcı davranışlar doğurabilir. Özellikle ekonomi profesörleri öğrencilerine işlerinden yararlanmaya kalkabilecek ‘beleşçilere’ (free rider) dikkat etmelerini öğretir” (Cleaver, 2012) sözleri ile Harry Cleaver ise bu durumun yol açabileceği davranışlardan bahsetmektedir. Oysa bilgi çağında eğitim yardımlaşmayı destekler nitelikte olmalıdır. Ancak öğrenciler bütün eğitim hayatları boyunca sürekli sınavlar ve notlar ile karşı karşıya gelmekte, dolayısıyla rekabet ve yarışma psikolojisi öğrencileri bireysel çalışmaya, en iyi olabilmek için bilgi saklamaya itmektedir. Bu kökleşmiş davranışları ortadan kaldırmak için workshoplar iyi bir yöntemdir. Çünkü workshopların örgün eğitim atölyelerinden bir diğer farkı da öğrencinin üretimini birine beğendirme baskısı taşıyor olmasıdır. İnsanları birbirinden yalıtılmış hale getiren yarışma ortamının kalkmasıyla kişiler birbirine yakınlaşır ve paylaşma ortamı oluşur (Cıravoğlu, Şubat 2001).

Bu görüşle doğru orantılı olarak öğrencilerin workshop boyunca atölyenin hazırlanması, temizlenmesi, serginin kurulması, alçının hazırlanması, dökülmesi, ağır kalıpların taşınması, malzemelerin, tasarım fikirlerinin ve tecrübelerin paylaşılması gibi konularda bütün workshop boyunca yardımlaşarak çalıştıkları dikkat çekicidir. Bu davranış katılımcılar tarafından da fark edilmiş ve dile getirilmiştir;

“Herkes birbirine karşı çok yardımcı ve kibardı. Gerçekten burada muhteşem zaman geçirdik.”

“Takım çalışması ve ortam da çok olumluydu. Herkes son derece çaba gösterdi, herkes birbirine yardımcı oldu. Gerek kalıpların kurulmasında, açılmasında, bütün organizasyonda.”

“Herkes birbirine çok yardımcıydı, ikişerli gruplar oluşturmamıza rağmen herkes diğerlerine yardım etti”

4.1.2.4.7. İşbirliği

Bilgi çağında tasarım eğitimi tartışılırken tasarım eğitimcilerinin en çok vurguladıkları özelliklerden birisi de işbirliğidir. Günümüzde hem farklı disiplinlerle hem de meslektaşlar ile işbirliği içinde çalışmak neredeyse bir zorunluluk halini almıştır. Örgün eğitimin desteklediği bireysellik ise işbirliği içinde çalışma becerisinin oluşmasına ket vururken, işbirliği ağlarının oluşmasına olanak sağlayacak

ortamı oluşturmaktan da uzaktır. Workshopların rekabetçi olmayan, disiplinlerarası yapısı ise işbirliğini destekler bir ortamdır. Farklı ekollerden, kültürlerden ve disiplinlerden gelen katılımcıların bir arada çalışmaları; aralarında bir diyalog kurulmasına ve önyargıların ortadan kalkmasına, networkler kurulmasına vesile olur. Öğrenciler bireysel tasarım alışkanlıklarından sıyrılarak, farklı bireylerin fikirlerine saygı duymayı, başka insanlar ile çalışabilmeyi ve hangi alanlarda grubuna en verimli katkıyı sağlayabileceğini keşfeder. Özellikle öğrencilerin mezun olduktan sonra iş piyasasına atıldığında bocalamaması açısından workshoplar büyük önem arz etmektedir.

Öğrenciler de örgün eğitimde hakim tavır olan bireysellikten söz etmişlerdir; “Basic design’da (temel tasarım dersi) yapıyoruz muhtemel bi şeyler ama böyle bu kadar çeşit materyallerle yapmak için hani workshop kapsamında olsa daha güzel olur. Hem bir grup çalışması olur. Basic design’da daha çok bireysel bir çalışma, grup çalışması önemli.”

İki farklı katılımcı ise grup çalışması esnasında oluşan işbirliği sürecinden ve eğitimde grup çalışmasının yeri ile ilgili şu görüşleri bildirmişlerdir;

“Grup çalışmalarının çok faydalı olduğunu düşünüyorum. Hepimiz bişeyler biliyoruz ve bu konuşmalar sırasında dökülüyor her şey. Bence çok faydalı. Eğitim sisteminde de bunun daha çok ileri taşınması gerektiğini düşünüyorum.”

“Grup çalışması güzeldir çünkü insanlarla iletişime geçiyo olmak, farklı disiplinlerden insanlarla da bir şeyleri paylaşıyor olmak keyifli...bir şeyleri benim düşündüğümünden ziyade ortaya çıkan başka bir şeyleri de görüp, diğer insanların düşünceleriyle yine bir şekilde iletişim kuruyor olmak, o da güzel.”

Bu workshopta da hem tasarım hem uygulama süreçlerinin işbirliği içinde gerçekleştiği görülmüştür. Özellikle tasarlama aşamasında iki-üç kişinin işbirlikli biçimde yer alması, kimsenin diğer kişiyi domine etmeye çalışmadan ortaklaşa bir yaratım süreci yaşanması dikkat çekicidir. Diğer katılımcılar da bu workshop esnasında oluşan işbirlikli ortamdan şu şekilde söz etmişlerdir;

“Ortam çok işbirlikçiydi. Bütün arkadaşlarımız birbiri ile çok entegreydi.”

“Beraber düşündük, beraber yaptık. Her şeyi beraber yaptık yani iş bölümünü.”

4.1.2.4.8. Deneysellik

Geleneksel eğitimde asıl amaç düzenlenmiş bilgi bütünlerini ve hazırlanmış

beceri biçimlerini gençlerin almalarını sağlamaktır. Öğrenilecek konu ve uygun davranış standartları geçmişten aktarılmaktadır (Dewey, 2013). Bu bağlamda deneyselliğe çok yer yoktur. Oysa bir tasarım öğrencisinin deneysel çalışmalar yapabileceği en rahat ortam eğitim aldığı dönemdir. İş hayatına atıldıktan sonra müşterinin ve piyasanın istekleri ne yazık ki deneysel araştırmalar yapmaya elverişli olmamaktadır. Öğrencilerin kendi tarzlarını oluşturabilmeleri, kendi seslerini bulabilmeleri için, malzemelerle ve tekniklerle denemeler ve araştırmalar yapmasına olanak sağlamak bu açıdan çok önemlidir. Ancak not kaygısı taşıyan öğrenciler genellikle geçer not alacağına inandıkları en güvenli yolları tercih etmektedirler. Genelde yapılan çalışmalar öğretmenin gösterdiği örnek ya da önceki yıllarda yapılmış çalışmaların benzerleridir. Workshoplar ise pek çok yönden öğrencinin üzerindeki baskıların kalkmasına ve deneysel çalışmalar yapabilmesine olanak tanır.

Bu workshopta da yürütücü katılımcılara çalışmanın nasıl uygulanması gerektiğini anlatırken birebir örnekler gösterip bunun aynısını ya da benzerini yapmalarını istemek yerine ellerini kasnağın üzerinde gezdirerek “Burası sizin oyun alanınız” demiştir “ve oynayacağınız oyunların hepsi formun geometrisini değiştirecektir. Bu bir oyun.” Yürütücünün burada oyun benzetmesi yapması ilginçtir;

Oyunu diğer etkinliklerden ayıran beş özellik vardır: 1) Oyun bir süreçtir ve sonuç, süreç kadar önemli değildir. 2) Oyun çocuk tarafından ve o seçtiği için oynanır. 3) Oyun sırasında her şey olabilir. Örneğin: Üzerinde örtü olan bir masa kale olup, küçük bir kız da içindeki prenses olabilir. 4) Oyun mantıklı olan veya olmayan kuralları denemek için bir arenadır. Kurallar oyun içerisinde ortaya çıkabilir veya yok olabilir. Basit veya zor olabilirler, çocukların daha önceki deneyimlerinden yeni kurallar belirebilir. 5) Oyun zekâ işidir. Çocuk oyun sırasında keşfeder ve sorgular (Hurwitz, 2002). Oyunun bu beş özelliğinin etkinlik ile doğrudan birebir örtüştüğü görülebilir; 1) Etkinlik bir süreçtir ve sonuç, süreç kadar önemli değildir. 2) Etkinlik katılımcı tarafından seçilir ve onun tarafından uygulanır. 3) Etkinlik sırasında her şey olabilir. Örneğin: kenarları iki taraftan dikilmiş bir kumaş parçası bir kolon modeli ya da bir plastik eldiven bir kalıp olabilir. 4) Etkinlik mantıklı olan veya olmayan kuralları denemek için bir arenadır. Kurallar etkinlik içerisinde ortaya çıkabilir veya yok olabilir. Basit veya zor olabilirler, katılımcıların daha önceki deneyimlerinden yeni kurallar belirebilir. 5) Tasarım zekâ işidir. Katılımcı etkinlik sırasında keşfeder ve sorgular. Ayrıca Carl Jung’un dediği gibi, yeni bir şeyin yaratılması, yalnızca akılla

değil, oyun oynama güdüsüyle de gerçekleşir. Yaratıcı zihin sevdiği nesneyle oynamayı sever. Başka bir deyişle, herhangi bir karmaşadan kaçarak yeni bir düzen kurmayı amaçlayan oyun, yaratıcılığın temelidir. Bu düzen kurma çabası, ister karışık bir dış dünya isterse bireyin kendinde yaşadığı uzlaşmaz çelişkiler olsun, yaratıcılık anlamına gelir. Winnicott’a göre çocuk ya da yetişkin olsun fark etmez, bireyler sadece ve sadece oyun yoluyla yaratıcı olabilir. Bilim ve sanattaki yaratmalar, yeni ilişkiler (çağrışımlar, bileşimler, değişimler) peşindedirler. Bunun da en iyi ortamı oyundur. Bir etkinliğin oyun olması için her şeyden önce onun kaygısız ve endişesiz bir şekilde gerçekleştirilmesi gerekir (Ayaydın, 2011). Bu da aslında yürütücünün sağlamaya çalıştığı kaygısız ve endişesiz üretim süreci ile doğrudan bağlantılıdır. Katılımcılar da bu oluşan oyunsal ve deneysel ortamı şu ifadelerle dile getirmişlerdir;

“Bir güzel yanı da final ürününün ne olacağını asla görmüyoruz çünkü tamamen kapalı bir kutu içinde saklanıyor ve açtığımızda içindeki bütün güzellikler bir anda bize görünüyor.”

“Mark (yürütücü) çok rahattı hiçbir zaman bir tedirginliği olmadı her zaman yeni işlere ve fikirlere açıktı. Bu da bizi cesaretlendirdi yeni ürünler ve yeni formlar yapmak üzere. Mark’ın bizi cesaretlendirmesi üzerine yeni formlar da denemek istedik ve sürekli rölyef tarzı çalışmalar yapmak yerine iki kalıbı birleştirip yastık benzeri bir ürün elde ettik.”

“Bir şeylerin deneysel olması açısından çok güzel bir deneyim oldu bana.”

Bazı katılımcıların ise oynamaya ve deneyler yapmaya karşı örgün eğitimden getirdikleri tedirginlikler taşıdıkları ve bu tedirginliklerin yürütücü tarafından kırılmaya çalışıldığı görülmektedir; “Malzemeyi çok bilmiyoruz ve kumaşı çok fazla buruşturmuşuz. Altında toplanmış bütün bu alçı içinde sıkışmış. Normalde iki saat falan bekleniliyor ama biz bir gün bekledik güzel olsun diye. O iyice kurusun, kırmayalım diye ince ince çekiyoruz kumaşı o sırada Mark geldi, elimizden aldı kumaşı çat diye çekti böyle parçalar kırıldı ortada. Sonra baktı ve ‘bu tanrının hediyesi ve bu bir tasarım... kırıklarıyla’ dedi. Belki biz onu ince ince çıkarmaya düzeltmeye çalışsaydık çok daha farklı bir şey olacaktı ama sonradan baktığımızda aslında yaşayan bir ürün oluştu, o kırıklarıyla çatlaklarıyla bütün süreci yansıtan bir ürün ortaya çıktı.”

“Alçıyı döktükten sonra soğumadan önce ısıyor. Kimyasal bir süreç bu. Biz de alçıyı döktükten sonra bekliyoruz. Dokunuyoruz alçı hala sıcak. O sırada Mark (yürütücü) geldi. ‘bir kumar oynamak ister misiniz?’ dedi. Yani.. biz çok korkuyoduk.

Ondan sonra ‘iyi peki’ dedik ‘aç madem’. İlk sefer, kırılırsa da bu da yine bir tecrübe olur. Açtık ve ortaya çıkan şey böyle inanılmaz iyiydi. Yani inanılmaz iyiydi. Kullandığımız kumaşın dokusu olduğu gibi çıkmış, ipler çok iyi işlemişti. O an bu işi yaparken aslından risk almanın da çok önemli bir faktör olduğunu görmüş olduk. Risk aldık açtık, çatlayabilirdi, kırılabilirdi ama ortaya çok güzel bir şey çıktı.”

4.1.2.4.9. Disiplinlerarasılık

Disiplinlerarasılık yine bilgi çağında tasarım eğitiminin en vurgulanan özelliklerinden biridir. Artık disiplinler bir tasarım eğitimi çağımızda yeterli bulunmamaktadır. Örgün eğitimde ise bu konuda girişimler olmasına karşın disiplinler bir eğitim yapısına göre kurgulanmıştır. Yaygın eğitim ortamları ise disiplinlerarası geçişlerin sağlanması açısından çok daha kullanışlıdır.

Özellikle workshoplar, yürütücülerin farklı disiplinlerden gelmesi ve yaratma sürecinin tek bir disiplinle kısıtlı olmaması sonucunda örgün eğitimde eksikliği hissedilen disiplinlerarası geçişleri sağlar (Ciravoğlu, Şubat 2001). Ele alınan bu workshop da gerek konusu, gerekse katılımcıları açısından arzulanan disiplinlerarasılığı yakalamıştır. Fabric form mimari tasarım, heykel, yapı mühendisliği disiplinleri arasında bir kesişme noktasında bulunmaktadır. Katılımcılar da bu konudaki fikirlerini şu ifadeleri ile belirtmişlerdir;

“Yaptığımız çalışmalar aslında çok da mimarlıkta normalde yaptığımız çalışmalardan değildi. Genel olarak heykele yönelik çalışmalar yaptık ama mimarlığa yönelik de baya bir şey öğrendiğimizi düşünüyorum.”

“Mimarlık dışında bir disipline de, yani yapan insanlar, katılımcıların büyük çoğunluğu mimar olsa da, yapılan ortaya çıkan işler daha sanatsal, daha mimarlıktan ziyade başka disiplinlere kayan çalışmalardı. Bunu denemek de yine güzeldi.”

4.1.2.5. Yaşanan problemler ile sonuçlar ve yorumlar

Tablo 4.16. Yaşanan Problemler

Tasarım aşamasında yaşanan problemler
Üretim sürecinde yaşanan problemler

4.1.2.5.1. Tasarım aşamasında yaşanan problemler

Yürütücü daha önce gerçekleştirdiği workshoplarda öğrencilerin herşeyi/bütün

fikirleri aynı anda yapmak istediklerinden bahsetmiş ve katılımcılara bunu yapmamalarını tavsiye etmiştir. “Farklı farklı pek çok çalışma yapın, basit tutun ve neler olacağını görün. Ondan sonra eğer istiyorsanız çılgınlaşabilirsiniz ama ilk önce basit tutun” Öğrencilerin çok azı bu tavsiyeyi dinlerken, katılımcıların neredeyse tamamı ilk çalışmalarının tasarımı için ortalama bir saat zaman harcamışlardır. Ancak bu uzun tasarlama süreci sonucunda ortaya çıkan ilk ürünlerini katılımcılar “acemi” olarak nitelemişlerdir. Aslında görülmektedir ki tasarım sürecini ne kadar basit tutarlarsa ve kendilerini denemeye ve oynamaya o kadar bırakırlarsa o kadar başarılı çalışmalar ortaya çıkmıştır.

4.1.2.5.2. Üretim aşamasında yaşanan problemler

Tablo 4.17. Üretim Aşamasında Yaşanan Problemler

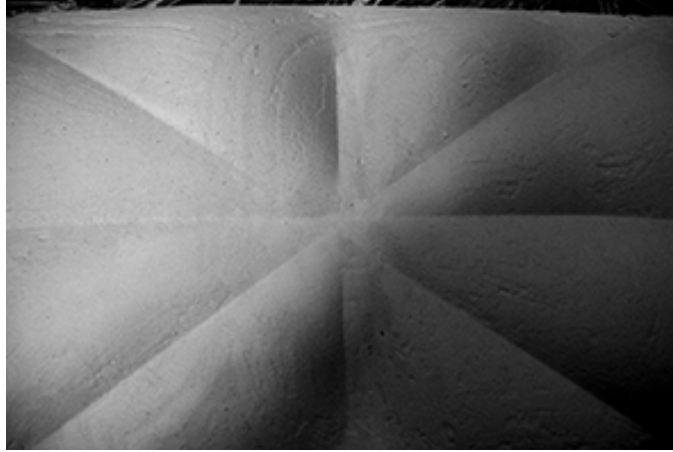
Yanlış malzeme kullanımı
Yanlış miktarda malzeme kullanımı
Dikkatsiz malzeme kullanımı

Uygulama esnasında yaşanan problemlerden biri doğru miktarda alçı hazırlayamamak olmuştur (Bkz. Tablo 4.17.). Alçının kalıbı dolduracak miktarda karılmaması bunlardan biridir. Bazı gruplar bundan dolayı alçılarını iki, üç kat halinde dökmek durumunda kalmışlardır. Alçının katmanlı olması farklı zamanlarda donması veya katmanların birbirine tutunamayarak kırılması gibi riskler doğurabilmektedir. Yaşanan bir diğer problem ise yanlış alçı kullanımı olmuştur. Gruplardan biri yanlış çuvalı açarak alçıpan alçısı yerine normal alçı kullanmıştır. Alçıpan alçısı yaklaşık bir saat içinde tamamen sertleşip kalıptan çıkabilecek hale gelirken, normal alçı kullanan grubun alçısı iki gün boyunca kurumamış, sonuçta da kalıptan çıkartırken kırılmıştır (Bkz. Görsel 4.1.).



Görsel 4.1. *Kırılan çalışma*

Ayrıca her grup için sadece bir adet kalıp olduğundan, grup iki gün boyunca başka çalışma yapamamıştır. İki gün sonunda alçıyı kalıptan çıkarttıklarında ise alçı kırılmış ve üç parça halinde kalıptan çıkmıştır. Yine yanlış alçı kullanan bir diğer grubun alçısı topaklanmış ve alçı kuruyup kalıptan çıkartıldığında pürüzsüz bir ürün yerine oldukça pütürlü yüzeye sahip bir ürün elde etmişlerdir (Bkz. Görsel 4.2).



Görsel 4.2. *Yanlış alçı kullanılan çalışma*

Yaşanan problemlerden bir diğeri malzemelerin dikkatsiz kullanımı olmuştur. Tasarım sürecinde iğne, ahşap zımbası, çekiç, çivi, falçata gibi pek çok delici ve kesici aletle çalışılmıştır. Katılımcılardan biri metal bir plakayı çıplak elle bükmeye çalışırken elini kesmiştir. Katılımcı workshop yürütücüleri tarafından hastaneye götürülmüş, eline pansuman yapılmış ve aşı vurulmuştur.

Farklı malzemelerin, araçların doğalarının öğretilmesi, bunu yeni bir ilişki içerisinde ele alması beklenen bireyi yaratıcı yönde kışkırtmak için ilk basamak olmalıdır. İkinci aşama ise, bireyin kendini özgürce ifade edebileceği araç, malzeme ve yöntem seçmesini sağlamak, onun yanlışlar yapmasına ya da problemler yaratmasına izin vermektir. Bu kimi estetik kuralların formüle edilip, benzer düşünce süreçleriyle yönlendirildiği eğitsel modellerden daha yararlı bir yaklaşım olacaktır. Böylece öğrenci, problemin içinden düşünerek, onu çözecek yöntemler geliştirmeye ya da bu yönde bir araştırma yapmaya yönlendirilecektir. Önemli olan; bir problem çözmek değil, bir problem yaratmaktır (Şahiner, 2002).

4.1.2.6. Süre ile ilgili sonuçlar ve yorumlar

Workshop uygulamalar ve sergi olmak üzere dört günde tamamlanmıştır. Birinci gün yürütücünün gerçekleştirdiği sunum bir saat sürmüştür. Konferans ise ikinci günün akşamında mimarlar odasında iki saat süre ile gerçekleştirilmiştir. Mimarlık fakültesinin bahçesine yapılan kolonlar üçüncü günün öğleden sonrasını kaplamıştır. Son gün temizlik, sergi hazırlıkları ve kokteyle ayrılmıştır. Geri kalan iki buçuk gün, kalıplar ile gerçekleştirilen ikinci etkinliğe ayrılmıştır. Workshop süresi katılımcıların tekniği öğrenme, uygulama ve sonrasında denemeler yapmasına olanak verecek uzunluktadır. İlk gün daha çok katılımcıların daha tekniği ve malzemeyi anlamaya çalıştıkları gözlemlenmiştir. İlk denemelerin sonuçları katılımcılara malzeme ve teknik hakkında bir fikir vermiştir. İkinci gün ve üçüncü gün ise artık malzemeyi anlayıp denemeler yapmışlardır. Katılımcıların bazıları workshop süresinin ideal olduğunu düşünürken bazıları dört günün bu workshop için uzun olduğunu belirtmiştir. Ortak görüş ise dört günden uzun olmaması gerektiği yönündedir.

Workshopun gerçekleştirilme tarihi ile ilgili bir sıkıntı öğrencilerin final hastasının hemen öncesinde düzenlenmesidir. Bu durum öğrencilerin workshoptan arta kalan zamanda projelerini yetiştirmeye çalışmalarına, bir öğrencinin workshopun ilk gününe katılamamasına, bazı öğrencilerin ise sergiye kalamadan dönmelerine sebep olmuştur. Bu açıdan workshopların öğrencilerin örgün öğrenimdeki derslerini ve sınavlarını aksatmayacak şekilde düzenlenmesine önem verilmelidir. Katılımcının enerjisini ve konsantrasyonunu bölmesi ayrıca derslerinden geri kalma endişesi yaşaması workshop deneyimini olumsuz etkileyebilir. Ya da workshopa katılmak isteyen öğrencilerin katılamamasına neden olabilir. Bu yüzden özellikle uzun süreli

workshopların dönem aralarında düzenlenmesi katılımcılar açısından daha elverişli olacaktır.

4.1.2.7. Olumlu görüşlere ilişkin sonuçlar ve yorumlar

Tablo 4.18. *Durumla İlgili Olumlu Görüşlere İlişkin Bulgular*

Özgür ortam
Sosyalleşmek
Kısa zamanda üretim
Düşünsel ve kültürel alışveriş

Workshoplar, buluşturduğu farklı kimliklerden ve ortamlardan kişilerin bir grup çalışması süreci içerisinde stüdyoda yan yana üretimde bulunmasıyla etkileşim ortamını ve katılımcı yapıyı oluşturur. Birbirine yakın deneyime sahip kişilerin eleştirileri çalışmaları olumlu yönde etkiler. Öğrenciler arasındaki diyalog güçlenir. İletişim kurma becerisi artar (Ciravoğlu, Şubat 2001). Pek çok katılımcı bu konuda görüşlerini dile getirmişlerdir;

“Böyle insanlarla tanışıyouz, farklı hocalarla iletişime geçtik. Bir sürü deneyim oldu benim için.”

“Yabancı öğrencilerin olması, hani yürütücünün Kanada’dan gelmiş olması çok ilgi çekici ve hani benim için hiç farketmez hangi konu oluğu, yani sadece yeni bir insan tanımak ya da yeni bir alış-veriş olması açısından çok iyiydi.”

“Çok fazla insan tanımak, çok fazla şey görmek insana çok şey katar..”

“Farklı üniversitelerden gelen pek çok insan vardı. Farklı geçmişlere sahip farklı insanlarla çalışmak çok hoş bir deneyimdi, yeni arkadaşlar edinmek ve yeni insanlar tanımak çok eğlenceliydi.”

“Bir başka iyi yanı farklı üniversitelerden pek çok yeni arkadaşımız oldu. Farklı katılımcılar tanıdık, onlarla arkadaş olduk, hatta farklı üniversiteleri gezmek için sözleştik. bu gerçekten de eşsiz bir deneyim oldu farklı kişilerle çalışmış olmak.”

“Biz mimarlık öğrencilerinin böyle farklı etkinliklerde bir araya gelmesi bence çok iyi bir şey çünkü birbirimizi tanımıyoruz. üniversitelerimiz hakkında böyle ufak diyaloglarımız olup kendimizi daha iyi tanıyoruz. Bu da Türkiye mimarlığı açısından bence önemli. Mimarlık öğrencilerinin birbirini tanınması, iletişime geçmesi, belki ilerideki organizasyonlarda bir araya gelmesi bence çok önemli.”

“Yarın meslektaş olacağım insanlarla bu şekilde yani bu tecrübeyi edinmek

gerçekten güzel.”

“İçinde bulunduğumuz mimarlık disiplini aslında çok sosyal olması gereken ama bir o kadar da insanı asosyalliğe iten bir disiplin. Sonuçta çalışma temposu çok yüksek, çok saatler harcıyorsunuz. Böyle etkinlikler olunca hem farklı insanlarla farklı şekilde şey yapıyorsunuz. Arkadaşlıklar kurma açısından da yine güzel.”

Katılımcıların büyük çoğunluğunun dile getirdiği olumlu görüşler yeni insanlarla tanışmak ve farklı kişilerle beraber çalışma imkanı bulma yönünde olmuştur. Dile getirilen bir başka olumlu görüş ise workshopun hızlı ve yoğun üretim süreci ile ilgilidir;

“Bence yaratıcı ve hızlı bir süreçti. ben bu tasarım ve eserlerin üretiminin daha uzun bir süre alacağını düşünüyodum. Ama hızlı olduğu için bence herkes daha aktifti, herkes daha fazla yapmak istedi. Yeni şeyler denememizi de sağladı. Genel olarak hızlı ve yaratıcı bir süreçti.”

Diğer olumlu görüş ise workshopun özgür yapısına yöneliktir;

“Süreç boyunca bizi denemeye ittiler her ne olursa olsun deneyin hiç bi şekilde bi şunu yapmamalısınız, bunu yapmamalısınız, bu kesinlikle olmaz demediler. Ne istersek yapabiliyoduk bence bu workshopun güzel yanlarından biriydi. Ve o da bu farklı ürünlerin ortaya çıkmasına ortam oluşturdu.”

4.1.3. Durumların çapraz analizine ilişkin sonuçlar ve yorumlar

4.1.3.1. Durumların etkinliklerine ilişkin sonuçlar ve yorumlar

İki durumun birbirlerinden farklı sayılarda ve türlerde etkinliklere sahip oldukları görülmektedir. İlk durumda etkinliklerin tamamı uygulama iken ikinci durumda etkinlikler briefing, uygulama ve konferans şeklindedir. Ayrıca ilk durumda yapılan çalışmalar powerpoint sunum ile izleyicilere aktarılırken, ikinci durumda bir sergi düzenlenmiştir. Bu açıdan düzenlenişlerinin birbirlerinden farklı oldukları görülmektedir. Ancak workshoplarda belirli bir müfredat yoktur, izlenmesi gereken bir yolun olmaması, her organizasyonun kendi ilkelerini belirlemesi ve bu ilkelere göre katılımcıların seçimine olanak tanınmasıdır (Ciravoğlu, Şubat 2001). Workshoplar bir konu ya da teknik üzerine tek bir uygulamadan oluşabileceği gibi, bir kavram çerçevesinde planlanmış bir dizi etkinlik şeklinde de yürütülebilir. Bu açıdan her bir workshopun yürütülüşü kendine özgüdür ve bir genelleme yapmak mümkün değildir.

Birinci durum beş uygulamadan oluşmuş ve bu uygulamaların tamamı kavramsal temeller üzerine kurulmuştur. Beş uygulama da farklı bir kavram üzerine yoğunlaşmış ayrı ayrı incelendiğinde birbirinden kopuk gibi görünseler de aslında hepsini birbirine bağlayan bir tema ve odaklandığı bir tasarım problemi olduğu fark edilmektedir. İkinci durumda katılımcıların kendi başına gerçekleştirdikleri tek bir uygulama vardır o da yürütücünün geliştirdiği bir tekniği deneyimlemek üzerinedir. İkinci uygulama ise daha çok yürütücü ile ortak gerçekleştirilmiş katılımcılar ancak teknik uygulamada yürütücüye destek vermişlerdir. Bu bir ‘usta’nın çalışma yöntemini deneyimlemek üzerine gerçekleştirilmiş bir konferanstır. Briefing ve konferans da bu ustanın çalışma alanı ve alanla ilgili gerçekleştirdiği çalışmalar üzerinedir.

Bu açılardan iki durum karşılaştırıldığında workshopların planlanışlarına göre ikiye ayrıldıkları görülmektedir; Bir tasarım probleminden yola çıkan workshoplar ve bir tekniği öğretmeyi hedefleyen workshoplar (Bkz. Şekil 4.2.).



Şekil 4.2. Workshop Türleri

Bir tasarım probleminden yola çıkan workshoplar bu problemler üzerinde çalışıp beraberce bir fikir ya da ürün üretmeyi hedeflerler. Bir tekniği öğretmeyi hedefleyen workshoplar ise bir ustanın kendi geliştirdiği bir tekniğini öğretmesi ya da ustanın tasarlama sürecini gözlemlemeyi hedefler. Ancak öğrencinin bu tekniği kendi deneyimleyerek öğrenmesi ve içselleştirerek üzerinde kendi denemelerini yapması açısından gösterip- yaptırma tekniğinden ayrılmaktadır.

Durumlar arasında gözlemlenen bir diğer farklılık ise ilk durumun yapılandırılmış, ikinci durumun ise yarı-yapılandırılmış olmasıdır (Bkz. Şekil 4.3.). İlk

durumda her bir etkinliğe ne kadar süre ayrılacağı, etkinliklerin hangi sıra ile gerçekleştirileceği bellidir. Yürütücü sürecin planlandığı gibi ilerlemesi için sürekli öğrencilere her bir etkinlik için ne kadar süreleri olduğunu belirtmiş ve çalışmalarının ilerlemelerini sık sık kontrol etmiştir. İkinci durumda ise etkinlik daha çok öğrencilerin ilerleyişine göre ayarlamıştır. Briefing ve konferans gibi saati belli etkinlikler dışında öğrenciler uygulama sürelerini diledikleri gibi kullanabilmişlerdir. Gruplar kendi hızlarına göre çalışmış ve istedikleri sayıda ürün üretmişlerdir.

Yapılandırılmış bir workshopta süreç tüm aşamaları ile önceden tanımlanmış ve eğitimle ilgili stratejiler belirlenmiştir. Her bir uygulamaya ne kadar süre ayrılacağı ve uygulamaların hangi sıra ile uygulanacağı bellidir. Yarı yapılandırılmış workshoplarda ise ana yapı, tasarım problemi ya da öğretilecek teknik yürütücü tarafından belirlenmesine karşın süreç daha esnek planlanmıştır. İlerleyiş katılımcılar ile birlikte oluşur. Bu tarz workshoplarda yürütücünün çok yetkin ve konuya hakim olması gerekmektedir. Yoksa eğitim sürecinin kontrolünü kaybedebilir ve workshopun eğitim olmaktan çıkıp eğlenceye dönüşme tehlikesi vardır.



Şekil 4.3. *Workshopların Yapıları*

4.1.3.2. Durumların temalarına ilişkin sonuçlar ve yorumlar

İkinci durumun bütün etkinlikleri aynı tema üzerinden ilerlerken birinci durumda workshopun ‘dil’ temasını gizil tema olarak kullandığı ve üç etkinliğin konusun kent ve mekan konuları üzerinden işlendiği görülmektedir. İki durum da birbirinden oldukça farklı temalar üzerinden ilerlemiştir. Workshoplar hemen her konuda düzenlenebilen etkinlikler olduğu için ele alınan temalar üzerinden bir

sınıflama ya da genelleme yapmak mümkün değildir.

4.1.3.3. *Malzeme ve teknik kullanımı ile sonuçlar ve yorumlar*

İki durumda da bilgisayarla tasarım yapan disiplinlere yönelik düzenlenen workshoplar olmasına karşın bilgisayardan minimum seviyede faydalanılmıştır. İlk durumda katılımcıların aşına olmadığı hiçbir malzeme yokken ikinci durumum malzeme ve teknikleri katılımcılar için tamamen yenidir. Her iki durumda da farklı malzemeler kullanılmasına karşın tasarımın temellerine dönüldüğü ve katılımcıların malzeme ile doğrudan ilişkiye geçmelerinin sağlandığı görülmektedir. Bilgisayarla tasarımın yaygınlaşması ile tasarımda aynışma ile karşı karşıya kaldığımız çağımızda yürütücülerin temel tasarım adımlarını ve süreçlerini katılımcılara kazandırmaya çalıştıklarına inanılmaktadır. Böylece öğrenci tasarım şablonlarını değil tasarım mantığını kavrayabilir. Özgün ve yerel bir dile sahip olmasının yanında evrensel tasarımlar yapabilen tasarımcılar yetiştirilmesinin en önemli adımı öğrencilerin tasarım sürecini içselleştirebilmeleridir.

4.1.3.4. *Durumların süreleri ile ilgili sonuçlar ve yorumlar*

Bir workshopun etkili olabilmesi için süresinin iyi ayarlanması önemlidir. Ele alınacak konuya göre gereğinden fazla uzun ya da kısa olması workshopun etkililiğini kaybetmesine neden olacaktır. Bu durum göz önüne alınarak her iki workshop da süre açısından incelendiğinde workshop sürelerinin iyi belirlendiği sonucuna ulaşılmıştır.

4.1.3.5. *Durumların yapıları ile ilgili sonuçlar ve yorumlar*

İlk durum incelendiğinde yürütücünün rehberlik ettiği, yaratıcılığın ve motivasyonun yüksek olduğu, işbirliği içinde ve demokratik bir ortamda gerçekleştiği görülmektedir. İkinci durumda ise bu beş özelliği taşımanın yanında yardımlaşma, süreç odaklılık, deneysellik ve disiplinlerarasılık özelliklerini de barındırmaktadır. Workshopların yapısına ilişkin ulaşılan bu özelliklerin hemen hespi örgün eğitim ortamlarında ulaşılması güç özelliklerdir. Bu açıdan workshopların eğitim etkinlikleri içinde özel bir yeri vardır. Bilgi çağında tasarım eğitimi için önemli pek çok özelliği bünyelerinde barındırmaktadırlar.

4.1.3.6. *Yaşanan problemler ile ilgili sonuçlar ve yorumlar*

Yaşanan problemler konusunda ortak bir nokta olmadığı gözlemlenmiştir. İlk

durumda yabancı dilden kaynaklı problemler çok barizken ikinci durumda Türk katılımcılar kendi aralarında türkçe konuşsalar da bütün katılımcıların ingilizce seviyelerinin yeterli olmasından dolayı workshop yürütücüsünü anlamakta veya yabancı uyruklu katılımcılar ile anlaşmakta problem yaşamamışlardır. Ayrıca workshop yürütücüsünün herkesin anlayabilmesi için yavaş ve anlaşılır bir ingilizce ile konuşması bu durumda etkili olmuştur. İlk durumda grup çalışması ile ilgili yaşanan problemler de ikinci durumda gözlemlenmemiştir. Yine benzer şekilde ikinci durumda tasarım ve üretim aşamasında yaşanan problemler ilk durumda gözlemlenmemiştir. Sonuç olarak workshopların yapısından kaynaklanan bir probleme rastlanmamıştır. Daha çok katılımcıların farklılıklarından ve ihtiyaçlarından oluşan problemler mevcuttur.

Çalışmanın gideceği yön çeşitleneceği ve katılımcıların kişiselliklerini ortaya koymaları ile belirsizlik arttığı için, farklı stratejilerin önceden belirlenmesi ve ön hazırlıkların daha detaylı yapılması önemlidir (Yürekli & Yürekli, 2004).

4.1.3.7. Olumlu görüşlere ilişkin bulgular

Olumlu görüşlere ilişkin temalar her iki durum için de aynı çıkmıştır. Bu temalar arasında katılımcıların en çok vurguladıkları özelliğin ise sosyalleşmek olduğu görülmüştür. Yeni insanlarla tanışmak, farklı kültürlerden, okullardan, yaşlardan kişilerle beraber çalışabilmek katılımcıların en olumlu buldukları özelliktir. Bundan sonra workshopların sağladığı özgür ortam, yoğun çalışma ile gerçekleştirilen kısa zamanda üretim, düşünsel ve kültürel alışveriş katılımcıların katıldıkları workshoplara ilişkin olumlu görüşleridir. Katılımcıların hiç biri olumsuz bir görüş bildirmemiştir.

4.2. Tartışma

Ele alınan durumlardan ilki bir konsept ve tasarım problemi etrafında birbirini takip eden bir dizi uygulamadan oluşmaktadır. Etkinlikler basitten komplikeye doğru bir akış izlemektedir. Hepsi birbirinden farklı uygulamalar olsa da kendi içlerinde hepsi benzer bir yapıyı izlemiştir. İkinci durumda ise tek bir üretim yöntemi üzerine odaklanan biri küçük ölçekli biri büyük ölçekli iki uygulama yapılmıştır. Bu açıdan her iki durumun uygulama süreci birbirinden farklıdır.

Workshoplarda belirli bir müfredat yoktur, izlenmesi gereken bir yolun olmaması, her organizasyonun kendi ilkelerini belirlemesi ve bu ilkelere göre katılımcıların seçimine olanak tanınmasıdır (Ciravoğlu, Şubat 2001). Workshoplar bir

konu ya da teknik üzerine tek bir uygulamadan oluşabileceği gibi, bir kavram çerçevesinde planlanmış bir dizi etkinlik şeklinde de yürütülebilir. Bu açıdan her bir workshopun yürütülüşü kendine özgüdür.

Ancak Yahşibey’de gerçekleştirilen yirmi workshopun ele alındığı Yahşibey Tasarım Çalışmaları kitabı, Grafist kapsamında gerçekleştirilmiş workshopların aktarıldığı Grafist etkinlik kitapları, etkinliklerin paylaşıldığı sosyal medya ortamları, Tuncer Çakmaklı’nın “*Yaratıcı Kişiliğin Olgunlaşması İçin Bir Yöntem: Atölye Çalışmaları*”, Necdet Teymur’un “*Matristanbul Kentsel Bir Duvar (Ya Da Duvarsal Bir Kent) Araştırması*”, Aylin Ayna ve Sinem Domaniçli’nin “*Duyusal Hacim*”, Gülay Usta ve Dilara Onur’un “*Bir Tasarım Stüdyosu Deneyimi: Fraktal Tasarım*”, Hossein Sadri ve Senem Zeybekoğlu Sadri’nin “*İnsan Hakları Odaklı Tasarım Atölyesi*”, Soner Şahin’in “*Öğrenci Buluşması Algı- Yanılgı ve Mimarlık: Bir “EASA 2002” Çalışması*”, Ayşen Ciravoğlu’nun “*“SEN’in Ardından*”, yine Ciravoğlu’nun “*Workshopların Mimarlık Eğitimine Katkısına İlişkin Bir İnceleme: EASA 20[00] Örneği*”, Seda Canoğlu’nun “*Tasarım Eğitimi Veren Kurumlarda Profesyonel Tasarımcılarla Gerçekleşen Çalıştayların Tasarım Eğitim Sürecine Etkisi*”, Çiğdem Polatoğlu ve Müjdem Vural’ın “*As An Educational Tool The Importance Of Informal Studies/Studios In Architectural Design Education; Case Of Walking İstanbul 1&2*” makaleleri okunmuş, aktardıkları workshopların konseptleri ve uygulama süreçleri incelenmiştir. Bu incelemeler sonucunda araştırma kapsamında ele alınan workshoplarla benzer şekilde bazı workshopların bir tasarım problemini ele aldığı bazılarının ise daha çok bir teknik ya da yöntemin tecrübe edilmesi üzerine olduğu görülmüştür. Bu açılardan Bir tasarım probleminden yola çıkan workshoplar ve bir tekniği öğretmeyi hedefleyen workshoplar olmak üzere workshopların planlanışlarına göre ikiye ayırmak mümkündür. Bir tasarım probleminden yola çıkan workshoplar bu problemler üzerinde çalışıp beraberce bir fikir ya da ürün üretmeyi hedeflerler. Bir tekniği öğretmeyi hedefleyen workshoplar ise bir ustanın kendi geliştirdiği bir tekniğini öğretmesi ya da ustanın tasarlama sürecini gözlemlemeyi hedefler. Ancak öğrencinin bu tekniği kendi deneyimleyerek öğrenmesi ve içselleştirerek üzerinde kendi denemelerini yapması açısından gösterip- yaptırma tekniğinden ayrılmaktadır.

Araştırma kapsamında ele alınan workshoplar arasında görülen bir diğer farklılık ise ilk durumun yapılandırılmış, ikinci durumun ise yarı-yapılandırılmış olmasıdır. İlk durumda her bir etkinliğe ne kadar süre ayrılacağı, etkinliklerin hangi

sıra ile gerçekleştirileceği bellidir. Yürütücü sürecin planlandığı gibi ilerlemesi için sürekli öğrencilere her bir etkinlik için ne kadar süreleri olduğunu belirtmiş ve çalışmalarının ilerlemelerini sık sık kontrol etmiştir. İkinci durumda ise etkinlik daha çok öğrencilerin ilerleyişine göre ayarlamıştır. Briefing ve konferans gibi saati belli etkinlikler dışında öğrenciler uygulama sürelerini diledikleri gibi kullanabilmişlerdir. Gruplar kendi hızlarına göre çalışmış ve istedikleri sayıda ürün üretmişlerdir. Yapılandırılmış bir workshopta süreç tüm aşamaları ile önceden tanımlanmış ve eğitimle ilgili stratejiler belirlenmiştir. Her bir uygulamaya ne kadar süre ayrılacağı ve uygulamaların hangi sıra ile uygulanacağı bellidir. Yarı yapılandırılmış workshoplarda ise ana yapı, tasarım problemi ya da öğretilecek teknik yürütücü tarafından belirlenmesine karşın süreç daha esnek planlanmıştır. İlerleyiş katılımcılar ile birlikte oluşur. Bu tarz workshoplarda yürütücünün çok yetkin ve konuya hakim olması gerekmektedir. Yoksa eğitim sürecinin kontrolünü kaybedebilir ve workshopun eğitim olmaktan çıkıp eğlenceye dönüşme tehlikesi vardır.

Kullanılan malzeme ve teknik açısından incelendiğinde, ilk workshopta öğrencilerin daha önce karşılaşmadıkları bir malzeme bulunmamaktadır. Sadece bazı öğrenciler animasyon hazırlamak için gerekli bilgisayar programlarını daha önce kullanmamışlardır ancak grup olarak çalışmayı gerçekleştirmeye yetecek kadar çözmeyi başarmışlardır. Bunun haricinde öğrenciler tasarımda kalem, kağıt, makas, yapıştırıcı, fotoğraf makinası gibi temel malzeme ve ekipmanları kullanılmıştır. Ancak farklı olarak öğrenciler bu malzemeleri normalde kullandıklarından daha farklı bir bakış açısı ile kullanmak durumunda kalmışlardır. Ayrıca tasarım eğitimcilerinin ısrarla vurguladıkları teknolojinin getirisi olan aynılaşımdan uzaklaşıp yaratıcılığı ortaya çıkaracak tasarımın temel aşamalarını yaşatması açısından da önemlidir. Katılımcılar hiç bir hazır çizim, fotoğraf, font ya da şablon kullanmamışlar, her bir öğeyi kendileri üretmişlerdir. Bu da ürünlerin hepsinin birbirlerinden çok farklı olması şeklinde sonuç vermiştir. Sadece kağıt kullanarak yaptıkları afiş çalışmalarında dahi her grubun çalışması kendi tarzını yansıtmış ve tamamen özgün ürünler ortaya çıkmıştır. İkinci durumda ise öğrenciler ilk defa karşılaştıkları bir teknik ve malzeme ile çalışmışlardır. Yine ilk durumla benzer şekilde malzeme ile birebir iletişim kurmak, yaratıcı süreci ortaya çıkartan ve deneyselliği teşvik eden bir durum olarak görülmüştür.

Workshopların bilgi çağında tasarım eğitiminin ihtiyaçlarına uygun olup

olmadıkları incelendiğinde; uygulamaların yürütücünün rehberlik ettiği, yaratıcılığın ve motivasyonun yüksek olduğu, işbirliği içinde ve demokratik bir ortamda gerçekleştiği görülmektedir. Bu beş özelliği taşımanın yanında yardımlaşma, süreç odaklılık, deneysellik ve disiplinlerarasılık özelliklerini de barındırmaktadırlar. Workshopların yapısına ilişkin ulaşılan bu özelliklerin hemen hepsi örgün eğitim ortamlarında ulaşılması güç özelliklerdir.

Yürütücünün öğrencilerin karşısına tasarım problemleri koyduğu, çözüme ulaşma yolunu göstermek yerine problemleri anlamaları, özümsemeleri, analiz etmeleri ve kendi yöntemleri ile çözebilmeleri için rehberlik etme görevi üstlendiği gözlemlenmiştir. Yürütücü daha çok süreci yönetmiş ve öğrencileri yönlendirmiştir. Bireylerin kendi seslerini bulmaları ve özgün çalışmalar üretebilmeleri de ancak bu yolla gerçekleşebilmektedir.

Workshopların yapısı genel olarak hiyerarşik yapıyı kıracak şekildedir. Öncelikle çok küçük gruplarla çalışılması, yürütücünün katılımcılarla birebir ilişki kurmasına izin verir. Yürütücüye istediği an ulaşabilen, soru sorabilen öğrenci ile yürütücü arasındaki mesafe ve çatışkı ortadan kalkar. Bu hiyerarşik olmayan ortamda öğrenci kaygılarından kurtulur ve rahatlar. Böylece yaratıcılığı için kendine bir alan bulabilir ve daha deneysel çalışmalara girişebilir. Ancak bu elbette öğretmenin hiçbir otoritesi olmadığı anlamına gelmemektir. Örgün eğitimde hiyerarşiyi vurgulayan unsurlardan biri de önceden belirlenmiş ve zil sesleri ile bölünmüş ders/teneffüs saatleridir. Öğrencilerin ne zaman çalışacakları ve ne zaman dinlenecekleri kati olarak belirlenmiştir ve öğrencilerin bu konuda hiçbir söz hakları yoktur. Bu saatlere dakikası dakikası uymaları gerekmektedir ve uyulmaması durumunda belli cezaları vardır. Bu etkinlikte yürütücü uygulamanın süresini öğrencilere bildirdikten sonra bu süreyi nasıl değerlendireceklerini öğrencilere bırakmıştır. Öğrenciler istedikleri zaman mola vermiş, istedikleri zaman yemek yemiş ya da atölyeyi terk etmişlerdir. Tüm gruplar ve bireyler çalışma tempolarını kendileri ayarlamışlardır. Ayrıca örgün eğitimde eğitimin büyük çoğunluğu okul binasında ve sınıflarda gerçekleşir. Öğrencinin ders esnasında sınıfı terk etmesi yasaktır. Burada ise yürütücü bazı uygulamalarda öğrencilere çalışmayı bitirmeleri gereken saati söyledikten sonra çalışmalarını istedikleri yerde yapabileceklerini söylemiştir. Böylece öğrenciler kendilerini nasıl daha rahat hissediyorlarsa o şekilde çalışabilmişlerdir.

Farklı disiplin ve kültürden bireylerle işbirliği içinde çalışma becerisi bilgi çağı

tasarım eğitiminin önceliklerinden bir tanesidir. Çünkü artık tasarımlar bir işbirliği süreci haline gelmiştir. Ancak maalesef örgün iletişim tasarımı programlarının çoğunda ödevler genellikle bireysel çalışmalara yönelik verilir. Başka disiplinlerden bireylerle iş birliği yapmayı gerektiren projeler genellikle oldukça nadirdir. Örgün eğitimde çok nadiren de olsa verilen grup çalışmaları ise eğitimciler tarafından takip edilmemekte sonuç olarak çalışmayı yine bir ya da iki kişi üstlenmektedir. Bu durum öğrencilerin bir grup ile nasıl çalışmaları gerektiğini öğrenememelerine sebep olmaktadır. Oysa ki bilgi çağında artık meslekler bireysel olarak değil proje temelli ve disiplinlerarası çalışmalar yapmaktadırlar. Bu yüzden bir tasarımcının sadece kendi meslektaşları ile değil, farklı meslek grubundan kişiler ile de ortak bir proje üstünde çalışmayı öğrenmeleri elzemdir. Bunun için de farklı disiplin, ekol ve kültürden bireylerle iş birliği yapmayı gerektiren bu tarz uygulamalar oldukça önem kazanmaktadır. İlk başta işbirliği içinde çalışmakta zorlanan öğrenciler dört gün gibi kısa bir sürede iş birliği içinde çalışma becerilerini geliştirme konusunda büyük başarı göstermişlerdir.

Orada bulunmak için devamsızlıktan sınıfta kalmakla tehdit edilmeyen, tamamen kendi ilgi ve yönelimlerine göre başvuruda bulunmuş bireylerin bir araya gelmesi oldukça ilgili ve motive olmuş bir çalışma ekibinin oluşmasına neden olur. Ayrıca tüm workshop süreci boyunca kesintisiz olarak tasarım problemine odaklanabilen katılımcıların motivasyonu yükselir. Motivasyonu artıran bir başka unsur ise bireyin beğenilme kaygılarının ortadan kaldırılmasıdır. Böylece birey doğru, düzgün ve kabul edilebilir bir çalışma yapmaya çalışmaktansa kendisine deneme ve yanılabilme şansı verir. Her denemesinde farklı şeyler keşfeden birey daha da motive olur ve öğrenmenin hazzını tekrar yaşamak için yeni çalışmalar üretmeye hevesli olur. Bu görüşle doğru orantılı olarak öğrencilerin workshop boyunca atölyenin hazırlanması, temizlenmesi, serginin kurulması, alçının hazırlanması, dökülmesi, ağır kalıpların taşınması, malzemelerin, tasarım fikirlerinin ve tecrübelerin paylaşılması gibi konularda bütün workshop boyunca yardımlaşarak çalıştıkları dikkat çekicidir.

Bilgi çağında tasarım eğitimi tartışılırken tasarım eğitimcilerinin en çok vurguladıkları özelliklerden birisi de işbirliğidir. Günümüzde hem farklı disiplinlerle hem de meslektaşlar ile işbirliği içinde çalışmak neredeyse bir zorunluluk halini almıştır. Örgün eğitimin desteklediği bireysellik ise işbirliği içinde çalışma becerisinin oluşmasına ket vururken, işbirliği ağlarının oluşmasına olanak sağlayacak

ortamı oluşturmaktan da uzaktır. Workshopların rekabetçi olmayan, disiplinlerarası yapısı ise işbirliğini destekler bir ortamdır. Farklı ekollerden, kültürlerden ve disiplinlerden gelen katılımcıların birarada çalışmaları; aralarında bir diyalog kurulmasına ve önyargıların ortadan kalkmasına, networkler kurulmasına vesile olur. Öğrenciler bireysel tasarım alışkanlıklarından sıyrılarak, farklı bireylerin fikirlerine saygı duymayı, başka insanlar ile çalışabilmeyi ve hangi alanlarda grubuna en verimli katkıyı sağlayabileceğini keşfeder. Özellikle öğrencilerin mezun olduktan sonra iş piyasasına atıldığında bocalamaması açısından workshoplar büyük önem arz etmektedir. Bu bağlamda deneyselliğe çok yer yoktur. Oysa bir tasarım öğrencisinin deneysel çalışmalar yapabileceği en rahat ortam eğitim aldığı dönemdir. İş hayatına atıldıktan sonra müşterinin ve piyasanın istekleri ne yazık ki deneysel araştırmalar yapmaya elverişli olmamaktadır. Öğrencilerin kendi tarzlarını oluşturabilmeleri, kendi seslerini bulabilmeleri için, malzemelerle ve tekniklerle denemeler ve araştırmalar yapmasına olanak sağlamak bu açıdan çok önemlidir. Ancak not kaygısı taşıyan öğrenciler genellikle geçer not alacağına inandıkları en güvenli yolları tercih etmektedirler. Genelde yapılan çalışmalar öğretmenin gösterdiği örnek ya da önceki yıllarda yapılmış çalışmaların benzerleridir. Workshoplar ise pek çok yönden öğrencinin üzerindeki baskıların kalkmasına ve deneysel çalışmalar yapabilmesine olanak tanır.

Disiplinlerarasılık yine bilgi çağında tasarım eğitiminin en vurgulanan özelliklerinden biridir. Artık disipliner bir tasarım eğitimi çağımızda yeterli bulunmamaktadır. Örgün eğitimde ise bu konuda girişimler olmasına karşın disipliner bir eğitim yapısına göre kurgulanmıştır. Yaygın eğitim ortamları ise disiplinlerarası geçişlerin sağlanması açısından çok daha kullanışlıdır.

Workshoplarda planlanan etkinliğin süresi de oldukça önemlidir. Etkinlikte ele alınan konuya göre sürenin iyi ayarlanması gerekmektedir. Sürenin çok kısa ya da çok uzun olması etkinliğin etkisini kaybetmesine yol açacaktır. İlk durumda zaman biraz kısa gelse de yürütücü bu durumu öğrencilerin çözmesi gereken bir başka problem olarak görmüş ve eğitici olduğuna inandığını belirtmiştir. İkinci durumda ise süre oldukça yeterli gelmiş ve daha uzun tutulmaması öğrencilerin motivasyonlarını yitirmemeleri açısından iyi olmuştur. Ancak etkinliğin düzenleniş tarihi, üniversitelerin final sınavı tarihlerine denk gelmesi açısından sıkıntı olmuştur. Ciravoğlu'nun (2001) çalışmasında öğrencilerin %67'si vakit bulamadıkları için etkinliklere katılmadıklarını

belirtmişlerdir. Bu workshopa katılan öğrencilerin de zaman yaratmak için büyük çaba harcadıkları görülmüştür. Öğrencilerin bazıları bu yüzden workshopun ilk gününe katılamazken iki tanesi ise sergiye kalamayıp erken dönmek zorunda kalmışlardır. Bir grup öğrencinin ise geceleri final projelerini yetiştirmeye çalışmaları workshopların 24 saat kesintisiz tasarım problemi ile iç içe olma özelliğini kesintiye uğratmaktadır. Bu açılardan workshopların düzenleniş tarihlerinin özenle belirlenmesi gerekmektedir.

Workshoplar müfredat dışı etkinlikler oldukları için yürütücüler karşısında çok fazla bilinmeyen vardır. Hiç tanımadıkları ve büyük çoğunluğu da birbirini tanımayan öğrenciler, daha önce hiç kullanmadıkları bir çalışma ortamı, farklı bir kültür, yabancı dil karşılaşılan en temel zorluklardır. Yürütücülerin çalışmanın kontrolünü yitirmeleri workshop çalışmalarının en büyük riskleri arasındadır. Workshopların oyuna ya da tatile dönmesi ise en çok aldığı eleştiridir. Ancak iki yürütücünün de alanlarına çok hakim oldukları, daha önce pek çok workshop düzenledikleri için bu konuda çok yetkin oldukları ve süreci çok başarılı bir şekilde yönettikleri gözlemlenmiştir. Bu yüzden iki durumda da yürütücüden kaynaklı bir probleme rastlanmamıştır.

İlk grupta yaşanan problemlerin başında yabancı dil sorunu gelmiştir. Öğrencilerin bazılarının yabancı dili yeterli seviyede olmadığı için kendilerini ifade etmekte ve grup çalışmalarında karar mekanizmasına ortak olmakta zorlanmışlardır. Ancak sonunda yaşanan bu problemi çalışmalarına oldukça yaratıcı bir şekilde yansıtarak çalışmalarının ana çıkış noktası haline getirmişlerdir.

Yaşanan bir diğer sorun ise örgün eğitimin getirdiği bireysel çalışma alışkanlıklarından kaynaklanmıştır. Öğrenciler kendi üniversitelerinde bireysel çalışmaya alışkın olduklarını belirtmişlerdir. Üniversiteye gelene kadar yarışmayı ve rekabeti körükleyen örgün eğitim sistemi, üniversite de farklı değildir. Apple (2006), bu bireycilikten şu şekilde bahsetmektedir; “Zaten üniversiteye geldiğinizde, özneleşmiş, tabi kılınmış oluyorsunuz. Yani, artık kolektif bir insan değil, sadece bir birey olarak kendinizi algıyorsunuz ve öyle algılanıyorsunuz.” Oysa bilgi çağında disiplinler arasındaki sınırlar kaybolmaya başlamıştır. Artık projeler belli bir problem üzerine çalışan farklı disiplinlerden kişilerin ortak çalışmasını gerektirir hale gelmiştir. Bu yüzden bilgi çağında tasarım eğitimcilerinin en çok vurguladıkları konuların başında işbirliği gelmektedir. Tasarımcılar “yaratıcı” egolarından sıyrılıp, farklı kişilerle uyum içinde çalışabilmeyi, hangi noktada ön plana çıkıp hangi noktada geri planda duracağını öğrenmeli ve projenin hangi alanlarında en faydalı olacağını

keşfetmelidir.

İkinci durumda yaşanan problemler daha çok malzemenin yanlış ve dikkatsiz kullanılmasından kaynaklı problemlerdir. Ancak malzemeyle ilk kez çalışan öğrenciler için bu durum oldukça normaldir ve ilk denemelerden sonra bu problem ortadan tamamen kalkmış ve çalışmanın geri kalanında bir sorun teşkil etmemiştir. Yaşanan bir diğer sorun ise öğrencilerin ilk çalışmalarında “overdesign” yapmış olmalarıdır. Yani her şeyi aynı anda yapmaya kalkmışlardır. Yürütücü aslında bu konuda öğrencileri uyarmıştır ancak pek işe yaramadığı görülmüştür. Pek çok grup bu yüzden çalışmalarını kalıptan çıkaramamıştır. Yine de öğrencilerin çok hevesli olmaları, malzemeyi ve tekniği tanımamaları ve tasarımlarının nasıl şekil alacağını hayal edememeleri düşünüldüğünde oldukça normaldir. Öğrenciler malzemeyi ve tekniği anladıkça tasarımlarını sadeleştirmeye, kontrol etmemeye çalışmak yerine, yer çekiminin ve kumaşın esnekliğinin işini yapmasına izin vermeye başlamışlardır. İki durumda karşılaşılan problemler incelendiğinde birbirlerinden tamamen farklı oldukları görülmektedir. Direkt workshop yönteminden kaynaklı her hangi bir soruna rastlanılmamıştır. Katılımcılar da grup çalışması ve yabancı dil kaynaklı yaşadıkları sorun haricinde bir problemten bahsetmemişlerdir.

Katılımcıların durumlara yönelik olumlu görüşleri ise her iki durumda da aynıdır. Özgür ortam, yeni insanlarla tanışmak, kısa sürede üretim, düşünsel ve kültürel iletişim öğrencilerin vurguladıkları olumlu görüşlerdir. Ayşen Ciravoğlu’nun (2001) yaptığı anket çalışmasında da öğrencilerin ve öğretim üyelerinin en çok vurguladıkları kavramın özgürlük olduğu görülmektedir. Öğrencilerin değerlendirmelerine göre örgün eğitimdeki stüdyo derslerinde kısıtlayıcı bir ortam vardır ve anketi yanıtlayanlar workshoplarda daha özgür bir ortam olduğu, dolayısıyla daha bağımsız tasarımlar yapıldığı konusunda aynı düşüncededirler. Yine aynı çalışmada verilen % 40 oranda farklı düşünceler ve bakış açıları tanımak, %30 oranda deneyimleri artırmak yanıtları yeni insanlarla tanışmak ve düşünsel ve kültürel iletişim yanıtları ile paralellik göstermektedir. Bu özellikler örgün eğitimde yeterince bulunmayan özelliklerdir ve bilgi çağında tasarım eğitimi için oldukça gereklidir.

Kendi içine kapanan ve çağın getirdiği yeniliklere sırtını dönmüş, hantal bir kurumsallığın içine sıkışıp kalmış sanat kurumları, şu an için geleceğe ilişkin bir umut vermekten uzak görünmektedirler. Kuşkusuz bunun sebeplerinden biri de, devlet üniversitelerinin, tümüyle özerk bir yapıda hareket edememesinden kaynaklanmasıdır.

Sınırları belirlenmiş kalıpların içinden daha esnek modeller yaratma istemi, ancak sisteme ilişkin yönetmelikleri zorlamak anlamına geliyor ki, bu da her zaman tercih edilebilecek bir durum değil. Böylece radikal değişimlerin bir anda yapılması ya da yapısal birtakım değişimlere gidilmesi çok da kolay görünmemektedir (Şahiner, 2002). Bu noktada workshoplar tasarım eğitimin güncellenmesi ve bilgi çağına uygun hale gelebilmesi için önemli bir çıkış noktası sağlamaktadırlar. Müfredatta radikal değişikliklerin yapılması bürokratik açılardan zorlayıcı olsa da workshoplar kısa süreli, ucuz, müfredat dışı etkinlikler olması ve hemen her konuda düzenlenebilmeleri nedeniyle tasarım eğitiminin zenginleştirilmesi için çok önemli etkinliklerdir. Bunun yanında workshoplar yapıları gereği de örgün eğitimde verilmesi zor olan pek çok becerinin ve özelliğin kazandırılması açısından da çağımız tasarımcısının eğitimi için oldukça gereklidir.

Gasco (2009), Tasarım Atölyelerini deneyimlemek adlı makalesinde kendisinin proje yöneticisi olduğu deneyiminden yola çıkarak workshopların her zaman radikal değişiklikler empoze eden eşsiz atmosferlerinden ve workshopların deneysel yaklaşımlarla geleneksel eğitim arasında bir eşikte bulunmasından bahsetmektedir. Ayrıca workshopların kısa zamanda çözülmesi gereken tasarım problemleri ortaya koymasından ötürü öğrencileri hem konularla, hem analizle ilgilenme biçimlerini daha atik bir dizi düşünce ve yöntemle değiştirmeleri gerekmesine yol açtığını eklemiştir. Ortamda ki kültürel bütünleşme (uluslararası doğasına bağlı olarak), diyalog ve karşılıklı güveni kapsayan ilişkilerde ki değişiklikten şu şekilde bahsetmiştir: “Çünkü en başta artık tek taraflı bir ilişki söz konusu değildir (yani bilgi ve görüşlerin öğretmenden öğrenciye aktarımı), ancak daha çok hem bilgi ve kuşkuların, hem de veri ve soruların iş birlikçi bir tasarım bilincinin gelişimini karakterize ettiği ortak bir katkıya dönüşür. Böylelikle, bu formatın olası kıldığı deneysel olanaklara bağlı olarak, alternatif iletişim stratejilerinin test edilmesi, sunulması veya yeni çalışma sistemlerinin oluşturulması gibi araştırma yöntemleriyle eğitim yöntemi genellikle kendisini zenginleştiren sıra dışı nitelikler kazanır” (Gasco, 2009). “Workshoplar öğrenciyi özgür bırakarak tasarımına ait kararları kendisinin vermesine olanak sağladığı için yaşanan yaratıcı süreçte öğrenci de projesini daha çok benimseme ve sahiplenme duygusunu ortaya çıkardığı bilinmektedir. Ayrıca workshoplar okul dışından katılımcılarla gerçekleştirildiklerinde de öğrencinin öğrenme isteği, motivasyon ve performansının formel stüdyo ortamındakinden daha yüksek olduğu

izlenmektedir. Bu tür uygulamaları diğer modellerden farklı kılan özellikleri stüdyo yürütücüsüne doğrudan bağlı olmayan, serbest düşüncüyü geliştiren, özgür ortamlar sunmalarıdır” diyen Usta ve Onur da workshopların pek çok önemli özelliğini vurgulamışlardır (Usta & Onur, 2011). Formel eğitimde kişiye kazandırılması güç olan becerilerin workshoplarda oluşturulması mümkündür, çünkü bu etkinliklerde özgür bırakılan öğrenci, çalışmasına ait kararları kendisi vermekte, bu nedenle çalışmasını daha çok benimsemekte ve ona sorumlulukla yaklaşmaktadır. Formel eğitimin içine kolayca giremeyen, enformel eğitimde ise yerini daha kolay bulan bu yapının desteklenmesi ve geliştirilmesi öğrenciye olduğu kadar eğitimcilere de katkı sağlayacaktır diyen Ciravoğlu workshopların aynı zamanda eğitimciler açısından da ne kadar önemli olduğuna işaret eden isimdir (Ciravoğlu, Şubat 2001). Özetlemek gerekirse workshoplar;

- Çok kültürlü bir yapıya sahip olmaları
- Diyalog ve karşılıklı güveni kapsayan ilişki yapılarının kurulması
- Tasarımda sonuç kadar sürece önem verilmesi
- Katılımın gönüllük esasına dayanmasından dolayı yüksek motivasyon sağlaması
- Disiplinlerarası çalışmaların yapılması
- Notlandırılma baskısının olmaması
- Kısa ve yoğun çalışma ortamının tasarım problemlerine yaklaşımları değiştirmesi
- Rekabet yerine grup çalışmasını ve yardımlaşmayı desteklemesi açılarından oldukça önemlidir.

Workshopların bilgi çağında tasarım eğitime uygunluğuna ilişkin sonuçlara bakıldığında durumların yürütücünün rehberliğinde, demokratik bir ortamda, süreç odaklı, katılımcıların yaratıcılıklarının ve motivasyonlarının yüksek olduğu, yardımlaşarak ve işbirliği içinde deneysel ve disiplinlerarası çalışmalar gerçekleştirdikleri bir çalışma süreci yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Ki ulaşılan bu temalar ICOGRADA Tasarım Manifestosu ışığında tartışılan yeni binyılda eğitimin sahip olması gereken özelliklerin büyük çoğunluğunu karşılamaktadır. Bu özelliklerin pek çoğunun örgün eğitimde sağlanmasının zor ya da mümkün olmadığı bir çok eğitimci tarafından kabul edilmektedir. Bu açıdan örgün eğitimin workshoplar tarafından desteklenmesi, bilgi çağının şartları ve gereksinimleri göz önüne alındığında büyük

önem arz etmektedir.

4.3. Öneriler

Araştırma sonuçlarına dayalı olarak geliştirilen öneriler; “Uygulamaya Yönelik Öneriler” ve “Yapılacak Araştırmalara Yönelik Öneriler” olmak üzere iki başlık altında toplanmıştır.

4.3.1. Uygulamaya yönelik öneriler

Dört yıllık eğitim müfredatlarının workshoplarla desteklenmesi bilgi çağının gereksinimlerini karşılayabilecek bütüncül bir tasarım eğitimi sağlayabilmek için büyük önem arz etmektedir ve bu konuda akademisyenlere büyük görevler düşmektedir;

- Kurumlar ve eğitimciler arasında bilgi ağlarının kurulması oldukça önemlidir. Yapılan araştırmada katılımcıların neredeyse tamamının katıldıkları workshoplardan öğretmenleri vasıtasıyla haberdar olarak katıldıkları öğrenilmiştir. Bu bilgi ağlarının aracılığı ile eğitimciler düzenlenen workshoplardan öğrencilerini haberdar etmeli, workshoplar gerçekleştiren organizasyonlar hakkında öğrencilere bilgi verilmelidir.
- Ayrıca yine yapılan araştırma göstermiştir ki katılımcıların büyük çoğunluğu son sınıf ya da yüksek lisans öğrencileri olmalarına karşın daha önce ya bir workshopa katılmışlar ya da hiç katılmamışlardır. Bu durum farklı platformlardan beslenmesi gereken tasarım eğitimi açısından oldukça üzücü bir durumdur. Öğrenciler bu tarz etkinliklere katılmaları için teşvik edilmeli ve bu sayı artırılmalıdır.
- Workshoplar sadece öğrenciler için değil eğitimciler için de oldukça önemli bir yere sahiptir. Harry Cleaver çağımızda akademisyenlerin yaşadığı “yabancılaşma” durumundan bahseder; işlerinden yabancılaşma, ürünlerinden yabancılaşma, terfi, maaş artışı, araştırma fonları ve diğer primler için rekabet içinde olduğu meslektaşlarından yabancılaşma ve en sonunda kendi varlık- türlerinden yabancılaşma (Cleaver, 2006). Tasarım ve sanat alanlarına yepyeni açılardan bakmak, bilgiyi keşfetme sürecini demokratik ve eleştirel bir ortamda öğrencilerle paylaşarak kesintisiz bir tasarım sürecinde bir araya gelmek ve sonucunda işbirlikli bir ürün (ya da proje) ortaya koymak eğitimcilerin yaşadığı “yabancılaşma” duygusunun azalmasında etkili olmaktadır. Özellikle İstanbul gibi workshoplar düzenlenen kurumlara uzak

şehirlerdeki akademisyenlerin kendi kurumlarında workshoplar düzenlemeleri oldukça faydalı olacaktır.

4.3.2. Yapılacak araştırmalara yönelik öneriler

- Araştırma 24 saat kesintisiz çalışma ortamı sağlayan ve daha uzun süreli (iki hafta gibi) gerçekleştirilen workshoplarda tekrarlanabilir.
- Farklı disiplinlerde gerçekleştirilen workshoplar için tekrarlanabilir.

KAYNAKÇA

10. *Genç Beyin Fırtınası Görsel İletişim Tasarım Günleri Kitapçığı* .3 Mayıs 2015 tarihinde Dokuz Eylül Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Web Sitesi: http://gsf.deu.edu.tr/gencbeyinfirtinasi/httpdocs/GBFX_TANITIM.pdf adresinden alındı

Akbaba, S. (2006). Eğitimde motivasyon. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi* (13), 343-361.

Alakuş, A. O., ve Mercin, L. (2009). *Sanat eğitimi ve görsel sanatlar öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Altunışık, R., Bayraktaroğlu, S., Coşkun, R. ve Yıldırım, E. (2010). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri SPSS Uygulamalı*. İstanbul: Sakarya Yayıncılık.

Apple, M. (10 Mart 2006). M. Apple ile eğitim üzerine bir röportaj. *Otonom Dergisi* (7)

Artut, S. (2014). *Teknoloji - insan birlikteliği*. İstanbul: Ayrıntı yayınları.

Ayaydın, A. (2011). Çocuk gelişiminde bir oyun olarak sanat ve resim. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 106 (37), 303-316.

Balay, R. (2004). Küreselleşme, bilgi toplumu ve eğitim. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37(2), 61-82.

Bektaş, D. (2003). "Grafist 7" Hakkında. C. Suner (Dü.) içinde, *Grafist 7* (s. 7-8). İstanbul: Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi, Güzel Sanatlar Fakültesi, Grafik Tasarım Bölümü.

Bilen, M. (2002). *Plandan uygulamaya öğretim*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Becer, E. (2007). Grafik tasarım eğitimi ve doğru bilinen yanlışlar. *Grafik Tasarım Dergisi* (14), 52-60.

Becer, E. (2009). Üniversitede grafik tasarım eğitimi. *Grafik Tasarım Dergisi* (30), 74-75.

Bilge, İ. (2009). Grafik tasarım eğitiminde madalyonun arka yüzü. *Grafik Tasarım Dergisi* (30), 94-95.

bi'suru manifesto. 15 Temmuz 2015 tarihinde <http://bisuru.tumblr.com/post/15695660248/bisuru-manifesto> adresinden alındı

- Boyacıoğlu, E. (2009). Mimari tasarım avrupa kış okulu EWSAD 2009. *Mimarlık Dergisi* (346).
- Bozkaya, M. (2015). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Uzaktan Öğretim Tasarım Birimi
- Bölükoğlu, H. İ. (2012). Bilgi çağında eğitim fakültelerinde resim-iş eğitiminin genel bir değerlendirmesi. *G.Ü. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22 (3), 247-259.
- Bruinsma, M. (2007). Etkileşimli tasarım eğitimi. *Grafik Tasarım* (14), 20-23.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2008). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Canoğlu, S. (2011). Tasarım eğitimi veren kurumlarda profesyonel tasarımcılarla gerçekleşen çalıştayların tasarım eğitim sürecine etkisi. *1. Sanat ve Tasarım Eğitimi Sempozyumu*, Ankara: Başkent Üniversitesi. s. 461-464.
- Chatfield, T. (2013). *Dijital Çağa Nasıl Uyum Sağlarız*. (Çev: L. Konca). İstanbul: Sel Yayıncılık.
- Ciravoğlu, A. (2001). *Mimari tasarım eğitiminde workshop-stüdyo paralelliği üzerine*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: İstanbul Teknik Üniversitesi.
- Ciravoğlu, A., Çiftçi, D., & Akipek, F. Ö. (2008, Şubat). Kayıtdışı Üzerine Söyleşi. *Etkinlik Dosyası*. (Röportaj Yapan; C. Erten,) arkitera.com.
- Ciravoğlu, A. (2009). Kayıtdışı ezber bozmayı sürdürüyor. *Betonart*, (22), 6-7.
- Cırık, İ. (2008). Çok kültürlü eğitim ve yansımaları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* (34), 27-40.
- Cleaver, H. (18 Şubat 2006). *Okul-işi ve okul-işine karşı mücadele*.
22 Eylül 2014 tarihinde Otonom Dergisi Web Sitesi:
<http://www.otonomdergisi.org/index.php/makaleler/ceviri/124-okul-isi-ve-okul-isine-karsi-mucadele> adresinden alındı
- Creswell, J. W. (2013). *Nitel Araştırma Yöntemleri, Beş Yaklaşımına Göre Nitel Araştırma ve Araştırma Deseni*. (Çev: M. Bütün ve S. B. Demir). Ankara: Siyasal Kitabevi.

- Çağlar, N., ve Dinç, P. (2007). Mimarlık eğitim programında dönüşümün tasarlanmasına yönelik bir deneyim: gazi mimarlık kış okulları. *Kapsayıcı ve Katılımcı Bir Tasarım / Araştırma Projesi Olarak Değişim Çalıştayı*. Ankara: Mimarlık ve Eğitim Kurultayı.
- Çakmaklı, T. (1991). Workshop 91 istanbul tarihi yarımada kıyı şeridi ve bölge tasarımı. *Yapı Dergisi* (26), 59-70.
- Çakmaklı, T. (1992). Yaratıcı kişiliğin oluşması için bir yöntem: atölye çalışmaları. *Tasarım Dergisi* (26), 88-98.
- Çaylı, E. (Ocak 2009). Deneyim tasarımı ve yaratıcı süreçler. *Icon Türkiye - Mimarlık+Tasarım Dergisi*.
- Çaylı, E. (Aralık 2009). Tasarımcının disipliner tedirginliği. *Radikal Gazetesi Tasarım Eki* (12), 20.
- Çekiç, S. (2006). *Grafist 10*, 32-44. (B. Ürkmez, Röportaj Yapan) İstanbul: Korpus Kültür Sanat Yayıncılık.
- Dede, Y. (2003). ARCS motivasyon modeli'nin öğrencilerin matematiğe yönelik motivasyonlarına etkisi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(14), 173-182.
- Deryakulu, D. (2001). Yapıcı Öğrenme. A. Şimşek içinde, *Sınıfta Demokrasi* (s. 53-77). Ankara: Eğitim-sen Yayınları.
- Dewey, J. (2013). *Deneyim ve eğitim*. (Çev: S. Akıllı) Ankara: ODTÜ Yayıncılık.
- Dib, C. Z. (1988). Formal, non-formal and informal education: concepts/applicability. *Cooperative Networks in Physics Education - Conference Proceedings 173*, New York: American Institute of Physics, pp. 300-315.
- Dinç, P. (2009). Avrupa mimarlık kış okulu projesi (erasmus/sokrates ıp 8211; gazi üniversitesi) etkinlik ve başarı değerlendirmesi. *Dosya* (15), 15-25.
- Dubberly, H. (2012). Icograda tasarım eğitimi manifestosunu güncellemeye yönelik katkı. (Çev: L. Tonguç Basmacı). *Yazılar*, (120).
- Ensari, H. (2010). 21. Yüzyıl İçin Çağdaş Bir Yönetim Yaklaşımı: Toplam Kalite Yönetimi. Kolektif içinde, *21. Yüzyılda Eğitim ve Türk Eğitim Sistemi* (s. 151-188). İstanbul: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Er, A., İzer, A., Temel, S. I. ve Uçar, T. F. (2009). Tasarım eğitimi nasıl yapılmalı? (Röportajı Yapan: İ. Bilge). *Grafik Tasarım*, (30), 80-85.

- Erdoğan, İ. (1998). Bilgi toplumu olmanın gerektirdiği eğitim paradigması. *Bilgi ve Toplum Dergisi*, 1.
- Ersoy, A. (2006). *İlköğretim beşinci sınıfta teknoloji destekli proje tabanlı öğrenme uygulamaları*, Yayınlanmamış doktora tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi
- Etlng, A. (1993). What is nonformal education? *Journal of Agricultural Education*, 34 (4), 72-76.
- Fırat, M. (2010). Bilgi toplumunda eğitimin sürekliliği ve okulların geleceği. *International Conference on New trends in Education and Their Implications*, Antalya. 504-509.
- Garner, R. (2015, Mart 20). *Finland schools: Subjects scrapped and replaced with 'topics' as country reforms its education system*. Kasım 15, 2016 tarihinde [www.independent.co.uk:](http://www.independent.co.uk/news/world/europe/finland-schools-subjects-are-out-and-topics-are-in-as-country-reforms-its-education-system-10123911.html)
<http://www.independent.co.uk/news/world/europe/finland-schools-subjects-are-out-and-topics-are-in-as-country-reforms-its-education-system-10123911.html> adresinden alındı
- Gasco, G. (2009). Tasarım atölyelerini deneyimlemek mimarlık eğitiminin öteki yüzü. *Dosya* (15), 36-41.
- Gazete tasarım günleri 2014 kitapçığı*. 8 Eylül 2015 tarihinde [http://www.artilt.com/:](http://www.artilt.com/)
<http://www.artilt.com/pdf/2014.pdf> adresinden alındı
- GBF nedir?*. 3 Mayıs 2015 tarihinde Dokuz Eylül Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Web Sitesi: <http://gsf.deu.edu.tr/gencebeyinfirtinasi/GBF14/Site/gbfnedir.html> adresinden alındı
- Genç, S. Z. ve Eryaman, M. Y. (2008). Değişen değerler ve yeni eğitim paradigması. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9 (1), 89-102.
- Gezer, İ. (2007). *Nasıl bir eğitim - eğitimde alternatif arayışlar*. İstanbul: Bakış Yayınları.
- Grafist Genç Kuşak. (2003). C. Suner (Dü.) içinde, *Grafist 7* (s. 98). İstanbul: Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi, Güzel Sanatlar Fakültesi, Grafik Bölümü.
- Güler, T. (2007). Dokuz eylül üniversitesi gsf grafik bölümü: 7. genç beyin fırtınası. *Grafik Tasarım*, (30), 10-11.

- Gültekin, M. (2005). *Öğretimde planlama ve değerlendirme*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Gürkaynak, İ., Üstel, F. ve Gülgöz, S. (2008). *Eleştirel Düşünme*. İstanbul: Sabancı Üniversitesi.
- Haberin Yeni Formülü 5N1K+1T*. 8 Eylül 2015 tarihinde arti1t web sitesi: <http://www.arti1t.com/index1.php?year=2015&p=content&cl=nedir&l=nedir> adresinden alındı
- Heller, S. ve Talarico, L. (2012). Icograda için bir eğitim manifestosu. (Çev: L. Tonguç Basmacı). *Yazılar*, (120).
- Hesapçıoğlu, M. (1996). Bilgi toplumunda eğitim ve okulun geleceğine ilişkin düşünceler. *Yeni Türkiye Dergisi*, 2 (7), 21-28.
- Humbert, M. (2009). Tasarım okulunda öğretilmeyen 10 şey. (Çev: E. Say). *Grafik Tasarım*, (30), 79.
- Hunt, J. (2012). Icograda tasarım manifestosu. (Çev: L. Tonguç Basmacı). *Yazılar*, (121).
- İstanbul Modern'de Eğitim*. 3 Haziran 2015 tarihinde İstanbul Modern: http://www.istanbulmodern.org/tr/egitim/istanbul-modernde-egitim_380.html adresinden alındı
- İzer, A. (2010). Eutopeia Yahşibey Tasarım Çalışmaları. *Yahşibey Tasarım Çalışmaları İlk 20*. içinde İstanbul: Emre Senan Tasarım Vakfı.
- İzer, A. (2011). Önsöz. *Grafist 15* (s. 7-10). içinde İstanbul: Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi, Güzel Sanatlar Fakültesi, Grafik Tasarım Bölümü.
- Karabaş, B. (2009). *EWSAD 2009 Hakkında*. 11 11, 2016 tarihinde Arkitera: <http://www.v3.arkitera.com/g153-.html?year=&aID=2750> adresinden alındı
- Ketenci, H. F. ve Bilgili, C. (2006). *Yongaların 10 000 yıllık gizemli dansı/ görsel iletişim ve grafik tasarımı*. İstanbul: Beta.
- Kırıçoğlu, O. T. (2005). *Sanatta eğitim - görmek öğrenmek yaratmak*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

- Kurt, İ. (2000). *Yetişkin eğitimi*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Kutlu, R. (2015). Tasarımda disiplinlerarası yaklaşım - mekan ve grafik tasarım ilişkisi. *The Turkish Online Journal of Design, Art and Communication*, 5 (3), 40-51.
- Leistyana, P. (2006). Bilme ve öğrenme sürecinde zihinsel katılım: paulo freire'le bir diyalog. *Siyahî Dergisi* (8), 82-87.
- Malouf, D. (2012). Geleceğin tasarım eğitimi. (Çev: L. Tonguç Basmacı). *Yazılar*, (121).
- Margolin, V. (2012). Grafik tasarım eğitimi ve toplumsal değişimin getirdiği zorluklar. (Çev: L. Tonguç Basmacı). *Yazılar*, (123).
- Mayo, P. (2011). *Gramsci, freire ve yetişkin eğitimi - dönüştürücü eylem fırsatları*. (Çev: A. Duman). Ankara: Ütopya Yayınevi.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma - desen ve uygulama için bir rehber*. (Çev: S. Turan). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Mil, B. (2007). Nitel araştırma tekniği olarak görüşme. A. Yüksel, B. Mil ve Y. Bilim (Eds.), *Nitel araştırma: neden, nasıl, niçin?* İçinde (s. 3-26). Ankara: Detay Yayıncılık.
- Min, W. (2012). Tasarım eğitimi manifestosu. (Çev: L. Tonguç Basmacı). *Yazılar*, (123).
- Mocker, D. W. and Spear, G. E. (1982). *Lifelong learning: formal, nonformal, informal and self-directed*. Ohio: National Institute of Education.
- Morin, E. (2013). *Geleceğin eğitimi için gerekli yedi bilgi*. (Çev: H. Dilli). İstanbul : İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Mutaf, Ö. (2009). Grafik tasarımın genişleyen parametrelerine göre öğrenci nasıl yönlendirilebilir?. *Grafik Tasarım*, (30), 62-67.
- Niyazioğlu, S. (2007). Düünden bugüne grafist. *Grafik Tasarım Dergisi* (7), 21-30.
- Oktay, F. (2003). *Yaygın eğitim ve gençlik sivil toplum örgütleri*. ankara: Ankara Üniversitesi Avrupa Toplulukları Araştırma ve Uygulama Merkezi.

- Öğüt, A. (2016). *Bilgi çağında yönetim*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Özçer, S. (2006). Bir eğitim ve öğrenme metodolojisi olarak atölye çalışmaları. *HRdergi*.
- Özden, Y. (2005). *Eğitimde yeni değerler*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Özden, Y. (2005). *Öğrenme ve öğretme*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Parlar, H. (2012). Bilgi toplumu, değişim ve yeni eğitim paradigması. *Yalova Sosyal Bilimler Dergisi*, (4), 193-209.
- Paul, R. ve Elder, L. (2006). *Minik eleştirel düşünme kılavuzu, kavramlar ve araçlar*. (Çev: M. B. Fidan). Dillon Beach, California: The Foundation for Critical Thinking.
- Pido, J. O. (2012). Görsel iletişim tasarımı yoluyla büyük bütünlük. (Çev: L. Tonguç Basmacı). *Yazılar*, (121).
- Poggenpohl, S. H. (2012). Meslek toplulukları. (Çev: L. Tonguç Basmacı). *Yazılar*, (121).
- Poggenpohl, S. H. and Ahn, S. S. (2002). Between word and deed: the icograda design education manifesto, seoul 2000. *Design Issues*, 18 (2), 46-56.
- Polat, İ. ve Kılıç, E. (2013). Türkiye'de çokkültürlü eğitim ve çokkültürlü eğitimde öğretmen yeterlilikleri. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10 (1), 352-372.
- Pullman, C. (2007). Bazı şeyler değişti. *Grafik Tasarım* (12), 16-18.
- Reece, I., and Walker, S. (1997). *Teaching, training and learning - a practical guide*. Sunderland: Business Education Publishers Limited.
- Reischmann, J. (2008). “10’un Gücü ile Öğrenmek – Kim Daha Fazla Sunuyor?” Yaşayarak Öğrenme, Herkes İçin, Her Zaman, Her Yerde – İnfomal Öğrenme İçin Kaynak Kitabı, EASY, Wuppertal.
- Rogal, M. (2012). İletişim tasarımını konumlamak. (Çev: L. Tonguç Basmacı). *Yazılar*, (122).
- Rosema, R. (2010). *Grafist 14*. (B. Kirişcan, Röportaj Yapan) İstanbul: Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi, Güzel Sanatlar Bölümü, Grafik Tasarım Bölümü.

- Sadri, H. ve Sadri, S. Z. (2010). İnsan hakları odaklı tasarım atölyesi. *TMMOB Mimarlar Odası Ankara Şubesi Bülteni*, (84), 42-43.
- Sağlam, H. (2009). Eğitim aracı olarak bir bölü on. *Dosya*, (15), 42-47.
- San, İ. (2008). *Sanat ve eğitim - yaratıcılık, temel sanat kuramları, sanat eleştirisi yaklaşımları*. Ankara: Ütopya.
- Saygılı, S. (2013). Sanayi toplumunda bilgi toplumuna geçiş sürecinde eğitimde dönüştürücü bir entelektüel olarak öğretmenler. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (özel sayı), 263-274.
- Selamet, S. (2009). Sanat ve tasarım eğitiminde başarılı bir işbirliği ağı: cumulus. *Grafik Tasarım*, (30), 86-88.
- Senan, E., ve Güven, Ö. (2010). *Yahşibey tasarım çalışmaları ilk 20*. İstanbul: Emre Senan Tasarım Vakfı.
- Sevinç, A. T. (28 Şubat 2012). *bi'sürü "Zivanadan Çık"tı*. 18 Temmuz 2015 tarihinde arkitera: <http://www.arkitera.com/haber/6940/bisuru-zivanadan-cikti> adresinden alındı
- Simpson, T., Barton, R. ve Celento, D. (2008). Tasarımla disiplinlerarası bir yolculuk. (Çev: B. Gönülşen). *Mühendis ve Makina*, 49 (586), 18-21.
- Sönmez, V. (2009). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Şahiner, R. (2002). Yeni bir binyılın eşiğinde sanat eğitimi üzerine. *Anadolu Sanat* (13).
- Şişman, M. ve Turan, S. (2001). *Eğitimde toplam kalite yönetimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Terzi, A. R. (2003). Bilgi toplumunda eğitim ve okul. *Manas Sosyal Bilimler Dergisi*, 3 (5), 58-63.
- Triggs, T. (2012). Tasarım eğitiminin geleceği - grafik tasarım ve eleştirel uygulamalar: müfredatın temelini oluşturmak. (Çev: L. Tonguç Basmacı). *Yazılar*, (123).
- Triverdi, K. (2012). Icograda tasarım manifestosuna yeniden bakış. (Çev: L. Tonguç Basmacı). *Yazılar*, (122).

- Turan, S. (2006). Yarınların türkiyesi için okulu yeniden tasarlamak ve düşünmek. *Türk Eğitim Sisteminde Yeni Paradigma Arayışları Sempozyum*, Ankara: Eğitim-Bir-Sen Yayınları, s. 306-317.
- Turna, Ö., Bolat, M. ve Keskin, S. (2012). Disiplinlerarası yaklaşım: müzik, fizik, matematik örneği. *X. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi*. Niğde.
- Türkmen, H. (2010). İnformal (sınıf-dışı) fen bilgisi eğitimine tarihsel bakış ve eğitimimize entegrasyonu. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(39), 46-59.
- Türkoğlu, A. (1996). *99 soruda eğitim bilimine giriş*. İzmir: Memleket Gazetecilik ve Matbaacılık.
- Ulusoy, G. (2007). Disiplinlerarası Araştırma ve Eğitim. C. C. Aktan içinde, *Değişim Çağında Yüksek Öğretim: Global Trendler - Paradigmal Yönelimler* (s. 389-398). İzmir: Yaşar Üniversitesi.
- Usta, G., & Onur, D. (2011). Bir tasarım stüdyosu deneyimi: fraktal tasarım. *1. Sanat ve Tasarım Eğitimi Sempozyumu*. Ankara: Başkent Üniversitesi. s. 513-517.
- Vukić, F. (2012). Yarının tasarımı mı? (Çev: L. Tonguç Basmacı). *Yazılar*, (123).
- Yalçiner, M. (2006). *Eğitimde gözlem ve değerlendirme*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Yavi, E. (2005). *9. Uluslararası İstanbul Tasarım Günleri*. İstanbul: Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi, Güzel Sanatlar Fakültesi. Grafik Bölümü.
- Yıldırım, A. (1996). Disiplinlerarası öğretim kavramı ve programlar açısından doğurduğu sonuçlar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* (12), 89-94.
- Yıldırım, A. (2011). *Eleştirel pedagoji (İvan Illich ve Paulo Freire'in eğitim anlayışı üzerine)*. Ankara: Anı Yayınları.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yürekli, İ. ve Yürekli, H. (2004). Mimari tasarım eğitiminde enformellik. *İtÜdergisi/a Mimarlık, Planlama, Tasarım*, 3 (1), 53-62.

http://kismanstudio.nl/kisman_bio.html 25.06.2016 tarihinde erişildi.

<https://fabricform.wordpress.com/about/mark-west/> 12.07.2016 tarihinde erişildi