İÇMİMARLIK EĞİTİMİNDEKİ TASARIM STÜDYOSU DERSLERİNİN SONUÇ ÜRÜNLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ VE BİR DEĞERLENDİRME ARAÇ ÖNERİSİ

Sanatta Yeterlik Tezi

Tuğba LEVENT KASAP

Eskişehir 2019

İÇMİMARLIK EĞİTİMİNDEKİ TASARIM STÜDYOSU DERSLERİNİN SONUÇ ÜRÜNLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ VE BİR DEĞERLENDİRME ARAÇ ÖNERİSİ

Tuğba LEVENT KASAP

SANATTA YETERLİK TEZİ

İç Mimarlık Anasanat Dalı
Danışman: Prof. B. Burak KAPTAN

Eskişehir
Anadolu Üniversitesi
Güzel Sanatlar Enstitüsü
Kasım 2019

Bu tez çalışması BAP Komisyonunca kabul edilen 1708E469 no.lu proje kapsamında desteklenmiştir.

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

Tuğba Levent KASAP'ın "İçmimarlık Eğitimindeki Tasarım Stüdyosu Derslerinin Sonuç Ürünlerinin Değerlendirilmesi ve Bir Değerlendirme Araç Önerisi" başlıklı tezi **30 Ekim 2019** tarihinde, aşağıdaki jüri tarafından Lisansüstü Eğitim Öğretim ve Sınav Yönetmeliğinin ilgili maddeleri uyarınca, **İç Mimarlık Anasanat Dalı Sanatta Yeterlik** tezi olarak değerlendirilerek kabul edilmiştir.

		İmza
Üye (Tez Danışmanı)	**: Prof. B. Burak KAPTAN**	.....
Üye	**: Doç. Dr. Gülçin CANKIZ ELİBOL**	.....
Üye	**: Doç. Müge GÖKER PAKTAŞ**	.....
Üye	**: Dr. Öğr. Üyesi Mehmet Ali ALTIN**	.....
Üye	**: Dr. Öğr. Üyesi Engin KAPKIN**	ENGİN KAPKIN

Prof. Hayri ESMER
Anadolu Üniversitesi
Güzel Sanatlar Enstitüsü Müdürü

ÖZET

İÇMİMARLIK EĞİTİMİNDEKİ TASARIM STÜDYOSU DERSLERİNİN SONUÇ ÜRÜNLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ VE BİR DEĞERLENDİRME ARAÇ ÖNERİSİ

Tuğba LEVENT KASAP
İç Mimarlık Anasanat Dalı
Anadolu Üniversitesi, Güzel Sanatlar Enstitüsü
Danışman: Prof. B. Burak KAPTAN

İçmimarlık disiplini, temelde proje tasarım, organizasyon ve uygulama sürecini kapsayan bir meslek alanıdır. İçmimarlık tasarım stüdyosu dersleri, bu doğrultuda içmimarlık eğitiminde, öğrenciye tasarım sürecini belirli bir dönem içinde öğretmeyi hedefleyen önemli bir yere sahiptir. Bu süreçlerin öğretiminde her dönem başka bir öğrenme çıktısı alınması beklenmektedir ve her dönemin sonunda ortaya çıkan ürün değerlendirilerek bir not verilmektedir. Bu not öğrencinin hem kendini diğer öğrencilerle kıyaslamasına hem de kendini değerlendirmesine olanak tanımaktadır.

Tez çalışmasının amacı tasarım stüdyosu derslerinde tasarım sürecinin sonuç ürünü olan iç mekan tasarımının değerlendirilmesinde kullanılan ölçütleri kapsamlı ve sistemli bir şekilde bir araya getirmektir. Ayrıca tasarım stüdyosu derslerinin sonunda öğrenciye verilecek notun şeffaf, adaletli, sorgulanabilir ve tarafsız bir hale gelmesini sağlayacak yeni bir rubrik önerisi oluşturarak içmimarlık eğitimine katkıda bulunmak amaçlanmıştır. Bu doğrultuda farklı üniversitelerde tasarım stüdyosu dersi yürütücülüğü yapan öğretim elemanlarının bilgi ve görüşleri alınmış, örnek niteliğinde bir jüri gözlemlenmiş, jürinin kullandığı değerlendirme ölçütleri belirlenmiş ve elde edilen verilerin çözümlenmesi ile bir rubrik önerisi oluşturulmuştur. Oluşturulan rubriğin iki farklı tasarım stüdyosu grubunda jüri üyeleri tarafından kullanılması istenmiş ve jüri üyelerinin rubrikler ilgili görüşleri alınmıştır. Rubrik üzerinde iyileştirmeler yapılarak son haline getirilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Tasarım stüdyosu, Sonuç ürün değerlendirme, Değerlendirme ölçütleri, Rubrik.

ABSTRACT

EVALUATION OF FINAL PRODUCT OF DESIGN STUDIO COURSES IN INTERIOR DESIGN EDUCATION AND A PROPOSAL OF AN EVALUATION TOOL

Tuğba LEVENT KASAP
Department of Interior Design/Architecture
Anadolu University, Fine Arts Institute
Supervisor: Prof. B. Burak KAPTAN

Interior Architecture/Design discipline is a profession that mainly includes project design, organization and implementation process. In this respect, Design Studio courses have an important role in Interior Architecture/Design education, which aims to teach design processes to students in a certain period. Whwn teaching these processes, different learning outcome is expected every semester and a mark is given by evaluating the product that develops at the end of each semester. The grade allows student to compare himself or herself to other students and evaluate himself.

The aim of this thesis is to investigate the criteria used when evaluating of the interior design which is the product of the design process in a comprehensive and systematic way in the Design Studio courses. In addition, it is aimed to contribute to Interior Architecture/Design education by creating a new rubric proposal that will make the grade to be given to the student transparent, fair, questionable and impartial at the end of the design studio courses. In this direction, the knowledge and opinions of the lecturers conducting design studio courses at different universities were obtained, an exemplary jury was observed and the evaluation criteria used by the jury were determined and the rubric proposal was formed by analyzing the obtained information. The jury members was asked to use the rubric in two different Design Studio groups and their opinions were determined. The rubric was taken its final shape by making improvements on it.

Keywords: Design studio, Evaluation of final product, Evaluation criteria, Rubric.

ÖNSÖZ

Eğitim ve meslek hayatım boyunca bana güç ve cesaret veren ve kadın bir akademisyen olmanın gururunu yaşatan ulu önder Gazi Mustafa Kemal ATATÜRK' e şükranlarımı sunuyor, özlem ve saygı ile anıyorum.

Lisansüstü eğitime başlandığım günden itibaren her araştırmanın değerli olduğunu öğreten ve araştırmaya teşvik eden, bana hem akademik hem mesleki anlamda katkı sağlayan ve tez sürecimi titizlikle takip edip yapıcı önerilerde bulunan tez danışmanım sayın B. Burak KAPTAN' a sonsuz teşekkür ederim.

Eğitim ve akademik hayatım boyunca, Kocaeli Üniversitesi ve Anadolu Üniversitesi'nde birlikte çalıştığım tüm hocalarıma hayatıma yaptıkları değerli katkılarından dolayı teşekkürlerimi sunarım.

Ayrıca tezime yaptıkları değerli katkılardan dolayı tez savunmamda yer alan çok değerli jüri üyelerine teşekkür ederim.

Canım Ertuğrul, Ulusoy ve Kılıç ailelerine, Eskişehir'deki ailem olup, her an destek oldukları için sonsuz teşekkür ederim.

Hayatımın her döneminde yanımda olan en büyük destekçilerim babama, anneme, *Tolga'ma, Tuğrul'uma, Vehibe'me* ve canım *Kasap Ailesine* teşekkür ederim.

Varlığıyla bana güç, umut, cesaret ve neşe veren, hayatımın her alanında olduğu gibi tez sürecim boyunca bana destek olan sevgili eşime*, Caner'ime* tüm kalbimle teşekkür ederim.

Tez çalışmamı, küçücük kalpleriyle ve varlıklarıyla hayatımı neşelendiren yeğenim *Deniz'e* ve oğlum *Levent'e* armağan ediyorum.

Saygıyla.

Tuğba Levent Kasap

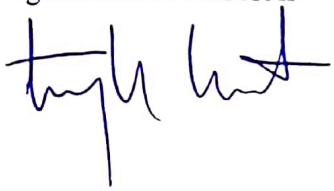
30.10.2019

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 çalışmamın 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.

İmza

Tuğba LEVENT KASAP



İÇİNDEKİLER **SAYFA**

BAŞLIK SAYFASI i

ÖZET iii

ABSTRACT iv

ÖNSÖZ v

İÇİNDEKİLER vii

GÖRSELLER DİZİNİ ix

GRAFİKLER DİZİNİ x

ŞEMALAR DİZİNİ xi

TABLOLAR DİZİNİ xii

1. GİRİŞ 1

1.1. Sorun 1

1.2. Amaç 1

1.3. Önem 3

1.4. Sınırlılıklar 3

2. ALANYAZIN 4

2.1. İçmimarlık 4

2.1.1. Tarihi gelişimi 6

2.1.2. İçmimarlık Eğitim Tarihi ve Türkiye'deki Gelişimi 9

2.1.3. İçmimarlık Eğitim Modeli 15

2.1.3.1. Tasarım Eğitimi 16

2.1.3.2. Stüdyo/Atölye 18

2.1.3.3. Tasarım Süreci 21

2.1.3.4. Tasarım Stüdyosu Ders Süreci 24

2.1.3.5. Jüri 26

2.2. Değer ve Değerlendirme Kavramı 27

2.2.1. Değer Kavramı 28

2.2.2. Değerlendirme Kavramı 34
2.3. Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme 36
2.3.1. Ölçme ve Değerlendirme Yöntemleri 41
2.3.2. Performansa Dayalı Değerlendirme Yöntemi 45
3. YÖNTEM 48
3.1. Araştırma Deseni 48
3.2. Örneklem 49
3.3. Katılımcılar 49
3.3.1. Araştırmacı 49
3.3.2. Öğretim Elemanları 49
3.3.3. Jüri Üyeleri 51
3.4. Veri Toplama Teknikleri ve Araçları 51
3.4.1. Proje Dersleri Sonuç Ürünleri Değerlendirme Ölçütleri Bilgi Formu 52
3.4.2. Gözlem (Video kaydı) 52
3.4.3. Yarı-yapılandırılmış görüşme 53
3.5. Genel Süreç 54
3.6. Verilerin Çözümlenmesi 56
4. BULGULAR VE YORUM 57
4.1. Değerlendirme Ölçütleri Bilgi Formu 57
4.2. Video Kayıttan Gözlem 76
4.3. Rubrik 79
4.4. Yarı-Yapılandırılmış Görüşmeler 91
5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER 94
KAYNAKÇA 106

GÖRSELLER DİZİNİ **SAYFA**

Görsel 2.1. Elsie De Wolfe, Paris ve Tasarımı Villa Trianon, Versailles (http5)..... 7

Görsel 2.2. 1932 Yılından Güzel Sanatlar Akademisi Dahili Mimari Atölyesi'nde yapılan içmimarlık projeleri (M.S.G.S.Ü. arşivi) (Küçükerman, 1998, s. 10) 14

Görsel 3.1. 2018-2019 Bahar Dönemi İçmimari Proje 2 Dersi Jürisi (Tuğba Levent Kasap, 29 Mayıs 2019) 54

Görsel 3.2. 2018-2019 Bahar Dönemi Tasarım Stüdyosu 6 Dersi Jürisi (Ümmü Ertuğrul, 27 Mayıs 2019)..... 54

GRAFİKLER DİZİNİ **SAYFA**

Grafik 4.1. Tasarım Stüdyosu 1 Dersinin Amaçları-Çıktıları..... 65

Grafik 4.2. Tasarım Stüdyosu 1 Dersi Sonuç Ürününü Değerlendirme Ölçütleri..... 65

Grafik 4.3. Tasarım Stüdyosu 2 Dersinin Amaçları 66

Grafik 4.4. Tasarım Stüdyosu 2 Dersi Sonuç Ürününü Değerlendirme Ölçütleri..... 67

Grafik 4.5. Tasarım Stüdyosu 3 Dersinin Amaçları 68

Grafik 4.6. Tasarım Stüdyosu 3 Dersi Sonuç Ürününü Değerlendirme Ölçütleri..... 68

Grafik 4.7. Tasarım Stüdyosu 4 Dersinin Amaçlar 69

Grafik 4.8. Tasarım Stüdyosu 4 Dersi Sonuç Ürününü Değerlendirme Ölçütleri..... 70

Grafik 4.9. Tasarım Stüdyosu 5 Dersinin Amaçları 71

Grafik 4.10. Tasarım Stüdyosu 5 Dersi Sonuç Ürününü Değerlendirme Ölçütleri..... 71

Grafik 4.11. Tasarım Stüdyosu 6 Dersinin Amaçları 72

Grafik 4.12. Tasarım Stüdyosu 6 Dersi Sonuç Ürününü Değerlendirme Ölçütleri..... 72

Grafik 4.13. NVİVO 12 Programında Ortaya Çıkan Kavramlar..... 76

ŞEMALAR DİZİNİ **SAYFA**

Şema 2.1. İç Mekan Oluşumdaki Kullanıcı-Mekan-İşlev Üçlemesi 4

Şema 2.2. Güzel Sanatlar ve Süsleme, Ev Ekonomisi ve Mimarlığın Kesişim Noktası Olarak İçmimarlık ((IFHE, 2011'den aktaran Kaptan, B.B., 2014, s. 67, uyarlanmıştır) 10

Şema 2.3. Türkiye'de İçmimarlık Eğitim Süreci 13

Şema 2.4. Tasarım ve İçmimarlığın İlişkileri (Findeli, 2001, s. 8) 17

Şema 2.5. Tasarım Stüdyosunun Amaçları (Gül, 2016, s. 29,30,31) 21

Şema 2.6. Tasarım Süreci 22

Şema 2.7. İç Mekan Tasarımının Değişkenleri (Kaptan B. B., Kültür ve İçmimarlık, 2013, s. 55) 22

Şema 2.8. İç Mekanda Üretim Süreci (Kaptan B. B., Kültür ve İçmimarlık, 2013, s. 65) 23

Şema 2.9: İçmimarlık Tasarım Stüdyosu Dersinde Tasarım Süreci (Botti-Salitsky, 2005, s. 4) 25

Şema 2.10. Değerlendirmenin Öğeleri ((Turgut ve Baykul, 2015, s. 357) 39

Şema 2.11. Değerlendirme Türleri (Tekindal, 2017, s. 31,32) 41

Şema 3.1. Genel Süreç 55

Şema 4.1. Ortaya Çıkan Kavramların Hiyerarşik Dağılımı 77

TABLOLAR DİZİNİ **SAYFA**

Tablo 2.1. Beaux-Arts Programı (Lökçe, 2002, s. 4) 11

Tablo 2.2. Bauhaus Programı (Lökçe, 2002, s. 4) 12

Tablo 2.3. Bütünsel Dereceli (Holistik) Rubrik İçin Bir Örnek (Güler, 2018, s. 101) 46

Tablo 2.4. Analitik Dereceli Rubrik İçin Bir Örnek (Güler, 2018) 46

Tablo 3.1. 28 Üniversitenin İçmimarlık Bölümleri ve Kuruluş Yılları 50

Tablo 3.2. Jüri Üyelerinin Bilgileri 51

Tablo 3.3. Gözlemin Yapıldığı Jüride Yer Alan Jüri Üyelerinin Bilgileri 52

Tablo 4.1. Tasarım stüdyosu Dersi Yürütücülerinin Yaş Çözümlemesi 57

Tablo 4.2. Tasarım stüdyosu Dersi Yürütücülerinin Cinsiyet Çözümlemesi 57

Tablo 4.3. Tasarım stüdyosu Dersi Yürütücülerinin Mezun Olduğu Programların Çözümlemesi 58

Tablo 4.4. Tasarım stüdyosu Dersi Yürütücülerinin Çalıştıkları Yerlerin Çözümlemesi 59

Tablo 4.5. Tasarım stüdyosu Dersi Yürütücülerinin Deneyim Yılları 59

Tablo 4.6. Tasarım stüdyosu Derslerinde Ortalama Kaç Öğrenci Bulunduğu 60

Tablo 4.7. Tasarım stüdyosu Dersleri Haftalık Ders Saati 60

Tablo 4.8. Tasarım stüdyosu Derslerinin Konularının Kararını Verenler 61

Tablo 4.9. Tasarım stüdyosu Dersi Föy İçerikleri 61

Tablo 4.10. Eleştirme Yöntemlerinin Çözümlenmesi 62

Tablo 4.11. Tasarım stüdyosu dersi yürütücülerinin Eleştiri İçin Öğrenciye Ayırdığı Ortalama Süre 62

Tablo 4.12. Tasarım stüdyosu dersi yürütücülerinin Tasarım stüdyosu Dersleri Sonuç Ürünü Değerlendirme Yöntemleri 63

Tablo 4.13. Tasarım stüdyosu Dersi Yürütücülerinin Sonuç Ürün Değerlendirmesinin Gerekliliği/Önemliliği İle İlgili Yaptıkları Yorumlar 74

Tablo 4.14. Tasarım stüdyosu Dersi Yürütücülerinin Değerlendirmede Yaşadıkları Sorunlarla İlgili Yaptıkları Yorumlar 75

Tablo 4.15. Tasarım stüdyosu Dersi Yürütücülerinin Değerlendirme Ölçütleri ile Paylaşmak İstedikleri Görüşler 75

Tablo 4.16. Ortaya Çıkan Kavramların Frekansları 78

Tablo 4.17. Tasarım Stüdyosu 1 Değerlendirme Ölçütleri 80

Tablo 4.18. Tasarım Stüdyosu 2 Değerlendirme Ölçütleri 82

Tablo 4.19. Tasarım Stüdyosu 3 Değerlendirme Ölçütleri 84

Tablo 4.20. Tasarım Stüdyosu 4 Değerlendirme Ölçütleri 86

Tablo 4.21. Tasarım Stüdyosu 5 Değerlendirme Ölçütleri 88

Tablo 4.22. Tasarım Stüdyosu 6 Değerlendirme Ölçütleri 90

Tablo 5.1. Tasarım Stüdyosu 1 Rubriği 99

Tablo 5.2. Tasarım Stüdyosu 2 Rubriği 100

Tablo 5.3. Tasarım Stüdyosu 3 Rubriği 101

Tablo 5.4. Tasarım Stüdyosu 4 Rubriği 102

Tablo 5.5. Tasarım Stüdyosu 5 Rubriği 103

Tablo 5.6. Tasarım Stüdyosu 6 Rubriği 104

1. GİRİŞ

1.1. Sorun

İçmimarlık disiplini, temelde tasarım, organizasyon ve uygulama sürecini kapsayan bir meslek alanıdır. Tasarım Stüdyosu dersleri içmimarlık eğitiminde, öğrenciye tasarım, organizasyon ve uygulama süreçlerini belli bir dönem içinde öğretmeyi amaçlayan önemli bir yere sahiptir. Bu süreçlerin öğretiminde her dönem başka bir çıktı alınması beklenmektedir. Her dönemin sonunda ortaya çıkan ürün değerlendirilerek bir not verilmektedir. Bu not öğrencinin hem kendini değerlendirmesine izin verir hem de kendini diğer öğrencilerle kıyaslamasına olanak tanımaktadır. Ancak günümüzde yapılan jürilerde ve değerlendirmelerde bu notlamanın yürütücünün ya da jürinin kendi belirlediği ölçütlerle ya da hiçbir ölçüt göz önünde bulundurulmadan yapıldığı görülmektedir. Hatta yürütücünün öğrenci ile kurduğu olumlu ya da olumsuz ilişkiler ile gerçekleştirildiği de gözlemlenmektedir. Bu durumlarda öğrenci hem kendini değerlendirememekte, hem diğer öğrenciler arasındaki yerini tanımlayamamaktadır. Ayrıca yürütücü ya da jüri tarafından adaletli, sorgulanabilir, şeffaf ve tarafsız bir değerlendirme gerçekleştirilememektedir.

1.2. Amaç

Tasarım stüdyosu dersi sonuç ürün değerlendirme ölçütleri ile ilgili yapılan kaynak taramasında içmimarlık alanında yapılan sınırlı sayıda çalışmanın olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ancak Berdi Gökhan ve Atasoy (2005) tarafından gerçekleştirilmiş "İçmimarlık Eğitim Programı Tasarımı ve Geliştirme modeli önerisi" başlıklı doktora tezinden üretilmiş makalede, içmimarlık eğitim programı için karma bir model geliştirilmesinin gerekliliği vurgulanmıştır. Ayrıca içmimarlık eğitim programında verilecek kararların,

- Üniversitenin ve bölümün ulaşması beklenen hedeflere ulaşması,
- bölümün stratejik planının hazırlanması,
- bölüm kültürü için tasarım çalışması,
- eğitimin süresinin belirlenmesi,
- eğitim konuları ve becerilerinin ortaya konması
- ders başlıkları ve kapsadıkları konuların belirlenmesi,

- dikey ve yatay ders planı, ders tipleri, ders içerikleri ders süreleri, kredi sistemi-eğitim - öğretim yöntemlerinin belirlenmesi,
- değerlendirme ve not sisteminin oluşturulması,
- başarı düzeyi hakkında kararların alınması,
- akreditasyon alınıp alınmayacağı kararının verilmesi,
- gerekli finansman ve yatırım kararlarının alınması ,
- fiziksel çevre - binalar, laboratuvarlar, atölyeler, bilgisayar sistemi, kütüphane, toplantı salonları gibi gereksinimlerin ve bunların idari kullanımının belirlenmesi,
- psikolojik ve sosyal ortam, öğrenci ve öğretim elemanlarının ve çalışanların psikososyal durumları beklentileri ve kararlarının belirlenmesi,
- sibernetik yaklaşıma göre sistem ögeleri arasında denetim ve iletişim konuları doğrultusunda alınması gerektiği sonucuna ulaşmışlardır (Berdi Gökhan ve Atasoy, 2005, s. 28).

Ancak günümüze kadar yapılan çalışmalar incelendiğinde özellikle tasarım stüdyosu dersi sonuç ürünlerinin değerlendirilmesine yönelik bir araştırma yapılmadığı görülmüştür. Ortaya çıkan sonuç ürünün değerlendirilmesi hem öğrenci hem de yürütücü açısından önem taşımaktadır. Öğrenci açısından; yanlışlıklarını ve eksiklerini görebilmesi ve adaletli bir not değerlendirme ortamında bulunabilmesi. Ders yürütücüsü açısından ise; adaletli, şeffaf, sorgulanabilir bir not değerlendirme sistemi oluşturabilmek ve tarafsız olarak değerlendirebilmesi bakımından önem taşımaktadır. Öğrenci aldığı notu sorguladığında ders yürütücüsünün vicdanen rahat bir biçimde yanıtlandırabilmesi iki taraf için de önem arz etmektedir. Bu bağlamda çalışmanın temel amacı tarafsız, adaletli, şeffaf, sorgulanabilir bir değerlendirme ölçütü önerisi oluşturmaktır. Bu amaç doğrultusunda şu sorulara yanıt aranmaya çalışılmıştır:

1. İçmimarlık nedir? İçmimar kimdir?
2. İçmimarlık eğitim tarihi sürecinde Türkiye'nin durumu nedir?
3. Türkiye'de uygulanan eğitim modeli nasıldır?
4. Eğitimde değerlendirme süreçleri nasıldır?
5. Değer ve değerlendirme kavramları neyi ifade etmektedirler?
6. İçmimarlık eğitiminde günümüzde kullanılan değerlendirme ölçütleri nelerdir?
7. İçmimari projede kullanılan nasıl bir değerlendirme ölçütü olmalıdır?

Araştırma sorusu 1, 2, 3,4 ve 5'e cevap literatür taraması ile, araştırma sorusu 6'ya cevap araştırma için hazırlanan değerlendirme ölçütleri bilgi formu ve jürilerin gözlemi ile, araştırma sorusu 7'ye cevap ise literatür taraması ve yapılan uygulama ile aranmıştır.

1.3. Önem

İçmimari tasarım stüdyosu dersleri grup öğrencileri ile yüz yüze ve birebir gerçekleştirilmektedir. Ders sürecinde yürütücü ve öğrenci arasında bir samimiyet ya da duygusal bağ olarak adlandırabilecek olumlu ya da olumsuz bir öğrenci öğretim elemanı ilişkisi oluşmaktadır. Çoğu zaman bu ilişki yürütücülerin öğrencilerin sonuç ürünlerinin değerlendirmesine etki etmektedir. Bu etki tüm öğrencileri doğrudan ya da dolaylı bir şekilde etkilemektedir. Bu nedenle oluşturulacak yeni ölçütler, adaletli bir not değerlendirme sistemi oluşturabilmek, öğrencilerle yürütücü arasındaki ilişkinin nota yansımasını engellemek, ayrıca öğrencinin notunu sorguladığında kolayca cevap bulabilmesini sağlayabilecek, şeffaf, sorgulanabilir, tarafsız ve adaletli bir niteliğe sahiptir. İçmimari tasarım stüdyosu eğitimi hakkında erişimimiz dahilindeki literatürde ölçütler ile ilgili sınırlı sayıda çalışmaya ulaşılmıştır. Ancak Berdi Gökhan ve Atasoy'un (2005) yapmış oldukları çalışmada ulaştıkları sonuçlarda değerlendirme ve notlandırma sistemi üzerinde çalışılması gerekliliğini vurgulamışlardır. Bu nedenle çalışmanın konusu dahilinde yapılacak ilk çalışma olması bakımından önemlidir. Bu çalışma içmimarlık alanı dışında diğer tasarım disiplinlerinde de kaynak niteliği taşıyabileceğinden dolayı önemlidir.

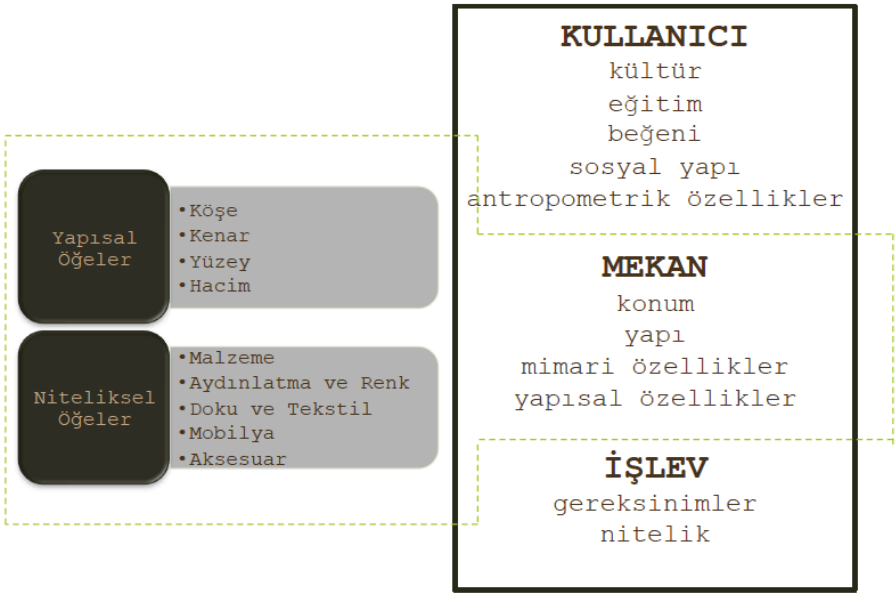
1.4. Sınırlılıklar

Bu çalışma kapsamında en az on yıldır İçmimarlık eğitimi veren 9 devlet 19 vakıf olmak üzere toplam 28 üniversiteden rastlantısal olarak seçilen 10 üniversitenin tasarım stüdyosu dersi yürütücülerinin verdikleri dersin ve tasarım stüdyosu dersi sonuç ürün değerlendirme bilgileri ele alınmıştır. Bir eğitim programının kurulması ve yeterli deneyimin sağlandığı düşüncesi ile ve araştırmanın baş edilebilirliği açısından on yıldır içmimarlık eğitimi veren kurumlarda tasarım stüdyosu dersi eğitimi veren öğretim elemanlarının bilgi ve deneyimleri dahil edilmiştir. İçmimarlık eğitimi veren diğer üniversiteler kapsam dışında tutulmaktadır.

2. ALANYAZIN

2.1. İçmimarlık

İçmimarlık, yaşanılabilir mekan yaratma eylemindeki süreçleri kapsayan bir meslek disiplinidir. Yaşanılabilir bir mekan, o mekanın işlevinin, kullanıcısının ve mekanın bulunduğu konumun karakteristik özelliklerinin bütünleştirilmesiyle olasıdır. Kaçar (1997, s. 11) içmimarlığı, mekanın insan gereksinimlerini karşılayacak ölçüdeki işlev ve kullanıcı özelliklerinin bir araya getirilmesiyle, pratik, sembolik ve işlevsel bir mekan yaratma eylemi olarak tanımlamıştır. Buna göre içmimarın tasarladığı mekan yalnızca sembolik, pratik ve işlevsel olarak var olmamalı, aynı zamanda kullanıcının duyusal (görsel, dokunsal, işitsel ve koku ile ilgili) ve duygusal özelliklerini de yansıtıcı özelliklere sahip olmalıdır (Şema 2.1.).



Şema 2.1. *İç Mekan Oluşumdaki Kullanıcı-Mekan-İşlev Üçlemesi*

Gör (1997) ise mekan-kullanıcı-işlev üçlemesini işlevsel ve düzeyli hale getirmek için, insan-mobilya-mekan ilişkisinin kurulmasıyla bütünleştirilmiş ve bunun içmimarlık mesleğinin uğraş alanı olduğunu savunmuştur.

Mesleğin uygulamalı olduğunu vurgulayan Kaptan ise içmimarlığı "Uygulamaya dayalı, kullanıcı-mekan-işlev ilişkisinin belirli bir genel düşünce (concept) çerçevesinde içmimar tarafından kurgulanan bir tasarım alanı (Kaptan B.B. 2003ten aktaran, Kaptan B. B., 2013, s. 50)" şeklinde tanımlamıştır.

American Society of Interior Designers (ASID) içmimarlıkla ilgili, "içmimarlar kullanıcılarına güvenli, işlevsel ve etkileyici mekan çözümleri sunmak üzere çalışan yaratıcı ve teknik sorun çözümleyicileridir. İçmimarlar, estetik görünümü uygulama yeteneği ve bilgi ile bütünleştirerek insan deneyimlerini etkilerler ve onların yaşamlarını değiştirirler (http1)" ifadesini kullanmışlardır. Bu tanımın yaklaşımına göre içmimarlığın uğraş alanı bir iç mekanın atmosfer ve estetik değerlerini tasarım ilkesi olan stil, renk, ruh, zıtlık, konfor, rahatlık ve uyum kavramları ile bütünleştirmektir.

National Council for Interior Design Qualification'ın (NCIDQ) (http2) tanımına göre içmimarlık, işlevsel, yaşam ve kültür niteliğini ve estetik çekiciliği artıran yaratıcı ve teknik çözümlerin yapıldığı meslek alanıdır.

Bu tanımlardan yola çıkılarak içmimarlığın kullanıcıyı mekanda özel hissettiren, bir fikir doğrultusunda pratik çözümlemeleri estetik bir görünümle bütünleştiren bir tasarlama eylemi olduğunu söylemek olasıdır.

İçmimar, mekanı, mekanın konumunu, mimari yapısını, coğrafi ve topoğrafik özelliklerini; işlevi, işlevin yapısı ve gerektirdiklerini; kullanıcıyı, eğitimini, kültürel yapısını, eğitim düzeyini, istek ve beğenileri çözümler ve tasarıma fikir verebilecek özler yakalamaya çalışır. Bu özler doğrultusunda kullanıcısına yaşanabilir mekanını tasarlar.

Gör, içmimarı,

> *"İç mekanların, bilimsel, sanatsal, ölçütlerle tasarlanıp uygulanmasından sorumlu, mekanların işlevsel ve düzeyli hale getirilmesini savunan, insan-mobilya-mekan ilişkileri sorunlarını alışılmış mekan ve mobilyayı kullanıcının fiziksel, ruhsal gereksinimleri doğrultusunda, işlevsel ve estetik yaklaşımlarla tasarlayan, uygulayan, bu becerilerini aldığı içmimarlık eğitimiyle ortaya koyan çağdaş kimliğe sahip kişi* (Gör, 1997, s. 88)*"*

şeklindeki yorumuyla tanımlamıştır. Bu doğrultuda bir içmimarlık ürününde içmimarın sahip olduğu eğitim ve kültürel yapısının etkilerinin olduğu söylenebilir.

International Federation of Interior Architecture'a (IFI) (http3) göre içmimar,

- İç mekanların niteliği ve işlevselliğine ilişkin sorunları tanımlar, araştırır ve yaratıcılığıyla çözer,
- Programlama, tasarım analizi, alan planlaması, estetik ve şantiyedeki çalışmaların incelenmesi, iç yapı, bina sistemleri ve bileşenleri, bina yönetmelikleri, ekipman, malzeme ve döşemeler konusunda özel bilgiler kullanarak, iç mekanlara ilişkin hizmetleri sunar,

- Yaşam kalitesini artırmak ve halkın sağlığını, güvenliğini, refahını ve çevresini korumak için iç mekan tasarımına ilişkin şemaları, çizimleri ve belgeleri hazırlar.

Sözü edilen bu becerilere göre bir içmimarın, mekan ve çevresi ile ilişkili sorunları belirleyerek, yaratıcılığıyla işlevsel ve estetik çözümler üretebildiği ve tüm süreci yönetebildiği, takip edebildiği ve gerekli sunumları yapabildiği söylenebilir.

Bir içmimarın tasarım süreci boyunca kendisine, meslektaşlarına, işverenine, kullanıcısına ve çevreye karşı sorumluluğu bulunmaktadır. Bu sorumluluklar IFI'nin belirttiği üzere (http3):

- Mesleği ve gerekliği uzmanlığı tanımlamak, kendini ve toplumu eğitmek ve kamu alanında yapılı çevredeki diğer uzmanlar gibi yerini almak,
- Mesleği geliştirmek ve sosyal refahın savunucusu olmak,
- Kültürel sermayeyi yorumlayan, dönüştüren ve düzenleyen mekan yapmak,
- Küresel bir dünya üzerinde içmimarlar ve iç mekan tasarımcıları kültürel çeşitliliğin muhafaza edilmesini sağlayacak bir rol üstlenmek,
- Mesleği yararı ve farkındalığının devam edebilmesi için eğitimin savunuculuğunu yapmaktır.

2.1.1. Tarihi gelişimi

İnsanoğlunun varoluşuyla mekan da var olmuştur. Dolayısıyla tarihte mekandan söz edilen her zaman diliminde içmimarlık mesleğinden de söz etmek olasıdır. Mağaralardan saraylara kadar tüm iç mekanlar bir diğerinin farklı yorumudur. İç mekan tasarımı 20. yüzyıla kadar varlığını sürdürürken içmimarlık mesleği olarak anılmamıştır (Piotrowski, 2008, s. 8). Başka bir söylemle içmimarlık mesleğinin tarihi çok eski tarihlere ve kültürlere dayanmaktadır. Kaptan'ın (2013, s. 57) da belirttiği üzere profesyonel anlamda içmimarlık mesleğinin çıkışı ve yaygınlaşması 19. yüzyılda yaşanan endüstri devriminin bir sonucu olarak Amerika Birleşik Devletleri'ne (ABD) dayanmaktadır.

20. yüzyıldan önceki dönemlerde sanatçılar, heykeltıraşlar, mimarlar, iç dekoratörler, döşemeciler, mobilyacılar iç mekanlarını düzenlemek isteyenlere fikir vermişlerdir (Tate ve Smith, 1986'dan aktaran, Kaptan B. B., 2003, s. 27). İç dekoratörlerin 20. yüzyılda artması, sosyal, ekonomik ve toplumsal değişmelerin bir sonucu olarak ortaya çıkmıştır (Massey, 1996, s. 123). İç dekoratörün işi ofislere pahalı

ve lüks öğütler vermekti. Bu bilgiler doğrultusunda temeli ve gelişimi ABD'de başlayan bu meslek alanının gelişim sürecinin Elsie de Wolfe (1865-1950) (Görsel 2.1.) ile başladığı söylenebilir (Kaptan B. B., 2013, s. 58). De Wolfe oyuncu olarak başladığı mesleki hayatı ve yoğun çabaları onun New York sosyetesinin içine girmesini sağlamıştır (Massey, 1996, s. 126) ve ilk mekan düzenleme çalışmalarından olumlu tepkiler almıştır.



Görsel 2.1. *Elsie De Wolfe, Paris ve Tasarımı Villa Trianon, Versailles (http5)*

Sanatçı kimliğini mekan düzenlemelerinde yansıtan De Wolfe, düzenlediği mekanlar için uygun mobilyaları bulmak için farklı şehirlere gitmiş, mekana ve kullanıcıya uygun kumaşlar seçmiş ve renkler belirlemiştir. Her kesimden bireylerin istek ve beğenilerine göre çözümler üretmiş ve çözümlemelerinde ekonomi ve verimlilik kavramlarını göz önünde bulundurmuştur (Kuhlman, 2002, s. 110). Wolfe'un bu iç dekorasyon anlayışı içmimarlık mesleğinin çağdaş temellerinin atılmasını sağlamıştır. Wolfe, kullanıcı istek ve beğenilerinin, mekanın ve işlevin gerektirdiklerini bir arada çözümleyerek bugünkü içmimarlık mesleğinin tanımsal ve eylemsel sürecini başlatmıştır.

De Wolfe'nin gelenekçi yaklaşımı dışında, yenilikçi bir yaklaşımla Frank Lloyd Wright (1867-1959)'ın iç mekan tasarımlarının varlığından söz edilebilir. Bu iki yaklaşımı sırası ile Werkbund, De Stijl, Bauhaus yaklaşımları takip etmiştir. Sonrasında Avrupa'da başlayıp dünyaya yayılan savaşlar bir yıkım yaratırken sonuçlarının olumlu etkiler yarattığı söylenebilir. Bu etkilerden bazıları yeni iş

alanlarının oluşmaya başlamış olduğu, çalışma alanlarının olumlu anlamda iyileşmiş olduğudur (Kaptan B. B., 2003, s. 28). Çalışma ve iş alanlarındaki bu gelişmelerin yanında teknolojik gelişmeler üretimin hızlanması, uygulamaların kolay hale gelmesi ile birlikte iç mekan tasarımlarının daha hızlı tasarlanıp uygulanmasına neden olmuştur. Bu olumlu gelişmeler aynı zamanda gereksinimleri değiştirmiş ve tasarlanan iç mekanların çeşitlenmesine de katkı sağlamıştır. Önceleri yalnızca konutlar tasarlanırken, ilerleyen dönemlerde restoran, kafe, çeşitli kamusal alanlar da içmimari uygulama alanı içinde yer almaya başlamıştır.

Türkiye'de içmimarlık eğitimi, 1923 yılında Osman Hamdi Bey tarafından kurulan Sanayi-i Nefise Mektebinde (bugünkü adıyla Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi), 1927 yılında Namık İsmail'in başkanlığında Dekoratif (Teyzini) Sanatlar bölümü kurulmuştur. Bölümün kurulmasında Namık İsmail'in 1925'te ziyaret etmiş olduğu iç dekorasyonu ön plana çıkartan Dekoratif Sanatlar Sergisi'nin (Görsel 2.2.) büyük rolü olmuştur (Gürel, 2014, s. 21).



Görsel 2.2. *Uluslararası dekoratif Sanatlar Sergisi Afişi (http6)*

Bundan sonraki ikinci İçmimarlık Programı ise 1957 yılında Devlet Tatbiki Güzel Sanatlar Okulu'nda (bugünkü adıyla Marmara Üniversitesi) Bauhaus modeli temel alınarak Türk-Alman işbirliğiyle kurulmuştur (Gürel, 2014, s. 22). Farklı ekoller benimseyen bu iki okuldan mezun olan içmimarlar arasında fikir ayrılıkları oluşsa da meslek profesyonelliği ve birliği adına çeşitli çalışmalarda bulunularak 1975 yılında "İçmimarlar Derneği" kurulmuştur (Gürel, 2014, s. 23). "Türk Mühendis ve Mimar Odaları Birliği'nin (TMMOB) 21. Olağan Genel Kurul toplantısında alınan karar ile 7-

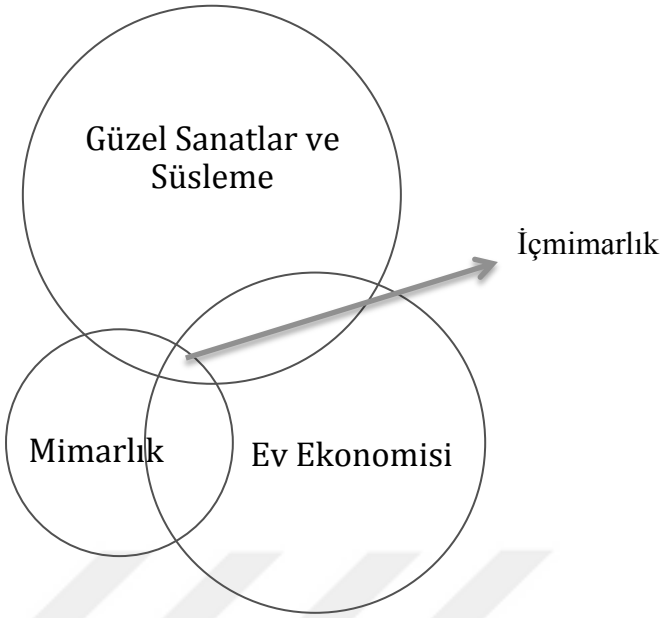
8 Mayıs 1976 yılından itibaren TMMOB bünyesine 18. Oda olarak katılmış ve bu tarihten itibaren çalışmalarına başlamıştır (http4)".

"1976 yılında İçmimarlar Odası'nın kurulması Amerika ve İngiltere gibi içmimarlığın bir uzmanlık alanı olarak daha erken tarihlerde ortaya çıktığı ve yayıldığı ülkelerle paralellik gösterir (Gürel, 2014, s. 23)". Bu doğrultuda içmimarlık mesleğinin Türkiye'de çağdaş bir kimliğe bürünerek bir alan uzmanlığı olarak kabul edilmesi konusunda çok da geç kaldığı söylenemez. Aynı zamanda yaşanan kimlik sorunları bakımından da diğer ülkelerle paralellik gösterdiği söylenebilir.

1980'li yıllara kadar malzemenin ve üretim tekniklerinin sınırlı olması, iç mekan tasarımlarının niteliğini olumsuz anlamda etkilemekteydi ancak bu tarihlerden sonra teknoloji transferlerinin artması, eğitimin yaygınlaşması, yeni yöntemlerin geliştirilmesi ve farklı malzemelerin üretilmesi içmimarlığın Türkiye'de yaygınlaşmasına yardımcı olmuştur (Kaptan B. B., 2014, s. 71). Önceden lüks olarak görülen ve her kesimden insana hitap etmediği düşünülen içmimarlık mesleğine olan ilgi, bu dönemlerden sonra insan sağlığını, refahını ve konforunu ön planda tutmasından kaynaklı olarak artmış ve bir gereksinim haline gelmeye başlamıştır (Demirbaş Ö. O., 2012, s. 45). Kullanıcıların bilinçli hale gelmesi mesleğin tanınırlığını arttırmanın yanında, mesleğin bir gereksinim haline gelmesini sağlamış ve önemini ortaya koymaya başlamıştır.

2.1.2. İçmimarlık Eğitim Tarihi ve Türkiye'deki Gelişimi

İç mekan tasarımının eğitiminin tasarım eğitimi ile doğrudan paralel olmadığı söylenebilir. Kaptan, iç mekan tasarımının kökeninin eski tarihlere dayansa da 20. yüzyıla kadar eğitimine ilişkin herhangi bir bilgiye ulaşılamadığını belirtmektedir (Kaptan B. B., 2003, s. 62). Ancak 20. yüzyılda uzmanlaşmış uygulamaların başlamasıyla eğitimin de kurumsallaştığını söylemek olasıdır. Kaptan (Veitch, 1992'den aktaran, 2013, s. 44) içmimarlık mesleğinin temel olarak "güzel sanatlar ve süsleme, ev ekonomisi ve mimarlık" gibi (Şema 2.2.) geleneksel disiplinlerden doğduğunu ve kökeninin de eskilere dayandığını vurgulamıştır.



Şema 2.2. *Güzel Sanatlar ve Süsleme, Ev Ekonomisi ve Mimarlığın Kesişim Noktası Olarak İçmimarlık ((IFHE, 2011'den aktaran Kaptan, B.B., 2014, s. 67, uyarlanmıştır)*

Mesleğin gelişiminin başladığı Amerika'da eğitim de bu üç konu temelinde kurs düzeyi ile başlamıştır. Güzel sanatlar ve ev ekonomisi daha çok birey, aile ve toplumları yetiştirmeyi amaçlayan bölümler olarak içmimarlığın içinde yer almıştır. Eksik kalan konularda ise mimarlıktaki bina bilgilerinden yararlanılmıştır (IFHE, 2011'den aktaran Kaptan, B.B., 2014, s. 67) . 20. yüzyılın ortalarına kadar iç dekorasyon olarak eğitim verilmiş, sonrasında mesleğin de eğitimin de adı iç tasarım ve içmimarlık olarak değiştirilmiştir.

"İçmimarlık ya da iç mekan eğitiminin Avrupa eğitim kurumlarında formal bir düzeye gelmesi II. Dünya Savaşı sonrasına denk gelmektedir. Bu süre öncesine kadar süsleme, dekorasyon düzenleme formatı altında kurs düzeyinde bir eğitim olarak şekillenmiştir (Arbay, 2015, s. 24)". Avrupa'da da kurs düzeyinden başlayan eğitim, iki temel akım üzerinden eğitim gelişimini sürdürmeye devam etmiştir. Bunlardan ilki mimarlık mesleğini sanat olarak benimseyen Fransa kökenli "Ecole des Beaux-Art", ikincisi ise teknik, form ve uygulamayı temel alan "Bauhaus"tur.

Kraliyet Akademisi'nin Fransa'da yaşanan siyasi ve toplumsal olaylardan sonra tekrar yapılandırılması ile açılan Ecole Royale des Beaux-Arts, Avrupa'da dönemin en iyi mimarlık okulu olarak tanımlanmaktaydı (Arbay, 2015, s. 25). Yarışmalar ve jüri eleştirileri okulun belirgin eğitim anlayışlarındandı. Eğitim burada atölye, sınıf ve

yarışma/konferans olmak üzere üç bölümden oluşmaktaydı (Tablo 2.1.). Atölyede gösterilen uygulamalar ikinci bölümde kuramsal ve teknik olarak anlatılmaktaydı. Üçüncü bölümde ise öğrencilerin ne kadar öğrendiğini ortaya koymak amacıyla yarışmalar düzenlenmekteydi (Nutter, 2001, s. 27). Buradaki atölyelerde, yaparak öğrenme anlayışı benimsetilmeye çalışılmış, öğrencilere öncelikle üretip sonrasında kuramsal ya da teknik bilgi haline getirme eğitimi verilmiştir. Günümüzde bazı okulların hala uygulamakta olduğu tasarım atölyesi mantığını benimsemiş bir eğitim modeli olduğu söylemek olasıdır.

20. yüzyıl başlarında etkili olan teknolojik gelişmelerin malzeme ve ürünlerin seri üretimini dolayısı ile de tasarım eğitim programlarını etkilediği görülmüştür. Arbay, bu dönemde sadeliğin, işlevselliğin ve seri üretimle uyumlu bir tasarım anlayışının benimsendiğini ve Bauhaus'un bu anlayışları yansıtan üç akımdan (Werkbund, Bauhaus, De Stijl) tasarım eğitiminde en etkin rol alan akım olduğunu vurgulamaktadır (Arbay, 2015, s. 26). Bauhaus, dünyadaki birçok sanat, tasarım ve mimarlık okuluna model olan, öğrencinin yaratıcılığını ve bireysel ifade edebilme gücünü ortaya çıkaran bir anlayışa sahip tasarım eğitimi yaklaşımı olarak ifade edilebilir. Bu özelliğinin Ecole Royale des Beaux-Arts'tan en temel farkı olduğu da söylenebilir (Gül, 2016, s. 85). Usta çırak sisteminin ve yaparak öğrenme yönteminin de Bauhaus eğitim anlayışının öne çıkan özellikleri olduğu söylenebilir. Ecole des Beaux Arts'ın eğitiminde atölyeler, sınıflar ve aylık/yıllık yarışmalar olmak üzere üç aşamalı eğitim anlayışı benimsenmiştir (Tablo 2.1.).

Tablo 2.1. *Beaux-Arts Programı (Lökçe, 2002, s. 4)*

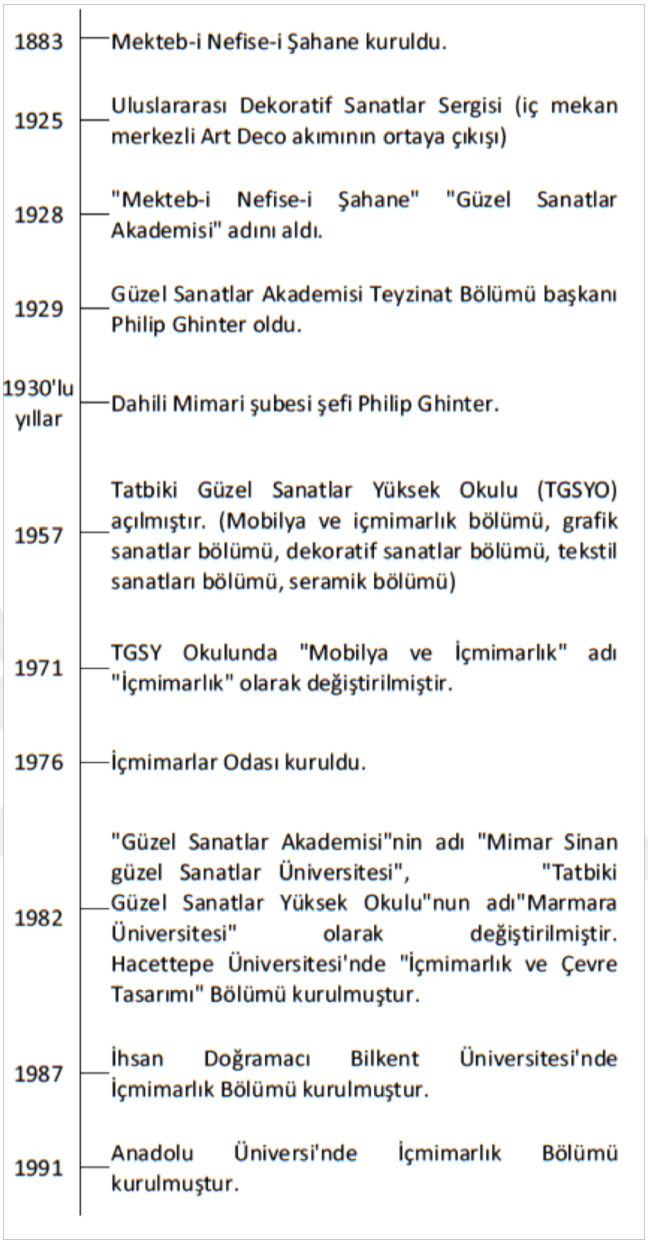
PRATIK EGITIM						
Zanaat Eğitimi						
Taş	Tekstil	Ahşap	Metal	Kil	Cam	Renk
Heykel Atölyesi	Dokuma Atölyesi	Doğrama Atölyesi	Metal Atölyesi	Seramik Atölyesi	Vitray Atölyesi	Duvar Boyama Atölyesi
Malzeme ve Araç Eğitimi Kesin Hesap, İhale, Maliyet Analizi						
FORMEL EĞİTİM						
Biçim Sorunları						
Gözlem Doğa Çalışması Malzeme Çalışması		Takdim Tasarı Geometri Yapı Teknikleri Teknik Resim			Kompozisyon Renk Kuramı Tasarım Kuramı Mekan Kuramı	

Perspektif, yapım, mimarlık tarihi, mimarlık kuramı ve bilim, gibi konularda konferanslar düzenlenmiştir. Bauhaus eğitiminde ise, yine üç aşamalı olarak temel sanat eğitimi ve atölye uygulaması, atölyelerde çıraklık/tasarım ve yapı ağırlıklı sınıflar, şantiyelerde yapı uygulaması, araştırma bölümünde kuramsal deneysel eğitim anlayışı benimsenmiştir (Tablo 2.2.). Sosyoloji, tarih ve temel teknik bilgileri içeren çizim dersleri düzenlenmiştir.

Tablo 2.2. *Bauhaus Programı (Lökçe, 2002, s. 4)*

ATÖLYELER				
Mimari Tasarım / Kompozisyon				
Düzen ve Detay	Analitik ve Proje	Eskiz Problemi		Arkeoloji Projesi
Çizim Model				
Serbest El Çizimi	Bezeme	Antik Figür		Model Rölyef
SINIFLAR				
Matematik Trigonometri Analitik Geometri Mekanik	Uzay Geometri Gölge Dönen Yüzeyler Konik Kesitler	Perspektif	Stereotomi Taş kesimi Ahşap karkas	Yapı bilgisi Taş konstrüksiyon Ahşap konstrüksiyon Demir konstrüksiyon Uygulama projesi
Jeoloji	Fizik	Kimya		Kuram-Tarih Antik-Ortaçağ-Modern

Bu iki temel sanat ve tasarım eğitimi anlayışının Türkiye'deki eğitim oluşumlarında da etkili olduğunu söylemek olasıdır. Türkiye'de içmimarlık mesleğinin gelişimine meslek eğitimi öncülük ettiği söylenebilir (Kaptan B. B., 2014, s. 67). Türkiye'de ilk içmimarlık eğitimi önceki isimleri ile Sanayi-i Nefise Mektebi (Güzel Sanatlar Akademisi) ve Devlet Tatbiki Güzel Sanatlar Okulun'da verilmeye başlanmıştır. 1930 yılında Akademi'de "umumi teyzinat", "dahili mimari", "seramik", "afiş ve fotoğraf" atölyeleri açılmış, yıllar içinde bazıları isim değiştirerek "Dekoratif Sanatlar Bölümü" adını almış, bölüm içinde yer alan "süsleme" atölyesi daha sonra "içmimari" adını almıştır (Küçükerman, 1970'de Türk Sanatı: İçmimarlık, 2014, s. 27). 1930'lu yıllarda Philip Ginther (Görsel 2.3.) Güzel Sanatlar Akademisi Dahili Teyzinat Bölümü başkanlığını yapmış ve mimarlık bölümünde de içmimarlık dersleri vermiştir. Güzel Sanatlar Akademisi'nde Beaux-Arts anlayışı benimsenmiştir (Şema 2.3.).



Şema 2.3. *Türkiye'de İçmimarlık Eğitim Süreci*



Görsel 2.2. *1932 Yılından Güzel Sanatlar Akademisi Dahili Mimari Atölyesi'nde yapılan içmimarlık projeleri (M.S.G.S.Ü. arşivi) (Küçükerman, 1998, s. 10)*

İçmimarlık bölümü Akademi'de sonradan yerini almıştır. Tatbiki Güzel Sanatlar Yüksek Okulun'un (TGSY) kurulumundan itibaren de varlığını devam ettirmektedir (Tansuğ, S. 1986'dan aktaran, Fitöz, 2015, s. 4126). Tatbiki Güzel Sanatlar Yüksek Okulu 1957 yılında kurulmuştur. Okulun kurulumunda "Mobilya ve İçmimarlık Bölümü" de yer almış ve bölümün adı 1971 yılında "İçmimarlık" olarak değiştirilmiştir. Tatbiki Güzel Sanatlar Yüksek Okulu'nda Bauhaus eğitim anlayışı benimsenmiştir. her İki okulda da Türk Mimarların olduğu kadar Yabancı akademisyenlerinde varlığı bölümlere büyük katkı sağlamıştır. TGSY Okulunda benimsenilen bir ilke de bölümden mezun olan öğrencilerin asistan olarak eğitim kadrosunda yer almalarını sağlamak olmuştur. Bauhaus eğitim sistemini temel alan bölümde öncelikle öğrenciler temel sanat eğitimi almışlardır. Bir sonraki yılda ise mesleki bilgilerini arttıracak çalışmalarla devam etmişlerdir. Öğrenciler bölümün eğitiminde hayallerindekini çizgiyle ifade edecek çalışmaların yanında, renk uyumu, doku, malzeme, form ve hacim gibi öğeleri biraraya getirecek nitelikte eğitim almışlardır (Aslıer, 1970).

1980'li yıllarda yaşanan toplumsal olaylar ve teknolojik gelişmeler mesleğin tanınırlığını arttırdığından dolayı mesleğin eğitimine olan gereksinim de beraberinde artış göstermiştir. 1981 yılında YÖK'ün (Yüksek Öğretim Kurumu) kurulmasıyla birlikte farklı üniversitelerde ilgili fakülteler kurulmuş ve içmimarlık bölümleri programlarına dahil edilmiştir. 1982 yılında Hacettepe Üniversitesi'nde, 1987 yılında

ise (İhsan Doğramacı) Bilkent Üniversitesinde kurulmuştur. Bilkent Üniversitesi, içmimarlık programının açıldığı ilk vakıf üniversitesi olma özelliğini taşımaktadır. 1991 yılında ise Anadolu Üniversitesi'nde kurulmuştur.

Kaçar (1998, s. 56), 1998 yılında Türkiye'de her yıl 500 öğrencinin içmimar olarak yetiştirilmek üzere bölümlere alındığını belirtmiştir. 2019 yılı ÖSYM'nin verilerine göre 4509 öğrenci içmimar yetiştirmek üzere kabul edilmektedir. 13 devlet, 56 vakıf üniversitesinde olmak üzere toplam 69 üniversitede 12 farklı fakültede[1] içmimarlık eğitimi verilmektedir.

Türkiye'de, farklı eğitim anlayışlarını benimsemiş olan içmimarlık eğitim programlarında zorunlu, seçmeli, mesleki seçmeli gibi derslerin öğrencilere sunulduğu söylenebilir. Zorunlu derslerin mesleki gelişim açısından öğrencilerin temel olarak almaları gereken derslerdir. Mesleki seçmeli dersler ise meslekle ilgili farklı konuların öğrencinin ilgi alanına göre seçebildiği derslerdir. Seçmeli dersler ise farklı alanlardan da olabilmek üzere meslekle dolaylı ilişkisinin bulunduğu derslerdir. İçmimarlık eğitimin kalbi niteliğindeki en önemli ders ise proje, tasarım stüdyosu, tasarım atölyesi, iç mekan tasarımı, içmimari proje gibi farklı okullarda farklı isimler alan proje dersleridir. Tasarım, çözümleme ile başlayıp ürünle sonuçlanan bir süreci kapsamaktadır. Tasarım eğitiminin de bu doğrultuda kapsamlı bir süreç olduğunu söylemek olasıdır.

Alan yazında özellikle tasarım stüdyosu eğitimi olarak tanımlanan proje dersleri belirli bir zaman içerisinde, öğrenci ve yürütücünün birebir görüşme ile proje konusu üzerine ilerlettiği bir süreçtir.

2.1.3. İçmimarlık Eğitim Modeli

Bir eğitim programı geliştirme süreci amaç, kapsam, süreç ve değerlendirme aşamalarının belirlenmesi ile gerçekleştirilmektedir. Bu bölümde tasarım eğitim esasları İçmimarlık Bölümleri için geliştirilmiş eğitim programları tasarım eğitimi İçmimarlık eğitiminde de bu süreci Kaptan (2003, s. 87,88), ne için, ne, nasıl ve ne kadar sorularıyla,

[1] Bu fakültelerin isimleri: Mimarlık fakültesi, mimarlık ve tasarım fakültesi, mühendislik-mimarlık fakültesi, güzel sanatlar fakültesi, sanat, tasarım ve mimarlık fakültesi, güzel sanatlar ve tasarım fakültesi, sanat ve tasarım fakültesi, güzel sanatlar ve mimarlık fakültesi, güzel sanatlar, tasarım ve mimarlık fakültesi, mühendislik ve doğa bilimleri fakültesi, mühendislik ve mimarlık fakültesi, mimarlık, tasarım ve güzel sanatlar fakültesi.

"Amaç: İç mekan tasarımcısı, iç mekan tasarımı
Kapsam: Teknik Çizim ve Sunuş, Kuramsal Teknik ve Uygulama, İş Deneyimi, Duyuşsal ve Düşünsel,
Süreç: Stüdyo, Tasarım Süreci,
Değerlendirme: Sürecin Değerlendirmesi, Jüri, Sınav, Uygulama" olarak biçimlendirmiştir.

Bu doğrultuda içmimar yetiştirmeyi amaçlayan içmimarlık eğitim programlarından çalışma kapsamına giren on bölümün ders programları incelenmiş ve onunda da kredisi en yüksek dersin tasarım stüdyosu dersi olduğu görülmüştür. Bu ders farklı üniversite ya da fakültelerde, proje, içmimari proje, iç mekan tasarımı, tasarım stüdyosu gibi çeşitli isimler almakta ancak bu derslerin özü proje üretimine dayalı olduğundan içeriklerinin aynı olduğu söylenebilir. Tasarımla ilgili tüm kuramsal derslerin içeriklerinin uygulamalı olarak bir arada verildiği ders olarak tanımlanabilen tasarım stüdyosu dersi bir tasarım eğitimi gibi stüdyolarda verilmektedir.

2.1.3.1. Tasarım Eğitimi

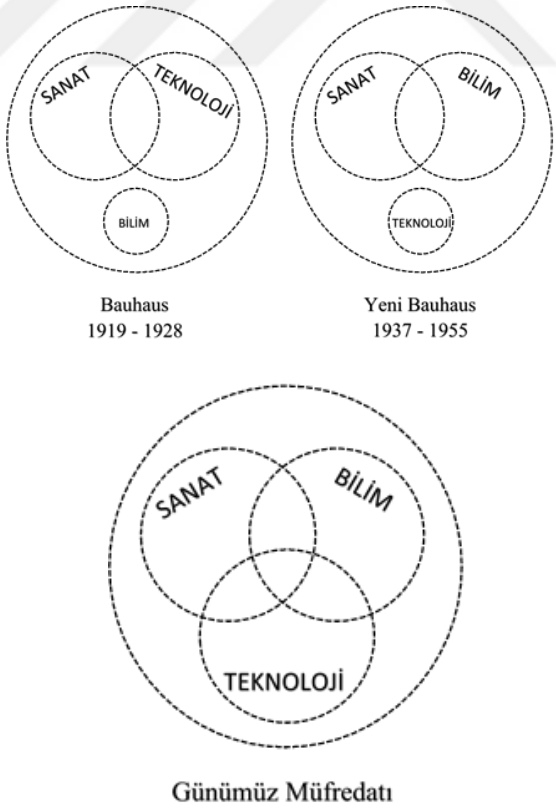
Tasarım, var olan bilgilerin çeşitli yöntem ve araçların kullanılması ile yeni bir hale getirilme sürecidir. Tasarım salt bir yapma eylemi olmamakla birlikte kontrollü bir süreç yönetimini gerektirir. Tasarlama eylemi, dürtüsel ya da rastlantısal değildir, tam aksine bilinçli, seçici ve zekidir. Ayrıca tasarlama bilgisini, bilginin işlenme yöntemlerinin bilinmesini gerektirir (Uluoğlu, 2000, s. 34).

Çevremizde var olanlar tesadüfi olmadığı gibi, insanoğlunun deneyimlediği bir karar verme sürecinin ürünleridir. Tasarlama eylemi bu doğrultuda gereksinim duyulan nesnelerin bireyler tarafından bir karar verme sürecinden geçirilmesi olarak tanımlanabilir. Bu karar verme bilgisi çeşitli yöntem ve tekniklerle işlenmektedir. Ciravoğlu (2014, s. 8), tasarlama eyleminin bu karmaşık yapısından dolayı, tasarım eğitiminin de üst düzey bir eğitimbilim anlayışı gerektiğini belirtmiştir. Tasarım eğitiminde soyut ve somut bileşenleri olan birçok ders bulunmaktadır. Soyut kavramlarla iç içe olan tasarım eğitimi, yapısı gereği, kapsamlı, fazla belirgin olmayan, tanımlanması, anlaşılması, sınıflandırılması ve biçimlendirilmesi güç, karmaşık bir yapıya sahiptir (Yürekli ve Yürekli, 2004, s. 54). Yöntem, teknik ve bilgi işleme süreci dahil anlatılan kuramsal ve uygulamalı dersler tasarım eğitimini tamamlayan derslerdir. Bu bağlamda tasarım eğitimini büyük bir yapboz olarak kabul edilirse, bu bütünü

tamamlayan birçok bileşen bulunmaktadır. Bileşenlerin bir bölümü, temel sanat eğitimi, tasarım stüdyoları, estetik gibi öğrencilerin görsel, algısal, duyumsal, eleştirel ve zihinsel yönlerini geliştirmeyi amaçlayan tasarımın sanatsal ve estetik yönünü besleyen uygulamalı derslerdir. Bazı parçalar ise tasarımın kuramsal alt yapısını destekleyen tasarım bilgisi, kuram ve kavramlar gibi derslerden oluşur. Aynı şekilde tasarımın teknik bilgi ve anlatım dilini destekleyen yapı bilgisi, teknik resim, anlatım teknikleri gibi dersler de bu bütünün diğer bir bileşenlerini oluşturan çizim dersleridir. (Onur ve Zorlu, 2017, s. 543).

Tüm bu yöntem, teknik ve bilgi işleme sürecinin öğretildiği mekanlar 'tasarım stüdyosu' olarak tanımlanmaktadır. 'Stüdyo' terimi hem tasarım eğitim ve öğretim etkinliklerinin hem de kültürel ve eğitimsel (pedagojik) eylemlerin gerçekleştirildiği fiziksel ortamı ifade etmektedir (Crowther, 2013, s. 19).

Findeli (2001, s. 8)tasarımın, bilim ve güzel sanatların kesişim noktasında yer alan bir disiplin olduğunu ve eğitim süreci boyunca edinilen kazanımların, tasarımla ortaya çıkan üründe var olması gerektiğini vurgulamıştır (Şema 2.4.).



Şema 2.4. *Tasarım ve İçmimarlığın İlişkileri (Findeli, 2001, s. 8)*

Tasarım alanında yer alan içmimarlık eğitiminde elde edilen bilgi ve becerilerin, tasarım stüdyosu olarak adlandırılan proje derslerinin insan için üretilen sonuç ürünlerinde kullanılmış ve ortaya çıkarılmış olması beklenmektedir. Bu nedenle tasarım stüdyosunun tasarım eğitimlerinin en önemli noktası olduğu söylenebilir. Tasarlama deneyiminin yaşandığı stüdyolar mimarlık eğitiminin iskeletini oluşturur (Onur ve Zorlu, 2017, s. 542).

Çok yönlü düşünmeyi, öğrenmeyi ve öğretmeyi kapsayan tasarım eğitiminin bu özelliklerini içmimarlık eğitiminde de görebilmek olasıdır. İçmimarlık eğitimindeki temel konu tasarım süreci olduğundan dolayı tasarım stüdyolarının eğitimde önemli bir yer tuttuğu söylenebilir.

2.1.3.2. Stüdyo/Atölye

Stüdyolar kuramsal derslerin anlatıldığı, tasarım stüdyosu derslerinin işlendiği ve öğrencilerin dersler dışında da kullandıkları alanlar olmasından dolayı tasarım eğitiminin temel mekanı olarak tanımlanabilir. Öğrenciler burada zaman geçirerek, tasarlama becerilerine çok yönlü katkıda bulunurlar. Tasarımcı adaylarının yeteneklerini kullanmaya hazırlamak, yaratıcı fikir ve tutumlarını geliştirmek stüdyo eğitiminin temel amaçları olarak gösterilebilir. "Stüdyolarda yaratıcı düşünme tekniklerinin öğretilmesi ve tasarım sürecinin deneyimlenmesi yoluyla tasarımcı adaylarının yaratıcı sorun çözme yetenekleri güçlendirilir (Onur ve Zorlu, 2017, s. 543)".

Tasarım stüdyosunun tarihsel sürecine bakıldığında, usta-çırak ilişkisi temelli yürütülen bir eğitim anlayışına dayandığı söylenebilir. Sonraki dönemlerde ise mimarlık eğitiminde etkin rol oynayan Ecole Des Beaux Art akımı, günümüz tasarım stüdyolarında uygulanan eğitim anlayışının dayanağı olduğu söylenebilir. (Uluoğlu, 1990, s. 35). Bu eğitim anlayışında jüri değerlendirme sistemi ve tasarım stüdyosu geleneği ilk defa kullanılmış ve tasarım eğitimi için büyük bir rol oynamıştır. Modernist hareketin yaygınlaşmasıyla bu eğitim anlayışı yerini Bauhaus eğitim anlayışına bırakmıştır. Bauhaus'taki stüdyo eğitiminde öğrencilerin yaratıcılığa teşvik edilmesi için öğrenci ve ustaların özgür ve etkin çalışmalarına önem verilmiştir. Bu çalışma ortamında usta, öğrenci ve yürütücülerin birbirlerine yakın ve yol gösterici oldukları söylenebilir (Onur ve Zorlu, 2017, s. 544).

Hem Beaux Arts hem de Bauhaus eğitim anlayışındaki temel ilke tasarım stüdyolarında yaparak öğrenme, öğrencilerin farkındalığını, anlama ve yapabilme

becerilerini geliştirmektir. Tasarım eğitimin amacı da üniversite öncesinde öğrencilerin edindiği kalıp bilgilerin kırılarak, esnek düşünme becerilerini kazandırabilmektir. Bu nedenle tasarım stüdyoları tasarım eğitiminin özünü oluşturmaktadır. Schön, gerçek sorunların ve durumların taklit edilmesi ile yaparak öğrenme deneyimine dayanan tasarım stüdyosunu, eğitim programlarının kalbi olarak tanımlamaktadır (Schön 1985'ten aktaran Ayyıldız Potur ve Barkul, 2010, s. 741). "Mimari eğitimde tasarımcının vaktini en çok geçirdiği, tasarlama yöntemleri ve öğretilerin en çok konuşulduğu, tartışıldığı ortamlar tasarım stüdyolarıdır (Ketizmen, 2003, s. 32)". Ketizmen'in de vurguladığı gibi, tasarım öğrencileri, öğrenim sürecindeki zamanlarının çoğunu dersleri olsun ya da olmasın tasarım stüdyolarında geçirmektedirler. "Stüdyolar hem tasarım dersinin hem de diğer kuramsal derslerin yapılabildiği, farklı sınıflardaki öğrencilerin farklı zaman dilimlerinde farklı öğrenme etkinlikleri için kullandıkları, herkese ait "anonim" mekânlar olarak kullanılmaktadır. (Dinç, 2007, s. 838)". Burada zaman geçirmeleri farklı bakış açıları kazanmalarına neden olmaktadır. Diğer öğrencilerle stüdyo ortamında etkileşime geçen öğrenciler birbirlerinden beslenebilmektedirler. Tasarım stüdyosu, diğer eğitimlerin aksine iletişimin öncül olduğu, karşılıklı etkileşim ve iletişimle dersin yürütüldüğü ve yaparak öğrenmenin temel olduğu esnek bir sistemler bütünüdür. Stüdyonun bir öğrenme ortamı olarak uygunluğu değerlendirildikten sonra diğer disiplinlere uyarlanan çeşitli hedef ve yöntemlerinin, bu disiplinler açısından tıkanılan noktalarda çözüm seçeneği sunabileceği ve olumlu yönde kazanımlar getirebileceği düşünülmektedir. (Ayyıldız Potur ve Barkul, 2010, s. 742)".

"Stüdyo ortamında farklı bir öğrenme ve öğretme stratejisi geliştirmede amaç, kesin bilgi yerine deneyimsel bilgiyi kavramsal bilgi ile bütünleştirerek esnek bilgi yapıları geliştirebilme becerisini motive etmek, öğrenmek ve bilmek arasındaki geçişlerin farkında olmalarını sağlamak, yorumlama ve anlama becerilerini geliştirmektir (Onur ve Zorlu, 2017, s. 545)". Tasarım eğitiminde bilginin bir akıl ve yaratım sürecinden geçirilerek işlenmesini öğretmek amaçlanmaktadır.

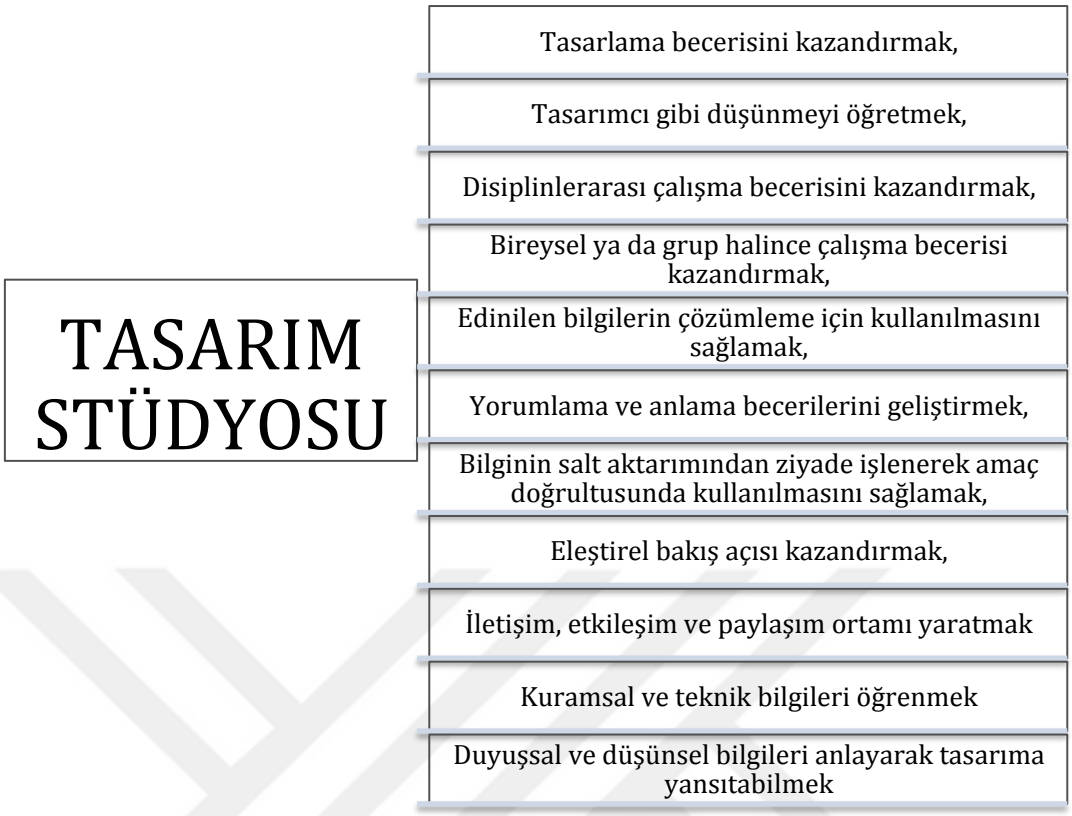
Özetle tasarım stüdyosunun amaçları,

- Tasarlama becerisini kazandırmak,
- Tasarımcı gibi düşünmeyi öğretmek,
- Disiplinlerarası çalışma becerisini kazandırmak,
- Bireysel ya da grup halince çalışma becerisi kazandırmak,

- Edinilen bilgilerin çözümleme için kullanılmasını sağlamak,
- Yorumlama ve anlama becerilerini geliştirmek,
- Bilginin salt aktarımından ziyade işlenerek amaç doğrultusunda kullanılmasını sağlamak,
- Eleştirel bakış açısı kazandırmak,
- Tasarım fikrini geliştirmek,
- Yöntem ve süreç yönetimini öğrenmek,
- Nitelikli son ürün çıkarma çabası
- İletişim, etkileşim ve paylaşım ortamı yaratmaktır.

Demirbaş ve Demirkan (2007, s. 346), Tasarım Stüdyosu'nun diğer tasarım disiplinlerinde olduğu gibi içmimarlık eğitiminde de önemli bir yeri olduğunu ve farklı derslerden elde edilen bilgilerin, tasarım süreciyle bütünleşmiş deneyimsel bir yapı olduğunu vurgulamışlardır. Verilen tasarım eğitiminin yanında içmimarlık öğrencileri tasarım stüdyolarında çok fazla zaman geçirmekte ve bu süreçte çeşitli etkinliklerle tasarlama yöntemleri ve içmimarlıkla ilişkili konularda bilgi edinmektedirler. Tasarım stüdyosunun herkesin mekanı olma özelliği içmimarlık öğrencilerini mesleki anlamda beslediği söylenebilir.

Tasarım stüdyosunun içmimarlıktaki önemini ortaya koyacak bir diğer özelliği ise etkileşim ortamını sağlamasıdır. Başka bir söylemle tasarım stüdyolarında proje yürütücüsü-öğrenci etkileşiminin yanında öğrenci-öğrenci iletişimini güçlendirmede de rol oynamakta ve öğrenciler birbirlerini içmimari birçok yönden beslemektedirler (Şema 2.5.).



Şema 2.5. *Tasarım Stüdyosunun Amaçları (Gül, 2016, s. 29,30,31)*

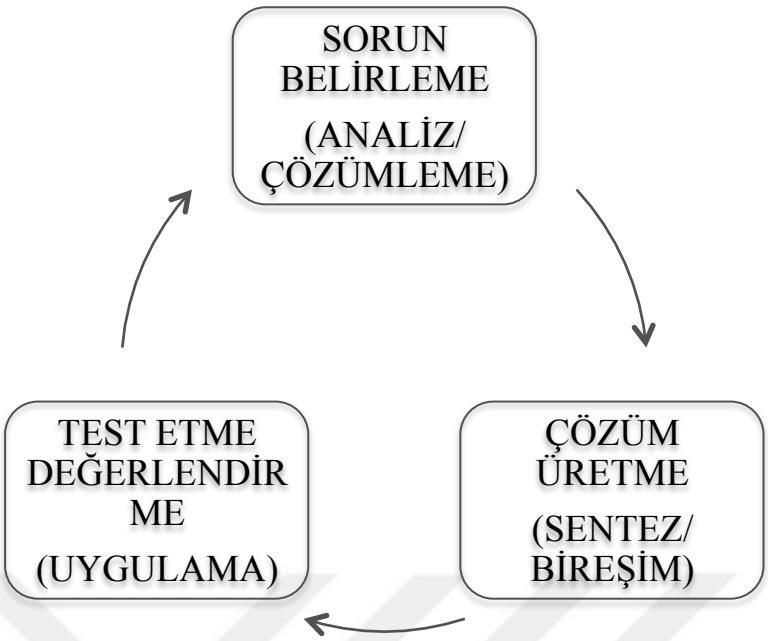
İçmimarlık öğrencileri tasarım stüdyosu mekanında zaman geçirerek farkında olmadan içmimar gibi düşünmeyi, disiplinlerarası çalışmanın gerekliliğini, grup halinde çalışabilme becerisini ve eleştirel düşünmeyi öğrenirler.

Tasarım stüdyosunun sözü edilen özellikleri göz önünde bulundurulduğunda içmimarlık eğitimi içerisindeki yeri, önemi ve gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Bu nedenledir ki tasarım stüdyosu içmimarlık eğitiminin kalbini oluşturmaktadır.

2.1.3.3. Tasarım Süreci

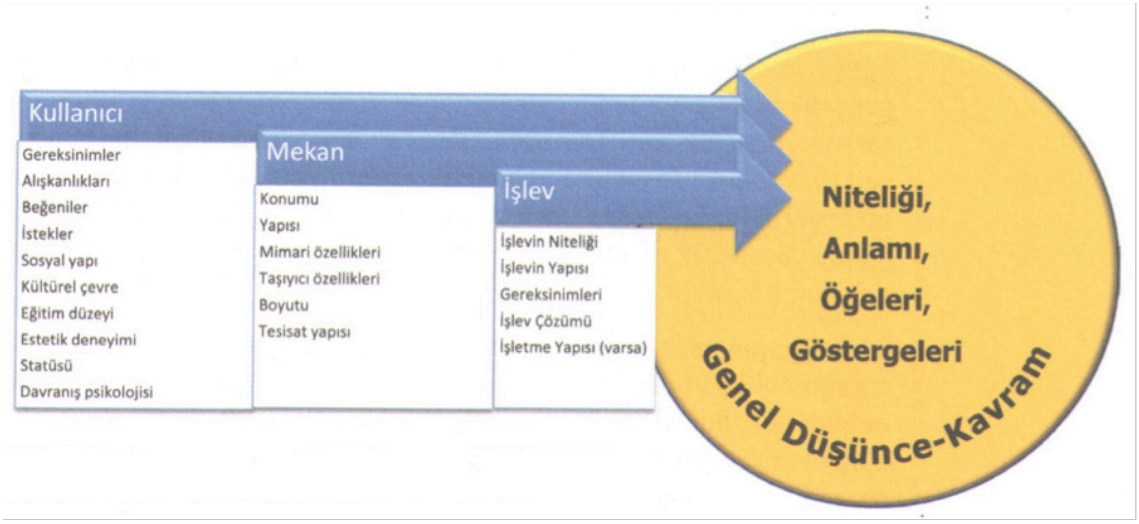
Tasarım süreci temelde üç aşamada gerçekleşmektedir; sorunun belirlenmesi, çözüm üretme ve çözümün değerlendirilmesi. Süreç, tasarımcının son kararı almasına kadar devam etmektedir (Kurt, 2009, s. 403). Süreçte son karara gelene kadar tekrarlar ya da farklı çözümler geliştirilebilir.

İçmimari tasarım sürecinde de benzer olan süreç, tasarım sürecinin özü olan "çözümleme (analiz)" ile başlamaktadır (Şema 2.6.).



Şema 2.6. *Tasarım Süreci*

Bu süreçte iç mekan tasarımının değişkenleri olan kullanıcı, mekan ve işlev ile ilgili araştırmalar yapılır, bilgiler toplanır (Şema 2.7). Bu bilgiler doğrultusunda tasarımı yönlendirebilecek yaratıcı fikirler (concept) oluşturulur.

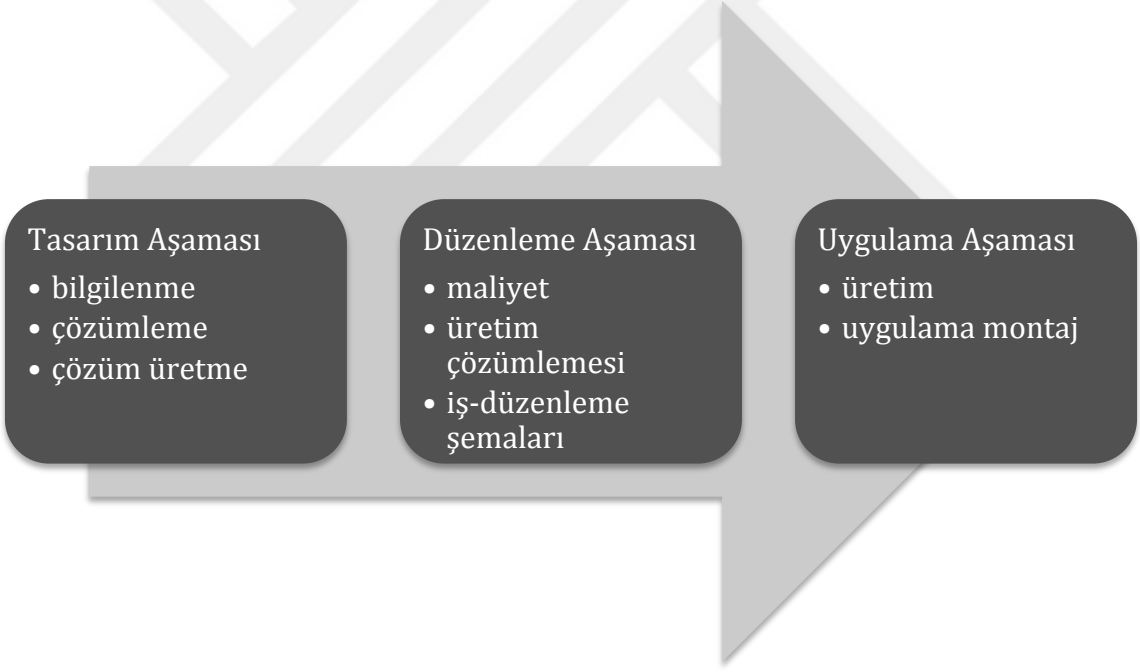


Şema 2.7. *İç Mekan Tasarımının Değişkenleri (Kaptan B. B., Kültür ve İçmimarlık, 2013, s. 55)*

Çözümleme aşamasında ortaya çıkan temel fikirler doğrultusunda projenin gerektirdikleri ile birlikte çözüm önerileri oluşturulur. Bu süreç içerisinde zaman zaman kullanıcı ya da işveren ile görüşmeler yapılarak oluşturulan öneriler üzerine

geliştirmeler yapılır ve son karar verilir. Tasarlama eyleminin bir parçası olan uygulama süreci bu noktada başlar.

Temel olarak üç aşamadan (analiz (çözümleme) - sentez (bireşim) - uygulama) meydana gelen tasarlama eyleminde bireşim ve uygulama aşamaları arasında bazen geri dönüşler yaşanılabilir. Bu geri dönüşler projeyi kullanıcının gereksinim ve istek-beğenileri doğrultusunda yaşanabileceği gibi, bazen de uygulamada yaşanan teknik sorunlarla ilgili olabilmektedir. Kaptan (2013, s. 65), oluşturduğu planlamada iç mekan üretim sürecini tasarlama, düzenleme (organizasyon) ve uygulama aşaması olarak ayrıştırmıştır ve tasarlama eylemi tamamlandıktan sonra düzenleme aşamasına geçildiğinde bir geri dönüş yaşanamayacağını belirtmiştir. Şema 2.8'de görülen düzenleme ve uygulama aşamaları dışında geçişlerin söz konusu olmadığını, ilk aşamada tüm son kararların verildiği, ikinci ve üçüncü aşamalarda oluşabilecek çeşitli aksaklıkların birbiri ile doğrudan ilişkili olduğunu söylemek olasıdır.



Şema 2.8. *İç Mekanda Üretim Süreci (Kaptan B. B., Kültür ve İçmimarlık, 2013, s. 65)*

İç mekan üretim sürecinin bu doğrultuda iki tekrarlanabilir, bir tekrarlanamaz aşamadan oluştuğu söylenebilir.

Tasarım süreci sonunda bir sonuç ürün elde edilir. Bu ürünün korunabilmesi için Fikir ve Sanat Eserleri Kanunu'nun (FSEK) yapıt sayılabilme koşullarını yerine

getirebilmesi gereklidir. Bu koşullar Buldaç'ın (Buldaç, 2015, s. 88,89) belirttiğine göre;

- Sahibinin özelliğini taşıma,
- Bir fikir ürünü olma,
- Özgün olma,
- Yaratıcı olma,
- Biricik olma,
- Sübjektif olma,
- Nesnel olma,
- Uygulanmış olma özellikleridir. Bu özelliklere sahip bir iç mekan tasarımı FSEK tarafından korunabilmektedir.

İçmimari tasarım stüdyosu ders süreçlerinin bu veriler doğrultusunda tasarım süreci ile paralellik gösterecek şekilde düzenlendiği sonucuna ulaşılabilir.

2.1.3.4. Tasarım Stüdyosu Ders Süreci

İçmimarlık eğitim programlarında kuramsal ve uygulamalı olmak üzere pek çok ders bulunmaktadır. Gül'ün 2015 yılında yapmış olduğu doktora tezinde bu dersler beş ana başlık altında ele alınmıştır. Bu başlıklar;

- "Tasarım Stüdyoları,
- Sunum ve Anlatım Dersleri,
- Kuramsal Dersler,
- Teknik Dersler,
- Destekleyici Derslerdir (Gül, 2016, s. 40)".

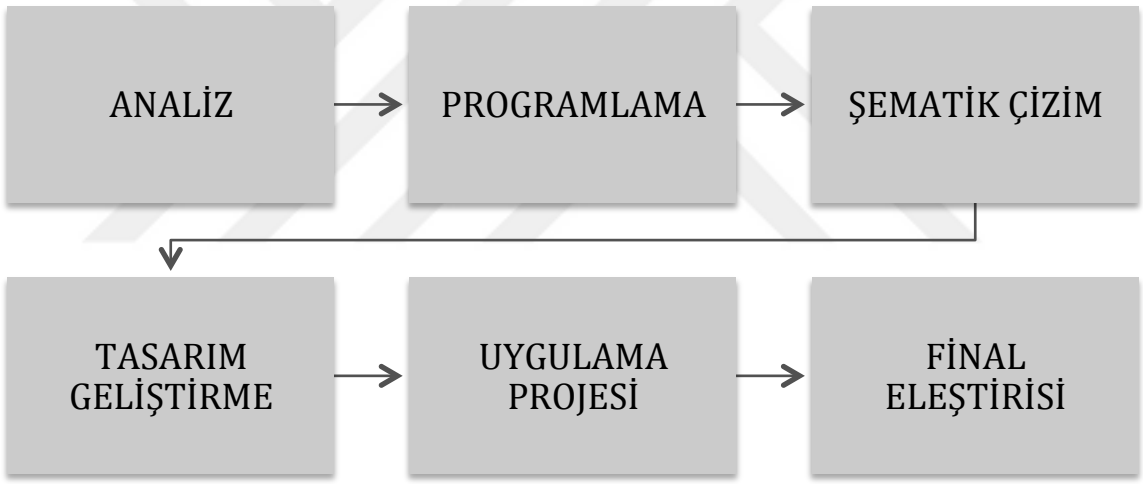
Tasarım stüdyoları derslerinde temel iç mekan tasarımı ve diğer verilen tüm dersler bütünleşik olarak aktarılmaktadır. Sunum ve anlatım dersleri, üretilen projeleri müşteriye sunacak hale getirme ile ilgili derslerdir. Kuramsal dersler tamamen kuramsal ve anlatımsal derslerdir. Teknik dersler, çizim yapılan perspektif, teknik resim gibi alt yapı dersleridir. Destekleyici dersler ise genelde seçmeli olmak üzere içmimarlıkla doğrudan ya da dolaylı ilişkisi olan diğer derslerdir.

Gül, çalışması kapsamında ele aldığı üniversitelerin içmimarlık lisans eğitimlerindeki beş başlık altında nitelediği derslerin kredilerini araştırmış ve Tasarım Stüdyoları Derslerinin en fazla krediye sahip olduğu ve içmimarlık eğitim programındaki en ağırlıklı ders olduğu bilgisine ulaşmıştır (Gül, 2016, s. 41).

‘Tasarım stüdyosu dersi’nin bu doğrultuda içmimarlık eğitim programlarındaki en ağırlıklı ders olduğu söylenebilir. Ders süreci tasarım süreci ile paralellik göstermektedir. Ancak eğitim odaklı olmasından kaynaklı farklılıklar olduğu da görülebilir.

Günümüz içmimarlık eğitimindeki ‘tasarım stüdyosu dersi’nin, tasarım eğitimlerindeki tasarım stüdyosu derslerinde olduğu gibi yaparak/deneyimleyerek öğrenme temeline dayandığı söylenebilir.

Botti-Salitsky’ın içmimarlık eğitim modeline göre tasarım stüdyosu dersindeki bir tasarım süreci, diğer tüm tasarım süreçlerinde olduğu gibi analizle başlar, tüm süreç boyunca eleştiri alarak programlama, şematik çizim, tasarım geliştirme ve uygulama projesi ile devam eder. Tasarım süreçlerinden farklı olarak öğrenciler bir not alması gerektiği için bitiş eleştirisi alırlar, başka bir söylemle değerlendirilirler (Şema 2.9).



Şema 2.9: *İçmimarlık Tasarım Stüdyosu Dersinde Tasarım Süreci (Botti-Salitsky, 2005, s. 4)*

Analiz aşamasında öğrenciler kullanıcı profili ve yaratıcı fikri belirlerler, programlama aşamasına gelindiğinde gereksinim ve kullanıcı profiline göre gereksinimleri organize ederek şematik çizim aşamasında lekesel çözümlemeler yaparlar. Bu aşamadan sonra tasarım geliştirme sürecine gelirler ve farklı alternatifler sunarak uygulamaya hazırlarlar. Yapılan uygulama çizimlerini jüriye (piyasadaki adıyla işverene) sunacak duruma getirirler.

Tasarım stüdyosu dersi sürecinde proje araştırmaları ve süreci bireysel ya da grup şeklinde sürdürülebilir. Bu özelliği nedeniyle de paylaşımlı bir süreç olduğu söylenebilir. Genellikle aynı konu üzerinden farklı yollar izlenerek süreç tamamlanır

(Johnson, 2000, s. 16). Süreç boyunca öğrenciler ve ders yürütücüleri etkileşim halindedir.

Sürecin sonunda öğrencinin ortaya çıkardığı son ürünün bitiş eleştirisinde değerlendirme yapılır. Bitiş değerlendirmesinin tarihi sürecine bakıldığında, Beaux Art'da kapılar ardında değerlendirmelerin yapıldığı, öğrencilerin de projelerini birkaç yorumla ve notla geri aldıkları, Bauhaus'da ise daha kapsayıcı bir değerlendirme ve değerlendirmenin de bir etkinlik gibi yapıldığı söylenebilir (Botti-Salitsky, 2005, s. 32,33). Günümüzde tasarım stüdyosu dersi başlamadan önce dersin amaçları, çıktıları, istenenler ve değerlendirme ölçütleri ders yürütücüsü tarafından belirlenmektedir. Kurt, bu süreci "proje değerlendirmesinin tasarımı" olarak tanımlamaktadır. Dönem boyunca proje yürütücüleri öğrencilerle birebir ya da grup olarak görüşmekte, son olarak da değerlendirme için bir görüşme planlamaktadırlar (Kurt, 2009, s. 403)

Kuramsal derslerde değerlendirme, test ya da yazılı sınama şeklinde yapılabilir, ancak tasarım stüdyosu dersinin yapısı diğer derslerden daha farklı olduğu için kapsamlı bir değerlendirmenin gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Tasarım stüdyosunda öğrenciden belirlenen tasarım sorununa çözüm üretmeleri beklenmekte ve bu çözümü üretirken öğrenciler öğrenmektedir. Bu sürecin sonunda ev ödevi ya da test ile değerlendirilmek yerine çeşitli sunum ve tartışmalarla değerlendirilmektedir (Oh, Ishizaki, Gross, ve Do, 2013, s. 302). Kuramsal derslerden farklı olarak değerlendirme yapılmakta ve farklı yöntemler kullanılmaktadır. Tasarım stüdyosunda jüriler ve değerlendirmeler kuramsal sınavların yerini almaktadırlar (Martinez, 2003'ten aktaran, Gül, 2016, s. 66).

Değerlendirme, dönem içerisinde tasarımın geliştirilmesi için yapılan eleştirilerin sonuncusu olduğu için bitiriş eleştirisi olarak nitelendirilmektedir.

2.1.3.5. Jüri

"Tasarım yaratıcılığını değerlendirme, tasarım ve mimarlık programlarındaki en önemli konulardan biridir (Casakin ve Kreitler, 2008, s. 666)". Tasarım stüdyolarındaki değerlendirmenin birçok okulda tartışma konusu haline geldiğini söylemek olasıdır.

Tasarım stüdyolarında ders yürütücüleri, tasarımın niteliğini değerlendirmek yerine, kendi estetik bakış açılarına göre ya da bilgiyi temsil etmek ve iletmek için kullandıkları araçlara göre değerlendirmektedirler (Casakin ve Kreitler, 2008, s. 668). Tartışmalı olan değerlendirme konusunun jüriyi ve sistemli bir değerlendirme biçimini gereksinim haline getirdiği söylenebilir.

Tasarım stüdyosu değerlendirmelerinin sonuncusu olan bitiş eleştirisi jüri olarak da adlandırılmaktadır. Oh ve diğerleri (Oh, Ishizaki, Gross, ve Do, 2013, s. 307)., jürinin tasarım stüdyosu dersinin sonunda bir etkinlik olarak düzenlendiğini belirtmişlerdir Tasarım stüdyosu dersinin son etkinliği jüri değerlendirmesidir (Çıkış ve Çil, 2009, s. 2105).

Jürilerde öğrenciler dönem boyunca tasarladıklarını bir son ürün olarak dijital ya da pafta şeklinde jüri üyelerine sunarlar. Çıkış ve Çil'e (2009, s. 2105). göre jüri sisteminde bir öğrenci ya da grup jüri önünde projelerini sunarlar ve eleştiri alırlar. Jüri üyeleri diğer tasarım stüdyosu derslerinden ya da mesleği gerçekleştirenler arasından çağırılır Jüri, son ürünü dersin çıktılarına göre değerlendirir ve öğrencilere sorular sorar. Çıkış ve Çil (2009, s. 2105)., jürinin öğrenci ve meslek çalışanları arasındaki iletişimi sağlayan en uygulayıcı ortam olarak değerlendirmektedir (Öğrenciler burada profesyonel uygulayıcılarla bir araya gelerek, tasarım ve uygulama ilişkisi ile ilgili bilgiler edinirler.

Değerlendirme sonunda öğrencilere son ürün notu verilir. Ancak jüri değerlendirmesinin tek amacının not vermek olduğunu söylemek olası değildir. Jürinin diğer amaçları arasında,

- Öğrencilere kendi tasarımlarını değerlendirmeyi öğretmek,
- Stüdyodaki tüm öğrencilerin birlikte öğrenmesini sağlamak,
- Sunum yapmayı, etkili konuşabilmeyi, profesyonel yetenekleri gözlemlemeyi sağlamak

yer alabilir (Dinham, 1986'dan aktaran, Oh, Ishizaki, Gross, ve Do, 2013, s. 307).

Jüriler, birçok yönden öğrencilere olumlu katkıları olduğundan dolayı önemlidirler. Öğrenciler sadece kendi değerlendirmelerinden değil, diğer öğrencilerin değerlendirmelerinden de yararlanırlar. "Öğrenciler tarafsız bir şekilde yürütücülerin fikirlerini dinleme ve bu fikirlerin kendi projelerine uyarlanabilirliğini değerlendirme imkanı bulmaktadırlar (Gül, 2016, s. 107)". Değerlendirme son ürünün başarılı olup olmadığını ortaya koymaktan ziyade öğrencilerin düşünerek mesleki deneyimlerine katkı sağlamalarını da amaç edinmiştir.

2.2. Değer ve Değerlendirme Kavramı

Tasarım stüdyosu derslerinde üretilen sonuç ürün projelerinin not ile değerlendirmesi hem öğrenci hem de tasarım stüdyosu yürütücüsü için önem

taşımaktadır. Ancak ortaya çıkarılan sonuç ürüne başka bir söylemle somut bir nesneye (obje) soyut ve nesnel (objektif) bir değerlendirme yapabilmek için değer ve değerlendirme kavramını iyi anlayabilmek gereklidir. Bu bağlamda bu bölümde 'Değer' kavramı farklı yönleri ile ele alınarak soyut bir ürün (nesne) olan sanat yapıtına verilen değerden söz edilecektir. Daha sonra da 'değerlendirme' kavramının özü açıklanarak, eğitimde ölçme ve değerlendirme konularına değinilecektir.

2.2.1. Değer Kavramı

'Değer' kavramı antropoloji, sosyoloji, ekonomi ve felsefe gibi birçok araştırma alanında farklı anlamlara sahiptir. Bu anlam farklılıkları bilginin çeşitli yöntemlerle işlenmesinden kaynaklanmaktadır. Kuçuradi, aynı olguya farklı bakış yöntemlerinin, sorunların farklı şekillerde ortaya konmasına ve aynı olgu üzerine farklı yorumlar getirilmesine yol açtığını belirtmektedir (Kuçuradi, 2016, s. 18). Farklı alanlarda araştırmalar yapan kişilerin 'değer'e olan bakış açıları ve farklı bilgilerle ilişkiler kurmaları 'değer' in anlamlarının çeşitlenmesine neden olmuştur.

İnsanın var oluşunda etken olan bilgi, insanın iç ve dış, dünyasından kaynaklanmaktadır (Uçak, 2010, s. 707). Bir kalemin masada durması, bardağın içerisinde suyun olması, yağmurun yağması gibi bilgiler hareketli ya da hareketsiz şuradaki varlıklardır. Onlar vardırlar, yıllar önce bir masada duran kalem ile hala aynı masada duran aynı kalem aynı şeydir. Ülken (2016, s. 19), bu nesnelere şu-varlıklar adını vermiştir ve onların kendi başlarına var olduğunu, öznenin (süje) duyu izlenimlerinden ve tasarladığı hayallerden olmadığını, öznenin dışı olduğunu belirtmiştir.

Bilgi, özne ile nesne arasındaki ilişkiden ve etkileşimden kaynaklı ortaya çıkmaktadır. Birbirinden ayrılamayan bu iki öğeden bilen, başka bir deyişle öznedir, bilinen ya da bilinmesi gereken ise 'nesne'dir (Uçak, 2010, s. 709). Kalemin masada durması özne için bir nesne niteliğindedir. Ancak kalemin masada durması özneye bir yarar sağlıyorsa, o zaman 'değer' kavramında söz edilebilir. Çünkü artık o zaman kendi başına bir nesne olmaktan, şu-varlık olmaktan uzaklaşır. Özne, nesneyi gereksinim duyduğu için kullanır, aralarındaki bu ilişkiden dolayı da anlam kazanır. Ülken'in söylemiyle "biz onlardan bir kısmını bir işimize yaradığı için kullanırız, ya da tepeyi gidilecek bir yönü bulmak için işaret diye kullandığımız zaman o artık şu-varlık olmaktan çıkar; bir vaziyet alışın bir yönün işareti (signe) olur; bundan dolayı da bizim

için bir anlam kazanır... Böylece, tikel ve sayısızca çeşidi ampirik varlıklar arasında önemli bir kısmı bizimle ilişkilerine göre anlamlı ve anlaşılan şeyler olarak ayrılırlar (Ülken, 2016, s. 20)".

Kalemin masadaki varlığı herkes tarafından bilinen ve yorumlamaya açık olmayan bilgidir, başka bir söylemle nesnel dolayısıyla tarafsızdır. "Kalemin masa durması benim için kolaylıktır" cümlesindeki bilgi ise özne için anlamlıdır. Başka bir söylemle kalemin masada durması özne açısından değer kazanmıştır ve öznel (sübjektif) bir bilgidir.

Bilginin oluşumundaki başrol olan özne ve nesne, bilgi çeşitlenmesinde de etkin rol oynamaktadır. En genel anlamda iki farklı bilgi türünden söz edilebilir: Nesnel bilgi ve öznel bilgi. Genel bilgi olarak da bilinen nesnel bilgi, herkes tarafından bilinen ve tartışılamayan bilgidir. "Bu bizim matematikten toplum bilgisine kadar türlü derecelere ayırdığımız ve ilmi dediğimiz bilgi grubunu meydana getirir. Bilimsel bilgi bizim ruhi hallerimizin dışında ve bizden bağımsızdır: Bunun için ona nesnel denilmektedir. Kişisel görüşlerimize bağlı değildir: Bunun için de ona dış-kişisel diyoruz. Şu veya bu insanın görüşüne göre kurulmuş değildir: Bunun için de tarafsız diyoruz. Olaylar arasında bağlantılar kurmak üzere şu-varlıkta hiç bulunmayan bir özellik kazanır: yani soyut nesneleri inceler. Bundan dolayı da genel ilişkileri meydana çıkarır ve kanunlara yükselir (Ülken, 2016, s. 20)". Nesnel bilgi tartışılamadığı için tarafsızdır, bu nedenle ismi nesneldir, dolayısıyla da bilimseldir. Suyun 100 derecede kaynaması, güneşin doğudan doğması gibi bilgiler bir özne tarafından değiştirilemez. Bu nedenle bu bilgilerin nesnel olduğu, tarafsız bilgiler olduğu ve bilimsel olduğu söylenebilir.

Bir diğer bilgi türü ise öznel olandır. Öznel bilgi, kişiye ait, farklı yorumlamalara açık olan nesnel bilginin aksine içsel özneye/kişiye ait olandır, kişiden kişiye değişir, dolayısıyla taraflıdır (Ülken, 2016, s. 21).

Taraflı ve tarafsız, öznel ve nesnel ya da dışsal ve içsel olarak tanımlanan bilgiler arasında farklı bağımlılık ya da bağımsızlıklardan söz etmek olasıdır. Özne ile nesne arasında farklı ilişkiler meydana gelebilir. Ortaya çıkan ilişkilerin doğurduğu sonuçlar da bir 'değer' oluşturabilir. Ülken, " 'değer'in varlığı ile ilgili, değerle gerçeğin farkı nesne ile özne arasında bağımlılık veya bağımsızlık farkına bağlanabilir. Gerçeklikle öznenin görevi yalnız nesneyi tespit etmektir. Burada var olan kalem yalnız belirlenen bir şey değil de varlığına gereksinim duyulduğundan dolayı öznenin kendisine bağlı olduğu bir şey ise, bu kalem bir gerçek olmaktan çıkar, bir değer olur"

açıklamasında bulunmuştur (Ülken, 2016, s. 201). Aslında kendiliğinden var olan nesnel bilgi özne ile ilişki içerisine girdiği andan itibaren öznel bilgi haline dönüşmektedir; "kalemin masada durması bilgisinin, kalemin masada durmasının X kişisi için kolaylık olması" örneğindeki gibi. Bu bağlamda değer kavramının oluşumundan ve ortaya çıkmasından söz edilebilir. Kalemin masada durması X kişisi için kolaylık sağladığından, X kişisi tarafından kalemin masada durması bilgisi değerlidir.

'Değer' kavramı, bugüne kadar birçok alanda benzer ancak farklı anlamlarda kullanılmış ve bu alanların araştırma konusu olmuştur. Graeber (2017, s. 18), değer kavramının üç ana alandaki varlığından söz etmiştir:

1- "Sosyolojik anlamdaki "değerler": İnsan yaşamında neyin en nihayetinde iyi, uygun ve arzu edilir olduğuna yönelik anlayışlardır.
2- Ekonomik anlamdaki "değer": Özellikle de başkalarının onları elde etmek için ne kadar değerinden vazgeçmeye razı olduğuna bakarak ölçüldüğü haliyle, nesnelerin ne derece arzu edildiği,
3- Ferdinand De Saussure'ün (1966) yapısal dilbilimine kadar uzanan ve basitçe "anlamlı farklılık" diye açıklanabilecek dilbilimsel anlamdaki "değer"" anlayışlarıdır. Graeber'in bu söylemine göre insan yaşamıyla ilgili olan sosyolojik değer, maddiyatla ilgili olan ekonomik değer ve anlamsal olarak üzere üç farklı 'değer' anlayışı bulunmaktadır.

Kuçuradi ise 'değer' kavramının iktisattan felsefeye geçen bir terim olduğunu ve ekonomik görüşlerin temel kavramlarından biri olduğunu vurgulamakta ve değerlendirmelerin ortaya çıkarmış olduğu değerle doğrudan bir bağlantısı olmadığını savunmaktadır (Kuçuradi, 2016, s. 38).

Felsefi anlamda ise modern düşüncede 'değer' ile ilgili ilk söylemleri Immanuel Kant (1724-1804) gerçekleştirmiştir. Kant'a göre göre insanın saf akıl, pratik akıl (ahlak) ve hüküm gücü (değer) olmak üzere üç temel yetisi vardır (Ülken, 2016, s. 192). Ona göre 'değer' insanın yetilerinden biridir.

Sosyoloji, dilbilimi, ekonomi, felsefe ve sanatta olduğu gibi antropolojinin değer kavramı önemli bir yere sahiptir. Ancak yapılan çalışmalar, değerin antropolojinin bir parçası olmasına rağmen, birkaç çalışma dışında kavramın tanımının yapılması için bile çok çaba sarf edilmediğini göstermektedir. Önemli çalışmalardan biri, antropologların değerlerin sembol ve anlamlara nasıl yerleştiğine karşılık gelen kültür, kişilik ve

toplumsal ilişkileri araştıran, değer kavramını antroplojinin merkezine yerleştiren Clyde Kluchohn'un ve akademisyenlerden oluşan ekibinin çalışması olduğu ifade edilebilir (Graeber, 2017, s. 20).

William Frankena (1908-1994) da 'değer'i soyut ve somut olarak iki farklı şekilde açıklamaktadır. O'na göre soyut anlamda değer, tanımlayıcıdır; somut anlamda ise değerlendirilen, değerli olduğuna hükmedilen şey olarak nitelendirilmektedir (Frankena, 1967'den aktaran, Kılıç, 1996, s. 359).

Ülken'e (2016, s. 197) göre felsefenin üç temel sorunundan[2] biri değerdir. İnsan ile ilgili her etkinlikte ya bir gerçeği araştırılır, ya bir nesnenin varlığı sorgulanır ya da bir şeyler değerlendirilir. Ancak her bilginin değer olduğunu söylemek olası değildir. Güneşin doğudan doğması bir hükümdür, tek başına bir değer değildir. Güneşin doğudan doğması bilgisini bir öğretmenin öğrencilerine öğretmesi bir değer olarak gösterilebilir. Burada bilginin bir özne için değerli olmasından söz edilebilir. Dolayısı ile de bu değerin kişiye ait olduğunu, kişiden kişiye değişiklik gösterebileceğini söylemek olasıdır. Kuçuradi (2016, s. 9), değerin bu özelliğini "Değer 'subjektiftir': aynı 'nesne'nin değeri kişiden kişiye değişir" cümlesi ile vurgulamaktadır. "Bir 'nesne'nin değeri, değerlendirenin ona yüklediği bir şeydir; değerlendiren değiştikçe veya değerlendirme zamanı değiştikçe, o 'nesne'nin değeri de değişik olabilir (Kuçuradi, 2016, s. 11)". Özne nesneye hangi anlamı yüklerse nesne o derecede değer kazanır, özne ve değerlendirme zamanı değiştikçe 'nesne'nin değeri de o denli değişmektedir.

'Değer' etiğin de temel sorunlarından biri olarak kabul edilmektedir. Yapılan birçok araştırmada 'değer'in kişisel olduğu, kişiden bağımsız bir değerden söz edilemeyeceği konusuna rastlanılmaktadır. Tepe, bir şeyin değerinin ona yüklenen anlam ile ilişkili olduğunu, 'değer'lerin onlara anlam yüklendiği, anlamlı görüldüğünden dolayı değerli olduğunu ve bu anlayışta iki konunun öne çıktığını vurgulamaktadır. Birincisi anlamlı görünüp görünmemesinin kişi ile ilgili olduğundan öznel olduğu, kişiden kişiye değişiklik gösterebileceği; ikincisi ise şeylerin kendi başlarına 'değer' olmadığını, anlam yükleyenin kişi olduğudur (Tepe, 2008, s. 7). Bu bilgilerden yola çıkılarak 'değer'in Özne ile Nesne arasındaki anlamsal ilişkiden kaynaklandığını söylemek olasıdır. Nesnenin tek başına değerinden söz edilemez, özne ile kurduğu ilişkinin nesneye 'değer' kazandırabileceği söylenebilir.

[2] Bilgi, varlık, değer.

‘Değer’in bir diğer önemli özelliği ise varoluş alanına ait olmasından kaynaklanır. Yalnızca var olan şeylerin değerinden söz edilebilir. Ülken’e göre ‘değer’ her şeyden önce bir varlık tespiti gerektirir ve sezgiler ile kavranabilir. ‘Yaprağın yeşil olduğu doğrudur’ önermesi değer olmaktan çıkmış ve hakikat halini almıştır. ‘Yaprağın yeşil olması güzeldir’ önermesi ise hakikatten çıkmış ‘değer’ halini almıştır (Ülken, 2016, s. 199). Ancak burada vurgulanması gereken bir nokta var o da ‘değer’in yalnızca olumlu bir anlam taşımadığıdır. ‘Yaprağın yeşil olması çirkindir’ önermesi de kendi başına bir değerdir ve olumlu bir anlam taşımamaktadır. “Bir şeyin kendi alanı veya benzerleri arasındaki yeri onun değeridir. Bu bakımdan ‘değer’ sözünden muhakkak olumlu bir anlam çıkarmamak gerekir (Kuçuradi, 2016, s. 26)”. Bu söylem aynı zamanda ‘değer’in öznel olduğunun tekrar vurgulanmasına neden olmaktadır.

‘Değer’ her ne kadar duyu ve sezgilerle algılansa da temel ölçüsü akıldır. “Değer yaratan, değeri keşfeden, değeri anlayan, değer hakkında hüküm veren insanlar türlü açılardan bu değerlendirme fiillerinde ölçü olarak aklı kullanırlar. Her ne kadar değer duyu ve duygulara ait bir sezgi ile kavranırsa da onun bildirilebilir olması ancak bir amaç sisteminde ölçüt halini almasından, değer mantığı ile gösterilmesinden doğar, ifadesinde duyu ve duygu derecesinde kalan değerler bildirilme ve anlaşılma gücünü kaybederler (Ülken, 2016)”. ‘Değer’i anlatılabilir şekle getirebilmek aklın işidir. İnsanoğlu önce duyu ve sezgileri ile durumu algılar, kavrar ve onu anlatabilmek için akıl gücünü kullanır. Bu üretim sürecinde ayrımının farkında olunması gereken bir konu vardır ki ‘değer’ ve ‘değerler’ olgularının aynı anlama gelmediğidir. ‘Değer’ ve ‘değerler’ birbirinden farklıdır. Kuçuradi’ye göre de ‘değer’ ve ‘değerler’ ayrı ayrı şeylerdir. O’na göre “ ‘değerler’ var olan şeylerdir, var olan olanaklardır; ‘değer’ ise bir şeyin değeridir; bir çeşit özelliğidir (Kuçuradi, 2016, s. 40)”.

‘Değerler’in birbirinden farklı oldukları kadar, ortak ilkeleri de vardır. Değerler birbirinden farklı ve birbirinin yerine kullanılamayacak ölçülere sahiptirler. Ekonomideki ölçü ile dindeki ölçü aynı olmadığı gibi birbirinin yerine de kullanmak olası değildir. Ancak ‘değerler’in bir takım ortak özellikleri bulunmaktadır. Bu özelliklere göre, ‘değerler’ teorisi yapılmaktadır (Ülken, 2016, s. 277). Buradaki önemli olan konu, değer ve değerler kavramının farklı anlamlara geldiğini bilmektir.

‘Değer’ kavramından söz edildiğinde ‘İyi nedir?’ ‘Güzel nedir?’ gibi çeşitli sorgulamalar yapılmaya başlanmaktadır. Yapılan bu sorgulamalar değerler ve değerlendirme sorunlarını ortaya çıkarmaktadır. “Değer sorunu felsefede aslında

değerlendirme sorunu ve değerler sorunu olarak ortaya çıkar. Çünkü 'İyi nedir?', 'Güzel nedir?', 'Faydalı nedir?', 'Doğru nedir?' gibi sorular sormak, değerlendirme etkinliğini belli açılardan sorun haline getirmektir; saygı, dürüstlük, adalet, eşitlik gibi kişiler arası ilişkilerin temelinde anlamla ilgili sorular ortaya koymak veya sanat, bilim, ruh gibi insan başarılarının özelliklerini araştırmaksa, farklı çeşitten değerleri sorun haline getirmek olur (Kuçuradi, 2016, s. 8)". Başka bir söylemle 'değer' kavramı tek başına salt bir kavram olmaktan ziyade, barındırdığı alt kavramlarda daha algılanabilir ve anlaşılabilirdir. Ya da 'değerlendirme'nin özünü yakalayabilmek için değer'in de özünü anlamak gerekebilir.

Soyut ve somut tüm nesnelerin değerlendirene göre değeri olabilir ya da olmayabilir. Daha önce verilen güneşin doğudan doğması bilgisinin öğrencilere verilmesi ya da masada duran kalemin kolaylık sağladığı bilgisi aslında somut iki farklı durumun özne tarafından değerlendirilmesi sonucu kazandığı değerdir. Soyut değerde ise durum farklıdır. Bir sanat yapıtı ele alındığında somut bir ürün gibi algılanır ancak sanat yapıtına verilen değer onun teknik, üslup ya da diğer soyut özellikleri ile ilgilidir.

Erinç (2004, s. 121), sanatın değeri konusuna toplumsal olaylar ve kültürler arasındaki bağın perspektifle oluşturulması, sosyoekonomik standartlarla satın alınabilme değerinin hesaplanması ya da sanatçının farklı yöntemlerle elde ettiği bilgileri farklı özelliklerle yansıtmasına bir değer verilmesi gibi üç farklı yaklaşımla bakıldığını vurgulamaktadır. Bu yaklaşımdan yola çıkıldığında bir başarımın, bir resmin, bir müziğin ya da bir oyunun farklı değerleri olabilir. Hutter ve Throsby (2010, s. 44,45). bu değerleri biçimlendirme değeri; içgörü fikir değeri; dönüşümsel değeri şeklinde başlıklandırmıştır Bir anlamda bu farklı değerlerin oluşması özne, başka bir söylemle nesneyi tüketenle ya da onunla ilişki içinde bulunanla oluşan etkileşimden kaynaklanır. Yapıtın içerdiği toplumsal, siyasal ve kültürel bağlamlar, eserin oluşturulduğu tarih gibi birçok etken öznenin yapıtı farklı değer olarak görmesine ve farklı değerlendirmesine neden olabilir. Hutter ve Throsby'e (2010, s. 77)".göre özneyi etkilemeyecek tek özellik, değerin sanat yapıtına verilen bireysel tepkilerden türeyen toplumsal sistemler bütünü olmasıdır

Kuçuradi (2016, s. 41) ise sanat yapıtının değerini, yapıtın diğerleri arasındaki farklı özelliği, tekliği ve insana ve insanoğlunun sorunlarına değinmesi şeklinde açıklamıştır. Bir nesnenin diğerleri arasındaki yeri ve farklılığı, başka bir söylemle özgünlüğü, tek olması ve insanı temel alması sanat yapıtının değeri olarak açıklanabilir.

Sonuç olarak farklı alanlarda farklı değer tanımları yapılsa da temelde değerin özne ile nesne arasındaki anlamsal ilişkiden ortaya çıktığı söylenebilir. Nesnenin özne için yarar ya da zarar sağlaması, ona olumlu ya da olumsuz etkisinin olması durumunda 'değer'den, değerli ya da değersiz olmasından bahsedilebilir. Ancak her özne her nesneden farklı etkilendiğinden dolayı, bir nesnenin değerinin özneden özneye değişebileceğini söylemek olasıdır.

Bir sanat yapıtı ya da tasarım ürününde ise nesne somut olmasına rağmen değerlendirilen özelliklerin soyut olduğu söylenebilir. Sanat yapıtının tekniği, üslubu gibi özellikleri somut nesneye ait soyut özelliklerdir. Bu özellikleri değerlendirmek o nesnenin değerini ortaya koyabilir.

2.2.2. Değerlendirme Kavramı

Bir nesneye değer verme, değer biçme eylemi bir değerlendirme süreci ile olasıdır. Değerlendirme aşamasından geçmeyen bir nesnenin değerinden söz etmek olası değildir. Kuçuradi (2016, s. 25) değerlendirmenin vazgeçilmez olma özelliğini değerlendirmenin insanın var olma koşulu ve bir olay olduğunu söyleyerek, insanoğlunun kendisini, diğer insanları, olay ve durumları değerlendirmeden yaşayamayacağını belirterek vurgulamaya çalışmıştır. Bu doğrultuda 'değerlendirme' kavramını öznenin nesne olarak gördüğü bir kişi, bir nesne, bu durum ya da olayı, kendi alanı içerisinde ve benzerleri arasındaki yerini belirleme olarak tanımlanabilir.

Araştırma kapsamına alınan çalışmalara göre, değer ve değerlendirme ile ilgili sorunlar üzerinde çok fazla durulmamış olması, insanların değerden, değerlerden ve değerlendirmeden farklı şeyler anlamalarını ve doğru değerlendirmenin bilgisini edinememelerine yol açmıştır (Balcı, 2017, s. 106). Bu nedenle değerlendirmenin bir bilgi sorunu olduğunu söylemek olasıdır. Erinç, değerlendirmenin insanoğlunun yeterli doğru bilgi ve kanıtlanabilir bilgiyi elde ettiğinde bu bilgiler üzerine değerlendirme yaptığını belirtmiştir (Erinç, 2004, s. 129). Doğru ve kanıtlanabilir yeteri kadar bilgi, değerlendirmenin temel koşullarından biri olarak görülebilir. Aksi taktirde, yetersiz bilgi ile yapılan değerlendirmenin ne kadar doğru ya da yanlış olduğu tartışılabilir. Bir konu/kişi/olay üzerinde değerlendirme yapabilmek, o konu/kişi/olay ile ilgili yeterli bilgiye sahip olunmasını gerektirir. Kuçuradi değerlendirmenin bilgi ile olan ilişkisini "değerlendirmek, değerlendirilenin kendi alanı içinde özel durumunu görmek ve göstermektir" şeklinde açıklamıştır. Bu bakımdan değerlendirme, her şeyden önce bir

bilgi sorunudur; değerlendirilen şey bakımından bir bilgi sorunudur; doğru veya yanlış değerlendirmeler yapılır. Doğru değerlendirmeler 'nesneleri'nin değerinin bilgisini sağlayan değerlendirmelerdir (Kuçuradi, 2016, s. 14)" şeklinde açıklamıştır.

Değerlendirme üç şekilde ortaya çıkmaktadır. Birincisi, değerlendirenin kendindeki değeri görmesi, ikincisi değerlendirilen nesneye değer atfetme ve üçüncüsü de nesneye değer biçmedir (Kuçuradi, 2016, s. 7). Ancak Kuçuradi'ye göre bunların hiçbiri doğru değerlendirme değildir. Doğru değerlendirmede temel olan değerlendirilen kişi/olay ya da durumun özünü anlamak, kendi çerçevesindeki durumunu belirlemektir. "Değerlendirileni doğru anlama ve kendi alanındaki yerini bulma, doğru değerlendirmenin değerlendirilen şey bakımından genel koşullarını meydana getiriyor (Kuçuradi, 2016, s. 30)". Bir bakıma değerlendirmek istenilen kişi, olay ya da durumun kendi içindeki nedenlerini anlamak, değerlendirmenin özünü oluşturmaktadır denilebilir. Doğru değerlendirmenin bir diğer aşamasını ise. Balcı (2017, s. 119), o belirli koşullarda eylemin (kişi/olay/durum) neleri sağladığı veya nelere yol açtığının görülmesidir şeklinde açıklamıştır. Başka bir söylemle eylemin temel nedenlerinin bilinmesi gerektiği gibi sonuçlarının ve içinde bulunduğu diğer durumların da bilinmesi gereklidir. Son olarak da eylemin etik değerinin ortaya konulması, değerlilik-değersizlik, doğruluk-yanlışlık durumunun duygulardan bağımsız bir şekilde belirlenmesi gereklidir. Bu noktada ortaya çıkan sorunun duygular olduğunu söylemek olasıdır. Sorun olarak görülen bir diğer hususun da aynı eylemle ilgili farklı değerlendiricilerin yaptığı değerlendirmeler, kişiler arasında çatışmalara neden olması olarak ifade edilebilir. Kuçuradi, değerlendirme ile ilgili oluşabilecek sorunları "Aynı insanların, aynı olayların bu farklı değerlendirmesi sözlerde kalmaz; her farklı değerlendirme tek doğru değerlendirme olduğunu ileri sürerek ortaya çıkar; bu da kişilerin birbirleriyle çatışmasına, yan yana yaşamanın çoğu zaman imkansız hale gelmesine, kişilerin harcanmasına neden olur. Hem her şey sonunda gelip tek tek kişilere dayandığından, bu sorun, insanlığın "kaderi"yle ilgili bir sorun oluyor. Böylece, ideali demokrasi olan çağın insanları için doğru değerlendirme sorunu özel bir önem taşır (Kuçuradi, 2016, s. 2)" şeklinde açıklamakta ve doğru değerlendirmenin önemli bir sorun olduğunu ortaya koymaktadır.

Doğru değerlendirme sorununda Erinç'in "Herhangi bir ölçüye dayandırılmayan bir eleştiriden söz edilemez" (Erinç, 2004, s. 141) ve Aristoteles'in "eşitlik olmadan değişim, ortak bir ölçü ile ölçülebilirlik olmadan da eşitlik olamaz (Selik, 2016, s. 36)

sözlerinin vurgulanması yerinde olacaktır. Çünkü aynı eylemle ilgili birden fazla kişinin duygularından arınarak nesnel bir bakış açısıyla değerlendirme yapabilmesi, ancak belirlenebilecek ortak ölçü ya da ölçütlerle olası olabilmektedir. Kuçuradi'nin değerlendirme ile ilgili bu denli kafa yormasının temel nedeni aslında budur. Bir kişinin/olayın/durumun/nesnenin özünü anlamadan onun yol açtığı durumları kavramadan, kişisel duygulardan arınmadan doğru bir değerlendirmeye ulaşmak olası değildir. Bu nedenle değerlendirme yaparken öznellikten nesnelliğe geçişin, ancak belirlenebilen ölçütlerle olası olabileceği söylenebilir.

Sanat yapıtlarında da durum benzerdir. Onları değerlendirmek, Erinç'in vurguladığı gibi eleştirmek belirli ölçütlerle olasıdır. "Alıcının yüz yüze olduğu yapıt, değer ölçütleri olarak benimsediği ilkelere ne denli uygun ise resim de o denli iyi, başarılı, güzel ya da bu tür, bunlara benzer yüklemleri taşır. Hemen anlaşılabileceği gibi, böyle bir değerlendirmenin de yapıtla doğrudan hiçbir ilişkisi yoktur (Erinç, 2016, s. 71)". Sanat yapıtını da değerlendirebilmek için belirli teknik, üslup tarih ve kültürel özellik gibi çeşitli ölçütlerin bulunması gereklidir.

Sonuç olarak 'değerlendirme' kavramı üzerine 'değer' kavramı üzerine olduğu kadar çok çalışma yapılmadığı, özellikle bu konuda Kuçuradi'nin detaylı araştırmalar yaptığı görülmektedir. Değerlendirme eylemi, temelde üç aşamayı içinde barındırmaktadır. Bunlar değerlendirilenin özündeki bilgi, başka bir söylemle nedenlerinin bilinmesi, ikincisi, sonuçlarının neler olduğu, üçüncüsü ise duygulardan bağımsız değerinin ne olduğunun belirlenmesidir.

Değerlendirme kavramıyla her alanda sıklıkla karşılaşmak olasıdır. Ancak sıklıkla rastlanılan alanın eğitim olduğu görülmektedir. Eğitimde değerlendirme süreci "ölçme ve değerlendirme" olarak ele alınmaktadır. Öğrencinin öğretmen tarafından öğrenme yeterliğinin değerlendirilmesi olarak karşımıza çıkmaktadır. Eğitimde değerlendirme kavramı, öğretmenin yalnızca öğrenciyi değil kendi öğretim yöntemini de değerlendirebileceği geniş bir kapsama sahiptir. Bu süreç hem kendini hem öğrenciyi amacı doğrultusunda duygulardan bağımsız olarak doğru ve nesnel bir şekilde değerlendirmesini amaçlamaktadır.

2.3. Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme

İlkokuldan yükseköğretime kadar verilen eğitimde, bir şey öğretme ve öğretileni sınama amaçlanmaktadır. Hem öğretme hem de öğretileni sınama sürecinde içeriğe ve

amaca yönelik çeşitli yöntemler kullanılmaktadır. Öğretileni sınama sürecine eğitim bilimlerinde "ölçme ve değerlendirme" adı verilmektedir. Geleneksel olarak okullarda uygulanan ölçme ve değerlendirme uygulamalarındaki temel amaç, yapılan öğretme etkinliğinin sonunda hangi bilgilerin hangi düzeyde öğrenciye kazandırıldığını ortaya koymaktır (Mamur, 2010, s. 180).

Aktaş ve Alıcı'ya (2017) göre yalnızca öğretme etkinliğindeki sürecin sonuçları değil, öğretimden önce öğrencinin hangi bilgi düzeyinde olduğunu, sonrasında uygulanacak programı belirleyebilmek için gerekli olan bilgi ve becerilere sahip olup olmadıklarını, bir dersteki öğrenme eksikliklerini, yanlışlıklarını, öğrenme düzeylerini belirlemek ve çeşitli konularda öğrencilere rehberlik çalışmaları yapmak vb. için ölçme ve değerlendirme çalışmaları yapılmaktadır. Teknolojinin hızla ilerlemekte olduğu bugünün dünyasında eğitim de hızlı bir gelişmeye ve değişmeye başlamıştır. Yeni programların geliştirilmesi, eğitimin, eğitimde kullanılan çeşitli araçların ve ölçme ve değerlendirme uygulamalarının da gelişmesine neden olmaktadır. Dolayısıyla öğrenci ve öğreticilerin de bu uygulamalardan etkilenmesi, kaçınılmaz biçimde farklı yöntemler arayışına yol açmaktadır. Geliştirilen eğitim programlarının yapılandırmacı, çoklu zeka, proje tabanlı öğrenme ile sorun çözme, eleştirel düşünme, etkili iletişim gibi becerileri ön plana çıkartan kuram ve uygulamalara dayanması, benimsenen bu öğrenme teorilerinin doğasına uygun yeni ölçme ve değerlendirme yaklaşımları geliştirilip, uygulanmasına neden olmaktadır (Mamur, 2010, s. 180). Bu doğrultuda uzun cevaplı, kısa cevaplı, doğru yanlış ve çoktan seçmeli sorulardan oluşan ölçme araçları, kontrol listeleri, dereceli puanlama anahtarı gibi birçok ölçme ve değerlendirme araçları geliştirilmiştir.

Bir öğretim programı, öğrencinin konu ile ilgili ilk aşamasını belirleyen ölçme ile başlar ve içeriğinde konuları, yapılacak etkinlikleri, öğretim sürecinde yararlanılacak gereçleri ve öğrencinin kazanımlarını ortaya koyan değerlendirme aşamalarını barındırmaktadır. Ölçme, değerlendirmenin önkoşulu gibidir. Ölçme yapılmadan bir değer yargısına ulaşmak olası değildir. Bir çocuğun boyunun 120 cm olduğunu söylemek ölçmenin karşılığı, çocuğun boyunun uzun olduğunu söylemek ise değerlendirmenin karşılığı olarak gösterilebilir.

"Ölçme, en geniş anlamıyla, gözlem sonuçlarının sayılarla veya diğer nicel sembollerle gösterilmesi işlemidir. Ölçme bir niteliğin nicelenmesi olarak da algılanabilir. (Turgut ve Baykul, 2015, s. 69)". Bir öznenin ya da nesnenin bir nitelik

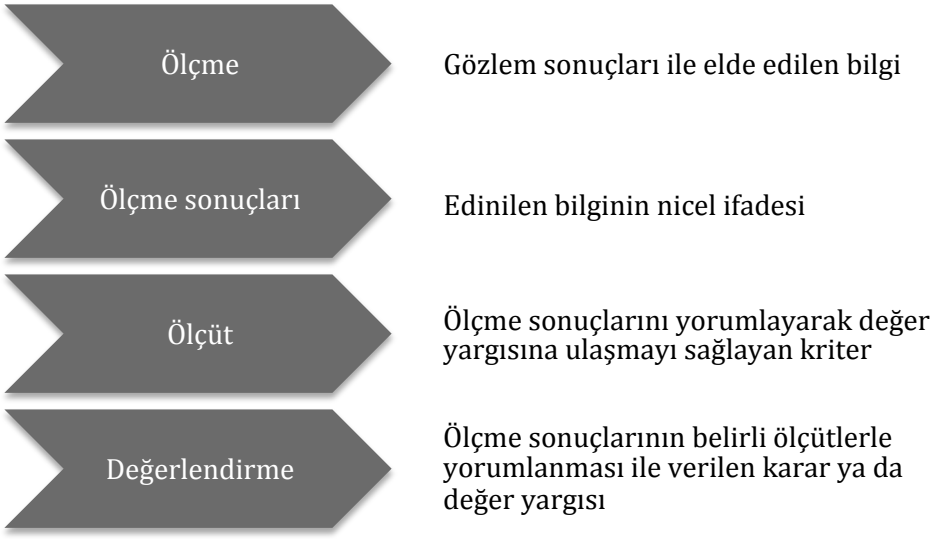
veya özelliğe ne derece sahip olduğunu nicel olarak anlatmak ölçmenin temel mantığıdır. Ölçme sonucunda edinilen bilgi ile değer yargılarına ulaşılabilir. Ölçmenin üç farklı türü vardır:

> *"1. Doğrudan (temel) Ölçme:* Ölçmek istenilen özellik doğrudan gözleniyorsa ya da bu özelliğin kendisiyle doğrudan ilişkili bir ölçme aracı ile ölçülebiliyorsa, bu tür ölçmelere doğrudan ölçme denir.
> *2. Dolaylı (göstergeyle) Ölçme:* Bir özellik doğrudan gözlemlenemez ve ölçülemez, ancak bir başka özellik yardımıyla ölçülebilirse, bu tür ölçmelere dolaylı ölçme denir.
> *3. Türetilmiş Ölçme:* Ölçülmek istenilen özellik kendisinden iki ya da daha fazla özelliğin arasındaki matematiksel bir bağıntı yardımıyla ölçülebiliyorsa, bu ölçme işlemine türetilmiş ölçme denir (Güler, 2018, s. 5)".

Bir nesnenin boyunu metre ile ölçmede tek araç metredir, bu nedenle doğrudan ölçmeye örnek olarak gösterilebilir. Bir öğrencinin herhangi bir dersteki başarısını ölçmek dolaylı ölçmedir. Çünkü başarı gözlemlenerek, herhangi bir araç kullanmadan ölçülemez. X (alınan yol) =V (hız) xT (zaman) formülündeki alınan yolun belirlenmesi için en az iki farklı bilgiye gereksinim vardır. Hız ve zamanın bilgileri olmadan alınan yolu hesaplayabilmek, ya da alınan yol ve zaman bilinmeden hızı hesaplayabilmek olası değildir. Bu nedenle bu örnek de türetilmiş ölçme türü arasında gösterilebilir.

Ölçme işlemine, bir değerlendirme yapabilmek amacıyla gereksinim duyulur. Tekindal'ın da belirttiği üzere, bir konuya ait değerlendirme yapabilmek için, o konuya ait ölçme sonuçlarına gereksinim vardır (Tekindal, 2017, s. 29).

Ölçmeden değerlendirmeye kadar olan süreçte toplamda dört aşamanın varlığından söz edilmektedir (Şema 2.10). Ölçme, ölçme sonuçları, ölçüt ve karar verme, başka bir söylemle değerlendirme.



Şema 2.10. *Değerlendirmenin Öğeleri ((Turgut ve Baykul, 2015, s. 357)*

Ölçme ile başlayıp değerlendirme ile tamamlanan bu sürece değerlendirme süreci adı verilmektedir. Değerlendirme, öğretim sürecinin son ama önemli bir aşamasıdır. Shepard (2000, s. 4), değerlendirmeyi öğrenmeyi destekleyen ve onu geliştiren bir öğretim süreci olarak görmektedir. Dilmaç ve Dilmaç (2014, s. 59). ise değerlendirmeyi eğitim öğretim etkinliklerinin vazgeçilmez bir öğesi olarak nitelendirmektedirler Değerlendirme, eğitimin temel amacı olan öğretme etkinliğini çok yönlü etkileyen bir yapıya sahiptir. Değerlendirme ile öğrencinin bilgi düzeyinin belirlenmesinin yanında, tasarlanan öğretim programının ve öğreticinin etkililiği de ortaya konulmuş olur. "Eğitim sonunda, amaçlanan bazı davranışların istenen düzeyde kazanılmış, bazıları ise beklenen düzeye ulaşmamış, bazıları hiç kazanılmamış, hatta bazı istenmeyen davranışlar dahi meydana gelmiş olabilir. Bu durum eğitim süreci sonunda sonuçların kontrol edilmesi gereksinimini doğurur; sistemin kontrolü değerlendirme öğesi tarafından yerine getirilir (Turgut ve Baykul, 2015, s. 65-66)". Tüm bu nedenlerden dolayı değerlendirmenin eğitimde önemli bir yere sahip olduğunu söylemek doğru olacaktır.

Günümüzde kullanılan ölçme-değerlendirme etkinlikleri incelendiğinde, öğrenci başarısının değerlendirilmesinde yaygın olarak sonucun ya da ürünün ölçüldüğü ve bireyin başarısının grup içerisindeki yeri (norm dayanaklı değerlendirme) olarak ifade edildiği bir sisteme sahip olunduğu görülmektedir (Birel ve Albuz, 2014, s. 183).

Eğitimde değerlendirmenin somut karşılığı öğrenciye verilen nottur. “Eğitimde notun gerekliliği değerlendirmenin gerekliliğinden doğar. Değerlendirmenin bu nedenle notların, eğitimdeki işlevleri şöyle anlatılabilir: Değerlendirme;

- □ Öğrenciye davranışlarını nasıl değiştireceği hakkında bilgi verir,
- □ Öğrenciyi okul çalışmalarında güdüler,
- □ Öğrenci hakkında verilecek kararlara dayanak olur,
- □ Öğretmene öğretim etkililiği hakkında bilgi verir,
- □ Öğrenciyi yönlendirme ve diğer rehberlik çalışmalarında öğretmen ve rehberlik servisine yol gösterici olur,
- □ Öğrencinin kişisel gelişmesini değerlendirmesine yardımcı olur. (Turgut ve Baykul, 2015, s. 354)”.

Ancak unutulmamalıdır ki ölçme ve değerlendirmenin tek amacı öğrencinin ya da ürettiklerinin durumunu ortaya koymak değildir. Değerlendirme, tasarlanan öğretim programında yer alan tüm içeriğin durumunu, hatalı ve eksik yönlerini bulmak için de kullanılan etkili bir aşamadır. “Eğitimde değerlendirmenin amaçları, öğretim programının değerlendirilmesi, öğretim etkililiğin değerlendirilmesi, öğrenme eksiklerinin belirlenmesi, öğrencinin yetenek ve ilgilerine göre uygun alanlara yöneltilmesi, öğrencinin başarısının değerlendirilmesi, değerlendirme araçlarının ve ölçütünün değerlendirilmesi. (Turgut ve Baykul, 2015)”. Griffin, değerlendirmenin öğretim sürecine dahil edildiğinde daha güçlü hale geleceğini belirtmektedir (Griffin, 1991, s. 4). Bu bağlamda, doğru ve etkili bir değerlendirme ile etkili bir eğitim öğretim sürecinin oluşması sağlanabilir.

Ölçme ve değerlendirmede önemli bir nokta ise ölçmenin ve değerlendirmenin öznel ya da nesnel olması durumudur. Her iki işlem basamağı için de çoğu zaman nesnel olması istenmekte ve beklenmektedir. Ancak bazı durumlar vardır ki hem ölçmede hem de değerlendirmede nesnellik sağlanamaz.

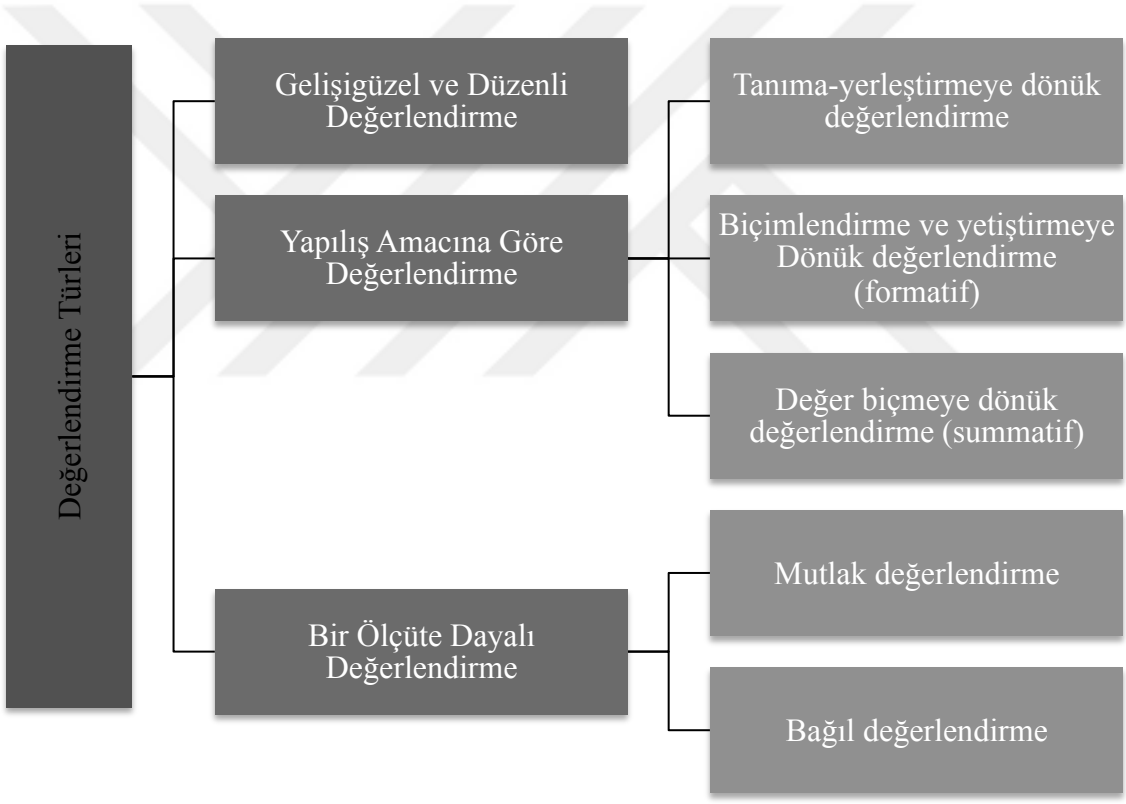
> “Ölçme işlemi hem öznel hem de nesnel olabilir. Ancak ölçmenin nesnel olması istenir. Bu nedenle ölçme araçları kullanılarak elde edilen ve sayılarla ifade edilen ölçme sonuçları tercih edilir. Değerlendirme ise öznel bir süreçtir. Ölçütü belirleyen kişi veya kişilere göre değerlendirme sonucu değişebilir. Değerlendirmenin de olabildiğince nesnel olması için ölçütlerin çok dikkatli ve doğru olacak şekilde belirlenmesi çok önemlidir (Güler, 2018, s. 12)”.

Nesnelliğin sağlanabilmesi için de doğru ölçme aracı kullanarak doğru ölçütler oluşturarak değerlendirme sürecinin tamamlanması gerekmektedir. Değerlendirme

ölçeğinde yer alan ölçütlerin düzenlenmesinde planlamanın-öğretimin amaç ve içeriğinden yola çıkılır. Planlama ve öğretim ile ilgili amaçlar ölçütlere dönüştürülür (Dilmaç ve Dilmaç, 2014, s. 61).

2.3.1. Ölçme ve Değerlendirme Yöntemleri

Güler (2018, s. 13), değerlendirmeyi kullanılan ölçüte ve kullanılış amacına göre iki bölümde incelerken, Tekindal (Ertürk, 1993'ten aktaran, Tekindal, 2017, s. 32), Gelişigüzel ve Düzenli Değerlendirme, Yapılış Amacına Göre Değerlendirme, Bir Ölçüte Dayalı Değerlendirme şeklinde üç ayrı başlık altında incelemiştir (Şema2.9).



Şema 2.11. *Değerlendirme Türleri (Tekindal, 2017, s. 31,32)*

Şema 2.11'de yer alan bilgilere göre üç değerlendirme türünden yapılış amacına göre ve bir ölçüte dayalı olanla kendi aralarında alt başlıklara ayrılmaktadırlar ancak gelişigüzel değerlendirme ana başlık olarak incelenmektedir.

"Düzenli değerlendirme, belli ölçütleri, planlı ve düzenli gözlemi, kontrollü karşılaştırmaları, standartlaştırılmış sınama yollarını gerektirir. Gelişigüzel

değerlendirmede ise fark edilmedik ölçütler alttan alta ve tutarsızca işler, öznel yargıların baskın olarak çıktığı değerlendirmelerdir (Tekindal, 2017, s. 32)". Çoğunlukla yapılan değerlendirmede, hiçbir plan ve ölçüt kullanılmadan değerlendirme yapılmakta, düzenli değerlendirmede ise daha planlı, kontrollü değerlendirme yapılmaktadır.

Yapılış amacına göre değerlendirme, kendi arasında üç başlık altında incelenebilmektedir. Birincisi, tanıma ve yerleştirmeye dönük değerlendirme, eğitim sürecinin başında, öğrencilerin durumunu belirlemek amacıyla yapılmaktadır. İkincisi, biçimlendirmeye-yetiştirmeye dönük değerlendirme eğitim sürecinin içerisinde belli dönemlerle ya da tek bir seferde, öğrencilerin eksiklerini ve yanlışlarını bildirmek ve süreci iyileştirmek amacıyla yapılmaktadır. Üçüncüsü ise, değer biçmeye yönelik değerlendirme ise, eğitim sürecinin sonunda sonuç ürünle ilgili ya da öğrencinin son durumu hakkında son bir karar vermek ve öğrenciye bildirmek amacıyla yapılmaktadır.

Bir ölçüte dayalı değerlendirmede, iki tür değerlendirme bulunmaktadır. Mutlak değerlendirme, "mutlak ölçüt adı verilen önceden belirlenmiş bir ölçüt kullanılır, bu tür değerlendirmede, her bir bireyin değerlendirme sonucu, içinde bulunduğu topluluk, sınıf, grup vb.'den bağımsızdır"; Bağıl değerlendirmede, "ölçme sonuçlarına göre önceden belirlenmiş bir ölçüt kullanılır, bu tür değerlendirmede her bir bireyin değerlendirme sonucu, içinde bulunduğu sınıf, topluluk vb'den etkilenir. Birey, diğer bireylerin de değerlendirmelerini önemsemek durumundadır" (Güler, 2018, s. 13).

Eğitimde ölçme ve değerlendirme için sözlü sınavlar, yazılı sınavlar, kısa cevaplı testler, doğru yanlış testleri, çoktan seçmeli testler, başarım değerlendirme, öğrenci ürün dosyası (portfolyo) değerlendirme gibi araçlar yer almaktadır (Güler, 2018, s. 80-102). Bu ölçme ve değerlendirme yöntemleri de kendi aralarında farklı şekilde sınıflandırıldıkları görülmektedir. Bu ölçme ve değerlendirme araçlarının farklı kaynaklarda farklı isimler aldıklarını görebilmek olasıdır.

Ancak ne olursa olsun tüm bu araçlar öğrencinin eğitim sürecinin kontrolünü sağladığı, tasarlanan eğitim programındaki hedeflere uygun aracın seçilmesinin önemli olduğu unutulmamalıdır.

Gelişen öğretim teknikleri ile birlikte alternatif değerlendirme yöntemlerinin üretilmesi kaçınılmaz hale gelmiştir. "Alternatif değerlendirme sistemlerinde öğretmenler yaptıkları öğretimle uyumlu değerlendirme yöntemlerini kullanmak durumundadırlar. Sürece yayılmış bir öğretimin kazandırdıkları, ancak süreci kapsayan

bir değerlendirme yöntemiyle sağlıklı bir şekilde ölçülebilir (Bahçeci ve Kuru, 2006, s. 147)". Bu doğrultuda farklı amaçlara hizmet eden pek çok yöntem ortaya çıkarılmıştır. Bunlardan bazıları, portfolyo değerlendirme, öz değerlendirme, akran değerlendirme, grup değerlendirme, dereceli puanlama anahtarları (rubrik), kavram haritaları, kontrol listeleri ve görüşmelerdir. Bu değerlendirme yöntemlerinden bir ya da birkaçı öğretim programının içeriğine ve amacına göre tercih edilebilir. Ölçme aracı hazırlayacak olan eğitimcilerin hangi araçtan yararlanacaklarına öncelikle amaca ve ölçülecek özelliğe bağlı olmak üzere, öğrenci özellikleri, süre vb. ölçütleri dikkate alarak karar vermeleri beklenir (Aktaş ve Alıcı, 2017).

Değerlendirme araçlarının kullanımının yanında öğrencinin durumunu ortaya koymak için üç farklı yaklaşım olduğu öne sürülmektedir: birincisi öğrencinin kendi kendisiyle karşılaştırılarak değerlendirilmesi; ikincisi öğrencinin sınıf arkadaşları ile değerlendirilmesi; üçüncüsü ise saptanan ölçütlere göre değerlendirilmesidir (Mamur, 2010, s. 180). Bu noktada öğretim amacının ve ölçülecek özelliklerin belirlenerek, bu yaklaşımlardan biri uygulanabilir. Bu yöntemle yapılan bir değerlendirme de öğrencinin kendi gelişimini, sınıf arkadaşları arasındaki durumunu ve hangi konularda daha iyi olduğunu sorgulayabilir. Ancak değerlendirmede doğru değer yargısına ulaşmak, özellikle de sanat eğitimi gibi görsel ya da başarıma dayalı eğitim programlarında değerlendirme yapmanın kolay olmadığı söylenebilir. Doğru ve kullanışlı bir değer yargısına ulaşmak ancak şu koşullar sağlandığında olası olabilir:

1. Ölçme sonuçları geçerli olmalıdır.
2. Ölçme sonuçları güvenilir olmalıdır.
3. Değerlendirme geçerli bir ölçüte dayanmalıdır.
4. Değerlendirme işlemleri hatasız bir biçimde yapılabilmelidir.
5. Değerlendirme, ilgilenilen eğitim kararı için kullanışlı bir değer yargısı vermelidir. (Turgut ve Baykul, 2015, s. 71).

Değerlendirmede doğru bir karara ulaşabilmek ölçmenin olabildiğince hatasız ve nesnel olmasına dayanmaktadır. Bu nedenle de eğitim programının tasarımında hedef öğretime ilişkin amaçlar doğrultusunda ölçme ve değerlendirme araçlarını tanıyarak uygun olan aracı kullanmaya karar vermek doğru bir yol olabilir.

Diğer ölçme araçlarından farklı olarak başarıma (performansa) dayalı ölçme ve değerlendirme farklılıklar taşımaktadır. Özellikle müzik, spor dalı, sanatla ilgili ya da görsel niteliği içinde barındıran başarımların nesnel olarak değerlendirmesi zor bir

süreçtir. "Ölçme, öğrencilerin belirli becerilerde veya yeterliklerde uzmanlaştıklarını yaparak ya da üreterek göstermelerini diğer bir ifadeyle "başarım sergilemelerini" gerektirmektedir (Tekindal, 2017, s. 127)". Başarıma dayalı eğitim programlarında teknik beceri, araç gereç kullanımı, gördüğünü doğru yansıtma gibi özellikle ön plana çıkmakta ve bu gibi becerileri ölçmek ve değerlendirmek zorlaşmaktadır. Alternatif değerlendirme yöntemleri (başarım değerlendirme) öğrencinin sanatta kavramadan başlayıp öğrenmeye kadar uzanan estetik, eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerini değerlendirmeye odaklanabilmektedir (Mamur, 2010, s. 184).

Diğer eğitim programlarında olduğu gibi programın etkinliğinin ortaya konulması, öğrencinin öğrendiklerini ve öğrenemediklerini belirlemek ve öğrenci hakkında sağlıklı kararlara ulaşabilmek için değerlendirmenin gerekliliğinden söz edilmelidir (Mamur, 2010, s. 183). Sanatın hangi alanı olursa olsun, yaratıcılığı, tutumları, becerileri ve yeteneği ölçmek ya da değerlendirmek zor bir iştir. "Sanat eğitimin amacı, yapılmış olanları yineleyen değil, yeni şeyler yapabilme yeterlilikleri olan insanları yetiştirmektir. Sanat eğitimi geçmişle gelecek arasında, eskiyle yeni arasında, analitik değerlendirme yapabilme, yargılayabilme bilgisine sahip olmayı sağlar" (Tepecik, 2008'den aktaran, Dilmaç ve Dilmaç, 2014, s. 59)". Sanat eğitimi yalnızca bir duyu eğitimi olmaktan ziyade zihinsel düşünme, başka bir söylemle yaratıcılık becerilerinin arttırılmasını ve doğa-insan-toplum arasındaki ilişkiler bütünü ile üretme sürecini kapsamaktadır. Bu bağlamda tek yönlü bir değerlendirme gerçekçi bir değer yargısına ulaşmak için yeterli olmayabilir.

> *"İyi tasarlanmış bir değerlendirmenin görevi, özel amaçlar ve yeteneklerle ilgili bilgiyi pek çok düzeyde ölçmektir. Öğrencilerin sanatsal tasarım, sanat tarihi, sanat eleştirisi, estetik ya da sanat ürünleri ve tasarlama süreçlerindeki teknikler açısından genelde çok karmaşıktır ve bu yüzden ölçmesi zorluk taşımaktadır. Tek bir değerlendirme ölçütü ya da stratejisi sanat eğitimcisine öğrencinin bir sanatsal çalışmasının değerlendirilmesi ile ilgili gereken önyargısız bilgiyi vermemektedir (Dilmaç ve Dilmaç, 2014, s. 59)".*

Bu zor sürecin ürününü değerlendirebilmek için de ölçme ve değerlendirme araçlarına gereksinim duyulması kaçınılmazdır. Ancak sanat eğitiminde bu araçların oluşturulması ve kullanılması zordur. Çünkü sanat doğası gereği öznel öğeleri içerisinde barındırır. Başka bir söylemle bu eğitim sonunda ortaya konulan ürünün her kişide farklı tepkiler

uyandırması ölçme ve değerlendirme araçlarının tasarlanmasını ve uygulanmasını zorlaştırmaktadır.

2.3.2. Performansa Dayalı Değerlendirme Yöntemi

Değerlendirme üzerine yapılan araştırmalar, sanat eğitiminde ortaya çıkarılan sonuç ürünlerinin değerlendirilmesinde 'Dereceli Puanlama Anahtarları' başka bir söylemle 'Rubrik'lerin en nesnel yöntem olduğunu ortaya çıkarmaktadır. Güler (2018, s. 99), rubriklerin öznel olan başarımların nesnel olarak değerlendirilmesini sağladığından dolayı önem taşıdığını belirtmiştir.

Dereceli puanlama anahtarları ulusal literatürde "Puanlama Yönergesi", "Dereceli Puanlama Anahtarı", "Değerlendirmeye Esas Ölçütler", "Değerlendirme Ölçeği", "Değerlendirme Formu" ya da "Derecelendirme Ölçeği" gibi isimler, uluslararası literatürde ise "Rubrik" adını almaktadır (Barutçugil, 2002). Turgut ve Baykul'a göre rubrikler, öğrencilerin başarımlarını belirli ölçütlere göre puanlamada kullanılan kılavuzudur (Turgut ve Baykul, 2015, s. 264). Rubriklerde belirli ölçütlere göre değerlendirme yapılmaktadır. Özellikle başarım ya da ürün değerlendirmede sıklıkla kullanılan bir araç olduğu birçok çalışmada vurgulanmaktadır. "Dereceli Puanlama anahtarları (rubrikler), değerlendirme ölçütleri, ölçüt tanımları ve puanlama stratejisi olmak üzere üç bölümden oluşmaktadır

> *1. "Değerlendirme ölçütleri, puanlanacak ürüne ya da sürece ilişkin hedeflerin belirlenmesidir.*
>
> *2. Ölçütlerin tanımları; öğrencinin ürününde ya da başarımında olması istenen gözlemlenebilir özellikleri tanımlamaktadır.*
>
> *3. Puanlama stratejisi ise başarımın farklı düzeylerinin tanımlanması ve puanlanmasıdır (Popham, 1997, s. 74)".*

Bu üç öğenin detayı bir şekilde tanımlanması, değerlendirmenin nesnel olması açısından önem taşımaktadır ve bu ölçütler belirlenirken öğretim amacı göz önünde bulundurulmalıdır. Ölçütler tamamen hedefler doğrultusunda çeşitli bölümlere ayrılarak belirlenebilir.

Ayrıca, Rubrikler kullanım amacına göre iki sınıfa ayrılmaktadır (Güler, 2018, s. 99):

Holistik (Bütünsel Dereceli) Rubrikler, başarımın bütüncül, alt bileşenlerine bakmaksızın değerlendirildiği yöntemdir. Hazırlaması uzun sürmez ve kolaydır. Alt

bileşenlerine ayrılmadığı için bazı hata ya da eksiklikler göz ardı edilebilir. Diğer rubrik çeşidine göre daha özneldir (Tablo 2.3).

Tablo 2.3. *Bütünsel Dereceli (Holistik) Rubrik İçin Bir Örnek (Güler, 2018, s. 101)*

Puanlar	Tanımlar
5	Sorunun **tümüyle** anlaşılmış olduğu gösterilmiştir. Göreve ya da sorumluluğa ilişkin tüm gereklilik cevapta yer almıştır.
4	Sorunun **oldukça** anlaşılmış olduğu gösterilmiştir. Göreve ya da sorumluluğa ilişkin tüm gereklilik cevapta yer almıştır.
3	Sorunun **kısmen** anlaşılmış olduğu gösterilmiştir. Göreve ya da sorumluluğa ilişkin çoğu gereklilik cevapta yer almıştır.
2	Sorunun **çok az bir kısmının** anlaşılmış olduğu gösterilmiştir. Göreve ya da sorumluluğa ilişkin tüm gereklilik cevapta yer **almamıştır.**
1	Sorunun **anlaşılmamış** olduğu gösterilmiştir.
0	Cevap verilmemiştir / Görev hiçbir şekilde gerçekleştirilmemiştir.

Analitik Dereceli Rubrikler, Holistik rubriklere göre daha ayrıntılıdır. Her bir görev ya da sorumluluk belirli ölçütlere göre değerlendirilir. Daha ayrıntılı olduğundan dolayı eksiklikle ya da hatalar görmezden gelinemez. Bu nedenle de oldukça nesnel olduğu söylenebilir (Tablo 2.4).

Tablo 2.4. *Analitik Dereceli Rubrik İçin Bir Örnek (Güler, 2018)*

	1	2	3	4	Toplam
Ölçüt 1	Başarımın başlangıç düzeyi gösterilmiştir.	Başarımda üst düzey bir gelişme gösterilmiştir.	Üst düzey bir başarım gösterilmiştir.	En üst düzeyde başarım gösterilmiştir.	Puan
Ölçüt 2	Başarımın başlangıç düzeyi gösterilmiştir.	Başarımda üst düzey bir gelişme gösterilmiştir.	Üst düzey bir başarım gösterilmiştir.	En üst düzeyde başarım gösterilmiştir.	Puan
Ölçüt 3	Başarımın başlangıç düzeyi gösterilmiştir.	Başarımda üst düzey bir gelişme gösterilmiştir.	Üst düzey bir başarım gösterilmiştir.	En üst düzeyde başarım gösterilmiştir.	Puan
Ölçüt 4	Başarımın başlangıç düzeyi gösterilmiştir.	Başarımda üst düzey bir gelişme gösterilmiştir.	Üst düzey bir başarım gösterilmiştir.	En üst düzeyde başarım gösterilmiştir.	Puan

Tekindal'a göre derecelendirme ölçeklerinde, ölçülmek istenilen özelliğin davranışsal göstergesi olacak ölçütler ve alt ölçütler ile bu ölçütlere karşılık gelen tepki (yargı) kategorileri vardır (Tekindal, 2017, s. 146). Bu tepki sınıflandırmaları bazen doğrudan puan olurken, bazen de 'her zaman', 'bazen', 'hiçbir zaman' gibi ya da 'evet', 'kısmen', 'hayır' gibi terimleri içerebilir. Bu tepki sınıflandırmalarının sayısının arttırılması ile hazırlanan rubriğin nesnelliği de başka bir söylemle nesnellik duyarlılığı da arttılmış olur. Nesnelliğin artması da güvenirliğin artmasına neden olur (Tekindal, 2017, s. 149).

Rubrikler (dereceli puanlama anahtarları), öğretmen ve öğrenciyi yönlendirici, derse güdüleyici bir işlev görmektedir. Fakat öğrencinin dereceli puanlama anahtarlarının içeriğini bilmesi bunun için bir ön koşuldur. Çünkü öğrenciler kendilerinden bekleneni düşünme alışkanlığı kazanabilirler (Mamur, 2010, s. 182). Değerlendirme yöntemi ve ölçütlerinin öğrenciye verilmiş olması, öğrenciye hazırlık aşaması için bir kolaylık sağlarken, aynı zamanda kendi ürününü sorgulayabilme olanağı sunar ve gelişimine yol gösterici olabilir. Çünkü eğitimde ölçme ve değerlendirmenin bir diğer etkilediği bölüm ise notlandırmadır. Notlar, öğrencinin durumunun değerlendirilmesi sonucu elde edilen nicel ölçülerdir. Eğitimde notların gerekliliği Turgut ve Baykul'a (2015, s. 354,355)".göre değerlendirmenin gerekliliğinden doğar ve eğitime olan katkıları şu şekilde sıralanabilir:

1. *"Öğreniciye davranışlarını nasıl değiştireceği hakkında bilgi verir.*
2. *Öğrenciyi okul çalışmalarına güdüler.*
3. *Öğrenci hakkında verilecek kararlara dayanak oluşturur.*
4. *Öğretmene öğretimin etkililiği hakkında bilgi verir, öğretme ve öğrenme etkinliklerinin düzenlenmesine yardımcı olur.*
5. *Öğretmene kendi eksikleri hakkında bilgi verir.*
6. *Öğrenciyi yönlendirme ve diğer rehberlik çalışmalarında öğretmen ve rehberlik servisine yol gösterici olur.*
7. *Öğrencinin kişisel gelişmesini değerlendirmesine yardımcı olur.*

Eğitimde kullanılan ölçme ve değerlendirme araçlarının türlerinden başarım değerlendirme özellikle içmimarlık meslek eğitiminde de kullanılabilecek araçlardan biri olduğu için özellikle incelenmiştir.

3. YÖNTEM

Araştırmanın yöntem bölümünde araştırma deseni, örneklem, katılımcılar, veri toplama teknikleri, etik, genel süreç ve verilerin çözümlemesi bölümlerine yer verilmiştir.

3.1. Araştırma Deseni

Bu araştırmada tasarım stüdyosu derslerinin sonucunda ortaya çıkan sonuç ürünlerin değerlendirilmesi için yeni bir ölçme ve değerlendirme aracı geliştirilmesi amaçlanmıştır. Araştırma bu amaç doğrultusunda nitel araştırma olarak desenlenmiştir. Nitel araştırma yöntemlerinde sorun derinlemesine incelemeler gerektirir ve eldeki verilere göre çözümleme yapılır. "Sosyal bilimlerdeki araştırmaların amaçlarından biri çeşitli dokuların altında yatan anlamı bulmaktır (Berg ve Lune, 2015, s. 37)". Nitel araştırmanın özü, niceli araştırmanın aksine yüzeysel bilgi elde etmekten ziyade, bir olay/durum/konu ile ilgili derinlemesine ve çok yönlü incelemelerde bulunarak altta yatan anlamları ortaya çıkarmaktır. Creswell'in de belirttiği gibi nitel araştırma, sosyal ya da beşeri bir sorunla ilgili kişilerin yüklediği anlamları, keşfetme ve anlamaya yönelik bir yaklaşımdır (Creswell, 2016, s. 4). Nitel araştırmalarda, gözlem, görüşme, doküman çözümlemesi, günlük, saha notları gibi veri toplama teknikleri kullanılmaktadır (Creswell, 2016, s. 33). Bu tez çalışmasının temel araştırma soruları amaçların altında listelenmişti. Bu bölümde cevaplanan sorular şunlardır:

- Günümüzde içmimarlık eğitiminde kullanılan değerlendirme yöntemleri (bilgi formu ve gözlem)
- Nasıl bir değerlendirme olacağı (bilgi formu ve literatür)
- Uygulama ve düzeltme (görüşme).

Nitel olarak desenlenen bu araştırma toplam 5 aşamada gerçekleştirilmiştir. İlk aşamada Öğretim Elemanlarına uygulanmak üzere, mevcut durumda kullanılan ölçütlerle ilgili bilgi edinmek ve Öğretim Elemanlarının görüşlerini almak amacıyla bilgi formu hazırlanmıştır. İkinci aşamada bilgi formundan elde edilen veriler çözümleme edilmiştir. Çözümleme sonucunda elde edilen bilgiler doğrultusunda tasarım stüdyosu dersleri sonuç ürünlerini değerlendirmek üzere bir rubrik oluşturulmuştur. Sonrasında oluşturulan rubrik bir tasarım stüdyosu dersinin jürisinde uygulanmış ve alınan görüşler doğrultusunda geliştirilen rubrik (değerlendirme yöntemi) son haline getirilmeye çalışılmıştır.

3.2. Örneklem

Nitel araştırmalarda örnekleme, araştırmacının var olan durumu anlamlandırabilmesi amacıyla az sayıda kişinin seçilmesi sürecidir. Nitel araştırmalarda seçilen örnekleme nicel araştırmalardaki gibi evreni temsil etmediğinden dolayı az sayıda katılımcının bakış açısı derinlemesine yansıtılmaya çalışılır. Nitel araştırmada kullanılan örnekleme çeşitleri;

a) Yoğunluk örnekleme,

b) Benzeşik örnekleme,

c) Ölçüt örnekleme,

d) Kartopu örnekleme,

e) Amaçlı rastgele örnekleme olarak sıralanmaktadır.

Bu doğrultuda, bu araştırmada 'ölçüt örnekleme' tekniği kullanılacaktır. "Ölçüt örnekleme tekniğinde araştırmanın amacı doğrultusunda belirli bir ölçütü karşılayan katılımcılar araştırmaya dahil edilir (Mills ve Gay, 2016, s. 167,168)".

3.3. Katılımcılar

Araştırmanın katılımcıları araştırmacı, öğretim elemanları ve jüri üyeleridir.

3.3.1. Araştırmacı

Araştırmacı İçmimarlık alanında lisans ve yüksek lisans derecesine sahiptir. Halen içmimarlık alanında sanatta yeterlik eğitimini sürdürmektedir. Araştırmacının içmimarlık eğitimindeki altı yıllık deneyim süreci, görev almış olduğu tasarım stüdyosu derslerinin değerlendirme sürecindeki deneyimleri ve sanatta yeterlik eğitiminde almış olduğu dersler, bu konuda bir sanatta yeterlik tez çalışması yapmak istemesindeki çıkış noktasıdır. Araştırmacı, yapılan çalışmanın her aşamasında bulunmuştur.

3.3.2. Öğretim Elemanları

İçmimarlık eğitim sürecindeki paydaşlardan birisi içmimarlık eğitimin kalbi niteliğindeki tasarım stüdyosu derslerini yürüten öğretim elemanlarıdır. Öğretim elemanları, araştırmanın "değerlendirme ölçütleri bilgi formu"nun cevaplanması aşamasında rol oynamışlardır.

Öğretim elemanları, Türkiye'de içmimarlık eğitiminde en az on yıllık eğitim sürecini tamamlamış, akademik anlamda yapılanmasını sağlamış ve içmimarlık eğitimine yön veren, kurumsallaşmış 9'u devlet, 19'u vakıf toplam 28 üniversiteden

(Tablo 3.1) seçkisiz olarak seçilen on üniversiteden belirlenmiştir. Çalışmanın başedilebilirliği açısından on yıl sınırı getirilmiştir. On üniversitedeki 80 öğretim elemanına form gönderilmiş, 14 öğretim elamanından geri dönüş alınmıştır. İçmimarlık bölümlerinde tasarım stüdyosu derslerinde yürütücülük yapmakta olan tam zamanlı ya da yarı zamanlı çalışan öğretim elemanlarına bilgi formu gönderilmiştir. Bir eğitim programının kurulması ve yeterli deneyimin sağlandığı düşüncesi ile on yıldır içmimarlık eğitimi veren kurumlarda tasarım stüdyosu dersi eğitimi veren öğretim elemanlarının bilgileri çalışmaya dahil edilmiştir.

Tablo 3.1. *28 Üniversitenin İçmimarlık Bölümleri ve Kuruluş Yılları*

	ÜNİVERSİTE ADI	KURULUŞ YILI	KATILIMCI SAYISI
1	Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi	1925	0
2	Marmara Üniversitesi	1955	0
3	**Hacettepe Üniversitesi**	1985	**1**
4	(İhsan Doğramacı) Bilkent Üniversitesi	1987	0
5	**Anadolu Üniversitesi (Eskişehir Teknik Üni.)**	1991	**1**
6	**Çukurova Üniversitesi**	1992	**1**
7	Karadeniz Teknik Üniversitesi	1993	0
8	Yeditepe Üniversitesi	1996	0
9	Beykent Üniversitesi	1997	0
10	**Çankaya Üniversitesi**	1997	**1**
11	Maltepe Üniversitesi	1997	0
12	Bahçeşehir Üniversitesi	1998	0
13	**Kocaeli Üniversitesi**	1998	**2**
14	Haliç Üniversitesi	1999	0
15	Akdeniz Üniversitesi	2000	0
16	İstanbul Ticaret Üniversitesi	2001	0
17	**İstanbul Teknik Üniversitesi**	2002	**3**
18	Yaşar Üniversitesi	2002	0
19	**Başkent Üniversitesi**	2003	**2**
20	Okan Üniversitesi	2003	0
21	Selçuk Üniversitesi	2003	0
22	**Doğuş Üniversitesi**	2004	**1**
23	**İzmir Ekonomi Üniversitesi**	2004	**2**
24	Kadir Has Üniversitesi	2004	0
25	Atılım Üniversitesi	2007	0

26	Işık Üniversitesi	2007	0
27	İstanbul Arel Üniversitesi	2007	0
28	Tobb Ekonomi ve Teknoloji Üniversitesi	2007	0
		TOPLAM	**14**

3.3.3. Jüri Üyeleri

Jüri üyeleri, içmimarlık tasarım stüdyosu derslerinin sonuç ürünlerini değerlendirmek üzere oluşturulan jürideki bireylerdir.

Tablo 3.2. Jüri Üyelerinin Bilgileri

Jüri üyesi	Katıldığı jüri	Çalıştığı kurum	Unvanı
J1	İçmimari Proje 2	Anadolu Üniversitesi	Araştırma Görevlisi
J2	İçmimari Proje 2, 6	Serbest	İçmimar
J3	İçmimari Proje 2	Serbest	İçmimar
J4	İçmimari Proje 2	TOBB Üniversitesi	Dr. Öğr. Üyesi
J5	İçmimari Proje 6	Serbest	İçmimar
J6	İçmimari Proje 6	Serbest	İçmimar
J7	İçmimari Proje 6	Eskişehir Teknik Üniversitesi	Dr. Öğr. Üyesi

Jüri üyeleri, üniversitede öğretim elemanı olarak çalışan akademisyenlerden oluşabileceği gibi, piyasada çalışan içmimarlardan da oluşabilir. Bu çalışmada, rubriğin uygulanacağı tasarım stüdyosu dersinin öğretim elemanı tarafından belirlenen jüri üyeleri katılımcı olarak seçilmiştir. Jüri üyeleri ile hazırlanan rubriğin uygulanması ve düzeltme aşamasında görüşme yapılmıştır.

3.4. Veri Toplama Teknikleri ve Araçları

Araştırmada;

a) "Proje Dersleri Sonuç Ürünleri Değerlendirme Ölçütleri Bilgi Formu",
b) Uzman görüşü formu
c) Gözlem,
d) Yarı-yapılandırılmış görüşme veri toplama teknik ve araçları kullanılmıştır.

3.4.1. Proje Dersleri Sonuç Ürünleri Değerlendirme Ölçütleri Bilgi Formu

Bu araştırmada, belirlenen 28 üniversitedeki mevcut durumu ortaya koymak ve deneyimli öğretim elemanlarından değerlendirme ölçütleri ile ilgili görüşlerini almak üzere "Proje Dersleri Sonuç Ürünleri Değerlendirme Ölçütleri Bilgi Formu" oluşturulmuştur. Bilgi formu üç bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde, ders yürütücüsüne (öğretim elemanı) ait demografik bilgilerle ilgili sorular yer almaktadır. İkinci bölümde, ders verilen üniversitedeki tasarım stüdyosu derslerine ait bilgileri elde etmeye ilişkin sorular yer almaktadır. Üçüncü bölüm ise, ders yürütücüsünün kullandığı sonuç ürün değerlendirme ölçütleri ile ölçütlerle ilgili genel görüşlerini almak üzere yapılandırılmış açık uçlu soruların ağırlıklı olduğu bölümdür. "Proje Dersleri Sonuç Ürünleri Değerlendirme Ölçütleri Bilgi Formu" Ek1'de yer almaktadır. Bu formun amacı günümüzde içmimarlık eğitiminde kullanılan değerlendirme ölçütlerinin neler olduğunu ortaya koymak ve değerlendirmede yaşanılan sorunları belirlemektir.

Formu oluştururken alanında uzman üç akademisyenden görüş alınmıştır. Uzman görüş formu Ek2'de yer almaktadır.

3.4.2. Gözlem (Video kaydı)

"Nitel gözlem, araştırmacının araştırma yerinde bireylerin etkinlikleri ve davranışlarına ilişkin alan notları almasıdır. Bu alan notlarında; araştırmacılar, araştırma yerindeki etkinlikleri yapılandırılmamış veya yapılandırılmış bir şekilde kaydederler (Creswell, 2016, s. 190)". Bu araştırmada, gözlem, jüri süresince jüri üyelerinin kullanmış oldukları kavram ve ölçütler not edilmek üzere planlanmıştır. Jüri Eskişehir Teknik Üniversitesi İçmimarlık Bölümü 2018-2019 Güz Eğitim Öğretim yılı İçmimari Proje 2'nin final değerlendirmesi olarak gerçekleştirilmiştir. Jüride bulunanların listesi Tablo verildiği gibidir.

Tablo 3.3. Gözlemin Yapıldığı Jüride Yer Alan Jüri Üyelerinin Bilgileri

Jüri üyesi	Çalıştığı kurum	Unvanı
J1	Atılım Üniversitesi	Dr. Öğr. Üyesi
J2	Atılım Üniversitesi	Dr. Öğr. Üyesi
J3	Serbest	İçmimar
J4	Serbest	Mimar
J5	Atılım Üniversitesi	Araş. Gör.

J6	Serbest	İçmimar
J7	Serbest	İçmimar
J8	Eskişehir Teknik Üniversitesi	Prof.
J9	Eskişehir Teknik Üniversitesi	Araş. Gör.
J10	Serbest	İçmimar

Projede "dünya mutfaklarından biri seçilmesi ve verilen plana restoran tasarımı yapılması" konusu verilmiştir. Toplam 24 öğrencinin ikişerli gruplar oluşturarak 12 proje üretilmesi beklenmiştir. 12 proje jüride sunulmuştur.

Bu araştırmada, jürinin hızlı bir şekilde ilerlemesinin veri kaybına uğrayacağı düşünülerek jüri video kaydına alınarak ve dökümü yapılarak gözlem yapılmıştır. Kayıt altındaki gözlemin analizi Nvivo 12 programı kullanılarak analiz edilmiştir. Gözlemin amacı günümüzde içmimarlık eğitiminde kullanılan değerlendirme ölçütlerinin neler olduğunu ortaya koymaktır.

3.4.3. Yarı-yapılandırılmış görüşme

Hazırlanan rubrik, iki farklı tasarım stüdyosu dersinin jürisinden (Görsel 3.1, Görsel 3.2) sonra jüri üyelerinin ve jüri olmadan bağımsız değerlendirme yapan bir öğretim elemanının kullanımına sunulmuştur. Jürilerden birincisi Eskişehir Teknik Üniversitesi İçmimarlık Bölümü 2018-2019 Eğitim Öğretim Yılı Bahar Dönemi İçmimari Proje 2 iki grubun, ikincisi ise aynı dönemin İçmimari Proje 6 da iki grubundur. Bağımsız değerlendirme yapan öğretim elemanının dersi ise aynı dönemde İçmimari proje 6 bir grup dersine aittir.



Görsel 3.1. *2018-2019 Bahar Dönemi İçmimari Proje 2 Dersi Jürisi (Tuğba Levent Kasap, 29 Mayıs 2019)*



Görsel 3.2. *2018-2019 Bahar Dönemi Tasarım Stüdyosu 6 Dersi Jürisi (Ümmü Ertuğrul, 27 Mayıs 2019)*

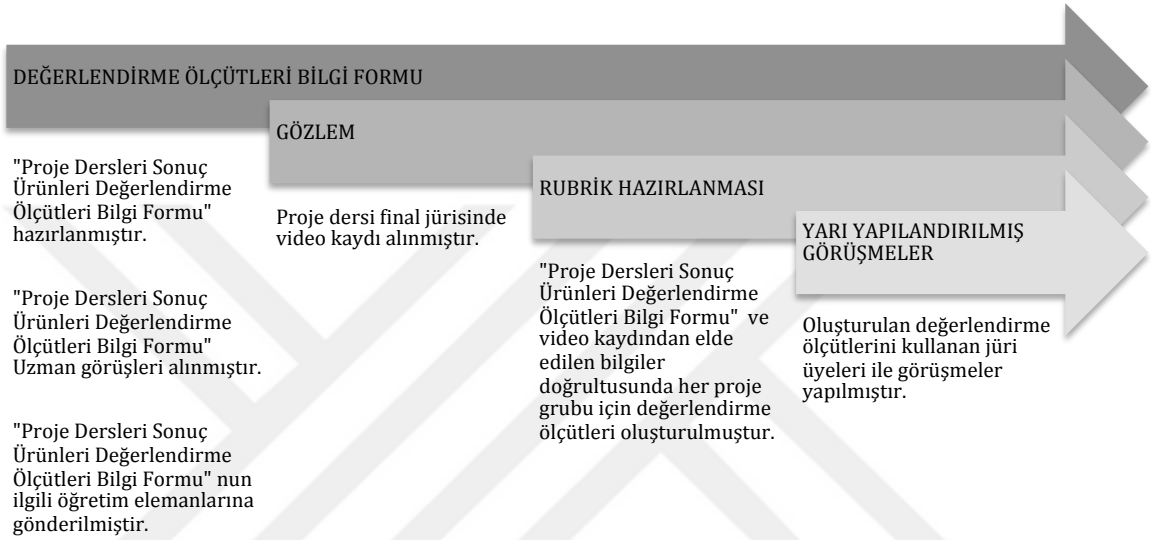
Jüri üyelerinin ve öğretim elemanının kullanımından, sonra yedi jüri üyesine yarı-yapılandırılmış sorular sorulmuştur. Elde edilen veriler doğrultusunda düzenlemeler yapılmıştır. Yarı-yapılandırılmış görüşme soruları Ek3'de yer almaktadır.

3.5. Genel Süreç

Araştırma süreci sorunun belirlenmesi ile başlayıp amaçlar doğrultusunda belirlenen alt amaç sorularına cevap verilebilmesi yönünde ilerlemiştir. İlk olarak belirlenen okullardaki deneyimli öğretim elemanlarından "değerlendirme ölçütleri" ile ilgili veriler toplamak amacıyla "Proje Dersleri Sonuç Ürünleri Değerlendirme Ölçütleri Bilgi Formu" hazırlanmıştır. Hazırlanan sorularla ilgili uzmanlardan görüş alınarak

form iyileştirilmiş ve ilgili öğretim elemanlarına elektronik posta aracılığıyla gönderilmiştir.

Gözlem yapma amaçlı tez danışmanının yürütücülüğünü yaptığı tasarım stüdyosu grubunun bitiş jürisi video kaydına alınmıştır. Video kaydı dökümü yapılarak bitiş jürisinde jüri üyeliği yapan öğretim elemanlarının projeleri değerlendirmeye ilişkin kullandıkları kavramlar belirlenmiştir.



Şema 3.1. *Genel Süreç*

Bilgi formu ve video kaydının Nvivo 12 programındaki çözümlemesinden elde edilen bulgular doğrultusunda her proje grubu için değerlendirme ölçütleri (rubrik) ve puan karşılıkları belirlenmiştir. Bu ölçütler Eskişehir Teknik Üniversitesi İçmimarlık Bölümündeki beş farklı proje grubunun bitiş jürilerinde ve jüri yapmadan değerlendirmede bulunan bir öğretim üyesine verilerek, değerlendirmelerini bu ölçütler üzerinden yapmaları istenmiştir. Rubriği toplamda yedi jüri üyesi kullanmıştır. Oluşturulan ölçütlerin iyileştirilmesi amacıyla bu jüri üyelerine ölçütleri değerlendirebilecekleri yarı yapılandırılmış sorular sorulmuştur. Cevaplar doğrultusunda "Değerlendirme Ölçütleri" iyileştirilmiştir (Şema 3.1).

Bilgi formunun hazırlanması sürecinde amaç doğrultusunda elde etmek istenilen bilgiler listelenmiştir ve sorular hazırlanmıştır. Soruların yeterliği için alanda eğitim vermekte olan üç öğretim elemanından uzman görüşü alınmış, düzeltilmesi gereken yerler düzeltilmiş ve eklemeler yapılmıştır.

Bilgi formunun uygulanması için en az on yıldır eğitim veren üniversiteler belirlenmiş, bu üniversitedeki tasarım stüdyosu derslerinde eğitim vermekte olan tasarım stüdyosu dersi yürütücülerinin iletişim bilgilerine ulaşılmaya çalışmıştır. Toplamda 80 kişiye bilgi formu gönderilmiştir. 14 öğretim elemanı bilgi formunu yanıtlamıştır.

Gözlem tez danışmanının belirlemiş olduğu bir tasarım stüdyosu grubunun jürisinde video kaydı alınarak gerçekleştirilmiştir. Jüri Eskişehir Teknik Üniversitesi Mimarlık ve Tasarım Fakültesi binası T1 Toplantı salonunda gerçekleşmiştir. Jüri değerlendirmesine toplam 10 jüri üyesi katılmıştır. Video kaydının alınacağı jüri üyelerine ve öğrencilere bildirilmiştir. İtiraz etmek isteyenlerin (varsa) bildirmeleri istenmiştir. Toplam 12 proje sunulmuştur. Proje konusu "Dünya mutfaklarından birinin seçilmesi ile verilen mekana restoran tasarımının yapılması" olarak verilmiştir.

Yarı yapılandırılmış görüşmeler farklı tasarım stüdyosu dersi 2 ve 6'da olmak üzere iki jüri değerlendirmesinde yer almış altı ve jüri toplamadan değerlendirme yapan bir öğretim elemanı ile yapılmıştır. Görüşmeler jüri değerlendirmesinden sonra araştırmacı ile birlikte yapılmıştır.

3.6. Verilerin Çözümlenmesi

"Değerlendirme ölçütleri bilgi formu"ndaki üç aşama araştırmacı tarafından çözümlenmiştir. Formun birinci bölümünde tasarım stüdyosu dersi yürütücülerine ait demografik bilgiler, ikinci bölümünde tasarım stüdyosu derslerine ait bilgiler, üçüncü bölümde ise değerlendirme ölçütlerine ilişkin bilgiler grafikler üzerinden değerlendirilerek çözümlenmiştir.

Video kaydından yapılan gözlemde ise jüri üyelerinin değerlendirmelere ait cümlelerin dökümü yapılmıştır. NVivo 12 programında dökümde yer alan cümlelerdeki ölçütler kodlanarak alt başlıklar oluşturulmuş, oluşturulan başlıklar ise ana başlıklara yerleştirilmiştir.

4. BULGULAR VE YORUM

4.1. Değerlendirme Ölçütleri Bilgi Formu

Bu bölümde belirlenen üniversitelerdeki elektronik posta adreslerine bilgi formu linki gönderilen tasarım stüdyosu dersi yürütücülerinin forma vermiş oldukları cevaplar çözümlenmiştir. En az on yıldır içmimarlık eğitimi veren toplam yirmi sekiz üniversiteye ulaşılmıştır. Bu üniversitelerden rastlantısal olarak on üniversite seçilmiş, seksen öğretim elemanına bilgi formları gönderilmiş ve toplamda on dört tasarım stüdyosu dersi yürütücüsünden geri dönüş alınabilmiştir. Üç aşamadan oluşan formun birinci bölümünde yaş, cinsiyet, lisans ve lisansüstü programları, hangi üniversitede görev yaptıkları, nerede çalıştıkları, tasarım stüdyosu dersi yürütücülüğündeki deneyimlerinin çözümlemesi yapılmıştır.

Yaş: Forma cevap veren 14 tasarım stüdyosu dersi yürütücüsünün yaşları ile ilgili veriler Tablo 4.1'de verilmiştir.

Tablo 4.1. *Tasarım stüdyosu Dersi Yürütücülerinin Yaş Çözümlemesi*

Yaş Aralığı	Frekans
21-25	0
26-30	1
31-35	2
36-40	4
41-45	5
46+	2

Tablo 4.1 incelendiğinde, 21-25 yaş aralığında tasarım stüdyosu dersi yürütücüsünün olmadığı, 41-45 yaş aralığında ise en fazla tasarım stüdyosu dersi yürütücüsüne sahip olunduğu bilgisine ulaşılmıştır.

Cinsiyet: Forma cevap veren 14 tasarım stüdyosu dersi yürütücüsünün cinsiyetleri ile ilgili veriler Tablo 4.2'de verilmiştir.

Tablo 4.2. *Tasarım stüdyosu Dersi Yürütücülerinin Cinsiyet Çözümlemesi*

Cinsiyet	Frekans	Yüzde
Erkek	3	21,4
Kadın	11	78,6

Tablo 4.2 incelendiğinde formu cevaplayan tasarım stüdyosu dersi yürütücülerinin %78,6'sının kadın olduğu, geriye kalan %21,4'ünün de erkek olduğu bilgisine ulaşılmıştır.

Mezun olunan programlar: Forma cevap veren 14 tasarım stüdyosu dersi yürütücüsünün mezun oldukları lisans, yüksek lisans ve doktora programları Tablo 4.3'teki gibi çözümlenmiştir.

Tablo 4.3. *Tasarım stüdyosu Dersi Yürütücülerinin Mezun Olduğu Programların Çözümlemesi*

Lisans	**Frekans**	**Yüzdelik**
İçmimarlık	5	35,7
Mimarlık	9	64,3
Endüstri Ürünleri Tasarımı	0	0

Yüksek Lisans	**Frekans**	**Yüzdelik**
İçmimarlık	7	50
Mimarlık	6	42,9
Endüstri Ürünleri Tasarımı	0	0
Diğer	1	7,1

Doktora/Sanatta Yeterlik	**Frekans**	**Yüzdelik**
İçmimarlık	6	42,9
Mimarlık	6	42,9
Endüstri Ürünleri Tasarımı	0	0
Diğer	2	14,2

Tablo 4.3 incelendiğinde, tasarım stüdyosu dersi yürütücülerinden İçmimarlık Lisans programından mezun olanlar %35,7'lik bir bölümü oluştururken, %64,3'lük bölümü ise mimarlık lisans programından mezun olmuştur. Yüksek lisans programından

mezun olanların sayıları incelendiğinde İçmimarlıktan mezun olanların yüzdesi 50'ye çıkmıştır. Kalanı ise mimarlık ve diğer programlardan mezun oldukları görülmektedir. Doktora/sanatta yeterlikte ise içmimarlık ve mimarlık programından mezun olanların %42,9 ile eşit dağılım gösterdiği görülmektedir. Geri kalan %14,2'lik bölüm ise diğer programlardan mezun olduklarını belirtmişlerdir.

Çalıştıkları yer: Forma cevap veren 14 tasarım stüdyosu dersi yürütücüsünün çalıştıkları yerlere ilişkin veriler Tablo 4.4'te verilmiştir.

Tablo 4.4. *Tasarım stüdyosu Dersi Yürütücülerinin Çalıştıkları Yerlerin Çözümlemesi*

	Frekans	**Yüzdelik**
Üniversite	13	92,9
Kendi Ofisim	1	7,1
Ücretli Olarak Bir Tasarım Ofisinde	0	0
Serbest	0	0
Diğer	1	7,1

Tablo 4.4 incelendiğinde tasarım stüdyosu dersi yürütücülerinin %92,9'unun üniversite bünyesinde çalıştıkları görülmüştür. Yalnızca bir yürütücünün kendi ofisinin olduğu, diğerinin de 'diğer' kategorisinde cevap verdiği görülmüştür.

Deneyim yılı: Forma cevap veren 14 tasarım stüdyosu dersi yürütücüsünün deneyim sürelerine ilişkin bilgiler Tablo 4.5'te verilmiştir.

Tablo 4.5. *Tasarım stüdyosu Dersi Yürütücülerinin Deneyim Yılları*

Deneyim Süresi	Frekans	Yüzdelik
1-5	3	21,4
6-10	2	14,3
11-15	5	35,7
16-20	4	28,6
21+	0	0

Tablodan da görüldüğü üzere deneyim sürelerinin en fazla 11-15 yılları arasında olduğu görülmektedir.

Formun ikinci bölümünde ise farklı üniversitelerdeki tasarım stüdyosu derslerine ait bilgiler elde edilmeye çalışılmıştır. Tasarım stüdyosu derslerinde ortalama kaç öğrenci bulunduğu, derslerin bir haftadaki ortalama süresi, tasarım stüdyosu derslerinin konularına kimlerin karar verdiği, föyler ve föylerde yer alan bilgiler, yönetmeliğin olup olmadığı ve öğrenciler tarafından erişilebilirliği, eleştiri yöntemi ve süresi formun ikinci bölümünün ana başlıklarını oluşturmaktadır.

Tasarım stüdyosu derslerinde ortalama kaç öğrenci bulunduğu: Forma cevap veren tasarım stüdyosu dersi yürütücülerinin çalıştıkları kurumlardaki, her bir yürütücüye düşen ortalama öğrenci sayısına ilişkin bilgiler Tablo 4.6'da verilmiştir.

Tablo 4.6. *Tasarım stüdyosu Derslerinde Ortalama Kaç Öğrenci Bulunduğu*

	Frekans	**Yüzdelik**
1-6	0	0
7-12	2	14,3
13-18	4	28,6
19-24	3	21,4
25+	5	35,7

Haftalık tasarım stüdyosu dersi saati: Forma cevap veren proje yürütücülerinin çalıştıkları kurumlardaki tasarım stüdyosu dersi saatleri Tablo 4.7'de görüldüğü gibi çoğunlukla 7-12 saat aralığındadır.

Tablo 4.7. *Tasarım stüdyosu Dersleri Haftalık Ders Saati*

	Frekans	**Yüzdelik**
1-6	3	21,4
7-12	10	71,4
13+	1	7,1

Tasarım stüdyosu Derslerinin Konularının Kararı: Forma cevap veren tasarım stüdyosu dersi yürütücülerinin %78,6'sı proje konularına kendilerinin karar verdiğini görülmektedir. Öğrencinin katılımıyla konulara karar veren proje yürütücüsü bulunmamaktadır. Bir kurumda ise Genel konuların bölüm başkanlığı tarafından

belirlenmiş olduğu, konu sınırları içerisinde mekanın kurumsal veya tekil niteliklerine/markasına /kullanıcı profiline öğrenci ve proje danışmanı birlikte karar verildiği bilgisine ulaşılmıştır (Tablo 4.8).

Tablo 4.8. *Tasarım stüdyosu Derslerinin Konularının Kararını Verenler*

Karar veren	**Frekans**	**Yüzdelik**
Bölüm Başkanı/Ders Koordinatörü/Bölüm Başkan Yardımcısı	2	14,3
Dersi Yürüten Öğretim Eleman	11	78,6
Öğrencinin katılımıyla	0	0
Diğer	1	7,1

Tasarım stüdyosu Dersi Föyü: Tasarım stüdyosu derslerinde tüm yürütücülerin föy verdiği görülmektedir. Verdikleri föylerdeki içeriğin dağılımı Tablo 4.9'da gösterilmiştir. Tablo 4.9'a göre tüm tasarım stüdyosu dersi yürütücülerinin çalışma takvimini verdiği, konu, amaç ve istenilenlerin de ikinci öncelikli olduğu görülmektedir. Değerlendirme Ölçütleri'nin ise 10 yürütücü tarafından verildiği görülmektedir.

Tablo 4.9. *Tasarım stüdyosu Dersi Föy İçerikleri*

İÇERİK	**Frekans**
Konu	13
Tema	11
İşlev	10
Amaç	13
Kullanıcı Profili	9
Gereksinim Programı	10
Konum/Şehir/Yön	11
İstenilenler	13
Takvim/Çalışma Programı	14
Proje Çıktıları	9
Değerlendirme Ölçütleri	10

Tasarım stüdyosu dersi işleniş yönergesi: Yürütücülerin çalıştıkları kurumlarda yalnızca iki tanesinin tasarım stüdyosu dersinin işlenişi ile ilgili yönergesinin bulunmadığı ortaya çıkmıştır. Diğer 12 yürütücünün kurumlarında yönerge bulunmaktadır. 12 kurumdan 11'inde öğrencileri işleniş ile ilgili yönergeye ulaşabildiği formdaki cevaplardan ortaya çıkmıştır.

Eleştiri süreci: Farklı kurumlarda çalışan yürütücüler farklı eleştiri yöntemlerini kullanabilmektedir. Bunlar kuramsal anlatı, birebir, grup halindedir ya da eleştirmeden süreci devam ettirebilirler. Eleştiri sürecine ait frekans ve yüzdelikler Tablo 4.10'daverilmiştir.

Tablo 4.10. *Eleştirme Yöntemlerinin Çözümlenmesi*

Eleştiri süreci	Frekans	Yüzdelik
Kuramsal Anlatı	0	0
Birebir	10	71,4
Grup Halinde	2	14,3
Diğer	2	14,3

Tablo 4.10 incelendiğinde, en çok birebir eleştiri tekniğinin kullanıldığı görülmektedir. Diğer seçeneğine iki proje yürütücüsü cevap vermiştir; Bir proje yürütücüsü birebir ve grup halinde eleştiri yöntemini kullanarak, bir diğer proje yürütücüsü de kuramsal anlatı, birebir, grup halinde ve öğrencilerin birbirlerini eleştirerek değerlendirme yaptıklarını belirtmiştir. Yalnızca kuramsal anlatı yöntemini kullanan yürütücü bulunmamaktadır.

Eleştiri için öğrenciye ayrılan süre: Tasarım stüdyosu dersi yürütücülerinin öğrencilere eleştiri için ayırdıkları süre ortalama olarak Tablo 4.11'de verildiği üzere daha çok 11-20 dakika aralığındadır. 30 dakikanın üzerinde eleştiri yapan proje yürütücüsü bulunmamaktadır.

Tablo 4.11. *Tasarım stüdyosu dersi yürütücülerinin Eleştiri İçin Öğrenciye Ayırdığı Ortalama Süre*

Süre	Frekans	Yüzdelik
5-10 dakika	3	21,4
11-20 dakika	6	42,9
21-30 dakika	5	35,7
31-40 dakika	0	0
41+	0	0

Formun üçüncü bölümünde tasarım stüdyosu dersi yürütücülerinin değerlendirme ölçütlerine ait bilgi ve görüşlerini almayı hedefleyen sorular sorulmuştur. Başlıklar halinde sıralanacak olursa, tasarım stüdyosu dersi sonuç ürününü hangi yöntemle değerlendirildiği, tasarım stüdyosu dersinin amacı ile sonuç ürün arasındaki ilişki, tasarım stüdyosu derslerinin çıktıları ve değerlendirme ölçütleri, eklenmesinin önemli görüldüğü ölçütler, değerlendirme sürecinde yaşanılan sorunlar, vb.

Tasarım stüdyosu Dersleri Sonuç Ürünü Değerlendirme Yöntemi: Forma cevap veren tasarım stüdyosu dersi yürütücülerinden %71,4'ü dışarıdan izleyicilerin katılabildiği açık jüri yöntemini, %21,4'ü yalnızca jüri üyelerinin ve öğrencilerin bulunduğu kapalı jüri yöntemini, %7,1'i de bireysel olarak öğretim elemanının kendisinin değerlendirdiği yöntemi, tasarım stüdyosu dersi sonuç ürün değerlendirmede kullandığı görülmektedir (Tablo 4.12).

Tablo 4.12. *Tasarım stüdyosu dersi yürütücülerinin Tasarım stüdyosu Dersleri Sonuç Ürünü Değerlendirme Yöntemleri*

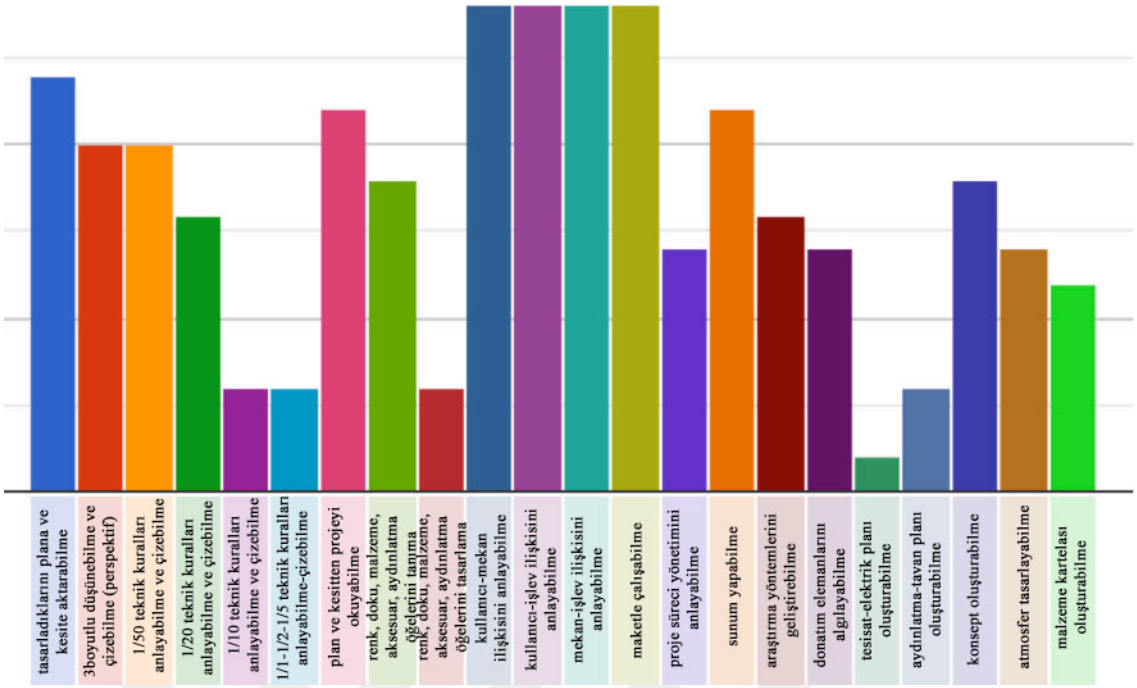
Tasarım stüdyosu Dersleri Sonuç Ürünü Değerlendirme Yöntemi	**Frekans**	**Yüzdelik**
Bireysel (dersin öğretim elemanı)	1	7,1
Açık Jüri (dışarıdan izleyicilerin katılabildiği)	10	71,4
Kapalı Jüri (yalnızca jüri üyelerinin ve tasarım stüdyosu öğrencisinin bulunduğu)	3	21,4

Forma cevap veren Tasarım stüdyosu dersi yürütücülerinin %71,4'ü tasarım stüdyosunun amacı ile proje sonuç ürün değerlendirme ölçütü arasında ilişki olduğunu belirtmiştir. Yürütücülere nasıl bir ilişki olduğuyla ilgili görüşleri sorulmuştur. Yürütücüler, doğrudan ilişki olduğunu, projenin amacının öğrencinin ulaşmasını istediği sonucu içinde barındırdığından dolayı değerlendirildiğini ve dolayısıyla ilişki olduğunu, amaca uygun tasarımın değerlendirme ölçütünü etkilediğini söylemişlerdir. Yorumlardan birkaçı aşağıdaki gibidir:

"Hedeflenen öğreti paketinin öğrenciye ulaştığına emin olmak adına değerlendirme yapılmaktadır. Dönem boyu anlatılan ve pratiği yapılan bilginin bir bütün halinde uygulandığı son projede, öğrencinin bilgiyi ne kadar aldığı, neyi almadığı, nasıl uyguladığı ve ne ölçüde başarılı olduğu test edilecek biçimde bir değerIendirme ölçütü uygulanmaktadır".

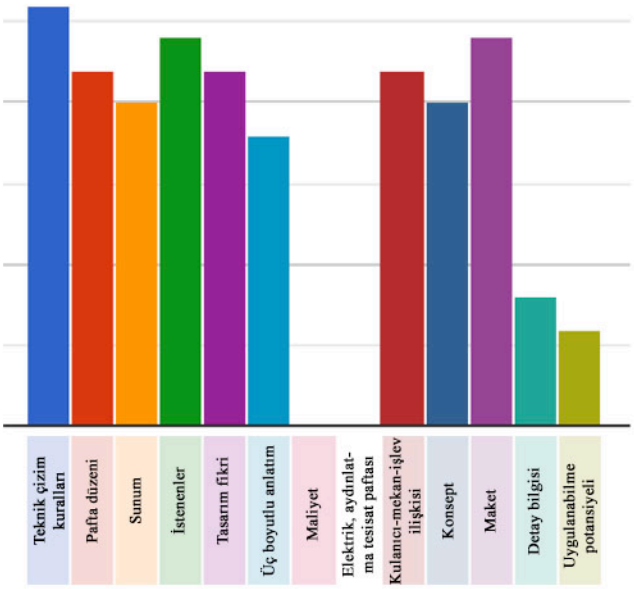
"Amaç değerlendirmeyi belirler. Örneğin projede kavramsal bir amaç varsa proje değerlendirmesinde detay çizimleri, teknik çözümler değerlendirmede ikinci planda tutulur".

Tasarım stüdyosu Derslerinin Amaçları (Çıktıları): Yürütücülerin tasarım stüdyosu dersilerinde hangi konuları amaçladıklarını öğrenmek amacıyla proje amaçlarının ve kaçıncı projeye ait olduğu ile ilgili tabloyu işaretlemeleri istenmiştir. Tabloda proje amacı olarak sırasıyla, tasarladıklarını plana ve kesite aktarabilme, üç boyutlu düşünebilme/çizebilme (perspektif), 1/50 teknik kuralları anlayabilme-çizebilme, 1/20 teknik kuralları anlayabilme-çizebilme, 1/10 teknik kuralları anlayabilme-çizebilme, 1/5-1/2-1/1 teknik kuralları anlayabilme-çizebilme, plan ve kesitten projeyi okuyabilme, renk/doku malzeme/aksesuar/aydınlatma öğelerini tanıma, renk/doku/malzeme/aksesuar/ aydınlatma öğelerini tasarlama, kullanıcı-mekan ilişkisini anlayabilme, kullanıcı-işlev ilişkisini anlayabilme, işlev-mekan ilişkisini anlayabilme, maketle çalışabilme, proje süreci yönetimini anlayabilme, sunum yapabilme, araştırma yöntemlerini geliştirebilme, donatım elemanlarını algılayabilme, tesisat/elektrik planı oluşturabilme, aydınlatma/tavan planı oluşturabilme, konsept oluşturabilme, atmosfer tasarlayabilme, malzeme kartelası oluşturabilme çıktıları verilmiştir. Bu çıktılara göre elde edilen veriler de Grafik 4.1' deki gibi grafiğe dökülmüştür.



Grafik 4.1. *Tasarım Stüdyosu 1 Dersinin Amaçları-Çıktıları*

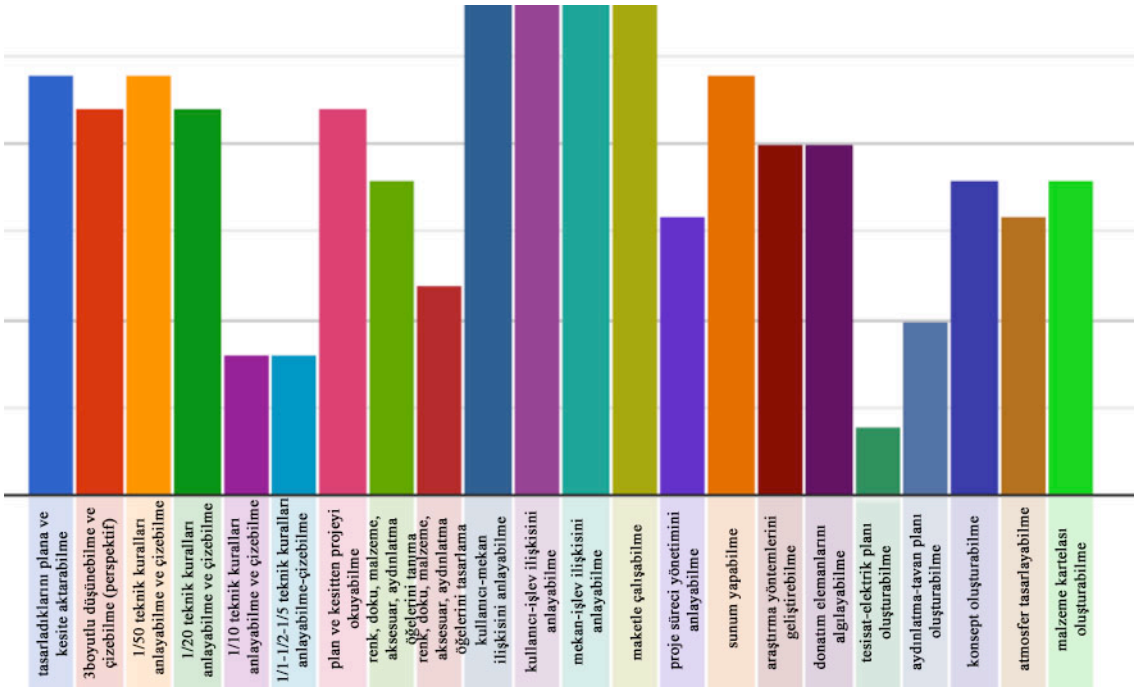
Grafik 4.1 incelendiğinde ilk tasarım stüdyosu dersi olan tasarım stüdyosu 1 dersinde ilk amaçlar arasında kullanıcı-mekan-işlev ilişkilerini anlayabilme, tasarladıklarını plana ve kesite aktarabilme, plan ve kesitten projeyi okuyabilme, maketle çalışabilme ve sunum yapabilmenin amaçlandığı görülmektedir. Özellikle detay çözümü ve çizimleri ve elektrik, aydınlatma, tesisat gibi çizimlerin tasarım stüdyosu 1'in ilk amaçları arasında yer alamayacağı söylenebilir.



Grafik 4.2. *Tasarım Stüdyosu 1 Dersi Sonuç Ürününü Değerlendirme Ölçütleri*

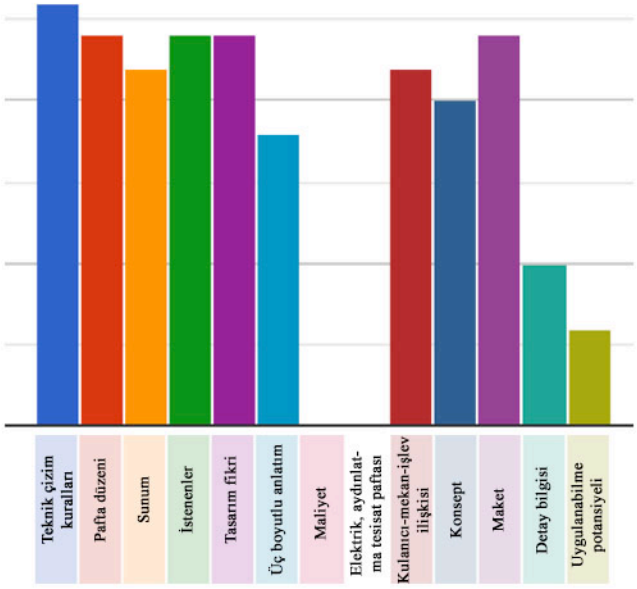
Tasarım stüdyosu dersi yürütücülerinin verdiği cevaplar doğrultusunda Grafik 4.2'de yer alan değerlendirme ölçütlerinden sırasıyla teknik çizim kuralları, maket, istenenler, kullanıcı-mekan-işlev ilişkisi ve tasarım fikri en önemli ölçütler arasında yer almaktadır. Detay bilgisi ve uygulanabilirliğin bu projede göz ardı edilebileceği, maliyet ve elektrik aydınlatma bilgisinin sorgulanmasına gerek olmadığı bilgisine ulaşılabilir.

İki grafik karşılaştırıldığında projenin amaç ve çıktılarının değerlendirme ölçütleri ile doğrudan ilişkili olduğunu söylemek olasıdır.



Grafik 4.3. *Tasarım Stüdyosu 2 Dersinin Amaçları*

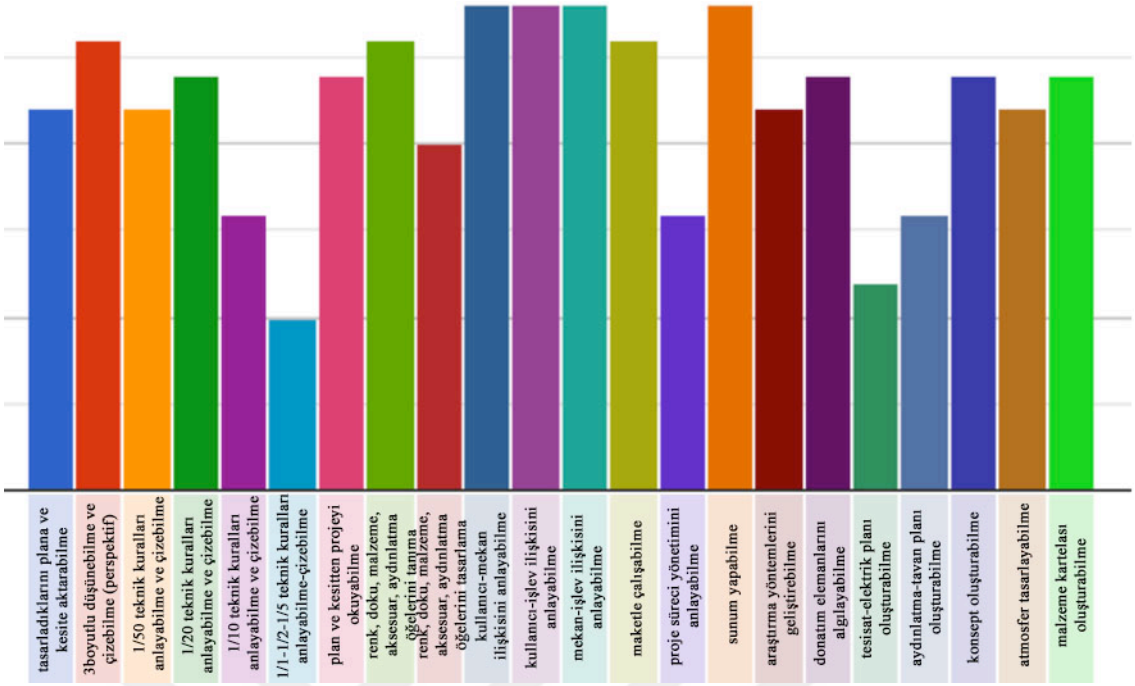
Grafik 4.3 incelendiğinde tasarım stüdyosu 2 dersindeki önemli amaçlar-çıktılar arasında kullanıcı-mekan-işlev ilişkilerini anlayabilme, tasarladıklarını plana ve kesite aktarabilme, plan ve kesitten projeyi okuyabilme, maketle çalışabilme ve sunum yapabilmenin yer aldığı, ayrıca bir önceki projeye göre üç boyutlu düşünebilme ve çizebilme, 1/50 teknik kurallarını anlayabilme ve çizebilme, 1/20 teknik kurallarını anlayabilme ve çizebilme, araştırma yöntemlerini geliştirebilme, donatım elemanlarını algılayabilme, malzeme kartelası oluşturabilme ölçütlerinin düzeyinde önemli artış olduğu görülmektedir.



Grafik 4.4. *Tasarım Stüdyosu 2 Dersi Sonuç Ürününü Değerlendirme Ölçütleri*

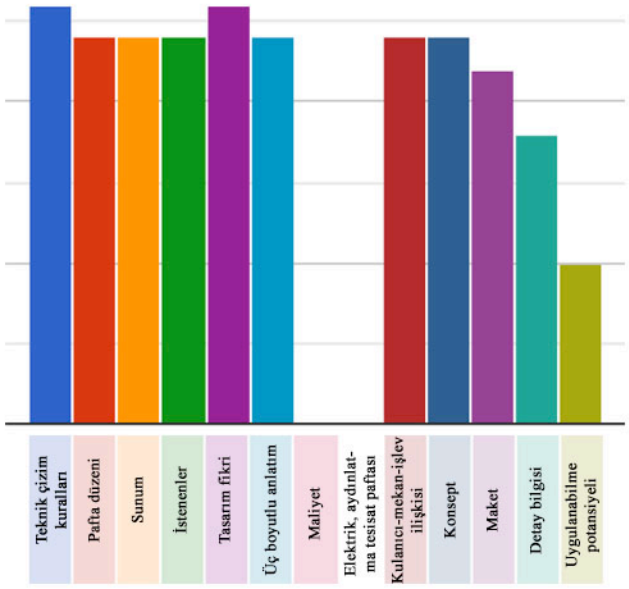
Amaç ve çıktılar doğrultusunda tasarım stüdyosu 2'nin değerlendirme ölçütleri Grafik 4.4'te incelendiğinde teknik çizim kuralları, maket, istenenler ve kullanıcı-mekan-işlev ilişkisi haricinde pafta düzeni, sunum tasarım fikri, detay bilgisi ve uygulama potansiyeli ölçütlerinde bir önceki projeye göre artış gösterdiği görülmektedir. Bu bağlamda tasarım stüdyosu 2 dersi değerlendirme ölçütlerinde teknik çizim detay bilgisi, uygulanabilme potansiyeli, maliyet ve elektrik, aydınlatma tesisat paftaları dışındaki ölçütlerin önemli olduğu ve ölçüt listesinde yer alması gerektiği söylenebilir.

Grafik 4.5 incelendiğinde tasarım stüdyosu 3 dersindeki önemli amaçlar-çıktılar arasında kullanıcı-mekan-işlev ilişkilerini anlayabilme, tasarladıklarını plana ve kesite aktarabilme, plan ve kesitten projeyi okuyabilme, maketle çalışabilme ve sunum yapabilmenin, üç boyutlu düşünebilme ve çizebilme, 1/50 teknik kurallarını anlayabilme ve çizebilme, 1/20 teknik kurallarını anlayabilme ve çizebilme, araştırma yöntemlerini geliştirebilme, donatım elemanlarını algılayabilme, malzeme kartelası oluşturabilmenin tasarım stüdyosu 2'ye göre artan oranlarda yer aldığı, ayrıca bir önceki projeye göre 1/20 teknik kurallarını anlayabilme ve çizebilme, renk, doku, malzeme, aydınlatma ve aksesuar öğelerini tanıma, sunum yapabilme, konsept oluşturabilme, atmosfer tasarlayabilme ve malzeme kartelası oluşturabilme ölçütlerinin düzeyinde önemli artış olduğu görülmektedir.



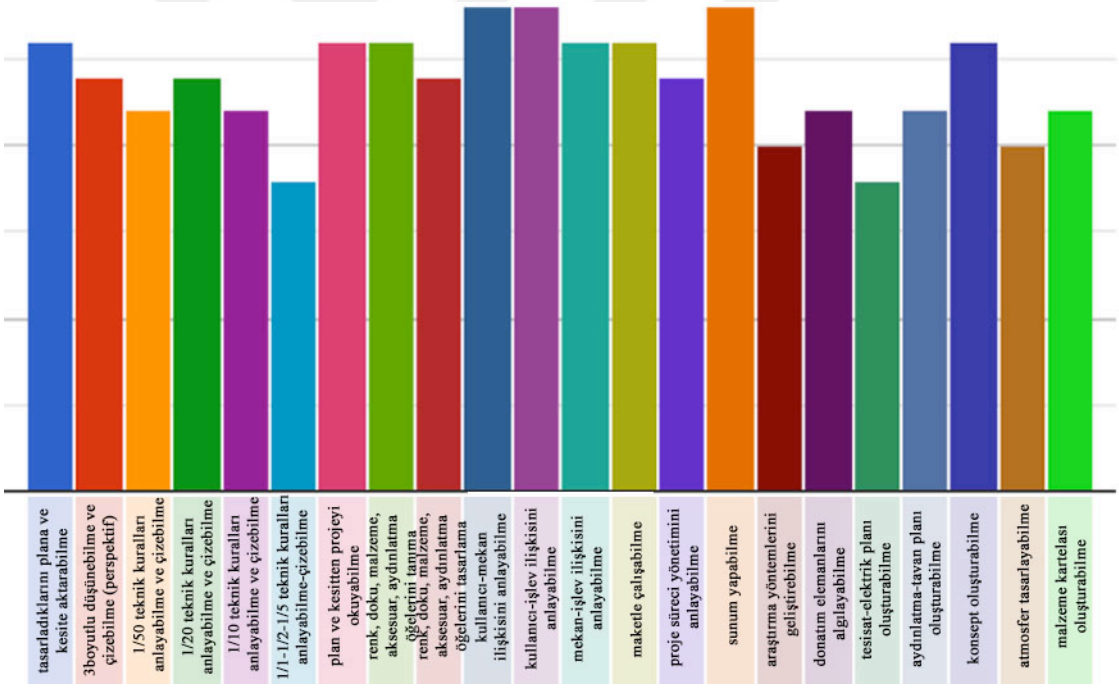
Grafik 4.5. *Tasarım Stüdyosu 3 Dersinin Amaçları*

Grafik 4.5'teki amaç ve çıktılardaki ölçütlerin artışından değerlendirme ölçütlerinin de etkilendiği Grafik 4.6'da görülmektedir. Sunum, üç boyutlu anlatım, konsept, detay bilgisi ve uygulama potansiyelinde önemli derecede artış olduğu görülmektedir. Teknik çizim kuralları ve tasarım fikri ölçütlerinin önemliliğini koruduğu anlaşılmaktadır.



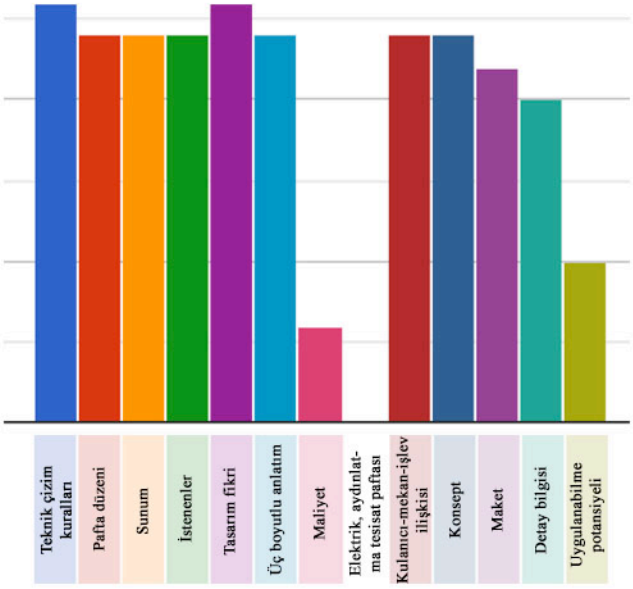
Grafik 4.6. *Tasarım Stüdyosu 3 Dersi Sonuç Ürününü Değerlendirme Ölçütleri*

Grafik 4.7 incelendiğinde tasarım stüdyosu 4 dersindeki önemli amaçlar-çıktılar arasında tasarladıklarını plana ve kesite aktarabilme, plan ve kesitten projeyi okuyabilme, maketle çalışabilme ve sunum yapabilmenin, üç boyutlu düşünebilme ve çizebilme, 1/50 ve 1/20 teknik kurallarını anlayabilme ve çizebilme, plan ve kesitten projeyi okuyabilme, renk, doku, malzeme, aydınlatma ve aksesuar öğelerini tanıma, kullanıcı-mekan-işlev ilişkilerini anlayabilme, maketle çalışabilme, sunum yapabilme, araştırma yöntemlerini geliştirebilme, donatım elemanlarını algılayabilme, malzeme kartelası oluşturabilmenin tasarım stüdyosu 3'e göre artan oranlarda yer aldığı, ayrıca bir önceki projeye göre 1/10, 1/5, 1/2, 1/1, teknik kurallarını anlayabilme ve çizebilme, renk, doku, malzeme, aydınlatma ve aksesuar öğelerini tasarlama, proje süreci yönetimini anlayabilme, tesisat-elektrik planı oluşturabilme, aydınlatma-tavan planı oluşturabilme ölçütlerinin düzeyinde önemli artış olduğu görülmektedir.



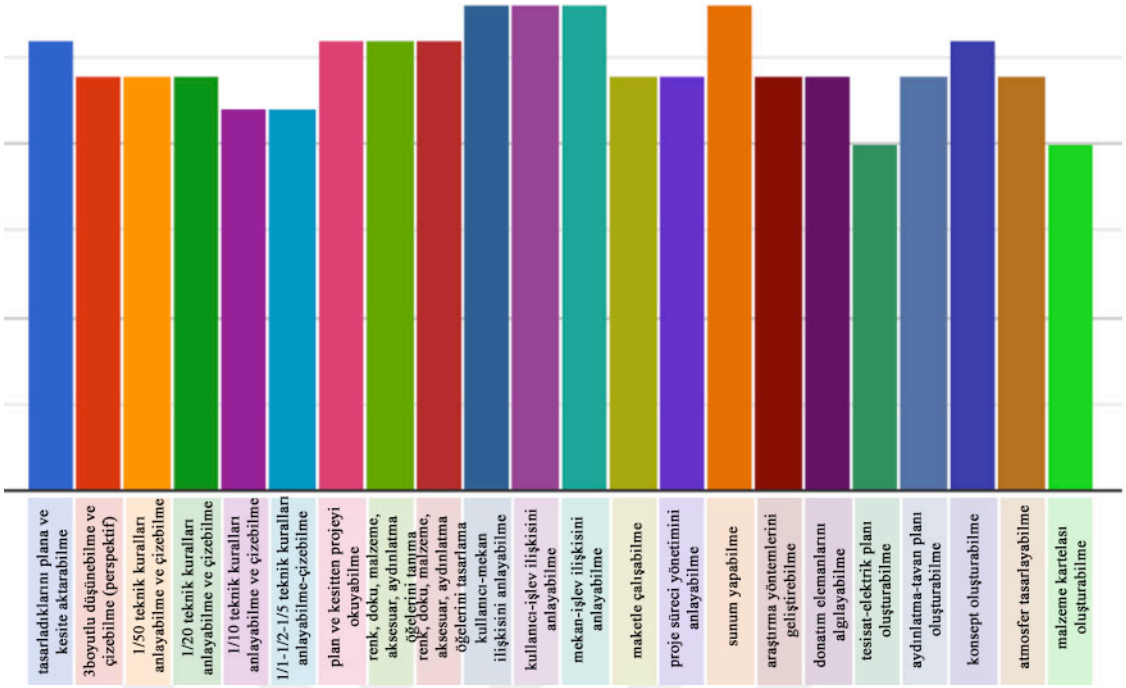
Grafik 4.7. *Tasarım Stüdyosu 4 Dersinin Amaçlar*

Bu amaçlar ve çıktılar doğrultusunda değerlendirme ölçütlerinde detay bilgisinin önemlilik derecesinin arttığı ve tüm diğer ölçütlerin yanında maliyet ölçütünün tasarım stüdyosu 4 dersinde görülebilecek bir ölçüt olduğu Grafik 4.8'den anlaşılmaktadır.



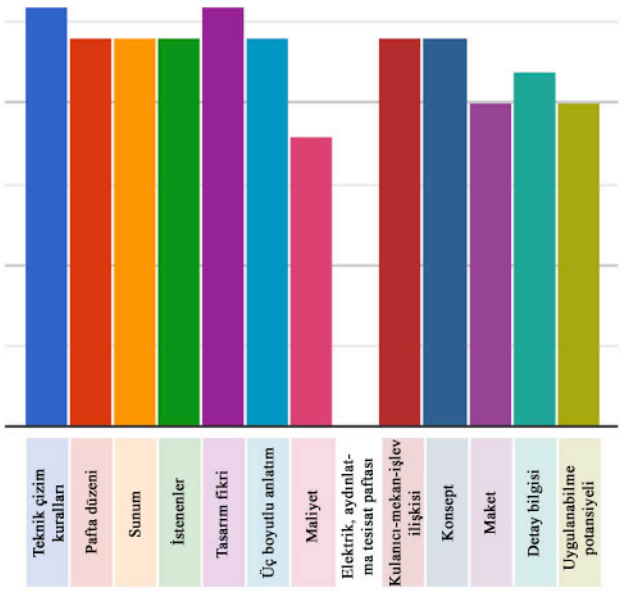
Grafik 4.8. *Tasarım Stüdyosu 4 Dersi Sonuç Ürününü Değerlendirme Ölçütleri*

Grafik 4.9 incelendiğinde tasarım stüdyosu 5 dersindeki önemli amaçlar-çıktılar arasında tasarladıklarını plana ve kesite aktarabilme, plan ve kesitten projeyi okuyabilme, üç boyutlu düşünebilme ve çizebilme, 1/50 ve 1/20 teknik kurallarını anlayabilme ve çizebilme, plan ve kesitten projeyi okuyabilme, renk, doku, malzeme, aydınlatma ve aksesuar öğelerini tanıma, kullanıcı-mekan-işlev ilişkilerini anlayabilme, proje yönetim sürecini anlayabilme, sunum yapabilme, donatım elemanlarını algılayabilme, tesisat-elektrik planı, aydınlatma-tavan planı oluşturabilme, konsept oluşturabilme ve malzeme kartelası oluşturabilmenin tasarım stüdyosu 4'e göre artan oranlarda yer aldığı, ayrıca bir önceki projeye göre 1/10, 1/5, 1/2, 1/1, teknik kurallarını anlayabilme ve çizebilme, renk, doku, malzeme, aydınlatma ve aksesuar öğelerini tasarlama, maketle çalışabilme, araştırma yöntemlerini geliştirebilme, atmosfer oluşturabilme ölçütlerinin düzeyinde önemli artış olduğu görülmektedir.



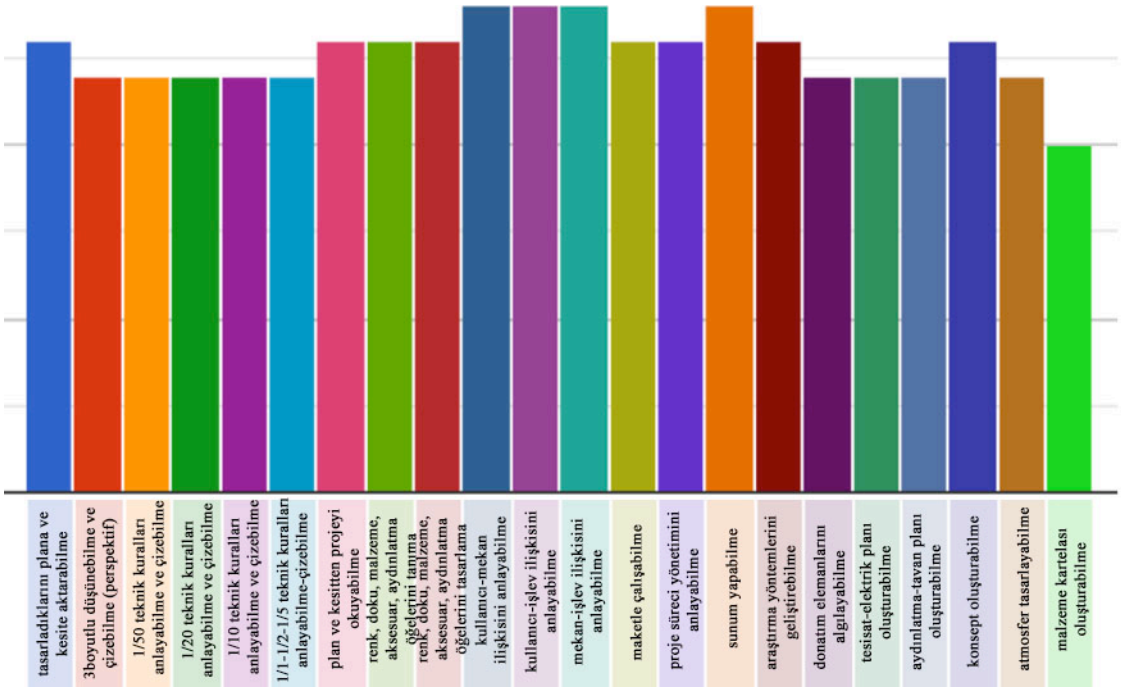
Grafik 4.9. *Tasarım Stüdyosu 5 Dersinin Amaçları*

Tasarım stüdyosu 5 dersinin değerlendirme ölçütleri ile ilgili Grafik 4.10 incelendiğinde maliyet ve uygulanabilme potansiyeli ölçütlerinin düzeyinin önemli derecede arttığı, diğer ölçütlerin ise tasarım stüdyosu 4'teki önemlilik düzeyleri ile aynı oranda olduğu görülmektedir.

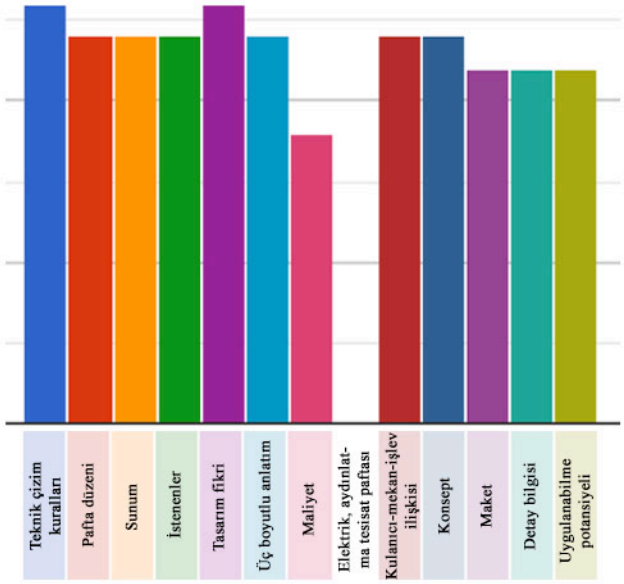


Grafik 4.10. *Tasarım Stüdyosu 5 Dersi Sonuç Ürününü Değerlendirme Ölçütleri*

Tasarım stüdyosu 6 (bitirme) dersi, içmimarlık eğitiminin genellikle son sınıfında yer aldığı ve son aşamasında bulunduğu için Grafik 4.11'de de görüldüğü gibi tüm amaçları kapsamaktadır. Değerlendirme ölçütleri de bu doğrultuda Grafik 4.12'de görüldüğü gibi tüm ölçütleri içermektedir.



Grafik 4.11. *Tasarım Stüdyosu 6 Dersinin Amaçları*



Grafik 4.12. *Tasarım Stüdyosu 6 Dersi Sonuç Ürününü Değerlendirme Ölçütleri*

Değerlendirme ölçütleri grafiklerinde elektrik, aydınlatma, tesisat paftalarının düzeyinin hiç yükselmediği görülmektedir. Ancak video kaydından yapılan gözlemde elektrik, aydınlatma ve tesisat paftalarının değerlendirme ölçütü olarak söz edilmesinden dolayı oluşturulan rubriklerde yer verilmiştir.

Tasarım stüdyosu dersi yürütücülerinin %78,6'sının proje sonuç ürün değerlendirmede bir ölçüt listesi kullandığını belirtmiştir. Kullandıkları ölçütlerle ilgili verilerin amaçlarla (çıktılarla) aynı doğrultuda olduğunu söylemek olasıdır. Bu verilere göre tasarım stüdyosu dersi yürütücüleri, elektrik/aydınlatma/tesisat paftası ölçütünü hiçbir projede ölçüt olarak belirtmemiştir.

Değerlendirme ölçütleri ile ilgili ortaya çıkan grafikte tasarım stüdyosu 1 ve 2'ye ait veriler incelendiğinde ölçütlerin birbiri ile aynı ve yakın oranda olduğu ortaya çıkmıştır.

Tasarım stüdyosu 3'te, 1 ve 2'deki ölçütlerin aynısı kullanılmasına rağmen önemlilik derecesi artmıştır. Tasarım stüdyosu 4'te ise önemlilik derecesi tasarım stüdyosu 3'tekine göre artmakla birlikte maliyet tablosu ölçütü eklenmiştir.

Tasarım stüdyosu 5 ve 6'da ise bu ölçütlerin bulunması gerekliliği oranı %100'lere kadar çıkmıştır. Oluşan grafikler araştırmacılar tarafından belirlenen ölçütler kullanılarak oluşturulmuştur. Bu ölçütlerin amaçlarla birlikte düşünülmesi ve ona göre ölçüt modeli oluşturulması gerektiği bulgusuna ulaşılmıştır.

Bu ölçütler dışında tasarım stüdyosu dersi yürütücülerinden eklenmesinin gerekli olduğunu düşündükleri ölçütleri belirtmeleri istenmiştir. Verdikleri cevaplara göre; konsept-sonuç ürün ilişkisi, proje amacı-geliştirilen konsept ve tasarlanan mekan ilişkisi, disiplinler arası çalışma becerisi, planlar, kesitler, görünüşler, tavan tasarım paftası, duvar örüm paftası, zemin döşeme paftası ölçütlerinin eklenebileceği belirtilmiştir.

Tasarım stüdyosu dersi yürütücülerinin %85,7'si değerlendirme ölçütlerinin proje föylerinde paylaşılması gerektiğini belirtmiştir.

Tasarım stüdyosu sonuç ürün değerlendirmesinin gerekliliği/önemliliği: Forma cevap veren tasarım stüdyosu dersi yürütücülerinin %50'si proje sonuç ürün değerlendirmesinin hem gerekli hem önemli olduğunu belirtmiştir. %28,6sı gerekli olduğunu, %14,3'ü önemli olduğunu, %7,1'i ise önemli olmadığını belirtmiştir (Tablo 4.13). Tasarım stüdyosu dersi yürütücülerine verdikleri cevapların nedeni sorulduğunda

ise şu cevaplar alınmıştır (tezin akıcılığını bozmamak adına yapılan yorumlardaki yabancı kelimelerin Türkçe'si kullanılmıştır):

Tablo 4.13. *Tasarım stüdyosu Dersi Yürütücülerinin Sonuç Ürün Değerlendirmesinin Gerekliliği/Önemliliği İle İlgili Yaptıkları Yorumlar*

Ö1	*Hem öğretim elemanı hem öğrenci her proje için geliştirilen değerlendirme ölçütlerini bilmeli.*
Ö2	*Değerlendirme sürecinin hangi ölçütlerle yapıldığını bilmesi öğrenciye proje sürecinde izleyeceği yönteme de katkı sağlar. Değerlendiren yürütücüye ise daha adil değerlendirme olanağı sunar.*
Ö3	*"Gelişim süreci ve beklentinin hangi eğilimde yönlendiği yürütücü, öğrenci için önemlidir. Eleştirilerin ilk fazda öğrenciye sunumu, yöntemin nesnel değerlendirilebilmesi amacıyla çoğul yönlü gereklilik taşır ve hedefi tanımlamaktadır.*
Ö4	*Hem öğreten hem de öğrenen açısından neye önem verildiğinin tanımlanabilmesi için gereklidir.*
Ö5	*Öğrencinin en baştan ne yapması gerektiğini bilmesi ve değerlendirme yaklaşımını daha iyi anlaması için*
Ö6	*Öğrenci, hangi ölçütlere göre hazırlanması gerektiğini bilmeli.*
Ö7	*Mekanik ölçütler belirlemek gerekli değildir ama bir ölçüt farkındalığında olmak önemlidir. Örneğin projenin konsept, görsel ve sözlü sunumları bir değerlendirme ölçütü sayılabilir ancak maket, kesitler, planlar, cepheler, arazi araştırması, detay çizimleri, konseptin ne kadar çalıştığı, ilk yapılan çevresel çözümlemeler vs. gibi ölçütlere puan bölüştürülmesi başarısız bir projenin sadece belli ölçütler ile taban puana ulaşmasını sağlar. Bu da bir ölçüt olamaz.*
Ö8	*Değerlendirmede adalet ve kolaylık sağlıyor.*
Ö9	*Eğer belirli ölçütler belirleyip bunları öğrenciden istemeyecek olursak, ölçüt belirtmek anlamsız olacaktır.*
Ö10	*Öğrencinin proje geliştirirken hangi yönleri ile daha güçlü veya zayıf çalıştığını bilmesi kendisini geliştirmesine yardımcı olacağı gibi değerlendirme yapılırken öğrenci projelerine puan verme aşamasında, öğretim elemanın da daha kolay karar vermesine yardımcı olacaktır.*
Ö11	*Çalışmaların eşdeğer değerlendirilmesi ve adil olunabilmesi için bu ölçütler gereklidir.*
Ö12	*Değerlendirmede öğretim üyeleri arasında eşleme ve standartlaşma ile, akreditasyon süreçlerinde öğrencinin ölçme ve değerlendirme sistemlerinde nesnellik bilincinin ve uygulamasının sağlanmasında önemlidir.*
Ö13	*Proje süreci önemlidir sonuç değil.*

Ö14	*Değerlendirmede neden sonuç ilişkisi yakalamak ve tutarlı olmak için*

Verilen yanıtlara göre bir değerlendirme yapıldığında tasarım stüdyosu dersi sonuç ürün değerlendirmesi için daha çok gerekli ve önemli olduğuna ilişkin veriler yer almaktadır.

Tasarım stüdyosu dersi yürütücüleri, yaşadıkları sorunlarla ilgili soruya verdikleri yanıtlara göre %85,7si sorun yaşamadığını, %14,3ü de sorun yaşadığını belirtmiştir. Sorun yaşayanlar, yaşadıkları sorunları şu görüşlerle açıklamışlardır (Tablo 4.14).

Tablo 4.14. *Tasarım stüdyosu Dersi Yürütücülerinin Değerlendirmede Yaşadıkları Sorunlarla İlgili Yaptıkları Yorumlar*

	Okulumuzun notlandırma aralığının darlığı yüzünden, öğrencilerin yerleştikleri not aralığının olması gerekeni yansıtmadığını düşünüyorum.
	"Diğer jüri üyelerinin değerlendirme ölçütlerini dikkate almadan değerlendirme yapması yaşanan en büyük sorunlardan biridir.

Sonuç ürün değerlendirme notunun öğrenciye olan etkisi: Verilen cevaplara göre "Öğrenci kendi gelişimini diğer öğrencilerle kıyaslayabilmektedir. (diğer öğrenciler arasındaki yeri)" en çok işaretlenen şık olmuştur. Diğer şıklar ise; (Öğrenci kendi gelişimini kendisi ile kıyaslayabilmektedir, bir sonraki projeye olan motivasyonunun artmasını sağlamaktadır, öğrenci, edindiği bilgileri uygulayabildiğini görebilmektedir) eşit sayıda kişi tarafından işaretlenmiştir.

Proje değerlendirme ölçütleri ile ilgili paylaşmak istedikleri görüşler: İki proje yürütücüsü görüş bildirmiştir (Tablo 4.15).

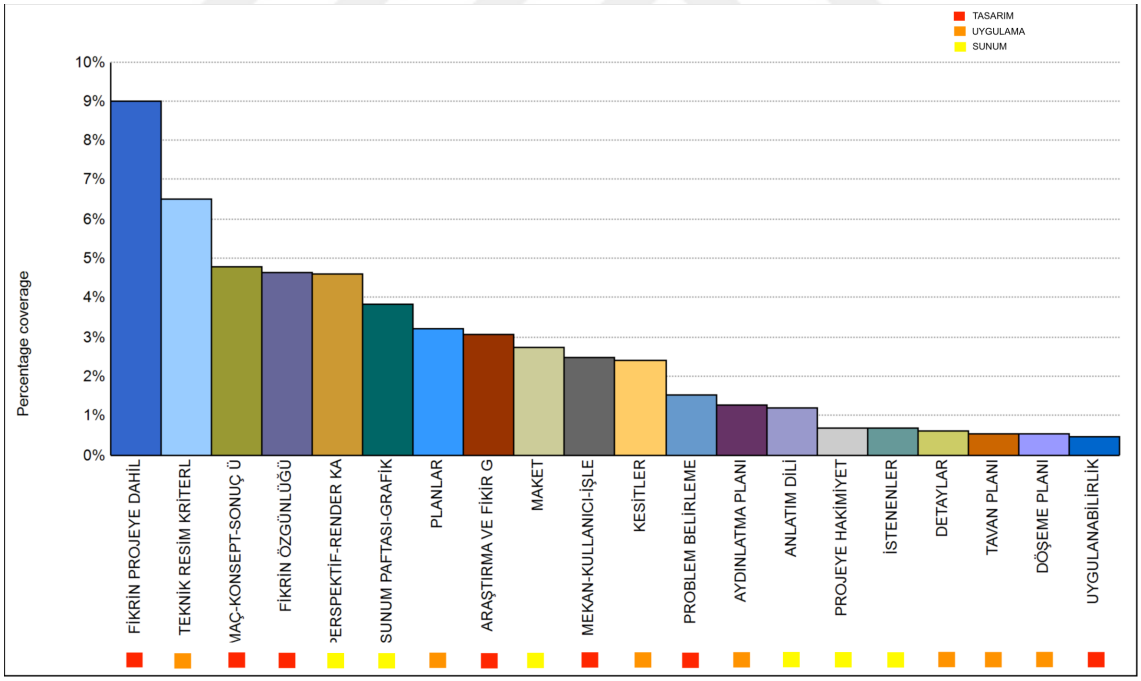
Tablo 4.15. *Tasarım stüdyosu Dersi Yürütücülerinin Değerlendirme Ölçütleri ile Paylaşmak İstedikleri Görüşler*

	Disiplinlerarası çalışma becerisini ölçecek ölçütlerin de olması öğrencinin gelişimine katkı sağlayacaktır.
	Ölçütler standartlaşmayı ve değerlendirmede kolaylığı sağlasa da öğrencinin ifadesini ne kadar etkiliyor ya da özgünlüğü ne kadar baltalıyor araştırılması gerekir.

4.2. Video Kayıttan Gözlem

Video kaydının dökümü yapıldıktan sonra, jüri üyelerinin değerlendirmeye ilişkin cümleleri nitel araştırmalarda kullanılan Nvivo12 yazılım programı yardımıyla kodlanmıştır. Kodlamalar yapılırken jüri üyelerinin kullandıkları değerlendirme ölçütleri esas alınmıştır. Değerlendirme ölçütlerine ait kavramlar herhangi bir üst başlık olmadan belirlenmiştir. Belirlenen bu kavramlar daha sonra benzer olanlarla ilişkilendirilerek kod başlıkları oluşturularak bu başlıklar altına yerleştirilmiş, her yeni bir kavramda yeni bir kod sayfası açılmıştır. Bu kodlamalardan Grafik 4.13'teki başlıklar ortaya çıkmıştır. Bu başlıklar:

Fikrin projeye dahil edilmesi, teknik resim ölçütlerine uygunluk, amaç-konsept-sonuç ürün ilişkisi, fikrin özgünlüğü, perspektif/üç boyutlu çizim kalitesi, sunum paftası-grafik dil, planlar, araştırma ve fikir geliştirme, maket, kullanıcı-mekan-işlev ilişkisini kurabilme, kesitler, sorun belirleme aydınlatma planı, anlatım dili, projeye hakimiyet, istenenler, detaylar, tavan planı, döşeme planı, uygulanabilirliktir.



Grafik 4.13. *NVİVO 12 Programında Ortaya Çıkan Kavramlar*

Bu başlıkların kullanım yüzdeleri Grafik 4.13'te verilmiştir. İlk sıralarda Tasarım ana başlığı altında yer alan "fikrin projeye dahil edilmesi", "amaç-konsept-sonuç ürün ilişkisi" ve "fikrin özgünlüğü" ölçütleri ve Uygulama ana başlığı altında yer

alan “teknik resim ölçütlerine uygunluk”, Sunum ana başlığı altında yer alan “perspektif-üç boyutlu çizim kalitesi bulunmaktadır. Diğer ölçütlerin kullanım sıklığı azalarak devam etmektedir.

Kodlaması yapılan üst başlıklar değerlendirme ölçütleri olarak ilgili olduğu alana göre Tasarım, Uygulama ve Sunum ana başlıklarının altına yerleştirilmiştir. Tasarım, Uygulama ve Sunum ana başlıkları altında yer alan alt başlıkların kullanım sıklıkları ile ilgili Şema 4.1.’de görülen durum ortaya çıkmıştır.



Şema 4.1. *Ortaya Çıkan Kavramların Hiyerarşik Dağılımı*

Şema 4.1. incelendiğinde yapılan gözlemde jüri değerlendirmesinde Tasarım ana başlığı altında yer alan ölçütlerin en fazla kullanıldığı, bu sırayı Uygulama ve Sunumun takip ettiği görülmektedir. Tasarım ana başlığı altında en sık kullanılan üç ölçütün fikrin projeye dahil edilmesi, amaç-konsept-sonuç ürün ilişkisi ve fikrin özgünlüğü olduğu bulgusu ortaya çıkmıştır. Uygulama ana başlığı altındaki sık kullanılan üç ölçütün planlar, teknik resim ölçütlerine uygunluk ve kesitler olduğu ortaya çıkmıştır. Sunum ana başlığı altında ise sık kullanılan üç ölçütün sunum paftası-grafik dil, perspektif-üç boyutlu çizim kalitesi, maket olduğu ortaya çıkmıştır.

Şema 4.1.’deki ana başlıkların hiyerarşik dağılıma ve Tablo 4.16’da görülen frekans ve yüzdeliklere göre ölçütlerdeki en ağırlıklı başlığın Tasarım (%44) olduğu ortaya çıkmıştır. Uygulamanın (%30), ise orta ağırlıkta olduğu Sunumun (%26) ise

diğer başlıklara göre daha az ağırlığa sahip olduğu görülmüştür. Bu verilerin oluşturulması planlanan rubrik önerisinde önemli bir yönlendirme sağlayacağı düşünülmektedir. Jüri değerlendirmesindeki ölçütlerin frekansları ise Tablo 4.16'da gösterildiği gibidir.

Tablo 4.16. *Ortaya Çıkan Kavramların Frekansları*

BAŞLIK	**Frekans**
TASARIM	70 (%44)
Fikrin projeye dahil edilmesi	27
Amaç-konsept-sonuç ürün ilişkisi	13
Fikrin Özgünlüğü	12
Araştırma ve fikir geliştirme	9
Mekan-Kullanıcı-İşlev ilişkilerini kurabilme	5
Sorun belirleme	3
Uygulanabilirlik	1
Disiplinlerarası çalışma becerisi	0
UYGULAMA	48 (%30)
Planlar	12
Teknik resim ölçütlerine uygunluk	10
Kesitler	7
Aydınlatma planı	5
Detaylar	4
Tavan planı	3
Malzeme-Renk-Doku	3
Maliyet tablosu	1
Havalandırma planı	1
Elektrik planı	1
Döşeme planı	1
Tesisat Planı	0
SUNUM	42 (%26)
Sunum paftası-Grafik dil	13
Perspektif-Üç boyutlu çizim kalitesi	13
Maket	11
Anlatım Dili	3
Projeye Hakimiyet	1
İstenenler	1

Tablo 4.16.'da ortaya çıkan kavramlar Tasarım Stüdyosu 3 dersine ait olduğundan dolayı bu ölçütler ortaya çıkmıştır. Bu ölçütler oluşturulması planlanan ölçüt listesinde kaynak olarak kullanılacaktır.

4.3. Rubrik

Bilgi formunda tasarım stüdyosu dersi yürütücülerinin değerlendirme ölçütleri ile ilgili verdikleri cevaplar ve gözlemde jüri üyelerinin kullandıkları değerlendirme ölçütleri çözümlendikten sonra tasarım stüdyosu 1, 2, 3, 4, 5 ve 6 (bitirme) dersleri için değerlendirme ölçüt tabloları hazırlanmıştır. Her proje grubunun amaçları ve çıktıları farklı olduğundan ölçütler her biri için ayrı ayrı oluşturulmuştur. Ana başlıklar ölçütler doğrultusunda Tasarım, Uygulama ve Sunum olarak belirlenmiştir.

Belirlenen yüzdeler gözlemde elde edilen, jüri üyelerinin kullanmış olduğu değerlendirme ölçütlerinin oranlarına göre sırasıyla %50, %30 ve %20 olarak belirlenmiştir. "Değerlendirme ölçütleri bilgi formu"ndan elde edilen veriler doğrultusunda her tasarım stüdyosu dersinin çıktılarının ve ölçütlerinin farklılaştığı ortaya çıkmıştır. Bu bağlamda her tasarım stüdyosu dersi için ayrı ölçüt listesi oluşturulmuştur. Değerlendirme ölçütleri rubriği beşli puanlama sisteminden oluşmaktadır:

0-yoksa: ölçütle ilgili herhangi bir çizim ya da bilgi değeri olan herhangi bir pafta yoksa,
1-var ama varlığı anlam ifade etmiyorsa: Ölçütle ilgili bir çizim ya da pafta var ancak içeriği herhangi bir bilgi vermiyorsa,
2-ortalamanın altında: Ölçütle ilgili çizim ya da pafta ortalamanın altında bir değere sahipse,
3-ortalama: Ölçütle ilgili çizim ya da pafta ortalama bir değere sahipse,
4-iyi ama eksikleri var: Ölçütle ilgili çizim ya da pafta iyi ama %100 doğru ve tam değilse,
5-tamamen çok iyi: Ölçütle ilgili çizim ya da pafta %100 doğru ve tamsa,

Tablo 4.17. *Tasarım Stüdyosu 1 Değerlendirme Ölçütleri*

PROJE 1 DEĞERLENDİRME ÖLÇÜTLERİ

		0	1	2	3	4	5
TASARIM %50	PROBLEM BELİRLEME						
	ARAŞTIRMA VE FİKİR GELİŞTİRME						
	MEKAN-KULLANICI-İŞLEV İLİŞKİLERİNİ KURABİLME						
UYGULAMA %30	PLANLAR						
	KESİTLER						
	TEKNİK RESİM KRİTERLERİNE UYGUNLUK						
SUNUM %20	PERSPEKTİF/RENDER KALİTESİ						
	MAKET						
	SUNUM PAFTASI/GRAFİK DİL						
	ANLATIM DİLİ						
	İSTENENLER						
	PROJEYE HAKİMİYET						

0- YOKSA
1- VAR AMA VARLIĞI ANLAM İFADE ETMİYORSA
2- ORTALAMANIN ALTINDA
3- ORTALAMA
4- İYİ AMA EKSİKLERİ VAR
5- TAMAMEN ÇOK İYİ

Tasarım stüdyosu 1 dersinin değerlendirme ölçütleri oluşturulurken amaçları doğrultusunda tasarım başlığı altında sorun belirleme, araştırma ve fikir geliştirme, mekan-kullanıcı-işlev ilişkilerini kurabilme; uygulama başlığı altında planlar, kesitler, teknik resim ölçütlerine uygunluk; sunum başlığı altında ise perspektif-üç boyutlu çizim kalitesi, maket, sunum paftası/grafik dil, anlatım dili, istenenler ve projeye hakimiyet olarak belirlenmiştir (Tablo 4.17).

Ortalama puanlamalar ise her ders için belirlenen farklı çarpanlarla hesaplanmıştır. Her proje grubunda ana başlıklar altında yer alan ölçütlere ait çarpanlar,

$$Ç = \frac{Y}{ÖS \times 5} \qquad \text{(Y: yüzdelik, ÖS: ölçüt sayısı, Ç: çarpan)}$$

formülü ile belirlenmiştir. Tasarım Stüdyosu 1'in değerlendirme ölçütlerinde tasarım ana başlığı altında üç değerlendirme ölçütü bulunmaktadır. Buna göre çarpan (50) / (3x5)=3,33 olarak belirlenmiştir. Puanlamada ise başlığa ait değerlendirme ölçütlerine verilen puanlar toplanıp çarpanıyla çarpıldığında yüzdelik üzerinden aldığı puan ortaya çıkmaktadır. Bu tabloya göre tasarım başlığındaki ölçütlerde sırası ile 3, 5, 4 alan öğrencinin puanları 3+5+4=12 şeklinde toplanıp daha sonra çarpanı olan 3,33 ile çarpılmaktadır. 12x3,33=39,96. Bu durumda öğrenci tasarım başlığında 50 puan üzerinden 39,96 puan almaktadır. Bu puanı üst sınıra ya da alt sınıra tamamlamak değerlendiren jüri üyesine bırakılmıştır. Uygulama ana başlığındaki ölçüt sayısı üçtür. Bu başlığın yüzdeliği 30 olduğundan formülde yerine konulduğunda çarpan (30)/ (3X5) = 2 olarak belirlenmiştir. Sunum ana başlığında ise altı ölçüt bulunmaktadır. Yüzdeliği ise 20'dir. Formülde yerine konulduğunda (20/ (6X5)=0,66) 0,66 olarak belirlenmiştir. Ortalama puan ise her başlıktaki puanların çarpanla çarpıldıktan sonraki toplamı ile bulunmaktadır.

$$OP = (p1 + p2 + p3) \times TÇ + (p4 + p5 + p6) \times UÇ + (p7 + p8 + p9 + p10 + p11 + p12) \times SÇ$$

(TP: toplam puan, p: puan, TÇ: tasarım çarpanı, UÇ: uygulama çarpanı, SÇ: sunum çarpanı)

Tablo 4.18. *Tasarım Stüdyosu 2 Değerlendirme Ölçütleri*

PROJE 2 DEĞERLENDİRME ÖLÇÜTLERİ

		0	1	2	3	4	5	NOT
TASARIM %50	PROBLEM BELİRLEME							
	ARAŞTIRMA VE FİKİR GELİŞTİRME							
	FİKRİN ÖZGÜNLÜĞÜ							
	FİKRİN PROJEYE DAHİL ETMEK (YARATICILIK)							
	MEKAN-KULLANICI-İŞLEV İLİŞKİLERİNİ KURABİLME							
	Çarpan 2,0							
UYGULAMA %30	PLANLAR							
	KESİTLER							
	TEKNİK RESİM KRİTERLERİNE UYGUNLUK							
	MALZEME							
	Çarpan 1,5							
SUNUM %20	PERSPEKTİF/RENDER KALİTESİ							
	MAKET							
	SUNUM PAFTASI/GRAFİK DİL							
	ANLATIM DİLİ							
	İSTENENLER							
	PROJEYE HAKİMİYET							
	Çarpan 0,66							
EKLEMEK İSTEDİĞİNİZ ÖLÇÜTLER								

0- YOK
1- VAR AMA VARLIĞI ANLAM İFADE ETMİYORSA
2- ORTALAMANIN ALTINDA
3- ORTALAMA
4- İYİ AMA EKSİKLERİ VAR
5- TAMAMEN ÇOK İYİ

Tasarım stüdyosu 2 dersinin değerlendirme ölçütleri oluşturulurken amaçları doğrultusunda tasarım başlığı altında problem belirleme, araştırma ve fikir geliştirme, fikrin özgünlüğü, fikrin projeye dahil edilmesi, mekan-kullanıcı-işlev ilişkilerini kurabilme; uygulama başlığı altında planlar, kesitler, teknik resim ölçütlerine uygunluk, malzeme; sunum başlığı altında ise perspektif-üç boyutlu çizim kalitesi, maket, sunum paftası/grafik dil, anlatım dili, istenenler ve projeye hakimiyet olarak belirlenmiştir (Tablo 4.18).

Puanlamalar tasarım stüdyosu 1 dersinde olduğu gibi belirlenen farklı çarpanlarla hesaplanmıştır. Tasarım stüdyosu 2'nin değerlendirme ölçütlerinde tasarım ana başlığı altında beş değerlendirme ölçütü bulunmaktadır. Buna göre çarpan (50) / (5x5)=2 olarak belirlenmiştir. Uygulama ana başlığındaki ölçüt sayısı dörttür. Bu başlığın yüzdeliği 30 olduğundan dolayı formülde yerine konulduğunda çarpan (30) / (4X5)=1,5 olarak belirlenmiştir. Sunum ana başlığında ise altı ölçüt bulunmaktadır. Yüzdeliği ise 20'dir. Formülde yerine konulduğunda (20/ (6X5)=0,66) 0,66 olarak belirlenmiştir.

$$OP = (p1 + p2 + p3 + p4 + p5)\times T\text{Ç} + (p6 + p7 + p8 + p9)\times U\text{Ç} + (p10 + p11 + p12 + p13 + p14 + p15)\times S\text{Ç}$$

Tablo 4.19. *Tasarım Stüdyosu 3 Değerlendirme Ölçütleri*

PROJE 3 DEĞERLENDİRME ÖLÇÜTLERİ

		0	1	2	3	4	5
TASARIM %50	PROBLEM BELİRLEME						
	ARAŞTIRMA VE FİKİR GELİŞTİRME						
	FİKRİN ÖZGÜNLÜĞÜ						
	FİKRİN PROJEYE DAHİL ETMEK (YARATICILIK)						
	MEKAN-KULLANICI-İŞLEV İLİŞKİLERİNİ KURABİLME						
UYGULAMA %30	PLANLAR						
	KESİTLER						
	TEKNİK RESİM KRİTERLERİNE UYGUNLUK						
	ELEKTRİK PLANI						
	AYDINLATMA PLANI						
	HAVALANDIRMA PLANI						
	TAVAN PLANI						
	DÖŞEME PLANI						
	1/10 DETAYLAR						
	MALZEME						
SUNUM %20	PERSPEKTİF/RENDER KALİTESİ						
	MAKET						
	SUNUM PAFTASI/GRAFİK DİL						
	ANLATIM DİLİ						
	İSTENENLER						
	PROJEYE HAKİMİYET						

0- YOKSA
1- VAR AMA VARLIĞI ANLAM İFADE ETMİYORSA
2- ORTALAMANIN ALTINDA
3- ORTALAMA
4- İYİ AMA EKSİKLERİ VAR
5- TAMAMEN ÇOK İYİ

Tasarım stüdyosu 3 dersinin değerlendirme ölçütleri oluşturulurken amaçları doğrultusunda tasarım başlığı altında problem belirleme, araştırma ve fikir geliştirme, fikrin özgünlüğü, fikrin projeye dahil edilmesi, mekan-kullanıcı-işlev ilişkilerini kurabilme; uygulama başlığı altında planlar, kesitler, teknik resim ölçütlerine uygunluk, aydınlatma planı, havalandırma planı, döşeme planı, 1/10 detaylar, malzeme; sunum başlığı altında ise perspektif-üç boyutlu çizim kalitesi, maket, sunum paftası/grafik dil, anlatım dili, istenenler ve projeye hakimiyet olarak belirlenmiştir (Tablo 4.19).

Tasarım Stüdyosu 3'ün değerlendirme ölçütlerinde tasarım ana başlığı altında beş değerlendirme ölçütü bulunmaktadır. Buna göre çarpan (50) / (5x5)=2 olarak belirlenmiştir. Uygulama ana başlığındaki ölçüt sayısı ondur. Bu başlığın yüzdeliği 30 olduğundan dolayı formülde yerine konulduğunda çarpan (30) / (10X5)=0,6 olarak belirlenmiştir. Sunum ana başlığında ise altı ölçüt bulunmaktadır. Yüzdeliği ise 20'dir. Formülde yerine konulduğunda (20 / (6X5)=0,66) 0,66 olarak belirlenmiştir.

$$OP = pt \times TÇ + pt \times UÇ + pt \times SÇ$$

pt: puanlar toplamı (p1+p2+...)

Tablo 4.20. *Tasarım Stüdyosu 4 Değerlendirme Ölçütleri*

PROJE 4 DEĞERLENDİRME ÖLÇÜTLERİ

		0	1	2	3	4	5	NOT
TASARIM %50	PROBLEM BELİRLEME							
	ARAŞTIRMA VE FİKİR GELİŞTİRME							
	FİKRİN ÖZGÜNLÜĞÜ							
	FİKRİN PROJEYE DAHİL ETMEK (YARATICILIK)							
	MEKAN-KULLANICI-İŞLEV İLİŞKİLERİNİ KURABİLME							
	UYGULANABİLİRLİK							
	ÇARPAN 1,66							
UYGULAMA %30	PLANLAR							
	KESİTLER							
	TEKNİK RESİM KRİTERLERİNE UYGUNLUK							
	ELEKTRİK PLANI							
	AYDINLATMA PLANI							
	HAVALANDIRMA PLANI							
	TAVAN PLANI							
	DÖŞEME PLANI							
	TESİSAT PLANI							
	1/10 DETAYLAR							
	1/5 DETAYLAR							
	1/2 DETAYLAR							
	1/1 DETAYLAR							
	MALZEME							
	ÇARPAN 0,42							
SUNUM %20	PERSPEKTİF/RENDER KALİTESİ							
	MAKET							
	SUNUM PAFTASI/GRAFİK DİL							
	ANLATIM DİLİ							
	İSTENENLER							
	PROJEYE HAKİMİYET							
	ÇARPAN 0,66							
TOPLAM								

Tasarım stüdyosu 4 dersinin değerlendirme ölçütleri oluşturulurken amaçları doğrultusunda tasarım başlığı altında problem belirleme, araştırma ve fikir geliştirme, fikrin özgünlüğü, fikrin projeye dahil edilmesi, mekan-kullanıcı-işlev ilişkilerini kurabilme, uygulanabilirlik; uygulama başlığı altında planlar, kesitler, teknik resim ölçütlerine uygunluk, aydınlatma planı, havalandırma planı, döşeme planı, 1/10 detaylar, 1/5 detaylar, 1/2 detaylar, 1/1 detaylar, malzeme; sunum başlığı altında ise perspektif-üç boyutlu çizim kalitesi, maket, sunum paftası/grafik dil, anlatım dili, istenenler ve projeye hakimiyet olarak belirlenmiştir (Tablo 4.20).

Tasarım Stüdyosu 4'ün değerlendirme ölçütlerinde tasarım ana başlığı altında beş değerlendirme ölçütü bulunmaktadır. Buna göre çarpan (50) / (6x5)=1,66 olarak belirlenmiştir. Uygulama ana başlığındaki ölçüt sayısı on dörttür. Bu başlığın yüzdeliği 30 olduğundan dolayı formülde yerine konulduğunda çarpan (30) / (14X5)=0,42 olarak belirlenmiştir. Sunum ana başlığında ise altı ölçüt bulunmaktadır. Yüzdeliği ise 20'dir. Formülde yerine konulduğunda (20/ (6X5)=0,66) 0,66 olarak belirlenmiştir.

$$OP = pt \times T\text{Ç} + pt \times U\text{Ç} + pt \times S\text{Ç}$$

Tablo 4.21. *Tasarım Stüdyosu 5 Değerlendirme Ölçütleri*

PROJE 5 DEĞERLENDİRME ÖLÇÜTLERİ

		0	1	2	3	4	5
TASARIM %50	PROBLEM BELİRLEME						
	ARAŞTIRMA VE FİKİR GELİŞTİRME						
	FİKRİN ÖZGÜNLÜĞÜ						
	FİKRİN PROJEYE DAHİL ETMEK (YARATICILIK)						
	MEKAN-KULLANICI-İŞLEV İLİŞKİLERİNİ KURABİLME						
	UYGULANABİLİRLİK						
UYGULAMA %30	PLANLAR						
	KESİTLER						
	TEKNİK RESİM KRİTERLERİNE UYGUNLUK						
	ELEKTRİK PLANI						
	AYDINLATMA PLANI						
	HAVALANDIRMA PLANI						
	TAVAN PLANI						
	DÖŞEME PLANI						
	TESİSAT PLANI						
	1/10 DETAYLAR						
	1/5 DETAYLAR						
	1/2 DETAYLAR						
	1/1 DETAYLAR						
	MALZEME						
	MALİYET TABLOSU						
SUNUM %20	PERSPEKTİF/RENDER KALİTESİ						
	MAKET						
	SUNUM PAFTASI/GRAFİK DİL						
	ANLATIM DİLİ						
	İSTENENLER						
	PROJEYE HAKİMİYET						

0- YOKSA
1- VAR AMA VARLIĞI ANLAM İFADE ETMİYORSA
2- ORTALAMANIN ALTINDA
3- ORTALAMA
4- İYİ AMA EKSİKLERİ VAR
5- TAMAMEN ÇOK İYİ

Tasarım Stüdyosu 5 dersinin değerlendirme ölçütleri oluşturulurken amaçları doğrultusunda tasarım başlığı altında problem belirleme, araştırma ve fikir geliştirme, fikrin özgünlüğü, fikrin projeye dahil edilmesi, mekan-kullanıcı-işlev ilişkilerini kurabilme, uygulanabilirlik; uygulama başlığı altında planlar, kesitler, teknik resim ölçütlerine uygunluk, aydınlatma planı, havalandırma planı, döşeme planı, 1/10 detaylar, 1/5 detaylar, 1/2 detaylar, 1/1 detaylar, malzeme, maliyet tablosu; sunum başlığı altında ise perspektif-üç boyutlu çizim kalitesi, maket, sunum paftası/grafik dil, anlatım dili, istenenler ve projeye hakimiyet olarak belirlenmiştir (Tablo 4.21).

Tasarım Stüdyosu 5'in değerlendirme ölçütlerinde tasarım ana başlığı altında beş değerlendirme ölçütü bulunmaktadır. Buna göre çarpan (50) / (6x5)=1,66 olarak belirlenmiştir. Uygulama ana başlığındaki ölçüt sayısı on beştir. Bu başlığın yüzdeliği 30 olduğundan dolayı formülde yerine konulduğunda çarpan (30) / (15X5)=0,4 olarak belirlenmiştir. Sunum ana başlığında ise altı ölçüt bulunmaktadır. Yüzdeliği ise 20'dir. Formülde yerine konulduğunda (20/ (6X5)=0,66) 0,66 olarak belirlenmiştir.

$$OP = pt \times TÇ + pt \times UÇ + pt \times SÇ$$

Tablo 4.22. *Tasarım Stüdyosu 6 Değerlendirme Ölçütleri*

PROJE 6 DEĞERLENDİRME ÖLÇÜTLERİ

		0	1	2	3	4	5	NOT
TASARIM %50	PROBLEM BELİRLEME							
	ARAŞTIRMA VE FİKİR GELİŞTİRME							
	FİKRİN ÖZGÜNLÜĞÜ							
	FİKRİN PROJEYE DAHİL ETMEK (YARATICILIK)							
	AMAÇ-KONSEPT-SONUÇ ÜRÜN İLİŞKİSİ							
	MEKAN-KULLANICI-İŞLEV İLİŞKİLERİNİ KURABİLME							
	UYGULANABİLİRLİK							
	DİSİPLİNLERARASI ÇALIŞABİLME BECERİSİ							
	Çarpan 1,25							
UYGULAMA %30	PLANLAR							
	KESİTLER							
	TEKNİK RESİM KRİTERLERİNE UYGUNLUK							
	ELEKTRİK PLANI							
	AYDINLATMA PLANI							
	HAVALANDIRMA PLANI							
	TAVAN PLANI							
	DÖŞEME PLANI							
	TESİSAT PLANI							
	1/10 DETAYLAR							
	1/5 DETAYLAR							
	1/2 DETAYLAR							
	1/1 DETAYLAR							
	MALZEME-RENK-DOKU							
	MALİYET TABLOSU							
	Çarpan 0,4							
SUNUM %20	PERSPEKTİF/RENDER KALİTESİ							
	MAKET							
	SUNUM PAFTASI/GRAFİK DİL							
	ANLATIM DİLİ							
	İSTENENLER							
	PROJEYE HAKİMİYET							
	Çarpan 0,6							
TOPLAM								

Tasarım Stüdyosu 6 dersinin değerlendirme ölçütleri oluşturulurken amaçları doğrultusunda tasarım başlığı altında problem belirleme, araştırma ve fikir geliştirme, fikrin özgünlüğü, fikrin projeye dahil edilmesi, amaç-konsept-sonuç ürün ilişkisi, mekan-kullanıcı-işlev ilişkilerini kurabilme, disiplinlerarası çalışabilme becerisi, uygulanabilirlik; uygulama başlığı altında planlar, kesitler, teknik resim ölçütlerine uygunluk, aydınlatma planı, havalandırma planı, döşeme planı, 1/10 detaylar, 1/5 detaylar, 1/2 detaylar, 1/1 detaylar, malzeme, maliyet tablosu; sunum başlığı altında ise perspektif-üç boyutlu kalitesi, maket, sunum paftası/grafik dil, anlatım dili, istenenler ve projeye hakimiyet olarak belirlenmiştir (Tablo 4.22).

Tasarım Stüdyosu 6'nın değerlendirme ölçütlerinde tasarım ana başlığı altında beş değerlendirme ölçütü bulunmaktadır. Buna göre çarpan (50) / (8x5)=1,25 olarak belirlenmiştir. Uygulama ana başlığındaki ölçüt sayısı on beştir. Bu başlığın yüzdeliği 30 olduğundan dolayı formülde yerine konulduğunda çarpan (30) / (15X5)=0,4 olarak belirlenmiştir. Sunum ana başlığında ise altı ölçüt bulunmaktadır. Yüzdeliği ise 20'dir. Formülde yerine konulduğunda (20)/ (6X5)=0,66 olarak belirlenmiştir.

$$OP = pt \times TÇ + pt \times UÇ + pt \times SÇ$$

Rubriği kullanan değerlendirici sayısı kaç ise puanların tamamı toplandıktan sonra bu sayıya bölündüğünde öğrencinin notu bulunur.

4.4. Yarı-Yapılandırılmış Görüşmeler

Yarı yapılandırılmış görüşmeler jüri üyeleri ile gerçekleştirilmiştir. Jüri üyelerinin bazılarının zamanlarının kısıtlı olmasından kaynaklı olarak altı öğretim elemanı ile ses kaydı gerçekleştirilmiş bir öğretim elemanından ise yazılı görüş alınmıştır. Alınan veriler doğrultusunda elde edilen bulgular olumlu yorumlar ve öneriler şeklinde gruplandırılmıştır.

Olumlu yorumlar şunlardır:

- Değerlendirme ölçütü kullanımı jüri üyelerinden bazılarının kendi sistemleri ile örtüşmektedir.
- Jürinin değerlendirme sonucunda verdiği not, jüri üyesinin aklında vermek istediği nota çok yakındır.
- Jüri üyelerinin notlarının yaklaşık olarak aynıdır.

- Formülize edilmiş bu ölçütlerin kullanım kolaylığı sağlamakta, daha az zaman almasından dolayı başarılıdır.
- Jüri sırasında birçok şey kaçırılabilmekte ve bu nedenle not verirken bu şekilde ölçüt listesi kullanmak yararlı olmaktadır.
- Daha detaylı puan verebilmek için altyapı hazırlamaktadır.
- Ölçüt listesi aslında halihazırda her jüride kullanılan, ancak notlandırırken sistemli bir şekilde kullanılmayan bu ölçütlerin sistemli, objektif ve adaletli bir halidir.
- "Disiplinlerarası çalışma becerisi" ölçütü içmimarlık eğitiminde göz önünde bulundurulmasının gerekmektedir. Bu nedenle ölçüt listesinde bulunmuş olması olumludur.
- Her projedeki ölçütlerin farklı olması ve çarpanların farklılaşması olumludur.

Öneriler şunlardır:

- Ölçüt listesinde belirtilen kavramların bazılarının anlaşılabilir olmadığından, daha farklı bir terimle ya da açıklama ile birlikte verilmesi gerekmektedir.
- Değerlendirme ölçütlerini kullanacak kişinin ölçütü daha doğru anlayabilmesi için daha evrensel terimlerin kullanılması gerekmektedir.
- "Detay" ölçütünde 1/1, 1/2, 1/5 ve 1/10 ölçekleri her zaman hepsi istenmeyebilir. Bu nedenle , "detaylar" ölçütünün belki de tek bir başlık olarak verilmesinin daha uygun olacaktır.
- "Planlar, kesitler ve teknik resim kurallarına uygunluk" iç içe geçebilecek kavramlar olduğundan yeniden değerlendirilmesi gerekmektedir.
- Bu ölçütlerde istenmeyen bir pafta varsa, bunun pratik bir şekilde çarpanının değiştirilebilir olması gerekmektedir.
- Uygulama başlığı altındaki "malzeme" alt başlığının tam olarak malzeme paftasının içeriği mi, malzeme paftasının sunumu mu ya da malzemelerin seçimi mi olduğu net olarak ifade edilmediğinden yeniden değerlendirilerek daha net bir terimle uygun başlık altına yerleştirilmesi gerekmektedir.
- Değerlendiren kişi ölçüt listesini kullanmaya hakim olamayacağından, bilgilendirme amaçlı bir el kitapçığın gerekmektedir.
- Öğrencinin tasarım süreci bilinmeden sonuç ürün değerlendirme öğrencinin notunu çok düşürmektedir.

- Kanaat notunun öğrencinin sürecinden kaynaklı olarak eklenmesi gerekmektedir.
- Araştırma ve fikir geliştirmenin daha çok süreçte gözlemlenebileceği, bu nedenle misafir jüri üyelerinin tanık olmadığı bir ölçüte not vermesinin doğru olmadığı,
- "Anlatım dili" ölçütünün tam olarak neyi ifade ettiğinin anlaşılmadığı, daha anlaşılır bir ifade kullanılmasının gerekliliği,
- "Fikri projeye dahil etmek" yerine, "fikrin projeye yansıması" ya da "konseptin yansıması" gibi bir terimin daha net olabileceği,
- Ara notlar vermenin gerekliliği,
- Sunumun yüzdeliği %25 olabilir. Tasarımın %50yi hak ettiği,
- Maliyet tablosu olmayabilir,

Hazırlanan rubriklerle ilgili jüri üyelerine rubriği birkaç sıfatla tanımlamaları istenmiştir. Jüri üyeleri "Rasyonel, adaletli, karışık, zor, nesnel, detaylı, adaletli, etkili, yeterli, vakit kazandırıyor, adaletli, kapsamlı ve güncel" sıfatları ile tanımlamışlardır.

5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Uzmanlaşmanın gereksinimi iyi bir meslek eğitimi almaktan geçmektedir. İçmimarlık mesleğinde de meslek eğitimi önemli bir rol oynamaktadır. İçmimarlık eğitiminde en ağırlıklı ders olan ve eğitimin kalbini oluşturan "tasarım stüdyosu ders"leri, tasarım süreci ve diğer derslerde öğretilen kuramsal anlatıların uygulamalı olarak öğretilmesini temel alan kapsamlı bir derstir. Tasarım stüdyosu dersleri yaratıcılığı içinde barındıran, tasarımı teknik bilgi ve sunumla bir araya getiren sonuç ürün ortaya çıkarmayı hedeflemektedir. Öğrenci sonuç ürün olarak bir iç mekan tasarımı üretir ve dersi yürüten öğretim elemanı ya da değerlendirmek üzere toplanan farklı deneyimlere sahip jüri üyelerine geleneksel ya da teknolojik yöntemlerle sunar. Jüri üyeleri öğrencilerin tasarım stüdyosu dersi sonuç ürünlerini değerlendirmektedir. Her jüri üyesi sahip olduğu bilgi birikimine ve uzmanlık alanına dayanarak kendi oluşturduğu yöntem ile öğrenciyi ve sonuç ürününü değerlendirmektedir. Jürinin oluşturulamadığı durumlarda ise dersin yürütücüsü kendi oluşturduğu yöntem ile değerlendirmektedir. Ancak bu değerlendirme çeşitliliği hem öğrencilerin notunu hem öğrencinin kendi kendini değerlendirmesini hem de öğrencinin sınıf içerisindeki durumunu değerlendirmesini farklı yönlerde etkilemektedir. Sunumlarının karşılığında öğrenciler bir not almayı beklerler ve aldıkları notu ürettikleri sonuç ürünleri ile ya da sınıf içerisindeki diğer arkadaşlarının notları ve ürettikleri ile karşılaştırırlar. Jürinin değerlendirmesi ve değerlendirme karşılığında verdiği not bu aşamada büyük bir önem arz etmektedir. Öğrencinin beklediği adil, gerçekçi ve hak edilen notun şeffaf, sorgulanabilir, adaletli ve tarafsız olabilmesi için ölçütlere dayalı bir değerlendirme yönteminin (rubriğin) gerekliliği ortaya çıkmaktadır.

Değerlendirme yöntemi geliştirebilmek için kelimenin kökü olan değer kavramından söz etmek gereklidir. Değer'in birçok tanımı yapılabilse de özünde özne ile nesne arasındaki ilişkinin varlığından kaynaklanmaktadır. Bir nesne bir özneyi olumlu ya da olumsuz etkiliyorsa, ya da özneye yorum yaptırabilecek bir özelliğe sahipse bu noktada "değer"in var olmaktadır. Nesnenin özneyi bir şekilde etkilemesi ya da öznenin nesneden bir şekilde etkilenmesi sonucu değer kavramının ortaya çıkar. Özne bazen somut nesnelere ya da soyut olanlara değer biçebilir ya da somut nesnenin soyut özelliklerine değer yükler. Sanat yapıtlarında ya da tasarım ürünlerinde de somut nesnelerin soyut özelliklerine verildiği gibi bir "değer"den söz edilmektedir. Bir tasarım

ürününün tekniğini, üretiliş biçimini, ya da sanat yapıtının tekniğini, üslubunu ya da diğer özelliklerini değerlendirmek olasıdır.

Değerlendirme ile ilgili yapılan literatür taramasında değer kavramında olduğu kadar çok çalışmaya ulaşılamamıştır. Ulaşılan araştırmalara göre değerlendirme ile ilgili bilinmesi gerekenlerin üç bölümden oluştuğu söylenebilir.

1. neden değerlendirildiği
2. değerlendirmenin sonuçlarının neler olduğu
3. duygulardan bağımsız olan değerlendirme.

Değerlendirme birçok alanın konusu olduğu gibi eğitimin de önemli bir aşamasında yer almaktadır. Eğitimde çoğunlukla "Ölçme ve Değerlendirme" adını almaktadır. Eğitim programının son aşamasını oluşturan değerlendirme süreci ölçme, ölçme sonuçları, değerlendirme ölçütleri ve değer olmak üzere dört bölümden oluşmaktadır. İster ilköğretim olsun ister ortaöğretim, isterse de yükseköğretim olsun, oluşturulan eğitim programlarının neredeyse tamamının son aşamasını değerlendirme bölümü oluşturmaktadır. İlköğretimde ya da ortaöğretimde üretilen bilginin değerlendirmesi yazılı ya da test üzerinden yapılabilirken, yükseköğretimde de test, sınav ya da sonuç ürün değerlendirme olarak karşımıza çıkmaktadır. Bir yükseköğretim bölümü olan içmimarlıkta da benzer bir durum söz konusudur. Kuramsal derslerde elde edilen bilginin ölçülmesi test ya da yazılı sınavla yapılırken, uygulamalı derslerde sonuç ürünün değerlendirildiği görülmektedir.

Eğitimde ölçme ve değerlendirme türleri incelenmiştir ve yapılan araştırmalar, dereceli puanlama anahtarlarının sanat yapıtları, portfolyo ve ürün değerlendirmelerinde en çok kullanılan yöntem olduğunu ortaya çıkarmıştır. Bu araştırma için mutlak değerlendirme seçilmiş olup, değerlendirme aracı olarak rubrik tercih edilmiştir. Yapılan araştırmalar, dereceli puanlama anahtarlarının sanat yapıtları, portfolyo ve ürün değerlendirmelerinde en çok kullanılan yöntem olduğunu ortaya çıkarmıştır.

Bu tez çalışmasının amacı tasarım stüdyosu derslerinde tasarım sürecinin sonuç ürünü olan iç mekan tasarımının değerlendirilmesinde kullanılan ölçütleri kapsamlı ve sistemli bir şekilde bir araya getirmektir. Ayrıca tasarım stüdyosu derslerinin sonunda öğrenciye verilecek notun şeffaf, adaletli, sorgulanabilir bir hale gelmesini sağlayacak yeni bir rubrik önerisi oluşturarak içmimarlık eğitimine katkıda bulunmak amaçlanmıştır. Bu doğrultuda tasarım stüdyosu sonuç ürünlerinin değerlendirilmesinde

rubriklerin özellikle nesnel olması bakımından doğru değerlendirme aracı olduğu düşünülmüştür.

İyi tasarlanmış bir sonuç ürün değerlendirme yöntemi, öğrencinin notunun yanı sıra, projesinin sınıf içerisindeki arkadaşlarının projeleri ile karşılaştırarak kendi durumunu belirlemesine, projesinin gelişime durumunu değerlendirmesine ve eksik yönlerini belirmede geri dönüşe olanak sağlar. Tarafsız, adaletli, sorgulanabilir ve şeffaf olan bir rubrik, ayrıca öğrencinin motivasyonunu olumlu yönde etkileyerek, kendine güveninin artmasına neden olur. Rubrikler aracılığıyla öğrencisini değerlendiren ders yürütücüsü ise daha kolay bir şekilde değerlendirmenin yanında, vicdanen daha rahat bir notlama yapacağı düşünülmüştür. Öğrencinin notuna itirazı sonucunda jüri üyelerinin değerlendirmelerini ortaya çıkarıp, hangi ölçütten hangi not aldığını gösterebilecektir. Böylelikle hem öğrenci hem ders yürütücüsü değerlendirmeyi kolaylıkla sorgulayabilecektir.

Hazırlanan rubriğin, ders sürecinin başında öğrenciye verilmesi, öğrencinin hem kendini bu ölçütlere göre hazırlamasını hem de nasıl değerlendirileceğini bilmesine olanak sağlayacaktır.

Eğitim programlarının akredite olabilmesi için öğrencilerin gerekli becerileri kazanması gerekmektedir. Bu becerilerin öğrencide olup olmadığı ise ancak doğru değerlendirme ile olasıdır. Rubrikler, eğitim programında tüm öğrencilerin nesnel olarak değerlendirilmesini sağlayarak eğitim programının akredite olmasına katkıda bulunacağı düşünülmektedir.

Araştırma kapsamında yapılan literatür çalışmasında bir içmimarlık programının hazırlanmasına yönelik Berdi Gökhan ve Atasoy'un yaptığı araştırmada yer alan "değerlendirme ve not sistemi" maddesi yapılan bu tez çalışmasının gerekliliğini ortaya çıkarmaktadır.

Ortaya çıkan gereklilikler arasında yer alan "Değerlendirme ve Not Sistemi" ile ilgili Türkiye'de çalışma yapılmadığı ve bu konunun üzerinde durulması gerektiğine dayanılarak bu tez çalışması kapsamına alınmıştır. Çalışma kapsamında elde edilen bulgular doğrultusunda şu sonuçlara varılmıştır:

- İçmimarlık bölümlerinde ders veren öğretim elemanlarının içmimarlığın dışında aynı temel alan içerisinde yer alan mimarlık ve endüstri ürünleri tasarımı anadalı lisans, yüksek lisans ya da doktora/sanatta yeterlik derecesine sahip

olduğu ortaya çıkmıştır. Bu durumun içmimarlık eğitiminde disiplinler arası çalışmalara olanak tanıyabileceği söylenebilir.

- Deneyim yılları incelendiğinde 11-15 yılları ve 16-24 yılları arasındaki deneyimli olan öğretim elemanlarının sayısının birbirine yakın ve diğer yıllara göre daha fazla kişi sayısının olduğu dolayısıyla forma cevap veren kişilerin daha fazla deneyimlilerden oluştuğu görülmektedir. Deneyimli kişilerin tasarım stüdyosu derslerinde, köklü bilgiler aktardıkları söylenebilir.
- Tasarım stüdyosu derslerinde en fazla öğrenci sayısının 13-18 aralığında olduğu görülmektedir. Öğrenci sayısının fazlalığının tasarım stüdyosu derslerindeki verimliliği azaltabileceği söylenebilir.
- Tasarım stüdyosu ders saatleri incelendiğinde 7-12 saat aralığıyla eğitimin en ağırlıklı dersi olduğu söylenebilir.
- Tasarım stüdyosu derslerinin konularına %78,6 oranıyla en fazla dersi yürüten öğretim elemanının karar verdiği bulgusu ortaya çıkmıştır. Bu bulgu doğrultusunda sonuç ürün değerlendirme ölçütlerini de dersi yürüten öğretim elemanının karar verdiği söylenebilir.
- Tasarım stüdyosu ders föyü içeriklerinde en fazla çalışma takviminden (%100), konu, amaç ve istenilenlerden (%76,9), değerlendirme ölçütlerinden ise %71,4 oranında açıklama yapıldığı görülmüştür. Bu doğrultuda değerlendirme ölçütlerinden daha fazla söz edilmesi gerektiği sonucuna ulaşılabilir.
- Öğretim elemanları, değerlendirme yöntemlerinden %71,4 oranında açık jüri (dışarıdan izleyicilerin katılabildiği) yöntemini tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Öğretim elemanlarının bu yöntemi tercih etmelerinin nedeni öğrencilerin daha çok jüri üyesi ile karşılaşarak daha fazla savunma yapmalarını sağlamak ve daha şeffaf bir değerlendirme yapmak olabilir. Ayrıca jüri ile değerlendirmenin bireysel değerlendirmeye göre daha nesnel olacağı söylenebilir.
- Tasarım stüdyosu derslerinin amaçları-çıktıları ile sonuç ürün değerlendirme ölçütleri arasındaki ilişkiyi ortaya çıkaran veriler amaçların-çıktıların sonuç ürünün değerlendirmesini doğrudan etkilemekteir.
- Gözlemde elde edilen kavramların kodlanması sonucunda ortaya çıkan tasarım %44, uygulama %30, sunum %26 oranları tasarım stüdyosu dersinde ortaya çıkan sonuç ürünün tasarımsal öğelerinin daha ağırlıklı olduğu, uygulamanın da sunumdan biraz daha önemli olduğu sonucunu ortaya çıkartmıştır. Bu

doğrultuda rubrikte tasarım başlığının oranı %50, uygulamanın %30 sunumun ise %20 olarak belirlenmiştir.

- Oluşturulan rubriklerle ilgili olarak jüri üyelerinin çoğunluğu sistematik, kullanışlı, daha az zaman alıcı, daha detaylı olmasından söz etmişlerdir. Dolayısı ile bu şekilde derlenmiş bu rubriğin öğretim elemanlarına zaman kazandırdığı, notlandırmada kolaylık sağladığı, daha adaletli notlandırma yapabildikleri sonucuna varılmıştır.
- Jüri üyeleri rubriklerin geliştirilebilir yönleri olduğundan söz etmişlerdir. Bunlar, bazı terimlerin daha evrensel ve anlaşılabilir olması, bazı ölçütlerin bir araya gelerek tek bir ölçüt olarak verilmesi, çarpanların ölçüt eklendiğinde ya da azaltıldığında kolayca değiştirilebilmesi, kanaat notunun öğrenci sürecinin de sonuç ürünü etkilemesinden dolayı eklenmesi gerektiği ve ara notlar vermenin gerektiğidir.
- Jüri üyeleri oluşturulan rubrik ile ilgili "Rasyonel, adaletli, karışık, zor, nesnel, detaylı, etkili, yeterli vakit kazandırıyor, adaletli, kapsamlı yeterli ve güncel" sıfatlarını kullanmışlardır. Bu sıfatlar ışığında oluşturulan rubriğin amaçları doğrultusunda etkili olduğu sonucuna ulaşılmaktadır.
- Rubrikte öğrencinin gelişim süreci nesnelliği olumsuz yönde etkileyeceğinden ve dersin yürütücüsü dışındaki jüri üyelerinin sürece dahil olmamasından dolayı bir değerlendirme ölçütü olarak ele alınmamıştır.

Jüri üyelerinin görüşleri doğrultusunda tasarım stüdyosu değerlendirme ölçütleri iyileştirilmiştir. İyileştirilen rubrikler Tablo 5.1, 5.2, 5.3, 5.4, 5.5 ve 5.6'da yer almaktadır.

Tablo 5.1. *Tasarım Stüdyosu 1 Rubriği*

TASARIM STÜDYOSU 1 DEĞERLENDİRME ÖLÇÜTLERİ

		0	1	2	3	4	5
TASARIM %50	PROBLEM BELİRLEME						
	ARAŞTIRMA VE FİKİR GELİŞTİRME						
	MEKAN-KULLANICI-İŞLEV İLİŞKİLERİNİ KURABİLME						
	Çarpan: 3,33						
UYGULAMA %30	TEKNİK RESİM KRİTERLERİNE UYGUNLUK (PLANLAR)						
	TEKNİK RESİM KRİTERLERİNE UYGUNLUK (KESİTLER)						
	Çarpan: 2						
SUNUM %20	PERSPEKTİF/RENDER KALİTESİ						
	MAKETİN KALİTESİ						
	SUNUM PAFTASI DÜZENİ/GRAFİK DİL						
	KENDİNİ İFADE ETME BECERİSİ						
	İSTENENLER						
	PROJEYE HAKİMİYET						
	Çarpan:0,66						
TOPLAM							

Tablo 5.2. *Tasarım Stüdyosu 2 Rubriği*

TASARIM STÜDYOSU 2 DEĞERLENDİRME ÖLÇÜTLERİ

		0	1	2	3	4	5
TASARIM %50	PROBLEM BELİRLEME						
	ARAŞTIRMA VE FİKİR GELİŞTİRME						
	FİKRİN ÖZGÜNLÜĞÜ						
	FİKRİN PROJEYE YANSIMASI						
	MEKAN-KULLANICI-İŞLEV İLİŞKİLERİNİ KURABİLME						
	MALZEME SEÇİMİ						
	Çarpan: 1,66						
UYGULAMA %30	TEKNİK RESİM KRİTERLERİNE UYGUNLUK (PLANLAR)						
	TEKNİK RESİM KRİTERLERİNE UYGUNLUK (KESİTLER)						
	Çarpan 3						
SUNUM %20	PERSPEKTİF/RENDER KALİTESİ						
	MAKETİN KALİTESİ						
	SUNUM PAFTASI DÜZENİ/GRAFİK DİL						
	KENDİNİ İFADE ETME BECERİSİ						
	İSTENENLER						
	PROJEYE HAKİMİYET						
	MALZEME KARTELASI OLUŞTURABİLME						
	Çarpan 0,57						
TOPLAM							

Tablo 5.3. *Tasarım Stüdyosu 3 Rubriği*

TASARIM STÜDYOSU 3 DEĞERLENDİRME ÖLÇÜTLERİ							
		0	1	2	3	4	5
TASARIM %50	PROBLEM BELİRLEME						
	ARAŞTIRMA VE FİKİR GELİŞTİRME						
	FİKRİN ÖZGÜNLÜĞÜ						
	FİKRİN PROJEYE YANSIMASI						
	MEKAN-KULLANICI-İŞLEV İLİŞKİLERİNİ KURABİLME						
	MALZEME SEÇİMİ						
	Çarpan: 1,66						
UYGULAMA %30	TEKNİK RESİM KRİTERLERİNE UYGUNLUK (PLANLAR)						
	TEKNİK RESİM KRİTERLERİNE UYGUNLUK (KESİTLER)						
	ELEKTRİK PLANI						
	AYDINLATMA PLANI						
	HAVALANDIRMA PLANI						
	TAVAN PLANI						
	DÖŞEME PLANI						
	DETAYLAR						
	Çarpan: 0,75						
SUNUM %20	PERSPEKTİF/RENDER KALİTESİ						
	MAKETİN KALİTESİ						
	SUNUM PAFTASI DÜZENİ/GRAFİK DİL						
	KENDİNİ İFADE ETME BECERİSİ						
	İSTENENLER						
	PROJEYE HAKİMİYET						
	MALZEME KARTELASI OLUŞTURABİLME						
	Çarpan: 0,57						
TOPLAM							

Tablo 5.4. *Tasarım Stüdyosu 4 Rubriği*

PROJE 4 DEĞERLENDİRME ÖLÇÜTLERİ

		0	1	2	3	4	5
TASARIM %50	PROBLEM BELİRLEME						
	ARAŞTIRMA VE FİKİR GELİŞTİRME						
	FİKRİN ÖZGÜNLÜĞÜ						
	FİKRİN PROJEYE YANSIMASI						
	MEKAN-KULLANICI-İŞLEV İLİŞKİLERİNİ KURABİLME						
	MALZEME SEÇİMİ						
	NİTELİKSEL ÖĞELERİN TASARIMI						
	UYGULANABİLİRLİK						
	Çarpan: 1,25						
UYGULAMA %30	TEKNİK RESİM KRİTERLERİNE UYGUNLUK (PLANLAR)						
	TEKNİK RESİM KRİTERLERİNE UYGUNLUK (KESİTLER)						
	ELEKTRİK PLANI						
	AYDINLATMA PLANI						
	HAVALANDIRMA PLANI						
	TAVAN PLANI						
	DÖŞEME PLANI						
	TESİSAT PLANI						
	DETAYLAR						
	Çarpan: 0,66						
SUNUM %20	PERSPEKTİF/RENDER KALİTESİ						
	MAKETİN KALİTESİ						
	SUNUM PAFTASI DÜZENİ/GRAFİK DİL						
	KENDİNİ İFADE ETME BECERİSİ						
	İSTENENLER						
	PROJEYE HAKİMİYET						
	MALZEME KARTELASI OLUŞTURABİLME						
	Çarpan: 0,57						
TOPLAM							

Tablo 5.5. *Tasarım Stüdyosu 5 Rubriği*

TASARIM STÜDYOSU 5 DEĞERLENDİRME ÖLÇÜTLERİ

		0	1	2	3	4	5
TASARIM %50	PROBLEM BELİRLEME						
	ARAŞTIRMA VE FİKİR GELİŞTİRME						
	FİKRİN ÖZGÜNLÜĞÜ						
	FİKRİN PROJEYE YANSIMASI						
	MEKAN-KULLANICI-İŞLEV İLİŞKİLERİNİ KURABİLME						
	MALZEME SEÇİMİ						
	NİTELİKSEL ÖĞELERİN TASARIMI						
	UYGULANABİLİRLİK						
	Çarpan: 1,25						
UYGULAMA %30	TEKNİK RESİM KRİTERLERİNE UYGUNLUK (PLANLAR)						
	TEKNİK RESİM KRİTERLERİNE UYGUNLUK (KESİTLER)						
	ELEKTRİK PLANI						
	AYDINLATMA PLANI						
	HAVALANDIRMA PLANI						
	TAVAN PLANI						
	DÖŞEME PLANI						
	TESİSAT PLANI						
	DETAYLAR						
	MALİYET TABLOSU						
	Çarpan: 0,6						
SUNUM %20	PERSPEKTİF/RENDER KALİTESİ						
	MAKETİN KALİTESİ						
	SUNUM PAFTASI DÜZENİ/GRAFİK DİL						
	KENDİNİ İFADE ETME BECERİSİ						
	İSTENENLER						
	PROJEYE HAKİMİYET						
	MALZEME KARTELASI OLUŞTURABİLME						
	Çarpan: 0,57						
TOPLAM							

Tablo 5.6. *Tasarım Stüdyosu 6 Rubriği*

TASARIM STÜDYOSU 6 DEĞERLENDİRME ÖLÇÜTLERİ

		0	1	2	3	4	5
TASARIM %50	PROBLEM BELİRLEME						
	ARAŞTIRMA VE FİKİR GELİŞTİRME						
	FİKRİN ÖZGÜNLÜĞÜ						
	FİKRİN PROJEYE YANSIMASI						
	AMAÇ-KONSEPT-SONUÇ ÜRÜN İLİŞKİSİ						
	MEKAN-KULLANICI-İŞLEV İLİŞKİLERİNİ KURABİLME						
	MALZEME SEÇİMİ						
	NİTELİKSEL ÖĞELERİN TASARIMI						
	UYGULANABİLİRLİK						
	DİSİPLİNLERARASI ÇALIŞABİLME BECERİSİ						
	Çarpan: 1						
UYGULAMA %30	TEKNİK RESİM KRİTERLERİNE UYGUNLUK (PLANLAR)						
	TEKNİK RESİM KRİTERLERİNE UYGUNLUK (KESİTLER)						
	ELEKTRİK PLANI						
	AYDINLATMA PLANI						
	HAVALANDIRMA PLANI						
	TAVAN PLANI						
	DÖŞEME PLANI						
	TESİSAT PLANI						
	DETAYLAR						
	MALİYET TABLOSU						
	Çarpan: 0,6						
SUNUM %20	PERSPEKTİF/RENDER KALİTESİ						
	MAKETİN KALİTESİ						
	SUNUM PAFTASI DÜZENİ/GRAFİK DİL						
	KENDİNİ İFADE ETME BECERİSİ						
	İSTENENLER						
	PROJEYE HAKİMİYET						
	MALZEME KARTELASI OLUŞTURABİLME						
	Çarpan: 0,57						
TOPLAM							

Bu çalışma kapsamında tasarım stüdyosu sonuç ürün değerlendirme sürecinde kullanılması yararlı ve gerekli görülen rubriklere yönelik elde edilen veriler doğrultusunda her tasarım stüdyosu dersi için bir rubrik modeli önerisi ortaya koyulmuştur. Bu rubrikler ile sonuç ürün değerlendirmesinde anlaşılması ve kullanımı kolay bir ölçüt listesi oluşturarak şeffaf, sorgulanabilir, adaletli ve tarafsız bir değerlendirme ile içmimarlık eğitimine katkıda bulunmak amaçlanmıştır. Ortaya çıkan sonuçların ve oluşturulan rubriklerin tasarım stüdyosu sonuç ürün değerlendirmesine yönelik yapılacak araştırmalar için yol gösterici bir başlangıç olduğu düşünülmektedir.

Bu araştırma kapsamında tasarım stüdyosu dersleri sonuç ürün değerlendirilmesine yönelik rubrik modeli önerisi oluşturulurken, elde edilen veriler, Türkiye'de lisans düzeyinde eğitim veren içmimarlık bölümlerinden, en az on yıldır eğitim veren 28 üniversiteden seçkisiz olarak seçilen on üniversitede görev alan tasarım stüdyosu dersi yürütücülerinin cevapları ve Eskişehir Teknik Üniversitesi'nde tez danışmanının yürütücülüğünü yaptığı tasarım stüdyosu 3 jürisinde yer alan jüri üyelerinin kullandıkları kavramlardan elde edilmiştir. Oluşturulan rubrik, daha fazla tasarım stüdyosu dersi yürütücüsüne bilgi formu verilerek ve farklı tasarım stüdyosu dersleri gözlemlenerek genişletilebilir.

Oluşturulan bu rubrik farklı üniversitelerde uygulanarak, etkileri hem araştırmacı hem de jüri üyeleri tarafından yeniden değerlendirilebilir. Ayrıca öğrencilere rubriklerle ilgili sorular yöneltilerek, rubriğin onların tasarım süreci ve motivasyonlarına olan etkileri gözlemlenebilir. Böylece, tasarım stüdyosu dersi sonuç ürün değerlendirme sürecinde deneyimlenen rubriğin hem jüri üyelerinden hem de öğrencilerden alınan görüşlerle daha kapsamlı bir rubrik önerisi geliştirilebilir.

Ayrıca rubriklerin daha kullanışlı olabilmesi için teknolojiden yararlanarak çeşitli mobil uygulamalar üzerinden bir rubrik sistemi oluşturulabilir.

KAYNAKÇA

Aktaş, M., ve Alıcı, D. (2017). Examination Of Scoring Reliability According To Generalizability Theory In Checklist, Analytic Rubric And Rating Scales. *International Journal Of Eurasia Social Sciences* , 991-1010.

Arbay, M. O. (2015). *Günümüz Türkiye'sinde İç Mimarlık Eğitim Programlarının ABD ve Avrupa'daki Eğitim Programları ile Karşılaştırmalı Analizi ve Bir Program Önerisi.* Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, İç Mimarlık Anabilim Dalı. İstanbul: Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.

ASID (American Society of Interior Designers). *https://www.asid.org*. Aralık 16, 2018 tarihinde https://www.asid.org: https://www.asid.org/belong/become adresinden alındı

Aslıer, M. (1970). Tatbiki Güzel Sanatlar Yüksek Okulu. *Türkiyemiz* , 29-36.

Ayyıldız Potur, A., ve Barkul, Ö. (2010). Stüdyo: Tasarım Eğitiminin Kalbi. *International Conference on New Horizons in Education*, (s. 738-743). Famagusta.

Bahçeci, D., ve Kuru, M. (2006). Portfolyo Değerlendirmenin İnsan İskelet Sistemi Konusunda Öğrenci Akademik Başarısı Üzerine Etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi , 7* (2), 145-162.

Balcı, E. Ç. (2017). Hartmann'da Değer ve Değerlendirme Problemi. *Kilikya Felsefe Dergisi , 3*, 105-123.

Barutçugil, İ. S. (2002). *Performans Yönetimi.* İstanbul: Kariyer Yayıncılık.

Berdi Gökhan, Ç., ve Atasoy, A. (2005). İç mimarlık eğitim programı tasarımı ve geliştirme modeli önerisi . *İtüdergisi/a , 4* (2), 25-36.

Berg, B. L., ve Lune, H. (2015). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri.* (H. Aydın, Çev.) Konya: Eğitim Yayınevi.

Birel, A. S., ve Albuz, A. (2014). - . *18* (3), 181-207.

Botti-Salitsky, R. M. (2005). *Evaluation Of A Virtual Design Studio For Interior Design Education.* United States: Capella University.

Buldaç, M. (2015). *Fikir ve Sanat Eserleri Kanunu Kapsamında İçmimarın Hakları ve Eserinin Korunması.* Anadolu Üniversitesi Güzel Sanatlar Enstitüsü. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Güzel Sanatlar Enstitüsü.

Casakin, H., ve Kreitler, S. (2008). Correspondences and divergences between teachers and students in the evaluation of design creativity in the design studio. *Environment and Planning B: Planning and Design , 35*, 666-678.

CIDA (Council for Interior Design Accereditaion). (tarih yok). *https://accredit-id.org*. Aralık 16, 2018 tarihinde https://accredit-id.org: https://accredit-id.org/about/ adresinden alındı

Ciravoğlu, A. (2014). Notes on architectural education: An experimental approach to design studio. *Social and Behavioral Sciences , 152*, 7-12.

Creswell, J. W. (2016). *Araştırma Deseni: Nitel, Nicel ve Karma Yöntem Yaklaşımları (4. Baskıdan Çeviri)*. (M. Bütün, Çev.) Ankara: Eğiten Kitap.

Crowther, P. (2013). Understanding the signature pedagogy of the design studio and the opportunities for its technological enhancement . *Journal of Learning Design , 6* (3), 18-28.

Çıkış, Ş., ve Çil, E. (2009). Problematization of assessment in the architectural design education: First year as a case study. *Procedia Social and Behavioral Sciences , 1*, 2103-2110.

Demirbaş, Ö. O. (2012, Ocak). İçmimarlık Disiplinine Genel Bir Bakış: Sektörel Değerlendirme. s. 39-45.

Demirbaş, O. Ö., ve Demirkan, H. (2007). Learning styles of design students and the relationship of academic performance and gender in design education. *Learning and Instruction , 17*, 345-359.

Dilmaç, S., ve Dilmaç, O. (2014). Otantik Değerlendirme Yaklaşımlarının Ortaöğretim Öğrencilerinin Görsel Sanatlar Dersine Yönelik Tutumlarına Etkisi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi , 32*, 57-67.

Dinç, P. (2007). Mimari Tasarım Stüdyosunda Mekânsal-Davranışsal Değişkenlerin Öğrenci-Mekân Etkileşimindeki Rolü. *Gazi Üniv. Müh. Mim. Fak. Der. , 22* (4), 837-845.

Erinç, S. M. (2004). *Kültür Sanat Sanat Kültür.* Ankara: Ütopya Yayınevi.

Erinç, S. M. (2016). *Resmin Eleştirisi Üzerine.* Ankara: Ütopya Yayınevi.

Findeli, A. (2001). Rethinking Design Education for the 21st Century: Theoretical, Methodological, and Ethical Discussion. *Design Issues , 17* (1), 5-17.

Fitöz, İ. (2015). Interior design education programs during historical periods. *Procedia - Social and Behavioral Sciences , 174*, 4122-4129.

Gör, I. (1997). *İçmimarlık Kavram ve Terimleri Sözlüğü.* İstanbul.

Gül, Ö. (2016). *Türkiye'de İç Mimarlık Lisans Eğitiminde Tasarım Stüdyosu Derslerinin Yürütülmesine Yönelik Geliştirme Modeli Önerisi.* Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, İç Mimarlık Anabilim Dalı. İstanbul: Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.

Güler, N. (2018). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme.* Ankara: Pegem Akademi.

Gürel, M. Ö. (2014). Türkiye'de İçmimarlığın Bir Hikayesi. U. Şumnu içinde, *Türkiye'de İçmimarlık ve İçmimarlar* (s. 21). Ankara: TMMOB İçmimarlar Odası (Ada Ofset).

Graeber, D. (2017). *Değer Teorisi.* (B. Kıcır, Çev.) İstanbul: *Sel Yayıncılık.

Griffin, P. (1991). Literacy Assessment: Merging Teaching, Learning And Assessment. *Annual Meeting of the International Reading Association* (s. 1-13). Las Vegas: ASSESSMENT RESEARCH CENTRE .

Hutter, M., ve Throsby, D. (2010). *Paha Biçilemez* Kültür, Ekonomi ve Sanatta Değer Kavramı.* (C. Yalçın, Çev.) İstanbul: Sel Yayıncılık.

International Federation of Interior Architects/Designers (IFI). (tarih yok). *ifiworld.org.* Ağustos 7, 2019 tarihinde ifiworld.org: https://ifiworld.org/programs-events/interiors-declaration-adoptions/ adresinden alındı

Johnson, B. R. (2000). Sustaining Studio Culture: How Well do Internet Tools Meet the Needs of Virtual Design Studios? *Promise and Reality - State of the Art versus State of Practice in Computing for the Design and Planning Process: 18th eCAADe Conference Proceedings*, (s. 15-21). Germany.

Kılıç, R. (1996). Olgu ve Değer Problemi. *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi , 35*, 355-402.

Küçükerman, Ö. (2014). 1970'de Türk Sanatı: İçmimarlık. U. Şumnu içinde, *Türkiye'de İçmimarlık ve İçmimarlar* (s. 27-30). Ankara: İçmimarlar Odası.

Küçükerman, Ö. (1998). Osmanlı İmparatorluğu'ndan Türkiye'ye "Mobilya" Tasarımının Değişimi. *Tombak , 23*, 3-10.

KAÇAR, T. (1997). *İçmimari ve Resimde Mekan Kavramının İrdelenmesi ve De Stijl grubu içinde etkileşimleri.* Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.

Kaçar, T. (1998). İçmimarlık ve Ülkemizdeki Yeri. *Anadolu Sanat* (8), 55-63.

Kaptan, B. B. (2012, Ocak). İç mimarlık Kültürü Kökenleri, Oluşumu ve Gelişimi. *Standard Ekonomik ve Teknik Dergi,* , s. 58-63.

Kaptan, B. B. (2003). *20. Yüzyıldaki Toplumsal Değişimler Paralelinde İç Mekan Tasarımı Eğitiminin Gelişimi* (Cilt 1516). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Kaptan, B. B. (2013). *Kültür ve İçmimarlık.* Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Kaptan, B. B. (2014). *Türkiye'de İçmimarlık Meslek Alanı ve Eğitimin Tarihi.* Ankara: İçmimarlar Odası.

Ketizmen, G. (2003). Mimari Tasarım Stüdyosunda Çalışma Yöntemleri: Anadolu Üniversitesi Mimarlık B.lümü Örneği. *EGEMİMARLIK , 47* (3), s. 32-34.

Kuçuradi, İ. (2016). *İnsan ve Değerleri.* Ankara: Türkiye Felsefe Kurumu.

Kuhlman, E. (2002). *A to Z of Women in World History.* New York: Facts on File, Inc.

Kurt, S. (2009). An analytic study on the traditional studio environments and the use of the constructivist studio in the architectural design education. *Procedia Social and Behavioral Sciences* , 401-408.

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

Mamur, N. (2010). Görsel Sanatlar Eğitiminde Ölçme ve Değerlendirme. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültes Dergisi , 28* (2), 175-188.

Massey, A. (1996). *Interior Design of the 20th Century.* London: Thames and Hudson.

Mills, G. E., ve Gay, L. R. (2016). *Educational Research: Competencies for Analysis and Applications (* (11 b.). United States: Pearson.

NCIDQ (National Council for Interior Design Qualification). (tarih yok). *https://www.cidq.org/*. Aralık 16, 2018 tarihinde https://www.cidq.org/: https://www.cidq.org/definition-of-interior-design adresinden alındı

Nutter, K. A. (2001). *Tracing The Paths Of Interior Design Education.* Division of Research and Advanced Studies of the University of Cincinnati, Department of Architecture and Interior Design. Amerika: University of Cincinnati.

Oh, Y., Ishizaki, S., Gross, M. D., ve Do, E. Y.-L. (2013). A theoretical framework of design critiquing in architecture studios. *Design Studies , 34*, 302-325.

Onur, D., ve Zorlu, T. (2017). Tasarım Stüdyolarında Uygulanan Eğitim Metotları ve Yaratıcılık İlişkisi. *The Turkish Online Journal of Design, Art and Communication , 7* (4), 542-555.

Özsavaş, N. (2011). *Türkiye'deki İçmimarlık Eğitimi: Eğitim Süreci, Farklı Eğitim Programları ve Uluslararası İçmimarlık Ölçütlerine Göre Programların Değerlendirilmesi* . Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Güzel Sanatlar Enstitüsü .

Piotrowski, C. M. (2008). *Proffessional Practice for Interior Designers (4th Edition).* United States of America: John Wiley and Sons.

Popham, W. J. (1997). What's Wrong and What's Right with Rubric,. *Educational Leardership , 55* (2), 72-75.

Selik, M. (2016). *Marksist Değer Teorisi.* Ankara: Efil Yayınevi.

Shepard, L. A. (2000). The role of assessment in a learning culture. *Educational Researcher , 29* (7), 4-14.

Tekindal, S. (2017). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme.* Ankara: Pegem Akademi.

Tepe, H. (2008). Değer ve Anlam: Değerler Anlamlar mıdır? *Anlam Kongresi*, (s. 1-10). Ankara.

Turgut, M. F., ve Baykul, Y. (2015). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme.* Ankara.

Uçak, N. Ö. (2010). Bilgi: Çok Yüzlü Bir Kavram. *Türk Kütüphaneciliği , 24* (4), 705-722.

Uluoğlu, B. (2000). Design Knowledge Communicated in Studio Critiques. *Design Studies , 21*, 33-58.

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

Utaberta, N., Hassanpour, B., Bahar, M. A., ve Ani, A. I. (2013). A Comprehensive Learning of Architecture Education: Understanding Critique Session as Learning Process and Criteria- Based Assessment in the Architecture Design Studio. *Social and Behavioral Sciences , 102*, 21-32.

Ülken, H. Z. (2016). *Bilgi ve Değer.* Ankara: Doğu Batı Yayınları.

Yılmaz, M., Güneş, P., ve Biber, B. T. (2016). Rubrik Kullanma Özyeterlik Ölçeği Geliştirme Çalışması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi , 49* (1), 85-103.

Yürekli, İ., ve Yürekli, H. (2004). Mimari tasarım eğitiminde enformellik. *İtü Dergisi: Mimarlık, Planlama, Tasarım , 3* (1), 53-62.

İnternet Kaynakları

http1: https://www.asid.org, erişim tarihi: 16.12.2018

http2: https://www.cidq.org, erişim tarihi:16.12.2018

http3: https://ifiworld.org/programs-events/interiors-declaration-adoptions/, erişim tarihi: 07.08.2019

http4: www.icmimarlarodasi.org.tr, erişim tarihi: 30.09.2019

http5: https://www.anothermag.com/fashion-beauty/4015/elsie-de-wolfe-americas-first-interior-decorator, erişim tarihi: 09.09.2019

http6: https://www.archdaily.com/793367/ad-classics-exposition-internationale-des-arts-decoratifs-et-industriels-modernes/57b61364e58ecec2080002a7-ad-classics-exposition-internationale-des-arts-decoratifs-et-industriels-modernes-image?next_project=no, erişim tarihi: 09.09.2019

DEĞERLENDİRME ÖLÇÜTLERİ BİLGİ FORMU

Değerli Hocamız,

Bu anket çalışması Anadolu Üniversitesi Güzel Sanatlar Enstitüsü İçmimarlık Sanatta Yeterlik Programı tez çalışması kapsamında uygulanmaktadır. Anketin Amacı; Farklı üniversitelerdeki içmimarlık proje (stüdyo) derslerinin sonuç ürünlerinin değerlendirilme yöntemlerini analiz etmek ve evrensel bir değerlendirme ölçüt listesi oluşturmaya çalışmaktır. Anketin Kapsamı; Türkiye'de lisans düzeyinde en az 10 yıldır İçmimarlık eğitimi veren üniversitelerde görev yapan proje dersi yürütücüleridir.

Bu anket uygulaması ile yürütücünün bilgileri, ders bilgileri ve sonuç ürünü değerlendirme yöntemleri ile ilgili bilgiler elde edilmeye çalışılacaktır.

Yapılan tez çalışmasının sonuçları sizinle mail yoluyla paylaşılacaktır.

Tez Yürütücüsü: Prof. B. Burak Kaptan
Araştırmacı: Arş. Gör. Tuğba Levent Kasap

PROJE YÜRÜTÜCÜSÜ BİLGİLERİ

Yaşınız?

- □ 22-25
- □ 26-30
- □ 31-35
- □ 36-40
- □ 41-45
- □ 46 +

Cinsiyetiniz?

- □ Kadın
- □ Erkek

Lisans Programınız?

- □ İçmimarlık
- □ Mimarlık
- □ Endüstri Ürünleri Tasarımı
- □ Diğer

Yüksek Lisans Programınız?

- □ İçmimarlık
- □ Mimarlık
- □ Endüstri Ürünleri Tasarımı
- □ Diğer

Doktora/Sanatta yeterlik Programınız?

- □ İçmimarlık
- □ Mimarlık
- □ Endüstri Ürünleri Tasarımı
- □ Diğer

Şuan nerede çalışmaktasınız?

- □ Üniversite
- □ Kendi Ofisim
- □ Ücretli Olarak Bir Tasarım Ofisinde
- □ Serbest (Freelance)
- □ Diğer

Hangi Üniversitede proje derslerinde yürütücülük yapmaktasınız?

- □ Akdeniz Üniversitesi
- □ Anadolu Üniversitesi
- □ Atılım Üniversitesi
- □ Bahçeşehir Üniversitesi
- □ Başkent Üniversitesi
- □ Beykent Üniversitesi
- □ Çankaya Üniversitesi
- □ Çukurova Üniversitesi
- □ Doğuş Üniversitesi
- □ Hacettepe Üniversitesi
- □ Haliç Üniversitesi
- □ Işık Üniversitesi
- □ İhsan Doğramacı Bilkent Üniversitesi
- □ İstanbul Arel Üniversitesi
- □ İstanbul Aydın Üniversitesi
- □ İstanbul Bilgi Üniversitesi
- □ İstanbul Kültür Üniversitesi
- □ İstanbul Teknik Üniversitesi
- □ İstanbul Ticaret Üniversitesi
- □ İzmir Ekonomi Üniversitesi
- □ Kadir Has Üniversitesi
- □ Karadeniz Teknik Üniversitesi
- □ Kocaeli Üniversitesi
- □ Maltepe Üniversitesi
- □ Marmara Üniversitesi
- □ Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi
- □ Okan Üniversitesi
- □ Selçuk Üniversitesi
- □ Yaşar Üniversitesi
- □ Yeditepe Üniversitesi

Kaç yıldır proje dersi yürütücülüğü yapmaktasınız?

- □ 1-5
- □ 6-10
- □ 11-15
- □ 16-20
- □ 21+

PROJE DERSİ BİLGİLERİ

Proje dersleriniz ortalama kaç öğrenciden oluşmaktadır?

- □ 1-6
- □ 7-12
- □ 13-18
- □ 19-24
- □ 25+

Proje derslerinizin süresi haftalık kaç saattir?

- □ 1-6
- □ 7-12
- □ 13+

Proje derslerinin konularına kim karar vermektedir?

- □ Bölüm Başkanı/Ders Koordinatörü/ Bölüm Başkan Yardımcısı
- □ Dersi Yürüten Öğretim Elemanı
- □ Öğrencinin katılımıyla
- □ Diğer

Proje dersleriniz için föy/brief vermekte misiniz?

- □ Evet
- □ Hayır

Cevabınız evet ise föy içeriğinde hangi bilgilere yer vermektesiniz?

- □ Konu
- □ Tema
- □ İşlev
- □ Amaç
- □ Kullanıcı Profili
- □ Gereksinim Programı
- □ Konum/Şehir/Yön
- □ İstenenler
- □ Takvim/Çalışma Programı
- □ Proje Çıktıları
- □ Değerlendirme Ölçütleri
- □ Diğer

Bölümünüze proje derslerinizin işlenişi ile ilgili yönetmelik/yönerge/ kural bulunmakta mıdır?

- □ Evet
- □ Hayır

Cevabınız evet ise bu belgelere öğrenciler erişebilmekte midir?

- □ Evet
- □ Hayır
- □

Nasıl bir kritik verme süreci izliyorsunuz?

- □ Teorik Anlatı
- □ Birebir
- □ Grup halinde
- □ Kritik vermiyorum
- □ Diğer

Kritik için her öğrenciye ortalama kaç dakika ayırmaktasınız?

- □ 5-10 dakika
- □ 11-20 dakika
- □ 21-30 dakika
- □ 31- 40 dakika
- □ 40+

PROJE SONUÇ ÜRÜNLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ

Proje derslerinin sonuç ürününü hangi yöntemle değerlendiriyorsunuz?

- □ Bireysel (dersin öğretim elemanı)
- □ Açık Jüri (dışarıdan izleyicilerin katılabildiği)
- □ Kapalı Jüri (yalnızca jüri üyelerinin ve proje öğrencisinin bulunduğu)
- □ Diğer

Projenin amacı ile proje değerlendirme ölçütü arasında sizce bir ilişki var mıdır?

- □ Evet
- □ Hayır

Cevabınız evet ise nasıl bir ilişki vardır?

.....

Proje derslerinin amaçları (çıktıları) nelerdir?

	tasarladıklarını plana ve kesite aktarabilme	üç boyutlu düşünebilme/çizebilme(perspektif)	1/50 teknik kuralları anlayabilme-çizebilme	1/20 teknik kuralları anlayabilme-çizebilme	1/10 teknik kuralları anlayabilme-çizebilme	1/5-1/2-1/1 teknik kuralları anlayabilme-çizebilme	plan ve kesitten projeyi okuyabilme	renk/doku/malzeme/aksesuar/aydınl atma öğelerini tanıma	renk/doku/malzeme/aksesuar/aydınl atma öğelerini tasarlama	kullanıcı-mekan ilişkisini anlayabilme	kullanıcı-işlev ilişkisini anlayabilme	işlev-mekan ilişkisini anlayabilme	maketle çalışabilme	proje süreci yönetimini anlayabilme	sunum yapabilme	araştırma yöntemlerini geliştirebilme	donatım elemanlarını algılayabilme	tesisat/elektrik planı oluşturabilme	aydınlatma/tavan planı oluşturabilme	konsept oluşturabilme	atmosfer tasarlayabilme	malzeme kartelası oluşturabilme
Proje1																						
Proje2																						
Proje3																						
Proje4																						
Proje5																						
Proje6 (bitirme)																						

Sonuç ürünü değerlendirmek için bir ölçüt listesi kullanıyor musunuz?

- □ Evet
- □ Hayır

Cevabınız evet ise projenin amacı doğrultusunda belirlediğiniz ölçütler nelerdir?

	Teknik Çizim Kuralları	Pafta Düzeni	Sunum	İstenenler	Tasarım Fikri (özgünlük)	3 boyutlu anlatım	Maliyet	Elektirik/ Aydınlatma/Tesisat	Kullanıcı mekan işlev ilişkisi	Konsept	Maket	Detay bilgisi	Uygulanabilme potansiyeli
Proje1													
Proje2													
Proje3													
Proje4													
Proje5													
Proje6 (bitirme)													
Diğer													

Eklemek istediğiniz başka ölçütler varsa nelerdir?

.....

Bu ölçütler proje başlangıcında föylerde bilgi verilerek paylaşılmalı mı?

- □ Evet
- □ Hayır

Belirli ölçütlere göre sonuç ürün değerlendirilmesi .....

- □ Gerekli.
- □ Gerekli değil.
- □ Önemli.
- □ Önemli değil.
- □ Hem gerekli hem önemli.
- □ Gerekli ve önemli değil.

Neden Gerekli/Önemli/Hem gerekli hem önemli/Gerekli değil/Önemli değil/Gerekli ve Önemli değil?

.....

Proje değerlendirme sürecinde sorunlar yaşıyor musunuz?

- □ Evet
- □ Hayır

Bu sorunlar nelerdir?

.....

Sonuç ürün değerlendirme notu öğrenciyi ne yönde etkilemektedir?

- □ Öğrenci kendi gelişimini kendisi ile kıyaslayabilmektedir.
- □ Öğrenci kendi gelişimini diğer öğrencilerle kıyaslayabilmektedir. (diğer öğrenciler arasındaki yeri)
- □ Bir sonraki projeye olan motivasyonunun artmasını sağlamaktadır.
- □ Öğrenci, edindiği bilgileri uygulayabildiğini görebilmektedir.
- □ Diğer

Proje değerlendirme ölçütleri ile ilgili paylaşmak istediğiniz görüş ve önerileriniz varsa lütfen belirtiniz.

.....

Eğer elinizde proje değerlendirme ölçütleri ile ilgili bir belge varsa, bizimle paylaşır mısınız?

Program: İçmimarlık Sanatta Yeterlik

Tez Başlık: İçmimarlık Eğitimindeki İç Mekan Tasarımı/Proje Derslerinin Sonuç Ürünlerinin Değerlendirilmesi ve Bir Değerlendirme Ölçeği Model Önerisi

Tez Yazarı: Araş. Gör. Tuğba LEVENT

Tez yürütücüsü: Prof. B. Burak KAPTAN

ANKET SORULARI UZMAN GÖRÜŞ FORMU

Sayın Uzman;

İçmimarlık disiplini, temelde proje tasarım, organizasyon ve uygulama sürecini kapsayan bir meslek alanıdır. İçmimarlık proje dersleri de bu doğrultuda içmimarlık eğitiminde, öğrenciye tasarım, organizasyon ve uygulama süreçlerini belli bir dönem içinde öğretmeyi hedefleyen önemli bir yere sahiptir. Her tasarım sürecinin sonunda olduğu gibi proje derslerinin sonunda da sonuç ürün olarak bir proje elde edilir ve öğrenciye bu projenin karşılığı olarak değerlendirme sonrasında not verilir. Sonuç ürünün değerlendirilmesi, öğrencinin kendini ve ürettiği projenin niteliğinin ne düzeyde olduğunu öğrenebilmesi, bir sonraki projeye olan ilgisini etkilemesi ve proje süreci yönetiminin hangi süreçlerden oluştuğunu kavrayabilmesi açısından önemlidir. Yapılan araştırmalar doğrultusunda üniversitelerdeki içmimarlık bölümlerinde proje dersi sonuç ürünün değerlendirilmesinde çeşitli yöntemler izlendiği görülmüştür. Proje derslerinde sonuç ürünün değerlendirilmesi, yalnızca öğrenciye tasarladıkları karşısında verilen not değil, aynı zamanda öğrencinin ürettiklerinin niteliğinin bir sorgulaması olarak değerlendirilebileceğinden dolayı, sonuç ürünün değerlendirme ölçütlerindeki çeşitlenmelerin farklılıkları ve benzerliklerinin ortaya koyulması ve “değer” ve “değerlendirme” kavramlarının irdelenerek, yeni bir değerlendirme ölçeği modeli önermesi bu çalışmanın konusunu oluşturmaktadır.

Bu çalışma kapsamında en az 10 yıldır İçmimarlık eğitimi veren 10 devlet 17 vakıf olmak üzere toplam 27 üniversitenin proje dersi yürütücülerinin bilgileri, verdikleri dersin bilgileri ve proje dersi sonuç ürün değerlendirme bilgileri ele alınmaktadır.

Çalışmanın amacı proje derslerinde süreç sonunda elde edilen sonuç ürünün etik değerler çerçevesinde değerlendirilebilmesini sağlayabilmek amacıyla, uygulanan yöntemleri analiz etmek ve yeni bir değerlendirme ölçeği modeli geliştirmektir. Bunun sonucu olarak da içmimarlık eğitiminde proje derslerinde;

a. Sonuç ürün değerlendirmede kapsamda tutulan üniversitelerdeki içmimarlık bölümlerinde kullanılan değerlendirme ölçütlerini analiz etmek,
b. Öğrencinin tasarımını, sürecini ve kendi tasarım kimliğini doğru değerlendirme çerçevesinde değerlendirebilmesi sağlamak,
c. Doğru değerlendirmeden sonra, öğrencinin bir sonraki projeye olan motivasyonunu arttırmak,
d. Proje yürütücülerinin sonuç ürün değerlendirirken yaşadıkları sorunları ortadan kaldırmak ya da en az seviyeye indirgemek
e. "değer" ve "değerlendirme" kavramlarının irdelenmesi ile soyut olanı somut olarak değerlendirmede kullanılabilecek tarafsız, adaletli, şeffaf, sorgulanabilir bir değerlendirme ölçeği oluşturmak, hedeflenmektedir.

Bu doğrultuda, en az 10 yıldır İçmimarlık eğitimi veren 10 devlet 17 vakıf olmak üzere toplam 27 üniversitenin proje dersi yürütücülerine anket uygulanacaktır. Daha sonrasında içmimarlık proje dersi sonuç ürünü değerlendirmesi için bir ölçek geliştirilecektir. Proje yürütücülerinden sonuç ürünün değerlendirmesine ilişkin bilgi ve görüşlerini almak amacıyla hazırlanan anket sorularının uygunluğu konusundaki görüşleriniz oldukça önemlidir.. Sizden beklediğimiz; her bir soruyu, açıklığı-anlaşılırlığı ve aşağıda belirtilen **"Uygun", "Uygun değil", "Değiştirilebilir"** sütunlarına ilişkili görüşlerinizi (X) işaretini kullanarak belirtmenizdir. Gerekli gördüğünüz durumlarda ise soruların düzeltilmesiyle ilgili görüşlerinizi **"Açıklama"** sütununa yazabilirsiniz.

Değerlendirme için ayırdığınız değerli vaktiniz ve çalışmamıza verdiğiniz katkı için teşekkür ederiz.

Arş. Gör. Tuğba LEVENT

Prof. B. Burak KAPTAN

Anket Soru Numarası	Uygun	Uygun Değil	Değiştirilebilir	Açıklama
1.				
2.				
3.				
4.				
5.				
6.				
7.				
8.				
9.				
10.				
11.				
12.				

13.				
14.				
15.				
16.				
17.				
18.				
19.				
20.				
21.				
22.				

"DEĞERLENDİRME ÖLÇÜTLERİ" DEĞERLENDİRME SORULARI

1. "Değerlendirme ölçütleri"nin sizin değerlendirmeniz üzerindeki etkilerinden bahseder misiniz?

2. Kendi özgün değerlendirmeniz ile size verilen değerlendirme ölçütleri arasındaki ilişkiden bahseder misiniz?

3. "Değerlendirme ölçütleri"nde yer alan ana başlıklarla (tasarım, uygulama, sunum) ilgili görüşleriniz nelerdir?

4. "Değerlendirme ölçütleri"nde yer alan alt başlıklarla (araştırma, fikir geliştirme vs.) ilgili görüşleriniz nelerdir?

5. "Değerlendirme ölçütleri" ile ilgili değişiklik yapacak olsanız bunlar neler olurdu?

6. "Değerlendirme ölçütleri"ni birkaç sıfatla tanımlayacak olsanız bunlar neler olurdu?

Evrak Kayıt Tarihi: 15.05.2017	Protokol No: 58061

Tarih: 31.05.2017

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

SOSYAL VE BEŞERÎ BİLİMLER BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİĞİ KURULU

KARAR BELGESİ

ÇALIŞMANIN TÜRÜ:	BAP Projesi-Doktora Tez Çalışması
KONU:	Güzel Sanatlar
BAŞLIK:	İçmimarlık Eğitimindeki İç Mekan Tasarımı/Proje Derslerinin Sonuç Ürünlerinin Değerlendirilmesi ve Bir Değerlendirme Ölçeği Model Önerisi
~~PROJE~~/TEZ YÜRÜTÜCÜSÜ:	Prof. B. Burak KAPTAN
TEZ YAZARI:	Tuğba LEVENT
ALT KOMİSYON GÖRÜŞÜ:	-
KARAR:	Olumlu

Prof.Dr. Coşkun BAYRAK
(Başkan-Eğitim Fak.)

Prof.Dr. T. Volkan YÜZER
(Başkan Yardımcısı-Açıköğretim Fak.)

Prof.Dr. Esra CEYHAN
(Eğitim Fak.)

Prof.Dr. Münevver ÇAKI
(Güzel Sanatlar Fak.)

Prof.Dr. M. Erkan ÜYÜMEZ
(İkt. ve İdari Bil. Fak.)

Prof.Dr. Handan DEVECİ
(Eğitim Fak.)

Prof.Dr. Emel ŞIKLAR
(İkt. ve İdari Bil. Fak.)

ÖZGEÇMİŞ

Adı Soyadı : TUĞBA LEVENT KASAP
Yabancı Dil: İNGİLİZCE
Doğum Yeri ve Yılı : .AYDINCIK/MERSİN
E-Posta :levent.tugba@gmail.com

Eğitim Geçmişi:

2019 Anadolu Üniversitesi, Güzel Sanatlar Enstitüsü, İçmimarlık Sanatta Yeterlik Programı, İçmimarlık Anasanat Dalı, Eskişehir

 2015, Anadolu Üniversitesi, Güzel Sanatlar Enstitüsü, İçmimarlık Tezli Yüksek Lisans Programı, İçmimarlık Anasanat Dalı, Eskişehir

 2012, Kocaeli Üniversitesi, Mimarlık ve Tasarım Fakültesi, İçmimarlık Bölümü, Kocaeli

Mesleki Geçmiş:

 2013, Araştırma Görevlisi. Anadolu Üniversitesi, Güzel Sanatlar Enstitüsü, Eskişehir

 2013, Araştırma Görevlisi. Akdeniz Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu, Antalya

 2013, Araştırma Görevlisi. Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Güzel Sanatlar Fakültesi, Kahramanmaraş

 2012, 3D İçmimarlık, Mersin

 2011, 3D İçmimarlık, Mersin