



**OLGUNLAŞMA ENSTİTÜLERİ'NİN TEMEL TASARIM EĞİTİMİNE
YAKLAŞIMI ÜZERİNE BİR ARAŞTIRMA**

Hatice Nur BOYAN

**YÜKSEK LİSANS TEZİ
ENDÜSTRİYEL TASARIM ANA BİLİM DALI**

**GAZİ ÜNİVERSİTESİ
FEN BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

KASIM 2024

ETİK BEYAN

Gazi Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Tez Yazım Kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada;

- Tez içinde sunduğum verileri, bilgileri ve dokümanları akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- Tüm bilgi, belge, değerlendirme ve sonuçları bilimsel etik ve ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- Tez çalışmada yararlandığım eserlerin tümüne uygun atıfta bulunarak kaynak gösterdiğimi,
- Kullanılan verilerde herhangi bir değişiklik yapmadığımı,
- Bu tezde sunduğum çalışmanın özgün olduğunu,

bildirir, aksi bir durumda aleyhime doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi beyan ederim.

Hatice Nur BOYAN

15/11/2024

OLGUNLAŞMA ENSTİTÜLERİ'NİN TEMEL TASARIM EĞİTİMİNE YAKLAŞIMI ÜZERİNE BİR ARAŞTIRMA

(Yüksek Lisans Tezi)

Hatice Nur BOYAN

GAZİ ÜNİVERSİTESİ

FEN BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Kasım 2024

ÖZET

Temel Tasarım veya Temel Sanat Eğitimi, tasarıya bağlı bölümlerin hepsinde giriş dersi olarak eğitimin ilk aşamasını oluşturan derslerdir. Özünde tasarım elemanları ve tasarım prensiplerinin gösterildiği bu derslerde öğrencilerin soyut düşünce ve el becerisi gibi kabiliyetlerinin artırılması amaçlanırken bir tasarımı ortaya çıkaran elemanlar ve bu elemanları ne şekilde bir araya getireceklerine dair bilinç kazanmaları sağlanır. Araştırmada Olgunlaşma Enstitüleri'nin Temel Tasarıma yaklaşımını öğrenmek için enstitülerde Temel Sanat eğitimi veren öğretmenler ve bu dersi almış öğrencilerle görüşülmüştür. Öğretmen ve öğrencilerin, bu dersin gerekliliği ve içeriği hakkında düşünceleri ile deneyimleri sorulmuştur. Bu araştırma ile Olgunlaşma Enstitüleri'nde Temel Sanat Eğitimi'nin yeri ve önemini anlamak ve mevcut durumu ortaya koymak amaçlanmıştır. Araştırma için Ankara, İstanbul, İzmir örneklemeden Olgunlaşma Enstitüleri'nin öğretmen ve öğrencilerine ulaşılmıştır. Toplam 12 öğretmen ve 9 öğrenci ile yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Yapılan görüşmelerle birlikte Temel Sanat Eğitimi'nin her bölüm için olmazsa olmaz olarak değerlendirildiği görülmüş ve Temel Sanat Eğitimi'nin öğrencilere kazandırması beklenen becerilerin yanında hayata bakış açılarını da değiştirdiği gözlemlenmiştir. Sonuç olarak Temel Tasarım ve Temel Sanat Eğitimi derslerinin her bölüm için neredeyse eşit derecede öneme sahip olduğu ve öğrencileri yalnızca teorik anlamda eğitmekle kalmayıp tasarım yapmaya da hazırladığı ve hayatlarını etkilediği anlaşılmıştır. Bunun yanında Olgunlaşma Enstitüleri açısından geleneksel el sanatları ile ilgili faaliyetlerinde de büyük öneme sahip olduğu görülmüştür.

Bilim Kodu : 81004

Anahtar Kelimeler : Temel Tasarım, Temel Sanat Eğitimi, Olgunlaşma Enstitüleri, Tasarım Eğitimi

Sayfa Adedi : 171

Danışman : Prof. Dr. Dilek AKBULUT

A RESEARCH ON MATURATION INSTITUTE'S APPROACH TO BASIC DESIGN
EDUCATION
(M. Sc. Thesis)

Hatice Nur BOYAN

GAZİ UNIVERSITY

GRADUATE SCHOOL OF NATURAL AND APPLIED SCIENCES

November 2024

ABSTRACT

Basic Design or Basic Art Education are courses that form the first stage of education as an introductory course in all departments affiliated with the design. In these courses, where design elements and design principles are shown, the aim is to increase students' abilities such as abstract thinking and manual dexterity, while gaining awareness of the elements that create a design and how to bring these elements together. In the research, in order to learn the Maturation Institutes' approach to Basic Design, teachers who provide Basic Art education in the institutes and students who took this course were interviewed. Teachers and students were asked about their thoughts and experiences about the necessity and content of this course. With this research, it is aimed to understand the place and importance of Basic Art Education in Maturation Institutes and to reveal the current situation. For the research, teachers and students of Maturation Institutes were reached from Ankara, Istanbul and Izmir sample. Semi-structured interviews were conducted with a total of 12 teachers and 9 students. Through the interviews, it was seen that Basic Art Education was considered indispensable for every department, and it was observed that Basic Art Education changed not only the skills that students were expected to acquire, but also their perspective on life. As a result, it has been understood that Basic Design and Basic Art Education courses are almost equally important for every department and that they not only educate students theoretically but also prepare them for design psychologically and affect their lives. In addition, it has been understood that Basic Design, in terms of Maturation Institutes, is also of great importance in terms of traditional handicrafts.

Science Code : 81004

Key Words : Basic Design, Basic Art education, Maturation Institutes, design education

Page Number : 171

Supervisor : Prof. Dr. Dilek AKBULUT

TEŞEKKÜR

Öncelikle bu günlere gelmemde emeği olan ve her türlü kararında bana destek olan aileme,

Bu araştırmanın gerçekleşmesinde büyük desteği olan sevgili tez danışmanım Prof. Dr. Dilek AKBULUT'a,

Ankara Olgunlaşma Enstitüsü, İstanbul Beyoğlu Refia ÖVÜÇ Olgunlaşma Enstitüsü, İstanbul Beylerbeyi Sabancı Olgunlaşma Enstitüsü ve İzmir Olgunlaşma Enstitüsü'nden, desteklerini benden esirgemeyen tüm çalışanlara,

Ve son olarak yüksek lisansımın her aşamasında yanımda olan tatlı kedim Mınık'a

Sonsuz teşekkürü bir borç bilirim.

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
ÖZET	iv
ABSTRACT.....	v
TEŞEKKÜR.....	vi
İÇİNDEKİLER	vii
ŞEKİLLERİN LİSTESİ.....	xiv
RESİMLERİN LİSTESİ	xv
ÇİZELGELERİN LİSTESİ.....	xvii
1. GİRİŞ.....	1
2. EĞİTİM NEDİR?	7
2.1. Eğitimin Genel Tanımı.....	8
2.2. Hayat Boyu Öğrenme.....	10
2.2.1. Yetişkin eğitimi.....	13
2.2.2. Kadın eğitimi	18
2.3. Türkiye’de Eğitim	22
2.3.1. Erken Cumhuriyet dönemi eğitim çalışmaları	24
2.3.2. 1950-günümüz arası gelişmeler	27
2.3.3. Mesleki-teknik eğitimin görünümü.....	30
2.4. Olgunlaşma Enstitüleri.....	35
2.4.1. MEB Temel Sanat eğitim modülleri	52
2.4.2. Olgunlaşma Enstitüleri’nin günümüz durumu	66
2.4.3. Olgunlaşma Enstitüleri’ne benzer eğitim kurumları	71
2.5. Temel Tasarım Eğitimi	75
2.5.1. Temel Tasarım konusunda yapılan araştırmalar	76

	Sayfa
2.5.2. Temel Tasarım eğitiminin içeriği.....	87
3. YÖNTEM.....	93
3.1. Ön Görüşme.....	96
3.2. Evren/Örneklem	97
3.3. Verilerin Toplanması	100
3.4. Katılımcı Profili.....	100
4. BULGULAR	105
4.1. Öğretmen Görüşmeleri.....	105
4.1.1. Temel Tasarımın gerekliliğine dair öğretmen görüşleri	106
4.1.2. Temel Tasarımın içeriğine dair öğretmen görüşleri.....	110
4.1.3. Öğretmenlerin gözlem ve deneyimleri.....	117
4.2. Öğrenci Görüşmeleri	126
4.2.1. Temel Tasarımın gerekliliğine dair öğrenci görüşleri.....	127
4.2.2. Temel Tasarımın içeriğine dair öğrenci görüşleri.....	132
4.2.3. Öğrencilerin gözlem ve deneyimleri.....	138
5. SONUÇ	145
KAYNAKLAR	155
EKLER.....	167
EK-1. Gazi Üniversitesi Etik Komisyonu’nun Çalışmanın Yapılmasını Onayladığını Gösterir Ekran Görüntüsü	168
EK-2. Öğretmenler için Sorular	169
EK-3. Öğrenciler için Sorular	170
ÖZGEÇMİŞ	171

ŞEKİLLERİN LİSTESİ

Şekil	Sayfa
Şekil 2.1. Walter Gropius'un Bauhaus Çalışma Modeli	75
Şekil 2.2. Temel Tasarım Öğrenci Dönüşüm Diyagramı	90
Şekil 2.3. Temel Tasarım Fazları İletişim Süreci Diyagramı	91
Şekil 3.1. Araştırma Basamakları Diyagramı	95

RESİMLERİN LİSTESİ

Resim	Sayfa
Resim 2.1. Hasan Ali Yücel'in İstanbul Olgunlaşma Enstitüsü ziyareti	39
Resim 2.2. İstanbul Refia Övüç Olgunlaşma Enstitüsü atölyeleri	42
Resim 2.3. Mevhibe İnönü'nün Olgunlaşma Enstitüsü ziyareti	43
Resim 2.4. Sophia Loren'in Ankara Olgunlaşma Enstitüsü ziyareti	43
Resim 2.5. II. Elizabeth'e düğün hediyesi için üretilmiş sofrta takımı.....	44
Resim 2.6. Kutup Yıldızı gazete küpüründe Olgunlaşma Enstitüsü haberi	45
Resim 2.7. Akşam Gazetesi küpüründe Olgunlaşma Enstitüsü haberi	46
Resim 2.8. Hayat Dergisi kapaklarında Türk modeller	47
Resim 2.9. Panorama Dergisi'nde yer alan Tarsus Gemisi Amerika ziyareti kolajı	48
Resim 2.10. Lale Belkıs Ankara Olgunlaşma Enstitüsü'nde defilede	49
Resim 2.11. Mesleki Açık Öğretim Lisesi ana sayfasından MEGEP programları.....	55
Resim 2.12. MEGEP 2005-2010 arası modül sayfası	56
Resim 2.13. MEGEP 2010-2017 arası modül sayfası	56
Resim 2.14. MEGEP 2017-2020 arası modül sayfası	57
Resim 2.15. MEGEP 2020-günümüz arası modül sayfası.....	58
Resim 2.16. Puşide projesi çalışmaları	67
Resim 2.17. New York Türk Evi defilesi	68
Resim 2.18 Bohça internet sitesi ana sayfası	69
Resim 2.19. e-Olgunlaşma sitesi ana sayfası	70
Resim 2.20. Ankara-İzmir-İstanbul Olgunlaşma Enstitüleri internet sitesi ana sayfaları	70
Resim 2.21. Konya-Samsun Olgunlaşma Enstitüleri internet sitesi ana sayfaları.....	71
Resim 4.1. Nokta-çizgi çalışması örneği	113
Resim 4.2. Temel Tasarım çalışması örneği	114

Resim	Sayfa
Resim 4.3. Temel Tasarım çalışması örneği	114
Resim 4.4. Temel Tasarım çalışması örneği	115
Resim 4.5. K7 kolye ucu örneği.....	125
Resim 4.6. Öğrenci tasarım çalışmaları	126
Resim 4.7. Hayat Ağacı deseni	130
Resim 4.8. G6 seramik gül çalışması.....	133

ÇİZELGELERİN LİSTESİ

Çizelge	Sayfa
Çizelge 2.1. MEGEP modüllerinin dönemlerine göre bölümler	59
Çizelge 2.2. Olgunlaşma Enstitüleri bölümlerinin dönemlere göre temel tasarım modül durumu	63
Çizelge 3.1. Örneklem ve Katılımcı Dağılımı	99
Çizelge 3.2. Öğretmenlere dair genel bilgiler	101
Çizelge 3.3. Öğrencilere dair genel bilgiler	103
Çizelge 4.1. Öğretmen görüşmelerinden elde edilen çıkarımlar	105
Çizelge 4.2. Öğrenci görüşmelerinden elde edilen çıkarımlar	127
Çizelge 5.1. Çıkarımların literatür ile karşılaştırması	146

1. GİRİŞ

Eğitim insanlık tarihinin başından beri süregelen ve bilginin üretilmesi, aktarılması gibi süreçleri kapsayan çok yönlü aynı zamanda da çağın dinamiklerine göre şekillenebilen karmaşık yapıda bir olgudur. Gerek sözlü anlatılarla gerekse de medrese, okul gibi yapılarla eğitim insanlığın başlangıcından itibaren var olmuştur. Gelişen ve değişen toplumlar eğitime yeni yaklaşımları da beraberinde getirmiş ve eğitimde fırsat eşitliği gibi hayatımıza giren kavramlarla kadın eğitimi, yetişkin eğitimi ve hayat boyu öğrenme gibi özelleşmiş uygulamalar, öğrenme sürecinin bir parçası haline gelmiştir.

Hayat boyu öğrenme ve kadın mesleki eğitimi doğrultusunda ülkemizde ve dünyada çeşitli girişimlerin olduğu ve bu konuda özelleşmiş okulların yaygın olarak eğitim verdiği görülmektedir. Devletlerin kalkınmasında eğitimin rolünün büyük olması gibi kadınların da eğitilmesi ve üretime katılmasının ekonomi için olumlu dönüşleri olduğu ve aynı zamanda aile içinde başlayan eğitim açısından da eğitilmiş kadınların daha bilinçli nesillerin yetişmesinde önemli rol oynadığı görülmektedir. Türkiye’de, kadının eğitim sürecine dahil edilmesi ve mesleki eğitim olanaklarının genişletilmesi, Cumhuriyet’in kuruluşundan bu yana devlet politikaları içinde yer bulmuştur. Bu bağlamda kurulan Olgunlaşma Enstitüleri, kadınlara yönelik mesleki ve kültürel eğitim imkânları sunan, onların topluma katkıda bulunmalarını destekleyen kurumlardır. Olgunlaşma Enstitüleri, kadınların geleneksel sanatlar ve zanaatlarla iç içe bir eğitim alarak bireysel gelişimlerini sağlamalarına ve böylelikle aile içinde ve toplumsal alanda etkili bireyler olarak yer almalarına olanak tanımaktadır. Bu kurumlar, yalnızca mesleki eğitim sunmakla kalmayıp, aynı zamanda Türkiye’nin kültürel mirasının korunması ve gelecek nesillere aktarılması gibi önemli bir misyon da üstlenmektedir.

Olgunlaşma Enstitüleri cumhuriyetin ilk yıllarında kadın mesleki teknik eğitimini hedefleyerek kurulmuş ve biçki-dikiş, el sanatları gibi konularda uzmanlaşmak isteyen kadınlara alan tanımış bir kurum olarak karşımıza çıkmıştır. Günümüzde ise Olgunlaşma Enstitüleri geleneksel el sanatları, dikiş, güzellik ve saç bakımı gibi konularda eğitim vermenin yanında Türk geleneksel el sanatlarını araştırma-yaşatma ve yayma gibi bir misyonu da yürütmektedir. Ülkenin birçok şehrinde bulunan Olgunlaşma Enstitüleri bünyelerinde bulunan atölye ve bölümlerle hem eğitim faaliyetlerine hem de bulundukları

coğrafyanın geleneksel el sanatlarını yaşatıp tanıtmaya devam etmektedir (Kır Şimşek, 2019). Bu noktada araştırma, Olgunlaşma Enstitüleri'ndeki temel sanat eğitiminin bu kurumlardaki önemi ve işlevini anlamayı hedeflemektedir. Özellikle bu eğitimin, bireylerin tasarım becerilerini geliştirme ve sanatsal farkındalıklarını artırma noktasındaki katkıları, araştırmanın odak noktalarından biridir. Tezde, temel sanat eğitiminin Olgunlaşma Enstitüleri'ndeki işlevine, bu eğitimin bireylerin sanatsal gelişimine katkılarına ve kadınların yaşam boyu öğrenme sürecindeki etkilerine dair incelemelere yer verilmiştir.

Temel Tasarım/Temel Sanat Eğitimi, adından da anlaşılacağı üzere tasarımla alakalı eğitimlerin temelini oluşturur. Tasarım üzerine eğitim verilen bütün bölümlerde başlangıç dersi olarak okutulmaktadır ve öğrencileri, soyut düşünmeye teşvik ederken tasarım ilkeleri gibi teknik konuların da aktarılmasıyla, tasarım yapmaya hazır hale getirir (Çil ve Demirel Özer, 2021). Eğitimin içeriğini tasarım ilke ve elemanlarının öğretilmesi ve Gestalt prensipleriyle tasarımda bir bağ kurulması gibi teorik bilgilerin yanında (Sarioğlu Erdoğan, 2016) tasarımcı bakış açısı, görme becerisi, renk algısı gibi daha soyut kazanımlar (Çil ve Demirel Özer, 2021) oluşturmaktadır.

Üniversitelerde Endüstriyel Tasarım, Mimarlık, Grafik Tasarım gibi alanların yanı sıra Türkiye'de geleneksel el sanatlarının araştırılması ve aktarılmasını amaçlayan Olgunlaşma Enstitüleri'nde de tasarımla ilgili çeşitli bölümlerde eğitimler verilmektedir. Endüstriyel Tasarım ve Geleneksel El Sanatları eğitimi farklı gibi gözükse de her iki eğitimde de bir ürünün sıfırdan tasarlanıp üretilmesi amacı ve Temel Tasarım ortak iki konu olarak karşımıza çıkmaktadır.

Araştırmanın amacı ve yöntemi

Çalışma kapsamında Olgunlaşma Enstitüleri için Temel Tasarım/Sanat Eğitimi'nin önemini anlamak ve Olgunlaşma Enstitüleri'nde Temel Sanat Eğitimi derslerine giren öğretim elemanları ile yapılan görüşmeler doğrultusunda Olgunlaşma Enstitülerinin Temel Tasarıma bakışını anlamlandırmak amaçlanmıştır. Araştırmanın gerçekleştirilmesi için öncelikli olarak “Temel Tasarım eğitiminin Olgunlaşma Enstitüleri için önemi ve anlamı nedir?” sorusu sorulmuş ve bu ana araştırma sorusunu takiben aşağıdaki sorular irdelenmiştir:

- Olgunlaşma Enstitülerinde Temel Sanat Eğitiminin işleyişi ve öğrenciye katkıları nelerdir?
- Olgunlaşma Enstitülerinde Temel Tasarım ve tasarım süreci arasındaki ilişki nasıl kurulmaktadır?

Temel Tasarım ve Temel Sanat Eğitimi ülkemizde ve dünyada üzerine çokça çalışma yapılan bir alandır. Çalışmada eğitim, yetişkin ve kadın eğitimi ile hayat boyu öğrenme gibi konular ele alınmış, Temel Tasarım/Sanat Eğitiminin gelişimi ve içeriği açıklanmış, Olgunlaşma Enstitüleri'nin kuruluşuna ve çalışmalarına değinilmiştir. Hayat boyu öğrenme kapsamında eğitim veren Olgunlaşma Enstitüleri'nde Temel Sanat eğitiminin nasıl ve ne amaçla verildiği incelenmiştir. Yetişkin eğitimi çerçevesinde temel tasarımın ne gibi bir yere sahip olduğu irdelenmiş ve yalnızca tasarım için değil kadınların eğitimi noktasında da bu dersin kazanımlarının ne gibi sonuçları ve önemi olabileceği tartışılmıştır.

İki aşamadan oluşan araştırmada nitel araştırma yöntemi benimsenmiştir. Yapılan literatür taraması ile eğitim, yetişkin eğitimi, kadın eğitimi gibi konular irdelenmiş, Türkiye'de eğitiminin gelişimine ve Olgunlaşma Enstitüleri'ne bir bakış sunulmuştur. Daha sonra Temel Tasarım/Sanat Eğitiminin gelişimi, içeriği ve durumu hakkında bilgiler derlenmiştir. Bu alandaki literatürden yola çıkarak araştırmanın yöntemine kaynaklık eden akış ve diyagramlar elde edilmiş, araştırma için izlenecek yol belirginleştirilmiştir. İkinci aşama için ise literatürden çıkarsanan üç kategori doğrultusunda Olgunlaşma Enstitüleri'nde Temel Sanat Eğitimi dersine giren öğretmenler ve bu dersi almış olan öğrencilerle yarı yapılandırılmış görüşmeler yürütülmüştür.

Araştırma kapsamında İstanbul, Ankara ve İzmir'deki Olgunlaşma Enstitüleri örneklem olarak alınmıştır. İstanbul, ilk Olgunlaşma Enstitüsü olan Refia Övüç Enstitüsü'ne ev sahipliği yaparken; Ankara Olgunlaşma Enstitüsü en çok bölüm ve öğretmene sahip kurum halini almıştır. İzmir Olgunlaşma Enstitüsü ise bölüm ve öğretmen çeşitliliği açısından bu araştırmanın örneklemine dahil edilmiştir. Tez çalışması, nitel araştırma desenine göre yapılandırılmış ve fenomenolojik bir yaklaşım benimsenerek Olgunlaşma Enstitüleri'nde Temel Tasarım dersi veren öğretmen ve bu dersi alan öğrencilerle yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Bu doğrultuda yapılan görüşmelerden elde edilen veriler betimsel analiz yöntemiyle incelenmiştir.

Sonuç olarak, fenomenolojik yöntemle elde edilen görüşmeler ve tanımlayıcı içerik analizleri bir araya getirilerek, Olgunlaşma Enstitülerinin temel tasarım eğitimi ile ilgili yaklaşımları, gereklilikleri ve deneyimleri kapsayan bütüncül bir bakış açısı sunulmaya çalışılmıştır.

Araştırmanın önemi

Olgunlaşma Enstitüleri üzerinden yapılan bu araştırma, Temel Tasarım ile geleneksel el sanatları arasındaki etkileşimi ortaya koymayı amaçlamaktadır. Literatürde Temel Tasarım üzerinden aynı alanda eğitim veren farklı üniversitelerdeki öğretim elemanları ve öğrencilerle çeşitli çalışmalar yapılmış olduğu görülmektedir. Benzer şekilde Endüstriyel Tasarım, Mimarlık ve Şehir Bölge Planlama bölümlerinin Temel Tasarım dersleri üzerinden karşılaştırmasının yapıldığı çalışmalar da yer almaktadır. Olgunlaşma Enstitüleri ve Halk Eğitim Merkezleri arasında Temel Tasarım yaklaşımlarının karşılaştırıldığı bir araştırma bulunmuş fakat Endüstriyel Tasarım ile ürün ölçeğinde benzerlik gösteren Olgunlaşma Enstitüsü bölümlerinin Temel Tasarım dersi bazında derinlemesine araştırıldığı bir çalışmaya rastlanmamıştır. Öte yandan Olgunlaşma Enstitüleri geleneksel el sanatlarını merkeze alan yapısı ve üstlendiği misyon ile diğer bütün eğitim kurumlarından ayrılan bir yapıya sahiptir. Bu sayede Temel Tasarımı geleneksel el sanatları açısından ele alırken aynı zamanda hayat boyu öğrenme ve kadın eğitimi kapsamında değerlendirmeyi mümkün kılmaktadır. Bu açıdan Olgunlaşma Enstitüleri'nin yurt dışı muadilleri olan okullarda da bu şekilde yürütülmüş bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu durumda araştırmanın uluslararası bir etkiye de sahip olabileceği düşünülmektedir. Aynı zamanda yetişkin eğitimi ve kadın eğitimi bağlamında Temel Tasarımın değerlendirilmesi açısından ileri çalışmalara yol göstereceği düşünülmektedir. Temel Tasarım eğitiminin, hayat boyu öğrenme ve kadın eğitimi ile topluma yansımaları açısından ele alındığı bu araştırma, literatüre yeni bir bakış açısı sunmaktadır. Bu sayede araştırmanın hem Temel Tasarım literatürüne hem de ileri çalışmalara kaynaklık edeceği düşünülmektedir.

Araştırmanın sınırlılıkları

Çalışma yalnızca ilk üç büyükşehirde bulunan Olgunlaşma Enstitüleri ile sınırlandırılmıştır. Bununla birlikte yapılan görüşmelerde Olgunlaşma Enstitüleri'nin son

on yıldır öğrenci sayılarında büyük oranda düşüş yaşandığı ve birçok bölümde yeterli kontenjan sağlanmaması sonucu zaman zaman mezun verilemediği öğrenilmiştir. Olgunlaşma Enstitüleri'nden Temel Tasarım dersi veren öğretmenlerle araştırma kapsamında görüşmek üzere irtibata geçildiğinde bazı deneyimli öğretmenlerin emekliye ayrıldığı öğrenilmiştir. Bu sebeple daha az deneyimli öğretmenlerle görüşülmesi gerekmiş, bu durumun da fenomenolojik araştırma deseninde deneyimin ön planda olması açısından, 2005 ve günümüzü kapsayan araştırmada, bulguları zayıflatabileceği düşünülmüştür. Bu durum, deneyimler üzerinden çıkarım yapılırken olası sonuçların da eksik veya sınırlı kalmasına sebep olabilecektir. Son yasal düzenlemelerle Olgunlaşma Enstitüleri'nin iki yıllık mesleki teknik eğitim verilen bölümlerinin kapatılmasına karar verilmiş, bu durum da Olgunlaşma Enstitüleri'nin eğitimi açısından belirsiz bir sürecin başlamasına sebep olmuştur. Bu da ileride Olgunlaşma Enstitüleri'nin eğitime katkısı ve yeni durumda nasıl etkilerin oluştuğuna dair yeni çalışmaların yapılması gerekliliğini doğurabilir.

2. EĞİTİM NEDİR?

Eğitim kavramı hem Türkçe hem de Batı dillerinde çeşitli kültürel, sosyal ve politik etkilerle gelişmiş, özellikle 19. yüzyıldan sonra modern eğitim paradigması altında şekillenerek bireyi hayata hazırlama ve kültürel değerleri aktarma işlevini de üstlenmiştir (TÜBİTAK, 2022 ; Balyemez, 2019). Olgunlaşma Enstitüleri de geleneksel el sanatlarını araştırma ve yaşatma misyonuyla kültürel değer aktarımı sağlarken verdiği mesleki eğitimler ile de öğrencilerini hayata hazırlamaktadır.

Türkçe'nin eklemeli dil yapısı kelimelerin kökenini anlamayı kolaylaştırmaktadır. "Eğit-" fiili, Eski Türkçedeki "igit-", "igid-" gibi köklerden türetilerek Türkiye Türkçesine "eğitim" olarak girmiş yeni bir kelimedir. Beslemek, yetiştirmek anlamlarına gelen bu kökten türetilen "eğitim" kelimesinin dil devrimiyle "terbiye" kelimesi yerine kullanılması önerilmiş ve halk tarafından da kabul edilmiştir. Genel kanının aksine eğitim kelimesinin çıkışı "eğmek" kelimesine dayanmamaktadır. Eğmek, fiziksel bir bükme veya eğme hareketini ifade ederken eğitim, insanı geliştirme ve yetiştirme sürecini ifade eden bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır (Balyemez, 2019).

Avrupa dillerinde ise eğitim kavramı Latince "educatus" filinden türemiştir. Fransızca "éduquer", İtalyanca "educare", İngilizce "education" gibi kelimeler, fiziksel ve zihinsel gelişimi desteklemeyi ifade eden Latince "educere" köküne dayanmaktadır. Eğitim, çocuk yetiştirmek ve onların gelişimini sağlamak gibi anlamları kapsarken, modernleşmeyle birlikte sadece bilgi aktarımını değil, aynı zamanda topluma yararlı bireyler yetiştirme işlevini de taşıdığı daha geniş bir anlama kavuşmuştur. Öte yandan modern eğitimde kullanılan yöntemler ve teoriler de dilin gelişimine katkıda bulunmaya devam etmiştir (TÜBİTAK, 2022).

Öğrenme, keşfetme ve bir şeyleri fark etme ile insan bilinci dönüşüp evrilmektedir. Böylece öğrenme eylemi bilincin evrimi olarak tanımlanabilir. Öğrenmenin bir çeşit dönüşüm olduğu kabul edilirse öğrenen topluluğun rolünün de bilincin evrimini kolaylaştırmak olduğu söylenebilir (Owen, 1991). Her bir öğrenen bireyin bir çark misali toplumda işleyen bir parça olup bir yandan da toplumun kolektif şekilde hem bilgiyi işletmesi hem de yeni bireylere aktarması, sistemin döngüsel bir şekilde çalışmasına

olanak sağlamaktadır. Günümüz eğitim sistemlerini bu döngüsel ve kolektif çark mekanizmasına benzetmek mümkündür. Günümüzde her birey yaşadığı toplumun yönetimlerince belirlenmiş bir dizi eğitimden geçerek nasıl bir çark olmak istediğine karar verdiği bir dönüşüm sürecinden geçip toplumun işleyişine bu doğrultuda katkı sunarak işleyişin devamlılığını sağlamaktadır.

2.1. Eğitimin Genel Tanımı

Eğitim yalnızca okuma, yazma ve aritmetik becerilerin öğretilmesini değil aynı zamanda eleştirel düşünmeyi, estetik algıyı, etik karakteri geliştirmeyi ve fiziksel-ruhsal iyi olma halini de kapsamaktadır. Bu geniş tanım, eğitim araştırmalarını da diğer alanlardan ayıran ve zorlaştıran bir durumdur. Çok kültürlü toplumlarda eğitim, bireysel ve toplumsal değerlerin yansıtıldığı bir alan olarak da bu karmaşıklığı sürdürmektedir (Committee on Scientific Principles for Education Research, 2002). Olgunlaşma Enstitüleri'nde verilen geleneksel el sanatları gibi kültüre yönelik beceri eğitimleri ile Temel Tasarım gibi yaratıcı düşünme ve estetik algıyı geliştiren eğitimlerin harmanlandığı çok yönlü eğitim ortamı da bu karmaşık yapının içinde yer almaktadır. Olgunlaşma Enstitüleri'nde verilen Temel Tasarım eğitiminin işlenişi ve etkilerinin ortaya konması, Temel Tasarımın zanaat ve el sanatlarındaki işlevini anlamak açısından önemlidir.

Bilimsel ilerleme ve birikim süreci doğrusal olmayan bir yapıdadır ve zaman içinde farklı çalışmalardan gelen geri bildirimlerle gelişip çeşitlenmiştir. Bu birikim süreci, bilimsel bilginin teorik çerçevelerle desteklenmesini, önceki araştırmalarla bağlantı kurulmasını ve elde edilen bulguların güvenilirliğinin artırılması için tekrarlanmasını gerektirmektedir. Eğitimde yapılan bilimsel araştırmalar da aynı şekilde doğrusal bir gelişim göstermez ve bilgi, zamanla birikerek eleştirel geri bildirimlerle ilerlemeye devam eder. Eğitim araştırmalarında elde edilen bulguların da böylelikle tek bir çalışma üzerinden kesin sonuçlara ulaşmak şeklinde ortaya konmadığı, farklı yöntemlerle ve zaman içerisinde tekrarlanarak, farklı bağlamlarda sınanarak biriktiği görülmektedir (Committee on Scientific Principles for Education Research, 2002). Bu şekilde gelişen ve ilerleyen bilimin ışığında ilerleyen teknoloji sayesinde de bilginin aktarımı hızlanmış ve insanlar bilgiye hiç olmadığı kadar hızlı ve kolay erişim sağlar hale gelmiştir. Teknolojinin sağladığı bu okyanus ötesi etkileşimler bilgi ve teknolojiyi, geleceğin belirleyicisi haline getirirken, içinde bulunulan toplumların da ekonomik, kültürel, sosyal ve siyasal yapılarını etkileyip

köklü değişimlere neden olmaktadır. Bir yandan bilgiye erişimin kolaylaşması, bunun insan haklarına uygun şekilde kullanımı için teknolojinin yönlendirilmesi ihtiyacını doğururken bir yandan da eğitim, bunu sağlamadaki en önemli araç olarak görülmüştür (Turgut, 2000). Bu noktada hem eğitim araştırmaları hem de eğitimin kendisi global anlamda önem kazanmaktadır.

Eğitim, yüzyıllar boyunca toplumun ihtiyacı ve insanlık tarihinin önemli dönüşümlerine paralel olarak evrilmiş, toplumların sosyo-ekonomik yapıları, kültürel normları ve politik ortamlarına bağlı olarak şekillenmiştir. Eğitim, tarih öncesi dönemlerden beri kültürel aktarım ile başlamış Antik Yunan'da eğitim, felsefi düşünce ve devlet yönetimi üzerine odaklanmıştır. Orta Asya Türk devletlerinde de göçebe kültür ve şartlar doğrultusunda destanlar, ata sözleri ve halk ozanlarının anlatıları gibi sözlü gelenekler ile bilginin aktarıldığı ve devlet ile bireylerinin görevleri, iyi insan olma, çalışkanlık gibi konuların işlenip sonraki nesillere aktarıldığı gözlenmiştir (Elbay, 2024).

Batıda ilk dönemlerde eğitim, daha çok dinî kurumlar ve zengin elit sınıfın ayrıcalığında bulunmuş genellikle kilise ve manastırlarda dini ve ahlaki değerler üzerine odaklanmıştır (McCulloch, 2011). Modern anlamda eğitim ve üniversite gibi kurumların oluşumunda İslam medeniyeti ve medreselerin etkisi büyük olmuş, 10. yüzyılda Müslüman alimlerin eserlerinin Latinceye çevrilmesiyle Avrupa'da medreselerden etkilenen eğitim merkezlerinde bu kitaplar okutulmaya başlanmıştır. Selçuklu ve Osmanlı devletlerinde de medrese eğitimleri devam ederken ilerleyen zaman içinde eğitim, Sanayi Devrimi gibi gelişmeler doğrultusunda şekillenip çeşitlenmiştir (Günay, 1999).

Sanayi Devrimi ile birlikte eğitimin önemi artmış, toplumun geniş kesimlerine yayılması bir gereklilik haline gelmiştir. 19. yüzyılın sonlarına doğru devletlerin kamusal eğitim sistemleri oluşturmasıyla birlikte eğitim, ücretsiz ve zorunlu hale gelmiş, sosyal sınıflar arası farkları kapatmak için bir araç olarak kullanılmaya başlanmıştır. 20. yüzyıl boyunca, özellikle savaş sonrası dönemde, eğitim sistemlerinde sosyal eşitliği ve cinsiyet eşitliğini sağlamak adına önemli adımlar atılmıştır. Kadınların eğitim hakları genişletilmiş, cinsiyet temelli ayrımcılık azaltılmıştır. Ayrıca, sosyal bilimlerin, bilim ve teknolojinin önem kazanmasıyla müfredatlar da bu doğrultuda yenilenmiş, daha kapsayıcı ve çağdaş bir yapıya bürünmüştür. 21. yüzyıla gelindiğinde ise dijitalleşme ve teknolojinin hızlı gelişimi eğitime yön vermeye başlamış; uzaktan eğitim, çevrimiçi öğrenme gibi yeni yöntemler

sayesinde eğitim daha erişilebilir ve esnek bir hale gelmiştir. Bu süreçte eğitim, toplumların ekonomik, kültürel ve teknolojik dönüşümlerine yanıt veren dinamik bir sistem haline gelmiştir (McCulloch, 2011).

20. yüzyıl başlarında toplum ve eğitim üzerine yaptığı çalışmalarla John Dewey, deneyime dayalı, aktif öğrenmeyi ve demokratik bir eğitim anlayışını savunmuştur. Bugün de geçerliliğini koruyan düşüncelerinde eğitimin yalnızca okulla sınırlı olmadığını, bireyin yaşamı boyunca devam eden bir süreç olduğunu vurgulamıştır. Dewey'e göre eğitim kişisel, toplumsal ve profesyonel gelişim için sürekli öğrenmeyi teşvik etmelidir ve deneyim eğitimde merkezi bir yer tutmaktadır. Eğitimi, deneyimlerin yeniden yapılandırılması ve bu deneyimlerin sonraki deneyimlere anlam katacak şekilde organize edilmesi olarak tanımlar ve eğitimin toplumsal bir işlevi olduğunu, bu işlevin yalnızca toplumu muhafaza etmekle kalmayıp, onu yenileyebileceğini savunmaktadır (Marto, Insiano ve Tolitoli, 2024). Bu doğrultuda eğitim öğrencilerin aktif katılımını sağlamalı ve problem çözme becerilerini geliştirmelidir.

Eğitim, bir demokrasi ortamında fikir ve düşünce özgürlüğüyle bütünleşen, sürekli bir öğrenme süreci olarak özetlenebilir. Dewey, ideal eğitim yönteminin projeler üzerinden ilerlemesi gerektiğini, öğrencilerin eğitim faaliyetlerine ilgilerini artırmaları ve problemleri çözmeleri gerektiğini savunmuştur. Bu eğitim görüşü, günümüzde birçok eğitim yaklaşımını etkilemiş ve hayat boyu öğrenmenin de temelini oluşturmuştur (Marto ve diğerleri, 2024). Bu yönden John Dewey gibi düşünürlerin aktif öğrenme ve deneyime dayalı eğitim modellerinden, günümüz Olgunlaşma Enstitüleri'nin de hayat boyu öğrenme kurumları olarak etkilendiği düşünülebilir.

2.2. Hayat Boyu Öğrenme

Hayat boyu öğrenme, bireylerin kişisel gelişimini ve toplumsal katkılarını arttırmayı amaçlayan ve bireyin yaşamı boyunca devam eden öğrenme süreçlerini ifade eden bir kavramdır. Bu süreçler, sadece örgün eğitimle sınırlı kalmayıp, yaşamın her alanında ve her yaşta devam eder. Hayat boyu öğrenmenin temelleri, özellikle John Dewey'in eğitim üzerine görüşleri ile şekillenmiş, eğitimin okuldan sonra bitmediğini, aksine asıl eğitimin hayatın kendisi olduğunu savunmuştur (Jarvis, 2004). 1926'da yayımlanan Lindeman'ın *Halk Eğitiminin Anlamı* kitabı da bu görüşü desteklemiştir (Akın, 2022).

Antik Yunan ve Roma'da, eğitim sadece çocuklarla sınırlı kalmayıp yetişkinleri de kapsayan bir süreç olmuş, filozoflar bilginin sürekli bir arayış olduğunu savunmuştur. Platon'un "Akademisi" ve Aristoteles'in "Lykeion"u gibi eğitim kurumları, genç ve yaşlı tüm bireylere açık olmuş bu da öğrenmenin yaşam boyu süren bir süreç olduğu düşüncesinin erken dönem örneklerinden biri olarak kabul edilmiştir (Jarvis, 2004).

Orta Çağ'da, manastırlar ve medreseler, yalnızca dinî eğitimin değil, aynı zamanda bilimsel bilginin ve kültürel mirasın korunmasında da önemli roller üstlenmiş, toplumdaki tüm yaş gruplarını eğitmeyi hedefleyen, dini ve felsefî temelli bir öğrenme anlayışını savunmuşlardır. 18. yüzyıldaki Aydınlanma Çağı, hayat boyu öğrenmenin yaygınlaşmasında önemli bir dönem olmuş Rousseau ve Kant gibi düşünürler, eğitimi bireyin yaşam boyu gelişimi için bir araç olarak görmüştür (Jarvis, 2004).

Sanayi Devrimi ise, hızlı ekonomik gelişmelerin gereği olarak, bireylerin iş hayatında rekabetçi kalabilmesi için sürekli öğrenme ihtiyacını doğurmuş ve bu dönemde eğitim, yalnızca çocuklukla sınırlı kalmayıp yetişkinler için de önem kazanmıştır (Illeris, 2009). 1919 yılında ise hayat boyu öğrenme kavramından resmi olarak ilk kez İngiltere Kalkınma Bakanlığı'nın bir raporunda söz edilmiş ve rapora göre yetişkin eğitimi vatandaşlığın bir parçası ve ömür boyu süren bir eğitim olarak tanımlanmıştır (Yeaxlee, 1929).

20. yüzyılın ikinci yarısında, UNESCO hayat boyu öğrenme kavramını resmi olarak bireylerin tüm yaşamları boyunca resmi, gayri resmi ve örgün eğitim yollarıyla bilgi, beceri ve yetkinlik kazanma süreci şeklinde tanımlamıştır (Elfert, 2018). 1972'de Faure Raporu ile eğitimde demokratik ve insancıl bir yaklaşım öne çıkarılarak eğitimin bireyin hayatı boyunca sürmesi gerektiği savunulmuş ve bu dönemde eğitim, insan hakları ve kişisel gelişimle ilişkilendirilmiştir (Faure, 1972). 1996'da yayınlanan Delors Raporu ise eğitim politikalarına daha piyasa odaklı bir bakış açısı getirmiş, bireylerin küresel ekonomiye ayak uydurabilmeleri için hayat boyu öğrenmenin gerekli olduğunu vurgulamıştır (Delors, 1996). Aynı zamanda 1996 yılı "Avrupa Yaşam Boyu Öğrenme Yılı" olarak kabul edilmiş ve böylece kavram dünyada da bilinirlik kazanmaya başlamıştır (Özengi, 2017). Bu raporların devamında ise "Yaşam Boyu Öğrenme Bildirgesi" yayınlanmış ve buna göre "ana dilde iletişim yeterliliği, yabancı dillerde iletişim yeterliliği, matematik, fen ve teknolojiye temel yeterlilik, teknoloji yeterliliği, öğrenmeyi öğrenme, vatandaşlık bilinci ve sosyal yeterlilik, inisiyatif alma ve girişimcilik ile son olarak kültürel

farkındalık ve kültürel anlatım yeterliliği” şeklinde sekiz alanda eğitim yetkinlikleri ilan edilmiştir (Miser, 2013). Olgunlaşma Enstitüleri’nin verdiği eğitimle bu yeterliliklerden kültürel farkındalık ve kültürel aktarımın sağlanması noktasında Türkiye için önemli bir işlevi olduğu anlaşılmaktadır. Geleneksel el sanatlarının araştırılması ve öğretilmesi kültürel farkındalığı arttırırken Temel Tasarım bilgisi bu bilginin anlatımına aracılık etmektedir.

Yaşam boyu eğitim kavramının Faure raporu zamanlarındaki hümanist ve demokratik tanımlamaları Delors dönemine gelindiğinde küresel sermayelerin ihtiyaçları doğrultusunda işgücü yetiştirilmesini amaçlayan bir araç olarak farklı bir boyuta evrilmiştir. Sonuç olarak insan hakkı olarak tanımlanabilecek yaşam boyu eğitim kavramı, günün şartları ve talepleri doğrultusunda hayat boyu öğrenme kavramına dönüşmüştür (Balcı ve Yıldız, 2022). Bu dönüşüm, eğitimin yalnızca kişisel gelişim için değil, aynı zamanda küresel iş gücü piyasasında rekabetçi olabilmek için gerekli olduğunu vurgulamaktadır.

Hayat boyu öğrenmeden beklenen temel sonuçlardan biri, bireylerin iş gücü piyasasında sürekli değişen koşullara uyum sağlayabilmeleri ve sürekli olarak yeni beceriler edinebilmesidir. OECD ve UNESCO’nun yaptığı çalışmalar, hayat boyu öğrenmenin, toplumların sürdürülebilir kalkınması ve barışçıl bir dünya için önemli olduğunu göstermektedir. Avrupa Birliği de yaşam boyu öğrenmeyi teşvik eden programlar geliştirerek, bireylerin yaşam boyu öğrenen kimseler olmalarını hedeflemiştir (Akın, 2022).

UNESCO’nun hayat boyu öğrenme konusundaki görüşleri günümüz dünyasında, sürekli eğitimin önemini vurgulamaktadır. Küreselleşme, teknolojik gelişmeler ve demografik değişimler bu eğitimi gerekli kılmakta, bireylerin yeni beceriler edinmelerine, dijital çağda yol bulmalarına, iklim değişikliğiyle mücadele etmelerine ve sosyal uyum sağlamalarına destek olmaktadır. Göçmenler, kadınlar gibi özellikle kırılgan gruplar olmak üzere birçok yetişkinin eğitim fırsatlarına erişimi sınırlıdır ve bu doğrultuda UNESCO, hayat boyu öğrenmeyi teşvik etmek ve yaygınlaştırmak için Hayat Boyu Öğrenme Şehirleri Ağı, Küresel Okuryazarlık İttifakı ve üye devletlerin öğrenme politikaları gibi ortaklıklar ve küresel girişimlerle çalışmaktadır (Elfert, 2018).

Birleşmiş Milletler 2030 Sürdürülebilir Kalkınma Hedefleri doğrultusunda eğitim ile ilgili atılımların benimsenmesiyle dünya liderleri, herkes için hayat boyu öğrenmeyi teşvik etme taahhüdünde bulunmuş ancak bugüne kadarki istatistiklerde 15 yaş üstü 754 milyon yetişkinin temel okuryazarlık ve matematik becerilerinden bile yoksun olmasıyla hayat boyu öğrenmenin dünya çapında pek çok kişi için yalnızca bir arzu olarak kaldığı anlaşılmıştır (Unesco, 2024). Hayat boyu öğrenmenin temel bileşeni olarak yetişkin eğitim ve öğretiminin mevcut durumu incelendiğinde, kararlı eylem mekanizmalarına ihtiyaç duyulduğu ortaya çıkmıştır. Beşinci UNESCO Yetişkin Eğitim ve Öğretimi Küresel Raporu'na göre, dünya çapındaki ülkelerin üçte birinde 15 yaş ve üzeri yetişkinlerin %1'inden daha azı eğitim ve öğrenim programlarına katılmaktadır. Ülkelerin yaklaşık %60'ı engelli kişilerin, göçmenlerin veya mahkumların katılımında herhangi bir gelişme olmadığını bildirmiş bu da özellikle yetişkin eğitime en çok ihtiyaç duyanların öğrenme fırsatlarından mahrum kaldığını göstermiştir. Genel olarak UNESCO'nun raporunda yer verilen 154 ülkeden alınan sonuçlara göre yetişkin öğrenimi ve eğitime yapılan yatırımın düşük kaldığı ve ankete katılan ülkelerin %57'sinin genel eğitim bütçelerinin %4'ünden daha azını bu özel alana ayırdıkları ortaya konmuştur. 2030 Sürdürülebilir Kalkınma Gündemi'ne göre tüm bireylere öğrenme imkanı sağlanması için bu konuda yatırımların artırılması gerektiği ortaya çıkmıştır (UNESCO, 2024).

2.2.1. Yetişkin eğitimi

Yetişkin eğitimi, yaşam boyu öğrenme hareketinin temel taşlarından biri olarak ele alınmaktadır. Bu hareket, bireysel büyüme ve toplumsal ilerleme arayışına dayanarak gelişmiş, bireylerin bilgi ve beceriler kazanarak topluma daha fazla katkı yapmaları hedeflenmiştir. Böylece erişim eksikliği yaşayan bireylere fırsatlar sunmak amaçlanmış ve eğitimsel eşitsizlikler giderilmeye çalışılmıştır (Bagnall ve Hodge, 2022).

Yetişkinlerin nasıl öğrendiğini inceleyen ve öğrenme süreçlerine yönelik yaklaşımlar geliştiren bir eğitim teorisi olan andragoji, pedagojiden (çocukların eğitimi) farklı olarak, yetişkinlerin öğrenme sürecinde daha bağımsız ve kendi kendine yönelme eğiliminde olduklarını ortaya koyar. Malcolm Knowles, andragoji alandaki en önemli isimlerden biri olmuş ve bu kavramı aynı zamanda popülerleştirmiştir. Ona göre yetişkin öğrenenler, aşağıdaki özelliklerle tanımlanmaktadır:

1. Öğrenme İhtiyacı: Yetişkinler, neyi neden öğrenmeleri gerektiğini bilmek ister.
2. Kendilik Algısı: Yetişkinler, öğrenme süreçlerinde daha bağımsız olma eğilimindedirler.
3. Deneyim: Yetişkinler, geçmiş deneyimlerini öğrenme süreçlerinde bir kaynak olarak kullanır.
4. Öğrenmeye Hazırlık: Yetişkinler, hayatlarındaki sosyal rollerle ilgili olduklarında öğrenmeye daha hazırdır.
5. Öğrenmeye Yönelim: Yetişkinler, soyut bilgiler yerine doğrudan uygulama ve problem çözmeye odaklanır.
6. Motivasyon: Yetişkin öğrenenler genellikle içsel motivasyonlarla öğrenirler.

Yetişkin öğrenenlerin daha çok gerçek dünyadaki uygulamalara dayalı, kendi kendine yönlendirilen bireyler olduğu ve önceki deneyimlerinin, öğrenmeye hazır olma durumlarını ve öğrenmenin kişisel veya mesleki hayatla ne kadar ilgili olduğuna önem verdikleri görülmektedir (Knowles, Holton III ve Swanson, 2005).

Yetişkinlere yabancı dil olarak İngilizce öğretimiyle ilgili yapılan bir çalışmada yetişkin öğrenenler ile okul öğrencileri arasında dört temel fark olduğu ortaya çıkmıştır. Bu farklar:

1. Bağlam: Yetişkinler genellikle İngilizce'yi, İngilizce konuşulan bir ülkede yaşamak veya çalışmak gibi pratik nedenlerle öğrenir. Teorik ya da soyut öğrenme yerine gerçekçi pratikleri tercih etmektedirler.
2. Motivasyon: Yetişkinler, dilin onlar için ekonomik ve sosyal açıdan önemli olması nedeniyle öğrenmeye daha motive olurlar. Ayrıca ders dışında bağımsız çalışmaya daha yatkındırlar.
3. Öğrenme Kapasitesi: Yetişkinler, dil öğreniminde teorik açıklamaları anlayabilecek zekâyâ sahiptir ve kendilerine güvenip bağımsız çalışabilirler. Öğrenme yetenekleri hakkında tereddütleri olsa da araştırmalar, yetişkinlerin 30'lu ve hatta 40'lı yaşlara kadar etkili bir şekilde öğrenebildiğini ve motivasyonları sayesinde yaşla ilgili azalmayı telafi edebildiklerini göstermektedir.
4. Teşvik: Yetişkin öğrenenlerin kendilerine güven kazanmaları için genellikle sürekli teşvike ve başarılarını erken dönemde görmeye ihtiyaçları vardır.

Bu araştırmaya detaylı yer verilmesi andragojinin yetişkin eğitiminde gözlemlenmesi açısından bu tez çalışması için de örnek teşkil etmektedir. Bu çalışmada ayrıca yetişkinler,

sınıfta öğrenenler ve evde ya da yalnız başına öğrenenler olarak iki gruba ayrılmaktadır. Buna göre sınıfta öğrenenlerin genellikle genç yetişkinlerden oluştuğu ve İngilizce'yi mesleki amaçlarla öğrendiği, evde veya yalnız başına öğrenenlerin ise zaman ve mali kaynaklarının sınırlı olduğu ve genellikle bir sınıfa katılmadan, bağımsız olarak dil öğrenen bireylerden oluştuğu gözlenmiştir (West, 1957). Yetişkin eğitime dair teori ve yaklaşımlar incelendiğinde bu alandaki çalışmaların, yetişkinlerin temel özellikleri, yaşam durumları ve kendilerini nasıl dönüştürdükleri bağlamında şekillendiği görülmektedir. Edward Lee Thorndike, yetişkinlerin öğrenme kapasitesinin yaşla sınırlanmadığını, öğrenmenin çocuklarda olduğu gibi yetişkinlerde de güçlü bir şekilde sürdüğünü belirtir. Malcolm Knowles'in andragoji teorisi, yetişkinlerin öğrenmede gönüllülüğe, bağımsızlığa ve deneyimlerine dayalı bir yaklaşıma ihtiyaç duyduğunu vurgular. Buna göre yetişkinler, yeni bilgiyi daha önceki deneyimleriyle bağlantı kurabildiklerinde veya tanıdıkları bir ortamda eğitime katıldıklarında eğitim açısından daha rahat ve istekli olurlar (Deveci, 2021). Bunların dışında Kathryn Patricia Cross'un CAL teorisi, yetişkin öğrenenlerin motivasyon ve öğrenme stratejileri bakımından farklılık gösterdiğini açıklarken, Howard McClusky'nin marj teorisi, yetişkinlerin yaşam şartlarıyla öğrenme ihtiyaçları arasındaki ilişkiye odaklanır. Alan Knox'un yeterlik teorisi ise, yetişkinlerin kendilerini yeterli hissettikleri alanlarda öğrenmeye daha yatkın olduklarını belirtir. Peter Jarvis'in süreç teorisi, öğrenmeyi bireyin varoluşunu anlamlandırma yolculuğu olarak tanımlar ve bu süreçte deneyimlerin rolünü vurgular. Paulo Freire'nin bilinçlendirme teorisi, öğrenmenin bireyleri sosyal ve politik olarak güçlendirmesi gerektiğini savunurken, Jack Mezirow'un perspektif dönüşümü teorisi, yetişkinlerin yeni deneyimlerle mevcut bakış açılarını değiştirdiği dönüşümsel bir öğrenme sürecine odaklanır. Laurent Daloz'un psikogelişim teorisi, eğitimin bireyin psikolojik gelişimini desteklemesi gerektiğini öne sürer. Son olarak, Robert Boyd'un dönüştürücü eğitim teorisi, öğrenmenin bireyin içsel dünyasında bir değişim yaratması gerektiğini ifade eder. Bu yaklaşımlardan yetişkinlerin kendilerini dönüştürmeleri ve yaşadıkları içsel deneyimleri inceleyen Boyd, öğrenmenin sadece bilgi edinmekle kalmayıp, bireyin kendisi ve çevresi hakkında daha derin bir anlayış geliştirmesi, kişisel gelişim sağlaması ve bu sürecin sonunda bir dönüşüm yaşaması gerekliliğini savunur (Deveci, 2021).

Hayat boyu öğrenme açısından değerlendirildiğinde Temel Tasarım eğitiminin içeriği ve örtülü kazanımlarının (Çil ve Demirel Özer, 2021) aslında Boyd'un kastettiği gibi bir

dönüşüm ve gelişime katkı sağladığı düşünülebilir. Bu sebeple Boyd'un dönüşüm teorisi diğer teorilerden daha dikkat çekmektedir. Boyd'a göre eğitim sürecinde birey, kendi içsel potansiyelini keşfeder ve bu süreç sonunda daha olgun, bilinçli ve bütünleşmiş bir kimlik kazanır. Boyd'un teorisinde kavrayış (idrak), dönüşümün merkezi unsurlarından biridir ve kişi, idrak sürecinde farkındalık kazanarak daha önce farkında olmadığı olguların bilincine varır bu sayede de bireyin mevcut düşünce yapısının sınırlarını keşfetmesine ve bu sınırları genişletmesine olanak sağlar (Deveci, 2021). Bu yaklaşımda Boyd'un dönüşümü (Deveci, 2021) için bir deneyim sürecinden bahsedilebilir. Buna göre Kolb'un deneyimsel öğrenme teorisine de bakmakta yarar vardır. Bu teoriye göre, öğrenme dört aşamadan oluşur (Kolb, 1984):

1. Somut Deneyim (Concrete Experience) - Öğrenme süreci bir deneyim yaşamakla başlar.
2. Yansıtıcı Gözlem (Reflective Observation) - Kişi bu deneyim üzerine düşünür ve gözlem yapar.
3. Soyut Kavramsallaştırma (Abstract Conceptualization) - Deneyimden çıkarımlar yapılarak kavramlar geliştirilir.
4. Aktif Deneyimleme (Active Experimentation) - Yeni kazanılan bilgi ya da beceriler, pratikte uygulanarak test edilir.

Bu süreç döngüsel olarak devam eder, böylece bireyler deneyimlerini sürekli olarak öğrenme fırsatına çevirir. Kolb, bu yaklaşımı özellikle eğitim ve kişisel gelişim alanında, pratik bilgiye dayalı öğrenmenin nasıl daha etkili sonuçlar verdiğini açıklamak için kullanmaktadır. Bu teori, bireyin yaşadığı deneyimleri değerlendirerek, bu deneyimlerden edindiği bilgileri daha etkin bir şekilde kullanmasına olanak sağlar. Deneyimsel öğrenme döngüsü, bireylerin kişisel gelişim süreçlerinde daha kalıcı bir öğrenme yaşamasına katkı sağlarken, özellikle sanatsal veya uygulamalı eğitimlerde etkili bir model olarak değerlendirilir (Kolb, 1984).

Kolb'un Deneyimsel Öğrenme Teorisi ve Boyd'un Dönüşüm Teorisi, öğrenme sürecini bireyin deneyimleri ve bu deneyimlerin anlamlandırılması çerçevesinde ele alan, ancak farklı boyutlara odaklanan iki teoridir. Her iki teori de bireylerin deneyimlerden bilgi elde etme sürecini açıklasa da, Boyd'un Dönüşüm Teorisi daha çok içsel bir dönüşüme ve bireyin perspektiflerinin değişimine odaklanırken, Kolb'un teorisi öğrenmenin döngüsel

yapısına vurgu yapar. Boyd'un dönüşüm teorisi, daha içsel bir süreç üzerine odaklanıp bireyin toplumsal ve kültürel bağlamını yeterince göz önüne almadığı öne sürülerek eleştirilse de (Deveci, 2021) Temel Tasarım eğitiminin çıktıları baz alındığında kültürel ve daha geniş toplumsal süreçlere olan etkilerin de bu teori çerçevesinde açıklanabileceği düşünülmektedir. Bu bağlamda Temel Tasarım eğitiminin de hem bireysel hem de toplumsal gelişimi nasıl etkileyebileceği bu çalışmanın sunduğu tartışmanın unsurlarından biri haline gelmektedir.

Danimarka'da yapılan bir araştırmada, yetişkinlerin eğitime dair yaklaşım ve motivasyonlarının farklı yaş gruplarına göre değişiklikler gösterdiği ve bu doğrultuda tercih ettikleri eğitim kurumlarının da farklı olduğu ortaya konmuştur. Her yaştan yetişkine eğitim olanağı sağlayan üç farklı okuldan öğrencilerle görüşülmüş ve üç farklı yaş aralığının belli özellikler bakımından birbirinden ayrıştığı gözlemlenmiştir (Illeris, 2003). Buna göre:

- Yaşlı Yetişkinler (45 yaş ve üstü): Yetişkin Mesleki Eğitim Sistemini daha çok tercih eden bu grup, eğitim programlarına genellikle mevcut işlerini koruma veya geliştirme amacıyla katılır. Eğitimi zorunlu bir görev veya iş gereksinimi olarak görürler ve eğitime karşı mesafeli bir tutum sergilerler. Onlar için eğitim, pratik ve teknik becerileri geliştirme aracı olarak değerlendirilir; kişisel gelişimle ilgilenmezler. Eğitimin yapılandırılmış, net hedeflere sahip ve iş odaklı olmasını beklerler (Illeris, 2003).
- Orta Yaş Yetişkinler (25-45 yaş arası): Yetişkin Eğitim Merkezlerini tercih eden bu grup, eğitim konusunda daha esnek ve uyumlu bir yaklaşım sergiler. Eğitimi, kariyer gelişimi ve kişisel gelişim için gerekli bir adım olarak kabul ederler, ancak eğitimi çocuklara özgü bir süreç olarak değerlendirmeye devam edebilirler. Bu gruptakiler hem teknik beceriler hem de kişisel gelişim arasında denge kurmaya çalışır. Eğitimi zorunluluk olarak kabul ederken gelişim fırsatı olarak da görebilirler (Illeris, 2003).
- Genç Yetişkinler (18-25 yaş arası): Günlük Yüksek Okulları tercih eden bu grup, eğitimi kimlik geliştirme ve kişisel keşif sürecinin bir parçası olarak görür. Eğitimden beklentileri daha kişiseldir ve ilgi alanlarına uygunluk ararlar. Kendilerine özel bir ilgi gösterilmesini beklerler ve eğitimde özgürlük ile özerklik ararlar. Eğitimi, iş bulmaktan ziyade, kendi potansiyellerini keşfetme ve kimliklerini geliştirme fırsatı olarak değerlendirirler (Illeris, 2003).

Yetişkinlerin öğrenme süreçlerinde dışsal teşviklerden ziyade içsel motivasyonlara daha fazla yanıt verdiği görülmektedir. Bu yüzden eğitmenlerin, bireylerin kendi içsel motivasyonlarını ortaya çıkarmalarına ve harekete geçirmelerine yardımcı olmaları gerekmektedir. Her yetişkinin öğrenme tarzı, geçmiş deneyimleri ve kişisel hedefleri farklılık gösterdiği için eğitmenlerin bu farklılıkları göz önünde bulundurarak her bireye hitap eden bir yaklaşım geliştirmesi gerekmektedir. Bu, bireylerin öğrenme sürecine daha fazla katılmalarını ve kendi öğrenme süreçlerini sahiplenmelerini sağlamaktadır. Yetişkinlerin enerjilerini ve motivasyonlarını artırmanın bir diğer yolu ise sürekli geri bildirim ve destek sağlamaktan geçmektedir ve bireyler ilerlemeleri hakkında geri bildirim aldıklarında, başarılarına değer verildiğini hissederek öğrenme sürecine daha fazla dahil olmaktadır. Bu da onların öz güvenlerini artırarak daha fazla çaba göstermelerini teşvik etmektedir (Knowles ve diğerleri, 2005). Sonuç olarak bu süreçte bireylerin hem kişisel hem de mesleki hayatlarında daha etkili sonuçlar yaratmalarına eğitim yoluyla yardımcı olunmaktadır. Temel Tasarım eğitimi, öğrencilerin özgüvenini artması (Çil ve Demirel Özer, 2021) ve bireylerin topluma kazandırılması noktasında yetişkin eğitiminde faydalı ve önemli bir içerik olarak karşımıza çıkmaktadır. Olgunlaşma Enstitüleri'nin de hayat boyu öğrenme kapsamında yetişkinlere eğitim veren bir kurum olarak Temel Tasarım eğitimi sunması, bu açılardan yetişkinlere katkı sağlamaktadır.

2.2.2. Kadın eğitimi

Tarihte kadının eğitilmesi, toplumun gözünden kadının nasıl var olması istendiğiyle ve bunun gereklilikleriyle paralel olarak ele alınmıştır. 18. Yüzyılda Hristiyan bir kadının eğitimi ele alındığında onun eğitilmesindeki amaç ahlaki ve dini kuralları öğrenmesi, evliliklerinde kocalarına daha iyi hizmet etmesi ve çocuklarına iyi birer örnek olmaları içindir. Dönemin yaygın anlayışı kadınların entelektüel açıdan erkeklerden daha düşük olduğu yönünde olmuş ve Vives'in bu dönemde kaleme aldığı kılavuzunda kadınların entelektüel yetenekleri konusundaki görüşleri dönemine göre ilerici sayılmıştır. Vives bu yaygın inancın aksine, kadınların entelektüel kapasite bakımından erkeklerden geri kalmadığını, hatta bazı durumlarda onları aşabileceklerini savunup kadınların eğitilmesi gerektiğini desteklemiştir. Kadınların eğitilmesindeki temel amacı, onlara bağımsız bir entelektüel hayat sağlamak değil, onları daha iyi Hristiyan bireyler ve toplum içinde erdemli, kocalarına itaat eden eşler haline getirmek olarak tanımlamıştır (Vives, 2000). Günümüzde bile kız çocuklarının eğitim sırasında günlük deneyimleri incelendiğinde,

toplumsal cinsiyet stereotiplerinin öğretmenler ve akranları tarafından pekiştirildiği ve kızların daha itaatkar, şefkatli ve bağımlı olarak görüldüğü, bu durumun da eğitimdeki rollerini sınırladığı anlaşılmaktadır (Delamont, 1996).

Özellikle 19. ve 20. yüzyıllarda kadınların eğitim ve entelektüel alanlarda yer almaları, toplumsal cinsiyet rollerine aykırı görüldüğü için ciddi bir engelle karşılaşmıştır. Kadınların entelektüel kapasitelerinin sınırlı olduğu ve eğitimin kadınların doğasına aykırı olduğu gibi yanlış inançların yanı sıra, kadınların eğitim almasının üreme sağlığına zarar vereceği ya da kadınların annelik rollerini yerine getiremeyeceği gibi inanışların da var olduğu görülmüştür (Delamont, 1996). Oysa kadınların yetenekleri ve akıl yürütme kapasiteleri erkeklerinkinden aşağı değildir ve onlara entelektüel eğitim verilmemesi hem kadınların potansiyelini hem de toplumun ilerlemesini sınırlar. Kadınların akıl yürütme becerilerini ve yaratıcılıklarını güçlendirecek zihin geliştiren bir eğitim almaları önemlidir. Bu sayede kadınların hem bireysel tatminlerini sağlamak hem de toplumun iyiliğine katkıda bulunmak mümkün olabilecektir (Cooper, 2023).

Uzun yıllar kadın biyolojisi üzerinden eğitimin kadınları zayıflatacağı, hastalıklara ve ruhsal bozukluklara yol açacağı inancı ile kadınların üniversitelere kabul edilmesi engellenmiş ya da eğitimin daha düşük tutulmasına neden olmuştur. Kadınlardan, eğitimin dışında kalarak ev içi rollerine odaklanmaları beklenmiş, kadınlar üniversiteye girse dahi üst düzey akademik pozisyonlara ulaşmaları engellenmiştir. Kadınlar, erkek egemen akademik dünyada varlık göstermek için sadece toplumsal önyargılarla değil, aynı zamanda mesleki ayrımcılıkla da mücadele etmek zorunda kalmış, bilimsel keşiflerde yer alan kadınların çalışmaları erkek meslektaşları tarafından gölgelenerek yok sayılmıştır. Örneğin Rosalind Franklin'in DNA'nın yapısını keşfetmedeki rolünün uzun süre görmezden gelinmesi bu durumun göstergelerindendir (Delamont, 1996).

1865-1914 yılları arasında Britanya, Almanya ve İspanya gibi Avrupa ülkelerinde kadın eğitimi, bilimsel ve toplumsal tartışmaların etkisiyle şekillenmiş, kadınların eğitim alma hakkı zihinsel ve bedensel farklar üzerine yapılan tartışmalara dayanarak önceleri kısıtlanmış ancak feminist hareketler bu kısıtlamalara karşı çıkarak, kadınların eğitim yoluyla topluma katkı sağlayabileceklerini savunmuşlardır. Eğitimin kadınların hem bireysel hem de toplumsal rollerini güçlendireceği düşüncesi, ulusun geleceği üzerine

yoğunlaşan argümanlarla birleştirilerek güçlendirilmiş ve kadınların kademeli olarak da olsa yüksek öğretime kabulü sağlanmıştır (Rowold, 2010).

Kadınların eğitime ve iş olanaklarına erişimi, onların ekonomik bağımsızlıklarını artıran ve erkeklerle olan güç ilişkilerinde daha fazla kontrol sağlamalarına yardımcı olan önemli bir faktördür. Özellikle, mesleki eğitim ve kariyer planlarına sahip kadınların, iş güvencesi ve daha fazla gelir potansiyeli gibi avantajlar elde ettiği, bunun da ilişkilerinde ve yaşamlarında daha fazla kontrol sahibi olmalarına olanak sağladığı görülmekte ancak sosyal hizmetlerde düşük ücretli, genellikle bakım işlerinde çalışan kadınların bu tür fırsatlara erişimlerinin kısıtlı olduğu anlaşılmaktadır. Yani, eğitilmiş ve profesyonel kadınlar, iş dünyasında ilerleyip daha fazla güce sahip olurken, diğer kadınlar daha dezavantajlı bir konumda kalmaya devam etmektedir. Kadınların eğitime, işe ve diğer toplumsal kaynaklara erişiminin artırılmasının özellikle kadınların yaşadığı yoksulluk ve sorumluluklarla başa çıkmalarına yardımcı olacak önemli bir unsur olduğu anlaşılmaktadır (Hanmer ve Statham, 1999).

Günümüzde kadınların tam anlamıyla eğitim ve akademi dünyasında eşitliğe ulaşmalarını zorlaştıran birçok toplumsal ve kurumsal yapının hala varlığını sürdürdüğü görülmektedir. Günümüzde de kadınların eğitimi ve kariyerleri, onların doğuştan "bakım verici" ya da "duygusal" olduklarına ilişkin toplumsal cinsiyet kalıpları ile bilim, teknoloji, mühendislik ve matematik gibi alanlardan uzak tutulmalarına neden olmaktadır. Bu stereotipler sebebiyle kadınların akademik kariyerlerinde daha yumuşak veya "kadınsı" disiplinlerde başarılı olacağına dair bir beklenti oluşmaktadır. Benzer şekilde kadınların profesyonel dünyada da görünmez bariyerlerle karşılaşp üst düzey pozisyonlara ulaşmakta engellerle karşılaştığı ve hem akademik hem de iş dünyasında kadınların seslerinin ve liderlik yeteneklerinin göz ardı edildiği görülmektedir. Bir yandan da kariyerinde bir şekilde ilerlemiş kadınların erkeklere kıyasla daha düşük maaşlar aldığı görülmekte ve bu durum toplumsal cinsiyet eşitsizliğinin bir sonucu olarak ortaya çıkmaktadır (Delamont, 1996). Bu durumda toplumsal cinsiyet eşitliğinin sadece fırsat eşitliği sağlamakla değil, aynı zamanda kadınların bu fırsatları kullanabilecekleri adil bir ortamın yaratılmasıyla sağlanabileceği anlaşılmaktadır.

Kenya’da 2013 yılında kadınların teknik eğitime kayıt oranlarını artırmak amacıyla yapılan bir teşvik programının bulgularına göre bilim, teknoloji, mühendislik ve matematik

alanlarında cinsiyet eşitsizliklerinin devam ettiği görülmüştür. Kadınların eğitimde karşılaştığı başlıca engeller arasında kültürel stereotipler, yüksek giriş gereklilikleri ve bu teknik mesleklerde kadın rol modellerinin eksikliği dikkat çekmiştir. Kadınların hem bu programlara başvurma hem de başladıkları programları tamamlama oranlarının erkeklerden düşük kaldığı ve kadınlar için ders içeriğinin zor olarak algılanması ve mentorluk eksikliği gibi durumların bu durumun sebepleri arasında olduğu saptanmıştır. Kadınlar için kariyer rehberliğinin iyileştirilmesi, mentorluk programlarının artırılması ve kültürel önyargıların güçlü politika müdahaleleri ile ele alınması gerektiği öne sürülmüş ve cinsiyet eşitliğinin sağlanmasının daha kapsayıcı yaklaşımlar ile mümkün olabileceği ortaya konmuştur (Najoli, 2019).

Her ne kadar toplumsal cinsiyet rollerinin, kadının eğitim almasında ve kariyerinde zorlaştırıcı etkileri gözlemlense de kadınların eğitiminin, onların toplumda geleneksel olarak üstlendiği rollerle de çelişmediği ve entelektüel gelişimin kadının aile içindeki görevleriyle de uyumlu olduğu görülmüştür. Bu bağlamda, eğitilmiş bir kadının eş olarak daha iyi bir partner, anne olarak daha bilinçli bir rehber ve ev hanımı olarak daha etkin bir yönetici olabileceği anlaşılmaktadır. Evlilikte eşitlik ve karşılıklı saygının, kadınların entelektüel yeteneklerini geliştirmeleriyle daha sağlam bir temele oturduğu ve eğitilmiş bir annenin, çocuklarının eğitiminde de daha etkin bir rol oynadığı görülmektedir (Cooper, 2023).

Toplumsal cinsiyet eşitsizliğinde, gizli müfredat, yani okullarda öğrencilere bilinçli ya da bilinçsiz olarak iletilen, toplumsal rollerin ve normların öğretildiği örtük bir eğitim sürecinin toplumsal cinsiyet eşitsizliklerini beslediği ve yeniden yapılandığı görülmektedir. Kız ve erkek öğrencilerin okulda nasıl davranmaları gerektiği, neyi başarmaları beklenildiği gibi konuların gizli müfredat yoluyla öğrenildiği, öğretmenlerin kızları daha uyumlu ve sessiz olmaya teşvik ederken, erkeklerden daha iddialı ve bağımsız olmalarının beklendiği görülmektedir. Gizli müfredat, cinsiyetçi kariyer yönlendirmelerini de içerip kız öğrencilerin daha çok sosyal bilimlere yönlendirilmesi ya da erkeklerin matematik ve fen bilimlerinde daha yetenekli oldukları varsayımıyla örtük cinsiyetçi mesajları pekiştirmektedir (Delamont, 1996).

Geçmişten günümüze kadınların eğitilmesinin gerekliliğinin, önce daha iyi anne/eş/ev hanımı olmasına bağlanarak tartışıldığı ve daha sonra gerekli olduğu kabul edilse de

eğitimde eşit haklara kavuşmalarının zaman aldığı görülmektedir. Günümüze gelindiğinde de kadınlar açısından eğitim görme ve bu doğrultuda kariyer geliştirme meselelerinin hala bir mücadele alanı olduğu anlaşılmaktadır. Kadınlara yüklenen toplumsal roller doğrultusunda önlerine birçok zorluk çıkarılsa da, kadınların eğitiminde eşit davranılması ve özellikle yaratıcılıklarını geliştirici eğitimlerle (Cooper, 2023) desteklenmelerinin hem çalışma hayatlarında hem de çocuk gelişimine yaptıkları katkılarla topluma fayda sağlayacağı düşünülmektedir. Daha bilinçli ve eğitilmiş bir toplumun ancak eğitilmiş bireyler ve onların yetiştirdiği bilinçli nesillerle mümkün olabileceği anlaşılmakta, bu durumun cinsiyet eşitsizlikleri gibi durumların da çözümünde önemli rol oynayacağı düşünülmektedir.

Çocukların ahlaki ve entelektüel eğitiminde anne figürünün rolü büyük olduğu için, annenin kendisinin de iyi bir eğitim almış olması gereklidir (Cooper, 2023). Tüm bunlardan kadınların eğitilmiş olmasıyla eğitilmiş bir toplum ve bilinç düzeyi yüksek nesillere ulaşılabileceği anlaşılmaktadır. Eğitim konusunda genelden özele inildikçe özellikle kadınların eğitilmesinin hem medeniyetin ilerlemesi hem de toplumsal kalkınma anlamında kilit bir önem arz ettiği ortaya çıkmaktadır. Bu noktada Olgunlaşma Enstitüleri, kültürel bilinci yüksek bir topluma ulaşmak için kadınların eğitimi açısından önemli bir konumda bulunmaktadır. Temel Tasarım eğitiminin yaratıcı düşünme ve estetik bakış açısı gibi kazanımları sayesinde de daha gelişmiş ve duyarlı bir topluma ulaşılabileceği düşünülebilir.

2.3. Türkiye’de Eğitim

Türkiye’deki eğitim sistemi, Osmanlı İmparatorluğu’ndan kalan geleneksel eğitim sisteminin modern, laik ve milli bir eğitim yapısına evrilmesiyle Cumhuriyet Dönemi ile köklü bir dönüşüm geçirmiştir. Osmanlı döneminde eğitim daha çok dini temelli, medrese merkezli ve geniş kitlelere ulaşamayan bir yapıya sahip olmuş, Türkiye Cumhuriyeti döneminde ise eğitim laiklik, bilimsellik, merkeziyetçilik ve eşitlik ilkelerine dayanan bir sistem üzerine kurulmuştur.

Osmanlı dönemindeki eğitim sisteminin belkemiğini medreselerin oluşturduğu ve medreselerin İslam dünyasında erken dönemlerden itibaren felsefe, teoloji, hukuk, matematik, astronomi gibi alanlarda eğitim verdiği bilinmektedir fakat zamanla bu

eğitimlerin daha çok dini bilimlerle sınırlı kaldığı gözlenmiştir. Felsefi ve bilimsel araştırmalar medreselerde önemli bir yer tutarken, 16. yüzyıldan sonra felsefi ve rasyonel düşünce geri plana itilerek eleştirel düşüncenin de azalmasına sebep olmuştur. Batının etkisiyle 18. yüzyılın sonlarından itibaren bilim ve teknoloji alanındaki ilerlemelerin Osmanlı'yı da etkilemeye başladığı ve Mühendishane-i Bahri Hümayun gibi Batı tarzı yükseköğretim kurumlarının açıldığı görülmüştür. Osmanlı'da merkezi bir sistem üzerine kurulu olmayan eğitimin medrese ve yerel vakıflar aracılığıyla yürütüldüğü ve merkezi bir otorite tarafından denetlenmediği görülmektedir. Bu durumda eğitimin özellikle kırsal alanlarda daha düzensiz ve birbirinden kopuk yapılarla yürütüldüğü anlaşılmaktadır. Tanzimat dönemiyle birlikte Rüştîye, İdadi ve Sultani okullar gibi modern okulların açılmaya başlandığı, ancak bunların daha çok devlet görevlisi yetiştirme amacı güttüğü ve geniş halk kitlelerine ulaşamadığı görülmüştür. Osmanlı'nın son dönemlerinde pozitivist ve Batı merkezli reformlar yapılmaya çalışılmış fakat eğitim sistemine köklü bir değişiklik getirmekte başarısız olmuştur. Darülfünun gibi modern eğitim kurumlarının, Batı'daki üniversitelerle kıyaslandığında yetersiz kaldığı ve genel anlamda Osmanlı eğitim sisteminin felsefi bir temelden yoksun olduğu görülmektedir (Günay, 1999).

Türkiye'de eğitim çalışmaları örgün ve yaygın şeklinde, eğitimin biçimine ve hedef kitlesine göre yapılan iki kavram altında toplanmaktadır. Buna göre örgün eğitim, belirli bir yaş grubuna yönelik, düzenli bir programla uygulanan ve aşamalı bir ilerlemeyi içeren eğitim türüdür. Genellikle okul sistemi içinde verilir ve Türkiye'de okul öncesi eğitim, ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretim aşamalarını kapsar. Bu eğitim, öğrencilerin yaşlarına ve yeteneklerine göre belirlenmiş bir müfredat çerçevesinde yürütülür. Yaygın eğitim ise örgün eğitimden yararlanamamış veya örgün eğitimi tamamlamış bireylerin, bilgi ve becerilerini geliştirmek, eksik eğitimlerini tamamlamak veya yeni beceriler kazanmak amacıyla yapılan eğitim türüdür. Halk eğitim merkezleri, meslek kursları, Olgunlaşma Enstitüleri gibi kurumlar aracılığıyla verilir. Yaygın eğitim, her yaştan bireye hitap eder ve genellikle sertifikaya dayalı mesleki ve kişisel gelişim odaklı programlar içerir (Savaş, 2009).

Türkiye'nin eğitim politikaları 1923-1950 yılları arasında Cumhuriyet'in ilanından itibaren yaşanan gelişmelerle şekillenmeye başlamıştır. 1923'te Maarif Vekâleti, şimdiki adıyla Millî Eğitim Bakanlığı kurulmuş ve eğitimle ilgili tüm politika, program ve düzenlemeleri yürütmekle sorumlu tutulmuştur. 1926'da ise Maarif Teşkilatı Kanunu ile Talim ve

Terbiye Kurulu göreve başlamış ve Millî Eğitim Bakanlığı'nın en önemli danışma ve karar organlarından biri olarak yapılandırılmıştır. Kurulun kuruluş amacı, Türk eğitim sistemini bilimsel temellere dayandırmak, eğitim politikalarını belirlemek, ders programlarını ve kitaplarını incelemek ve geliştirmek olarak tanımlanmış, ayrıca eğitimde kalite, eşitlik ve çağdaş standartların sağlanmasına katkıda bulunmak için çalışmalarda bulunması sağlanmıştır (Gündüz, 2023). Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) Türkiye'deki tüm eğitim sisteminin ana yürütücüsü ve düzenleyicisi konumundayken, Talim ve Terbiye Kurulu MEB'in bünyesinde bir karar, destek ve bilimsel danışma organı olarak konumlanmıştır.

2.3.1. Erken Cumhuriyet dönemi eğitim çalışmaları

Cumhuriyet'in ilk yıllarında eğitim alanında yaşanan gelişmeler, Atatürk'ün dönemindeki eğitim politikaları, İsmet İnönü'nün Cumhurbaşkanlığı dönemi eğitim politikaları ve Köy Enstitüleri şeklinde üç dönem olarak ele alınabilmektedir. 1923-1938 yıllarında Atatürk'ün eğitim alanındaki hedefleri arasında laiklik, modernleşme, milliyetçilik ve demokrasi gibi dört temel ilke bulunmaktadır. Bu dönemde yapılan reformlar Tevhid-i Tedrisat Kanunu, Türk harflerinin kabulü, millet mekteplerinin kurulması gibi önemli adımları içermektedir ve eğitim bütçesi de büyük oranda arttırılmıştır (Kuşci, 2021). Atatürk'ün öncülüğünde, milli kimlik ve kültürü pekiştiren bir eğitim anlayışı benimsenmiş, bu süreçte eğitim müfredatları çağdaş bilimsel bilgiye dayandırılarak yeniden düzenlenmiş ve yerli değerlerin yanı sıra evrensel bilgiyle de donatılmış bir eğitim hedeflenmiştir. Bu doğrultuda 1924-1925-1927 yıllarında ABD'den Prof. John Dewey, Almanya'dan Dr.Köhne ve Belçika'dan Dr.Omer Buyse gibi eğitimde öncü isimlerden de danışmanlıklar alınmıştır (Ataklı, 1999). Cumhuriyet Dönemi, kadınların eğitimine de büyük önem vermiştir. Kadınlara eğitim hakkı tanınması ve kız okullarının yaygınlaştırılması, toplumun her kesiminden kadınların eğitime katılımını artırmıştır (Ergün, 2008). Okullara yeni müfredatlar getirilerek okul sayıları artırılmış ve eğitimin tüm halka ulaşması için çabalanmıştır (Kuşci, 2021). Cumhuriyet'in ilk yıllarında eğitimin hem toplumsal kalkınmanın hem de siyasi reformların bir aracı olarak dönemin ihtiyaçlarına yanıt verdiği görülmektedir.

Tevhid-i Tedrisat Kanunu ile dini ve laik eğitim kurumları birleştirilip tüm eğitim sistemi devletin denetimi altına alınmıştır. Bu reform sayesinde Türkiye'nin modernleşme sürecindeki laik eğitim sisteminin temelleri atılmış ve sonraki dönemlerde de bu anlayış

devam ettirilmiştir. Ayrıca Cumhuriyet'in ilanı ile yeni Türk alfabesinin kabulü, okuma yazma seferberliği başlatılmasını gerekli kılmış ve millet mektepleri eğitimde kitleselleşme sağlanmıştır. Bu eğitim seferberliğinin sonraki dönemlerde halk eğitimi ve yetişkin eğitimi konularında da bu doğrultuda ilerlenmesi açısından bir model oluşturmuştur (Kuşci, 2021). 1933 Üniversite Reformu ile Türkiye'deki yükseköğretimin modernizasyonunu amaçlamış, üniversitelerde bilimsel araştırmaların teşvik edilmesi ve Batı'daki çağdaş eğitim sistemlerinin örnek alınması sağlanmıştır. Eğitim sisteminin yeniden yapılanma sürecinde yabancı uzmanlar da önemli rol oynamıştır, özellikle Almanya'dan gelen bilim insanları, Türkiye'deki üniversite reformlarına katkı sağlamışlardır (Ergün, 2008). Bu reformlarla birlikte, eğitim sistemi, Osmanlı dönemindeki geleneksel ve dini eğitime dayalı yapıdan, modern, bilimsel, laik ve daha demokratik bir eğitim anlayışına dönüşmüştür. Cumhuriyetin eğitim politikaları, toplumun her kesimine hitap eden, bireylerin sosyal, kültürel ve ekonomik gelişimine katkı sağlayan bir yapı oluşturmayı amaçlamıştır.

Takip eden 1938-1950 yıllarında İnönü'nün Cumhurbaşkanlığı döneminde ise köy eğitimi ve mesleki eğitim ön plana çıkmış, Köy Enstitüleri'nin kurulması eğitim sisteminde en büyük yeniliklerden biri olarak kabul edilmiştir (Kuşci, 2021). Eğitim reformlarının köyden başlayarak topluma yayılması, özellikle Köy Enstitüleri projesi ile gerçekleşmiştir. Bu süreçte temel amaç, kırsal kesimde yaşayan halkı eğitmek ve modern tarım, hayvancılık gibi bilgilerle donatarak üretken bireyler haline getirmek olmuştur. 1936 yılında başlayan Köy Eğitim Kursları, köylerde okuma-yazma oranını artırmak ve köylerdeki çocuklara temel eğitim vermek amacıyla köy kökenli gençleri eğitmen olarak yetiştirmiştir. Bu eğitmenler hem öğretmenlik hem de modern tarım ve ziraat gibi pratik bilgileri köylü çocuklara öğretmek için kullanılmıştır. 1939 yılında Hasan Âli Yücel'in bakanlığı döneminde düzenlenen Birinci Maarif Şûrası, Türkiye'nin eğitim politikalarının geniş çaplı bir değerlendirilmesi ve yeniden yapılandırılması için önemli bir adım olmuş, Şûra'da alınan kararlar doğrultusunda eğitimde modernleşme ve demokratikleşme hedeflenmiştir. 1940 yılında çıkarılan Köy Enstitüleri Yasası ile köylü gençlerin öğretmen olarak yetiştirileceği okulların kurulması sağlanmıştır. Enstitüler, sadece akademik eğitimi değil, aynı zamanda pratik beceriler kazandırmayı hedeflemiştir. Öğrenciler tarım, marangozluk, ziraat gibi alanlarda da eğitim almış, bu bilgileri köylerinde uygulayarak köy hayatını iyileştirmişlerdir (Tebeşir, 2021).

Köy Enstitülerinde uygulanan eğitim sistemi, “iş içinde iş yoluyla eğitim” ilkesiyle öğrencilerin öğrenirken aynı zamanda tarımsal üretim, hayvancılık, el sanatları gibi pratik işlerle de uğraşarak öğrendiklerini uygulamaları sağlanmıştır. Bu model, köylere yönelik bir eğitim ve üretim sistemi oluşturarak köy yaşamının modernize edilmesine katkıda bulunmuştur (Tebeşir, 2021). Eğitim, milli olma, laik olma, hümanist olma şeklinde üç temel ilke çerçevesinde yürütülmüştür. Öğrencilere kültür, teknik eğitim ve tarım dersleri ile oluşturulan bu öğretim modelinin temel amacı, köylerde yaşayan bireylerin hem teorik hem de pratik eğitim alarak kendi topluluklarına faydalı hale gelmelerini sağlamak olmuştur. 1954 yılında kapatılana kadar eğitimde önemli başarılar elde eden Köy Enstitüleri, sonraki yıllarda Türkiye’de mesleki eğitim ve uygulamalı öğretim yaklaşımlarına da temel oluşturmuş, meslek liseleri ve teknik eğitim kurumlarının gelişimine ilham vermiştir (Kuşci, 2021).

Köy Enstitülerinin yanı sıra, Milli Eğitim Bakanlığı yaptığı 1938-1946 yılları arasında Hasan Âli Yücel, diğer önemli eğitim reformlarına da öncülük etmiştir. Bakanlık dönemi, eğitim ve kültürel yayınların yaygınlaştırılmasıyla da tanınmış, özellikle köylerde halkın eğitimi için gezici kütüphaneler ve köy odaları gibi projelerle okuma kültürü geliştirilmiş, kitap ve dergilere erişim artırılmıştır. Birinci Neşriyat Kongresi (1939), bu alandaki çalışmaların planlandığı önemli bir organizasyon olmuştur. Dünya Klasiklerinin Çevrilmesi ve Tercüme Bürosu ile Hasan Âli Yücel, dünya edebiyatı klasiklerinin Türkçeye çevrilmesi projesini başlatmış, Batı ve Doğu klasiklerinin Türkçeye kazandırılmasını sağlamıştır. Bu proje, Türk halkının dünya kültürüne erişimini artırmayı ve bir kültürel aydınlanma hareketini yaymayı amaçlamış böylece Türk eğitim sistemi sadece yerel değil, evrensel bilgiye de dayalı bir yapıya kavuşmuştur. Ayrıca bu dönemde sanat eğitimine de büyük önem verilmiş ve Ankara Devlet Konservatuarı kurulmuştur. Bu sayede Türkiye’de müzik, tiyatro ve opera gibi sanat dallarının gelişimi desteklenmiş, sanatsal üretimin yaygınlaşması sağlanmıştır. Yine bu dönemde çıkarılan Üniversiteler Yasası (1946) ile Türkiye’de özerk-demokratik bir üniversite sisteminin kurulmasına öncülük etmiş, üniversitelerin bilimsel özerkliğini garanti altına alarak, akademik özgürlüğü ve bilimsel araştırmaların bağımsızlığını sağlamaya yönelik bir adım atılmıştır (Tebeşir, 2021). Sonuç olarak, 1923-1950 dönemindeki eğitim reformları, Türkiye’nin modern eğitim sisteminin temel taşlarını oluşturmuş ve ilerleyen yıllarda eğitim politikalarının çerçevesini şekillendirmiştir. Bu reformlar sayesinde eğitimin toplumun her kesimine ulaşması sağlanmış ve milli kimlik oluşturma misyonuyla uzun vadeli bir etki

yaratılmıştır. Eğitime, diğer ülkelerde olduğu gibi toplumu şekillendiren bir enstrüman ve kalkınma aracı olarak öncelik verilmiş ve Türkiye Cumhuriyeti'nin kalkınmasının iyi bir eğitimle mümkün olduğu öngörülmüştür. Türkiye'nin eğitim geçmişine bu şekilde bir bakış, Olgunlaşma Enstitüleri'nin de nasıl bir ortamda kurulduğunu ve döneminin eğitim anlayışıyla nasıl şekillendiğini anlamak açısından önemlidir.

2.3.2. 1950-günümüz arası gelişmeler

1950 yılından sonra Türkiye'de eğitim alanında çeşitli yapısal değişiklikler ve atılımlar gerçekleştirilmiş, eğitimin yaygınlaştırılması, öğretmen yetiştirme ve okullaşma oranının artırılması gibi hedefler ön planda tutulmuştur. 1954 yılında çıkarılan yasayla, ilkokul eğitimi 5 yıl olarak zorunlu hale getirilmiş ve ilköğretim için ayrılan bütçe artırılarak, kırsal alanda okul yapımına destek sağlanmıştır. Aynı yıl kapatılan Köy Enstitüleri öğretmen okullarına dönüştürülmüş ve kırsal eğitimin sürdürülebilirliği açısından büyük bir dönüşüm yaşanmıştır. 1960'lı yıllarda başlayan planlı kalkınma dönemiyle, eğitimde planlı bir gelişim hedeflenmiş, Birinci Beş Yıllık Kalkınma Planı ile eğitimin yaygınlaştırılması, öğretmen sayısının artırılması ve okullaşma oranlarının yükseltilmesi sağlanmıştır. Ortaokul ve lise eğitimine daha fazla yatırım yapılarak genç nüfusun eğitimi desteklenmiştir. Yükseköğretimin denetim ve organizasyonu için 1973 yılında "Üniversitelerarası Kurul" kurulmuş takip eden yılda Yükseköğretime geçişte merkezi sınav sistemi (Üniversite Seçme Sınavı - ÜSS) getirilmiştir. 1981 yılında ise Yükseköğretim Kurulu (YÖK) kurulmuş, Türkiye'de üniversitelerin denetimi, düzenlenmesi ve yükseköğretim politikalarının belirlenmesi sağlanmıştır (Gündüz, 2023).

1980'lerin sonunda, zorunlu eğitimin 8 yıla çıkarılması konusu gündeme gelmiş ancak bu reform 1997'de uygulanmaya konulabilmiştir. Bu reform, ilköğretim düzeyinde okullaşma oranlarını önemli ölçüde artırmış ve eğitimin kesintisiz hale getirilmesini sağlamıştır (Gündüz, 2023). Ancak ülkenin sanayileşmesi ve gelişmesi için çıraklık eğitime ihtiyaç duyulan bu dönemlerde 8 Yıllık Eğitim Kanununun çıraklık eğitimi yaşını yükseltmesi sebebiyle sanayi sektöründe çırak bulunmasında zorluklar yaşanacağı belirtilmiştir. Bu durum, iş gücü yetiştirilmesini ve verimi olumsuz etkileyebileceği gibi yönlerden eleştirilse de öğrencilerin eğitim düzeyinin yükselmesi sayesinde mesleki eğitim kalitesinin de artacağı öngörülmüştür. Gençleri çalışma hayatına hazırlamak, iş disiplini kazandırmak

ve mesleki standartları sağlamak gibi hedefleri olan çıraklık eğitimi için eğitim sürelerinin meslek özelliklerine göre yeniden düzenlenmesi, meslek seçiminde yönlendirmenin güçlendirilmesi, müfredat programlarının güncellenmesi ve teknolojik gereksinimlere uygun laboratuvarların kurulması gibi öneriler sunulmuştur (Gürer, Gökkaya ve Şeker, 2000). Yine bu dönemlerde eğitimin durumu, yetersiz finansman, merkeziyetçilik, kalabalık sınıflar gibi sorunlarla eleştirilmiş; yerel yönetimlerin eğitimde daha fazla söz sahibi olması gerektiği savunulmuştur. Eğitim sisteminin laik, millî ve modern temellerde devam etmesi gerektiği vurgulanmış, yönetici-öğretmen-veli-öğrenci etkileşiminin güçlendirilmesi ve ezber eğitim yerine düşünme becerisinin kazandırılması önerilmiştir (Ataklı, 1999). Bu noktada Temel Tasarım eğitiminin, yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmek ve soyut düşünceyi desteklemek gibi hedeflerinin ezber eğitime karşı fayda sağlayacağı ve çözüm odaklı bireylerin yetiştirilmesine katkıda bulunulacağı düşünülebilir.

2003 yılından itibaren öğretmen yetiştirme ve eğitimi desteklemek amacıyla çeşitli projeler hayata geçirilmiş, müfredat güncellemeleri ve ders kitaplarının yenilenmesi sağlanmıştır (Gündüz, 2023). Avrupa Birliği Konseyi'nin kararı ile 1999 yılında kurulan Leonardo da Vinci Programı'na Türkiye de gereklilikleri sağlayarak 2000-2006 döneminde katılma imkânı elde etmiştir. Program, Türkiye'deki mesleki eğitim sistemine kalite kazandırarak yenilikçi uygulamaların ülkeye girmesini sağlamış, özellikle yeni eğitim yöntemleri ve bilgi-iletişim teknolojileri kullanımı ile eğitim süreçlerine entegrasyon gerçekleşmiştir. Program kapsamında gençler farklı Avrupa ülkelerinde iş deneyimi kazanma fırsatı bulmuşlar ve bu hareketlilik sayesinde, mesleki eğitim gören öğrenciler uluslararası deneyim kazanarak iş dünyasına hazırlanmışlardır. Türk mesleki eğitim kurumları, diğer Avrupa ülkeleriyle işbirliği yapma ve projelerde ortaklık kurma fırsatı yakalamış, kurumlar arasında bilgi paylaşımı teşvik edilerek eğitimde kültürel ve mesleki çeşitliliğin artması sağlamıştır. Program, mesleki eğitimde dil becerilerinin gelişimine katkıda bulunmuş ve kültürel farkındalık yaratmıştır. Özellikle az kullanılan dillerin öğrenilmesine yönelik projeler, Türkiye'deki mesleki eğitim kurumları için yeni bir eğitim alanı açmıştır. Ayrıca gençlerin iş bulma şansını artırmak için beceri gelişimine odaklanılmış ve iş piyasasına yönelik pratik beceriler kazanmalarına olanak tanınmıştır (Duman, 2001). Bu programın katkıları sayesinde Türkiye'de iş gücünün rekabet edebilirliğinin artmasına destek olunmuştur.

2010'lara gelindiğinde eğitimde dijitalleşme projelerine ağırlık verilmiş, 2012'de FATİH Projesi (Fırsatları Artırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi) başlatılarak okullara akıllı tahtalar yerleştirilmiş ve öğrencilere tablet bilgisayarlar dağıtılmıştır. Bu proje kapsamında EBA (Eğitim Bilişim Ağı) geliştirilmesine karar verilmiştir. Her sınıfa akıllı tahta ve internet sağlanmasıyla öğrenciler ve öğretmenler için teknolojiye erişim artırılmıştır. Ders kitapları zenginleştirilmiş (z-kitap) ve tablet bilgisayarlara yüklenmiştir. Öğretmenlere, teknolojiye uyum sağlamaları için eğitim verilmiştir. Bilinçli ve güvenli internet kullanımı için altyapı çalışmaları yapılmıştır (Ekici ve Yılmaz, 2013). Fakat FATİH Projesi, eğitimde teknolojik dönüşümü destekleyen önemli bir adım olarak değerlendirilse de, dijital içeriklerdeki eksiklikler, öğretmenlerin teknolojiyi etkin kullanabilmeleri için verilen eğitimlerin sınırlı kalması, her ne kadar akıllı tahtalar ve tabletler sağlanmış olsa da internet erişimi ve altyapının bazı okullarda yetersiz olması, velilerin düşük dijital okuryazarlık seviyesine sahip olup projeye yeterince dahil olamaması gibi durumlardan dolayı uygulamadaki yetersizlikler eleştirilmiştir. Projenin etkinliğini izlemek ve sürekli iyileştirmeler yapmak için düzenli geri bildirim alınması ve değerlendirmeler yapılmasının gerektiği anlaşılmış ve öğretmen-öğrenci-veli görüşleri alınarak bunun gerçekleştirilebileceği ortaya konmuştur (Ulusoy ve Eryılmaz, 2015).

Bu eleştiriler, FATİH Projesi'nin teknik ve içerik yönünden daha fazla desteklenmesi gerektiğini ve öğretmen ile veli eğitimine daha fazla önem verilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır. Bu örnekten ve diğer eleştirilen durumlardan anlaşılacağı üzere, ortaya konan eğitimin sürekli geri bildirimlerle değerlendirilmesi ve güncel durumlar karşısında işlevselliğinin ve yeterliliğinin devamlı tartışılması gerekliliği ön plana çıkmaktadır. Yapılan reform çalışmalarının sonrasında ortaya çıkan bunun gibi problemlerin, yeterli araştırma ve altyapı çalışması olmadan uygulamaya geçilmesi olduğu düşünülmektedir. 8 yıllık zorunlu eğitim sisteminin çıraklık eğitimlerine olumsuz etkilerinde olduğu gibi (Gürer ve diğerleri, 2000) yeni yapılacak olan düzenlemelerin, eğitimi ne şekilde etkileyip hangi grupları olumsuz etkileyebileceğine göre daha özelleşmiş uygulama ve planlamalara gereksinim olduğu gözlenmektedir. Detaylandırma başta daha zor olsa da sonradan yapılacak lokal düzeltmelerden daha etkili ve hızlı sonuç alınacağına inanılmaktadır. Bir diğer yandan bu durum hayat boyu öğrenme kapsamında yetişkinlere, teknoloji okur yazarlığı gibi eğitimlerin de verilmesi gerekliliğini ortaya çıkarmaktadır. Olgunlaşma Enstitüleri'nde verilen eğitim her ne kadar geleneksel el sanatları ve zanaat odağında olsa da teknoloji öğretiminin de kurumun konumlandırıldığı yer itibarı ile önem arz ettiği düşünülebilir.

2012 yılında getirilen 6287 sayılı kanun ile 4+4+4 eğitim sistemiyle zorunlu eğitim 12 yıla çıkarılmış, bu sistemle birlikte, ilkokul, ortaokul ve lise kademeleri birbirinden ayrılmıştır. Öğrencilere mesleki eğitim ve imam hatip gibi farklı okul türlerine yönelme fırsatı tanınmıştır (6287 Numaralı Kanun, 2012). Bu yasalar, kanun hükmünde kararnameler ve genelgeler, Türkiye’de eğitim sisteminin günümüz şekline kavuşmasında önemli rol oynamış, eğitimdeki yapısal değişiklikleri desteklemiştir. Talim ve Terbiye Kurulu kararları ve Beş Yıllık Kalkınma Planları da bu düzenlemelerin hayata geçirilmesinde rehberlik etmiştir.

2.3.3. Mesleki-teknik eğitimin görünümü

Türkiye’de mesleki ve teknik eğitim, köklü bir geçmişe dayanan ve sürekli gelişim gösteren bir sistemdir. Bu eğitim türü, bireylerin mesleki bilgi ve beceriler kazanarak iş hayatına atılmalarını sağlamayı amaçlar. Türkiye’de mesleki eğitim, 13. yüzyılda Ahilik teşkilatıyla başlamış olup 1860’lı yıllarda modern anlamda örgün meslek ve sanat okullarının açılmasıyla devam etmiştir. Ahilik sistemi, bireylerin hem mesleki beceriler kazanmasını hem de ahlaki değerler edinmesini sağlamıştır. Zamanla bu sistem yerini loncalara bırakmış ve loncalar da benzer bir işlev üstlenmiştir. Ancak Osmanlı İmparatorluğu’nun gerileme döneminde loncalar da etkinliğini kaybetmiştir (Ünlü, 2016). 19. yüzyılda Batı’da yaşanan sanayi devrimi Osmanlı’yı da etkilemiş ve mesleki eğitimin yeniden yapılandırılmasını zorunlu hale getirmiştir. Bu dönemlerde Mithat Paşa tarafından kurulan "Islahhane"ler meslek eğitiminin öncüsü olmuş, II. Abdülhamit döneminde ise Hamidiye adıyla meslek okulları açılmıştır. Tanzimat döneminde mesleki eğitimin modernleştirilmesi için açılan okullar Cumhuriyet’in ilanıyla daha da önem kazanmıştır. Cumhuriyet dönemine gelindiğinde ise mesleki eğitim devlet politikası haline gelmiş, 1923’ten sonra Tevhid-i Tedrisat Kanunu ile tüm eğitim kurumları Maarif Vekaleti’ne bağlanarak mesleki eğitimin altyapısı güçlendirilmiş ve okulların bütçeleri merkezi düzeyde karşılanmaya başlanmıştır (MEB, 2024a). Devam eden yıllarda devletin kontrolünde organize edilen mesleki eğitim, Milli Eğitim Bakanlığı bünyesine alınmıştır. 1933’te Mesleki ve Teknik Öğretim Genel Müdürlüğü kurulmuş, 1941’de ise Mesleki ve Teknik Öğretim Müsteşarlığı oluşturulmuştur. Bu doğrultuda Cumhuriyetin ilk yıllarındaki mesleki eğitim kurumları, erkek sanat okulları, kız sanat okulları ve ticaret okulları olarak sınıflandırılmıştır. Zaman içinde sanayileşme hedefleri doğrultusunda mesleki eğitim planlı bir hale getirilmiş ve kalkınma planlarında önemli bir yere sahip olmuştur. 2000’li yıllarda

Türkiye ile Avrupa Birliği arasında imzalanan anlaşma çerçevesinde MEGEP (Mesleki Eğitimi Geliştirme Projesi) hayata geçirilmiştir (Ünlü, 2016). Özetle Türkiye'deki mesleki eğitim, Ahilik geleneğinden modern kurumlara geçişle gelişmiş, Cumhuriyet döneminde devlet politikası olarak ele alınmış ve sanayi ile iş birliği artırılarak günümüzde iş gücünün ihtiyaçlarına uygun olarak şekillenmiştir. Mesleki eğitimin temel hedefleri arasında, bireylerin üretim kapasitesini artırmak, ekonomik engelleri aşarak eğitimde fırsat eşitliğini sağlamak, mesleki rehberlik ve danışmanlık hizmetleri sunmak ve el sanatlarının kalitesini yükseltmek gibi amaçlar bulunmaktadır. Türkiye'de mesleki eğitim, bireylerin iş hayatında başarılı olabilmeleri ve ülkenin sanayi ve hizmet sektörlerindeki nitelikli iş gücü ihtiyacını karşılayabilmesi için önemli görülmektedir.

1980'lerde İngiltere'de ortaya çıkıp hızla diğer ülkelere de yayılan “Yeni Meslekçi Eğitim” anlayışı, mesleki eğitimi iş piyasasının ihtiyaçlarına uygun hale getirmeyi, öğrencilerin iş gücü piyasasında başarılı olmaları için gerekli bilgi ve becerileri kazanmalarını sağlamayı amaçlar. Müfredat, temel becerilere yoğunlaşırken sanayi ile iş birliği de güçlendirilir, böylece okuldan iş yaşamına geçiş daha uyumlu hale getirilir. Bu eğitim anlayışıyla esneklik kavramı, bireysel düzeyde iş piyasasının değişkenliklerine uyum sağlayabilen bireyler yetiştirmekten, müfredatın yerel iş piyasası ihtiyaçlarına göre düzenlenmesine kadar çeşitli boyutlarda etkili olmaktadır. Program esnekliği, öğrencilerin farklı öğrenme yöntemleri ile çeşitli ortamlarda eğitim alabilmelerini sağlar. Küreselleşme ve yeni liberal politikalar, devletin rolünü yeniden tanımlayarak bireysel rekabeti, girişimciliği ve piyasa ihtiyaçlarına uygun becerilerin önemini vurgular hale getirmiştir. Bu yeni anlayış, kamusal hizmetlerin talep odaklı hale gelmesine yol açmıştır ve bu durum sanayi devrimi sonrası beceri gereksinimlerinin arttığı ve özellikle genç işsizliğinin büyük bir sorun olarak öne çıktığı gelişmiş ülkelerde, yeni anlayışın hızla benimsenmesini sağlamıştır. Bu doğrultuda AB ülkeleri, ABD ve diğer gelişmiş ülkeler, eğitim sistemlerini iş piyasasının dinamiklerine uygun olarak yeniden yapılandırmıştır (Emirgil, 2010).

Avrupa Birliği (AB) mesleki ve teknik eğitim (MTE) politikaları, üye ülkelerin ulusal düzenlemelerine bağlı olmakla birlikte, ortak politikaların oluşturulması ve sosyal uyumun sağlanması amacıyla şekillendirilmektedir. AB'nin temel hedefi, eğitimde ulusal farklılıkları koruyarak Avrupa işbirliğini geliştirmek ve eğitim sistemlerinin sürekli güncellenmesini sağlamaktır. Konsey tarafından uygulamaya konulan ilkeler, mesleki eğitimde niteliklerin eşdeğerliliğini, genç işçilerin değişimini ve mesleki yönlendirme

prensiplerini kapsar. AB, mesleki eğitimi desteklemek için Avrupa Sosyal Fonu ve diğer yapısal fonlardan önemli mali yardımlar sağlamaktadır. 1975'te kurulan Avrupa Mesleki Eğitim Geliştirme Merkezi, mesleki ve sürekli eğitim projelerini desteklemekte ve üye ülkeler arasında işbirliğini teşvik etmektedir (Ş. Çetin, 2002).

1980 sonrası Türkiye’de mesleki eğitim, neoliberal politikaların etkisiyle büyük değişimler geçirmiştir. 1980’de alınan ekonomik kararlar, devletin küçültülmesini, kamu harcamalarının kısıtlanmasını ve piyasa ekonomisine geçişi içeren bir reform sürecini başlatmış, Kamu İktisadi Teşebbüsleri (KİT) özelleştirilmeye başlanmış ve devletin sanayideki rolü giderek azalmıştır. Bu özelleştirme süreci, mesleki eğitim kurumlarını da doğrudan etkileyerek önceleri devlet eliyle yetiştirilen ara elemanlar, sanayinin özelleşmesiyle özel sektöre bırakılmıştır. 1986’da çıkarılan 3308 sayılı yasa ile mesleki ve teknik eğitim yeniden yapılandırılmış, okul-sanayi iş birliğine dayalı ikili bir eğitim modeli getirilmiştir. Ancak özel sektör, mesleki eğitim kurumlarının araç-gereç ve teknoloji açısından geride kalmasından şikayetçi olmuş ve sanayide kullanılan modern teknoloji okullarda yer almamıştır. Bu dönemde yapılan reformların bir diğer sonucu da, eğitimin finansmanında kamu kaynaklarının azalması olmuştur. 1988’de devlet bütçesinin %64’ü eğitim ve sağlık gibi kamu harcamalarına ayrılırken, 2005’te bu oran %29’a düşmüştür. Bu durum, eğitim gibi temel hizmetlerin ücretsiz sunumunu sınırlayarak, bazı hizmetlerin ücrete tabi olmasına yol açmıştır (Somuncu, 2020). Özetle, 1980 sonrası dönemde Türkiye’de mesleki eğitim, devletin doğrudan istihdam sağlayıcı rolünden çekilmesiyle, özel sektörün iş gücü ihtiyacını karşılayacak bir yapıya evrilmiştir. Bu süreçte eğitim sisteminde yapılan değişiklikler, okul ve sanayi iş birliği modellerini ön plana çıkarırken, mesleki eğitimde kamu desteğinin azalmasına ve özel sektörün artan etkisine işaret etmektedir.

Avrupa Birliği ülkelerindeki "Yaşam Boyu Öğrenme" politikalarıyla gelişen eğitim yaklaşımı, bireylerin bilgi toplumuna uyum sağlamaları ve iş gücüne katılımlarını artırmak için hayatları boyunca öğrenmelerini desteklemektedir. 2000 yılında Avrupa Konseyi'nin Lizbon ve Feira kararları doğrultusunda, yaşam boyu öğrenmenin kültürel, sosyal ve ekonomik değişimlere uyum sağlamada bir rehber ilke olması gerektiği vurgulanmış, bu amaçla bir memorandum hazırlanarak, bu politikaya yönelik tartışmaların Avrupa çapında yürütülmesi ve üye ülkelerin kendi stratejilerini belirlemesi sağlanmıştır. Memorandumda, yaşam boyu öğrenmenin herkes için erişilebilir olması, temel becerilerin geliştirilmesi,

insan kaynaklarına yatırım yapılması, öğretme ve öğrenmede yenilikler sağlanması, yaygın ve informal eğitimin tanınması, rehberlik ve danışmanlık hizmetlerinin iyileştirilmesi gibi hedefler yer almıştır. Türkiye'deki durum ise eğitim istatistikleri ve okullaşma oranları bağlamında değerlendirililerek Avrupa standartlarına ulaşmak için Türkiye'nin bu konularda iyileştirme yapması gerektiği ortaya çıkmıştır (Mahiroğlu, 2005). Ayrıca AB, Leonardo da Vinci ve Socrates gibi programlarla mesleki eğitim ve öğrenci hareketliliğini desteklemektedir (Akbaş ve Özdemir, 2002).

Türkiye'nin Avrupa Birliği uyum süreciyle şekillenen Mesleki ve Teknik Eğitimin Güçlendirilmesi Projesi (MEGEP), 2005 yılında uygulanmaya başlanmış ve mesleki eğitimde modüler sisteme geçişi sağlamıştır. Bu sistem, iş piyasasının beklentilerine uygun olarak eğitim içeriklerini düzenleyip bireylerin beceri geliştirmesine olanak tanımaktadır. Hayat boyu öğrenme kapsamında ise, mesleki eğitimin yalnızca okul çağındaki gençler için değil, her yaş ve sosyal gruptaki bireyler için erişilebilir olması hedeflenmiştir. Bu amaçla, yaygın eğitim kapsamında hizmet veren mesleki açık öğretim liseleri ve mesleki eğitim merkezleri, bireylerin eğitimlerine hayatın herhangi bir evresinde devam edebilmelerini sağlayarak mesleki beceri kazanımlarını desteklemektedir (T.C. Milli Eğitim Bakanlığı, 2018).

Türkiye'nin uzun vadeli hedeflerinden biri, ortaöğretim kademesindeki öğrencilerin %65'inin mesleki eğitim kurumlarında, %35'inin ise genel eğitim kurumlarında öğrenim görmesini sağlama olmuştur ancak 2007 yılına gelindiğinde bu oranın tam tersine olduğu görülmektedir. Avrupa Birliği ülkelerinde, mesleki eğitimin genellikle ortaöğretimde yoğunlaşması hedeflenmiş, Türkiye de bu yapıya yaklaşmayı amaçlamıştır (Saraçoğlu, 2007). Bu yapının sürdürülebilirliğini sağlamak adına mesleki eğitimde özel sektör yatırımlarını teşvik etmek, meslek standartlarını geliştirmek ve eğitim-istihdam dengesi için uzun vadeli planlar yapmak önem taşımaktadır. Türkiye'de mesleki eğitimin güçlendirilmesi amacıyla uygulanan MEGEP gibi projeler, gençlerin eğitim alırken iş deneyimi kazanmalarını desteklemekte ve iş piyasasının ihtiyaçlarına uygun nitelikler kazandırmayı hedeflemektedir.

MEGEP sayesinde 31 ilde iş piyasası ve beceri ihtiyaç analizi yapılarak Türk iş piyasasının yapısı hakkında bilgiler edinilmiş ve 576 meslek analiz edilmiştir. 42 alanda 197 mesleğin eğitim standardı hazırlanarak yeterliliğe dayalı modüler öğretim programları geliştirilmiş,

5664 adet modül hazırlanmıştır. Mesleki ve genel ortaöğretim kurumlarının eğitim süresi 4 yıla çıkarılıp yatay ve dikey geçişler kolaylaştırılmış, alan ve dal eğitimi sağlanmıştır. Öğrencilere eğitim sonunda diploma, sertifika veya işyeri açma belgesi verilmesine karar verilmiş, her yaş grubuna yönelik hayat boyu öğrenme ilkesine dayalı programlar geliştirilmiştir. 2006'da Meslekî Yeterlilik Kurumu (MYK) kurularak ulusal yeterliliklerin belirlenmesi ve belgelendirilmesi görevini üstlenmiş, bu kapsamda mesleki eğitimle ilgili bilgi toplama ve yayma amacıyla İstanbul ve Trabzon'da iki Mesleki Eğitim Bilgi Merkezi açılmıştır (MEB, 2012).

Günümüzde eğitim, yalnızca mesleki bilgi ve beceri kazandırmakla kalmayıp bireyin tutum, motivasyon ve sosyal becerilerini de geliştirmektedir. Eğitim ve kalkınma arasındaki ilişkiye Japonya ve Yunanistan gibi ülkeler üzerinden baktığımızda, bu ülkelerde eğitime yapılan yatırımların ekonomik kalkınmaya katkı sağladığı gözlemlenmiştir. Özellikle kadın eğitiminin, sağlık, beslenme, doğurganlık ve çocukların okul başarısı gibi alanlarda olumlu etkileri olduğu, kadınların eğitim seviyesinin artırılmasının toplumsal faydaları olduğu görülmektedir. Türkiye bağlamında ise eğitim seviyesinin düşük olması, ekonomik kalkınmayı engelleyen bir faktör olarak öne çıkmakta, eğitime yapılan yatırımın artırılması gerektiği, eğitimin sadece harcama değil, ülke için kârlı bir yatırım olduğu ortaya çıkmaktadır (Sami, 2003).

Kadınlara yönelik yaygın mesleki eğitim faaliyetlerinin çoğu MEB çatısı altında gerçekleşmektedir. 1934'te kurulan Kız Teknik Öğretim Genel Müdürlüğü, kadınlara yönelik Pratik Kız Sanat Okulları ve Olgunlaşma Enstitüleri ile kadınları mesleki eğitime kazandırmak amacıyla faaliyet göstermiştir. Olgunlaşma Enstitüleri, 1960'larda kurularak Türk giyim ve el sanatlarını araştırmak, geliştirmek ve bu alanda eğitim sunmak için açılmıştır. Çıraklık ve Yaygın Eğitim Genel Müdürlüğü, özellikle kadınlara mesleki beceri kazandırmak için 1980'lerde yoğunlaşan eğitim faaliyetleriyle öne çıkmış, Halk Eğitimi Merkezleri aracılığıyla biçki-dikiş, el nakışı, el sanatları gibi alanlarda kadınlara yönelik kurslar açmıştır. 1994-95 eğitim yılında, 905 Halk Eğitimi Merkezi, toplam 21.881 meslek kursu sunmuş ve 325.679 kişi bu kurslardan mezun olmuştur; mezunların % 86.8'i de kadınlardan oluşmaktadır. Ticaret ve Turizm Öğretimi Genel Müdürlüğü altında 1950'lerde kurulan ticaret meslek liseleri ve turizm meslek liseleri aracılığıyla kadınları muhasebe, sekreterlik gibi alanlarda eğiterek istihdama kazandırma amaçlanmış ve 1990-95 arasında toplam 645 meslek kursu açılarak 20.181 yetişkinin eğitimi sağlanmıştır.

MEGEP ile geçilen sistemle, yaş ve medeni durum şartları kaldırılarak daha geniş kitlelere ulaşılması amaçlanmıştır. Kadınların mesleki eğitime katılımının artırılması ve ekonomik bağımsızlıklarını desteklemek amacıyla çeşitli projeler geliştirilmiştir. Örneğin, Kız Çocuklarının Okullaşma Oranlarının Arttırılması Projesi (KEP) gibi girişimlerle kız öğrencilerin mesleki eğitime katılımı teşvik edilmiş ve sanayi alanlarındaki eğitimlere katılımları artırılmıştır. Ayrıca, burs imkanları gibi desteklerle kadınların eğitim süreçlerine dahil edilmesi sağlanmıştır (T.C. Milli Eğitim Bakanlığı, 2018). Türkiye’de, özellikle genç kız ve kadınlara yönelik mesleki eğitim programlarının, onların iş gücüne katılımını artırmak amacıyla uygulandığı görülmektedir. Bu programların çoğu Milli Eğitim Bakanlığı, diğer bakanlıklar ve özel kurs merkezleri tarafından yürütülmektedir. Halk Eğitim Merkezleri ve pratik kız sanat okulları gibi kurumların kadınlara yönelik kurs ve eğitim imkanları sunduğu, bu kurslarda kadınların iş gücüne katılımını destekleyen dikiş, el sanatları, çocuk bakımı, bilgisayar gibi birçok alanda eğitim verildiği görülmektedir. Ayrıca, tarım ve sanayi sektörlerinde kadınların becerilerini geliştirmek için Tarım Bakanlığı ve Sanayi Bakanlığı gibi çeşitli kurumların da “Üreten Kadın Projesi” ve “Cezaevindeki Kadınlara Mesleki Eğitim Projesi” gibi kadınlara özgü çalışmalar yürüttüğü görülmektedir (Kavak, 1999).

Günümüzde, mesleki eğitim özellikle hayat boyu öğrenme kapsamında önemini sürdürmektedir. Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı Halk Eğitim Merkezleri, Olgunlaşma Enstitüleri ve Açık Öğretim okulları gibi kurumlar, örgün eğitime erişim sağlayamayan bireylere mesleki eğitim ve sertifikalandırma hizmetleri sunmaktadır. Teknolojinin hızla değişmesi, bireylerin sürekli güncel bilgiye ihtiyaç duyması nedeniyle sertifika programlarına olan ilgi artmaktadır (Bacakoğlu, 2022).

2.4. Olgunlaşma Enstitüleri

Sanayi devrimiyle doğan mesleki ve teknik eğitim ihtiyacının giderilmesi için tüm dünyada olduğu gibi Osmanlı Devleti de eğitimde kurumsallaşma ve mesleki teknik eğitim kurumları açma yönünde atılımlar yapmıştır (Kenan Seyfi, 2013). II. Meşrutiyet’in ilanıyla birlikte kız sanayi mektepleri ve bıçki-dikiş kursları gibi kız mesleki teknik eğitimi alanında da eğitim kurumları yaygınlaşmıştır. Türkiye’de mesleki ve teknik eğitimin gelişimi incelendiğinde 137 yıllık bir süreç göze çarpmaktadır fakat bu konulardaki en

büyük atılımların erken cumhuriyet döneminde gerçekleştirildiği görülmektedir (Ertan ve Akın, 2011).

Osmanlı İmparatorluğu ve Cumhuriyet dönemlerinde kızların eğitime ve kadınların toplumsal katılımına katkıda bulunan önemli bir isim öne çıkmaktadır. Faika Ünlüer, 1919'da Erzurum'da Türk kadınlarının bağımsızlık ve milli bilinç konularında duyarlılık göstermelerini sağlayacak faaliyetlerde bulunmuş, işgale karşı telgraflarla protesto etkinlikleri düzenlemiştir. Cumhuriyet devrimlerinin yerleşmesine katkıda bulunmuş ve Erzurum'da kadınlar arasında şapka giyen ilk isimlerden biri olmuştur. Disiplinli, öğrencilerini tanıyan, ailelerle yakın ilişkiler kuran ve onları bilgilendiren bir öğretmen olarak tanınmıştır. Faika Ünlüer, Cumhuriyet'in eğitim ideallerine uygun bir rol model olarak anılmakta ve Cumhuriyetin ilk yıllarında kadınların eğitime katılımının artırılmasında önemli bir figür olarak kabul edilmektedir (Akyüz, 1999). Ünlüer'in başarılarının, Cumhuriyetle amaçlanan dönüşüm ve kadın eğitime ilham verdiği düşünülebilir.

Cumhuriyetle birlikte yapılan yenilik ve atılımların kalıcı ve sürdürülebilir olması iyi bir eğitimden geçmektedir. Özellikle 1. Dünya Savaşı'nda ve kurtuluş mücadelesi dönemlerinde teknik elemanların azlığı sonucu yaşanan zorluklar bu konuda yetişmiş insan kaynağının önemini gözler önüne sermiş ve hem kız hem erkek çocukları için mesleki ve teknik eğitim kurumlarının açılmasına karar verilmiştir. Bu konuda danışılması için yurt dışından uzmanlar çağırılıp raporlar hazırlanmış ve bu doğrultuda gerek mesleki-teknik eğitimin bağlı olduğu devlet kurumlarında gerekse de eğitimin yöntem ve işlevlerinde çeşitli atılımlar gerçekleştirilmiş ve sonuç olarak çok sayıda eğitim kurumu ile eğitim ve üretimi birleştiren yapısal bir modele ulaşılmıştır (Çetin, 2003).

Cumhuriyet dönemiyle girilen yeniden yapılanma hareketi ve geçmişi reddetme tutumu endüstrileşme ve zanaat alanlarında da yaşanmış ve seri üretilebilecek ürünlerin zanaat ayağının daha önce sonlandırılarak bazı geleneklerin dışlandığı görülmüştür. Burada geleneği dışlamanın Cumhuriyetle birlikte kendini yeni baştan var etme çabasıyla kaçınılmaz olduğu anlaşılrsa da geleneksel el sanatlarına karşı farklı bir tutum içinde olduğu ve ulusal bir kimlik inşası için bunların birer araç olarak kabul gördüğü anlaşılmaktadır (Turan, 2009).

Kadınların eğitimi, onların toplumda daha etkin rol oynamalarını sağlayarak ekonomik ve sosyal kalkınmaya katkıda bulunur. Atatürk, kadınların da erkekler gibi her alanda eğitim alması gerektiğine inanıyordu. 1922'de yaptığı konuşmalarda, kadınların eğitim düzeyinin artırılmasına önem verdiğini vurgulamış ve eğitimde eşitlik ilkesini getirilmiştir. 1924'te çıkarılan Tevhid-i Tedrisat Kanunu ile ilköğretimin ücretsiz ve zorunlu hale gelmesi sağlanmış, kız çocukları için eğitim fırsatları artırılmıştır. 1927-1928 eğitim yılında Kız Enstitüleri açılarak kadınlara mesleki ve teknik eğitim verilmiştir. İlköğretim reformları ile kırsal alanlardaki geniş kitlelerin eğitim alması amaçlanmış, kız çocuklarının okula devam oranı artırılmıştır. Ortaokullar ve liselerde kızların eğitime katılımı desteklenmiş, özellikle "Aile Bilgisi" dersleri ile kadınların bilinçli birer ev kadını olarak yetişmesi hedeflenmiştir. Kadınların üniversitelerde de eğitim alması teşvik edilmiş, ilk yıllarda kız öğrenci sayısı az olsa da yıllar içinde artış göstermiştir. Cumhuriyet'in ilk yıllarından itibaren kadınların mesleki eğitimi desteklenmiş ve kız teknik okulları yaygınlaştırılmıştır. Bu okullarda kadınların endüstri ve sanat alanlarında eğitim alması sağlanmıştır. 1928'de başlatılan Millet Mektepleri ile kadınlara okuma-yazma öğretilmiş ve çeşitli alanlarda meslek edinmeleri sağlanmıştır (Çetin, 2003). Pratik Kız Sanat Okulları, Gezici Kurslar ve Olgunlaşma Enstitüleri ile kadınların eğitimine destek verilmiştir. Kadınların eğitim imkanlarından yararlanmaları, toplumun modernleşmesi için kritik öneme sahiptir. Eğitim politikaları, kadınların ihtiyaçlarına yönelik olmalı ve yaygın eğitim programları ile kadınlara daha fazla destek sağlanmalıdır.

Olgunlaşma Enstitüleri ve Halk Eğitimi Merkezlerinde uygulanan programlar, kadın eğitimi ve toplum inşası açısından önemli rol oynar. Özellikle kadınların eğitime yönelik programlarda onların hem aile içinde hem de toplumsal alanda daha güçlü ve bağımsız bireyler haline getirilmeleri temel amaçtır. Bu sayede, eğitilen kadınlar topluma katkı sağlayan bireyler olarak rol üstlenir. Olgunlaşma Enstitüleri gibi kurumlar, kadınların sanatsal ve kültürel değerleri korumasını, bu değerleri nesillere aktarmasını teşvik ederken, Halk Eğitimi Merkezleri de anne eğitimi kursları aracılığıyla çocuk gelişimi, sağlık, beslenme gibi temel konularda bilgi vererek ailelerin eğitime katkı sunar. Bu tür programlar, kadınların aile yapısını güçlendirmesini sağlarken, çocukların eğitimli bireyler olarak yetişmesine de katkıda bulunur (Ömeroğlutan, 1999). Sonuç olarak, Cumhuriyet kadınının hayata atılması ve bir milli kimlik oluşturma gayesi, kadın eğitiminin önemli bir yere sahip olmasını sağlamıştır ve kadın eğitimi toplumun temel taşlarından biri olarak

karşımıza çıkmaktadır. Olgunlaşma Enstitüleri ile Halk Eğitimi Merkezleri, bu eğitimde önemli araçlar olarak toplumun gelişimine hizmet etmektedir.

Cumhuriyet'in eğitim politikaları, kadınların toplumsal yaşama aktif katılımını teşvik etmeyi hedeflemiştir. Bu kapsamda, eğitim sistemi kadınları bilinçli, haklarını bilen, üretken ve toplum içinde etkin roller üstlenebilen bireyler olarak yetiştirmeyi amaçlamıştır. Ancak, o dönemde toplumsal şartlar ve kültürel yapının etkisiyle bazı kadınların bu hedeflere ulaşamaması ihtimaline karşı, "Cumhuriyet kadını" ideali dışında kalanlar için "Cumhuriyet ev kadını" modeli de desteklenmiştir. Bu modeldeki kadınlar, ev hayatında bilgili ve bilinçli bireyler olarak aile içinde önemli roller üstlenecek şekilde eğitilmiştir (F. Çetin, 2003). Öğrenmenin özünün "bilincin evrimi" olduğu ve bireylerin yanı sıra toplumların da bilinç geliştirme sürecinde yer aldığını savunulmaktadır. Öğrenmenin yalnızca bilgi ve beceri edinmek değil, aynı zamanda bir dönüşüm süreci olduğunu vurgulanırken, bireysel ve kurumsal olarak yaşanan ruhsal bir yolculuk olarak da betimlenmektedir. Her iki durum için de dönüşüm, eski yöntemleri bırakıp yeni bir anlayışa geçmeyi gerektirir. Örneğin toplumların eski, rasyonel ve kontrol odaklı sistemlerden, daha etkileşimsel ve yaratıcı bir yapıya geçmeleri gerektiği belirtilir ancak bu süreç genellikle bir tırtılın kozadan çıkıp kelebek olması gibi acı vericidir. Öğrenme toplulukları, bu dönüşümü kolaylaştırma işlevine sahip olup bireylerin ve organizasyonların yeni bilinç seviyelerine ulaşmalarını desteklemektedir (Owen, 1991). Bu nedenle yeni kurulmakta olan bir Cumhuriyet için ideal bir kadın imajı oluşturup kadınları da bu doğrultuda eğitmek, dolaylı yoldan tüm toplumun eğitimine de öncülük eden kilit bir öneme sahiptir. Kadın kimliği, toplumsal, kültürel, ekonomik ve bireysel faktörlerin bir araya geldiği karmaşık bir süreçle oluşur. Bu faktörlerin her biri, kadının toplum içindeki yerini, kendilik algısını ve bireysel ifade biçimini belirler. Kadın kimliği sabit değil, zamanla değişen, bireyin kendini ve toplumsal rollerini sorguladıkça yeniden şekillenen dinamik bir yapıya sahiptir. Eğitim, kadının kendini geliştirmesi, özgüven kazanması ve toplumsal rolleri sorgulaması açısından önemli bir rol oynar. Eğitim yoluyla birey, toplumdaki yerini yeniden değerlendirme ve kimliğini daha geniş bir çerçevede oluşturma fırsatı bulur ve kadın kimliği, bireyin ailesinden aldığı değerler, inançlar ve normlarla şekillenir. Aile içinde verilen mesajlar, kadının gelecekteki kendilik algısını doğrudan etkilemektedir (Soydan, 2013).

İlk Olgunlaşma Enstitüsü 161 öğrenci ile 1945 yılında İstanbul Beyoğlu'nda kurulmuş, ardından 1958'de Ankara Maltepe'de Ankara Olgunlaşma Enstitüsü açılmıştır (T.C. Milli Eğitim Bakanlığı, 2019). İstanbul Olgunlaşma Enstitüsü'nün açılışı büyük önem arz etmiş ve ilerleyen zamanlarda dönemin Milli Eğitim Bakanı Hasan Ali Yücel de bizzat enstitüyü ziyaret etmiştir (Resim 2.1) (Kır Şimşek, 2019). Bu kurumlar, öğrencilere teşebbüs kabiliyeti kazandırmak ve hayatlarını kazanmaları için gerekli mesleki yetkinlikleri sağlamada önemli bir rol oynamaktadır (T.C. Milli Eğitim Bakanlığı, 2019).



Resim 2.1. Hasan Ali Yücel'in İstanbul Olgunlaşma Enstitüsü ziyareti (Kır Şimşek, 2019)

Olgunlaşma Enstitüleri'nin kuruluş amacı, özellikle Kız Enstitüleri mezunlarına mesleki yetenek kazandırmak ve onları istihdam olanaklarıyla desteklemek olarak belirlenmiştir. İlk müdürü Refia Övüç, bu okulların, Kız Enstitülerinden mezun olan ancak yeterince iş imkanı bulamayan genç kadınların meslek edinmesini sağlamak amacıyla kurulduğunu belirtmiştir. Bu dönemde dikiş, nakış gibi işlerin daha çok yabancıların elinde olması, Türk kadınlarını bu alanlarda geliştirme ihtiyacını doğurmuştur. Olgunlaşma Enstitüleri, geleneksel el sanatları ve modern meslek becerilerini bir araya getirerek kadınların kendilerine ve topluma katkı sağlayabilecekleri bir eğitim ortamı sunar. Enstitülerde eğitim alan kadınlar, toplumun önemli temsilcilerine yönelik kıyafet ve el sanatları üretimi gibi faaliyetlerde bulunarak devlet ve toplum arasında kültürel bir köprü kurmaktadır (Gürçayır, 2013). Ayrıca Olgunlaşma Enstitüleri, geleneksel Türk el sanatları ile kıyafet

tasarımlarını modernize ederek sergiler ve defileler düzenlemiş hem yurt içinde hem de yurt dışında Türk kültürünü tanıtmıştır. Bu çalışmalar arasında, geleneksel motiflerden oluşan tasarımlar ve folklorik bebekler gibi eserler yer almıştır (Sezer Arığ, 2014).

Olgunlaşma Enstitüleri ile ilgili ilk yasal düzenleme 1962 yılında “Kız Teknik Öğretim Olgunlaşma Enstitüsü Yönetmeliği” adıyla yapılmıştır. Buna göre:

“Kız Teknik Öğretim Olgunlaşma Enstitüleri, Kız Enstitülerini veya Akşam Kız Sanat Okullarını bitiren kadınlara yönelik bir mesleki gelişim merkezidir. Bu kurumlar, öğrencilerin mesleki becerilerini artırarak onların çalışma hayatına daha donanımlı, girişimci ve kazanç odaklı bireyler olarak katılmalarını sağlamayı amaçlamaktadır. Yönetmeliğin 2. maddesine göre enstitüler, eğitimlerini milli eğitimin temel ilkeleriyle uyumlu olarak on hedef doğrultusunda şekillendirir. Bunlar:

1. Sorumluluk ve Girişimcilik: Öğrencilerin, sorumluluk sahibi, girişimci, ekonomik bilinçli bireyler olmaları teşvik edilir. Bu hedef, onları kendi alanlarında bağımsız hareket edebilecek, iş hayatında riskleri ve fırsatları değerlendirebilecek bireyler olarak yetiştirmeyi amaçlar.
2. Ekonomik Katkı Bilinci: Kültürel ve teknik beceriler, milletin ve memleketin ekonomisine katkıda bulunmak amacıyla işlenir. Öğrencilerin, ekonomiye nasıl katkı sağlayabileceklerini bilmeleri önemlidir.
3. İş Sevgisi ve İnovasyon: İş sevgisini yaymak, iş alanındaki yenilikleri takip etmek ve uygulamak üzerine eğitim verilir. Bu, öğrencilerin işlerini sevmeleri ve işlerine tutkuyla bağlı olmalarını teşvik ederken, yeniliklere açık kalmalarını sağlar.
4. Pozitif Yaklaşım ve Çözüm Odaklılık: Başarısızlık karşısında kötümserliğe kapılmak yerine, sorunları çözme becerisi kazandırılır. Bu sayede öğrenciler, iş yaşamında karşılaşılabilecekleri engelleri aşabilme yeteneğine sahip olurlar.
5. Üretkenlik ve Verimlilik: Öğrencilere enerji ve zamanı verimli kullanma ve üretme gücünü geliştirme öğretilir. Bu hedef, onları hem bireysel hem de toplumsal fayda sağlayacak şekilde yetiştirmeyi amaçlar.
6. Emelin Değerini Bilme: Öğrencilerin emelin değerini anlamaları ve el emeli ile kazanç sağlama kültürünü geliştirmeleri hedeflenir. Bu, meslek yaşamında emele saygıyı ve emek odaklı bir çalışma ahlakını teşvik eder.
7. Görgü ve Zevk Gelişimi: Öğrencilerin estetik değerler, görgü ve zevk açısından gelişim göstermeleri hedeflenir. Bu hem kişisel hem de mesleki hayatta daha donanımlı olmalarına yardımcı olur.
8. Milli ve Yerel Değerlerin Tanıtımı: Öğrencilerin, milli ve yerel işlerde bilgi sahibi olup bu değerleri tanıtılabilmeleri sağlanır. Bu, kültürel değerlerin korunması ve tanıtılması açısından önemlidir.

9. Ucuz ve Güzel Giyinme Bilinci: Özellikle giyim ve ev yönetimi gibi alanlarda, estetikle uyumlu, uygun fiyatlı çözümler sunma becerisi kazandırılır. Bu hedef, çevreye örnek teşkil eden bir yaşam tarzını benimsemelerine yardımcı olur.
10. İş İlişkileri Bilgisi: İşveren, işçi ve alıcı ilişkilerinde düzenli ve uyumlu bir yapıya sahip olma, bu ilişkileri başarılı bir şekilde yönetme yeteneği kazandırılır. Bu, öğrencilerin iş dünyasında karşılıklı saygı ve anlayışa dayalı ilişkiler geliştirmelerini destekler (MEB, 1962).”

Bu hedefler, Kız Teknik Öğretim Olgunlaşma Enstitülerinin, mezunlarını mesleki olarak yetkin, sosyal olarak bilinçli, kültürel açıdan donanımlı ve topluma faydalı bireyler olarak yetiştirme amacını ortaya koymaktadır. Ayrıca bu yönetmelikte yer alan tanımlamalar Olgunlaşma Enstitüleri’nin nasıl temeller üzerine kurulduğu ve erken Cumhuriyet dönemi kadın eğitimi açısından nelerin hedeflendiğini anlamak için de iyi bir kaynaktır. Buradan Cumhuriyet döneminde Olgunlaşma Enstitüleri aracılığıyla, Türk kadınının girişimci ve ekonomiye katkı sağlayacak faydalar üretecek şekilde yetiştirilmelerinin hedeflendiği anlaşılmaktadır. Bir diğer yandan da Türk Cumhuriyeti kadınının imajının; sorumluluk sahibi, işini seven, pozitif, görgülü, zevkli ve milli değerlerine sahip çıkan bir yapıda olması gerektiği şeklinde tanımlandığı anlaşılmaktadır. Buradan Olgunlaşma Enstitüleri ile hedeflenenin kadınların yalnızca iyi bir anne ve eş değil, topluma ve üretime kazandırılmış aktif ve örnek birer birey olarak eğitilmeleri olduğu anlaşılmaktadır.

Türkiye’deki kız enstitülerinin ilk örneği olan Refia Övüç Olgunlaşma Enstitüsü incelendiğinde, enstitünün iç mekanlarının tasarımında dönemin modernist yaklaşımlarının tam olarak yansıtılmadığını, daha çok işlevsel ve rasyonel bir dilin kullanıldığını ortaya çıkmaktadır. El sanatları, yemek yapımı ve çocuk bakımı gibi kurslar sunarak, hem geleneksel hem de modern eğitim tekniklerini bir araya getiren Enstitülerin iç mekânları, çoğunlukla basit mobilyalarla donatılmış olup, modern mobilya tasarımına dair örnekler sınırlıdır (Resim 2.2) (Tulum Okur ve Ekenyazıcı Güney, 2023). Enstitülerin amacı daha çok kız çocuklarına mesleki beceriler kazandırmak olduğundan, iç mekânlarda işlevsellik ön planda tutulmuş ve modernleşme sürecindeki Türkiye’nin sınırlı kamu bütçesiyle, önceliklere göre okullar finanse edilmiş olabilir. Bu durumda Olgunlaşma Enstitüleri’nin uygulama odaklı okullar olduğu anlaşılmaktadır. Sonuç olarak, Refia Övüç Olgunlaşma Enstitüsü ve diğer Olgunlaşma Enstitüleri, Türk kadınlarının toplumsal hayata katılımını teşvik etmek ve geleneksel el sanatlarını yaşatmak amacıyla önemli bir rol oynamıştır. Cumhuriyete yakışır bir şekilde kendinden emin ve bilinçli bireylerin, mesleki yeterliliği yüksek ve bu konuda kendi kendini yönetebilecek seviyede pazarlama bilgisine sahip

elemanların yetiştirilmesinin amaçlandığı Olgunlaşma Enstitüleri'nde başlangıçta biçki-dikiş, sırma, renkli nakış, moda-çiçek, resim ve çamaşır bölümleri kurulmuş, ilerleyen yıllarda hazır giyime talebin artmasıyla konfeksiyon atölyesi de kurulmasına karar verilmiştir (Kır Şimşek, 2019).



Resim 2.2. İstanbul Refia Övüç Olgunlaşma Enstitüsü atölyeleri (Kır Şimşek, 2019)

Ankara'daki Olgunlaşma Enstitüsü 110 öğrenci ile Maltepe'de bir apartman dairesinde eğitime başlamış ve mevcut yerin eğitim için yetersizliği sebebiyle enstitü, bugün de varlığını sürdürdüğü 1930 yılı yapımı binaya geçmiştir. Ankara Olgunlaşma Enstitüsü 1962 yılı itibariyle dikiş, moda, çiçek, resim, Türk işi, sırma atölyeleri gibi toplam 13 alanda faaliyet gösterir hale gelmiştir. Ayrıca Ankara'nın başkent oluşu ve siyasi lider, diplomat gibi protokolden insan trafiğinin yoğun yaşanması sebebiyle gelen misafirlerin eşleri Ankara Olgunlaşma Enstitüsü'nde sık sık ağırlanmış, misafirlere özel defileler ve çalışmalar yaptırılmıştır, bu nedenle Ankara Olgunlaşma Enstitüsü önde gelen protokol okullarından olmuştur. Özellikle 1960'lı yıllarda yurt içi ve yurt dışında da oldukça yoğun bir şekilde sergi ve defileler düzenlenmiş; ilk on yılda Finlandiya, ABD, Belçika,

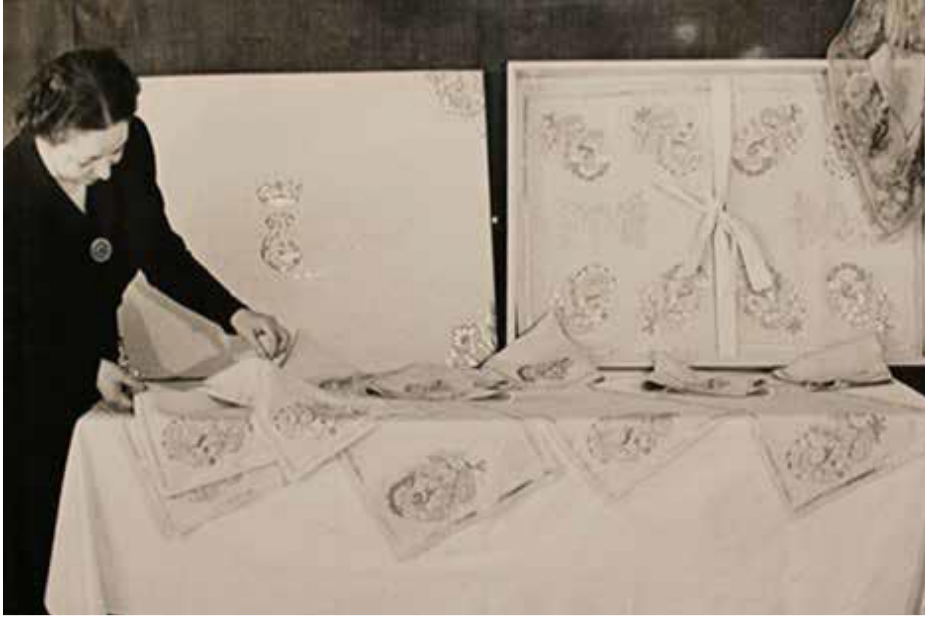
Almanya, İspanya, Fransa, İtalya gibi ülkelerde faaliyetler gerçekleştirilmiştir (Ertan ve Akın, 2011). Olgunlaşma Enstitüleri yapılan işlerin kalitesi, moda yönü bir konumda olmaları ve protokol okulu olması nedeniyle gerek Mevhibe İnönü gibi Türkiye’den (Resim 2.3) gerekse de Sophia Loren gibi yurt dışından (Resim 2.4) misafirler ağırlamıştır. Olgunlaşma Enstitüleri yalnızca ziyaretçi ağırlamakla kalmamış yurt dışı fuar ve defilelerde de boy göstermiş ve hatta II. Elizabeth’e düğün hediyesi (Resim 2.5) gibi ülke hediyelerinin de üretildiği bir merkez haline gelmiştir (Kır Şimşek, 2019).



Resim 2.3. Mevhibe İnönü’nün Olgunlaşma Enstitüsü ziyareti (Kır Şimşek, 2019)

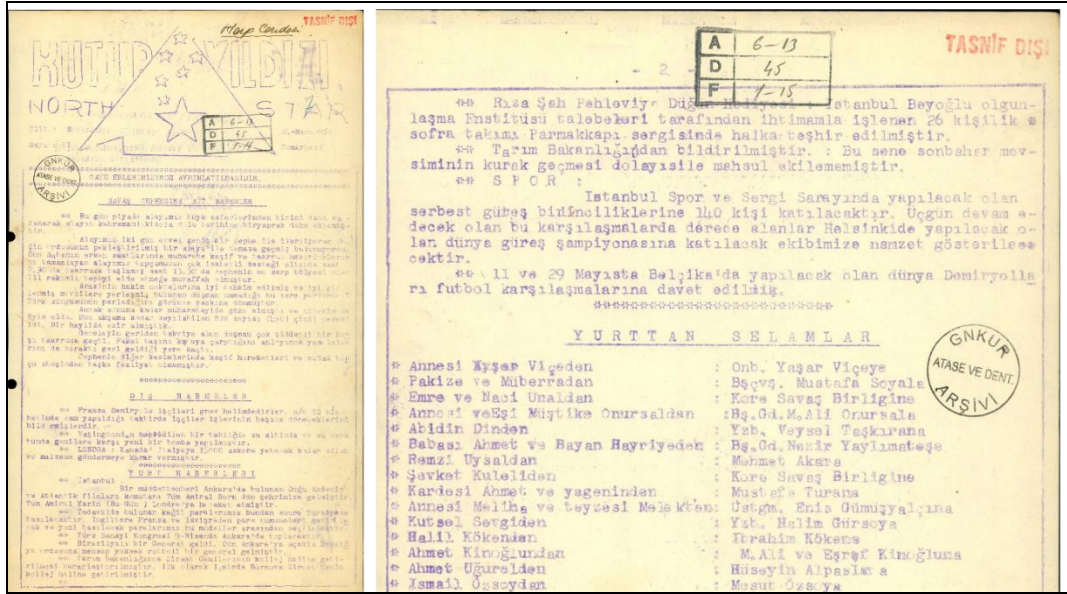


Resim 2.4. Sophia Loren’in Ankara Olgunlaşma Enstitüsü ziyareti (Kır Şimşek, 2019)



Resim 2.5. II. Elizabeth'e düğün hediyesi için üretilmiş sofra takımı (Kır Şimşek, 2019)

Prestijli konumu ve gerek yurt içi gerek yurt dışı faaliyetleriyle Olgunlaşma Enstitüleri örnek alınan eğitim kurumlarından olmuştur. Bu sebeple yaptıkları işler ile ulusal ve uluslararası başarıları gündem olmuş dönemin çeşitli dergi ve gazetelerinde çıkan haberlerle bu başarıları halka duyurulmuştur. Hatta 1950-1953 yılları arası Kore Savaşı sırasında Türk Tugayı tarafından yayımlanan ordu gazetesi, Kutup Yıldızı'nda da Olgunlaşma Enstitüleri'nin işlerinin (Resim 2.6) haber olduğu görülmektedir (Kore Türk Tugayı, 1951). Bu gazete Cumhuriyet döneminin ilk ordu gazetesi olma özelliğini taşımakla birlikte Türk askerlerinin moral ve motivasyonunu artırıp cephedeki gelişmelerden haberdar etmek ve eğitimlerine katkıda bulunmak amacıyla çıkarılmıştır. Gazetede, muharebe haberlerinin yanı sıra spor müsabakaları, sinema gösterimleri, konserler ve tiyatro temsilleri gibi sosyal faaliyetlere dair bilgiler de yer almıştır (Topaloğlu, 2021). Bu gazetede Olgunlaşma Enstitüsü'nden işlerin yer alması, enstitülerin etkinliği ve itibarı hakkında fikir vermektedir.



Resim 2.6. Kutup Yıldızı gazete küpüründe Olgunlaşma Enstitüsü haberi (Kore Türk Tugayı, 1951)

Olgunlaşma Enstitüleri yurt içinde milli moda oluşturmak ve geleneği korumak için faaliyetlerini yürütürken bir yandan da Türk geleneksel el sanatları ile yeniden yorumlanmış ve modernize edilmiş Türk modasını dünyaya duyurma gibi bir misyonu üstlenmiştir. 1953 yılında Olgunlaşma Enstitüsü'nden bir heyet, Refia Övüç ile Fransa'ya gitmiş ve Türk moda ürünleri ile defileler gerçekleştirmiş. Bu ses getiren olay dönemin gazetelerinde de haber yapılmış, Akşam Gazetesinde *"İtalya'da, İspanya'da ve Fransa'da yapılan defileler memleketimiz lehine tezahürata vesile oldu. Fakat bazı yerlerde Türkiye'yi tanınamaktan doğan acayip sualler de soruldu."* şeklinde (Resim 2.7) yer alan ifade ile yapılan propaganda çalışmalarının da önemi anlaşılmıştır (Topuz, 1953).



Resim 2.7. Akşam Gazetesi küpüründe Olgunlaşma Enstitüsü haberi (Topuz, 1953)

Osmanlı döneminde başlayan uluslararası sergilere katılım geleneği, Türkiye Cumhuriyeti'nin özellikle ekonomik ve kültürel tanıtım stratejileriyle devam etmiştir. Bu amaçla, Tarsus Vapuru'nun bir seyyar sergi gemisi olarak kullanılması önemli bir adım olmuştur. Türkiye'yi Batı'da tanıtmak, ekonomik iş birlikleri oluşturmak ve Türk turizmine katkı sağlamak amacıyla ABD ve Avrupa'da geniş kapsamlı sergiler düzenlenmiştir. Yunanistan, İtalya, İspanya, Fransa gibi Avrupa ülkelerinden başlayan Tarsus Vapuru'nun seyahati ABD'ye kadar uzanmıştır. Her durakta, Türk kültürünü ve sanayi ürünlerini tanıtan etkinlikler düzenlenmiştir. Geleneksel Türk el sanatları, Olgunlaşma Enstitüleri'nin hazırladığı kıyafetler, Türk kültürünü yansıtan seramik ve halı gibi ürünler sergilenmiştir. Ayrıca Türk iş adamları da tanıtım faaliyetlerinde yer almıştır. Sergi gemisinin Amerika'daki karşılanma törenlerinde Türk-Amerikan dostluğuna vurgu yapılmış, yerel halk ve basınla etkin iletişim sağlanarak Türk ürünleri tanıtılmış, bunu için basında geniş yer bulması sağlanmıştır (Mutlu, 2024). Tarsus Vapuru Seyyar Sergisi kapsamında Türk kültürünü ve el sanatlarını tanıtmak için Olgunlaşma Enstitüleri'nin hazırladığı kıyafet

koleksiyonları ve Türk motifleri yerli ve yabancı kaynaklarda yer alırken dergi kapaklarında da (Resim 2.8) kendine yer bulmuştur. Bu sergilerle, Türk giyim tarzının estetik ve sanatsal yönü vurgulanmış böylece hem Türkiye'nin sanatsal zenginlikleri tanıtılmış hem de Türk modasının uluslararası alanda bilinirliği artırılmıştır.



Resim 2.8. Hayat Dergisi kapaklarında Türk modeller (Hayat, 1958a)(Hayat, 1958b)

Çıkan işlerin kalitesi ve bu şekilde Olgunlaşma Enstitülerinden söz edilmesi sayesinde kurum, Türk modasına yön vermiş ve aynı zamanda dünyaya duyurmuştur. Bu noktada yurt dışına çıkan devlet protokolünden kadın temsilcilerin Olgunlaşma Enstitüleri tarafından giydirilmesine de dikkat edilmiştir. Bunlara ek olarak Türk kültürünü yurt dışına tanıtmaya amacıyla oluşturulmuş yüzer sergi Tarsus gemisi ile moda koleksiyonları, Amerika ve Avrupa gibi kıyıları ziyaret etmiş ve gemi aracılığıyla Olgunlaşma Enstitüleri'nin oluşturduğu milli moda Avrupa kıyılarından Amerikan kıyılarına kadar birçok ülkede tanıtılarak büyük hayranlık ve beğeni toplamıştır (Erdem, 2019). Tarsus'un Amerika (Resim 2.9) ziyareti de gündemde yankı uyandırmış ve dönemin dergilerinde yer bulmuştur (Atlas, 2022).



Resim 2.9. Panorama Dergisi'nde yer alan Tarsus Gemisi Amerika ziyareti kolajı (Atlas, 2022)

Yurt içinde ve dışında yapılan bu büyük çaplı moda etkinlikleri sebebiyle doğan canlı model ihtiyacı neticesinde Olgunlaşma Enstitüleri kendi mankenlerini de yetiştirmeye başlamıştır. Henüz mankenlik ajansı bulunmayan ülkede ilk modellik faaliyetlerini Olgunlaşma Enstitülerinin öğrencileri gerçekleştirmiş ve Türkiye'nin ilk milli modeli olan Lale Belkıs da Olgunlaşma Enstitüsünün öğrencilerindendir. Böylece modellerin milli modayı yurt dışında temsil etmesiyle birlikte yine milli bir görev icra etmiş olmalarından dolayı "milli mankenlik" kavramı ortaya çıkmıştır. Bu ihtiyaç sebebiyle Olgunlaşma Enstitüleri kendi öğrencilerini mankenlik için de eğitmeye başlamış (Kır Şimşek, 2019) ve Beyoğlu Olgunlaşma Enstitüsü mezunlarından Lale Belkıs ülkenin ilk mankenlerinden olmuştur. Sanat hayatına mankenlikle başlayan Belkıs'ın bu meslekle tanışması 14 yaşlarındayken bu okulda okuduğu sırada gerçekleşmiştir. Olgunlaşma Enstitüleri'nin düzenlediği defilelerde podyuma çıkmış (Resim 2.10) ve gazetelerde fotoğrafları yayınlanmaya başlayınca tanınır hale gelmiştir. Olgunlaşma Enstitüleri'nin hazırladığı kıyafetlerin yurt dışında tanıtımlarında iki ay boyunca görev almış ve böylece Türkiye'de de dünyada da tanınan bir isim haline gelerek, ilk milli manken unvanını almıştır (Belkıs, 2006).



Resim 2.10. Lale Belkıs Ankara Olgunlaşma Enstitüsü'nde defilede (T.C. Milli Eğitim Bakanlığı, 2019)

İstanbul Olgunlaşma Enstitüsü'nün gördüğü rağbet sonucu farklı illerde de Olgunlaşma Enstitüleri'nin gerekliliği gündeme gelmiş ve 1958'de Ankara, 1959'da Eskişehir ile Samsun, 1961'de İzmir, 1972'de Adana, 1987'de Antalya, 1988'de Kayseri ile Trabzon, 1989'da Diyarbakır ile yine İstanbul'da Sabancı Olgunlaşma ve 1996 yılında da Bursa Olgunlaşma Enstitüleri açılmıştır (Kır Şimşek, 2019). Bunun üzerine 1996 yılında yapılan "Kız Teknik Olgunlaşma Enstitüsü Yönetmeliği," ile geleneksel el sanatlarının korunması ve tanıtılması adına atılan önemli adımları ve Olgunlaşma Enstitülerinin işleyişine dair detaylı düzenlemeler getirmiştir. Bu düzenlemeler, enstitülerin amacını, kapsamını, görev ve işleyişini tanımlar ve özellikle geleneksel Türk giyim ve el sanatlarını yaşatmak amacıyla faaliyet gösteren enstitülerin araştırma, geliştirme, arşivleme ve üretim çalışmalarını desteklemeyi amaçlar. Bu bağlamda, enstitülerin el sanatlarının korunması, geliştirilmesi ve toplumda tanıtılması hedeflenmiştir. Enstitüler, teorik ve uygulamalı dersleri kapsayan programlar sunarak hem mesleki hem de teknik bilgi sağlayacak şekilde yapılandırılmıştır. Eğitim süreci bölgesel ihtiyaçlara göre düzenlenmiş ve öğrencilere becerilerini geliştirmeleri için çeşitli üretim çalışmaları yaptırılmıştır. Üretim faaliyetleri,

döner sermaye kapsamında planlanarak yürütülmesine karar verilmiş, sanatsal nitelikli ürünler üretilmiştir. Enstitüler, her bölüme uygun üretim atölyeleri kurarak, burada hem araştırma hem de üretim faaliyetlerini bir arada yürütülmektedir. Üretim atölyelerinde hem prototip hem de siparişe dayalı ürünlerin geliştirilmesi sağlanmış, atölyelerde seri üretime yönelik planlama yapılırken, sanatsal ve estetik değeri yüksek ürünlerin de üretilmesine önem verilmiştir. Enstitü kadrosu, müdür, öğretmenler, usta öğreticiler, teknisyenler ve öğrencilerden oluşmuştur. Yönetici ve öğretici personel, enstitünün işleyişini sağlamak amacıyla belirli görev tanımları ile yetkilendirilmiştir. Ayrıca, her bir atölye için bir atölye şefi atanarak işlerin düzenli bir şekilde yürütülmesi sağlanmıştır (MEB, 1996).

Olgunlaşma Enstitüleri gelenek ve göreneklerin tanıtımı misyonunun yanında bunların yaşatılması ve unutulmaya yüz tutmuş el sanatlarının canlandırılıp arşivlenmesi noktasında da önemli bir yere sahiptir. Bu amaçla gerek Olgunlaşma Enstitüleri'nde üretilen el emekleri gerekse enstitülere bağış olarak gelen çeşitli folklorik elbiseler arşivlenmiş, bu ürünlerden müzeler kurulmuştur. İstanbul'da bulunan Olgunlaşma Enstitüsü arşiv binasındaki olumsuz koşullar ve uygun koşulları sağlayacak maddi yetersizlikler doğrultusunda enstitü müdürü gerekli temaslarda bulunarak arşivin büyük bir kısmını Ankara'ya göndertmiş ve bu eserlerden Ankara Olgunlaşma Enstitüsü'nde "Kız Teknik Öğretim 100.Yıl Müzesi" kurulmuştur. İlerleyen zamanlarda İstanbul'da kurulan ikinci Olgunlaşma Enstitüsü için bu müzeden bazı parçalar devredilmiş ve içeriği yenilenmiştir. Sonuç olarak günümüze kadar her Olgunlaşma Enstitüsü bünyesinde kendi müze ve arşivi sergilenir hale gelmiştir (Kır Şimşek, 2019).

1996 yılında Olgunlaşma Enstitüleri'nin bağlı olduğu yönetmelik değişmesiyle geleneksel el sanatlarının araştırılıp geliştirilmesi, tanıtılması ve arşivlenmesi gibi misyonlar da enstitülere dahil edilmiştir. Bu doğrultuda "Araştırma" ve "Tanıtım ve Pazarlama" bölümlerinin tüm Olgunlaşma Enstitüleri'nde açılmasına karar verilmiştir. Bu atılımla kaliteyi arttırmak amaçlanırken çağdaş dünyanın getirdiği ihtiyaçları takip edebilmek ve Türk elişini dünyaya pazarlayabilmek hedeflenmiştir. Yeni yönetmelikle yaşanan bir diğer önemli atılım ise bölgesel anlamda Olgunlaşma Enstitüleri'nin bulundukları coğrafya ve kültüre özel araştırmalarının yoğunlaşması ve bu doğrultuda birbirinden farklı bölümlerin açılmasına olanak tanınması olmuştur.

2002 yılında çıkarılan “Mesleki ve Teknik Eğitim Yönetmeliği Genel Düzenlemeleri” kapsamında mesleki eğitim kurumlarının kuruluş ve işleyişinden, çıraklık eğitimi, kalfalık ve ustalık sınav komisyonları kurulması gibi çeşitli düzenlemeleri getirilmiş, yaygın mesleki eğitim ve iş yerinde uygulamalı eğitimle ilgili süreçler düzenlenmiştir. Buna göre mesleki ve teknik eğitimde farklı eğitim programlarının tek çatı altında toplanarak eğitim merkezleri kurulması hedeflenmiştir. Yönetmelikte, çıraklık, kalfalık ve ustalık gibi kademelere yönelik programların modüler yapıda olması gerektiği belirtilmiş ayrıca ulusal meslek standartlarına uygun olarak programlar hazırlanması zorunlu hale getirilmiştir. Çıraklık eğitiminde teorik ve pratik eğitimin birlikte yürütülmesi esas alınmış, ustalık eğitimi sırasında da pratik eğitime devam etme zorunluluğu getirilmiştir (MEB, 2002). Bu kapsama giren Olgunlaşma Enstitüleri’nde de verilen eğitimin daha sistemli yapılması amaçlanmış. Bu yönetmelikle birlikte düzenlenen MEGEP modülleri, Olgunlaşma Enstitüleri’nin de müfredatını oluşturmuştur.

Türkiye, 2006 yılında UNESCO’nun Somut Olmayan Kültürel Mirasın Korunması Sözleşmesi’ne taraf olmuş ve somut olmayan kültürel mirasın korunmasına yönelik birçok çalışma gerçekleştirmiştir. Türkiye’nin yerel, bölgesel ve uluslararası düzeyde somut olmayan kültürel mirası koruma çabaları, çeşitli projelerle zenginleştirilmiştir. Türk dili konuşan ülkeler arasında kültürel iş birliğini desteklemek amacıyla 1993 yılında kurulmuş TÜRKSOY ve üyesi ülkelerle işbirlikleri ve uluslararası projeler aracılığıyla kültürel mirasın sürdürülebilirliği sağlanmaya çalışılmıştır. Bu kapsamda Olgunlaşma Enstitüleri’nin geleneksel Türk el sanatları ve giyim kültürünü yaşatma, geliştirme ve yeni nesillere aktarma misyonuyla önem kazanmaktadır. Geleneksel el sanatlarının kaybolmaması için aslına sadık kalarak öğretilen yöntemleri ve bu kültürel birikimleri arşivleyip tanıtılmaktadır. Enstitüler, örneğin “Elif Bebek Projesi” gibi projelerle, Türk kadınının fiziksel özelliklerini ve kültürel detaylarını yansıtan bebekler tasarlayarak, Türkiye’nin kültürel mirasını simgeleyen öğelerle donatmış; yöresel takılar, nakışlar ve oylar kullanılarak bu bebekler detaylandırılmıştır (Oğuz, Özünel ve Gürçayır Teke, 2013). Bu tür projeler, Olgunlaşma Enstitülerinin somut olmayan kültürel mirasın korunmasına yaptığı katkıları göstermekte ve kültür elçiliği görevini üstlenmektedir. Ayrıca, halk kültürü ve geleneksel el sanatlarının kuşaktan kuşağa aktarılmasında eğitimin ve kadınların oynadığı bir kez daha karşımıza çıkmaktadır.

2006 yılında Türkiye'de "Hayat Boyu Öğrenme" alanında da önemli adımlar atılmış bu dönemde, Avrupa Birliği'nin eğitim politikalarına uyum sağlamak amacıyla çeşitli projeler ve stratejiler geliştirilmiştir. Özellikle, "Türkiye'de Hayat Boyu Öğrenmenin Geliştirilmesi" projesi kapsamında, olanakların yaygınlaştırılması ve iyileştirilmesi hedeflenmiştir. Ayrıca Avrupa Parlamentosu ve Avrupa Birliği Konseyi tarafından kabul edilen "Hayat Boyu Öğrenme için Anahtar Yetkinlikler Hakkında Tavsiye Kararı" ile üye ülkelerin hayat boyu öğrenme stratejilerini geliştirmeleri önerilmiştir bu gelişmeler de Türkiye'nin kendi politikalarını şekillendirmesinde ve yaygın eğitim faaliyetlerinin Avrupa standartlarına uygun hale getirilmesinde etkili olmuştur (Bilasa ve Taşpınar, 2017). Ayrıca 2010 yılında "Hayat Boyu Öğrenme" kavramı, yaygın eğitiminin amaçlarından biri olarak tanımlanmıştır (MEB, 2010a). 2011 yılında yapılan düzenlemelerle, Millî Eğitim Bakanlığı'nın teşkilat yapısı ve görevleri yeniden tanımlanmış ve "Hayat Boyu Öğrenme" kavramını yaygın eğitim hizmetlerinin bir parçası olarak görülmüş bu kapsamda Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü kurulmuştur. Bu durumda Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü'nün sorumluluklarından biri zorunlu eğitim dışında kalan bireylere yönelik eğitim olanaklarının genişletilmesi, yaygın eğitim ve açık öğretim hizmetlerinin sürdürülmesi olmuştur. Herhangi bir örgün eğitim sistemine dahil olmamış ya da eğitim kademelerinden ayrılmış bireylere genel veya mesleki eğitim sağlanması hedeflenmiştir. Yetişkinler, çıraklar, kalfalar ve ustalar gibi özel grupların eğitim ihtiyaçlarına yönelik programlar düzenlemek, bu kapsamda değerlendirilmiş, yaygın eğitim kurumlarının programlarının geliştirilmesi, eğitim materyallerinin hazırlanması ve güncellenmesi sorumlulukları da bu genel müdürlüğün sorumluluğu altına girmiştir (MEB, 2011). 2012 yılında ise bu kapsamda yapılan düzenlemelerin sonucu olarak Olgunlaşma Enstitüleri, Mesleki ve Teknik Eğitim Genel Müdürlüğü'nden çıkarılıp Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü'ne bağlanmıştır.

2.4.1. MEB Temel Sanat eğitimi modülleri

Olgunlaşma Enstitüleri, Türkiye'de ilk kez 1945 yılında kurularak faaliyetlerine başlamış ve başlangıçta Kız Enstitüleri (daha sonra Kız Meslek Liseleri olarak adlandırılmış) kapsamında değerlendirilmiştir. Bu enstitüler, kız öğrencilerin mesleki becerilerini geliştirmek, el sanatları ve geleneksel sanatlara yönelik eğitim vermek amacıyla Kız Meslek Liseleri ile benzer bir misyona sahip olmuştur. Ancak zaman içinde, Olgunlaşma Enstitüleri Kız Meslek Liselerinden ayrılarak kendi özgün kimliğine bürünmüştür. Bu

ayrım, özellikle 1970'lerde belirginleşmeye başlamış ve Olgunlaşma Enstitüleri, daha çok yetişkinlere yönelik bir eğitim kurumu olarak yapılandırılmıştır. 2011 yılında Millî Eğitim Bakanlığı'nın yeniden yapılanmasıyla birlikte Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü'nün çatısı altında, Kız Meslek Liselerinden tamamen bağımsız olarak konumlandırılmıştır (Kır Şimşek, 2019).

Olgunlaşma Enstitüleri'nin kuruluşundan itibaren uygulanan müfredatlar, geleneksel Türk el sanatları ve giyim kültürünün araştırılması, geliştirilmesi ve gelecek nesillere aktarılmasını hedeflemiştir. Bu dönemde, enstitülerde verilen eğitimler, el nakışları, dokuma, giyim tasarımı ve benzeri alanlarda teorik ve pratik dersleri içermiştir. Bu müfredatlar, Olgunlaşma Enstitüleri'nin kuruluş amaçları doğrultusunda, Türk kültürünün ve sanatının korunması ve yaşatılmasına katkı sağlamıştır. 2002 yılında yayımlanan "Mesleki ve Teknik Eğitim Yönetmeliği" ile Olgunlaşma Enstitüleri'nin eğitim programları, tasarım ve üretim odaklı olarak yeniden yapılandırılmıştır. Bu dönemde, enstitülerde uygulanan müfredatlar, bölgesel ihtiyaçlara göre geleneksel el sanatlarının araştırılması, tasarım ve üretim atölyelerinin kurulması esaslarına dayanmıştır. Buna göre 2005 yılında Olgunlaşma Enstitüleri'nin eğitim içerikleri de MEGEP kapsamında oluşturulan modüllere göre şekillenmiştir (MEB, 2002). 2012 yılında Olgunlaşma Enstitüleri, Millî Eğitim Bakanlığı'nın yeniden yapılanması kapsamında Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü'ne bağlanmış, bu dönemde enstitülerin bünyesinde araştırma, tasarım, üretim ve pazarlama bölümleri açılmıştır. 11 Nisan 2018 tarihli "Millî Eğitim Bakanlığı Hayat Boyu Öğrenme Kurumları Yönetmeliği" ile Olgunlaşma Enstitüleri'nin işleyişi ve eğitim programları yeniden düzenlenmiştir. Bu dönemde, enstitülerde uygulanan müfredatlar, modüler yapıda hazırlanmış ve ulusal meslek standartlarına uygun hale getirilmiştir. Eğitim programları, teorik ve pratik derslerin yanı sıra staj ve bitirme projelerini de içermiştir (MEB, 2018). En son yapılan düzenlemelerin sonucunda ise Olgunlaşma Enstitüleri'nin iki yıllık eğitim bölümleri kapatılmış ve 2024 yılı itibarı ile son mezunlarını vereceği bir döneme girmiştir. 16 Ekim 2024 tarihinde yapılan yönetmelik değişikliğiyle, Olgunlaşma Enstitüleri'nde uygulanan iki yıllık mesleki ve teknik denklik programı kaldırılmış ve yerine "Olgunlaşma Enstitüsü Kurs Programları" getirilmiştir. Bu kurslara en az ilköğretim okulu, ortaokul veya imam hatip ortaokulu mezunu olup 18 yaşını dolduranlar başvurabilecektir. Ayrıca, Olgunlaşma Enstitüleri'ne vizyon kazandırılması ve faaliyetlerinin daha planlı yürütülmesi amacıyla "Olgunlaşma Enstitüleri Danışma Kurulu" oluşturulmuştur. Bu kurul, sektörden alan uzmanlarının katılımıyla

enstitülerin tasarım, üretim ve pazarlama çalışmalarında kurumsallaşmalarını ve günceli takip etmelerini sağlayacaktır (MEB, 2024b).

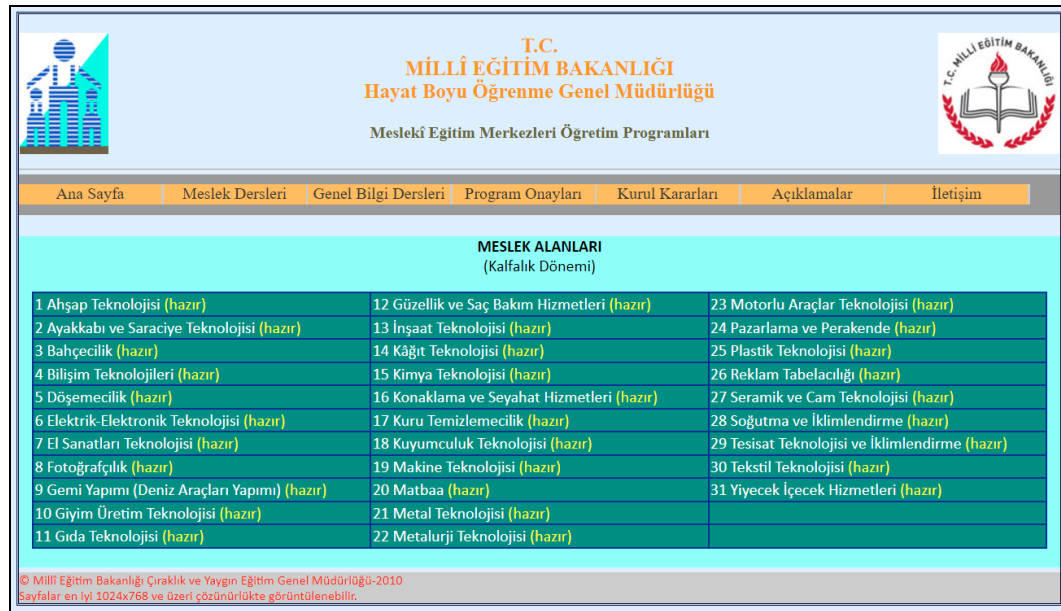
Olgunlaşma Enstitüleri'nin bağlı olduğu eğitim içeriklerine erişmek için Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı sitelerden MEGEP modülleri incelenmiştir. Bu modüller, bakanlığın farklı sitelerinden ayrı ayrı dönemlerde yayınlanmıştır. Bu modüllere göre her meslek “Alan” ve “Dal” olarak ayrılmış, alanlar geniş kapsamda bölümü ifade ederken, dallar uzmanlaşılacak işi kastetmektedir; örneğin El Sanatları ve Teknolojisi Alanı, El ve Makine Nakışı Dalı gibi. Kaynaklar incelendiğinde dört farklı dönemden MEGEP bölümlerine ulaşılmıştır. 2005-2010 yılına ait modüllerin ilk yayınlanmış modüller olduğu anlaşılmış ve bundan sonra yayınlanmış olan modüller 2010-2020 ile 2020-günümüz arasını kapsamaktadır. İlk dönemden modüllere “maol” alt alan adıyla yer alan Mesleki Açık Öğretim Liselerinin internet sayfasından (Resim 2.11) ulaşılmıştır (MEB, 2024c). Bu eski tarihli modüller, Olgunlaşma Enstitüleri'nin Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü'ne bağlanmadan önceki zamanlarında geliştirilmiş, diğerleri ise Olgunlaşma Enstitüleri'nin Hayat Boyu Öğrenme kapsamında eğitim verdiği dönemlere denk gelmiştir. Mesleki Açık Öğretim Liselerinin sitesinden ulaşılan ilk (Resim 2.12) ve ikinci (Resim 2.13) bölümlerin site görünümüne aşağıda yer verilmiştir. Burada yer verilen içerikler “Kalfalık” ve “Ustalık” olarak iki farklı düzeye göre düzenlenmiş, Temel Sanat Eğitimi içeriklerinin yalnızca Kalfalık Dönemi içerisindeki modüllerde yer aldığı görülmüştür (MEB, 2010b). Bu durum Temel Sanat Eğitiminin başlangıç sırasında verilen bir eğitim olmasına bağlanabilir.

The image shows the homepage of the Mesleki Açık Öğretim Lisesi (MEO) website. At the top, there is a header with the T.C. Millî Eğitim Bakanlığı logo, navigation links (Anasayfa, RSS, Arama, İletişim), and a sidebar menu. The main content area features a large banner for the 2024 graduation exam, with text in Turkish. The sidebar menu includes links to 'Sıkça Sorulan Sorular - SSS', 'Diploma Nasıl Basılır', 'Nasıl Yapılır', 'MEB Ajanda Uygulaması Kurulumu', 'MAOL Kullanım Kılavuzu', 'MAOL Kullanım Kılavuzu PDF', 'YENİ İlk Kayıt ve Kayıt Yenileme Kılavuzu 2024-2025', 'İlk kayıt - Kayıt Yenileme Kılavuzu 2023-2024', 'Biyometrik Fotoğraf Ekleme Kılavuzu', 'Dilekçe Örnekleri', 'Tasdikname Denklik Tutanağı', 'Öğretim Programları', and 'ARŞİV'. The footer contains search bars and links to 'Yüz yüze eğitim veren okullar', 'Mesleki ve Teknik Eğitim Genel [...]', and 'Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü'.

Resim 2.11. Mesleki Açık Öğretim Lisesi ana sayfasından MEGEP programları (MEB, 2024c)

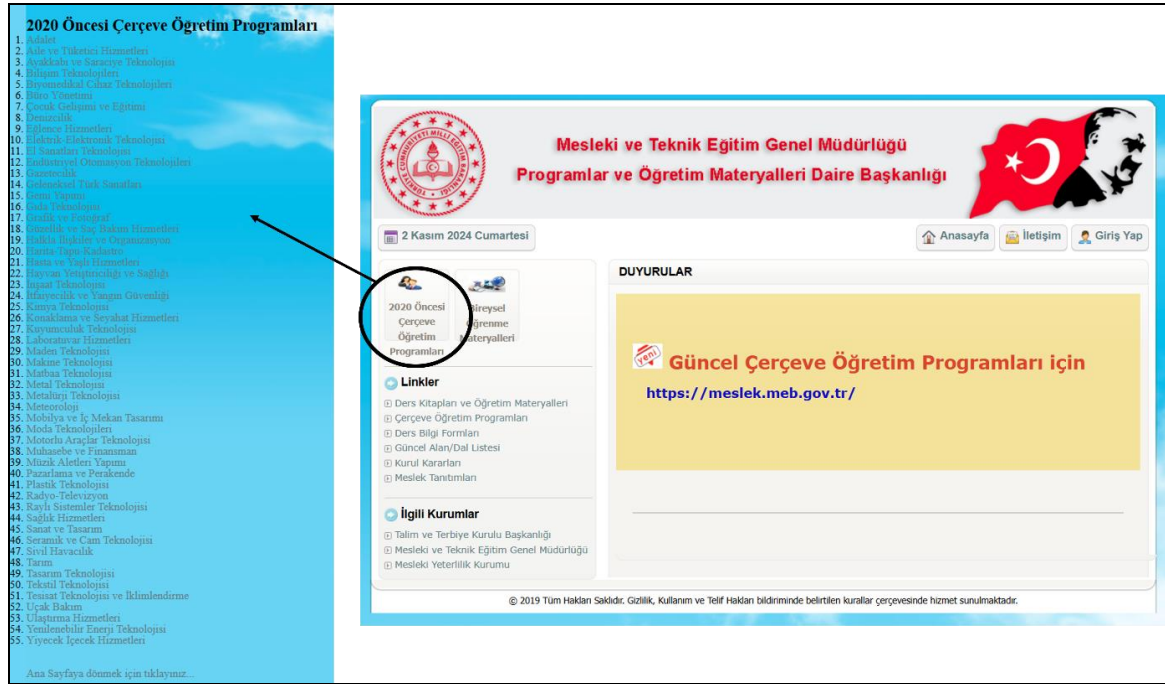


Resim 2.12. MEGEP 2005-2010 arası modül sayfası (MEGEP, 2005)

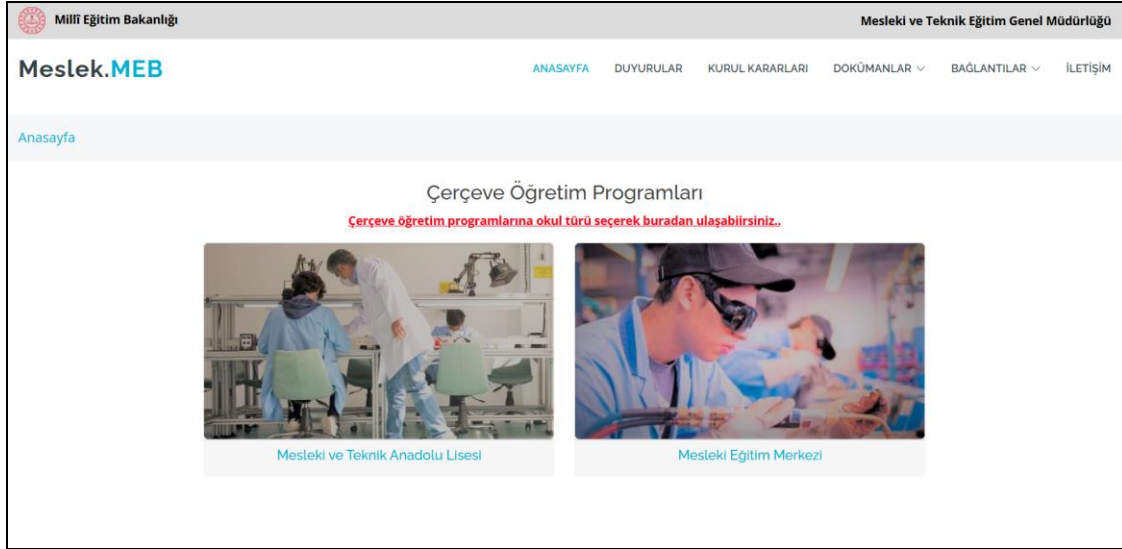


Resim 2.13. MEGEP 2010-2017 arası modül sayfası (MEB, 2010b)

Sonraki dönemlerde yayınlanan modüllerden 2017-2020 yılları arasında yayınlanmış olan modüller Milli Eğitim Bakanlığı'nın “megep” alt alan adıyla olan web sitesinden bulunmuştur (Resim 2.14). Bu bölümlerin ustalık-kalfalık için ayrı modüllerine burada yer verilmemiş yalnızca çerçeve programlarına yer verilmiştir (MEGEP, 2019). Güncel çerçeve eğitim programlarına ise “meslek” alt alan adıyla olan MEB web sitesinden ulaşılmıştır (Resim 2.15).



Resim 2.14. MEGEP 2017-2020 arası modül sayfası (MEGEP, 2019)



Resim 2.15. MEGEP 2020-günümüz arası modül sayfası (MEGEP, 2020)

MEGEP modüllerine nasıl ulaşıldığı ve site görünümüne bu kadar yer verilmiş olma sebebi sitelerin arayüz ve erişim bakımından karmaşıklığına dikkat çekmektir. Bir yandan da bu modüller mesleki lise eğitimlerine göre şekillendirildiği için Olgunlaşma Enstitüleri açısından sunulan eğitim programlarının yeterliliği ya da uygunluğu tartışma konusudur. Bu sitelerden ulaşılan verilere göre bölümler ve dönemleri bir tabloda özetlenmiştir (Tablo 2.1). Olgunlaşma Enstitüleri'nde yer alan bölümlerin çerçeve programlarında Temel Tasarım içeriklerine yer verme durumları da bir başka tabloda halinde sunulmuştur (Tablo 2.2).

Çizelge 2.1. MEGEP modüllerinin dönemlerine göre bölümler

2020 Sonrası Eğitim Modülleri	2017-2020 Arası Eğitim Modülleri	2010-2017 Arası Eğitim Modülleri	2005-2010 Arası Eğitim Modülleri	Olgunlaşma Enstitüleri'nde Yer Alan Bölümler
Adalet	Adalet	X	X	X
X	X	X	Ağaç İşleri	X
X	X	X	X	Ahşap Oymacılığı
X	X	Ahşap Teknolojisi	X	X

Çizelge 2.1. (devam) MEGEP modüllerinin dönemlerine göre bölümler

X	X	X	Ahşap Karoserciliği	X
X	X	X	Anahtarcılık ve Çilingircilik	X
Aile ve Tüketici Hizmetleri	Aile ve Tüketici Hizmetleri	X	X	X
Ayakkabı ve Saraciye Teknolojisi	Ayakkabı ve Saraciye Teknolojisi	Ayakkabı ve Saraciye Teknolojisi	Ayakkabı ve Saraciye Teknolojisi	Ayakkabı ve Saraciye Teknolojisi
X	X	X	Avize İmalatçılığı	X
X	X	Bahçecilik	X	X
X	X	X	Berberlik	X
Bilişim Teknolojileri	Bilişim Teknolojileri	Bilişim Teknolojileri	X	X
Biyomedikal Cihaz Teknolojileri	Biyomedikal Cihaz Teknolojileri	X	X	X
Büro Yönetimi	Büro Yönetimi	X	X	X
X	X	X	Cam Teknolojisi	X
X	X	X	Çiçekçilik	X
X	X	X	Cilt Bakımı ve Güzellik	X
Çocuk Gelişimi ve Eğitimi	Çocuk Gelişimi ve Eğitimi	X	X	X
Denizcilik	Denizcilik	X	X	X
X	X	X	Dericilik	X
X	X	X	Döküm Teknolojisi	X
X	X	Döşemecilik	Döşemecilik	X
X	Eğlence Hizmetleri	X	X	X
X	X	X	El Dokuma	X
Elektrik-Elektronik Teknolojisi	Elektrik-Elektronik Teknolojisi	Elektrik-Elektronik Teknolojisi	Elektrik-Elektronik Teknolojisi	X
El Sanatları Teknolojisi	El Sanatları Teknolojisi	El Sanatları Teknolojisi	X	El Sanatları Teknolojisi
Endüstriyel Otomasyon Teknolojileri	Endüstriyel Otomasyon Teknolojileri	X	X	X
X	X	Fotoğrafçılık	Fotoğrafçılık	X
X	X	X	Gaz ve Tesisat Teknolojisi	X

Çizelge 2.1. (devam) MEGEP modüllerinin dönemlerine göre bölümler

Gazetecilik	Gazetecilik	X	X	X
Geleneksel Türk Sanatları	Geleneksel Türk Sanatları	X	X	Geleneksel Türk Sanatları
Gemi Yapımı	Gemi Yapımı	Gemi Yapımı (Deniz Araçları Yapımı)	Gemi Yapımı	X
Gıda Teknolojisi	Gıda Teknolojisi	Gıda Teknolojisi	X	X
X	X	Giyim Üretim Teknolojisi	Giyim Üretim Teknolojisi	Giyim Üretim Teknolojisi
Grafik ve Fotoğraf	Grafik ve Fotoğraf	X	X	Grafik ve Fotoğraf
X	X	X	X	Görsel Sanatlar
Güzellik Hizmetleri	Güzellik ve Saç Bakım Hizmetleri	Güzellik ve Saç Bakım Hizmetleri	X	Güzellik ve Saç Bakım Hizmetleri
Halkla İlişkiler	Halkla İlişkiler ve Organizasyon	X	X	Halkla İlişkiler
Harita-Tapu-Kadastro	Harita-Tapu-Kadastro	X	X	X
Hasta ve Yaşlı Hizmetleri	Hasta ve Yaşlı Hizmetleri	X	X	X
Hayvan Yetiştiriciliği ve Sağlığı	Hayvan Yetiştiriciliği ve Sağlığı	X	X	X
Havacılık ve Uzay Teknolojisi	X	X	X	X
İnşaat Teknolojisi	İnşaat Teknolojisi	İnşaat Teknolojisi	İnşaat Teknolojisi	X
X	İtfaiyecilik ve Yangın Güvenliği	X	X	X
X	X	Kağıt Teknolojisi	Kağıt Teknolojisi	X
Kimya Teknolojisi	Kimya Teknolojisi	Kimya Teknolojisi	X	X
Konaklama ve Seyahat Hizmetleri	Konaklama ve Seyahat Hizmetleri	Konaklama ve Seyahat Hizmetleri	Konaklama Hizmetleri	X
X	X	Kuru Temizlemecilik	Kuru Temizlemecilik	X
Kuyumculuk Teknolojisi	Kuyumculuk Teknolojisi	Kuyumculuk Teknolojisi	Kuyumculuk Teknolojisi	Kuyumculuk Teknolojisi
Laboratuvar Hizmetleri	Laboratuvar Hizmetleri	X	X	X
Maden Teknolojisi	Maden Teknolojisi	X	X	X
Makine Teknolojisi	Makine Teknolojisi	Makine Teknolojisi	Makine Teknolojisi	X
Matbaa Teknolojisi	Matbaa Teknolojisi	Matbaa Teknolojisi	Matbaa Teknolojisi	X
X	X	X	Mermercilik ve Süsleme Taşçılık	X

Çizelge 2.1. (devam) MEGEP modüllerinin dönemlerine göre bölümler

Metal Teknolojisi	Metal Teknolojisi	Metal Teknolojisi	Metal İşleri	X
Metalürji Teknolojisi	Metalürji Teknolojisi	Metalürji Teknolojisi	X	X
X	Meteoroloji	X	X	X
Mikromekanik	X	X	X	X
Mobilya ve İç Mekan Tasarımı	Mobilya ve İç Mekan Tasarımı	X	X	X
Moda Tasarım Teknolojileri	Moda Teknolojileri	X	X	Moda Tasarım Teknolojileri
Motorlu Araçlar Teknolojisi	Motorlu Araçlar Teknolojisi	Motorlu Araçlar Teknolojisi	Motorlu Araçlar Teknolojisi	X
Muhasebe ve Finansman	Muhasebe ve Finansman	X	X	X
Müzik Aletleri Yapımı	Müzik Aletleri Yapımı	X	X	Müzik Aletleri Yapımı
Pazarlama ve Perakende	Pazarlama ve Perakende	Pazarlama ve Perakende	X	X
Plastik Sanatlar	X	X	X	X
Plastik Teknolojisi	Plastik Teknolojisi	Plastik Teknolojisi	Plastikçilik	X
Radyo-Televizyon	Radyo-Televizyon	X	X	X
Raylı Sistemler Teknolojisi	Raylı Sistemler Teknolojisi	X	X	X
X	X	Reklam Tabelacılığı	Reklam Tabelacılığı	X
X	X	X	Saatçilik	X
X	X	X	Satış Elemanlığı	X
Sağlık Hizmetleri	Sağlık Hizmetleri	X	X	X
X	Sanat ve Tasarım	X	X	Sanat ve Tasarım
Seramik ve Cam Teknolojisi	Seramik ve Cam Teknolojisi	Seramik ve Cam Teknolojisi	Seramik	Seramik ve Cam Teknolojisi
Siber Güvenlik	X	X	X	X
X	Sivil Havacılık	X	X	X
X	X	Soğutma ve İklimlendirme	Soğutma ve İklimlendirme	X
Tarım	Tarım	X	X	X
X	Tasarım Teknolojisi	X	X	X

Çizelge 2.1. (devam) MEGEP modüllerinin dönemlerine göre bölümler

Tekstil Teknolojisi	Tekstil Teknolojisi	Tekstil Teknolojisi	Tekstil	Tekstil Teknolojisi
Tesisat Teknolojisi ve İklimlendirme	Tesisat Teknolojisi ve İklimlendirme	Tesisat Teknolojisi ve İklimlendirme	X	X
Uçak Bakım	Uçak Bakım	X	X	X
Ulaştırma Hizmetleri	Ulaştırma Hizmetleri	X	X	X
Yenilenebilir Enerji Teknolojisi	Yenilenebilir Enerji Teknolojisi	X	X	X
Yiyecek İçecek Hizmetleri	Yiyecek İçecek Hizmetleri	Yiyecek İçecek Hizmetleri	Yiyecek İçecek Hizmetleri	Yiyecek İçecek Hizmetleri

Tablo 2.2’den anlaşıldığı üzere modül düzenlemeleri Olgunlaşma Enstitüleri’nde yer alan bölümleri kapsamakta yetersiz kalmıştır. Öyle ki Ahşap Oymacılığı gibi hiçbir modülü bulunmayan eğitimler de yer almaktadır. Bu bölüm için ağaç ve ahşapla ilgili diğer bölümler incelendiğinde “Ahşap Teknolojisi” çerçeve programında ahşap oymaya dair bir uygulamaya yer verildiği görülmüş fakat ayrı bir dal ya da uzmanlık alanı olarak yer almamıştır. Aynı şekilde Görsel Sanatlar bölümü için de diğer benzer bölümlerin programları incelendiğinde ayrı bir dal olarak yer almadığı görülmüştür. Tablodan programlar da kendi içinde incelendiğinde bazı programların kapandığını bazılarının sonradan açıldığı anlamak mümkündür. Nitekim “Moda Tasarım Teknolojileri” ve “Geleneksel Türk Sanatları” gibi bölümlerin de modüllerinin sonradan oluşturulduğu görülmektedir. Olgunlaşma Enstitüleri’nin ilk kurulduğu zamandan beri moda tasarımı ve geleneksel Türk sanatları alanlarında çalışmalar yürüttüğü ve eğitimler verdiği bilinmektedir. Bu durum MEGEP modüllerinin hem karmaşık erişimi sebebiyle hem de Olgunlaşma Enstitüleri’nin önde gelen eğitim alanlarına modül oluşturmakta gecikmesi sebebiyle, modüller yetersiz bulunmuştur. Ayrıca her bir Olgunlaşma Enstitüsü’nün kendi sitesi incelendiğinde bunların site tasarımlarının da MEGEP modüllerinin bulunduğu siteler gibi birbirinden ayrık olduğu ve arayüz konusunda dil birliği sağlanmadığı görülmüştür.

Çizelge 2.2. Olgunlaşma Enstitüleri bölümlerinin dönemlere göre temel tasarım modül durumu

Olgunlaşma Enstitüleri'nde Yer Alan Bölümler	2005-2010	2010-2017	2017-2020	2020-Günümüz
Ahşap Oymacılığı	X	X	X	X
Ayakkabı ve Saraciye Teknolojisi	Temel Tasarım Yok	Temel Tasarım Yok	Dal Dersleri Temel Tasarım (2017)	Dal Dersleri Temel Tasarım (2021)
El Sanatları Teknolojisi	X	Alan Ortak Dersi Temel Sanat (2010)	Alan Ortak Dersi Temel Tasarım (2017)	Alan Ortak Dersi Temel Tasarım (2021)
Geleneksel Türk Sanatları	X	X	Alan Ortak Dersi Temel Tasarım (2019)	Alan Ortak Dersi Temel Tasarım (2020)
Giyim Üretim Teknolojisi	Temel Tasarım Yok	Temel Tasarım Yok	X	X
Grafik ve Fotoğraf	X	X	Alan Ortak Dersi Temel Tasarım (2017)	Alan Ortak Dersi Temel Tasarım (2020)
Görsel Sanatlar	X	X	X	X
Güzellik ve Saç Bakım Hizmetleri	X	Alan Ortak Dersi Temel Sanat (2008)	Alan Ortak Mesleki Resim (2017)	Mesleki Resim (2021)
Halkla İlişkiler	X	X	Temel Tasarım Yok	Temel Tasarım Yok
Kuyumculuk Teknolojisi	Alan Ortak Dersi Temel Sanat (2005)	Alan Ortak Dersi Temel Sanat (2010)	Alan Ortak Dersi Temel Tasarım (2017)	Alan Ortak Dersi Temel Tasarım (2021)
Moda Tasarım Teknolojileri	X	X	Tasarım ve Model Araştırmaları Dersi (2018)	Tasarım ve Model Araştırmaları Dersi (2021)
Müzik Aletleri Yapımı	X	X	Temel Tasarım Yok	Temel Tasarım Yok
Sanat ve Tasarım	X	X	Alan Ortak Dersi Temel Tasarım (2017)	X
Seramik ve Cam Teknolojisi	Temel Tasarım Yok	Alan Ortak Dersi Temel Sanat (2010)	Seramik ve Cam Tasarımı (2017)	Seramik ve Cam Tasarımı (2021)
Tekstil Teknolojisi	Temel Tasarım Yok	Dal Dersleri Temel Sanat (2010)	Temel Tasarım Yok	Seçmeli Meslek Dersi Temel Tasarım (2022)
Yiyecek İçecek Hizmetleri	Temel Tasarım Yok	Temel Tasarım Yok	Temel Tasarım Yok	Temel Tasarım Yok

Tablo 2.2 incelendiğinde bazı bölümlerin Temel Tasarım ile ilgili modüllerinin de tutarlı bir şekilde sürdürülmediği görülmektedir. Kuyumculuk Teknolojisi dışında bütün bölümlerde ya sonradan derslerin eklendiği ya da çıkarıldığı veya adının değiştirildiği görülmektedir. Alan ortak dersi olarak yer alan modüller dallara ayrılmadan önce verilirken, dal dersi olarak yer alanlar ortak derslerden sonra dallara ayrıldığında alınmaktadır. Tekstil Teknolojisi bölümünde 2010 modülleriyle birlikte eklenen Temel Tasarımın sonraki modülde yer almadığı, güncel modülde ise seçmeli ders olarak öğrencinin inisiyatifine bırakıldığı görülmektedir. Bazı bölümlerde ise modüllerin ne Temel Tasarım ne de Temel Sanat Eğitimi adıyla olarak yer aldığı görülmüş fakat ders içerikleri incelendiğinde Temel Tasarım ile örtüştüğü görülmüştür. Bu programların hepsi incelendiğinde Temel Tasarım olarak çerçeve programlarda yer alan içeriklerin büyük oranda aynı olduğu görülmüştür. Bunlardan Güzellik ve Saç Bakım Hizmetleri'nin 2021 yılı çerçeve programında “Yüz ve Saç Şekilleri” konusunun da ilgili ders içeriğine eklenmiş olduğu görülmüştür. Bu modül ile mevcut Temel Tasarım içeriklerine ek olarak öğrencilerin, yüz şekillerine göre uygun ve hatasız çizimler yapabilmesi amaçlanmıştır. Bunun dışında ortak yer alan modüller ise şöyledir:

- Nokta ve Çizgi: Temel çizim elemanları ile el becerilerinin geliştirilmesini amaçlar.
- Açık-Koyu, Işık-Gölge: Gölgeleme/Tarama gibi derinlik algısını sağlamaya yönelik kazanımları amaçlar.
- Renk: Renk uyumu ve renk elde etmeye yönelik kazanımları amaçlar.
- Doku: Farklı yüzey görünümleri elde edebilmeyi amaçlar.
- Perspektif: Uzak-yakın ilişkisi kurulabilen çizimler yapabilmeyi amaçlar.
- Strüktür: Tasarım İlkeleri doğrultusunda kompozisyonlarla gözü eğitmeyi amaçlar.

2008 yılında yapılan bir haberde, Milli Eğitim Bakanlığı Kız Teknik Öğretim Genel Müdürlüğü bünyesinde, Azerbaycanlı ressam ve çizgi film yönetmeni Vahit Talib'in danışmanlığında “Grafik Animasyon ve Çizgi Film Bölümü”nün Ankara Olgunlaşma Enstitüsü'nde açıldığı belirtilmiştir. Habere göre lise mezunlarına yönelik 15 kişilik kontenjanla açılan bu 2 yıllık bölüm, desen ve illüstrasyon gibi çizim derslerine ağırlık vermektedir. İkinci yılda ise haftada 3 gün staj, 2 gün okul eğitimi planlanmıştır. Bölüm, sektördeki grafiker ve animasyon talebini karşılamayı hedeflemektedir. Mezunlar, web sayfası hazırlama, çizgi film çalışmaları ve grafikerlik alanlarında kamu veya özel sektörde istihdam edilebilecektir (Müminoğlu, 2008). Buna göre Olgunlaşma Enstitüsü'nde “Grafik

ve Sanat” alanının içeriğine giren bu bölümün açıldığı yıl bir MEGEP modülü olmadığı görülmekte ve bu düzenlemelerin eksikliğinin yanında, Olgunlaşma Enstitüleri’nin de kendi ders içeriğini oluşturma noktasında nispeten özgür davranabildiği görülmektedir.

MEGEP modüllerinin mesleki eğitimde kullanımına yönelik yapılan araştırmalar da, özellikle modüllerin güncellenme sıklığı, iş piyasası ihtiyaçlarına yanıt verme düzeyi ve uygulama becerilerini geliştirmede yetersizlik gibi konulara dikkat çekmiştir. Bu doğrultuda, modüllerin içerik bakımından eksiklikleri, uygulama ile teori arasındaki uyumsuzluklar ve sektör beklentilerini karşılamada sınırlı kalması gibi noktalar ön plana çıkmaktadır. MEGEP modüllerinin özellikle hızlı değişen meslek standartları ve teknolojik gelişmeler karşısında güncelliğini yitirdiği düşünülmektedir (Karaca ve Çakır, 2014). MEGEP modüllerinin meslek dallarına yönelik yeterli teorik bilgiyi sunmasına karşın, öğrencilerin uygulamalı beceri kazanımlarını desteklemede yetersiz kaldığı belirtilmektedir (Gök, 2011). Modüllerin sınırlı bir içerikle sunulması, öğrencilerin iş piyasasına uyum sağlama süreçlerini zorlaştırmakta, bu da mesleki eğitimde pratik bilgi ve beceriye dayalı içeriklerin artması gerektiğini ortaya koymaktadır. Uygulama eksiklikleri, öğrencilerin mezuniyet sonrası iş hayatında da zorlanmalarına neden olmaktadır. Bu eksikliklerin giderilmesi için modül içeriklerinin uygulama odaklı projeler ve iş deneyimleriyle desteklenmesi gerektiği ön görülmektedir (Savruk ve Deniz, 2018).

İşverenler, MEGEP modülleriyle yetişen öğrencilerin sektörel yeterliliklerinin düşük olduğunu ifade etmiş, özellikle teknolojik bilgi ve beceri anlamında mezunların iş piyasasına uyum sağlayamamasından şikâyet etmiştir (Savruk ve Deniz, 2018). Bu uyumsuzluk, modüllerin hazırlanma sürecinde piyasa ihtiyaçlarının yeterince dikkate alınmamasıyla ilişkilendirilmektedir. Mesleki eğitimin iş piyasası beklentilerine yanıt verebilmesi için modüllerin daha sık güncellenmesi ve piyasa temsilcileriyle ortak çalışma yapılması gerekliliği ortaya çıkmaktadır (Karaca ve Çakır, 2014). MEGEP modüllerine yönelik eleştirilerden anlaşıldığı üzere içeriklerin güncellenmesi, piyasa taleplerine uygunluk ve uygulama becerileri açısından geliştirmeler yapılması gerektiği ve genel haliyle modüllerin yetersizliklerine dikkat çekilmiştir (Gök, 2011),(Savruk ve Deniz, 2018). Bu doğrultuda mesleki eğitimin kalitesini artırmak amacıyla modüllerin düzenli olarak güncellenmesi, sektör temsilcileriyle iş birliği içinde hazırlanması ve uygulama odaklı projelerle zenginleştirilmesi gibi öğrenci başarısını ve iş piyasasına uyumu sağlamaya yönelik gereklilikler sıralanmıştır (Karaca ve Çakır, 2014).

2.4.2. Olgunlaşma Enstitüleri'nin günümüz durumu

Günümüzde 31 şehirde toplam 32 tane Olgunlaşma Enstitüsü bulunmaktadır. Enstitüler, geleneksel el sanatlarının araştırılması ve yaşatılması noktasında üstlendikleri görev doğrultusunda büyük bir öneme sahiptir ve açıldıkları dönemden itibaren hem yurt içinde hem yurt dışında tasarım ve zanaatın bulunduğu önemli bir kurum olmuştur. Coğrafi farklılıklar ve Olgunlaşma Enstitüleri'ne yüklenen misyon doğrultusunda ülke çapında ortak ve özel birçok proje yürütülmüştür. Örneğin Ankara Olgunlaşma Enstitüsü'nde 2003 yılında başlatılan “Ankara Tiftik Keçisi ve Sof Kumaş Üretme” projesi gibi lokal ve günümüzde de devam eden “Puşide Projesi” gibi (Enstitüsü, 2016) ulusal çapta projelerle unutulmaya yüz tutmuş geleneklerin yaşatılması üzerine araştırma ve çalışma faaliyetleri sürdürülmektedir. Ayrıca bu projelere ek olarak yurt içi ve yurt dışı gelen siparişlerin üzerine tasarım ve üretim faaliyetleri de yine Olgunlaşma Enstitüleri tarafından yürütülmektedir.

Farsça örtü anlamına gelen “puşide” Osmanlı hanedanlığından insanların mezar örtülerini de isimlendirmek için kullanılır. Çeşitli işlemelerle bezenen örtüler mezar sandukalarına giydirilmektedir. Bunlar için en çok, sim sırma-maraş işi-dival işi gibi isimlerle ifade edilen el sanatı kullanılmaktadır. İstanbul Beylerbeyi Sabancı Olgunlaşma Enstitüsü'nün başlattığı Dival İş Puşide Projesi'ne 10 Olgunlaşma Enstitüsü daha dahil olmuş ve birçok türbenin puşideleri bu proje kapsamında yenilenmiştir. Çalışma için öncelikle Olgunlaşma Enstitüsü'nden heyet görevlendirilmiş ve tarihi puşideler incelenerek bire bir ölçüde desenleri çıkarılmış ve daha sonra hem desenler bilgisayar ortamına aktararak arşivlenmiş hem de yeni puşideler işlenmiştir (Adıgüzel ve Akbulut, 2019). Olgunlaşma Enstitüleri'nin geleneksel el sanatlarını araştırma ve yaşatması açısından bu proje hem önemli hem de iyi bir örnektir (Resim 2.16). Maraş işi (dival işi) tekniği eğitimi ise genellikle el sanatları alanında yer alan meslek okulları, Olgunlaşma Enstitüleri ve Halk Eğitim merkezlerinde verilebilmektedir. Özellikle Ankara Olgunlaşma Enstitüsü'nde dival işi eğitimi, belirli bir öğretim planı dahilinde düzenlenmiş ve öğrencilere teknik detaylar, işlem basamakları ve kullanılan materyaller hakkında kapsamlı bilgi verilmektedir (Acun Yozgat, 2008).



Resim 2.16. Puşide projesi çalışmaları (Adıgüzel ve Akbulut, 2019)

24 Eylül 2024 tarihinde, Cumhurbaşkanlığı ev sahipliğinde düzenlenen bir etkinlikle New York'taki Türkiye'de "Gelin Hazinelele: Osmanlı ve Anadolu Çeyizlerinde Bir Yolculuk" adlı defile gerçekleştirilmiş, etkinliğe çeşitli ülkelerin devlet başkanlarının eşleri, bakanlar, milletvekilleri ve uluslararası kuruluşların üst düzey temsilcileri katılmıştır. Programda, Osmanlı ve Anadolu dönemi geleneksel gelinlikleri defileyle tanıtılmış ve çeyiz kültürüne ait motiflerle işlenmiş eserlerin sergilendiği bir alan oluşturulmuştur (MEB, 2024d). 12 Ekim 2024 tarihinde de Sırbistan'ın başkenti Belgrad'da düzenlenen 8. Uluslararası Etnoloji Festivali'nde, yine Olgunlaşma Enstitüleri tarafından hazırlanan "Gelin Hazinelele: Osmanlı ve Anadolu Çeyizlerinde Bir Yolculuk" defilesi gerçekleştirilmiş, Osmanlı ve Anadolu dönemi geleneksel gelinlikleri tanıtılmıştır (MEB, 2024e). Bu defilelerden (Resim 2.17), Olgunlaşma Enstitüleri'nin ilk zamanlarında olduğu gibi Türk kültürünü dünyaya tanıtmaya devam ettiği görülmektedir.

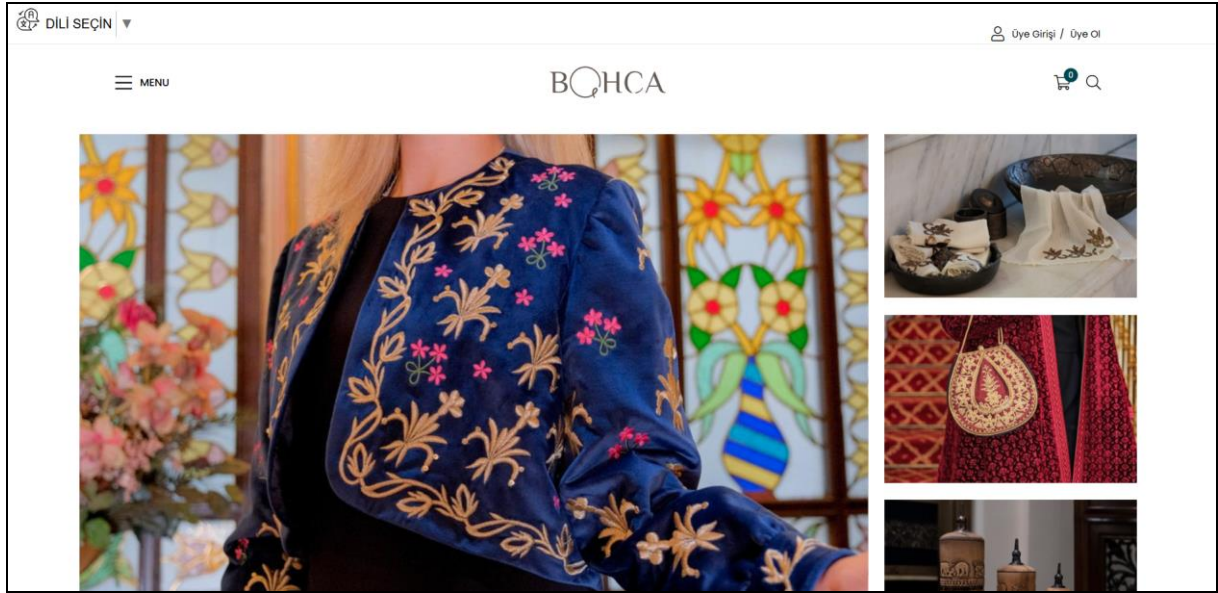


Resim 2.17. New York Türk Evi defilesi (MEB, 2024d)

Millî Eğitim Bakanlığı 2022 yılının ilk 2,5 ayında fikrî mülkiyet ve sınai haklar alanında önemli bir başarıya imza atmış, bu dönemde bilim ve sanat merkezleri (BİLSEM), Olgunlaşma Enstitüleri ve Mesleki ve Teknik Anadolu Liseleri başta olmak üzere çeşitli ortaöğretim kurumları tarafından toplamda 8.277 ürün tescili başvurusu yapılmıştır. Buna göre 127 patent, 356 faydalı model, 7.702 tasarım, 46 marka başvurusu yapılmıştır. Bu başvuruların değerlendirilmesi sonucunda, 6.869 tasarım tescili onaylanmıştır. 2021 yılında 1.441 patent, faydalı model, tasarım ve marka tescili alınmış ve buna göre 2022 yılı hedefinin 7.500 olarak belirlendiğini belirtmiştir. Böylece, 2022 yılı için belirlenen 7.500 ürün tescili hedefinin %92'sine 2,5 ayda ulaşılmıştır (MEB, 2022).

Son yapılan yasal düzenleme ile iki yıllık bölümler kapatılmış olsa da Olgunlaşma Enstitüleri'nin etkinlik ve çalışma alanlarının kapsamını genişletmek adına çalışmalar yapıldığı görülmektedir. Bunun en önemli örneklerinden biri de Enstitü'nün "Bohça" projesidir. Olgunlaşma Enstitüleri'nin günümüz tüketim alışkanlıkları ile rekabet etmesi ve piyasada yer bulabilmesi amacıyla kurulan bir e-ticaret sitesi olan Bohça (Resim 2.18), "Sadeleşme, derinleşme, gençleşme, markalaşma, nitelikli özgünlük" hedeflerini barındıran bir kurumsal dönüşüm manifestosu neticesinde ortaya çıkmıştır. Ayrıca İstanbul'da iki adet fiziki dükkânı bulunan Bohça'nın, isminin hikâyesinden de bizzat

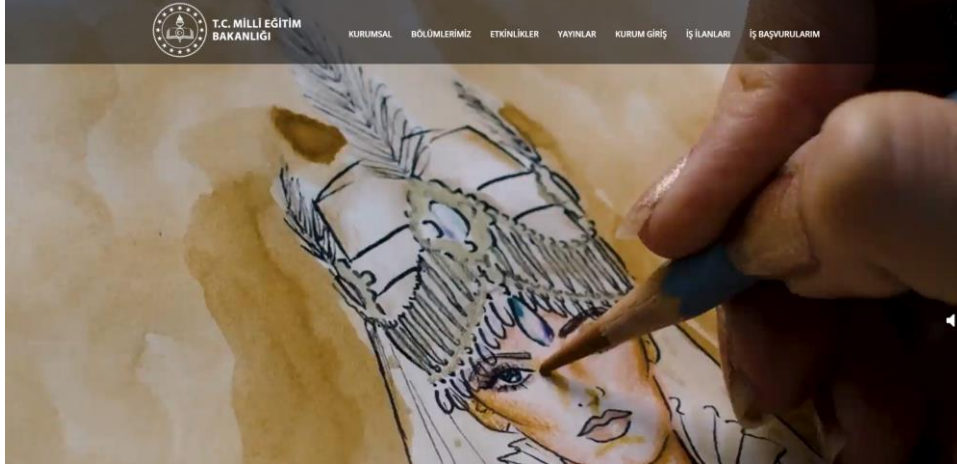
kendi internet sayfasında “Belirlenen “BOHÇA” marka adının olgunlaşma enstitülerini ve geleneksel Türk el sanatlarını kapsadığı düşünülerek bu marka için geleneksel Türk sanatlarının modern tasarımlarla güncel kullanımlara uygun olmasına karar verilmiştir.” şeklinde bahsedilmektedir. 2021 ve 2022’de fiziksel mağazaları da açılan Bohça markası; giyim, ev aksesuarları, yemek-salon takımları, takı ve aksesuarlar gibi toplam on farklı ürün gamında, Olgunlaşma Enstitülerinin kendi bünyesinde üretilmiş el emeği ürünleri tüketiciyle buluşturmaktadır (Bohça, 2024). Sitede satılan ürünlerin altında üretim yöntemi, malzeme ve üretim süresi gibi bilgilere de yer verildiği ve ürünlerin üretim yöntemine göre filtrelenebildiği görülmektedir.



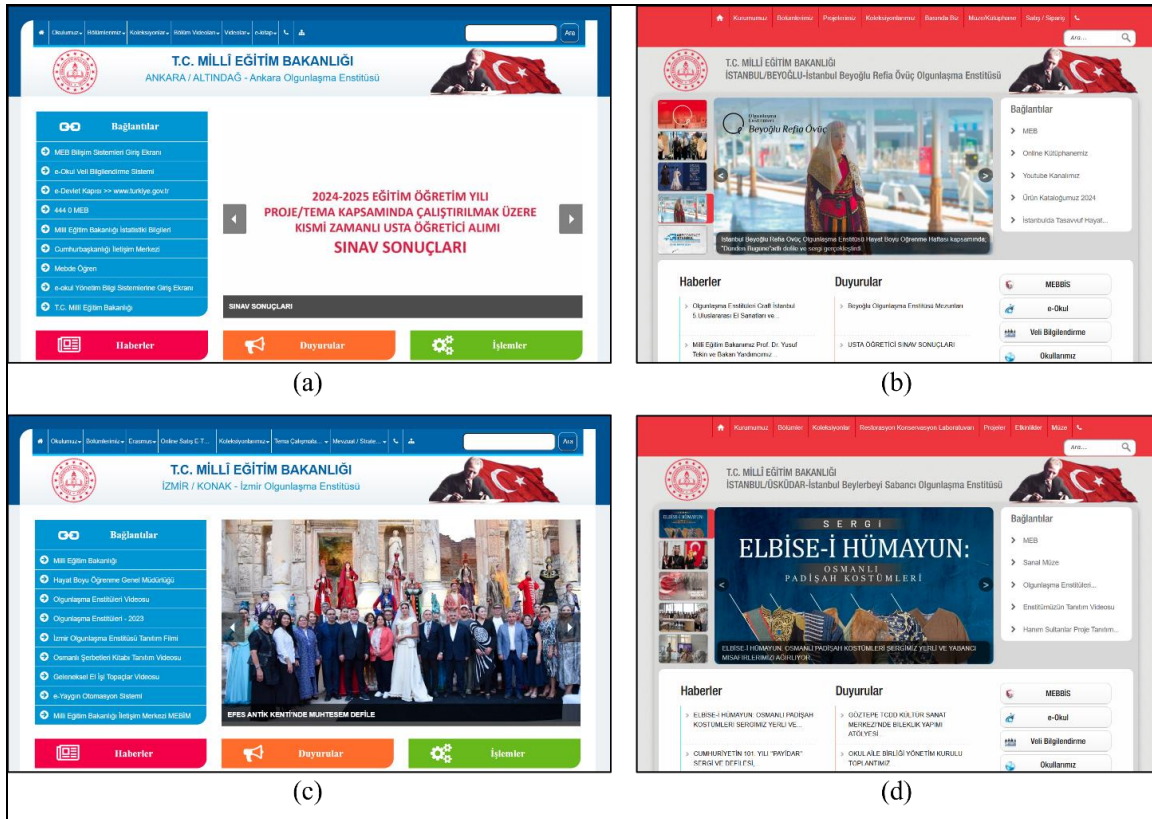
Resim 2.18. Bohça internet sitesi ana sayfası (Bohça, 2024)

Bu bölümde, araştırmada yer alan Olgunlaşma Enstitüleri’nin kendi internet sitelerinin görünümüne de yer verilmek istenmiştir. Olgunlaşma Enstitüleri’nin iki yıllık bölümlerinin kaldırılmış (MEB, 2024b) ve Olgunlaşma Enstitüleri için tek bir site açılmış (Resim 2.19) olması sebebiyle ileride bu sitelerin kaldırılma ihtimali göz önünde bulundurulmuştur. Ankara, İstanbul Beyoğlu, İstanbul Beylerbeyi ve İzmir Olgunlaşma Enstitüleri’nin site görünümlerinden (Resim 2.20) anlaşılabileceği üzere kurumların internet sitelerinde bir dil birliği bulunmamaktadır. Aynı şekilde diğer Olgunlaşma Enstitüleri’nin internet siteleri (Resim 2.21) de incelendiğinde toplam dört farklı arayüz uygulanmış olduğu saptanmıştır. Bu durumun Olgunlaşma Enstitüleri’nin kurumsal kimliğine zarar verebileceği düşünülmektedir. Buna göre, dijital ortamlarda tutarlı bir kimlik sunmak, kurumların güvenilirliğini ve kurumun marka bilinirliğini arttırırken, markanın tanınırlığını

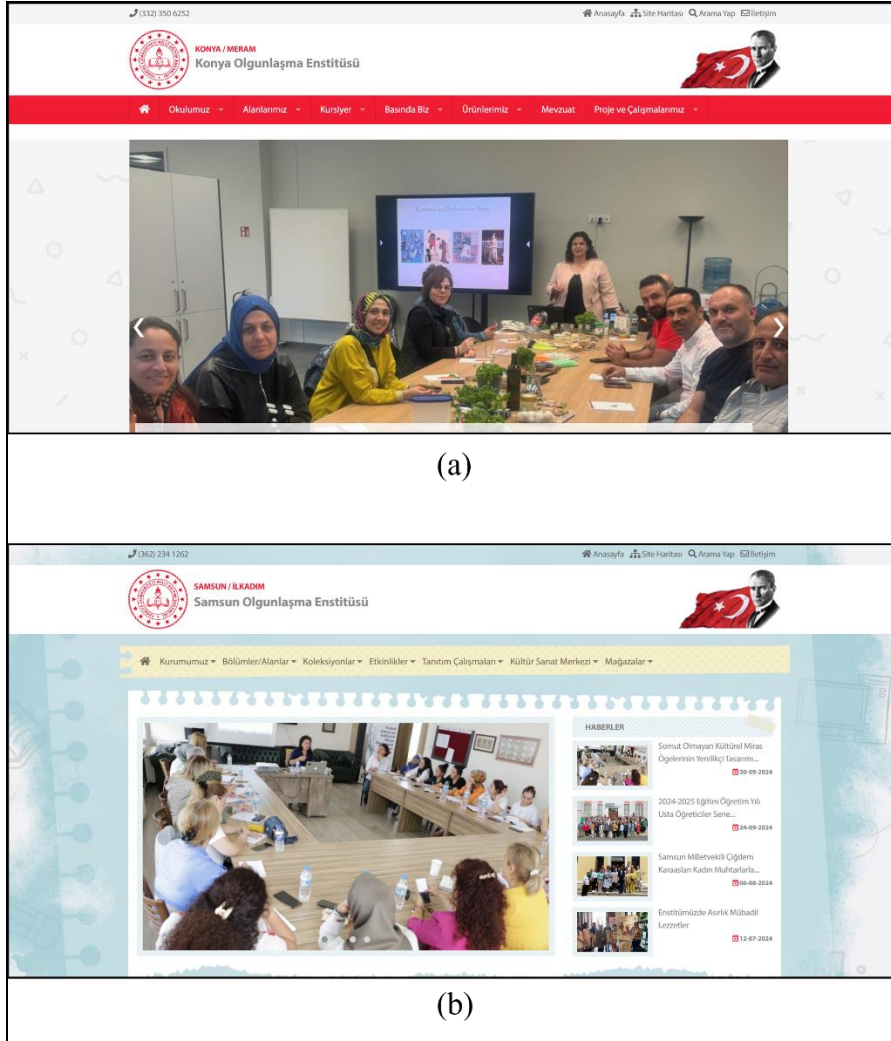
ve hatırlanabilirliğini de yükseltmektedir (Cook, Chen ve Chintalapudi, 2003), (Hutter, Hautz, Dennhardt ve Füller, 2013).



Resim 2.19. e-Olgunlaşma sitesi ana sayfası (MEB, 2024f)



Resim 2.20. Ankara-İzmir-İstanbul Olgunlaşma Enstitüleri internet sitesi ana sayfaları, (a) Ankara Olgunlaşma Enstitüsü (MEB, 2024g), (b) Beyoğlu Refia Övüş Olgunlaşma Enstitüsü (MEB, 2024h); (c) İzmir Olgunlaşma Enstitüsü (MEB, 2024i), (d) Beylerbeyi Sabancı Olgunlaşma Enstitüsü (MEB, 2024j)



Resim 2.21. Konya-Samsun Olgunlaşma Enstitüleri internet sitesi ana sayfaları, (a) Konya Olgunlaşma Enstitüsü (MEB, 2024k), (b) Samsun Olgunlaşma Enstitüsü (MEB, 2024l)

2.4.3. Olgunlaşma Enstitüleri'ne benzer eğitim kurumları

18. yüzyılda İngiltere’de, kız çocuklarına el becerileri kazandırmak amacıyla açılan bazı okullar bulunmaktadır. Örneğin, York’taki Grey Coat School, 1705 yılında yirmi kız çocuğuna yazma, dikiş, örgü ve ip eğirme gibi temel beceriler öğretmek için kurulmuş, kızların yerel iş gücüne katılımını desteklemek için eğitim ve çıraklık fırsatları sunmayı amaçlamıştır. Ipswich’teki Blue Coat School da 1709’da kurulmuş ve müdiresinin iyi bir dikiş öğretmeni olması sayesinde, kız çocuklarına iğne kullanımı ve günlük ev işleri gibi temel beceriler kazandırılmaya çalışılmıştır. Londra’da 1758’de kurulan Orphans and Deserted Girls Asylum adlı bir diğer kuruluşta ise, kızlara ev hizmetleri ve tekstil ticaretinde iş bulmalarını sağlayacak temel beceriler verilmiştir. Burada öğretmenler,

kızların dikiş, örgü ve temel okuma yazma gibi konularda eğitim almalarını sağlamıştır (Long, 2014). Bu okullar, kızların ev içi işlerde uzmanlaşmasını teşvik ederken, bazıları kızlara aynı zamanda küçük işlerden kazanç sağlama imkânı da sunarak hem eğitim giderlerini karşılamış hem de onlara bir gelir kaynağı yaratmıştır. 18. yüzyılda patchwork (yamalı işleme), toplumun her kesiminde yaygınlaşmış, sadece ev içi dekoratif bir uğraş olmaktan çıkıp, daha geniş bir kültürel anlam kazanmıştır. Dönemin edebiyatında ve eleştirilerinde hem olumlu hem de olumsuz mecazi bir anlamda kullanılan patchwork, ev işlerine bağlı, tutumlu bir ev hanımı idealini simgelemiştir.

Royal School of Needlework 1872'de Mrs. Victoria Welby tarafından, geleneksel el işlerini yeniden canlandırmak ve sosyal statüsü düşmüş kadınlara uygun iş imkânları sağlamak amacıyla kurulmuştur. William Morris'in baldızı Elizabeth "Bessie" Burden okulda nakış eğitmeni olarak çalışmıştır. Okulun amacı, basit ev içi dekoratif işlerden karmaşık tekniklere kadar birçok nakış türünü öğretmek ve el işlerini teşvik etmektir. Bessie, Royal School of Needlework'te öğrencileri eğitmek üzere davet edilmiş, ancak okul yönetimi ile arasındaki anlaşmazlıklar nedeniyle görevi kısa sürmüştür. Öğrencilerinin yeterince ileri seviyede olmadığını düşündüğünden, isminin sergilenen işler üzerinde yer almasına karşı çıkmıştır. Buna rağmen, Bessie'nin eğitimi, Royal School of Needlework'ün nakış sanatının gelişiminde önemli bir katkı sağlamıştır ve "Burden Dikişi" olarak bilinen tekniği yaygın olarak kullanılmaya başlanmıştır (Hulse, 2014). Royal School of Needlework günümüzde de aktif bir şekilde faaliyet göstermektedir ve 2024 yazında Uluslararası Yaz Okulu düzenlenerek bu kapsamda Amerika'ya gidilmiş ve Kentucky'de çeşitli nakış teknikleri üzerine eğitimler verilmiştir (RSN, 2024a). Ayrıca, Royal School of Needlework, "RSN Stitch Bank" adlı çevrimiçi bir platformu, dünya genelindeki nakış tekniklerini dijital olarak koruma ve tanıtmaya amacıyla oluşturulmuştur. Bu platformda, her bir dikiş tekniği için videolar, yazılı talimatlar ve görseller bulunmaktadır (RSN, 2024b).

École Lesage, 1992 yılında Fransa'da, François Lesage tarafından, Maison Lesage'ın zengin nakış mirasını korumak ve bu sanatı gelecek nesillere aktarmak amacıyla Paris'te kurulmuştur. Okul, hem amatör hem de profesyonel öğrencilere yönelik çeşitli seviyelerde eğitim programları sunmaktadır. Bu programlar arasında başlangıç seviyesinden ileri düzeye kadar uzanan kurslar bulunmaktadır. Öğrenciler, Lunéville kancası ve düz dikiş gibi geleneksel tekniklerin yanı sıra, modern nakış yöntemlerini de öğrenme fırsatı bulurlar. École Lesage, Chanel ve Schiaparelli gibi ünlü moda evleriyle uzun yıllara

dayanan iş birliği sayesinde, yüksek moda dünyasında önemli bir konuma sahiptir. Okulun müfredatı, bu prestijli iş birliklerinden elde edilen deneyim ve bilgi birikimiyle şekillendirilmiştir. Ayrıca, Maison Lesage'ın 75.000'den fazla örnek içeren arşivleri, öğrencilerin ilham alabileceği ve öğrenim süreçlerinde faydalanabileceği zengin bir kaynak sunmaktadır (Potter, 2020).

Bu okulların çoğunda hem kurslar hem de mesleki eğitim programları mevcuttur. Kısa dönemli kurslar genellikle belirli bir zanaat veya beceriyi öğrenmek isteyen amatörler ve hobi olarak katılmak isteyenlere yöneliktir. Mesleki eğitim programları ise, sektörde çalışmak isteyenler veya uzmanlık kazanmak isteyen profesyonel adaylara yöneliktir. Bu programlar daha uzun süreli olup, genellikle sertifikalı veya diplomalı eğitimler içerir. Bu okulların bir diğer özelliği de Olgunlaşma Enstitüleri gibi eğitim dahilinde gelir elde edilmesidir. Royal School of Needlework, üretilen nakış çalışmaları ve sanat eserleri, özel siparişler, sergi ve müzayede satışları yoluyla gelir elde etmektedir. Özellikle Kraliyet ailesi ve yüksek profilli müşterilere yönelik yapılan işler okulun önemli bir gelir kaynağıdır (Hulse, 2014). Burada Olgunlaşma Enstitüleri'nde elde edilen gelir öğrenci üretimlerinden değil, okul bünyesindeki atölye üretimlerinden sağlanmaktadır. Bir diğer önemli özellikleri ise yine Olgunlaşma Enstitüleri'nde olduğu gibi geleneksel el sanatlarını arşivlemeleridir.

Royal School of Needlework'ün "Professional Embroidery Tutor Programme" adında profesyonel anlamda nakışçılık eğitimi almak ve bunun eğitimini vermek isteyenler için tasarlanmış 3 yıllık bir programı bulunmaktadır. Program, teknik nakış becerilerinin yanı sıra sanat, tasarım ve iş yönetimi gibi alanlarda da içerik sunan, tam zamanlı bir eğitimidir. Dersler dönemlere ayrılır ve sınıf eğitimi ile bağımsız çalışmayı içerir. İlk yıl nakış, kasnak işi, sırma, aplike, karakalem gibi tekniklerin yanında temel sanat-tasarım derslerinin de verildiği görülmüştür. İkinci yıl tekniklerin ve el becerilerinin geliştirilmesine yönelik gölgelendirme teknikleri, yaratıcılık ve sanat dersleri gibi içeriklerin yer aldığı, üçüncü yıl ise ileri düzey teknikler ve iş becerileriyle öğretim pratiği yapıldığı görülmüştür. Ayrıca öğrencilerden sanat ve tasarım alanında gelişimlerini gösteren bir portfolyo hazırlamaları beklenerek kendi işlerini hem sergilemeleri hem de arşivlemeleri sağlanmaktadır (RSN, 2024c). Buradan eğitim içeriklerinin de yalnızca teknikle sınırlı kalmadığı ve temel el becerisi ve temel tasarım içeriklerinin de sunulduğu anlaşılmaktadır. Böylelikle eski ve

köklü el sanatlarının öğretilmesinde benzer okulların da temel tasarıma önem verdiği görülmüştür.

2.5. Temel Tasarım Eğitimi

Tarihe baktığımızda tasarım eğitimi, önceleri usta-çırak ilişkisine dayalı ve belli bir standardı olmayan bir süreç olmuş, bu sebeple deneyimin harmanlanması sonucu tasarımlar ortaya konabilmiştir (Onur ve Zorlu, 2017). 1760’larda başlayan Sanayi Devrimiyle birlikte kültürel ve sosyolojik anlamda yaşanan değişimler, tasarım kültürüne ve eğitimine de yansımıştır. Üretim yöntemlerinin insan elinden çıkıp makineleşmesiyle zanaatkarların üretimi ikinci planda kalmış ve toplumun yeni normlara alışmaya başlamasıyla endüstriyel üretim yapılacak ürünler için spesifik olarak uzmanlaşmış mesleklerle olan ihtiyaç doğmuştur. Böylelikle tasarıma dayalı eğitimler Sanayi Devrimi etkisiyle eğitim sistemine dahil olmuştur (Dilmaç, 2015). Endüstrileşmeye bağlı eğitim çabalarının ilk ayağı olarak Endüstri Devrimi’nin başladığı İngiltere’de 1847’de Art Manufactures kurulmuş ve makine ürünlerine estetik bir boyut kazandırılması amaçlanmıştır (Dilmaç, 2015).

Mimarlık ve zanaat alanları hem teknik açısından hem de mesleki olarak evrensel bir köklü geçmişe sahiptir. Bu alanlarda ortaya konan eğitim çalışmaları ile bugünkü mimarlık ve tasarım eğitimleri gerek yöntem gerek içerik olarak şekillenmeye başlamıştır. Endüstriyel Tasarım gibi bir meslek ve bunun gibi disiplinlerde eğitime olan ihtiyaç öncesinde mimarlık alanının sistematik ve köklü bir eğitim geçmişine sahip olduğu söylenebilir. İlk olarak Fransız Kraliyet Akademisi’nin açılışı ile mimarlık eğitiminde bir dönüm yaşanmış, geleneksel eğitimden kopuş başlamıştır. Bir yandan usta-çırak ilişkisinin devam ettiği, günümüz stajlarına benzer bir yöntemin de okula ek olarak eğitime dahil edildiği görülmektedir (Onur ve Zorlu, 2017).

Zaman içinde bu eğitimlerle, evrensel olarak kabul gören belli eğitim metotları ortaya çıkmıştır. Bunlardan belki de en önemlisi bugün Temel Tasarım olarak adlandırdığımız tasarıma hazırlık aşaması olan giriş dersidir. Temel Tasarım eğitiminin şekillenmesinde etkili olmuş ekollerden biri de Fransa’da kurulmuş ve günümüz stüdyo dersi yapısına en yakın ders işleyişini ilk uygulamış köklü mimarlık okulu École Nationale Supérieure

kabul için hazırlık kursunun başarıyla tamamlanması gerekmiş Bauhaus'a ilgi duyanların hazırlık kursunda kendilerini sınavarak, tasarımcı olarak yetenekleri olup olmadığını görmeleri sağlanmıştır. Bu “kendini bulma kursu” sırasında hayal gücü ve yaratıcılığın yanı sıra öğrencilerin duyarlılığı, çalışkanlığı, sabrı ve takım çalışmasına yatkınlıkları da test edilmiştir (Siebenbrodt ve Schöbe, 2015). Bauhaus’daki tasarım eğitimi bu temel eğitimlerin yanı sıra malzemelerin deneyimlendiği ve çeşitli tasarım çalışmalarının uygulandığı bir dizi atölye ile devam etmiştir (Şekil 2.1). Gropius'un döngüsel şemasında da görüldüğü gibi hiyerarşik ve tekdüze bir süreç değil, bileşenlerinin iç içe geçtiği bir eğitim yolu izlendiği anlaşılmaktadır (Esen, Elibol ve Koca, 2018). 6 aylık bir eğitim sürecini kapsayan giriş aşaması kurslarını gösteren şematik dairenin dış kısmı Johannes Itten tarafından oluşturulan renk, form ve malzemeye ilişkin bilgileri işaret etmektedir. Ortadaki iki daire ise 3 yıllık eğitimi simgelemekte ve biçime dayalı problemlerin çözümleri, teknik becerilerin sağlanması gibi beceri öğretimi olarak nitelendirilen grup eğitimi taş, duvarcılık, mineraller, çamur, cam, renkler ve dokuma üzerine atölyelerden oluşmaktadır. Merkezdeki daire ise diğer bölümlerden farklı olarak kurumsal çalışma ve form oluşturma konusunu nitelemektedir (Esen ve diğerleri, 2018).

Bauhaus’dan önce sanatta akademik eğitim, ağırlıklı olarak resim ve heykel gibi disiplinlere odaklanırken, Bauhaus'da öğrenciler üç boyutlu düşünmeyi, malzeme bilgisini ve kompozisyon becerilerini geliştiren atölye çalışmalarına katılmışlardır. Bauhaus’un ardından, temel tasarım eğitimi çeşitli sanat ve tasarım okulları tarafından benimsenmiş, özellikle 20. yüzyıl ortalarında ABD'deki birçok üniversite tarafından kabul görmüştür. Bu süreçte temel tasarım eğitimi, soyut sanatın ve işlevselliğin bir araya getirildiği bir pedagojik çerçeveye dönüşmüştür (Siebenbrodt ve Schöbe, 2015).

2.5.1. Temel tasarım konusunda yapılan araştırmalar

Bauhaus ve diğer ekollerin harmanlanması ve aktarılan deneyimle şekillenen eğitim kültürü ve Temel Tasarım dersi sorgulama ve tartışmaların da konusu olmuştur. Temel Tasarımın hem ülkemizde hem dünyada tarihsel gelişimini ve/veya mevcut durumunu ortaya koyan çeşitli çalışmaların bulunmasına karşın görece yakın tarihli çalışmalarda görülmektedir ki Temel Tasarımın ne olduğu ya da neden gerekli olduğu gibi daha birincil sorular güncelliğini korumuştur. Resim heykel bölümlerinin saf sanat olduğu ve Temel Tasarım Eğitimine gerek olmadığı gibi tartışmalar karşısında Temel Tasarım eğitiminin

her tasarım disiplininde gerekliliğine dikkat çekilmiştir. İnsan eliyle var edilen gerek sanat gerek işlevsel nesne olarak her tasarım ürününün birer meta olduğu ve bunun özgünlük ve genel kabul çerçevesinde ortaya konmasının Temel Sanat Eğitiminden geçtiği savunulmuştur (Atalayer, 1993).

Temel Tasarım eğitiminin gerekliliği konusu üzerinden bir de Temel Tasarım eğitimlerinin durumu, bu konuda neyin nasıl yapıldığı gibi literatür de bu araştırmada perspektife alınmıştır. 1957 yılından beri ülkemizdeki Güzel Sanatlar Fakültelerinde verilmekte olan Temel Tasarım eğitiminin durumuyla ilgili, 1998 yılında yapılan bir çalışmada ders içi uygulamalarda üç boyutlu çalışmalara yeterince yer verilmediği ve teorik sınavlarla değerlendirme yapıldığı gibi durumlar dikkat çekmektedir. Güzel Sanatlar Fakülteleri'ndeki Temel Sanat Eğitimi veren öğretim elemanlarının bu dersi yalnızca plastik sanatlar perspektifinden sunduğu, oysa Temel Tasarımın *“tüm sanat dalları arasında ortak dil birliği oluşturan, estetik kişilik öğelerini”* sunması gerektiği vurgulanmıştır (Yüksel, 1998). Ulusal anlamda Temel Tasarım eğitiminin durumunu ortaya koyan bu çalışma, tasarım tarihi ve Temel Tasarıma yönelik gelişime projeksiyon tutmaktadır. Temel Tasarım eğitiminin uygulanmasında yalnızca bölüme özel çalışmalardan ziyade genelleştirilmiş bir içerikle uygulama ağırlıklı bir ders olması gerektiği savunulmuştur. Ayrıca Temel Tasarım dersinin yönergelerinin bulunmayışı eleştirilirken, kuramsal diğer dersler ile de bir bağ kurulmasına yönelik çalışmalar yapılması gerektiği vurgulanmıştır. Bunun için fakültelerde Temel Sanat Eğitime yönelik kurullar oluşturulması önerilirken *“Amaç ve gerekliliğine inanılmadan bir işin başarılmasından söz edilemez”* diyerek öğretim görevlilerinin bu noktada uzlaşmalarının da önemine dikkat çekilmiştir (Yüksel, 1998). Temel Tasarım dersinde öğretilenlerin üç boyutta da çalışılması üzerine *“Temel Sanat Eğitiminde Transfer”* adıyla ayrı bir dersin önerildiği görülmüş, sanatçıların da teknolojiyi endüstriyel tasarımcılar gibi takip etmeleri gerekliliğine vurgu yapılmıştır. Son olarak öneriler arasında Temel Tasarım eğitiminin örgün eğitimde de en azından bir dönem boyunca yer alması gerektiği, çünkü bu eğitimin kazandırdığı yaratıcılık ve estetik algının, topluma sanatı ve sanatçıyı anlama yönünden kültür kazandıracağı savunulmuştur (Yüksel, 1998). Temel Sanat eğitiminin gerekliliği üzerinde duran bu çalışma da sebeplerini nedenselleştirmiş, böylelikle Atalayer'in (1993) çalışmasında savunduğu durumu Güzel Sanatlar Fakülteleri üzerinden yaptığı çalışma ile pekiştirmiştir (Yüksel, 1998).

Yalnızca tasarım bölümleri için değil diğer disiplinlerde de Temel Tasarım/Sanat Eğitiminin, görsel okur-yazarlık becerisi kazandırması ve baktığını sorgulayıp görebilen, gördüğünü de analiz edebilen insanlar yetiştirmede kilit rol oynadığı düşünülmektedir (Başbuğ, 2020). Temel Tasarım/Sanat Eğitiminin görsel düşünme becerisi kazandırması sayesinde Gastronomi gibi alanlarda bile gerekli olduğu ve bu eğitimi alan insanların fark yaratabileceği ve hatta Temel Tasarımın yalnızca yetenekle başarılabılır gözüken hedeflere ulaşmada kilit rol oynadığı ve yetenek önyargısını yıktığı düşünülmektedir (Çağlayan, 2019).

Yüksek öğretim seviyesinde eğitimlerde yer alan Temel Tasarım/Sanat eğitimlerinin yanı sıra Atar (2004) kendi mesleki gözlemleri üzerinden yaptığı çalışmasında Anadolu Güzel Sanatlar Liselerini irdemiş ve lise düzeyinde de Temel Sanat Eğitiminin gerekliliğine dikkat çekmiştir. Bu liselerde uygulanan temel sanat eğitimi, Bauhaus geleneğinden gelen temel prensipler üzerine kurulu olup, görsel algı, yaratıcı düşünme, malzeme ve çevre arasındaki estetik ilişkileri keşfetme becerilerini geliştirmeyi hedeflemektedir. Temel sanat eğitimi, öğrencilerin "görsel düşünme" yetilerini, yani gözle düşünmeyi öğrenmelerini sağlayarak bilinçli algılama becerilerini artırmayı amaçlarken Anadolu Güzel Sanatlar Liselerinde gösterilecek Temel Sanat Eğitiminin, Güzel Sanatlar Fakülteleri vb. yerlerde gösterilen Temel Sanat eğitiminin başlangıcı niteliğinde ve öğrenciyi tekrara düşürmeyecek şekilde kurgulanmasının gerektiği belirtilmiştir. Ayrıca genel olarak yöntem ve müfredatın belirlenmesi konusuna da dikkat çekildiği görülmektedir (Atar, 2004). Bu duruma Atalayer (1993) ve Yüksel'in (1998) de dikkat çektiği ve yalnızca Anadolu Güzel Sanatlar Liseleri için değil üniversitelerin ilgili bölümleri için de 2000'lerin başına kadar bir Temel Sanat Eğitimi içeriği ve yönergesinin eksikliği olduğu anlaşılmaktadır. Müfredatın eksikliği ile bu konuda ders verebilecek yetkinlikte öğretim elemanı eksikliği de ortak bir problem olarak gözlemlenmiştir.

Günümüzde Resim-İş Eğitimi Anabilim Dalı dışında (Yılmaz Aktaş ve Aktaş, 2023) üniversitelerin ilgili bölümlerinde her bir Temel Tasarım/Sanat Eğitiminin içeriği, ders çıktıları ve yöntem gibi konular öğretim görevlilerinin kararlaştırdığı eğitim izlenceleri üzerinden görülebilmekte ve lise düzeyinde sanat ve tasarım eğitimlerinin de müfredatı Milli Eğitim Bakanlığınca belirlenmiş bulunmaktadır. Resim-İş bölümlerinde ise müfredat YÖK'ün çerçeve programı ile belirlenmiştir (Yılmaz Aktaş ve Aktaş, 2023). Ayrıca Temel Sanat Eğitimi içeriğinin büyük oranda benzerlik gösterdiği ve temelde soyutlama ve

kompozisyon oluşturma üzerine tasarım elemanları ve prensiplerinin benzer başlıklarla öğretilmekte olduğu görülmüştür. Bu açıdan Atar'ın (2004) çalışması güncelliğini kaybetmiş görünse de Temel Tasarım Eğitimi sırasında öğrenciye çok fazla müdahale ve öneride bulunmanın, öğrencinin yaratıcılığını baltaladığına ve “düşünsel tembelliğe” ittiğine dikkat çektiği durum Temel Tasarım Eğitiminin gerekliliğine ek olarak, uygulamada yaratıcılığın arttırılmasına ve ders kazanımları ile tasarıma etkilerinin incelenmesi noktasında da yeni bir kapı aralamıştır (Atar, 2004).

Bu konuyu destekler nitelikte çıktılar elde eden bir çalışmada da Temel Tasarım öğrencilerinden iki grubun birine görseller birine de problem tanımı verilmesiyle gerçekleştirilmiş ve sonuçta örnek görsellere maruz kalan öğrencilerin yeterince yaratıcılığını kullanamadığı ve düşünsel tembelliğe düştüğü gözlenmiştir (Akbulut, 2012). Tasarım stüdyolarında öğrencilerin karşılaştığı benzer durumlara ilişkin bir başka araştırmada ise öğrencilerin zaman zaman süreçte “sıkışmışlık” durumu yaşadığına ve bu durumun çeşitli sebeplerine açıklık getirilmiştir (Sachs, 1999). Bunlar arasında “donma tepkisi” göstererek tasarım sürecine devam edememe, bir konu üzerinde fazla düşünme, tasarımın temel hatlarını oluşturma aşamasını geçememe, problem çözücü tarafından kendisine dayatılan ve bir problemin başarılı bir şekilde tamamlanmasını engelleyen bir çeşit “sabitlenme” durumu ve son olarak tasarımda gözle görülür bir değişiklik olmadan aynı eylemin (bir dizi karar gibi) tekrarlanması gibi sebepler sıralanmıştır (Sachs, 1999).

2000'li yılların başında artık Temel Sanat/Tasarım eğitiminin gerekli olup olmadığına dair bir sorgulamanın ortadan kalkıp içerik ve işleyiş açısından irdelemelerin derinleştiği görülmektedir. Birincil soru olan gerekliliği cevaplandıktan sonra ikincil olarak bunun içeriğinin ne olduğu gibi alanlarda sorgulamalar yapılmıştır. 2009'da bir çalışmada Güzel Sanatlar Fakültelerinde Temel Tasarımın durumu öğrenci ve öğretmenlerle görüşülerek ortaya konmuş ve içerik kadar genel bir boyutta olmasa da ortak bir terminolojinin olmadığı belirtilmiştir. Ayrıca ders sürelerinin de uygulama ve serbest çalışmalara yetmediği ortaya konmuştur (Toktaş, 2009).

Temel Tasarım, Türkiye'de özellikle uygulamalı sanatlar ve tasarım eğitiminde çeşitli materyaller ve tekniklerle öğrencilerin yaratıcılığını artırmayı amaçlayan bir ders olarak işlev görmektedir. Ancak araştırmalara göre Türkiye'deki temel sanat eğitimi dersleri, öğrenciler tarafından teorik olarak tam kavranamamış, eğitmenler teorik bilgiyi yeterince

aktaramamış ve öğrenciler derslere olumlu bir tutum geliştirememiştir. Öğitmenlerin uyguladıkları değerlendirme yöntemleri de öğrenciler tarafından derslerde kazandıkları becerileri ölçmede yetersiz bulunmuştur. Ayrıca, eğitim ortamlarının fiziksel koşulları da yeterli görülmemeyerek, eğitimin verimliliğini olumsuz etkileyen bir faktör olarak değerlendirilmiştir (Aypek Arslan, 2010).

Eryayar (2011) Endüstriyel Tasarım bağlamında yaptığı çalışmasında Temel Tasarım eğitim içeriğini Gestalt prensipleri üzerinden irdelemiş ve Temel Tasarımın gerekliliği veya içeriği gibi konular dışında bu dersin tezahürlerine somut örnekler getirmiştir. Gestalt prensiplerinin tasarım kararlarındaki etkisi ve ürün üzerindeki görünüşü ile oluşturduğu tezahürlerin kullanıcıya verdiği mesajları örneklendirmiş, Gestalt prensiplerini anlamamanın tasarımcıya güç katarak farklı insan algılarına uygun ve anlaşılır tasarımlar yapmak için yol göstereceğini savunmuştur (Eryayar, 2011).

Çetinkaya (2011) Temel Tasarım ders içeriğini ve yöntemini İç Mimarlık Eğitimi kapsamında iki üniversitenin ders işleyişi ve atölye şartlarını karşılaştırarak ortaya koymuş ve aynı eğitimi veren iki kurum arasındaki farklılıklara dikkat çekmiştir. Tasarım ve kavram tanımları üzerinde durmuş ve iki üniversitedeki durumu ve farklılıklarını ortaya koymuştur (Çetinkaya, 2011). Buradan da artık Temel Tasarımın ve gerekliliğinin bir şüphe konusu olmadığı hatta aynı isimde bölümlerin Temel Tasarım Eğitimi üzerinden birbirleriyle karşılaştırmasının yapılabildiği anlaşılmaktadır. Bu konuya çok benzer şekilde Yıldırım (2018) tezinde İç Mimarlık Bölümlerinin teorik ve pratik açıdan incelemesini yapmış ve ortak bir uygulama metodu arayan öğretim elemanlarına kaynaklık etmeyi amaçladığını belirtmiştir. Bahsi geçen tezin vardığı sonuçlar doğrultusunda Temel Tasarım dersinin içerik olarak hemen hemen her okulda aynı olduğu fakat uygulamışta bariz farklar bulunduğu ortaya çıkarılmış örneğin Başkent ve Bilkent Üniversitelerinde çalışmalar 3. boyuta taşınırken Selçuk Üniversitesinde 2. Boyutta kaldığı saptanmıştır (Yıldırım, 2018). Fakat bu çalışma da kapsamı gereği Temel Tasarım dersinin İç Mimarlık ve üniversiteler bazında mevcut durumunu ortaya koyabilmiş ve bahsi geçen farklılıkların öğrenci başarısı ve tasarım uygulamalarındaki yansımalarının ne olabileceğine dair bir perspektif sunamamıştır. Bu da tasarım eğitimlerinin çok kapsamlılığı ve katmanlılığı dolayısıyla Temel Tasarım ve tüm eğitim süreçlerine ve tasarıma etkisinin tek bir araştırma ile ortaya konamayacağı ve konuyu hakkıyla ortaya koyabilmek için öncelikle parçalar halinde ham bilgilerin ortaya çıkarılması gerekliliği görülmektedir.

Literatürde Temel Tasarım Eğitiminin gerekliliği, içeriğine dair kaynak ve eğitimci eksikliği ve kavram karmaşalarının ortaya konduğunu, farklı okul ve eğitimcilerin farklı uygulama ve ders sürelerine değinilmiştir. Buna karşın Temel Tasarım çalışmalarını ortak bir ders planı halinde ortaya koymayı amaçlamış çalışmaların da yapıldığı görülmektedir (Sarioğlu Erdoğan, 2016). Bahsedilen çalışmada Gestalt prensipleri ile Temel Tasarım ilkelerini daha soyut bir zeminde bağdaştırarak bir ders planı ortaya konmuş ve derste yapılacak alıştırmalar örneklendirilerek tasarım bölümleri için kapsayıcı bir örnek kılavuz ortaya çıkarılmıştır (Sarioğlu Erdoğan, 2016).

Bir yandan tasarım eğitiminin varlığı ve nasıl yapılacağı gibi çalışmalar sürdürülürken bir yandan da bu eğitimin yaratıcılığa etkileri gibi öğrencideki değişimleri konu alan çalışmaların yapıldığı görülmüştür. Temel Tasarım odaklı olmasa da stüdyolarda uygulanan düşünsel ve formel modellerin yaratıcılığı desteklediği ve karmaşık kavramsal ilişkileri yönetmede öğrenciye fayda sağladığı görülmüştür (Onur ve Zorlu, 2017). Bu noktada bahsi geçen modellerin başarıya ulaşmasında öğrencilerin mevcut Temel Tasarım eğitimlerinin katkısı veya farklı Temel Tasarım eğitimlerinden gelen öğrencilerin işlerine farklı eğitimlerinin yansması da bir araştırma konusu olabilecektir. Bu sorulara bir yanıt olarak Özsuca'nın (2020) yaptığı çalışma gösterilebilir. Bu çalışmada Temel Tasarım eğitimlerinin farklılıklarının öğrenci işlerine nasıl yansıdığından çok, karma gruplar halinde çalışan öğrencilerin Temel Tasarım ile nasıl ortak bir dil yakalayabildiği üzerinde durulmuş ve çalıştayların farklı üniversiteler ile öğrenciler arasında bir iletişim ağı kurarak hem motivasyonu arttırdığı hem de ortak çalışmayı teşvik ettiği görülmüştür (Özsuca, 2021). Bu tarz araştırmaların çoğaltılması, Temel Tasarımın eğitimdeki yerini daha iyi anlamak ve farklı bağlamlardan ele alındığında tasarım eğitimleri dışında da çıktıların ne olabileceğini görmek açısından önemlidir.

Öğrenci birikimleri barındıran bir çalışmayı da Akbulut (2014) ortaya koymuş ve Endüstriyel Tasarım Bölümü öğrencileri ile Görsel İletişim Tasarımı öğrencileri ile ortak bir dizi projelerden oluşan çalışmalar düzenlenmiştir. Çalışmada her iki bölüm öğrencilerine de resimli bulmaca, bardak kılıfı ve bohça gibi ortak çalışma problemleri verilmiş ve çıktılar değerlendirilmiştir, bunun sonucunda böyle bütünlüklü yaklaşımların öğrencilere teorik bilgiyi pratiğe dökme ve gerçek hayata dair bir tasarım deneyimi yaşama şansı verdiği belirtilmiş fakat bahsi geçen farklı alt yapılarıdaki iki öğrenci profili için

zorunlu olarak pedagojik açıdan ve problem tanımları açısından farklı gereksinimleri ortaya çıkarabileceği anlaşılmıştır (Akbulut, 2014).

Sonuç olarak, Temel Tasarım eğitimi, öğrencilerin görsel duyarlılıklarını geliştirerek yaratıcı düşünceyi teşvik eden, tüm tasarım ve sanat alanlarında ortak bir zemin sağlayan kritik bir ders olarak tanımlanmaktadır. Bu eğitim, öğrencilerin iki ve üç boyutlu formlar, görsel algı ve düzenleme ilkeleri gibi temel kavramları anlamalarını sağlarken, yaratıcı ve özgün ifade yeteneklerini güçlendirip teorik bilgi ile pratiği de birleştirerek, öğrencilerin tasarım disiplinlerine özgü beceriler kazanmasını hedeflemektedir. Bauhaus gibi tarihi tasarım okullarından ilham alan bu yaklaşım, öğrencilerin bağımsız ve yaratıcı düşünmelerini destekleyip, belirli disiplinlerin gereksinimlerine göre farklılaştırılarak verimliliği artırmayı amaçlamaktadır. Bu bağlamda, farklı disiplinlerdeki öğrencilere kendi alanlarında kullanabilecekleri sağlam bir temel kazandırmanın yanı sıra, tasarım süreçlerinde bağımsız yargılara ulaşabilmeleri için gerekli esneklik ve eleştirel bakış açısını da sunmalıdır (Akbulut, 2014). Buna göre farklı iki disiplinden tasarımcının Temel Tasarım ile ortak bir zeminde buluşabildiği fakat eğitim noktasında farklı disiplinlerin kendi özel ihtiyaçlarını doğurduğu ve teoride aynı kuram ve kavramlar öğretilse de uygulamada gidilen farklılıklarla o disiplinindeki tasarımcıların zihin yapılanmalarının da eğitim doğrultusunda farklı açılara yönlendiği anlaşılmaktadır. Bu durumun, Temel Tasarım eğitiminin kazanımlarının yalnızca teorik ve pratik kazanımlardan oluşmadığı ve pedagojik kazanımların da bu doğrultuda önemli bir yere sahip olduğu anlaşılmaktadır. Bu bakımdan öğrencilerin ders deneyimlerindeki farklılıkların, ileride yapacakları çalışmalara yönelik algı ve becerilerini etkilediği ve dersin pedagojik kazanımlarıyla da doğrudan ilişkili olduğu anlaşılmaktadır.

Bir araştırmada Endüstriyel Tasarım, Mimarlık ve Şehir Bölge Planlama gibi farklı disiplinler arasında Temel Tasarım bağlamında yapılan bir çalışma ile bu eğitimin mevcut durumu incelenmiş, teorik içerik ve malzemeler açısından bölümler büyük oranda benzeşmeler de ders saatleri, içerik ve ölçek bakımından da bir o kadar fark bulunduğu ortaya konmuştur (Bayırlı, 2021). Bu durum günümüzde Temel Tasarım eğitiminin teorik yapısının oturduğunu, ancak bölümlerdeki uygulama farklılıklarını göstermektedir. Bunun farklı bölümlerin Temel Tasarım eğitimi için uygulama ve deneyimde farklı yapılanmalara ihtiyaç duymasından ve eğitim kurumlarının imkanlarındaki farklılıklardan kaynaklandığı görülmektedir.

Temel Tasarımın gerekliliği gibi bir sorgulamadan disiplinler arası iletişimde oynadığı role kadar birtakım bilimsel çalışmalar incelenmiş olup bu süreçte Sanayi Devrimi hatta öncesinden bu zamana süregelen ve kabul görmüş bir miras olarak bu dersi değerlendirmek mümkündür. Zaman akmaya ve teknoloji ilerlemeye devam ederken eğitim gereksinimleri ve gereçlerinde değişim ihtiyacı ortaya çıktığı gibi Temel Tasarımın da değişip gelişeceğini düşünmek yerinde bir tahmin olacaktır. Bauhaus gibi ekollerin o günün ihtiyaçlarına cevap veren yenilikçi eğitimler olduğu gibi günümüz değişen ihtiyaçlarına da cevap verebilecek daha kapsamlı ele alınmış bir Temel Tasarım Eğitimi beklentisi yersiz değildir. Bu tezin ana odağı Temel Tasarım Eğitiminin geleceği olmasa da Temel Tasarım üzerine yapılan ve zaman içinde bu dersin ele alınış ve durumlarını ortaya koyan literatür taramasında bu eğitimin geleceğine perspektif tutan araştırmalara da yer verilmesinin doğru olacağı düşünülmüştür. Bu konuda Yıldırım'ın (2019) çalışması Temel Tasarım Eğitiminin dijitalleşmesine yönelik bir ışık tutmaktadır. Çalışmada iki farklı üniversiteden öğrenci ve öğretim elemanları ile “dijitalleşme” hakkında mevcut durum ve beklentileri ortaya koyarak genel anlamda dijitalleşmenin gerekliliği konusunda hemfikir olduğu fakat el becerileri kazandırma açısından da dersin yetersiz kaldığı anlaşılmaktadır (Yıldırım, 2019). Uygulama ağırlıklı, el becerilerini de geliştirmeyi amaçlayan Temel Tasarım dersine dijital araçların entegrasyonunun nasıl olacağı tartışma konusudur.

Olgunlaşma Enstitüleri ve Halk Eğitim Merkezleri üzerinden yapılan bir araştırmada da bu kurumlarda verilen el sanatları ve nakış eğitimleri, Temel Tasarım kullanımları açısından karşılaştırılmış ve öğrencilerin edindiği beceri düzeyleri ile tasarıma yaklaşımları incelenerek çeşitli açılardan konu tartışılmıştır. Araştırmaya göre Olgunlaşma Enstitüleri'nin Halk Eğitim Merkezleri'ne göre daha kapsamlı bir eğitim sunduğu gözlemlenmiş ayrıca, her iki kurumda da Temel Tasarımın zanaat ve sanatın tamamlayıcısı olarak ele alındığı, ancak Olgunlaşma Enstitüleri'nde Temel Tasarım bilgisine daha fazla önem verildiği vurgulanmıştır (Boyan ve Akbulut, 2024). Bu kapsamda, Olgunlaşma Enstitüleri'nde verilen tasarım eğitimi, sanatı ticari ya da estetik amaçlarla zenginleştirmeyi hedefleyen daha detaylı bir içeriğe sahipken, Halk Eğitim Merkezleri daha çok uygulama odaklı ve hobi amaçlı kurslar sunmaktadır. Bu kurumlarda öğrencilerin renk, desen, soyutlama ve kompozisyon gibi temel tasarım kavramlarını öğrenip yapılan uygulamalarda bu bilgileri kullanarak daha bilinçli ve yaratıcı tasarımlar geliştirebildikleri aktarılmıştır. Olgunlaşma Enstitüsü'nde Temel Tasarım eğitiminin işlenen el sanatı

tekniklerine uygun biçimde detaylandırıldığı ve böylece öğrencilerin tasarım bilgisinin daha kalıcı olduğu vurgulanmıştır. Diğer yandan, Halk Eğitim Merkezleri'nde Temel Tasarım bilgisinin sınırlı bir şekilde verildiği ve öğrencilerin büyük kısmının, geldikleri kursun uygulamalarına odaklı olduğu için bu teorik bilgilerin hızlıca geçildiği veya ilgisi olan az sayıda öğrenciye özel olarak aktarıldığı belirtilmiştir. Halk Eğitim Merkezleri'nde daha çok hobi amaçlı katılım olduğundan, Temel Tasarım eğitimi arka planda kalırken, Olgunlaşma Enstitüleri'nde öğrencilerin mesleki gelişimlerine katkı sağlayacak şekilde daha güçlü bir yapıda aktarılmaktadır. Araştırmada Temel Tasarımın her iki kurumda da sanat ve zanaatın bir tamamlayıcısı rolünde olduğu ve bu bilgilerin aktarılmasının el sanatlarının sürdürülebilirliği açısından önemli olduğunu ortaya konulmaktadır (Boyan ve Akbulut, 2024). Bu noktada yetişkinlerin öğrenmeye direnç gösterebildiği ve Temel Tasarım eğitimi açısından da yetişkin öğrenci deneyiminin, motivasyonla doğrudan ilişkili olduğu görülmektedir.

Temel Tasarım eğitimi bulunan bölümler ve öğrenciler arasındaki etkileşimler gibi konuların yanında bu eğitimin bizzat öğrenci üzerindeki etkisi ve amaçlanan teori dışı kazanımlar da hem eğitimin büyük bir kısmını kaplamakta hem de literatürde önemli bir yer tutmaktadır. Tasarım süreci boyunca öğrenciler eleştirel düşünme, bir fikri süzgeçten geçirme ve yorumlayıp tasarım fikrine dönüştürme gibi konularda güçlük çekmektedir (Güney Yüksel, Meral ve Seçer Kariptaş, 2021). Tasarım eğitiminin ilerleyen yıllarında bile yaşanan bu zorlukların en sancılı olduğu dönemin, soyut kavramlarla somut ifadeler arasında ilişki kurulan ilk yıl olması nedeniyle (Çil ve Demirel Özer, 2021), Temel Tasarım stüdyoları olduğunu belirtmek yanlış olmayacaktır. Bu derste uygulanan sezgisel öğrenme metotları sebebiyle öğrencilerin güçlük çektiği bilinmektedir (Düzenli, Alpak ve Özkan, 2017). Temel Tasarım, çoğunlukla ezbere dayalı bir eğitim sisteminden gelen öğrencilerin o zamana kadar karşılaştığı en farklı derstir. Alışılmışın dışına çıkmayı ve farklılaşmayı gerektiren temel tasarım dersi, öğrencilerin bireyselleşmesi, görsel düşünebilmesi, motor becerilerini arttırması ve malzemeyi tanıması açısından büyük öneme sahiptir. Temel Tasarım eğitimi sonunda öğrencilerin tasarımcı kimliğinin oluşmaya başladığı ve bu dersi yaratıcı bir süreç olarak gördükleri anlaşılmıştır. Bu noktada en çok tasarım kavramlarını öğrenmeye başladıklarında tasarımcı kimliklerinin geliştiği anlaşılmıştır (Düzenli ve diğerleri, 2017). Nitekim dersin uygulamasında teorik ayağından çok “örtük bilgilerin” etkili olduğu, kazanımların da “örtük hedefler” olarak nitelendirildiği ve ders yürütücülerinin bile kimi zaman bu hedefleri ifadede güçlük çektiği

görülmektedir. Bir yandan da öğrenci cephesinden örtük kazanımlar değerlendirildiğinde genel itibari ile neyi neden yaptıklarını anlamakta güçlük çektikleri ve birçok öğrencinin bu kazanımları “estetik bir şey yapmak” veya “hocanın istediğini yapmak” şeklinde yorumladıkları görülmüştür (Çil ve Demirel Özer, 2021). Etkileşimin büyük önem arz ettiği Temel Tasarım eğitiminde bu gibi ayrışmalar karşısında öğretmenlerin bilgi ve deneyimlerinin önemli olduğu sonucu çıkarılabilmektedir. Bir yandan da öğrencilerin Temel Tasarımında yaşadığı deneyimin, süreç sonunda elde edilen kazanımlar doğrultusunda dönüştüğü ve bir tasarımcı/sanatçı kimliği geliştirme noktasında onlara rehberlik ettiği görülmektedir.

Temel Sanat eğitimi, bireylerin kendi değerler sistemi ile hayat felsefesi oluşturmalarına yardımcı olurken, pedagojik, kültürel ve toplumsal katkılar sağlar. Temel Sanat Eğitiminin bireylerin estetik duyarlılık, yaratıcı düşünme, problem çözme gibi becerilerini geliştirmede oynadığı rol birçok araştırmada da karşımıza çıkmaktadır. Çocukların erken yaşlarda sanatsal aktivitelerle tanıştırılması gerektiği, çünkü bunun onların estetik ve sanatsal algılarını geliştirmesine yardımcı olduğu belirtilmekte ayrıca Temel Sanat eğitiminin de bireylerin kendilerini ifade etme, sosyal ilişkiler kurma ve çevrelerindeki güzellikleri algılama yönünden yeteneklerini artırdığı görülmüştür (Akkurt ve Boratav, 2018). Bu eğitimin, bireylerin yalnızca resim yapmayı öğrenmeleriyle sınırlı olmadığı; yaratıcı, kendine güvenen ve sanatsal düşünme becerilerine sahip bireyler yetiştirmeyi sağladığı anlaşılmakta ve bu bağlamda, temel sanat eğitimi bireylerin hem bireysel gelişimleri hem de topluma katkıları açısından büyük bir önem taşımaktadır. Ayrıca Temel Tasarım eğitimi, öğrencilere disiplinler arası bir düşünce yapısı kazandırarak, gelecekte farklı alanlarda yaratıcı çözümler üretebilmelerini de sağlamaktadır (Hickman, 2008).

Tasarım odaklı düşünme; kullanıcı odaklı ürün, hizmet veya deneyimler yaratmak için insan merkezli, yaratıcı ve problem çözmeye dayalı bir yaklaşımdır. Sanat ve tasarım süreçleri arasında paralellikler bulunmakta, özellikle problem çözme ve yaratıcılık açısından bu iki alanın birbirini desteklediği belirtilmektedir. Sanat eğitimi yoluyla bireylerin tasarım odaklı düşünme becerilerinin gelişebileceği, böylece yaratıcı ve üretken bireyler yetiştirilebileceği düşünülmektedir. STEAM (Fen, Teknoloji, Mühendislik, Sanat ve Matematik) eğitiminin de tasarım odaklı düşünme ile uyumlu olduğu ve 21. yüzyıl becerilerini desteklediği ifade anlaşılmaktadır. Tasarım odaklı düşünme ile sanat eğitimi arasındaki ilişki incelenirken, yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme, problem çözme ve

görsel duyarlılığın, tasarım odaklı düşünme becerilerinin gelişimine katkıda bulunduğu anlaşılmıştır. Ayrıca, sanat eğitiminin bireylerin eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerini destekleyerek onların düşünme ve problem çözme kapasitelerini geliştirdiği belirtilmektedir. Bu çerçevede, sanatın temel eğitimi, bireylerin tasarım odaklı düşünme becerilerini kazanmalarında önemli bir rol oynamaktadır (Eraslan Taşpınar, 2022).

Tasarım odaklı düşünmenin sanat eğitimiyle ilişkisinde, temel tasarım eğitiminin önemli bir yere sahip olduğu anlaşılmaktadır. Sanat eğitimi, bireylerin yaratıcı düşünme ve eleştirel düşünme becerilerinin gelişimine katkıda bulunarak, bu becerilerin tasarım odaklı düşünme süreçlerinde kullanılmasını sağlamaktadır. Sanat eğitimi, bireylere problem çözme ve yenilikçi düşünme yetenekleri kazandırmakta, bu yönleriyle tasarım odaklı düşünme süreçlerini desteklemektedir (Gökay Yılmaz, 2003). Özellikle temel tasarım eğitimi, bireylerin yaratıcı düşünme, estetik duyarlılık ve görsel algı becerilerini geliştirmekte, böylece öğrencilerin yalnızca sanatsal değil, aynı zamanda toplumsal ve profesyonel yaşamdaki düşünme yapılarını da güçlendirmektedir. Bu beceriler, onların problem çözme ve yenilikçi düşünme süreçlerine doğrudan katkı sağlamaktadır (Demirci Katıracı, 2003). Örneğin, temel tasarım eğitiminde öğrenilen biçim, renk, kompozisyon gibi görsel unsurların, bireylerin düşünme süreçlerinde yapılandırıcı bir rol oynadığı; eleştirel analiz yeteneklerinin ise özgün çözümler geliştirme sürecinde önemli bir araç olduğu belirtilmektedir. Temel tasarım eğitimi, bireylerin yaratıcı problem çözme süreçlerinde destekleyici bir zemin oluşturarak tasarım odaklı düşünme becerilerinin oluşumunda etkin bir unsur olarak görülmektedir (Yılmaz, 1999). Sonuç olarak, temel tasarım eğitimi, bireylere kazandırdığı eleştirel bakış açısı, estetik duyarlılık ve yaratıcı düşünme becerileriyle tasarım odaklı düşünme süreçlerinin gelişimine katkıda bulunmakta, bireylerin yaratıcı problem çözme süreçlerinde etkili bir rol oynamaktadır.

Tasarım odaklı düşünme ve sanat eğitimi arasındaki ilişkide, temel tasarım eğitiminin önemli bir yeri olduğu anlaşılmaktadır. Temel tasarım eğitimi, bireylere yaratıcı problem çözme, eleştirel düşünme ve estetik duyarlılık kazandırarak onların düşünce yapılarında özgünlük ve analitik yaklaşımı desteklemektedir (Dikici, 2001). Bu beceriler, bireylerin hem sanatsal hem de profesyonel alanlarda daha geniş perspektiflerle ve yaratıcı çözümlerle çalışabilmelerine olanak tanımaktadır (Seevaratnam, Gannaway ve Lodge, 2023). Temel tasarım eğitiminde kazandırılan görsel ve eleştirel becerilerin, öğrencilerin

yenilikçi düşünme süreçlerine katkıda bulunduğu ve onları çeşitli alanlarda başarılı kılacak bir temel oluşturduğu sonucuna varmak mümkündür.

2.5.2. Temel tasarım eğitiminin içeriği

Temel tasarım eğitimi, öğrencilerin görsel algılarını geliştirmelerini ve yaratıcı problem çözme becerilerini güçlendirmelerini hedefleyen çok yönlü bir içerik sunar. Eğitim sürecinde, çizgi, form, doku, renk ve kompozisyon gibi temel tasarım elemanları üzerine yoğunlaşılır. Bu elemanların yanı sıra simetri, ritim, denge ve kontrast gibi tasarım ilkeleri de eğitimde önemli bir yer tutar (Ocvirk, Stinson, Wigg, Bone ve Cayton, 2013). Temel tasarım eğitimi, günümüzde birçok sanat ve tasarım disiplininde eğitimin temel taşlarından biri olarak kabul edilmektedir. Eğitimin temasına göre “Temel Tasarım”, “Temel Sanat Eğitimi”, “Sanat Tasarım” gibi farklı isimlerle de bu eğitim içeriğinin müfredatlarda yer aldığı görülmektedir (Soylu ve Comak, 2018). Temel Tasarım eğitimi; görsel algıyı güçlendiren, yaratıcı düşünmeyi teşvik eden ve tasarım sürecinde sistematik bir yaklaşım geliştirmeyi amaçlayan bir öğrenme sürecidir. Temel Tasarım eğitiminin içeriği iki ana gövdede ele alınabilmektedir. Birincisi teorik bilgiler, ikincisi de her müfredatta yer almayan ama ortak kazanımları hedefleyen “örtülü” bilgilerdir (Çil ve Demirel Özer, 2021). Eğitimin teori kısmında nokta, çizgi, leke gibi tasarım elemanları ile ritim hiyerarşi gibi tasarım ilkeleri ve Bauhaus okulundan günümüze gelen Gestalt tasarım prensipleri yer almaktadır (Sarioğlu Erdoğan, 2016). Bir yandan öğrencilere tasarım elemanları ve tasarım prensipleri öğretilirken bir yandan da öğrencilerin soyut düşünce kabiliyeti kazanmaları ve el becerilerinin artırılması amaçlanır. Öğrenciler için var olan gerçekliği ve problemleri analiz edip kavramsal olarak parçalayabilmek, bunları soyutlaştırıp fikir üretmek ve tekrar somutlaştırabilmek Temel Tasarım ile mümkün olabilmektedir (Sarioğlu Erdoğan, 2016).

Temel tasarım dersinin teorik kısmı, öğrencilerin tasarımın temel unsurlarını (nokta, çizgi, şekil, renk, doku vb.) ve görsel organizasyon ilkelerini öğrenmelerini sağlar. Bu teorik bilgi, öğrencilerin görsel dili anlamalarını ve tasarım unsurlarını bir araya getirme becerisi kazanmalarını amaçlar. Tasarım eğitiminin bu kısmı, öğrencilerin görsel iletişimdeki yapı taşlarını tanımasına yardımcı olurken pratik temel, öğrencilerin tasarım sürecini uygulamalı olarak deneyimlemelerine odaklanır. Öğrenciler burada, teorik bilgilerini malzeme, teknik ve el becerileri ile birleştirerek gerçek bir tasarım süreci yürütürler. Bu, özellikle zanaat kökenli pratik becerilerin gelişimini teşvik eder ve "yaparak öğrenme"

ilkesine dayanır. Pratik çalışmalar, düşüncenin eyleme dönüştürülmesini destekler ve öğrencilerin işlevsellik, estetik ve teknik beceriler gibi mesleki yeterlikler kazanmasını sağlar. Pedagojik açıdan ise Temel Tasarım eğitimi öğrencilerin yaratıcılıklarını serbest bırakmayı, soyut düşünme yetilerini geliştirmeyi ve bağımsız eleştirel yargılar oluşturmalarını hedefler. Bu süreçte öğrenciler, sınıf içi tartışmalar, kritik sunumlar ve değerlendirmeler yoluyla kendi değer yargılarını geliştirmeyi öğrenirler. Pedagojik hedefler, öğrencinin zihinsel engellerini aşmasına, kendi sanatsal ve tasarımsal bakış açısını oluşturarak özgün fikirler geliştirmesine olanak tanır. Bu üç boyutun birleşimi, öğrencilerin yalnızca teknik bilgiye değil, aynı zamanda yaratıcı düşünce ve bağımsız yargı geliştirme yetkinliğine ulaşmalarını sağlamayı hedeflemektedir (Akbulut, 2014).

Tüm bunlara göre tasarım elemanları şunlardır:

Nokta: Tasarım elemanlarının başında gelir. Bir yönü ya da boyutu yoktur.

Çizgi: İki boyutludur, matematiksel olarak sonsuz noktanın birleşiminden oluşur.

Şekil: İki boyutlu yüzeylerdir.

Biçim-Form: Nesnelere gerçeklik ve mekan hissi katarken iki boyutlu alanlarda da derinliği verir.

Doku: Tasarımın ifadesini etkileyen yüzey niteliğidir.

Renk: En kapsamlı ve önemli tasarım elemanıdır ve anlamı doğrudan değiştirebilecek bir gücü vardır.

Tasarım ilkeleri ise tasarım elemanlarının kullanımıyla, kabul görmüş belli kurallara göre kompozisyon oluşturmak üzere geliştirilmiş ilkelerdir. Bu ilkeler:

Ritim: Kompozisyon araçlarının görsel hareketlerinin tekrarlanmasıyla oluşan görsel algıyı niteler.

Hiyerarşi: Kompozisyondaki elemanlar arasındaki algılama düzeni ve önemini niteler.

Kontrast: Birimler arası nüansların farkları vurgulanarak zıtlık oluşturulmasıdır.

Denge: Tasarım elemanlarının kompozisyondaki dağılımını niteler.

Uyum: Kompozisyonun bütüncül ve ahenk içinde algılanmasını sağlayan ilkedir.

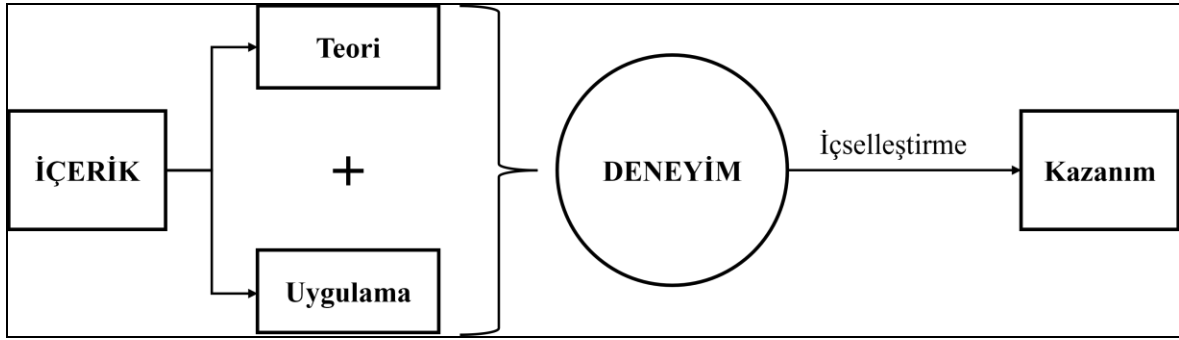
Gestalt teorisi, 20. yüzyılın başlarında Alman psikologlar Max Wertheimer, Wolfgang Köhler ve Kurt Koffka tarafından geliştirilmiştir. “Gestalt” kelimesi, Almanca'da "bütün," "şekil" ya da "örüntü" anlamına gelir. Gestalt, esasen beynin gördüğünü algılamasına yönelik biçim-zemin ilişkilerinin incelendiği bir psikoloji terimidir (Mungan, 2020).

Gestalt Prensipleri çeşitli çalışmalar sonucu zihnin nesne ile zemin arasında nasıl bağlantılar kurduğuna göre şekillenmiştir. (Mungan, 2020) Tasarımda bütünselliğin sağlanması açısından bir şeyin nasıl bir araya getirildiği noktasında bu prensiplerden faydalanılmaktadır (Özgel Felek, 2020). Gestalt prensipleri, temel tasarım eğitiminde öğrencilerin görsel algıyı ve kompozisyon becerilerini geliştirmelerine yardımcı olan önemli kurallardan biridir. Bu prensipler, insan beyninin görsel bilgiyi nasıl organize ettiğini ve anlamlandırdığını açıklar. Tasarım sürecinde oldukça işlevsel olan Gestalt prensipleri, görsel unsurlar arasındaki ilişkileri anlamaya ve bu unsurların nasıl bir bütün oluşturabileceğini kavramaya katkıda bulunur (Behrens, 1998). Gestalt prensipleri, öğrencilerin görsel algıyı daha iyi anlamalarını sağlarken, estetik ve denge gibi kavramları daha bilinçli bir şekilde kullanmalarına da katkıda bulunur. Temel tasarım eğitimi, öğrencilere sadece görsel bir bütünlük sağlama becerisi kazandırmakla kalmaz, aynı zamanda izleyici ile görsel bir bağ kurmalarını da sağlar. Bu bağlamda Gestalt prensipleri, öğrencilere görsel algının inceliklerini kavrama ve bu algıyı yaratıcı bir şekilde kullanma yetisi kazandırır.

Temel Tasarım derslerinde, öğrenciler genellikle soyut kompozisyonlar yaratmaya yönlendirilirler. Bu çalışmalar, öğrencilerin tasarım sürecini daha sistematik bir şekilde düşünmelerini sağlar. Soyut kompozisyonlar, öğrencilerin estetik ve işlevsellik arasındaki dengeyi kavramalarına yardımcı olup görsel dil oluşturma becerilerini de geliştirir. Temel tasarım eğitimi, öğrencilere yalnızca estetik bir bakış açısı kazandırmakla kalmaz, aynı zamanda problem çözme ve eleştirel düşünme becerilerini de artırır. Öğrenciler bu eğitim sürecinde, çeşitli materyallerle çalışarak farklı dokusal yüzeyler oluşturur ve malzeme bilgilerini geliştirirler. Ayrıca, dijital teknolojilerin eğitime entegrasyonu ile birlikte, temel tasarım derslerinde dijital araçların kullanımı da yaygınlaşmıştır. Böylece öğrenciler, hem geleneksel hem de dijital ortamda yaratıcı süreçleri deneyimleme fırsatı bulurlar (Lupton ve Phillips, 2015).

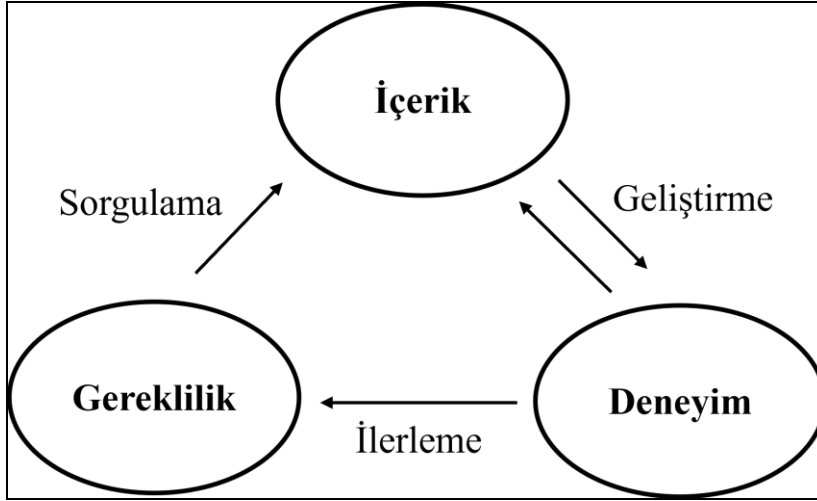
Temel Tasarım eğitiminin içeriği tartışılırken yalnızca teorik bilgi, uygulama ve materyallerin değil, zaman ve mekân üzerinden de eğitimin yeterliliğinin irdelenmesinin önemli olduğu görülmektedir. Uygulama boyutunda ise ders içi çalışmaların kurgusunun, öğrenci deneyimlerini ve ders çıktılarını nasıl etkilediğine dair yapılan çeşitli çalışmaların, Temel Tasarım dersinin kazanımlarını anlamak ve ders kurgusunu geliştirmek adına da ileriye ışık tuttuğu görülmektedir. Tüm bu literatürden elde edilen bilgilerle Temel Tasarım

eğitiminin nasıl deneyimlendiği ve bu deneyimin öğrenciyi nasıl dönüştürdü kavramsallaştırılmıştır (Şekil 2.2). Buna göre Temel Tasarım içeriği Kolb’un “Deneyimsel Öğrenme Teorisi”nde (David A. Kolb, 1984) öne sürülen gibi deneyimlenmekte ve Boyd’un “Dönüşüm Teorisi”ndeki (Deveci, 2021) gibi öğrencinin deneyimi içselleştirmesiyle kazanıma dönüşmektedir. Bu kazanımların neler olduğu ve Temel Tasarım eğitiminin fayda sağladığı alanlar literatürde incelenmiştir.



Şekil 2.2. Temel Tasarım Öğrenci Dönüşüm Diyagramı

Ayrıca Temel Tasarım literatüründen döngüsel bir süreç çıkarımı yapılmış ve bu süreç kavramsallaştırılmıştır (Şekil 2.3). Buna göre süreç; gereklilik, içerik ve deneyim olmak üzere üç fazdan oluşmaktadır. Bu noktada deneyim, üçüncü faz olarak kabul edilmiş ve hem öğretmen hem de öğrencilerin deneyimlerinin, Temel Tasarım adına yapılan çalışmalarda çıktılar üzerine belirleyici bir rol oynadığı görülmüştür. İlerleme açısından gereklilik fazı aşıldığında, içerik fazının daha karmaşık ve çok yönlü olduğu, yapılan çalışmaların ve odaklandığı konuların çeşitliliği üzerinden anlaşılmaktadır.



Şekil 2.3. Temel Tasarım Fazları İletişim Süreci Diyagramı

Bu çalışmalar sayesinde yavaş yavaş Temel Tasarım dersinin ne olduğu ve ne işe yaradığı daha detaylı tanımlanırken dersin çıktılarının hala keşfedilmekte olduğu görülmektedir. Bu karmaşık çalışmaların aynı zamanda, Temel Tasarım uygulamaları bulunmayan eğitim alanları için de “Temel Tasarımın Gerekliliği” konusunu tekrar açtığı ve bu dersin verilmediği alanlar için de süreci gereklilik fazından başlatmaya yönelik bir kapı açtığı görülmektedir. Bu noktada deneyim fazının karmaşık çıktılarının tetikleyici olduğu düşünülebilir.

3. YÖNTEM

Bu tez çalışmasında tanımlayıcı bir yol izlenerek Olgunlaşma Enstitüleri için Temel Tasarım/Sanat Eğitiminin önemi ve yerini anlayıp mevcut durumu ortaya koymak amaçlanmıştır. Araştırmanın birinci basamağında literatür taranmış hem Temel Tasarım hem de Olgunlaşma Enstitülerinin tarihsel gelişimi ve mevcut durumu ortaya konmuş ve bu konularda yapılan araştırmalara yer verilmiştir. Ayrıca bu bölümde Olgunlaşma Enstitüleri'nin kuruluş amacı ve zamanla eğitim verdiği gruplar üzerinden kadınların eğitimi ve yetişkin eğitimi konuları da açıklanmıştır. Tüm bunları daha bütüncül anlamlandırmak için temelde eğitimin ne olduğu ve Türkiye bağlamında da nasıl şekillendiğine yer verilmiştir. Belli yasal düzenlemeler doğrultusunda evrilen eğitim ve buna göre Olgunlaşma Enstitüleri'nin de nasıl şekillendiği incelenip bu düzenlemeler doğrultusunda Olgunlaşma Enstitülerini de ilgilendiren eğitim içeriklerine ulaşılmıştır. MEGEP adı altında ortaya çıkarılan bu eğitim materyallerinin içerikleri ve zaman içindeki değişimi incelenerek Olgunlaşma Enstitüleri ile uyumluluğu ve eğitim açısından yeterliliği tartışılmıştır. Bu noktada araştırmanın ikinci basamağına gelinmiş ve bu eğitimi veren kişilerle bu eğitimi almış öğrencilerin görüş ve deneyimleri araştırılmıştır. Olgunlaşma Enstitüleri'nde gösterilen Temel Sanat Eğitiminin mevcut durumunu ve yaklaşımı anlamak için bu konuda ders veren öğretmenler ve dersi alan öğrenciler ile yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

Mevcut literatür verileri ve görüşme bulgularının uygun şekilde yorumlanıp sunulabilmesi açısından nitel araştırma yöntemleri benimsenmiştir. Nitel araştırmanın yorumlayıcı bir yaklaşıma imkân sunması ve araştırma sorusunun gereği katılımcıların kendi ortamlarındaki durumu daha müdahalesiz anlatmalarına olanak sağlaması (Baltacı, 2019) bu yöntemin seçilmesine sebep olmuştur. Aynı zamanda araştırmada irdelenen, katılımcıların gözlem ve deneyimleri olduğu için fenomenolojik bir yaklaşım benimsenmiştir. Olgunlaşma Enstitülerinde temel tasarım eğitiminin gerekliliği ve bu eğitime yönelik yaklaşımları derinlemesine incelemek amacıyla nitel araştırma yöntemleri çerçevesinde, araştırmanın amacına uygun olarak fenomenoloji yöntemi tercih edilmiştir. Fenomenoloji, bireylerin deneyimlerine ve bu deneyimlerin özüne odaklanarak, araştırılan fenomenin nasıl anlamlandırıldığını anlamayı amaçlar (Creswell, 2015; Moustakas, 2010). Bu araştırmada da öğrenciler ve öğretmenlerin temel tasarım eğitimine dair deneyimleri,

algıları ve bu eğitime dair bakış açıları derinlemesine ele alınmıştır. Fenomenoloji yaklaşımı, araştırma sorularının doğrudan bireylerin deneyimlerine ve bu deneyimlerin anlamlandırılmasına odaklandığı durumlar için uygun bulunmuştur. Fenomenolojide bireylerin deneyimlerinden anlamlı sonuçlar çıkarılması sağlanmaktadır (Van Manen, 2007) bu nedenle, Olgunlaşma Enstitülerinde temel tasarım eğitimi alanındaki deneyim ve algıları ortaya koymak için fenomenolojik araştırma, en uygun yöntem olarak benimsenmiştir (Manen, 2016).

Fenomenoloji aslen felsefe ve psikolojiden gelmekle birlikte nitel bir araştırma deseni olarak tanımlanmıştır. Bir fenomen ya da kavramla ilgili, az sayıda insanın deneyimlerinden, tepkilerinden veya algılarından yararlanılarak bu deneyimlerin “öz”ünü bulmayı amaçlar. Fenomenoloji deseniyle, aşına olduğumuz ama tam anlamıyla bilmediğimiz farklı olguların araştırılması amaçlanır. Bir diğer amacı ise kategoriler yoluyla insanların, nesneleri ve davranışları tanımlama şekillerini ortaya çıkarmaktır. Fenomenolojide 5-25 arası karışık gruplarla görüşülebilirken bu sayının 10 kişiyi geçmemesi de tavsiye edilmektedir. Ayrıca fenomenolojik araştırmada ele alınan deneyim bizzat yaşayan kişilerle görüşülerek araştırılmaktadır (Yalçın, 2022). Araştırmada görüşülen kişiler “Olgunlaşma Enstitüleri’nde Temel Tasarım Eğitimi” fenomenini deneyimlemiş bireylerden oluşmaktadır. Bu fenomen hem eğiten taraf hem de eğitimi alan taraf olarak iki kutba hitap etmektedir. Bu nedenle hem öğrencilerden hem de öğretmenlerden oluşan karma bir örnekleme gidilmiştir.

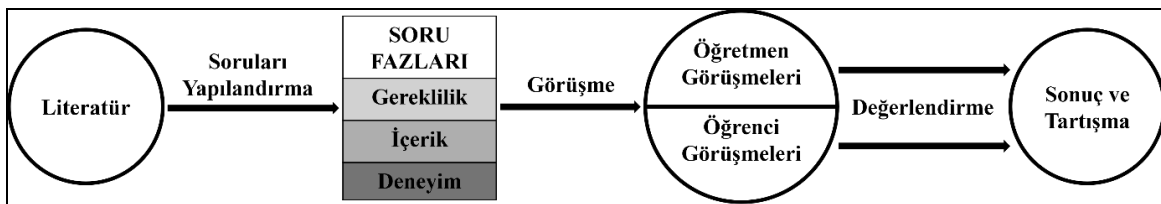
Çalışmada katılımcılara yöneltilecek sorular Temel Tasarım eğitiminin üç fazına göre kategoriler halinde yapılandırılmıştır:

1. Temel tasarım eğitiminin gerekliliği,
2. Temel Tasarım Eğitiminin İçeriği ve
3. Katılımcıların eğitime dair deneyim ve gözlemleri.

Her kategori, öğrenciler ve öğretmenlerin konuya dair farklı yönlerden ifade ettikleri deneyimlerin toplanması ve analiz edilmesini sağlamıştır. Bu fazlı yapılandırma, nitel veri toplama sürecinde sistematik bir yaklaşımla verilerin anlamlı bir şekilde sınıflandırılmasını ve analiz edilmesini mümkün kılmıştır (Miles ve Huberman, 1994). Buna ek olarak, çalışmada tanımlayıcı analiz ve kaynak analizi kullanılması, araştırmanın tarihsel ve kavramsal boyutunu güçlendirmiştir. Bu yaklaşım, hem fenomenolojik verileri desteklemiş

hem de Olgunlaşma Enstitülerinin temel tasarım eğitimiyle ilgili tarihsel ve kuramsal çerçeveyi sunarak araştırmanın kapsamını genişletmiştir (Creswell, 2015).

Elde edilen verilerin analizinde de önce bu kategorilerde verilen cevaplar kısa kodlar haline getirilmiş ve bunlar üzerinden konuşmacı örnekleriyle açıklanmıştır. Daha sonra da aralarındaki bağlar ortaya çıkarılmıştır. Nitel araştırmalar, araştırmacının doğrudan gözlem ve görüşme yoluyla elde ettiği verilerin yanı sıra, analiz edilen içeriklerden elde edilen bilgi ile zenginleştirilir. Bu çalışmada, Olgunlaşma Enstitülerinin temel tasarım eğitimiyle ilgili içerikleri, mevcut kaynaklardan elde edilen tarihsel bilgilerle bir araya getirilerek bir analiz yapılmıştır. Tanımlayıcı analizler, bu içeriklerin tarihsel ve kavramsal boyutlarını ortaya koyarak fenomenolojik verilerin daha iyi anlaşılmasını sağlamıştır (Patton, 2014). Bunlara göre araştırmanın basamakları aşağıda görselleştirilmiştir (Şekil 3.1). Literatürden anlaşıldığı üzere teorik bilgi kısmı büyük oranda oturmuş ve farklı bölümlerde de ortaklık göstermektedir fakat öğretmenlerin kendi deneyimlerinden doğan uygulama farklılıkları ve ders yapılandırmaları gibi durumlar düşünüldüğünde, bu durumun Olgunlaşma Enstitüleri açısından da nasıl işlediğini gözlemlemek ve nedenlerini sorgulamak gerekmektedir. Görüşmelerin en önemli basamağı olduğu ve en karmaşık basamağını deneyimlerin oluşturduğu, bunun sebebinin de yaş, eğitim ve hayat tecrübesi gibi bireysel farklılıklardan kaynaklandığı düşünülmektedir. Olgunlaşma Enstitüleri'nin hayat boyu öğrenme kapsamında yaygın eğitim kurumları olması bu gibi bireysel farklılıkların özellikle öğrenciler açısından anlamlı deneyim farklılıklarına sebep olabileceği düşünülmektedir. Literatür araştırmasından anlaşıldığı üzere dersin teorik kısmı büyük oranda oturmuştur, dersin yürütüldüğü farklı bölümlerde de teorik içerik ortaklık göstermektedir. Öğretmenlerin kendi deneyimlerinden doğan uygulama farklılıkları ve ders yapılandırmaları gibi durumlar düşünüldüğünde, bu durumun Olgunlaşma Enstitülerinde nasıl işlediğini gözlemlemek ve nedenlerini sorgulamak gerekmektedir.



Şekil 3.1. Araştırma basamakları diyagramı

3.1. Ön Görüşme

Öğretmen ve öğrencilerle görüşmeler yapılmadan önce, yaklaşık yirmi yıldır kurumda çalışan fakat Temel Sanat Eğitimi derslerine girmemiş bir öğretmen ile ön görüşme gerçekleştirilip Ankara Olgunlaşma Enstitüsü'nün mevcut işleyişi, öğrenci yoğunluğu gibi konular konuşulmuş ve işleyişe dair bilgiler edinilmiştir. Olgunlaşma Enstitüleri'nde bölümlerin aktif şekilde açılması için yeterli sayıda öğrenci talebinin oluşması gerektiği öğrenilmiş, Olgunlaşma Enstitüsü'nde tamamlanan bölümlerin meslek lisesi denkliği için kullanılabilirdiği ve iş yeri açma belgesi olarak da geçerliliği olduğu öğrenilmiştir. Öğrencilerin ilk yıl teori ve uygulama ağırlıklı dersler alıp ikinci yıl staj ve bitirme projesi yaptığı öğrenilmiştir. İki yıllık bölümlerin teorik eğitiminin MEGEP modülleri üzerinden verilmekte olduğu ve bitirme projelerinde de okul içerisinde yapılan zümre ve kurul kararlarıyla, öğrencilere atölyeler arası destek verildiği öğrenilmiştir. Bu durumda öğrenci okuduğu bölüm dışından atölye ve öğretmenlerle de görüşerek bitirme projelerini tamamlayabilmektedir. Mezuniyet projelerinin değerlendirilmesi için bir komisyon kurulduğu ve bu komisyonda branş öğretmenlerinin ve ilgili sektörden kişilerin bulunduğu öğrenilmiştir. Değerlendirme sonrasında bitirme projelerinin defile ve sergilerle halka da açık bir şekilde sunulduğu öğrenilmiştir.

Olgunlaşma Enstitüsü bünyesinde açılacak kursların da her yıl sonunda yapılan kurul toplantıları ile belirlendiği anlaşılmıştır. Hangi öğretim görevlilerinin hangi branşlarda kurs verebileceğinin planlaması bu kurullarda yapılmakta, bir sonraki okul dönemi başlarken de gelen öğrenci talebine göre hangi kursların açılacağı netleşmektedir. Her kurs için ise dersi verecek öğretmenin kendi kurs süresine göre haftalara bölünmüş ders içeriği ve modülünü oluşturduğu, bu modüller için standart içeriklerin bulunduğu, modül hazırlamayı kolaylaştırıcı internet sitelerinden faydalandığı yapılan görüşmede öğrenilmiştir. Ankara Olgunlaşma Enstitüsü'nde düzenli olarak kursların açılmaya devam ettiği fakat bölümlerin yaklaşık on yıldır öğrencisi sayısında yaşanan düşüşlerden düzenli bölüm açılmadığı öğrenilmiştir.

3.2. Evren/ Örneklem

Bu araştırmanın evrenini Türkiye genelinde bulunan 31 ilden, 32 Olgunlaşma Enstitüsü oluşturmaktadır. Çalışmanın kapsamını daraltmak ve derinlemesine analizler gerçekleştirmek amacıyla örneklem Türkiye'nin en büyük üç şehri olan İstanbul, Ankara ve İzmir'deki Olgunlaşma Enstitüleri ile sınırlanmıştır. Bu üç ilin seçilme nedenleri, bu şehirlerdeki enstitülerin tarihi, bölümsel çeşitlilikleri ve personel sayılarındaki farklılıklardır. Bu sınırlama ile amaçlanan, araştırma bağlamını belirginleştirerek araştırmanın analiz ve yorumlarına derinlik katmaktır.

İstanbul'da iki adet Olgunlaşma Enstitüsü bulunmaktadır. Bunlardan İstanbul Beyoğlu Refia Övüç Olgunlaşma Enstitüsü, Türkiye'deki ilk Olgunlaşma Enstitüsü olarak bu çalışmada önemli bir yere sahiptir ve tarihi-kurumsal birikimi ile eğitimin başlangıcını ve bu süreçte edinilen deneyimlerin kurumsallaşmasını anlamak açısından değerli görülmektedir. Özellikle belirli kurumların tarihsel özelliklerini incelemenin, araştırma sonuçlarının bağlamsal geçerliliğini artırdığı ifade edilmektedir (Maxwell, 2013). İstanbul Beylerbeyi Sabancı Olgunlaşma Enstitüsü de bu ildeki 2. Enstitü olarak örnekleme dahil edilmiştir. Araştırmanın bir diğer önemli boyutunu ise Ankara Olgunlaşma Enstitüsü oluşturmaktadır. Türkiye'de kurulan ikinci Olgunlaşma Enstitüsü olan bu kurum, en fazla bölüm ve öğretmene sahip olması nedeniyle araştırmanın kapsamına alınmıştır. Bu enstitü, çeşitliliği ve geniş kapsamlı eğitimiyle Türkiye'deki Olgunlaşma Enstitüleri'nin eğitim yelpazesini temsil edici bir özelliğe sahiptir. Bu bağlamda zengin veriler sunacağı düşünülmektedir maksimum çeşitlilik örnekleme açısından da uygunluk gösterdiğine karar verilmiştir. Maksimum çeşitlilik örnekleme, nitel araştırmalarda kullanılan bir örnekleme stratejisidir ve araştırma sürecinde farklı özelliklere sahip gruplardan veri toplayarak sonuçların geniş bir bağlamda değerlendirilmesine olanak tanır. Bu tür bir örnekleme, araştırmacının çeşitli bakış açılarını ve deneyimleri anlamasına yardımcı olur ve elde edilen bulguların farklı koşullarda nasıl işlediğine dair ipuçları sağlar (Patton, 2014). Maksimum çeşitlilik örnekleme, özellikle belirli bir olguya ilişkin farklı bağlamlarda ortaya çıkan varyasyonları incelemek için kullanılır ve çalışmanın genellenebilirliğini destekleyen bir strateji olarak değerlendirilir (Creswell, 2015). Ayrıca farklı tarihlerde açılmış ve farklı illerde bulunan Olgunlaşma Enstitüleri'nin seçilmesinin, çeşitliliği temsil etmek açısından yararlı olduğu düşünülmüştür. Son olarak İzmir Olgunlaşma Enstitüsü de bölüm ve öğretmen çeşitliliği ile ön plana çıkmakta ve araştırmada İstanbul ve Ankara'dan

sonra üçüncü temsil edici örneklem olarak değerlendirilmektedir. Bu örneklerin Türkiye’deki Olgunlaşma Enstitüleri’nin tarihsel gelişimini ve eğitim yaklaşımlarını kapsamlı bir şekilde incelemek adına değerli bilgi kaynakları olduğu düşünülmektedir.

Araştırmanın örneklem seçiminde amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme, belirli bir konuda derinlemesine bilgi sağlayabilecek kişilerin ve kurumların seçilmesini sağlayarak araştırmanın amacına uygun bilgiye ulaşılmasını kolaylaştırmaktadır (Patton, 2014). Özellikle Olgunlaşma Enstitüleri’nin tarihsel sırası ve eğitim yapılarına dayalı bir örneklem seçimi, araştırmanın amacına uygun en anlamlı kurumların belirlenmesine olanak tanımaktadır. Böylece bu kurumlar Türkiye’de Olgunlaşma Enstitüleri’nin tarihsel ve eğitsel gelişimini ve temel tasarım eğitimi alanındaki birikimlerini anlamak için güçlü bir örneklem sunmaktadır. Bu strateji, nitel araştırmalarda farklı deneyimlere ve özelliklere sahip gruptan elde edilen verilerin araştırma bulgularına geniş bir bağlam katması açısından önemli bulunmaktadır (Creswell, 2015). Bu araştırmada, örneklem seçilirken yalnızca enstitüler değil, enstitülerde görev yapan öğretmenler ile öğrenciler de dikkatle seçilmiştir. Araştırmaya, bu enstitülerde temel tasarım dersi vermiş olan ve halen çalışmakta olan öğretmenler ile mezun ya da halen öğrenim görmekte olan öğrenciler dâhil edilmiştir. Öğretmenlerin temel tasarım derslerini veren ve bu alanda deneyim sahibi bireylerden seçilmesi, bu araştırmanın kurumsal düzeyde temel tasarım eğitime dair derinlemesine bilgi sağlaması açısından önem taşımaktadır. Fenomenolojik araştırmalarda bireylerin deneyimlerini belirli bir bağlamda incelemek daha derinlemesine bilgi edinmek açısından önem taşımaktadır (Seidman, 2006). Bu bağlamda öğretmenlerin seçimi, temel tasarım eğitime yönelik kurumsal yaklaşımı anlamak için önemli bir stratejik karar olmuştur. Öğrencilerin seçimi ise yasal düzenlemeler çerçevesinde Olgunlaşma Enstitüleri’nin müfredatının MEGEP (Mesleki Eğitim ve Öğretim Geliştirme Projesi) modüllerine bağlandığı döneme göre 2005-2024 olarak sınırlandırılmıştır. Müfredatın MEGEP modülleri ile düzenlenmesi, belirli bir tarihsel dönemde eğitim alan öğrencilerin deneyimlerinin daha güncel bir bakış açısı sunmasını sağlamaktadır (Merriam ve Tisdell, 2016).

Bu bağlamda, Türkiye’deki üç büyük şehirde bulunan Olgunlaşma Enstitüleri’nde yapılan görüşmeler, temel tasarım eğitiminin farklı açılardan ele alınmasını sağlamış ve bu eğitimin Olgunlaşma Enstitüleri bazında nasıl işlediğine dair derinlemesine bir anlayış geliştirilmesine yardımcı olmuştur. Ayrıca Türkiye genelinde Olgunlaşma Enstitüleri’nin

temel tasarım eğitime yönelik yaklaşım ve uygulamalarına dair kapsamlı bir perspektif sunmak açısından bu çeşitlilik, araştırma sonuçlarının genellenebilirliğini ve bağlamsal geçerliliğini artırarak araştırmanın amacına hizmet etmiştir (Creswell, 2015). Buna göre üç şehirden Olgunlaşma Enstitüleri'nin genel verileri ve ulaşılan kişiler tabloda gösterilmiştir (Tablo 3.1). Verilere Olgunlaşma Enstitüleri'nin ana sayfalarından ulaşılmıştır.

Çizelge 3.1. Örneklem ve Katılımcı Dağılımı

Şehir	Olgunlaşma Enstitüsü	Enstitü Açılış Yılı	Bölümler	Öğretmen Sayısı	Görüşülen Öğretmen	Görüşülen Öğrenci
İstanbul	Beyoğlu Refia Övüç Olgunlaşma Enstitüsü	1945	Moda Tasarım Teknolojileri Alanı	17	2	1
	Beylerbeyi Sabancı Olgunlaşma Enstitüsü	1989	Moda Tasarım Teknolojileri Alanı Türk Mutfağı Bölümü	31	1	0
Ankara	Ankara Olgunlaşma Enstitüsü	1958	Grafik ve Fotoğraf Alanı El Sanatları Teknolojisi Alanı Moda Tasarım Teknolojileri Alanı Kuyumculuk Teknolojisi Alanı Sanat Tasarım Alanı Sseramik ve Cam Teknolojisi Alanı Yiyecek İçecek Hizmetleri Alanı Güzellik ve SaçBakım Hizmetleri Alanı	74	8	7
İzmir	İzmir Olgunlaşma Enstitüsü	1961	Grafik ve Fotoğraf Alanı El Sanatları Teknolojisi Alanı Moda Tasarım Teknolojileri Alanı Kuyumculuk Teknolojisi Alanı Sanat Tasarım Alanı Sseramik ve Cam Teknolojisi Alanı Yiyecek İçecek Hizmetleri Alanı Güzellik ve SaçBakım Hizmetleri Alanı	32	1	1

3.3. Verilerin Toplanması

Verilerin toplanması sürecinde hem literatür incelemesi yoluyla kavramsal çerçevenin oluşturulması, hem de Olgunlaşma Enstitülerinde eğitim gören öğrenciler ve Temel Tasarım dersi veren öğretmenlerle yapılan görüşmelerden elde edilen görsellerle desteklenmiş anlatımlar temel yöntemler olarak kullanılmıştır. Araştırmanın kavramsal çerçevesi, ilgili alandaki temel literatür taraması ile oluşturulmuştur. Literatür taraması, araştırmanın dayandığı teorik ve kavramsal temelleri anlamak ve araştırma sorularına rehberlik eden temel kavramları belirlemek amacıyla yapılmıştır. Nitel araştırmalarda kavramsal çerçevenin belirlenmesi çalışmanın dayandığı teorik çerçeveyi sunarak çalışmanın anlamlı bir bağlama oturmasına yardımcı olur (Maxwell, 2013). Bu doğrultuda, temel tasarım eğitimi ve Olgunlaşma Enstitülerinin tarihsel ve eğitsel özelliklerine dair çeşitli kaynaklardan elde edilen bilgiler, araştırmanın teorik temelini desteklemek için görsellerle de zenginleştirilmiştir.

Çalışmanın veri toplama sürecinin ikinci aşamasında İstanbul, Ankara ve İzmir'deki Olgunlaşma Enstitülerinde Temel Tasarım dersi veren öğretmen ve eğitim alan ya da mezun olmuş öğrencilerle bireysel görüşmeler yapılmış ve nitel veriler elde edilmiştir. Bu çerçevede Gazi Üniversitesi Etik Kurulu'ndan 13.05.2024 tarihinde izin alınmış ve katılımcılardan gönüllü olarak çalışmaya katıldıklarına dair beyanları alınmıştır. Görüşmeler için kartopu örneklem yöntemiyle örnekleme uygun kişilere erişim sağlanmıştır. Kartopu örnekleme, nitel araştırmalarda ulaşılması zor ya da sınırlı sayıda katılımcının olduğu durumlarda veri toplamak için kullanışlı bir tekniktir (Patton, 2002). Görüşmeler, fenomenolojik desen çerçevesinde yapılandırılmış olup, katılımcıların deneyimlerini ve bu deneyimlerin anlamlarını ortaya çıkarmak amacıyla gerçekleştirilmiştir (Seidman, 2006). Katılımcılardan, Temel Tasarım eğitimiyle ilgili algılarını, deneyimlerini ve bu eğitimin kariyerlerine katkılarını anlatmaları istenmiş; bu sayede derinlemesine veriler elde edilmiştir. Görüşmeler 2024'ün Haziran-Ekim ayları arasında gerçekleştirilmiştir. Görüşmelerde yüz yüze veya çevrimiçi iletişim yöntemleri uygulanmış, veriler ses kaydı alınarak yazıya aktarılmıştır.

Görüşmelerden elde edilen bulgular, katılımcıların eğitim süreçlerine dair görsellerle de desteklenmiştir. Görsel materyaller, araştırmaya hem zenginlik katmış hem de katılımcıların eğitim deneyimlerinin somutlaşmasını sağlamıştır. Görsellerin kullanımı,

araştırmanın anlatım gücünü artırırken, nitel araştırmada verilerin çeşitlendirilmesi adına da önem taşımaktadır (Patton, 2014). Bu şekilde görsel destekte bulunulması okuyucuların da bulguları daha iyi anlamasına ve çalışmanın bağlamını daha kapsamlı bir şekilde değerlendirmesine olanak tanımaktadır. Bu yöntemler ile araştırmanın kapsamını genişletmek ve hem kuramsal hem de pratik bilgilerin bir araya getirilmesini sağlayarak araştırmanın güvenilirlik ve geçerliliğini artırmak amaçlanmıştır.

3.4. Katılımcı Profili

Araştırma için dört Olgunlaşma Enstitüsü'nden toplamda 12 öğretmene ulaşılmış ve görüşmeler yüz yüze ya da çevrimiçi gerçekleştirilmiştir. Öğretmenlerin çoğunlukla resim öğretmenliği bölümlerinden mezun olduğu görülmüş, diğerlerinin de kapsamlı Temel Tasarım eğitimi veren bölümlerden mezun olduğu anlaşılmıştır. Öğretmenler ortalama 50 yaşındadır ve Olgunlaşma Enstitüleri'nde çalışma sürelerinin de ortalama 15 yıl olduğu saptanmıştır. İstanbul Beyoğlu Refia Övüç Olgunlaşma Enstitüsü'nden çalışmaya katılan öğretmenlerin görev süreleri çok kısa olup bu Olgunlaşma Enstitüsü'nün Temel Tasarım derslerine giren eski öğretmenlerinin emekli olduğu öğrenilmiştir. Bunun dışında kalan öğretmenlerin görev sürelerinin, MEGEP modüllerinin uygulanmasına bağlı olarak araştırma kapsamına alınan 2005-2024 dönemini içinde olduğu, hatta bazılarının 2005 öncesinde de Temel Tasarım eğitimi verdiği görülmektedir. Katılımcılardan öğretmenler “K” harfi ile öğrenciler de “G” harfi ile kodlanmıştır. Katılımcılardan K8'in ise 2010-2016 arası işe ara verdiği öğrenilmiştir. Öğretmenlerle ortalama 26 dakika görüşme gerçekleştirilmiştir ve görüşmelerden elde edilen veriler de gruplanarak tabloda (Tablo 3.2) gösterilmiştir.

Çizelge 3.2. Öğretmenlere dair genel bilgiler

Katılımcı	Yaş	Eğitim		Mezuniyet Yılı	Çalıştığı Kurum	Enstitü de Çalışma Süresi	Temel Tasarım Dersi Verilen Yıllar	Temel Sanat Eğitimi Verdiği Bölümler	Görüşme Şekli	Görüşme Süresi
		Fakülte	Bölüm							
K1	51	Mesleki Eğitim Fakültesi	Resim Bölümü	1995	Ankara	22	1996-2020	Giyim bölümü, moda tasarımı, grafik, iç mekan dekorasyon ve kuyumculuk bölümlerinde	Yüz Yüze	20

Çizelge 3.2. (devam) Öğretmenlere dair genel bilgiler

K2	51	Eğitim Fakültesi	Resim ve Görsel Sanatlar Bölümü	1999	Ankara	20	1999-2019	Sanat Tasarım, Moda Tasarım, Grafik Tasarım, Ayakkabı Tasarımı, El Sanatları ve Takı Tasarım	Yüz Yüze	25
K3	54	Mesleki Eğitim Fakültesi	Uygulamalı Ana Sanatlar Dalı Resim Bölümü	1990	Ankara	13	2011-2015	İhtiyaç duyulan bölümlerde	Yüz Yüze	20
K4	51	Mesleki Eğitim Fakültesi	Resim ve Grafik Bölümü	1996	Ankara	21	2001-2016	Ağırlıklı olarak Moda Tasarım, diğerleri daha az	Yüz Yüze	20
K5	62	Eğitim Fakültesi	Resim Bölümü	1995	Ankara	23	2003-2012	Sanat Tasarım Alanı, Grafik Tasarım, Kuyumculuk, Stilistik	Yüz Yüze	25
K6	57	Mesleki Eğitim Fakültesi	Uygulamalı Sanatlar Resim Bölümü	1989	Ankara	15	2010-2015	El nakışları, Moda Tasarım, Seramik ve Cam	Yüz Yüze	25
K7	50	Eğitim Fakültesi	Resim Öğretmenliği Bölümü	1998	Ankara	14	2016-2024	Kuyumculuk, Giyim	Yüz Yüze	35
K8	51	Eğitim Fakültesi	Resim Öğretmenliği Bölümü	1997	Ankara	19	1999-2010	Moda Tasarım, Ayakkabı Tasarım	Yüz Yüze	30
K9	45	Güzel Sanatlar Fakültesi	Resim Bölümü	2003	İzmir	16	2013-2020	Grafik ve Fotoğraf, Kuyumculuk Teknolojisi	Yüz Yüze	25
K10	53	Güzel Sanatlar Fakültesi	Grafik Bölümü	1998	İstanbul Beylerbeyi	22	2008-2010	Moda Tasarım Teknolojisi	Çevrim içi	50
K11	39	Eğitim Fakültesi	Resim Öğretmenliği Bölümü	2010	İstanbul Beyoğlu	1,5	2023	Moda Tasarım	Çevrim içi	15
K12	42	Mesleki Eğitim Fakültesi	Resim Öğretmenliği Bölümü	2007	İstanbul Beyoğlu	2	2022-2024	Moda Tasarım, Giyim Üretim	Çevrim içi	25

Araştırma için Olgunlaşma Enstitüleri'nden toplamda 9 öğrenciye ulaşılmış ve görüşmeler yüz yüze ya da çevrimiçi olarak gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin çoğunlukla meslek edinme amacıyla Olgunlaşma Enstitüleri'ne başvurduğu anlaşılmıştır. Bazı öğrencilerin ise mevcut bilgisini geliştirmek, hobi edinmek ya da kariyer değiştirmek amacıyla başvurduğu görülmüştür. Öğrenciler ortalama 41 yaşındadır ve çoğunluğu enstitüden mezun olmuştur. Öğrencilerle gerçekleştirilen görüşmeler ise ortalama 26 dakika sürmüştür. Bu görüşmelerden elde edilen veriler de gruplanarak tabloda (Tablo 3.3) gösterilmiştir.

Çizelge 3.3. Öğrencilere dair genel bilgiler

Kod	Yaş	Okuduğu Kurum	Okuduğu Bölüm	Okuma Amacı	Mezuniyet Yılı	Çalışma Durumu	Görüşme Şekli	Görüşme Süresi
G1	35	Ankara	Moda Teknolojileri	Meslek Edinme	2024	Çalışmıyor	Çevrimiçi	23 dk
G2	52	Ankara	Kuyumculuk Teknolojisi	Alanda Daha Fazla Gelişme	2024	Çalışıyor	Çevrimiçi	26 dk
G3	27	Ankara	Kuyumculuk Teknolojisi	Alanda Daha Fazla Gelişme	2024	Çalışmıyor	Çevrimiçi	16 dk
G4	44	Ankara	Kadın Terziliği	Meslek Edinme	2025'te Mezun olacak	Öğrenci	Çevrimiçi	23 dk
G5	51	Ankara	Geleneksel El Sanatları Sim Sırma	Meslek Edinme	2007	Çalışıyor	Çevrimiçi	42 dk
G6	53	Ankara	Dekoratif El Sanatları Çiçek	Meslek Edinme	2007	Çalışıyor	Çevrimiçi	37 dk
G7	40	Ankara	Makine ve El Nakışları	Meslek Edinme	2018	Çalışıyor	Çevrimiçi	25 dk
G8	40	İstanbul Beyoğlu	Moda Tasarım	Hobi Edinme	2022	Çalışmıyor	Çevrimiçi	12 dk
G9	30	İzmir	Kuyumculuk Teknolojisi	İş Değiştirme	2025'te Mezun olacak	Öğrenci	Yüz Yüze	45 dk

4. BULGULAR

Çalışmanın bu bölümünde elde edilen veriler öğretmen görüşmeleri ve öğrenci görüşmeleri için iki ayrı bölümde ele alınmıştır. İki bölüm de kendi içinde, daha önce belirlenmiş olan fazlara göre üç alt kategoride incelenmiştir. Bu bölümlerde tekrar eden cevaplar her kategori için özetlenip tabloleştirilmiştir.

4.1. Öğretmen Görüşmeleri

Öğretmenlerle yapılan görüşmelerden elde edilen bulgular, önceden belirlenen üç kategoriye göre sorulmuş soruların cevapları özetlenerek sunulmuştur. Bu kategorilerin altında önemli bulunan ve öne çıkan cevaplara göre kodlamalarda bulunulmuş ve bunlar da başlıklar halinde sunulmuştur. Öğretmen görüşmelerinden elde edilen genel çıkarımlara özet halinde tabloda yer verilmiştir.

Çizelge 4.1. Öğretmen görüşmelerinden elde edilen çıkarımlar

KATEGORİ	ÇIKARIMLAR
Gereklilik	• Temel Tasarım gerekli bir eğitimidir. • Tasarım sürecinde önemli bir yeri vardır. • Geleneksel El Sanatlarının evrensel bir zemine oturmasını sağlar. • Tasarımın görsel gücünü artırır. • Tasarımın nedenselleştirilmesini sağlar.
İçerik	• Öğretim görevlileri Temel Sanat Eğitim içeriğini yeterli bulmaktadır. • Öğrenci ihtiyaçlarına göre uygulamada inisiyatif alınmaktadır. • Ders sürelerinin yetersizliği konusunda genel bir görüş vardır. • Öğrencilerin fiziksel ve bilişsel yeteneklerini artırır. • Ders içeriğine teknolojinin dâhil edilmesi gerektiği düşünülmektedir. • Ders içeriklerinde öğrenci veya bölümün ihtiyacına göre uygulama farklılıkları yapılabilmektedir. • Ders içeriklerinin teorik kısmında bir değişiklik bulunmamaktadır.

Çizelge 4.1. (devam) Öğretmen görüşmelerinden elde edilen çıkarımlar

Deneyim	•Öğrencilerin yaşları eğitim sırasında farklılıklara sebep olmaktadır. •Öğrenciler bazı konuları öğrenirken güçlük çekmektedir. •Öğrenciler eğitim sonunda değişip gelişmektedir. •Öğrencilerin özgüveni Temel Tasarım Eğitimindeki başarılarını etkilemektedir. •Öğrencilerin eğitime verdiği önem değişkenlik göstermektedir. •Olgunlaşma Enstitülerinin kurumsal tasarım faaliyetlerinde Temel Tasarım kullanılmaktadır.
---------	--

4.1.1. Temel tasarımın gerekliliğine dair öğretmen görüşleri

Temel Tasarım Eğitimi üzerine yapılan çalışmalar incelendiğinde bu eğitimin gerekli olup olmadığının tartışıldığı ve neden gerekli olduğuna dair görüşlerin belirtildiği görülmüştür. Benzer şekilde eğitim konusunda da gerek mesleki eğitimde gerek hayat boyu öğrenmede gerekse de kadınların eğitimi açısından yapılan tartışmalarda, sürecin bir gereklilik teması üzerinden başlayıp şekillendiği görülmektedir. Bu doğrultuda belirlenen ilk soru teması da Olgunlaşma Enstitüleri'nde Temel Tasarım, Temel Sanat eğitiminin gerekliliği olarak belirlenmiştir.

Cevaplardan genel olarak Temel Tasarım eğitiminin Olgunlaşma Enstitüleri için oldukça gerekli olduğu anlaşılmakta ve görüşme yapılan hiçbir öğretmenin bunun aksine bir ifadede bulunmadığı görülmektedir. Literatürdeki araştırmalardan, diğer tasarım ve sanat eğitimi veren bölümlerde olduğu gibi Temel Tasarım bir başlangıç noktası ve eğitimin temeli olarak görülmektedir. Bu açıdan bazı katılımcıların görüşleri şu şekildedir:

K7 “Temel Sanat Eğitimi her anlamda ilk başlangıç noktası o yüzden çok önemli. Bütün bölümler için çok önemli çünkü Temel Sanat Eğitimi renkten, biçimden yola çıkarak tasarlamaya dönüşen bir olay, bir ders. O yüzden başta rengi, biçimi öğrenciler kavlıyor yani renk zaten hayatımızda olmazsa olmaz. Her şeyde renk var, biçim var, eşyanın biçimi. Bunları kavramadan çocuk yani öğrenciye desen bilgisi olmadan, renk bilgisi olmadan tasarımı düzgün bir şekilde gidemez, yaklaşamaz. Öncelikle bu basamakları bir öğrenmesi gerekiyor. Biz bunlarla başlıyoruz ilk önce rengin ne olduğunu, renk çeşitlerini, rengin birbiriyle uyumu, kontrast renkler, yakın renkler, zıt renkler, sıcak renkler, soğuk renkler.

Bütün bunları öğrendikten sonra bu renklerin tasarımıdaki etkisini ve önemini çok daha iyi kavramaya başlıyor. Ama yapacağı konuyla alakalı tabi hepsinin bölümünde farklı ürünlere dönüştüğü için farklı ürünlerde de farklı renk ihtiyaçları var. Bizim okulumuz daha çok geleneksel anlamda çalıştığı için renkten sonra tabi biçim giriyor devreye. Desen motifler, geleneksel motifler, geleneksel desenler Bunların hepsini biz yavaş yavaş basamak basamak işliyoruz ve sonuçta da giyim bölümlerindeki öğrencilerimden aldığım dönütler benim çok güzel. Sene sonunda yapılan proje çalışmalarında temel Sanat eğitimi dersinin katkısının çok büyük etkisi olduğunu gözlemliyoruz. Yani bugüne kadar bizim okulumuzda normal lise mezunu değil de ortaokul terk, ilköğretim terk gelen öğrencilerimiz de oluyor. Okulumuzda okuyan, bu konularla ilgili hiçbir bilgisi olmayan öğrenciler oluyor. Geldiklerinde bu dersleri aldıklarında bunun kendi hayatlarındaki pozitif etkilerini, katkılarını o kadar iyi olduğunu gözlemliyor ve çok büyük bir gelişim sağlıyorlar.” Buradan, Temel Tasarım bilgisinin geleneksel el sanatlarındaki önemi de anlaşılacakla birlikte tasarım eğitiminin Boyd’un dönüşüm teorisindeki (Deveci, 2021) gibi bir gelişmeye katkı sağladığı görülmektedir.

K5: “Bence olmazsa olmazı diyelim. Yani temel sanat eğitimi. Zaten bu sanat eğitiminin, antrenmanın başlangıcı. Onsuz olmayacağı için bilhassa Olgunlaşma’da çok önemli. Yani biraz daha yetişkin öğrenci geldiği için biraz sabır isteyen, bazen öğrencilerinize sıkılabilir ama sabır isteyen ve başarması gerekeni, ilerideki yapacağı işi başarması için de Temel Sanat Eğitimi olmazsa olmazı olarak kabul ediyoruz. Bilhassa stilistik kursunun temel sanat eğitimi bir sene sürüyor, orada kumaşı, dokuyu, rengi, uyumu, hepsini kavraması için ileride stilistik mesleğini icra etmesi için temel sanat eğitimi olmadan mümkün değil zaten. Bir kere öğrenciye sabrı ve azimli çalışmayı, düzenli çalışmayı öğretiyor. Bu bir gerçek. O disiplini öğretiyor ve dediğim gibi yapacağı meslek hayatta, işte dengeyi, denge unsuru, uyumu ve benzeri şeyleri tamamen kavramış oluyor. Yani bunların hepsini temel sanatta alıyor. Yoksa bir resim yapmaya başladığı zaman bile sulu boya, yağlı boya resim dediğimiz zaman onun bile temelini Temel Sanatta veriyoruz. Çünkü birden tuvaleri eline verdiği zaman al şunu yap renk yap dediğin zaman o renk armonisi yapamıyor, uyumunu yapamıyor, dengeyi sağlayamıyor. O da çok önemli. Obje içinde o unsurları, yani senin anlayacağın sanatta olan bütün unsurları temel faaliyetinde disipline edip oradan öğreniyor.”Buradan Temel Tasarımın sabır kazandırdığı (Siebenbrodt ve Schöbe, 2015) konusu anlaşılırken bunun geleneksel el sanatları için de önemli olduğu anlaşılmaktadır.

K11: “Yani şöyle Olgunlaşmalar için değil sadece ama yani genel olarak sanat dersleri için düşündüğümüzde nokta ve çizgilerden başlayan bir ders. Yani temel olarak hani çok kolay bir aşamadan başlıyor ve hiç bilmemesine rağmen bir insanı işin içine katabiliyor. Sanat derslerinin başlangıcı olarak bence verilmesi gereken önemli, zaten öyle görmüşler, derslerden biri diye düşünüyorum.” Buradan tüm sanat-tasarım bölümlerinde gerekli görüldüğü anlaşılmaktadır.

K10: “Hazır giyime verdim, moda tasarımına verdim, çocuk gelişimi de vardı bir ara onlara verdim ve asıl grafik bölümüne tabii ki. Son 8-9 yıldır kurs, ee kurslara da giriyorum burada. Onların da tabii başlarında bu temel sanat eğitime benzeyen eğitimlerimiz oluyor. Nokta, çizgi, açık-koyu gibi, ışık-gölge... Modül başlangıçlarında var. Bazılarında hepsinde yok tabii. Ama şöyle diyeyim tam temel sanat eğitimi olarak yok. Temel sanat eğitiminin içindeki konular yer alarak var. Temel sanat eğitimi ben gene de veriyorum ama. Tabii renk bilgisini ekstra veriyorum öğrenciye, açık koyu hacimlendirmeyi özellikle veriyorum. Kurslarda da ben araya koyuyorum yani. Ama kurs öğrencilerimiz, kursiyerlerimiz çok temel sanat eğitimi olarak tercih etmedikleri için. Çünkü onlar daha çok yağlı boya, pastel, guaj boya yapıp gitmek istiyor. Ama bu tekniklerin içine başlangıçta ben bunlardan serpiştiriyorum. Konu olarak veriyorum çünkü almak zorundalar. Yani bir renk karışımını bilmeden nasıl yapacak? Yani bir açık-koyu, ışık-gölgeyi, tonlamayı bilmeden nasıl resmini tamamlayacak? Yoksa boyutlandıramaz.”

Bu açıklamalardan Temel Sanat Eğitiminin öğrenciye kattıkları üzerinden hem önemini hem de gerekliliğini görebiliriz. Bir yandan da eğitimin kazanımları arasında yapılan “sabır” vurgusundan, yapımı sabır gerektiren “geleneksel el sanatları” üzerine çalışan Olgunlaşma Enstitüleri için Temel Sanat Eğitiminin ne kadar önemli olduğu anlatılmaktadır. Bunun yanında Temel Tasarımın beceri gelişimiyle de ilişkilendirilmesi, başlangıç için “olmazsa olmaz” bir eğitim olduğunu göstermekte, yalnızca Olgunlaşma Enstitüleri için değil, tüm sanatla alakalı derslerin başlangıcında bu dersin verilmesi gerekliliğini ortaya çıkarmaktadır. K10’un açıklaması ile yalnızca bölümlerde değil kurslarda da daha kapsamlı Temel Tasarım eğitimi verilmesi gerektiği anlaşılmaktadır. Bu noktada Temel Tasarım, her türlü sanat ve tasarım eğitimi için bir ihtiyaç olarak karşımıza çıkmaktadır.

Bir başka açıdan Temel Sanat Eğitimi Olgunlaşma Enstitüleri özelinde değerlendirildiğinde bu eğitim sayesinde “El sanatlarının evrensel bir zemine oturması” açısından da önemli olduğu görülmüştür. Bu durumu K2 *“Uygulamalı geleneksel sanatların evrensel bir tabana oturtulmasında, evrensel bir sanat eğitimi olursa tasarım, etkinlik, yaratıcılık, geliştirilebilirlik vb. artar. .. Yaratıcılığı materyale aktarabilmede algı, bilgi, beceri vb. kazandırır. Tasarım becerilerini geliştirir. Tasarımın görsel gücünü arttırır.”* şeklinde ifade etmiştir.

K10’un *“Sanata adım atan kursiyerler olsun, öğrenciler olsun hepsinin temel sanat alması gerekiyor. Artı Olgunlaşma’larda çalışan bütün öğretmenlerin bile temel sanat yani eğitimini almaları gerekiyor diyeyim sana. Çünkü baktığınız zaman bir nakış öğretmenin bile temel sanat eğitimi bilmesi gerekiyor. Evet onda da desen var, onda da açık koyu var. Onda da nakış yaparken bir derinlik hissi yaratmaları gerektiği alanlar var. Yani her sanatın ve zanaatın içinde temel sanat eğitimi olmalı. Adı üstünde temel. Bizim çok iyi zanaatkarlarımız var hani. Onlar zaten böyle, ne denir, alaylı oldukları için hani bazı şeyleri biliyorlar, yapabiliyorlar ama nasıl yaptıklarını bilmiyorlar. Temel sanat eğitimi bilirlerse hem akademik olarak hem de ne bileyim sana nasıl diyeyim yaptıkları işe, hani altyapısının nasıl oluştuğunu bilebilirler. Zanaatta bir ezberleme olayı vardır. Zanaatkarlar aynı işi yapa bilirler. Çoğu sanatçı bile bir zanaatkar kadar iyi olamayabilir. Ama zanaatkar, hani o elinin alışmışlığı yılların vermiş olduğu bir yeterlilik var ya, ondan dolayı zaten iyi yapıyorlar. Ama neyi nasıl yaptıklarını bilmiyorlar.”* Şeklindeki açıklamasından Temel Tasarımın, tasarımı nedenselleştirdiği ve tasarımcının da neyi neden yaptığına dair bilinçli hareket etmesini sağladığı anlaşılmaktadır. Burada tasarımcı, bir öğrenci, zanaatkar ya da kursiyer olabilmektedir, bu durumda da tasarım yapacak her insanın Temel Tasarım öğrenmesi gerektiği anlaşılmaktadır. Yani tasarım eyleminin kendisi, Temel Tasarımı bir gereklilik ve dolayısıyla ihtiyaç haline getirmektedir.

Olgunlaşma Enstitülerinin geleneksel el sanatlarını araştırma, yaşatma, günümüze uygun olarak özgün tasarımlar yapma ve yayma misyonu düşünüldüğünde, Temel Sanat Eğitiminin kazanımlarından biri olarak vurgulanmış olan “El sanatlarının evrensel bir zemine oturması” kazanımının Olgunlaşma Enstitülerinin kendi misyon tanımı ile doğrudan ilgili olduğu görülmektedir. Türk geleneksel el sanatları yöntemleri ile üretilmiş

bir ürünün yurt içinde ve yurt dışında kabul görmesi için bunu tasarlayan ve üreten kişilerin Temel Tasarım bilgisine sahip olmasının şart olduğu anlaşılmaktadır.

4.1.2. Temel tasarımın içeriğine dair öğretmen görüşleri

Ders süreleri

Bu bölümde Temel Sanat Eğitiminin içeriği ve yeterliliği konusu üzerinden sorulan sorular irdelenmiştir. Sorulara gelen yanıtlarla yapılan çıkarımlar katılımcı görüşleriyle desteklenmiştir. Ağırlıklı olarak gelen cevaplardan anlaşıldığı üzere genel olarak dersin içerdiği konular yeterli görülürken ders süresine dair geri bildirimlerde bulunulmuştur. K1 *“Ders saatlerinin kısaltılmasının doğru bir karar olmadığını düşünüyorum. Ders saatlerini uzatıp öğrencilere daha fazla gözlem yapma imkânı tanırdım.”* şeklinde bir ifadede bulunmuştur. Öğrencilerin kendilerini bulması açısından (Siebenbrodt ve Schöbe, 2015) önemli olan bu eğitimin öğrencilerin gözlem yapıp kendi tasarımcı kimliklerini keşfetmeleri açısından zaman gerektirdiği anlaşılmaktadır. Aynı zamanda burada ortaya konan durumun literatürle de paralellik gösterdiği anlaşılmış, Güzel Sanatlar Eğitimi veren yüksekokullar gibi (Toktaş, 2009) Olgunlaşma Enstitülerinde de süre probleminin yaşandığı görülmüştür. Bir yandan da K5 bu genel görüşün aksi olarak *“Bölümden bölüme süreleri değişiklik gösterebiliyor. Yani sanat eğitimi olan bölümlerde fazla ama örneğin bir kuyumculuk da veya farklı bir şeyde biraz daha düşük ama düşük olmasına rağmen yine de yeterli oluyor.”* yorumunda bulunmuş ve sürelerin yeterli olduğu konusunda fikrini dile getirmiştir. Bu durumun öğretmen deneyim ve tercihlerinden kaynaklandığı düşünülebilir. Temel Tasarımın öğrenciye aktarım süreçlerinde teorik bilgi ile örtük bilgilerin (Çil ve Demirel Özer, 2021) yer alması bu noktada farklı görüş ve deneyimlerin olmasını anlaşılır kılmaktadır.

Sürelerle ilgili diğer ifadeler ise bazı konular üzerinde öğrenci ihtiyaç ve taleplerine göre değişikliğe gidildiği durumlarla ilgilidir. K5’in *“Örneğin Temel Sanat eğitiminde doku ve denge unsurunu, mesela bir stilistik kursunun Temel Sanat Eğitimi bölümünde farklı veriyorsun, bir kuyumculukta yakındır ama bir yağlı boyada farklı veriyorsun. İster istemez yani o kursun içeriğine doğru konuları ve mevcut olan konuları bazen azaltabiliyoruz, bazen arttırabiliyoruz. Ağırlıklı verdiğimiz konular oluyor. Örneğin rengi*

daha çok mesela, renk uyumunu çok daha fazla işliyoruz. Silüet üzerindeki renk uyumlarını çok daha ayrı modüle döndürüp işliyoruz ama bir yağlıboya kursunda renklerin uyumunu, dengeyi, zıtlığı ve hareketi öğrendiği zaman onlara daha çok ağırlık veriyoruz. Ama stilistlikte hareket olmadığı için bir objeye silüet giydireceği için orada renk uyumuna daha fazla ağırlık verebiliyoruz. Dengeye ağırlık verebiliyoruz, uyuma ağırlık verebiliyoruz.” şeklindeki ifadesinden, eğitimin verildiği bölümde kullanılması ön görülen ağırlıklı Temel Tasarım eleman ve ilkelerine göre konulara ağırlık verilebildiği anlaşılmaktadır. K5’in sürelerle ilgili görüşlerinden anlaşıldığı üzere modülden bağımsız olarak öğretmen tercih ve deneyimlerine göre konuların işleyiş sürelerinde değişikliklere gidilebildiği anlaşılmaktadır. Burada Şekil 2.3’teki diyagramın akışıyla bir paralellik olduğu görülmektedir. Öğretmenler deneyimlerinden yola çıkarak öğrencilerin farklı ihtiyaçlarını görmüş ve buna yanıt olarak içerikte süre ve konunun detaylandırılması bakımından geliştirme yoluna gitmiştir.

Sürelerle ilgili K2’nin *“Değişiklik yapıyorduk. Örneğin yetişkin öğrencilerde nokta çalışması çok uzatılırsa zaten sakat olan bilekte sorunlar ortaya çıktığından kısa tutulabilir.”* ifadesinden de öğrenci ihtiyaçlarının sadece öğrenmeye yönelik değil bazen de sağlık durumlarıyla ilgili olabileceği görülmektedir. Bunun Olgunlaşma Enstitüleri’nin yaygın eğitim kapsamında çokça yetişkin öğrenciye eğitim vermesi ve yaş ortalamalarının yüksek olabilmesinden kaynaklı olduğu düşünülebilir. Literatürde yetişkin öğrencilerin Temel Tasarım öğrenmesiyle alakalı deneyimlerde motivasyonun öğrenmeyi etkilediği (Boyan ve Akbulut, 2024) örneğe ek olarak yetişkin öğrencilerin sağlık durumlarının da öğrenme deneyimini etkileyebileceği anlaşılmıştır.

Teknoloji kullanımı

Bunun yanında içeriğe teknolojinin de dahil edilmesine dair ihtiyacın dile getirildiği görülmüş, buna örnek olarak K12 *“Ya bir de şöyle bir şey var hani biz de temel sanat eğitiminde renklerle ilgili kısımlar oluyor. Kontrast renkler, zıt renkler kapsam içerisinde alınıyor ya orada mesela bilgisayar o anlamda çok havada kalıyor. Yani bu anlamda uygulamaya daha fazla ihtiyaç var.”*, K11 de *“Yani kapsamı iyi belki şöyle söyleyeyim, gerçi o zaten hocanın inisiyatifine kalmış bir şey ama, hani çıkartma-ekleme vesaire olarak değil de yani hocalara tavsiye olarak belki çok fazla noktayı vesaire, çizgiyi gibi çalışmaları mesela çok da uzun tutmamak gerektiğini düşünüyorum. Daha böyle onu yani*

bir yerden sonra öğrenci, böyle şey oluyor, yani bunun devamında ne gelebilir? Falan diye. Yani kısa ve farklı bilgilerle. Ya da yine söylediğim gibi belki ders olarak ya da içerik olarak değiştirmek değil de o hocanın inisiyatifine kalmış bir şey ve zaten hoca da bunu kendi dersinde yönlendiriyor. Aslına bakarsanız yeni eklenebilir hiç düşünemedim. Aslına bakarsanız şey gibi teknolojik bir şeylerle belki böyle farklı şeylerle başka çizimlere gidilebilir. Biz genelde hep böyle doğadan parçalarla başlıyoruz çizime. Yani çok da düşünemedim aslına bakarsanız.” İfadelerini kullanmıştır. Burada işaret edilen ihtiyaç ile eğitim içeriğinde güncelleme yapılmasına yönelik tetikleyici bir söylemde bulunduğu görülmektedir. Bir yandan da K6 *“Fark var bunu en çok etkileyen teknolojik gelişmeler.”* şeklinde içerik açısından teknolojiyle birlikte dersinde bir farklılık oluştuğuna değinmiştir. Buradan literatüre paralel bir yapı olduğu ve Şekil 2.3’teki gibi bir akış doğrultusunda deneyimin sonucu olarak bir ihtiyacın doğduğu ve bu ihtiyacın sorgulanıp gerekli görülmesiyle içeriğe dahil edildiği görülmektedir. Burada K11’in verdiği cevaptan anlaşıldığı üzere ihtiyacın doğmasına, içerikte değişikliğe gitmekle ilgili yöneltlen sorunun yol açtığı anlaşılmaktadır. Buradan, bir ihtiyacın sorgulanması için deneyimle elde edilen birikimi tetikleyecek, dışarıdan yapılan bir uyarının olması gerektiği anlaşılmaktadır.

K10 ise Temel Tasarım eğitimine teknolojinin de dahil edilmesi gerekliliğini *“Teknolojiyi de işin içine alırdım temel sanat eğitiminde. Çünkü gerçekten hani malzemesinden tutun da anlatımına kadar her şeyin değiştiğini görüyorsunuz. Teknoloji, bilim ve teknolojik aletler hayatımızda o kadar çok yer etti ki, bunların daha aktif bir şekilde de yine temel sanat eğitiminin içinde olması gerektiğini düşünüyorum. Sürekli de güncellenmesi gerektiğini düşünüyorum. Ve her çıkan yeni şeyden de bilgilendirilmeli. İşte yeni bir kağıt çıkıyor. O kağıdın neye uygun olduğunu sen deneyerek ya da çok araştırarak bulmak zorundasın.”* Şeklinde açıklamıştır. Günümüzde teknolojik araçların, hayatın içinde yer etmiş olmasından bunların da eğitime dâhil edilmesi gerektiği vurgulanmıştır. Öte yandan yalnızca teknolojik aletlerin değil, kullanılan geleneksel malzemelerde de güncel durumun takip edilip eğitime entegre edilmesi gerektiği ve bu doğrultuda eğitim içeriğinin sürekli güncellenmesi gerektiği anlatılmaktadır.

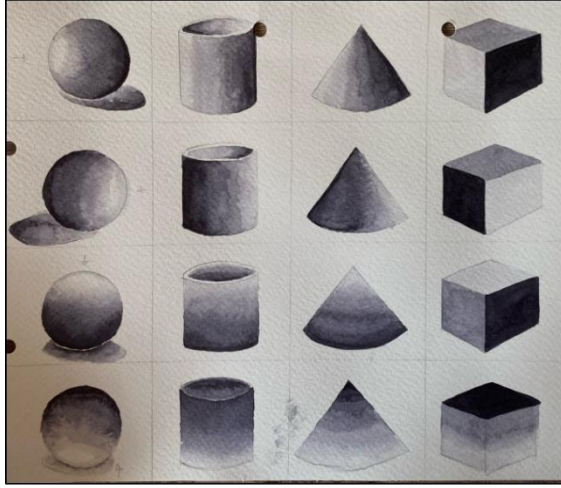
Uygulama ve müfredatta farklılaşmalar

Bölümlerin kendi Temel Sanat Eğitimi modüllerinde o bölümün ihtiyacına özel farklılıklar olup olmadığına dair yöneltilen soruya gelen yanıtlarda içerikte bir fark olmadığı belirtilmiştir. Bu durum MEGEP modülleriyle paralellik göstermekle birlikte öğretmenlerin inisiyatif alıp uygulamada çeşitli sebeplerden farklılık ya da geliştirmeye gidilebildiği anlaşılmıştır.

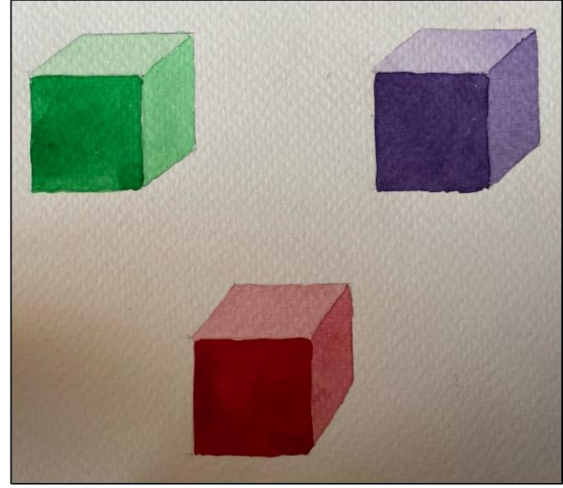
K9 “Evet. Kuyumculukta takı ve aksesuar renklendirme, moda tasarımı ise artistik çizim çalışması gibi farklılıklara gidiyorum.” Demiştir. Ayrıca Temel Tasarım modüllerine suluboya tekniğini uyarlayarak nokta, renk, gölgelendirme, doku ve perspektif çalışmalarını suluboya tekniği üzerinden aktardığı, modüllerde yer almayan bir uygulama geliştirmiş ve moda tasarım alanından öğrencilerin artistik çizimlerinde kullanabilecekleri bu teknikte gelişirken Temel Tasarım öğrenmelerini de sağlamıştır. Bu çalışmalara dair örnekler aşağıda yer verilmiştir (Resim 4.1), (Resim 4.2), (Resim 4.3), (Resim 4.4).



Resim 4.1. Nokta-çizgi çalışması örneği



(a)

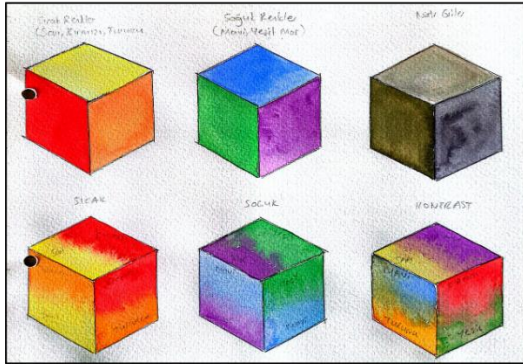


(b)

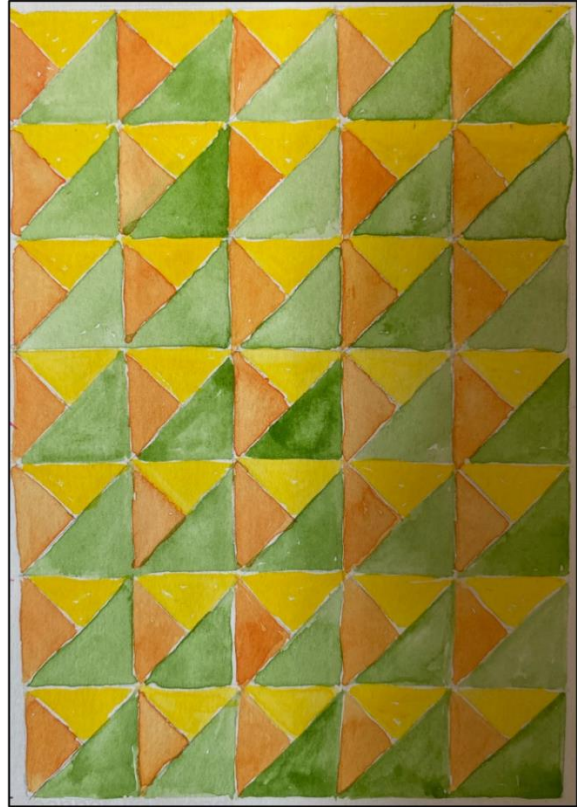
Resim 4.2. Temel Tasarım çalışması örneği, (a) gölge çalışması, (b) açık-koyu çalışması



(a)

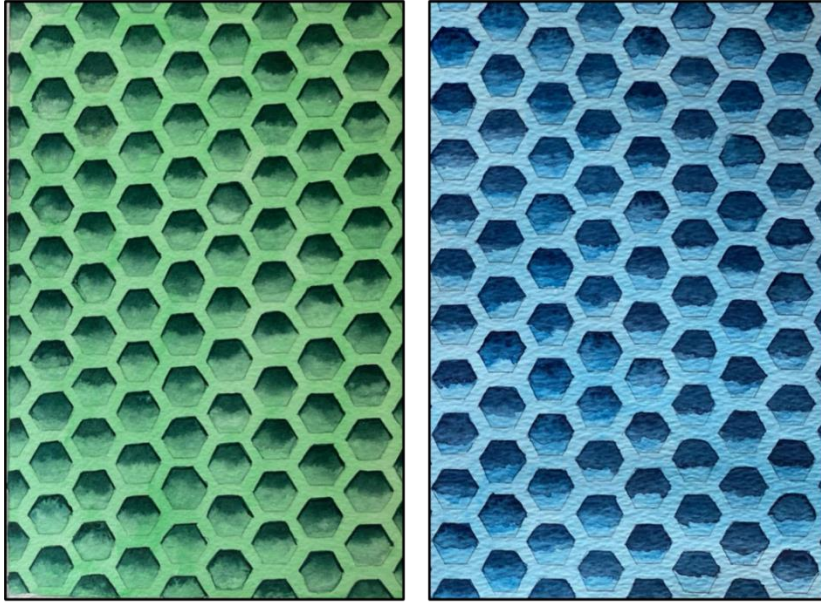


(b)



(c)

Resim 4.3. Temel Tasarım çalışması örneği, (a) renk çalışması, (b) renk çalışması, (c) strüktür çalışması



(a)



(b)

Resim 4.4. Temel Tasarım çalışması örneği, (a) doku çalışması, (b) perspektif çalışması

Bunun yanında K8 “Her bölüm kendi amacına yönelik tasarımsal düşünüyor. Tasarımda yaratıcılığı düşünün. O yüzden evet mesela bir ayakkabı tasarımında derse girdiğinde ayakkabının modelleri üzerinde işte onu nasıl daha güncel, daha moda uygun ya da işte ne tür şeyler; malzemeler, malzeme farkından tut da işte uyguladığı çizimdeki kalıp farkına kadar farklı düşünceler üzerinden gidiyor. Ama moda tasarımda kıyafet kumaş üzerindeki teknikler üzerinde düşünmek zorunda kalıyor. Elbette ki bu anlamda bizim ayrıca bir, hani tasarım anlamında diyebiliriz düşünmemiz gerekiyor. Öğretmen olarak da bu anlamda bir yol gösterici olmamız lazım.” şeklinde yaptığı açıklamasıyla hem Temel Tasarımın

yaratıcılığa etkisine dikkat çekmiş hem de öğretmenlerin, öğrencilerin ihtiyaçlarına göre yol gösterici konumunda olduğunu göstermiştir.

K12'nin *“Mesela biz kumaş deseni tasarlıyoruz. Kumaş deseni tasarlayıp bu kumaşın yapısını, türünü bunları öğrenmeleri de gerekiyor bunun içinde. Yani bunları da almaları gerekiyor. Bu farklı bir ders konusudur. Ama bunu da tasarımda uyarlaması gerekiyor. Mesela kalın bir kumaş, yünlü bir kumaş. Ben bunu nereye koyabilirim, neyle kombinleyebilirim, hangi renkler bunlar için uygun, hangi desen buna uyar? Hani dokuma açısından düşünmek zorunda. Kullanım yeri açısından düşünmek zorunda. Giyen kişi açısından düşünmek zorunda. Modada yer alan çizgiler açısından düşünmek zorunda. Yani çok geniş bir yelpazemiz var ve kendisine ait bir tasarım olması konusunda düşünmek zorunda.”* Şeklindeki açıklamasından, öğrencilerin alanlarına yönelik malzemelerin tasarım kararlarını doğrudan etkilediği ve bu malzeme özelliklerini anlamlandırmada da Temel Tasarım bilgisinin önemi anlaşılmaktadır.

K10'un *“Çok detay olmasa da dediğim gibi moda tasarımında ya da işte çocuk gelişimi bölümünde, strüktür derslerinde falan ya da boyama derslerinde, çocuk gelişiminde daha basite indirgiyorsun. Çünkü çocuk yapamaz o kadarını. Ama orada renk karışımlarında falan hani çocuklara öğretebilecekleri şekilde. Ama sen hani onu tam öğretiyorsun yapacakları zaman. Mesela çocuk işte gelişim bölümünde renk tanımlamalarını, renk karışımlarını daha böyle işte kelebekler, çiçekler, papatyalarla falan veriyorsun. Moda tasarımında örneğin giysi renklendirmelerini daha böyle gerçekçiliğe yakın yaptırıyorsun. Zaten ister istemez öğrenci de o yola doğru kayıyor. Çünkü niye o, o alanda, çocuk gelişiminde yapacağı şeyleri düşünerek ya da onların o tarz faaliyet derslerinden de etkilenerek ona yöneliyor. Şey de, moda tasarımı da ona göre yön değiştiriyor. Ama benim öyle hani çok ben de size şunu vereyim diye katı bir kuralım olmadı. Çünkü temel sanat eğitimini bugün de dâhil hangi bölüm olursa olsun değişmez. Yani onun bir değişmeyen bir oturmuş modülü vardır. Bu geliştirilir. Ama hani ağırlıktan ziyade önce o verilmeli, ondan sonra diğerleri de uygulama çalışmalarında alternatif olarak da çalıştırılır. Ama o değişmeyen oturmuş kalıp verilmeli zaten. Ya ben hep onu savunuyorum.”* Açıklamasından da hem farklı bölümler için farklı uygulamalar yaptırdığı hem de Temel Tasarımın çekirdeği denebilecek içeriklerin aktarılmasından sonra öğrencilerin de bu bilgiyi kendi ihtiyacına göre dönüştürebildiği anlaşılmaktadır.

Bir yandan eğitimde modül içeriğine dair farklılık yer almadığı belirtilmiş olsa da farklı bölümlerden öğrencilerin eğitime de farklı cevaplar verdiği ortaya çıkmıştır. K7 bu durumu *“Mesela Kuyumculuk Bölümünde farklı dersler var, takıda etüt ve detay dersi var. Kullandıkları malzeme taş, metal vesaire olduğu için, onları daha çok çalıştıkları için, onları 3 boyutlu çalıştıkları için ve farklı dersler olduğu için, Giyim Bölümündeki öğrencilerin aldığı derslerle onlarınki farklı. Giyim bölümündeki çizim yönünden üç boyuta yaklaşımları birazcık daha sıkıntılı olabiliyor. Onlar çok fazla görmedikleri için.”* şeklinde açıklamıştır.

4.1.3. Öğretmenlerin gözlem ve deneyimleri

Bu kısımda daha çok öğretmenlerin dersler boyunca ve sonrasında gözlemledikleri ile kendi deneyimlerine odaklanılmıştır. Yöneltilen sorularla eğitimin hem öğrenciler üzerindeki etkileri hem de Olgunlaşma Enstitüleri açısından önemi anlamlandırmak istenmiştir.

Cevaplara bakıldığında öğrencilerin Temel Sanat Eğitimi ile varmaları istenen “örtük hedeflere” (Çil ve Demirel Özer, 2021) genel itibari ile ulaştıkları anlaşılmıştır; fakat bu yolda karşılaştıkları zorluklar bakımından literatürde kendine yer bulmamış bir etken olarak “öğrencilerin yaşı” da sebepler arasında yer almıştır. Bunun yanında farklı profillerden gelen ve farklı alanlarda eğitim gören öğrencilerin farklı konularda zorlandığı gibi literatürü destekleyen bulgular yer almaktadır. Genel itibari ile öğrencilerin Temel Sanat Eğitimiyle beklenen değişime uğrayıp bu doğrultuda öğrendikleri bilgileri de tasarımlarına ve sürece dâhil edebildikleri anlaşılmaktadır. Bunların dışında öğretmenlerin bizzat kendilerinin Temel Tasarımı işlerinde ne sıklıkla kullandığı sorusunun cevabı da istisnasız *“Her zaman ve her çalışmada”* şeklinde olmuştur.

Özgüven

Öğrencilerin zorlandığı konulardan olan özgüven meselesi diğer konulara göre daha soyut kalmakta ve kendi içinde de çeşitli sebeplere dayanmaktadır. Bunlardan en temeli yapamama korkusu olarak karşımıza çıkmaktadır. K5 bu durumu *“Şöyle başlangıçta çok sıkılıyorlar, yapamam korkusu var içlerinde. Onu attıktan sonra çok güzel eserler ortaya çıkarttıktan sonra çok hoşlarına gidiyor ve sürekli yapmak istiyor. Hatta Temel Sanat*

Eğitimi bırakmayalım diyen öğrenciler de olabiliyor. Yani o birebir, biraz da kopyanın verdiği alışkanlıkla, bakarak yaparım deyip reproduksiyon olarak yapıyorlar genelde. O rahatlıkla da şey ediyor ve güzel de bir şeyle çıkıyor, onun gözünde hoş çıkan şeyler oluyor, o şeyin ölçüsünde devam ederim mantığı yürüten öğrenciler de oluyor.” şeklinde açıklamıştır. Buradan ezbere dayalı bir eğitim kültürüyle gelen öğrencilerin başlangıçta aynı ezber alışkanlığını sürdürmeye çalışması karşısında sıkıntı çekip özgüven kaybı yaşadığı görülmektedir. Bir yandan da burada bahsedilen ezberci alışkanlıklarda ısrar edilerek bir çeşit “düşünsel tembellikte” (Atar, 2004) ısrar edilmesi de Temel Tasarım gibi yaratıcılık gerektiren bir eğitimde öğrencilerin özgüven kaybına sebep olmaktadır. Ayrıca bu durumun, öğrencilerin yaratıcılığını ve sabrını sınavı (Siebenbrodt ve Schöbe, 2015) ve nihayetinde kendi tasarımcı kimliklerini bulmaları amaçlanan (Çil ve Demirel Özer, 2021) bu eğitime ters düştüğü ve özgüvensizliğin, buradan doğan zıtlaşmanın doğal sonucu olduğu düşünülebilir.

Bu konuyla ilgili K7 *“Yani başta hepsinde bir şey oluyor. Hiç resimle uğraşmayan bireylerde ilk başta bir güvensizlik oluyor. Kendilerine bir güvensizlik oluyor. O da çok fazla etüt yapmadıkları için çizimle ilgili problemleri oluyor. Desen, ölçü, oran bunlarla ilgili. Boya uygulamalarıyla ilgili başta çekinceleri oluyor. Yapmadıkları için dediğim gibi. Ama uygulamaya geçtikten sonra, yavaş yavaş alıştıktan sonra ve teknik bilgileri öğrenmeye başladıktan sonra bunlar yerli yerine oturmaya başlar ve zaman içerisinde de daha iyiye, daha güzele doğru gidiyoruz, yol alıyoruz.”* şeklinde bir açıklamada bulunmuştur. Yetişkin öğrencilerin başarılarını erken dönemde görme ve teşvik edilme ihtiyacı olduğu için (West, 1957) eğitim sırasında zorlandığı bir durum karşısında özgüven kaybı yaşadıkları düşünülmektedir. Bir yandan da Temel Tasarımın, öğrencilerin ilk defa karşılaştıkları konular içermesi ve ezber eğitim kültüründen çıkmış öğrenciler için zor bir ders olması da (Çil ve Demirel Özer, 2021) bu noktada özgüven kaybına yol açmaktadır. Öte yandan motor beceriler konusunda da daha önce denememiş olmak, öğrencilerin konuya ön yargıyla yaklaşmasına ve özgüvensiz bir tutum sergilemelerine sebep olmaktadır. Yetişkin öğrencilerin geçmiş deneyimlerini öğrenim süreçlerinde kaynak olarak kullanması (Knowles ve diğerleri, 2005) eğilimi, bu açıklamada vurgulanan “daha önce yapmamış olma” gözlemini anlamlı hale getirmektedir. Yetişkin öğrencinin daha önce deneyimlemediği bir durum için tecrübenin eksikliği, Olgunlaşma Enstitüleri gibi yaygın eğitim kurumları için öğrencilerin özgüven ve motivasyon kaybı yaşamamaları için yetişkinlere yönelik eğitim stratejileri geliştirilmesi gerekliliğini ortaya çıkarmaktadır.

Zaman içinde öğrenci özgüvenlerinin yükselmesinin sebeplerinin, öğrencilerin yaratıcı süreçle zıtlaşmaması ve yabancı oldukları konuların üzerine giderek aşinalık kazanmaları olduğu şeklinde yorumlanabilir.

K8 *“Renk konusunda, bir de hani, eğer gerçekten bu eğitimi hiç almamışlarsa çizememe konusunda özellikle tereddütleri oluyor ve bunu aşabilmeleri için biraz cesaretlendirilmeleri yüreklendirilmeleri gerekiyor. Bunu verdiğimiz zaman zaten yapıyorlar. Gerçekten yapabiliyorlar. Düzeyi yakalayabiliyorsun, aynı düzeye getirebiliyorsun.*

Zaten bu derslerde sevgi çok önemli. Sevdği zaman öğrenci bir şeyi gerçekten ilgilenmeye başlıyor ve o alanda kendini yetiştirmeye başlıyor. Teknolojinin de getirdiği bir şeyle artık öğrenciler her şeye çok daha, bilgiye de kolaylıkla ulaşabildiği için onlarda gerçekten çığır açan bir durum yaratıyor. Yani isteyen alıp götürebiliyor da bu süreci isteyen belli bir noktada bırakıyor da ama gene kendini en faydalı halde bırakıyor. Yani katkısı büyük aslında.” Şeklinde yaptığı açıklamayla diğer özgüven ile ilgili gözlemleri destekleyici bir bakış açısı sunarken bir yandan da eğitimcinin öğrencilerin özgüvensizlik yaşadığı durumlarda onları desteklemesinin önemine dikkat çekmiş ve öğrencilere gerekli manevi destek verildiğinde ve öğrenci yaptığı işi sevdiğinde başarıya ulaşıldığını ortaya koymuştur. Bu durum yetişkin öğrencilerin teşvik edilme ihtiyacı olduğu için (West, 1957) literatürle de paralellik göstermektedir.

Yaş farkları ve motivasyon

Ayrıca K7, özgüven konusunda konuşulurken yaşa ilişkin önemli bir konuya değinmiştir. Bunun üzerine “Mesela yaş farkı oluyor dediniz, genç öğrenci ile yaşı daha büyük öğrencinin ne gibi farklılıkları oluyor ya da hangi konularda hangisi daha çok zorlanıyor?” şeklinde bir soru yöneltmiş ve *“Yaşlılar biraz daha fazla zorlanıyorlar. Onların algıda seçicilik, algılamaları birazcık daha ağırlaşmış oluyor yaştan dolayı. Teknolojiyi kullanma açısından da birazcık daha aktif değiller. Gençler daha aktif oldukları için onlar biraz daha araştırmacı, daha iyi oluyorlar o konuda. Ama şöyle de bir şey fark ettim ben derslere girdiğim sırada, yaşlılar aslında buradaki derslerde, ne oluyor biliyor musun? Gençlerle bir arada ders gördükçe onlara bir enerji geliyor, bir motive geliyor.”* şeklinde bir yanıt alınmıştır. Bunun karşısında da “Farklı yaş gruplarından karışık bir gruba bu dersi veriyor olmanın çıktısı, etkisi nedir?” şeklinde bir soru yöneltmiş ve *“Bakıyorum şimdi*

mesela bir 50-60 yaş grubu öğrenci, yandaki 20-30 yaş arası bir öğrencinin yaptığı çalışmaya, birbirlerinin çalışmalarını da gözlemliyorlar bu arada, bakıyorlar birbirlerinden fikir alıyorlar, o gözlemlerle yani özen oluyor. Daha böyle yaşlandıkça insanlarda başarıma duygusu yüksek oluyor. Yapmalıyım ben bunu hani yaşma yakışmalı, bunu başarmalıyım diyor. Olumlu bir güdüleme oluyor yani. Ve gerçekten sonrasında da hiç ummadığım derecede ilk başta derslere ilk başladığında çok fazla iyi performansı olmayan o yaşlı öğrencilerimiz sonrasında çok güzel bir başarı gösteriyorlar. Şimdi üniversitelerde her yaştan insanlar sınava girip kazanıyor ama tek tük oluyor üniversitelerde hani farklı yaş grubundan insanlar. Ama bizim Olgunlaşma Enstitülerinde bu şey, karışık oluyor yani baya oluyor. Yaşlı öğrencilerimiz de var.” şeklinde bir dönüş alınmıştır. Bu diyalogla anlaşıldığı üzere Olgunlaşma Enstitüleri öğrencilerin demografik durumu açısından çeşitliliği yüksek olan eğitim kurumlarıdır ve etkileşimli bir ders olan Temel Sanat Eğitiminde de farklı yaş gruplarından insanların birbirlerinin işini ve motivasyonunu yükseğe çekecek şekilde yaşları üzerinden etkilendikleri görülmüştür. Bu durumun, yetişkin öğrencilerin eğitim sırasında teşvik edilme ihtiyacına (West, 1957) karşılık geldiği ve genç yetişkinlerin de orta veya ileri yaş yetişkinlerin de birbirlerinden etkileneren olumlu anlamda bir iç motivasyon geliştirdiği düşünülmektedir. Yetişkinlerin bu şekilde iç motivasyon güdülü öğreniyor olmalarından dolayı (Knowles ve diğerleri, 2005) Temel Tasarım gibi görsel çıktıları olan etkileşimli bir dersin, bu motivasyonu tetikleyici bir etkisi olduğu düşünülmektedir. Bu noktada Temel Tasarım eğitimi, yetişkin öğrencilerin öğrenme süreçlerini iyileştirici bir içerik olarak kullanılabilir.

Ayrıca yaş konusunda farklı yaş gruplarından öğrencilerin farklı deneyimler sergilemesine dair K12 “*Temel sanatta da oluyor yaşa bağlı, şöyle bir şey var, kavramsal anlamda da oluyor. Şimdi yaş sınırı benden büyük öğrencilerim var benim. Hala da devam ediyorlar. Bir derste mesela en büyüğümüz kaçtı. Kırk beş yaşında. 43-44. En küçüğümüz de yirmi bir yaşında. Bu insanların yarısından çoğu üniversite mezunu. Öğretmen olanlar var. Birkaç üniversite bitirenler var. Yüksek lisansını tamamlamış olanlar var. İşte kendini geliştirmek için geliyorlar. Genelde moda tasarımı ya da dikiş dikme anlamında geliyorlar. Hepsini aslına bakarsan yaş yükseldikçe motivasyon yükseliyor o anlamda. Şimdi mesela diyor ki, ya ben bunu öğrenmesem de benim bir dünya şansım var, ben şunu yapmasam bunu yaparım, bunu yapmasam bunu yaparım. Ama yaş büyüdükçe diyor ki, ya ben bunu yaptım yaptım artık benim hayatım ona göre şekillenecek. Yani yapmak zorundayım, o bile geliyor anladın mı? Benim son şansım diyor. Ben bu alanda gideceğim diyor. O zaman motivasyon*

daha yüksek oluyor.” Şeklinde bir açıklama yapmıştır. Öğrencilerin kendi iç motivasyonları açısından da farklılıklar olabildiğine dikkat çekmiş, yaşça büyük olanların öğrenme anlamında daha motivasyonu yüksek olduğunu söylemiş ve bunu da, bu öğrencilerin aldığı eğitimi bir şekilde son şansları olarak değerlendirdiğine dair bir görüş sunmuştur. Bu durum yetişkin eğitimi açısından düşünüldüğünde literatürde sunulan İlleris’in (2003) yaş gruplarına ilişkin çalışmasındaki görüşleri ile paralellik göstermektedir (İlleris, 2003).

Önce özgüven noktasında yaşlı öğrencilerin fiziksel sağlıklarının, teknolojiye hakimiyetlerinin ve algılarının durumu nedeniyle zorlandıkları fakat gruplarındaki gençlerden etkilenerек enerji ve motivasyon kazandıkları ortaya çıkmış ve benzer şekilde genç öğrencilerin de yaşlı öğrencilerden etkilenerек motivasyon bulduğu anlaşılmıştır. Bu açıdan benzer bir ifadeye literatürde denk gelinmemiş ve büyük yaş farkları bulunan öğrenci gruplarının Temel Tasarımında birlikte çalışmasıyla birbirlerine motivasyon kaynağı olduğu gözlenmiştir.

Öğrencilerin zorlandığı konular

Özgüven gibi örtük hedefler (Çil ve Demirel Özer, 2021) dışında müfredatta yer alan “strüktür” konusunun da öğrencilerin eğitim sırasında zorlandığı konulardan olduğu görülmüştür. Bu durumu K6 *“Daha çok strüktürde zorlandıklarını gördüm. Modül birim içinde bu işte demin bahsettiğim eğitimcinin kapasitesiyle ilgili yani modül, birim, biçim ve modülü strüktürel bir yapı oluşturma yani birim biçimden 3 boyutlu hacimsel kavramlara geçmede öğrenci en çok burada zorlanır. Bir de öğrenci yeterliliği diyelim. Bakınız burada yeterlilik dedim, niye dedim? Temel sanatta en son aşama genelde strüktür konusu ele alınır. Eğitimcinin burada önemi çok şey yani öğrenci seviyesi, öğretmenin belli aşamaları, öncelik sonra, öncesi ve sonrasını yapma yetisini mutlaka öğrenci seviyesine göre vermesi gerekir. Öyle söyleyeyim. Fazla uzatmayım, strüktür bence öğrencilerin en çok zorlandığı konu. Yani benim gözlemlediğim bu zamana kadar.”* şeklinde açıklamış ve strüktürün, eğitimin son aşamalarından olduğunu belirtirken öğretmenin de deneyimine dikkat çekmiştir. Öğrenci kapasitesine göre eğitim vermekten bahsederken hem diğer katılımcıların da bu konudaki görüşlerini pekiştirmiş hem de literatüre paralel bir sonuç çıkmıştır.

K4 de bu konuda “Nokta-Çizgi, açık-koyu modülleri ilk başlarda anlamaya çalıştıkları, ders içeriğinin başı olduğu için bence biraz zorlanıyor olabilirler. Strüktür kavramı da soyut kavramlar içerdiğinden zorlanabilirler.” demiştir. Buradan öğrencilerin en çok, yeni karşılaştıkları durumlarda zorluk yaşadığı anlaşılmaktadır. Eğitime başlandığında gösterilen ilk konular ile ilk kez üç boyuta geçtikleri strüktür konusu başlıca zorlanma sebebi olarak görülmüştür.

Bir yandan K2’nin “Sanat Tasarım Alanı öğrenci ve kursiyerlerinde zorlanma yaşamadım. Uzun yıllar girdim. Moda Tasarım, Grafik Tasarım, Ayakkabı Tasarımı, El Sanatları ve Takı Tasarım bölümlerinde birer ikişer yıl ders verdim ve sadece Takı Tasarım bölümünden öğrencilerin zorlandığını gözlemledim. Bazı Takı Tasarım bölümü öğrencileri de hemen hepsinde zorlandı.” açıklamasıyla bir konuda değil genel olarak bir bölümün öğrencilerinin Temel Sanat Eğitiminde zorlanabildiği deneyimini aktarmıştır. Bu durumun farklı profil ve birikimlerde öğrencilerin farklı ihtiyaç ve algı düzeylerine sahip olduğu durumunu (Çil ve Demirel Özer, 2021) ve diğer katılımcı görüşlerini desteklemektedir.

Öğrenci çeşitliliği

Bazı görüşmelerde kapasite farklarına değinilmesi sonucu bunun neden kaynaklandığı da katılımcılara yöneltilmiş ve gelen cevaplardan örneğin K8’in “Özellikle başlangıçta bir sınavla alınıyordu falan ama şimdi o tamamen kaldırıldı. Bu durumda çok farklı algı seviyeleri olan, farklı işte kültür seviyelerinden ziyade artık daha çok yaş seviyeleri göze batan gruplar oluşuyor ve bu durumda çok yaşlı insanlar bir arada oluyor.” açıklamasıyla yine yaş vurgusu yapmış ve bunun Olgunlaşma Enstitüleri’ne özel denebilecek bir gündem olacak kadar yoğun olduğu anlaşılmıştır. Olgunlaşma Enstitüleri’nin yaygın eğitim kurumlarından olması (Doğan, 1997) ve yaygın eğitimin örgün eğitime katılamamış kişilerin eğitimine önem veren bir yapısının (Savaş, 2009) olması, Olgunlaşma Enstitüleri’ndeki yaşlı öğrenci nüfusuna da bir noktada açıklık getirmektedir.

Görüşmelerde seviye ya da özgüven eksikliğine bağlı olmaksızın derste zorlanan öğrencilerin de olduğu görülmüş, K10 bunu “Yani bunlar aynı anda aynı seviyede olan kişiler. Normalde çok zorlanmıyorlar fakat bazen resim yapmasını sevmiyorsa eğer bu bizim ne işimize yarayacak? Çocuk gelişiminde, moda tasarımı. Ben de onlara diyorum

ki bu sizin işinize makyaj yaparken bile yarayacak. Öyle deyince böyle bir kalıyorlar, hoşlarına gidiyor. Aa hocam haklıymışsınız diyorlar. Hani bu bizim ne işimize yarayacak ya? Ben diyorum ki bunu bırakın siz diyorum. Annelerin bile hani çocuklarına bazı eğitimlerinde yardımcı olabilmeleri için herkesin temelden alması gereken bir eğitim bu diyorum. Gerçekten öyle. Bazen diyorum ki bakın şu iki yakın tonun göz makyajını yaparken ne kadar nasıl açacaksınız, nasıl koyulaştıracaksınız, renk dengesini nasıl yapacaksınız? Burada bile işinize yarayacak diyorum. Çocuk gelişiminde, moda tasarımında aslında çocuk gelişiminde de hani çocuk eğitimlerinde, çocuklara yaptırılan faaliyetlerde boyarken orada da renk bilgisi olması gerektiğini, nasıl öğreteceklerini anlatıyorum onlara. O zaman biraz şey yapıyorlar ve daha sıcak bakıyorlar.” Şeklinde açıklamıştır. Burada öğrencilerin neden Temel Tasarım eğitimi almaları gerektiğini sorguladığı ve öğretmenin de hayatın içinden örneklerle bu eğitimin aslında hayatın her alanında işlerine yarayacağını örneklendirerek açıkladığı görülmektedir. Eğitimin gerekliliğini sorgulayan öğrencilerin ise ikna olup dersi daha ciddiye almaya başladığı görülmektedir. Bu durum yetişkinlerin neyi neden öğrenmeleri gerektiğini bilmek istemelerinden (Knowles ve diğerleri, 2005) kaynaklanmakta ve bu açıdan andragojinin, Temel Sanat eğitiminde de yetişkin öğrencilerin tutumunu açıklayabildiği anlaşılmaktadır. Bir diğer yandan bu açıklamada değinilen makyaj örneği gibi diğer konularla da aslında Temel Tasarımın hayatın içinden bir ihtiyaç olduğu anlaşılmaktadır. Bir tasarımcı olarak olmasa bile her bireyin tasarım kararları alması gereken anlar olabildiği ve Temel Tasarım bilinci olan bireylerin hem kendilerine hem çevrelerine bu noktada faydalı olabileceği anlaşılmaktadır.

Ders kazanımları

Öğrencilerin Temel Sanat eğitiminden sonra geçirdikleri değişimle alakalı ağırlıklı yapılan gözlemin görme ve düşünme biçimlerinde yaşanan gelişme olduğu olmuş ve bu durumları K1 “*Bakış açılanı değiştiriyor; renklere, dokulara, doğaya daha farklı bakmalarını sağlıyor. Renk algıları değişiyor. Orijinallik ve estetik bakış açısı gelişiyor.*” şeklinde, K2 “*Dünyaya bakışta görsel algıları gelişiyor. Düşündüklerini iki boyutlu yüzeye aktarım becerilerini geliştiriyor. İki boyutlu tasarımlarını üç boyutlu çalışmaya dönüştürmeyi planlayabiliyorlar.*” şeklinde, K3 “*Bence hayata bakış açıları bile değişti.*” şeklinde ve K4 “*Bakarken görmeyi, tasarım fikrini, farklı açılardan tasarıma bakmayı ve aklıma şu an gelmeyen birçok noktada değişiklik göstermiştir.*” şeklinde açıklamışlardır. Bütün

katılımcıların bu konuda verdikleri cevaplar paralellik göstermekle birlikte “hayata bakış açısı” ve “farklı açılardan düşünebilme” gibi kazanımlar yine Temel Sanat Eğitiminin “örtük hedeflerinden” olup (Çil ve Demirel Özer, 2021) bu hedeflerin aslında tasarımcıyı tasarımcı yapan belki de en önemli ders kazanımlarından olduğu anlaşılmaktadır. Bir diğer yandan ise yetişkin öğrencilerin bu şekilde bir dönüşüm yaşaması, Boyd’un dönüşüm teorisine paralel olarak (Deveci, 2021) Temel Tasarım eğitimi ile çevreleri hakkında daha derin bir anlayış geliştirdiklerini ve kişisel gelişim sağladıklarını ortaya koymaktadır.

Katılımcılara, öğrencilerin bu eğitimi aldıktan sonra öğrendiklerini tasarım sürecine dâhil edip etmedikleri ya da ne sıklıkla ve nerelerde uyguladıklarıyla ilgili gözlemleri sorulduğunda genel olarak öğrencilerin bu dersten aldıkları eğitimi ilerleyen zamanlardaki işlerine dahil ettiği anlaşılmıştır. K5’in “*Şöyle yaş haddinden veya biraz da öğrenci profilinden kaynaklı. Örneğin yağlıboya, suluboya kursuna gelen kursiyer yaş ortalamamız biraz orta yaşın üzerinde olduğu için bu çok o kadar fazla etkilemeyebiliyor. Ama bir kuyumcunun olsun stilistik olsun yaş bariyeri 30’un altında. O civarda olduğu için ve bir meslek olarak alabileceği için o tasarım ilkelerine çok önem veriyor ve kavlıyor ve o yoldan ilerlediği müddetçe başarılı oluyor.*” şeklindeki açıklamasında yine yaş vurgusu yapılmıştır. Bu derslerin verildiği kurslar ile bölümler arasındaki öğrencilerin amaç farklılıkları dolayısıyla dersi ciddiye alma ve işlerine uygulama oranlarının da değiştiği görülmüştür. Bu durum, Boyan ve Akbulut’un (2024) çalışmasında ortaya koyduğu Halk Eğitim Merkezleri ve Olgunlaşma Enstitüleri’nden öğrencilerin eğitime gelme amaçlarıyla sergiledikleri farklı tutum ve motivasyon farklılıklarıyla paralellik göstermektedir (Boyan ve Akbulut, 2024). Öğrencilerle ilgili verilen 30 yaş sınırının, İlleris’in (2003) 18-25 yaş genç yetişkin ve 25-45 yaş orta yaş yetişkin gruplarına denk geldiği görülmüştür. Belirtilen öğrencilerin eğitime dair yaklaşımlarınınsa İlleris’in orta yaş yetişkin grubunun kariyer ve meslek için eğitimi ciddiye alma davranışına paralel olduğu gözlemlenmiştir.

K7 “*Küçük bir şey söyleyeyim. Burada malzemeye göre tasarım şekilleniyor. Şimdi bu bir balık kuyruğu. Bu benim kuyumculuktaki öğrencimin yaptığı bir tasarım. Birinci sınıf öğrencisi. Kermeste ben bunu satın aldım kendisinden. Şimdi bunu yaparken kullandığı teknik mine tekniği, şimdi mine tekniğini uygulayabileceği biçimde çizmek durumunda kalıyor orada çizerken. Yani onu törpüleme rahat olsun vesaire veya işte bu giyim bölümündeki öğrenci bunu tasarlarlarken burada kullanacağı kumaşın kalınlığı, inceliği, organze oluşu, kadife oluşu Oradaki materyal de önemli yani derslere göre. O yüzden*

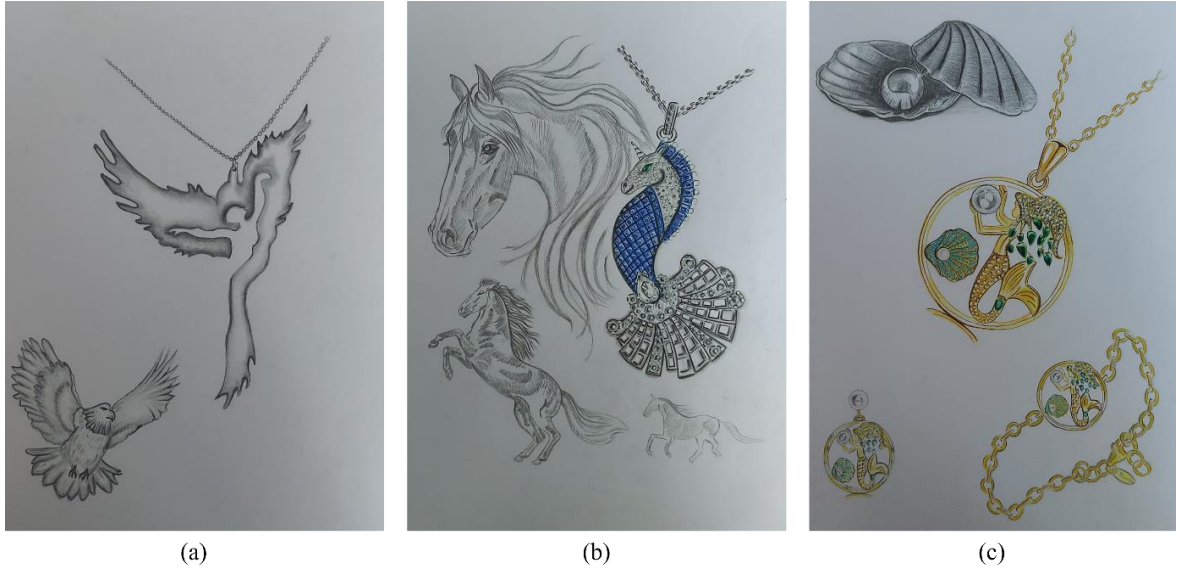
temel sanat eğitiminde de proje tasarımı yaparken dikkat etmeleri gereken farklı hususlar oluyor.” şeklindeki ifadesiyle üretim yöntemlerine göre olan farklı yaklaşımlara açıklık getirmiştir. Buna göre öğrencinin mesleki teknik bilgiyi öğrenmesiyle, Temel Tasarım bilgisinin de dönüşüp harmanlandığı ve Temel Tasarımın üretim aşamasında da önem kazandığı anlaşılmıştır. Burada bahsedilen kolyenin de (Resim 4.5) bu bağlamda öğrencinin Temel Tasarım ve teknik bilgilerini harmanlayarak üretmiş olduğu görülmektedir.



Resim 4.5. K7 kolye ucu örneği

Ayrıca öğrencilerin Temel Tasarım bilgilerini tasarım süreçlerinde nasıl kullandıklarını anlamak için de örnek çalışmalar sorulmuştur. Buna göre Kuyumculuk Teknolojisi öğrencilerinin yapmış olduğu bazı çalışmalara ulaşılmış ve Resim 4.6’da görüldüğü gibi öğrencilerin çalışmalarında tasarım ilkelerini nasıl kullandığı incelenmiştir. Resim 4.6 (a) çalışmasında öğrencinin bir kuş figürü soyutladığı ve kuş figüründen bir kadın figürü çıkartarak iki unsur arasında bir ilişki kurduğu görülmekte ve Gestalt prensiplerini uyguladığı anlaşılmaktadır. Resim 4.6 (b) çalışmasında ise bir at figürünün soyutlandığı ve ritim ilkesine bağlı unsurların tekrar edilerek bütüncül bir tasarım uygulandığı

görülmektedir. Tasarımda atın gövde ve baş bölümlerini ayırt etmeye yönelik, renk kullanımıyla bir kontrast yapıldığı görülmektedir. Resim 4.6 (c) çalışmasında ise daire içine yerleştirilen inci, deniz kabuğu ve denizkızı gibi figürlerle renk kullanımı gibi tasarım unsurları bulunmaktadır. Bu tasarım unsurlarının daire içine yerleşimi için bir denge gözetildiği görülmektedir. Tüm çalışmalarda öğrencilerin renk ve gölgelendirme teknikleriyle anlatımlarına derinlik hissi kattığı ve çizimlerin kâğıtta dengeli bir kompozisyon oluşturması için de tasarım kaygıları göttükleri anlaşılmaktadır. Bu örneklerden görüldüğü üzere Olgunlaşma Enstitüsü öğrencileri tasarım süreç ve anlatımlarında Temel Tasarım bilgilerini kullanmaktadır.



Resim 4.6. Öğrenci tasarım çalışmaları

4.2. Öğrenci Görüşmeleri

Öğrencilerle yapılan görüşmelerden elde edilen bulgular, önceden belirlenen üç kategoriye göre sunulmuştur. Bu kategorilerin altında önemli bulunan ve öne çıkan cevaplara göre kodlamalar yapılmış ve bunlar da başlıklar halinde sunulmuştur. Öğrenci görüşmelerinden elde edilen genel çıkarımlara özet halinde tabloda yer verilmiştir (Tablo 4.2).

Çizelge 4.2. Öğrenci görüşmelerinden elde edilen çıkarımlar

KATEGORİ	ÇIKARIMLAR
Gereklilik	•Öğrenciler Temel Tasarımı faydalı ve gerekli bulmaktadır. •Öğrenciler Temel Tasarımı kendi tasarım süreçlerinde kullanmaktadır. •Tasarımı nedenselleştirmeyi sağlar. •Tasarımcıyı bağımsızlaştırır. •Temel Tasarım eğitimi farkındalığı artırır.
İçerik	•Olgunlaşma Enstitüleri'nde Temel Tasarım uygulamalarına ağırlık verilir. •Öğretilen teknikler zanaatın matematiğini anlamayı sağlar. •Temel Tasarımın temel ilkelerini bilmek bilgisayar destekli tasarım programlarının öğrenilmesine katkı sağlar. •Olgunlaşma Enstitüleri'nin teknolojik konularda eğitim içeriği eksiktir. •Öğrencilerin özgüveni Temel Tasarım uygulamaları sayesinde artmaktadır.
Deneyim	•Öğrenciler bilişsel düzeyde değişip gelişmektedir. •Öğrenciler ürettikleri ile duygusal bir bağ geliştirmektedir. •Öğrenciler tasarım sürecini keyif verici bulmaktadır. •Öğrencilerin davranışları, Temel Tasarım ile değişmektedir. •Temel Tasarım öğrencilerin günlük yaşamlarında aldığı kararları etkilemektedir. •Temel Tasarım sayesinde öğrenciler çevrelerini tasarımcı bir gözle gözlemlemektedir.

4.2.1. Temel tasarımın gerekliliğine dair öğrenci görüşleri

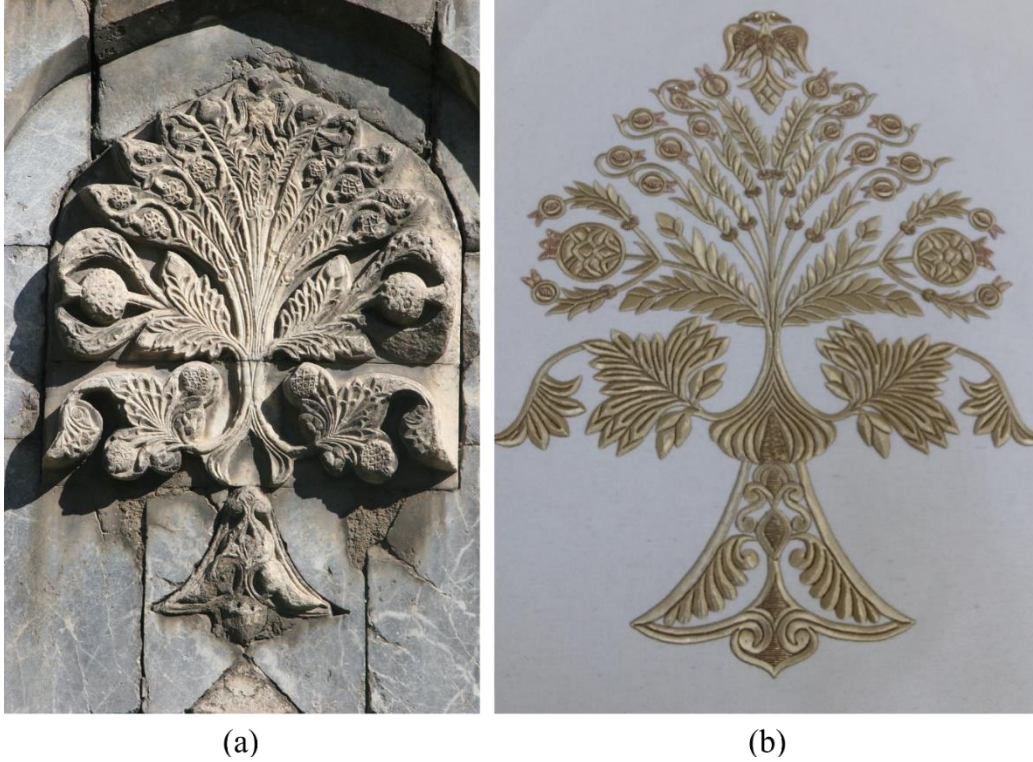
Öğrencilerle yapılan görüşmelerde Temel Tasarımın gerekli olup olmadığına dair görüşleri sorulduğunda hepsinden bu dersi gerekli gördükleri yönünde cevaplar alınmıştır. Öğrencilerin Temel Tasarımın gerekliliğine dair farklı gerekçelendirmeleri olduğu görülmüştür. Bu kapsamda verilen cevaplardan örnekler gösterilerek konuya dair farklı yaklaşımlar incelenmiştir.

G1 ve G8 Temel Tasarımın gerekliliğini, tasarım için temel bir ihtiyaç olarak ele almış ve G1 şöyle açıklamıştır: *“Bence gerekli. Özellikle mesela tasarım alanında bir iş yapıyorsanız mutlaka bu bilgileri almanız gerekiyor. Hem çizgi anlamında hem de renkler anlamında. Çizerken de teknik birçok şey öğretiyorlar. Ya da bence tasarımın temeli olduğu için bunu almadan çok fazla tasarımı bir yere taşıyabileceğini ben düşünmüyorum.*

Yani bunlar çok basit kalıyor, çok teorik, çok şey, bilgiler kalıyor olabilir ama ben mesela onun öncesinde de işte resim yapıyordum ya da tasarım yapıyordum. Ama onları bildikten sonra çok daha başka bir yere gidebiliyor yaptığınız tasarımlar.” Burada tasarımın temel konularını bilmeden başarılı olunamayacağı anlaşılmaktadır. Bir yandan da daha önce sanatsal faaliyetlerde bulunulmuş olsa da Temel Tasarımdan sonra bunun bilinçli yapılabildiği anlaşılmaktadır. Yani bu eğitimden sonra bireyin bilinç ve farkındalığının dönüştüğü anlaşılmaktadır. Temel Tasarım eğitiminin örtülü kazanımlarının (Çil ve Demirel Özer, 2021) Boyd’un dönüşüm teorisinde kastettiği gibi bireyin daha derin bir anlayış geliştirmesine (Deveci, 2021) öncülük ettiği görülmektedir. G2 bu durumu: “*Evet bu bilgiler bize çok değerli bilgiler. Dediğim gibi ben yaş haddinden dolayı çok fazla üstüne düşmedim. Ama çok benden çok daha genç biri. Mesleğe yeni atılan biri için paha biçilmez bilgiler ve çok güzel de değerlendirilecek bilgiler bize Çok güzel donandık yani biz olgunlaşmadan her her şeye doyduk. Yani bizi doyurdular. Hatta patronumun dediğini söyleyeyim size. Üniversite öğrencileri de geliyormuş staja. Biz onlardan çok çok daha iyi biliyormuşuz her şeyi. Dediğine göre patronumuz Olgunlaşma bize çok şey kattı. Çok çok güzel eğitim aldık ama biz çok başarılı olduk veya olmadık o önemli değil. Ben yine yaşıma bağlıyorum. Çok önem vermedim ben. Yani bir meslek edinmek için gitmemiştim. Söyledim gitme sebebimi. O yüzden çok üstünde durmadım. Ama benden daha genç birisi, meslek edinmek isteyen birisi için doyurucu eğitimler aldık. Bunlar da alınan bilgilerde rahatlıkla kullanılabilir bilgilerdir.”* şeklinde açıklarken kendi yaşından da yola çıkarak, tasarım için gerekli bir eğitim olduğunu savunup bir yandan da motivasyonunu açıklamıştır. 45 yaş üstü yaşlı yetişkinlerin kişisel gelişimle ilgilenmeyip iş için kendilerine yetecek olanı alma eğiliminde olmaları durumu ile bu tutum açıklanabilmekte ve literatürle paralellik göstermektedir (Illeris, 2003). Bu konuşmanın devamında G2 “*Bence gerekli. Çünkü bizim bir de bir dönem eğitimimize bir hoca geldi. Kendisi de Marmara’da kuyumculuk mezunu. Temel tasarım mezunu muydu şu anda onu hatırlayamadım ama onun yaptığı çalışmaları görmüştüm. Bilgisayar üzerinden desen çalışıyordu, yüzükler yapıyordu, yüzük kalıpları çıkarıyordu, kalıp çıkarıyordu. Bizim resim dersimize de girdi bir ara çok başarılıydı. Tabii ki lazım, tabii ki görülmeli ama ben kullanamadım. Benim yaşım itibarıyla benim hayatımın şey akışında yok. Yani nereye varabilirim ki ben bu eğitimi alarak? O yüzden benim için çok elzem değil. Ama o genç onda gördüm ben. Çok başarılıydı.”* Diye ekleyerek burada Temel Tasarım sayesinde bir bilinç dönüşümü (Deveci, 2021) yaşamış olsa da, içsel motivasyonunun (Knowles ve diğerleri, 2005) bu bağlamda yaklaşımını o kadar da etkilemediği anlaşılmaktadır. Aynı zamanda yetişkinlerin

bir şeyi öğrenmek için neden ihtiyacı olduğunu bilmek istemesi bakımından da (Illeris, 2003) yine literatürle paralellik göstermiştir. G4 bu konuda Temel Tasarım eğitimini gerekli görürken eğitimin süresini eleştirmiş ve *“Gerekli kesinlikle. Hatta Haftada bir saat az daha fazla olmalı. Stilistik üzerinden de olmalı. Yani bir modeli kafamızda dikeceğimiz bir modeli öncelikle çizmemiz bekleniyor bizden. Hatta bu çizimlerin de aşamaları var. İşte kabataslak bir çizim. Sonra çok detaylı çizim gölgeli. Kumaşın dokusunu bile hissettirmemiz lazım. Bu kadar iyi bir çizim bekleniyor bizden. Ama aldığımız eğitim bu noktada yetersiz kalıyor. Süre bu kadarına müsaade ediyor. Ama süre artsa içerik de zenginleşir diye düşünüyorum ona bağlı olarak.”* Şeklinde açıklamıştır. Bu durum öğretmenlerin de görüşleriyle paralellik göstermekle birlikte öğrencilerin de Olgunlaşma Enstitüleri bazında eğitimi kısa buldukları anlaşılmaktadır.

G5’in *“Gerekli. Çünkü birine ihtiyaç duymuyorsun. Yani şunun yaprağını düzelt, şu rengi nasıl yapayım filan demiyorsun. Onu kendin yapabiliyorsun. Şimdi Belteklerde sadece deseni önümüze veriyorlardı, renkleri söylüyorlardı, yapıyorduk ama şimdi. Tek başıma çizebilirim de. Renkleri de söyleyebilirim. Tek başıma donanımlıyım o konuda.”* açıklamasından da öğrencilerin Temel Tasarım öğrendiğinde özgürleştiği ve bağımsız hareket edebilme özgüveni kazandığı görülmektedir. Konuşmanın devamında G5 *“Şey ya böyle harmanlanmış deseni anlayabiliyorsun. Yani şey söyleyeyim sana, bir taş oymacılığından onu çizmişler ve ne diyeyim sana, yani onun adı ne oluyor? Yani günümüze uygulamışlar Eski Selçuklu desenini günümüze uygulamışlar. Hani ayırt edecek kadar modernize o. Selçuklu deseni görüyorsun, o modernize edilmiş. Yani onun aşamalarını filan görüyorsun ya, onun bir Osmanlı'dan ve bir Selçuklu'dan geldiğini. Şey yapıyorsun yani modernize edilmiş haliyle günümüze aktarmışlar.”* Şeklinde verdiği örnekten de Temel Tasarım eğitiminin kazandırdığı farkındalığın bir çeşit tasarım okur yazarlığına dönüştüğü görülmektedir. Burada örneği verilen taş oymacılığının Sivas Gök Medrese’nin üzerinde bulunan “Hayat Ağacı” motifi olduğu ve Olgunlaşma Enstitüsü’nün bu motifi dival işi bir tabloya çevirdiği öğrenilmiştir (Resim 4.7). Bu tür bir çalışma ayrıca Olgunlaşma Enstitüleri’nin geleneksel el sanatlarını nasıl aktardığı ve yaşattığına dair bir örnek teşkil etmektedir.



Resim 4.7. Hayat Ağacı deseni, (a) taş oyma Hayat Ağacı, (b) dival işi Hayat Ağacı

G7'nin "Tabii ki gerekli. Bence. Yani mutlaka gerekli. Bir nakış işlerken renklerin uyumuna, bir desenin uyumuna, güzelliğine bu konudan yani, nakış, özellikle benim bölümüm nakış olduğu için o konuda daha bir farkındalık yaratmasını sağlıyor. Bakış açın geliyor diyebilirim." Şeklindeki ifadesinde nakış gibi geleneksel el sanatları açısından da dersin gerekliliğine dikkat çekilmektedir. G9 da bu durumu "Bence gereklidir. Hele ki bir zanaat eğitimi alıyorsanız bence bir takım teorik bilgiler de şart. Yani nasıl söyleyeyim bunu şöyle örneklendireyim. Mesela eski ustalar bizim bu işte genelde eski ustalar. Şundan örnek vereceğim. Temel sanat tasarımı değil belki de. Bizim öğrendiğimiz, daha bilimsel temellere dayanan bilgilerden pek haberleri yok. Neyin ne olduğunu pek bilmiyorlar. Yani zaman içinde eskiden beri süregelen kendi ustalarından geçmişte görmüş oldukları şeyleri tekrarlıyorlar. Ama onun o mantığını nasıl diyeyim. Mesela bir ürün kullanılıyor. Bunun kimyasal açılımını falan yapan kimya bilmek çok ileri düzey gerekmiyor ama ne olduğunu en azından bilmek gerekiyor. Mesela boraks diyorsun, boraksa toz diyor ama bir adı var yani işte boraks gibi. Şimdi bu sanat tasarım eğitiminde ne kadar alakalı bilmiyorum ama mesela bir şeyi tarif ederken her şeyi sözlü tarif edemeyiz. Bir çizmek gerekir. Ya da bir kağıdı böyle alıp hemen iki bir şey karalayıp karşındakinin anlamlandırabileceği bir şekilde onu görsel olarak ifade edebilmen

gerekiyor. O yüzden bence gerekli. Hani çok böyle ileri seviye teknikler, hani güzel sanatlar Okumuyoruz sonuçta. Ama hani bir çizgi çizebilmeyi ve yuvarlak bir çember yapabilmeyi mantıken taşı, taş şekillerini öğrenmiştik. O taşı oraya oturtmak karşı tarafın en azından basitçe fikir oluşturabileceği düzeyde. Bence bu tarz kavramları bilmek gereklidir diye düşünüyorum.” şeklinde detaylandırmaktadır. Bu açıklamalar, öğretmenlerin zanaatkarların da Temel Tasarım öğrenmesi hakkındaki görüşleriyle de örtüşmektedir. Tasarımın anlatım dili olarak zanaat alanlarında da kullanımının önemli ve gerekli olduğuna dikkat çekilmiştir.

G6'nın Temel Tasarımın gerekliliği hakkında *“Valla benim yaşadığım yani öğrenciliğimde, çok gerekli, objeyi algılamadan idrak etmeden bir şey uygulayamazsınız. Yani ben hani örneğin çiçekleri verdim. Çizimin çok değerli olduğunu ve gerçekten ufkumuzu çok açtığını gördüm ki ben çok kısa zamanda hani devam edebilseydim çok daha derinlere inerdim tabii ki. Yani önce ön bilgi olarak onu alması lazım. Yoksa uygulamada hiçbir şey yapamazsın, hiçbir öğrenci yapamaz. Yani çizimi bilen de yapamaz üç boyutlu boyutu olsun diye. Bu üç boyut aklımda kaldığı için diyorum. Benim içimde ukdedir o üç boyutu. Çünkü çoğu şeyden isteyememiştik yani. Sınırlı ders saatiydi ve ben onu sonra yine, benim eski şefim diyeceğim, bir hocamız bu şekilde bunu, hani elmayı koymuştu karşıma. Bunu üç boyut olarak yani anlatmıştı. Onun çizimiyle ben çok iyi algılamıştım. Yani o elmayı ben elimde yoğurmadan, şekil vermeden önce o çizimin çok değerli, kıymetli olduğunu anladım. Mümkün değil yani. Onu elimde yapamazdım, onun formunu veremezdim. Elmanın oradaki mesela o dalının içine çıkan hani küçük dal budak diyeyim. Onun çıkışını bile ben üç boyuttan algılayarak çizdim. Çok da başarılı olmuştum.”* şeklinde belirttiği görüşlerinden ise Temel Tasarımda yapılan uygulamaların ve içeriğin, eğitimin ilerleyen zamanlarında nasıl kullanıldığı ve etkili olduğu anlaşılmaktadır. Bir yandan da kısa süre bu dersi görmüş olmasına karşın daha da ilerleme ve fazlasını öğrenmek istediğini belirtmiştir. Bu eğitimi aldığı sıralarda orta yaş yetişkin grubuna giren G6'nın ifadesinden Illeris'in (2003) tanımlamaları ile paralellik olduğu anlaşılmış ve teknik becerileri bir gelişim fırsatı olarak görmüştür (Illeris, 2003). Öte yandan bu isteğini şimdiki durumda yani yaşlı yetişkin grubundayken de dile getirmesi, Temel Tasarımın yetişkin öğrenme motivasyonlarında etkiye sahip olabileceğini düşündürmektedir.

Tüm bu açıklamalardan genel olarak öğrencilerin de Temel Tasarımı gerekli bir eğitim olarak gördüğü anlaşılmaktadır. Bunun gerekliliğini çeşitli ihtiyaç ve gözlemler

doğrultusunda gerekçelendirdikleri anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin görüşleri ve literatürle paralellik gösteren durumlar dikkat çekmektedir.

4.2.2. Temel tasarımın içeriğine dair öğrenci görüşleri

Ders kazanımları ve farkındalık

Bu bölümde öğrencilerin, Temel Sanat eğitimlerinden aldıkları teori ve uygulamaya dair görüşleri sorulmuş ve gelen yanıtlardan çıkarımlarda bulunulmuştur. Bu konuda en çok Olgunlaşma Enstitüleri'nde uygulama yapılmasına yönelik olumlu deneyimlerin olduğu gözlemlenmiştir. Buna örnek olarak G1, *“Şöyle genelde teoride bırakmayıp uygulama yapıyor olmak mesela benim için çok güzel bir deneyimdi. Çünkü ben normalde üniversitede, okuduğum üniversitede mesela biraz daha teorik kalıyordu. Çok bilgi. Ama burada mesela direkt hem öğretiyorlar hem uygulama yaptırdıkları için bence çok büyük bir katkısı var. Ben bu durumdan çok hoşlanmıştım mesela.”*, G8 de *“Olgunlaşma gibi detaylı verilmedi”* diyerek önceki eğitim aldıkları kurumlardan daha fazla ve detaylı uygulama eğitimi alındığına dikkat çekmişlerdir. Öğrencilerin buna benzer şekilde, eğitimlerinde uygulamaya yönelik içerikleri ön plana çıkarmaları, yetişkinlerin eğitimde soyut bilgilerden çok uygulama ve problem çözmeye yönelik içeriklere odaklanması (Knowles ve diğerleri, 2005) ile açıklanabilir.

G7'nin bir üniversitedeki 2 yıllık Geleneksel El Sanatları bölümünde gördüğü eğitimle Olgunlaşma Enstitüleri'ni karşılaştırdığı *“Genelde birebir benziyor. Neredeyse bir meslek yüksekokulu gibi Olgunlaşma da aynı eğitimi veriyordu. Yani şey mesela Olgunlaşma'da da işte desen, renk, işte noktalar, çizgiler bunları falan gördük. Aynı şeyi okulda da gördük. Yani bence Olgunlaşma ile aynı konular ama hani yaptırma şekli olarak bir farklılık diyeyim. Daha doğrusu şöyle söyleyeyim Olgunlaşmadaki yaptırma şekli daha iyiydi, uygulaması daha iyiydi. Burada küçük küçük şeyler yaptık ama Olgunlaşma'da daha büyük. Ne bileyim daha güzel şeyler yaptık diyebilirim. Bir de az kişi olmamızın da verdiği bir avantaj vardı. Örneklerle ilerledik. Okulda yani Kırıkkale'de bir taneden ilerlediysek Olgunlaşma'da işte 3-4 tane yaptık. Elimiz daha çok alıştı buna. Daha çok desen çizdik örneğin. Ama okulda öyle değil. Olgunlaşma'da daha fazla desen çizdik. Daha fazla renklerle oynadık. Yaptığımız bir işlemede renk analizleri yaptık. Onu oraya koyalım, bunu buraya koyalım gibi. Öğretmenlerimizle birlikte Yani öyleydi olgunlaşma*

da.” şeklindeki örneğinden, Olgunlaşma Enstitüleri’nin Temel Tasarım içeriklerinin teori bakımından diğer okullardan farklılaşmadığı fakat yine uygulama konusunun daha çok üstünde durulduğu anlaşılmıştır. Konuşmanın devamında Olgunlaşma Enstitüleri’ndeki ders işleyişini açıkladığı “Örneğin bir tane internetten desen buluyoruz, öğretmene gösteriyoruz. Oldu. Tamam diyor öğretmen, Bunu yapabilirsin, çalışabilirsin ama Olgunlaşma Enstitüsü’nde desenleri değiştirebiliyorduk, onu buraya ekleyebiliriz, işte şuraya gül koyabiliriz, buradaki yaprağı çıkartabiliriz gibi durumlar vardı ama yani Meslek Yüksekokulu’nda sadece deseni beğendik. Hoca şuraya şu rengi yapın, buraya bu rengi yapın. Biz onu yapıyorduk ama Olgunlaşma Enstitüsü’nde daha çok bize bırakılıyordu, işte şöyle yapabilirsin, rengi böyle yapabilirsin, işte burada şu yaprağı kullanabilirsin, buradan şunu alabilirsin gibi bizi yönlendiren bir durum vardı.” şeklindeki sözlerinden de Olgunlaşma Enstitüleri’nde tasarım kararları verme konusunda öğrenciyi destekleyici bir tutum olduğu ve öğrencilerin özgün çalışmalar üretmesi için onlara alan açıldığı anlaşılmaktadır.

G4’ün ise “Benim daha önce de farklı dikiş okullarında tecrübem olmuştu. Burada çok köklü bir sistem olduğu için ben sisteme müdahale edemedim. Sistem beni eğdi, büktü. Yani biraz böyle disiplinli, bir kendi oturmuş bir düzeni var. Normalde farklı yerlere, dikiş kurslarına ya da halk eğitimlere gittiğinizde siz yönlendirirsiniz hocayı ve size göre hoca hareket eder. Ama burada tamamen sistem vardı ve hepimiz o sisteme uymak zorunda kaldık. Ve de bu daha geliştirici oldu. Çünkü ben neyi bilmediğimi nereden bilebilirim ki? Yani bilgi burada. Burada. Yani bilgi oturmuş, çok düzenli, her hafta, yani saat gibi tıkr tıkr işliyordu ve her hafta çok şey öğreniyordum. Her derste çok şey öğreniyordum ve de bildiğimi zannettiğim şeyleri bile bilmediğimi öğreniyordum daha doğrusu. O bakımdan benim açımdan çok verimli oldu ve çok doyurucu oldu. Yani çok gerçekten. Her öğrendiğim bir şey de mesela düğme dikmeyi bildiğimi zannedyordum ben. Ama sadece düğme dikmekle ilgili bir ders aldım ve çok etkilendim, çok mutlu oldum. Yani şeyi fark ettim tabii. Yani kendimi de tanıdım. Aslında bu işin şeyi var. Yani dikiş dikmenin bir temel matematiği var. Çok ciddi hesaplamaları var her bedene göre. Biz o tür dersleri aldık ve. Şeyi fark ettim. Yani matematiği ben yapamadığımı düşünürdüm ama matematiğin ne kadar hayatın içinde olduğunu ve bir şekilde bir yere kadar öğrenmek gerektiğini fark ettim. Ve o hesaplamalar da bana çok şey kattı. Şimdi mesela kalıp, herhangi bir kalıba bağlı olmadan herhangi bir insanın vücuduna göre ona özel kalıp tasarlayabilirim ben. Ve

bu gerçekten çok büyük bir özgürlük. Yani normalde o odalara ya da farklı sabit kalıplara bağlı kalıyor insanlar. Ama ben büyük göğüslü bir kadına, büyük göbekli bir kadına, hamile bir kadına nasıl bir kıyafet kalıbı tasarlayacağımı biliyorum artık. O yüzden bu da bana çok büyük bir özgürlük kazandırdı.” şeklindeki açıklamasından, Olgunlaşma Enstitüleri’nde her türlü uygulamanın yapılması ve öğrencilerin donanımlı olmasına özen gösterildiği anlaşılmaktadır. Temel Tasarımda olduğu gibi, bir zanaat dalının öğrenilmesi de yetişkinler için bir dönüşüme (Deveci, 2021) sebep olmaktadır. Öğrencilerin, öğrendikçe aslında bilmedikleri şeylerin farkına vardığı görülmektedir. Temel Tasarım ve zanaat eğitiminin kazandırdığı bu gibi farkındalıkların toplumun da gelişim ve kalkınması bağlamında fayda sağlayacağı düşünülmektedir.

Temel Tasarım eğitimiyle edinilen farkındalığa yönelik G6 da *“Mesela bir küp çizerken bile, ben mesela küp nasıl çizilir diyordum. O kadar basitmiş ki küp çizmek, onu bile oradan algıladım ve çok basit bir şekilde çizdim. Yani mesela matematik dersinde çok faydalı olmuştu o çizim. Hani edebiyatçı olarak matematik dersinde yine temelini az çok almış bir insan olarak küp çiziminde, oradan matematik dersinde çok iyi, sınavda çok başarılı olmuştum. Çizerek onu bir de oradan, yani sanat tasarımdan o boyutlara bağlı olarak algılamıştım. Çok kıymetli.”* şeklinde bir açıklama yapmış ve hem Temel Tasarımın uygulamayla kazandırdığı farkındalığı betimlemiş hem de G4’ün belirttiği gibi bir matematik vurgusu yapmıştır. Buradan el sanatları ve zanaat gibi uğraşların da matematik kadar temel bir zeminde sistematik bir gösterimi olduğu anlaşılmaktadır. Bu durum Olgunlaşma Enstitüleri gibi zanaat alanlarında eğitim veren kurumların eğitim müfredatında Temel Tasarıma yer verilmesi gerekliliğini de bir kez daha vurgulamaktadır. Daha sonra G6 *“Evet tabii seramik hamuru. Bir de kumaş. Tabii kumaş güllerde de aynı formu veriyoruz. Seramikte de öyle. Yani üç beş, beş kuralımız vardır mesela gül yapımında. Kumaşta da öyle. Yani o formu verirken, yapıştırırken o şeyleri, motifleri belki üç beş, on defa söküp yapıyoruz yani. Şimdi bile yani bak yirmi beş yıllık çiçek yapıyorum ben. Şimdi bile hamuru kumaşı yapıştırmadan önce tekrar dizayn ederim. Üç, beş, beş kuralımız vardı. Mesela altıncı mesela bir sayı gelirse o boyutu değiştirir. Yani o kadar kıymetli yani o çizimin ve uygulama aşaması.”* şeklinde kendi alanından örneklerle bu işin sistem ve matematiğini açıklarken bir yandan da bunların öğrenilebilmesi için Temel Tasarım uygulamalarının çok önemli olduğunu açıklamıştır. Burada bahsedilen örneğin görseli Resim 4.8’de sunulmaktadır.



Resim 4.8. G6 seramik gül çalışması

Özgüven

Temel Tasarım sayesinde işin matematiğinin öğrenilmesinin yanı sıra bu eğitimin özgüven kazandırdığına dair G4 “*Yani şöyle kendimi pek çok şeyi çizip tasarlamak konusunda daha özgüvenli hissediyorum. Herhangi bir şeyi rahatlıkla yani çok çalışma yaptığımız için hocamız ödevler de verirdi. İlk hocamız dolayısıyla çok çalıştık rahatça. Yani daha böyle rahatça çizebilir, daha kendinden emin hissediyorum. O bakımdan güzel oldu diyebilirim. Daha barıştım yani. Kalemle ve kağıtla daha barıştım, öyle söyleyebilirim.*” şeklinde bir açıklama yapmıştır. Öğretmenlerle ve literatürle de paralellik gösteren buradaki ifadesinden, özgüveni geliştiren unsurun pratik yapmak olduğu anlaşılmaktadır. Öğretmen ve öğrenci ifadelerinden, yetişkin öğrencilerin bir şeyi daha fazla pratik ettikçe daha özgüvenli hale geldiği anlamı çıkmaktadır. Bu durumun yetişkinlerin ilerlemeleri hakkında geri bildirim aldıkça motivasyonlarının artmasıyla (Knowles ve diğerleri, 2005) ilgili olduğu düşünülmektedir. Temel Tasarım eğitiminde tekrarlı uygulamalara yer verilmesinin, bu olgunun gerçekleşmesi için zemin hazırladığı düşünülmektedir. Aynı zamanda G4 “*Yani bir ev hanımının resim çizmesi epeyce zor oluyor. Yani pek çoklarımız çok geliştiler. Yılın başındaki halimizle yılın sonundaki halimiz aynı değildi. Çok çok gelişmiştik.*” şeklinde de açıklamasına eklemeye yapmıştır. Buradan da Temel Tasarım eğitiminin kadın eğitimi açısından da önemi anlaşılmakta ve Olgunlaşma Enstitüleri’nin

uygulama ağırlıklı eğitimleri sayesinde kadınların gelişim ve özgüvenlerine katkıda bulunurken, toplumun gelişimine de katkı sağlayacağı (Cooper, 2023) düşünülmektedir.

Materyallerin ve teorik bilginin öğrenilmesinin önemine dair G9 “*Mesela ilk yaptığımız şeylerden birisi nokta çalışmaları, noktalamalarla ortaya bir desen çıkarma, çizgi çalışmaları, çizgi alıştırmaları ve o çizgilerle ortaya bir nasıl bir desen, anlamlı birtakım şekiller ortaya çıkarmaya çalıştık. Sonra doku çalışmaları yaptık. Ondan sonra renk olayına girdik. Bu nokta-çizgi ve dokuyu karakalem ve rapido kalemle yaptığımız çalışmalarda sonra renklendirme olayına geçtik. Onu da guaj boya kullanarak bir takım yüzey boyamaları yaptık. İşte motifler, çiçek motifleri, yaprak motifleri. Bunları renklendirerek yani uyumlu renkleri bir araya getirerek öyle bir çalışma yaptık. Sonra nasıl diyeyim yine karakalemle hatırladığım ton skalası zaten karakalem temelidir. Hani açıktan koyuya gider ya hep böyle. Her kalemin 2B’nin bir ton skalası vardır, işte benim bir ton skalası vardı, bunu yapmıştık. Yine renklerde renk çemberi oluşturduk. Ondan sonra bu yaptıklarımızı da takı çiziminde nasıl kullanabiliriz? Mesela şimdi kara kalemle çizgi alıştırmalarında. Mesela bir yüzük ya da bir alyans gibi ilk etapta karakalemle mesela çember çizmek, tek hamlede oval çizmek, elips çizmek gibi alıştırmalar yapmıştık. Sonra işte bunu bir alyansa çevirelim diye düşünerek bir alyans çizdik kara kalemle. Sonra o alyansı renklendirdik. Ne bileyim o metal görüntüsü nasıl verilir ya da o taş görüntüsü nasıl verilir biraz onlarla uğraştığımız. Bu şekilde.” şeklinde bir açıklama yapmıştır. Buradan uygulamalar ile hem alana yönelik çizim ve becerileri arttırmaya yönelik bir eğitim alındığı hem de Temel Tasarım içinde kullanılacak malzemelerin de özelliklerinin tanıtılmış olduğu anlaşılmaktadır. Burada anlatılanların öğretmenlerin yaptığı açıklamalarla da örtüştüğü görülmektedir. G9 konuşmanın devamında Temel Tasarımda öğrendiklerinin nasıl işe yaradığını da “*Mesela benim çok işime yaradı. Neden dersin? Geçen sene bir mücevher tasarım yarışması düzenleniyor işte, Mücevher İhracatçıları Birliği Sanırım açılımı tam şu an hatırımda değil. Geçen sene yine denk geldim ben de. Ben tabii ki yine temel aklımda kalan kulak dolgunluğu olan şeyleri çizdim. En azından bir yüzü yani nasıl diyeyim. Yarışmanın bir konusu vardı. Yeniden doğuş teması. Ben de biyoloji çıkışlı bir insan olduğum için hemen biyoloji kitaplarını karıştırarak daha doğa temalı bir şeyler yapmak istedim. Sonra bir mantar türünden yola çıkarak bir yüzük tasarlamak istediğimi söyledim. Sonra yüzüğü ben tabii çok perspektifine, işte o yani çok elimde dönmüyor. Biraz el yatkınlığı da gerekiyor ama en azından derdimi anlatabilecek kadar çizip hani hocamıza, evet ben böyle bir şey yapmak istiyorum işte içinde delikleri**

olacak, işte altın ya da gümüşten imal edilebilir, işte ortalarında taşlar olabilir. Böyle detaylandırarak yarışmaya öyle bir şey sokmuştuk. Hocamızın da o poster aşamasında falan çok emeği geçmişti bana yani. Sağ olsun çok destek oldu hatta. Teknik çizim, bilgisayar destekli çizim de istiyordu yarışma. Ben tabi çok sıkılırdım o konularda. Benim için araştırdı buldu sağ olsun nasıl çözebileceğimi o sorunu. Hatta şu an stajımı da bilgisayar destekli tasarım üzerine bir atölyede yapıyorum. Çünkü bana da ilham oldu demek ki. Yani bunu öğrenmem gerekiyor. Bu ileride karşıma çıkabilir diye. O yüzden benim için anlamlıdır.” sözleriyle açıklayarak durumu detaylandırmıştır.

Burada anlatılanlardan Temel Tasarım eğitimde edinilen bilgilerin ve bu bilgilerin verdiği özgüven duygusunun bir yarışmaya katılmak için de güven verdiği görülmektedir. Ayrıca anlatı, öğrencinin geçmişine yaptığı vurgu ile yetişkinlerin eski bilgilerini kullanma eğilimlerine (Knowles ve diğerleri, 2005) yönelik örneklendirme yerine geçmiştir. Bu örnek ile yetişkinlerin Temel Tasarım eğitimi sayesinde geçmiş bilgi ve deneyimlerini bir tasarım değerine dönüştürebildikleri görülmektedir. Ayrıca yine konuşmanın devamında G9’un yaptığı staja yönelik *“İş hayatında yani stajımda tabii ki kullanıyorum. Çünkü kullandığımız program çizgi temelli bir program. Tamam üç boyutlu katı cisimler oluşturuluyor nihayetinde ama anlamlı bir katı yüzeyi, anlamlı bir cismi programda elde edebilmenin yolu düzgün çizgiler oluşturmaktan geçiyor ve o çizgileri oluştururken belli noktalar var. İşte sen de bilirsin tolerans noktası falan diyorlar. O noktaları doğru yerde ve doğru sıklıkla atabilmek ve o çizgiyi olabildiğince düzgün çekebilmek aslında olan şeyin temeli. O programın ben şu an tam da o aşamasındayım aslında. Onları düzgün yapabileyim ki anlamlı cisimler, katı cisimler ya da bir takı, gerçek anlamda bir takıyı ortaya çıkarabileyim.”* şeklindeki açıklamalar, öğrencilerin Temel Tasarımda öğrendiklerini bilgisayar programında da kullandığını anlatmıştır. Buradan Temel Tasarım eğitiminin teknoloji kullanımında da etkili olduğu ve tasarım programlarını anlamaya da katkı sağladığı görülmüştür. Bunun neticesinde programda modellenen ürünün de bütüncül olabilmesinde yine Temel Tasarım bilgisinin etkili olduğu anlaşılmıştır.

Teknoloji kullanımı

Bunların yanında G3 Olgunlaşma Enstitüleri’nin ders içerikleri ve teknoloji kullanımına dair *“Kazaziye öğrendim, Kral Zincir yapmayı öğrendim, başka, takı tasarımını öğrendim. Başka, metal kesmeyi öğrendim, kakmayı öğrendim. İtalya’da da düşünüyorum, kazaziye*

görmedim. Şey gördüm, ayna gördüm. İşte, pleksiden takı yapmayı öğrendim. İşte taş yerleştirmeyi öğrendim, mihlamayı öğrendim, taş sıvamayı öğrendim. Yani İtalya'daki eğitim biraz daha teknoloji ağırlıklı ve teorikti.” şeklinde bir karşılaştırma yapmıştır. Buradan Olgunlaşma Enstitüleri'nin teknoloji kullanımı ve bunun eğitimi noktasında yurt dışından da geride kaldığı anlaşılmaktadır. Bu noktada MEB'in FATİH projesi gibi girişimler yaptığı ve teknolojinin de ilerlediği günümüzde Olgunlaşma Enstitüleri gibi hayat boyu öğrenme kapsamında mesleki eğitim veren kurumlarda da teknolojik girişimlerin artırılması gerektiği düşünülmektedir.

4.2.3. Öğrencilerin gözlem ve deneyimleri

Bu kısımda öğrencilerin deneyimlerini ortaya çıkarmaya yönelik, Olgunlaşma Enstitüleri'ne gelme motivasyonları, tasarım süreçleri, Temel Tasarımı iş ve özel hayatlarında kullanma durumları ve Temel Tasarımın yaşantılarına bir fark katıp katmadığı sorulmuştur. Gelen yanıtlardan genel olarak Temel Tasarımın iş hayatlarıyla birlikte özel hayatlarına da etkisi olduğu görülmüş ve bu doğrultuda Temel Tasarımın kadın eğitimi açısından da önemi bir kez daha anlaşılmıştır. Buna göre yapılan açıklamalar ve çıkarımlar öğrenci görüşleri ile detaylandırılmıştır.

Amaç ve motivasyon

Öğrencilerin Olgunlaşma Enstitüsü'nde eğitim görmek istemelerindeki amaçla ilgili sorulara gelen yanıtlardan G7'in *“Daha önce Olgunlaşmada Sırma kursuna gelmiştim. Oradaki hocaları falan çok beğenmiştim. O yüzden bir iki yıl daha okumak istedim. Hem orada çalışmak istediğim için, hem elimi geliştirmek için hem benim için bir meslek olabilir diye düşündüm. O yüzden iki yıllık olgunlaşmaya başladım.”* şeklinde yaptığı açıklamadan, bu konuda eğitimlerin varlığından haberdar olmanın ve daha önce eğitim alınacak yerde bulunup öğretmenlerle olumlu anlamda bir mazilerinin bulunmasının, eğitim alma kararlarını etkilediği görülmektedir. Bu durumun andragojide belirtilen geçmiş deneyimler ve yetişkin öğrencilerin eğitime istekliliği konularıyla paralellik gösterdiği anlaşılmıştır (Deveci, 2021). Bu açıdan eğitim yerlerinin öğrencilere tanıtılmasının daha sonraki süreçte öğrencilerin motivasyonunu olumlu etkileyeceği düşünülmektedir.

Benzer bir durumda G1 de “*Olgunlaşma’dan önce yeteneğim var mı yok mu diye işte dikişle alakalı kursa gitmiştim. Sonra oradan okula Olgunlaşma’ya geçtim. Farklı bir meslek istiyordum ben. Kıyafet ve giyimi de çok seven bir insandım ben. Bunu da yapmak istedim ama şimdi elime hiç dikiş almamıştım. Hani kıyafet yapmak gibi bir girişimim hiç olmadı. Bunu denemek için gittim aslında. Hani yapabiliyor muyum? Ne kadar ilerleyebiliyorum? Çünkü tasarım farklı bir şey. Dikiş biraz daha farklı bir şey. Yatkinlik olabiliyor ama bazen olmuyor hani dikiş anlamında. Orada mesela yapmaya başladıktan sonra temeller atıldı ve bir süre sonra gerçekten yapabildiğimi görünce doğru yolda olduğumu anladım ve oradan zaten hem hoca hem oradaki kişilerden çok söyleyince hani sen eğer böyle bir şey yapmak istiyorsan yetersiz kalacak, sen git eğitim al dediler bana. O şekilde oraya gittim ama kafamda öyle bir fikir vardı.*” şeklinde bir açıklama yapmıştır. Bu açıklamadan G1’in yeterliliğini ölçme gereği duyduğu görülmüş ve literatüre paralel bir şekilde yetişkinlerin yeterli oldukları alanda kariyer geliştirmeye daha istekli olduğu durumuyla yeterlilik teorisine işaret ettiği anlaşılmıştır (Deveci, 2021). Aynı zamanda G1’in anlatımından, gittiği kurslardaki öğretmenlerinin ona olumlu geribildirimlerde bulunmasıyla motivasyonunun arttığı anlaşılmaktadır (West, 1957).

G2 ise amacını “*Zaten resim öğretmeniyim. Ben resim dersi veriyordum. Pandemi dönemine denk geldi. Boşluktaydım. Daha önce kuyumculuğa gitmiştim. Bir on sekiz sene önce yine aynı hocanın hafta sonu kursuna gitmiştim. Bu sefer de okula gittim. Kurs diye gittim. Kurs yoktu ama mecburen okula devam ettim.*” Diyerek aşinalıkla ilgili durumu desteklemiştir. Öte yandan normalde kursa gitmek istediği halde 2 yıllık bölüme devam edişini de “*Kurs almamdaki sebebi söyleyeyim. Ben bir bileklik alacaktım. Gümüş bir bileklik başkasına satıldı. O bileklik ikinci el bir şeyde, uygulamada başkasına satılınca kahroldum. Ben bunu bulmam lazım dedim. Daha önce de kursa gitmiştim. Kuyumculuk malzemelerim var, gümüşlerim var vs vs. Bunu yapayım ben kendim yapayım, yer bulayım, bir kursa gideyim kendim yapayım diye çok çabaladım. Kurs bulamadım, kurs bulamadım. Yani buradan çıktı bu okul. Mecburen gittim. Bir bileklik sevdasına gittim.*” şeklinde açıklamıştır. Bu açıklamadan, andragoji ile bir bağ kurulmuş ve hedefe yönelik içsel bir motivasyon geliştirerek yetişkin bireyin eğitime yöneldiği görülmüştür (Knowles ve diğerleri, 2005). Fakat bu hedef ve motivasyonun bir ürünü elde etmek için onu yapmayı öğrenmek şeklinde olması genel çerçevede rastlanmayan bir durumdur. Öte yandan bu tarz bir motivasyonla eğitim almak isteyen yetişkinler için Olgunlaşma Enstitüleri’nin en uygun seçenek olduğu anlaşılmaktadır. Çünkü G9’un da Halk Eğitim Merkezleri üzerinden

aktardığı deneyimi gibi, daha kapsamlı üretim yapılabilecek eğitim merkezleri kısıtlıdır ve buna benzer ihtiyaçlar doğrultusunda Olgunlaşma Enstitüleri'nin eğitim vermesinin önemli olduğu anlaşılmaktadır

Tasarım süreci

Öğrencilerin tasarım süreçlerine dair verdikleri örneklerden G4 *“Tasarım, çok aşamalı. Çok aşamalı olduğu için önce kabataslak böyle bir çizimini yapıyoruz ama çok değil. Yani sonuç, bazen çıkan sonuç çizmeye başladığınızla o kadar farklı oluyor ki çizmeye başladığınız şeyde o bir süreç. Yani siz bir şey, bir şey kafanızda hayal ediyorsunuz. Sonra onu dikmeye başladığınızda bazı şeyler tam hayal ettiğiniz gibi olmayınca o değişiklik gösteriyor tabii. Kumaşın yapısına, desenine işte kalınlığına, inceliğine göre değişmeye başlıyor ve sizin tasarladığınız yerden çok başka bir yere yerde buluyorsunuz kendinizi. Onu uygulama aşamasında çok farklı bir yerde buluyorsunuz ama yani çok keyifli bir süreç. Bazen zahmetli bazen üzücü. Hayal ettiğiniz gibi olmayınca hayal kırıklığına uğrayabiliyorsunuz. Çöpe atabiliyorsunuz kumaşınızı. Ama başarılı olursa da tam hayal ettiğiniz gibi bir şey çıkmasa da çok keyif verici, çok tatmin edici bir süreç.”* şeklinde deneyimini aktarmış ve tasarım sürecinin “tatmin edici” ve “keyif verici” olduğunu açıklamıştır.

G2 ise *“Genelde tasarım yaparken, yani ilk kıyafeti tasarlarken, birincisi kıyafetin duruşuyla, çizgileriyle alakalı. Biliyorsunuz asimetri falan da var. Simetrik asimetrik kısımlarına uyguluyorsunuz. Renkleri özellikle çok uyguluyorum tasarım yaparken. Daha sonrasında mesela desen uygulaması yaptığım zaman hocalarım hep şöyle derdi desen kıyafet çizerken, ben desen de kullanıyordum, herkes desen kullanmaz genelde, sadece felsefesi var. Desen yaparken de mesela çok kullandım onları. İşte büyüklü küçüklü olması işte bunların oranları işte ne bileyim vücut üzerinde mesela daha kilolu birinde olacak desenlerle, daha zayıf olan kişinin daha farklı desenlere sahip olması gerekiyor falan hepsini uyguluyorsunuz kıyafetlerde. Ben genelde tasarım aşamasında bunların hepsini kullanıyorum.”* şeklinde yaptığı açıklamayla tasarım sürecini detaylandırmıştır. Buna göre tasarımlarında kullandığı desen vurgusu ile Temel Tasarım eğitiminin bu süreçte önemli bir yeri olduğu anlaşılmaktadır.

Olgunlaşma Enstitüsü'nde usta öğretici olarak çalışan G5'in "Ona hocalarımız daha çok karar veriyor. Biz sadece işleme bölümündeyiz. Olgunlaşma'da bu böyle. Şeyde olsaydı, Halk Eğitim'de veya belediyenin kurslarında, orada usta öğretici olsaydım bunun hepsini ben kendim ayarlıyor olacaktım. Ben karar veriyor olacaktım. Ama burada Olgunlaşma'da hocalarımız karar veriyor. Tasarım basamağında karar verilmiş şey size geliyor. Biz sadece üretim bölümünde işleme bölümündeyiz. Yani oygudur, ondan sonra renktir, sonra desenin yerleştirilmesidir. Onları tamamen şeflerimiz ve hocalarımız yapıyor. Biz sadece işleme tarafındayız Olgunlaşma'da. Şeyde de yapıyoruz zaten. Hocalarımızla ortak karar da alabiliyoruz. Bu böyle olsa daha güzel olmaz mı falan diye. O kararlarda ortak oluyor genelde. O desen yerleştirme konusunda, renk konusunda yani hocalarımız karar veriyor da biz de dâhil olabiliyoruz, bize sorabiliyorlar." açıklaması ile Olgunlaşma Enstitüleri'nin kendi içindeki üretimlerde de nasıl bir yol izlendiği anlaşılmaktadır. Enstitülerde, atölyede görev alan öğretmenlerin tasarım kararlarından sorumlu olduğu ve çoğunlukla bu süreçte onların yer aldığı anlaşılmaktadır. Atölyede çalışan ve üretim aşamasında görev alan usta öğreticilerin de bu süreçte bazen yer aldığı anlaşılmaktadır.

G9 ise tasarım sürecini "Bir bileklik mi yapacağım, yüzük mü yapacağım işte önce, ilk başlarda hiç planlamadan, düşünmeden böyle bodoslama hemen bir şeyleri yapmaya çalışıyordum. Sonra bir yerinde patlıyordum, ama değil. O zaten olmaması gereken bir şey. Profesyonel değil ama şu anda da profesyonel olduğumu asla iddia etmiyorum. Yani 40 fırın, 40-80 fırın ekmek yemem lazım daha bu alanda geliştirmek için yapacağım şeyi. Mesela internetten örnek görseller bakıyorum ne olabilir diye. Sonra beğendiklerimi kaydediyorum, ondan sonra bir elimde bir şeyler çiziyorum. Çünkü birebir gördüğüm bir şeyi yapmak istemem. Çünkü onu birisi yapmış zaten. Ben daha farklı bir şey yapmak isterim. Önce çiziyorum ondan sonra. Çünkü böyle kafamıza göre başlayamayız. Bir şeyi yaparken işte şurasını keseceğim, şu kısmını kaynak yapacağım, bu kısmını temizleyeceğim. En son işlem basamakları var bunları yazıyorum, en son çizimin üstüne o şekilde. Düşünüyorum ilk neyi yapmam lazım işte ilk yüzüğün halkasını kaynatmam lazım. Sonra işte taşın var taşın ölçüsünü almam lazım. Taşımın ölçüsüne göre yuva oluşturmam lazım. Sonra o yuvayı kaynatıp halkanın üstüne kaynatıp taşı oturtmam lazım. Sonra cilasını parlatmasını falan yapmam lazım gibi. Böyle notlar alıyorum bu şekilde." olarak aktarmış ve internet gibi kaynaklardan ürünler araştırırsa da özgün olmak yönünde tasarım kararları aldığını aktarmıştır. Bunu dışında elde etmek istediği ürün için aşamalarını ve

ihtiyaçlarını tanımlayarak bir süreç yürüttüğü ve bir sonraki aşamada ihtiyaç duyduğu adıma göre hareket ettiği anlaşılmıştır.

Temel tasarımın hayata yansımaları

Öğrencilerin iş ve özel hayatlarından Temel Tasarıma yönelik deneyimleri sorulduğunda G4 “Çizdiğim resimleri duvarlara astım.” demiştir ve buradan, öğrencilerin eğitim süreçlerinde ürettikleri ile duygusal bir bağ geliştirdiği anlaşılmıştır. Buna benzer şekilde yaptığı çalışmaları sakladıklarını belirtenler de olmuştur. Bunu dışında G8 ise “*Satın alma kararlarımı ve bakış açımı etkiledi*” şeklinde Temel Tasarım eğitiminin sonra davranışlarında değişiklik olduğunu belirtmiştir. Buradan dönüşüm teorisindeki gibi öğrencilerin Temel Tasarım eğitimi ile bilinçlerinin değiştiği ve bunun da davranışlarına yansıdığı görülmektedir (Deveci, 2021). Bu duruma benzer diğer bir örneği G7, “*Mesela şöyle bir şey var. Mesela (x marka)’nın sütü, diğerinde de işte atıyorum (y marka) veya (z marka) sütü veya işte herhangi bir ambalajı, (x marka) sütün içindeki, mutlaka süt belki de aynı, hiçbir farkı yok ama onun ambalajı çok daha renkli, daha göz alıcı, daha işte ne bileyim şekil olarak daha güzel. Direkt onu alma eğiliminde mutlaka oluyorsun. Mutlaka algıda seçicilik var eğitimle birlikte bence yani*” şeklinde vermiştir. Buradan Temel Tasarımın tasarım algısını geliştirmesinin yanında öğrencilerin tasarımları nasıl anlamlandırdığı da anlaşılabilmektedir.

G6 da bu durumlara “*Valla şu an örnek gelmiyor ama yani ne bileyim bir ambalaj üzerinde bir renk uyumu olmazsa, ne bileyim o yazıyı okuyamazsam, yazının ne bileyim yüzeyinden geçişini okuyamazsam, renk gözüme hitap etmiyorsa yani bunda bir anormallik var diyorum yani. Mesela buzdolabından örnek vereyim. Buzdolabının üzerindeki o magnetler mesela gözüme hitap etmiyorsa orada o fazlalığı niye koydum, renk uyumuna uymamış, gibi. Hatta badana yapınca onu değiştirdim. Yeğenim de Başak burcu. Benim de Başak burcu beraber kavga ederek gidiyor. Ben diyorum ki ona paralel durmalı diyorum. Hayır teyze onlar yan yana dursun, ama yan yana benim gözüme hitap etmiyor. Renkleri ayrıştırdım işte. Sıcak renkleri yan yana koydum, işte bordo-mavi bir tarafa koydum. O tam tersi yapıyor, renk kalabalığı yapıyor gözüme. Tekrar benim dediğim oldu, paralel koyduk. O şey bizim Olgunlaşma magnetlerim var, Elif bebeklerimizin resimleri var mesela. Yan yana koydum onları. Mesela kıyafette de şimdi aklıma geliyor, evet, şimdi kıyafette mesela ben hani kombini yaparım. Mesela arkadaş koyu koyu giymiş. Diyorum ki*

beyaz pantolon üzerine ya siyah olur diyorum ya yeşil olur ya da kırmızı olur.” şeklinde cevap vermiştir. Buradan G6’nın da Temel Tasarım öğrendikten sonra ambalajlara dikkat ettiği anlaşılırken evinde ve kıyafetlerinde de renk ve düzen gibi unsurlara dikkat ettiği anlaşılmaktadır.

G7 de bu konudaki kendi deneyimini *“Tabii ki farkındalık mutlaka geliyor. Bakıyorsun çok ergonomik bir alet. Ne kadar güzel olmuş. Elimi tutarken çok güzel kavırıyorum bunu. Diğeri çok daha işte, rahatsız edici falan dediğin şeyler mutlaka oluyor. Mesela şöyle daha çok renkli giyinebiliyorsunuz, 3-4 rengi bir arada giyinebiliyordum ama şu an daha sade, daha işte ne bileyim iki renk falan öyle şeyler giymeye başladım. Çok renkli şeyler hoşuma gitmiyor artık.”* şeklinde aktarmıştır. Buradan giyim paletinin değiştiği anlaşılırken, tasarım okur-yazarlığı noktasında da geliştirdiği farkındalıkla, ürünlerin ergonomisine de dikkat ettiği anlaşılmaktadır. Bir şeylerin düzenine Temel Tasarım bilgisinin yansıyor yansımadığı sorulunca da *“Tabii tabii kesinlikle evdeki bardakların şekli bile ona göre değişebiliyor. Yani küçükler bir tarafa büyükler bir tarafa daha uygun renkleri bir tarafa. Mesela dolapta renge göre beyazdan işte atıyorum kırmızıya doğru, işte beyaz, işte sarı, turuncu, kırmızı o şekilde bir dizilim yaptım diyebiliriz.”* şeklinde eklemiştir. Buradan dolap düzeninde de renk ve boy gibi unsurlara göre eşyalarını dizdiği anlaşılmaktadır.

G2 de bu konularda yaptığı gözlemlerini *“Örnek. Bildiğim bir şey yok ama doğaya bakış açım değişti. Mesela yaprakların kıvrımlarını, nasıl çizileceğini daha iyi görüyorum artık. Yaprak kıvrımlarını falan yani çimenlerin. Bunları ben çalışmamıştım hiç. Bunlar nasıl küpe olur, bunu nasıl küpeye çeviririm gibi.”* diye aktarmıştır. Buradan da öğrencilerin Temel Tasarım eğitiminden sonra tasarımcı bakış açısı geliştirdikleri anlaşılmaktadır.

5. SONUÇ

Olgunlaşma Enstitüleri için Temel Tasarımın önemi ve anlamının incelendiği çalışmada, Olgunlaşma Enstitüleri'nde Temel Tasarım dersi veren öğretmenler ve bu dersi almış öğrenciler ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Ankara, İstanbul ve İzmir'den Olgunlaşma Enstitüleri bu kapsamda çalışmanın örneklemini oluşturmuştur. Araştırma için öncelikle Olgunlaşma Enstitüleri'nin nasıl eğitim kurumları olduğu incelenmiş ve hayat boyu öğrenme kapsamında yaygın eğitim veren kurumlar olduğu anlaşılmıştır. Tarihsel süreçte Olgunlaşma Enstitüleri'nin kadınlar için meslek edindirme ve becerilerini ilerletme amacıyla açıldığı görülmüştür. Bu hususlar neticesinde hayat boyu öğrenme, yetişkin eğitimi ve kadın eğitimi konuları ele alınmıştır. Konuya bütüncül yaklaşabilmek adına eğitim ve Türkiye'de eğitiminin nasıl ilerlediği ile Olgunlaşma Enstitüleri'nin gelişim süreci aktarılmıştır.

Bunun yanında Olgunlaşma Enstitüleri'nin eğitim içeriklerini Mesleki Teknik Eğitimin Güçlendirilmesi Projesi (MEGEP) modüllerinden aldığı öğrenilmiş ve bu modüller merceğe alınmıştır. Çalışmanın diğer odak noktası olan Temel Tasarım için ise bu eğitimin zaman içinde nasıl ortaya çıkıp şekillendiği, içeriği ve literatürdeki yeri ortaya konmuştur. Temel Tasarım ile ilgili çalışmaların incelenmesi ile “gereklilik, içerik ve deneyim” konularının birbiriyle bağlantılı ve etkileşim halinde olduğu anlaşılmıştır (Şekil). Görüşmelerde kullanılan sorular bu bağlamda kategorize edilerek verilen cevapların belli bir zeminde analiz edilmesi sağlanmıştır. Analizler, bu üç kategori çerçevesinde, literatürden Temel Tasarım ve yetişkin eğitimi konularında karşılaştırmalar yapılarak gerçekleştirilmiştir. Çıkan sonuçlar, öğretmen ve öğrenci cevaplarına göre, Olgunlaşma Enstitüleri ve literatür kapsamında gruplanarak tablolaştırılmıştır (Tablo 5.1). Bu tablo ile sonuçların literatürle paralellik gösterdiği noktalar ve Olgunlaşma Enstitüleri bağlamında ortaya çıkan farklılaşmalar ortaya konmuştur.

Çizelge 5.1. Çıkarımların literatür ile karşılaştırması

	Literatür		Olgunlaşma Enstitüleri	
	Temel Tasarım	Yetişkin Eğitimi	Temel Tasarım	Yetişkin Eğitimi
Öğretmen	•Öğretmenler Temel Sanat Eğitiminin teorik içeriğini yeterli bulmaktadır. •Öğrenciler bazı konuları öğrenirken güçlük çekmektedir. •Öğrencilerin özgüveni Temel Tasarım Eğitimindeki başarılarını etkilemektedir. •Öğretmenler alanların ihtiyacına göre farklılaşmış uygulamalar yaptırır. •Temel Tasarım öğrencilere sabırlı olmayı öğretir.	•Öğrencilerin özgüvenleri için teşvik edilmesi gerekmektedir. •Öğrencilerin bir şeyi neden öğrenmeye ihtiyaç duyduğunu bilmesi gereklidir.	•Geleneksel El Sanatlarının evrensel bir zemine oturmasını sağlar. •Öğrencilerin yaşından kaynaklı ihtiyaçlarına göre uygulamada inisiyatif alınmaktadır. •Öğrencilerin yaşları eğitim sırasında farklılıklara sebep olmaktadır. •Olgunlaşma Enstitülerinin kurumsal tasarım faaliyetlerinde Temel Tasarım kullanılmaktadır. •Geleneksel el sanatlarında sabır kazanımı önemlidir. •Öğrenciler en çok strüktür konusunda zorlanmaktadır.	•Temel Tasarımın etkileşimli ortamı öğrenci motivasyonunu olumlu etkilemektedir. •Öğrencilere, Temel Tasarımın başka nelerde kullanılabileceğinin anlatılması, öğrenci motivasyonunu artırır. •Temel Tasarım öğrencilerin dönüşümüne katkı sağlar.
Ortak	•Temel Tasarım gerekli bir eğitimidir ve başlangıçtır. •Tasarım sürecinde önemli bir yeri vardır ve öğrenciler bu bilgileri kullanmaktadır. •Tasarımın görsel gücünü artırır •Öğrencilerin fiziksel ve bilişsel yeteneklerini artırır •Temel Sanat eğitimi, öğrencilerin bir tasarımcı kimliği oluşturmalarını sağlar. •Temel Tasarım eğitimi güncel gelişmeleri takipte olmalıdır. •Temel Tasarım eğitime teknolojinin dahil edilmesi gerekmektedir. •Farklı birikimden öğrenciler Temel Tasarım eğitime farklı şekilde yaklaşmaktadır	•Öğrenciler eğitimden sonra bir dönüşüm yaşar. •Öğrencilerin eğitim motivasyonları yaşa göre değişiklik göstermektedir. •Teşvik edilmek öğrenci motivasyonunu artırır.	•Temel Sanat Eğitiminin süresi yetersiz bulunmaktadır. •Temel Tasarım, tasarımı nedenselleştirir. •Temel Tasarım zanaat alanları için de gerekli bir eğitimidir. •Olgunlaşma Enstitüleri'nin Temel Tasarıma dair teorik ders içerikleri diğer okullarla paraleldir. •Olgunlaşma Enstitüleri'nin teknolojik konularda eğitim içeriği eksiktir.	•Öğrencilerin geçmişten pratik deneyimlerinin bulunmaması Temel Tasarıma karşı önyargılı olmalarına sebep olur. •Yetişkin öğrencilerin sağlık durumu Temel Tasarım öğrenimini etkiler. •Farklı yaş gruplarının Temel Tasarıma yaklaşımı değişiklik göstermektedir. •Temel Tasarım yetişkin öğrencilerin dönüşüm yaşamasını sağlayan bir eğitimidir.

Çizelge 5.1 (devam) Çıkarımların literatür ile karşılaştırması

Öğrenci	• Temel Tasarım bilmek bağımsız hareket etme özgürlüğü sunar. • Temel Tasarım eğitiminin gerekliliği sorgulanmaktadır.	• Öğrenciler teordan çok uygulamaya önem vermektedir. • Öğrenciler daha önceden bildikleri yerlerde eğitime katılmaya isteklidir. • Öğrenciler bir hedef doğrultusunda eğitime yönlendirilmektedir.	• Temel Tasarım uygulamaları, el işlerinin matematiğini anlamayı sağlar. • Temel Tasarım bilmek, öğrencilerin satın alma kararları, kıyafet seçimleri, ev dekorasyonu gibi konularda yaşayışlarını etkilemektedir. • Temel Tasarım eğitiminde Olgunlaşma Enstitüleri uygulamaya ağırlık vermektedir. • Olgunlaşma Enstitüleri'nde öğrencilerin özgün çalışmalar yapması sağlanır. • Olgunlaşma Enstitüleri Temel Tasarım eğitimlerinde uygulamaya ağırlık vermektedir. • Temel Tasarım bilmek bilgisayar destekli tasarım programlarının öğrenilmesine katkı sağlar. • Temel Tasarım eğitimi, öğrencilerin tasarım okur yazarı olmalarını sağlar	• Temel Tasarım, yetişkinlerin öğrenme motivasyonlarında dönüşüme sebep olur. • Temel Tasarım, yetişkinlerin geçmiş deneyimlerini bir tasarım değerine dönüştürmelerini sağlar. • Öğrenciler, sahip olmak istedikleri bir şeyi üretmek için eğitime yönelirler. • Temel Tasarım eğitimi öğrencilerin davranışlarında değişikliğe sebep olmaktadır.
---------	---	---	--	---

Literatüre göre Temel Tasarımla ilgili ortak kanı, içeriğin gerekli olduğu ve bu eğitimin kazanımlarının öğrenciler de dahil olmak üzere ufuk açıcı ve hayata bakışı değiştirici bir etki bıraktığı yönündedir. Bauhaus Tasarım Okulu'nda uygulanmış ve tüm dünyanın da kabulüyle sanat ve tasarımla alakalı tüm bölümlerin bünyesine kattığı bu eğitim içeriğinin üzerinden, tarihsel olarak baktığımızda yaklaşık yüz yıl geçmiş olmasına rağmen fazla bir değişikliğe uğramadığı görülmektedir (Yıldırım, 2019). Literatürden elde edilen veriler ve bu tabloda sunulan çıkarımlar ışığında çeşitli sonuç ve öneriler şu şekilde sıralanabilir:

- Tezin ana araştırma sorusu olan “Temel Tasarım eğitiminin Olgunlaşma Enstitüleri için önemi ve anlamı nedir?” sorusunun cevabı olarak; Temel Tasarımın geleneksel el sanatları ile modern tasarım anlayışı arasında bir köprü kurup bu sanatların evrensel düzeyde sürdürülebilirliğini sağladığı sonucuna ulaşılmaktadır. Bu durum, geleneksel sanatların modern sanatsal yaklaşımlar çerçevesinde yeniden yorumlanmasını ve gelecek nesillere aktarılmasını kolaylaştırmaktadır. Ayrıca Temel Tasarım eğitimi, geleneksel el sanatlarıyla modern tasarım yaklaşımlarını birleştirerek kültürel mirasın

bilinçli bir şekilde korunmasına katkıda bulunmaktadır. Olgunlaşma Enstitüleri bu yolla, Türkiye'nin sanatsal ve kültürel değerlerini yaşatmakta ve bu değerleri modern tasarım süreci ile buluşturarak yeni kuşaklara aktarmaktadır

- İkincil araştırma sorusu, “Olgunlaşma Enstitülerinde Temel Sanat Eğitiminin işleyişi ve öğrenciye katkıları nelerdir?”in cevabı olarak; Olgunlaşma Enstitüleri’nde verilen Temel Tasarım eğitiminin, öğrencilerin sanatsal algılarını ve estetik duyarlılıklarını geliştirdiği anlaşılmıştır. Ayrıca öğrencilere eleştirel düşünme yetisi de kazandırarak sanatsal kararlarını daha bilinçli bir şekilde almalarına olanak sağlamaktadır. Bu sayede öğrenciler, hem bireysel işlerini eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirebilmekte hem de sanatsal üretimlerini daha güçlü bir ifade ile sunabilmektedir. Temel tasarım dersi, teorik tasarım ilkeleri ve uygulamalı çalışmaların birleşimi şeklinde işleyerek öğrencilerin kavramları pratikte deneyimlemelerine olanak sağlamaktadır. Böylece öğrencilere renk, form, kompozisyon gibi temel kavramlar öğretilmekte ve bu kavramlar sanatsal projelerde uygulanmaktadır. Bu sayede öğrenciler, özgün ve yaratıcı işler ortaya koyabilmekte ve tasarım eleman ve ilkelerini daha derinlemesine anlayabilmektedir. Bu bütünlük eğitim anlayışı öğrencilere soyut düşünme yetisi kazandırırken onların tasarım sürecine yaratıcı bir perspektifle yaklaşmalarını sağlamaktadır. Soyut düşünme becerisi, tasarım ilkeleriyle birleştiğinde öğrenciler, tasarım sürecinde daha özgün fikirler geliştirebilmekte ve yenilikçi çözümler sunabilmektedir.
- Ustadan çırağa beceri aktarımı şeklinde ilerleyen zanaat eğitimi sürecinde Temel Tasarımın da varlığı, bu sanatları daha bilinçli icra etmeyi sağlamakta ve tasarımı nedenselleştirmektedir. Bu noktada Temel Tasarımın, tam olarak Olgunlaşma Enstitüleri’nin misyonu olan geleneksel el sanatlarını yaşatma ve yayması konusuna hizmet ettiği görülmektedir.
- Bir diğer araştırma sorusu “Olgunlaşma Enstitülerinde Temel Tasarım ve tasarım süreci arasındaki ilişki nasıl kurulmaktadır?”in cevabı iki şekilde ortaya çıkmaktadır: birincisi Olgunlaşma Enstitüsü’nde gerçekleştirilen üretimde, ikincisi de öğrencilerin eğitim sürecinde. Enstitüde çalışan personelin, derse giren öğretmenler ve atölye işlerinden sorumlu öğretmenler olarak ikiye ayrıldığı, üretim ayağında usta öğreticilerin de yer aldığı görülmüştür. Bu noktada usta öğreticilerin direkt tasarım

kararları vermese de atölye öğretmenlerinin bu kararlarda onlarla istişare ettiği ve tasarım kararlarını öğretmenlerin aldığı bir süreç yürütülmektedir. Burada Temel Tasarımın daha çok desen üretmek için kullanıldığı ve desenlerin işlenmesi için yüzeye yerleşimlerine karar verilmesi noktasında kullanıldığı görülmektedir. Bir yandan da Temel Tasarım bilgisi hem usta öğreticilerin hem de öğretmenlerin ortak bir zeminde anlaşmasını sağlamaktadır. Enstitülerde verilen eğitim noktasında da Olgunlaşma Enstitüleri'nin kendi içinde bir kültür geliştirdiği ve eğitim için okulun tüm birimlerinin dâhil edildiği görülmektedir. Derse giren öğretmenler atölyelerin tasarım ve üretim sürecinde görevlendirilmese de atölye öğretmenlerinin öğrenci bitirme projelerinde, öğrenciye yardımcı olmak ve kritik vermek için okul kararıyla bu sürece dâhil edildiği görülmektedir. Böylece öğrenci Temel Tasarımda öğrendiklerini ve okuduğu bölümden edindiği teknik bilgileri harmanlayarak bir proje üretip hem derslerine giren öğretmenlerden kritik almakta hem de atölyelerden destek alabilmektedir. Bu noktada öğrencilerin Temel Tasarımı, fikir geliştirme ve eskiz gibi aşamalarda kullandığı görülmektedir.

- Temel Tasarım eğitiminin Olgunlaşma Enstitüleri'ndeki içerikle birleşmesini hayat boyu öğrenme açısından değerlendirdiğimizde, hayat boyu öğrenmenin hedeflediği yeterliliklerden(Miser, 2013), kültürel farkındalık ve kültürel anlatım yeterliliğini sağladığı anlaşılmaktadır. Bir yandan da Temel Tasarım dersinin özgüveni arttırması ve bireylerin işlerinde daha özgür olmalarını sağlaması, sosyal yeterlilik ve girişimcilik duygusu konusunda da fayda sağlamaktadır. Özgüveni artan ve dışarıdan yapılmış tasarımlara bağımlı olmayan öğrencilerin kendi işini kurmak konusunda da istekli olduğu görülmektedir. Bu durum geleneksel el sanatlarının yaygınlaşması ve modernize edilmesine katkı sağlamaktadır.
- Temel Tasarım hem uzun yıllar süregelen uygulama ve araştırmalar sonucu bugünkü halini almış hem de evrensel olarak kabul görmüş bir içeriktir. Bu anlamda Olgunlaşma Enstitülerindeki öğretmenler de müfredatlarındaki teorik bilgiyi yeterli bulmaktadır. Öğrenci ve öğretmenler içerik bakımından uygulamaların yetersiz olduğunu düşünüyor olsalar da yapılan görüşmelerden anlaşıldığı üzere bu kısa eğitim süreci de öğrencilerin çalışmalarını ve hatta hayatlarını yapılandırmalarında etkili olmuştur. Öte yandan Olgunlaşma Enstitüleri'nde aktarılan içeriğin daha iki boyutlu çalışmalarla sınırlı kaldığı görülmektedir.

- Bölümlere göre özelleştirilmiş Temel Tasarım uygulamalarının Olgunlaşma Enstitüsü öğretmenlerince de uygulanabildiği bu araştırma sonucunda görülmektedir. Bu tarz uygulamaların faydalı olduğuna dair literatür çalışmaları da bulunmakla birlikte, Olgunlaşma Enstitüleri'nin kısa süreli ve iki boyuta yönelik uyguladığı Temel Tasarım eğitiminin de amaçlanan birçok kazanımı sağladığı görülmektedir. Olgunlaşma Enstitüleri dışında da Temel Tasarım eğitimi almış olan öğrencilerin yaptığı karşılaştırmalara göre Olgunlaşma Enstitüleri'nde verilen Temel Tasarımın daha uygulama ağırlıklı olduğu anlaşılmaktadır. Bu durum Temel Tasarım dersinin başarısını süre ya da özelleşmiş çalışmaların değil de uygulama ve etkileşimin sağladığını düşündürmektedir. Bu noktada Temel Tasarım eğitiminin başarısı ve etkisinin daha iyi anlaşılması için bu etkilerin daha detaylı değerlendirilmesine ihtiyaç olduğu düşünülmektedir.
- Temel Tasarım dersinin kazanımları ve özgüvene dair öğretmen ve öğrenci görüşleri incelendiğinde, öğretmenlerin bunları deneyimleri içinde aktardığı, öğrencilerin ise dersin içeriği hakkında yapılan konuşmalarda aktardığı gözlenmiştir. Bu çıkarımları öğrenciler, ders sırasında belli başlı uygulamaların kendilerinde oluşturduğu kazanım ve bu kazanımların özgüvenlerini arttırması şeklinde deneyimlerken; öğretmenler bu çıkarımı uygulamaların sonunda öğrencilerin yaşadığı değişimi gözlemleyerek elde etmektedir. Öğrenci ve öğretmenlerin aktardığı görüşler birbiriyle örtüşse de bu durum, aynı deneyimin farklı yönlerden ortaya çıkabileceğini göstermektedir.
- Çalışmada öğrenci ihtiyaçlarının farklı boyutlarda çeşitlilik gösterdiği görülmüştür. Bunlardan biri fiziksel yeterlilikler açısından öğrencilerin yaşı olarak karşımıza çıkmaktadır ve bu durum Olgunlaşma Enstitüleri'nin hayat boyu öğrenme kapsamında her gruptan yetişkin öğrenciyi kabul etmesiyle açıklanabilmektedir. Yaşlı öğrencilerin fiziksel olarak dayanıklılıklarının daha az olması onların ders içi uygulamalarda geride kalıp uyum sağlayamamasına neden olmaktadır. Bu gibi durumlarda öğretmenlerin inisiyatif alıp fiziksel olarak zorlanılan konular üzerinde daha kısa durduğu görülmüştür. Bu bulgunun bir benzerine literatürde denk gelinmemiş ve öğrencilerin yaşının Temel Sanat/Tasarım Eğitiminde farklılıklara sebep olabildiği görülmüştür. Öğrenci ihtiyaçlarının bir başka boyutu ise literatür ile paralel olup farklı arka planlardan gelmiş öğrencilerin farklı ihtiyaçlara sahip olması veya farklı bölümler için

önem taşıyan konuların farklı olmasıdır. Bu konular öğretmenlerce saptanıp konunun daha iyi kavranması için üzerinde daha uzun süre durulmaktadır

- Öğrencilerin yaşları eğitim sırasında farklılıklara sebep olmaktadır. Araştırmada görüldüğü kadarıyla yaşlı öğrencilerin yalnızca fiziksel dayanıklılık noktasında değil beceriklilik noktasında da zorluk çektiği ve bilişsel algılarının da düşmüş olması sebebiyle öğrenme konusunda da zorlandıkları anlaşılmaktadır. Olgunlaşma Enstitüleri'nde çoğunlukla bu yaş farklılığının hemen her öğrenci grubunda gözlenebildiği belirtilmiştir. Yaş çeşitliliği ilk etapta bir dezavantaj gibi görülse de yaşça daha büyük bireylerin gençlerden ilham alarak enerjilerinin yükseldiği ve üretkenliklerinin arttığı, gençlerin ise kendilerinden yaşça büyük bireylerden ilham alıp daha çalışkan hale geldikleri iletilmiştir. Aslında bu çeşitliliğin yüksek etkileşime sahip Temel Sanat/Tasarım Eğitiminde bir avantaja dönüştüğü görülmüştür. Bu durumda Temel Tasarım ve Temel Sanat Eğitimlerinin, yaş farklılığı yüksek gruplarda uygulanmasının, yetişkin eğitimlerinde verimliliği arttırabileceği konusu ortaya çıkmıştır. Bu noktada Temel Tasarımın etkileşimli yapısının, yetişkinlerin içsel motivasyonunu arttırıcı (Knowles ve diğerleri, 2005) bir etkiye sahip olduğu anlaşılmıştır. Bu durumun uygulanabilirliği ve sağlamanın yapılması açısından başka araştırmaların da yapılabileceği düşünülmektedir.
- Yetişkinlerin eğitimi bakımından Temel Tasarım eğitimi incelendiğinde, eğitim yapısı ve öğretmen tutumlarının da etkisiyle öğrencilerin bilişsel düzeylerinde dönüştürücü (Deveci, 2021) bir etki elde edilebildiği görülmektedir. Yaştan bağımsız olarak Temel Tasarımın ilk kez karşılaşılan ve soyut anlatımlar içeren konular içermesi, öğrencilerin geldiği eğitim kültürüyle edindikleri ezberci yapının da etkisiyle süreci zorlaştırmaktadır. Fakat diğer yandan yetişkinlerin motivasyonları açısından geri bildirim ve teşviklerle bu derste başarı gösterdikleri görülmektedir. Eğitimin uygulamaya dayalı olması, motor beceriler noktasında da öğrencilerin güçlük çekmesine sebep olurken, öğrencinin yaşı gibi özelliklerin yanında daha önce hiç bu tarz uygulamalar yapmamış olmak, malzeme ve materyale yabancılik gibi durumlar da etkili olmaktadır. Bu noktada yetişkin eğitimi bakımından değerlendirildiğinde de öğrenciler için aşına olmanın ya da alışmanın derse bağlılık ve başarı açısından önemli olduğu anlaşılmaktadır.

- Temel Sanat/Tasarım Eğitimlerinde özgüvenin önem arz ettiği görülmüştür. Öğrencilerin yaş ve yetenek gibi özelliklerinin derslerdeki özgüvenlerinde etkili olduğu, buna ek olarak özgüven konusunun, dersin gerektirdiği sabır ve disiplin konusunda önemli bir rolü olduğu düşünülmektedir. Çünkü özgüvensizlik motivasyon kaybına yol açarak sabır ve disiplinin sürdürülmesine engel olmaktadır. Bu açıdan sabır ve disiplin konusunun hem literatürde hem de araştırmada bu kadar vurgulanması daha anlaşılır olmaktadır. Özgüvensizlik ve başarısızlığa rağmen derse devam edip uygulama yaptıkça öğrencilerin tekrar özgüven kazandığı görülmektedir. Bu durum da yetişkin eğitimi ele alındığında, yetişkin öğrencilerin iç motivasyonlarının çeşitli sebeplerle artması olarak değerlendirilebilir. Ayrıca öğrencilerin özgüvensizlik yaşamadığı durumlarda da motivasyonsuzluk yaşayabildiği ve bu durumun, dersi neden almaları gerektiği açıklandığında çözüldüğü görülmektedir. Sonuç olarak yine yetişkin öğrencilerin bir motivasyonla eğitime yaklaştığı görülse de motivasyonu etkileyen sebeplerin kişisel olabileceği anlaşılmaktadır.
- Bahsi geçen motivasyon kaynaklarından biri olan “aşinalık”ın (Knowles ve diğerleri, 2005) özellikle üzerinde durulmak istenmiştir. Bunun sebebi, Olgunlaşma Enstitüleri’nin son yönetmelikte (MEB, 2024b) alınan kararla iki yıllık eğitim bölümlerinin, öğrenci azlığı sebep gösterilerek kapatılmış olmasıdır. Bu noktada, Olgunlaşma Enstitüleri’nin eğitim anlamında hedef kitlesi olan yetişkinlerin, Olgunlaşma Enstitüleri’ni, gittikleri bir kurstan veya başkalarından öğrenerek bulduğu ya da daha önce bir şekilde Olgunlaşma Enstitüsü’nde kursa geldiği için daha fazla ilerlemek adına burayı seçtiği görülmektedir. Bu şekilde tercih edenlerin, Olgunlaşma Enstitüleri ile bir bağ ve yakınlık kurduğu ve kararlarında bu “aşinalığın” etkili olduğu görülmektedir. Buradan anlaşılmaktadır ki insanlar, Olgunlaşma Enstitüleri’nden haberdar olduğu taktirde bu eğitim kurumlarını tercih etmektedir. Olgunlaşma Enstitüleri’nin anlatıldığı bölümde değinildiği üzere, Enstitülerin internet siteleri güvenilir bir kurumsal kimlik yansıtabilir durumda değildir ve bu durum marka bilinirliği ve tercih edilebilirlik gibi durumları doğrudan etkilemektedir (Cook ve diğerleri, 2003)(Hutter ve diğerleri, 2013). Dolayısıyla Olgunlaşma Enstitüleri’nin bir marka olarak doğru tanıtılması ve bilinirliğin artırılmasının, aynı zamanda aşinalığı da artırarak öğrencilerin, eğitim için Olgunlaşma Enstitüleri’ni tercih etmeye yönelteceği düşünülmektedir. Bu noktada MEB’in kararında, Olgunlaşma Enstitüleri bazında yalnızca nicel durumun değerlendirdiği anlaşılmaktadır. Oysa burada problem olarak

gösterilen sebebin ana kaynağı olarak marka bilinirliği ve tanıtımın yetersizliği gibi halihazırda bulunan bir problemin yattığı düşünülmektedir. Olgunlaşma Enstitüleri'nin Royal School of Needlework gibi benzerlerine bakıldığında bu okulların da hem kurs hem uzun süreli ve el sanatlarında uzmanlaşmaya yönelik eğitimler verdiği görülmektedir. Bu noktada geleneksel el sanatlarını üreten ve eğitim sırasında kendi ekosistemini kurmuş Olgunlaşma Enstitüleri'nin eğitime devam etmesi gerektiği düşünülmektedir. Bu gibi bir kararın, uzun vadede Olgunlaşma Enstitüleri'nin mesleki eğitimde bulunmaması üzerinden de etkilerinin ne olacağı yönünde araştırma yapılması gerektiği düşünülmektedir.

- Öğrenciler eğitim sonrasında öğrendiklerini uygulamaya dökmektedir. Bu sonuç esasen Temel Sanat/Tasarım Eğitiminin temel beklentilerinden biridir. Burada ayrı bir madde olarak yer alma sebebi geleneksel el sanatları odağında da Temel Tasarımın uygulanabilirliğine dikkat çekmektir. Bir yandan literatürle paralellik gösterecek şekilde, öğrencilerin eğitimini aldıkları branş üzerinden, üretim yöntemi ve kullanılan malzemelerin farklılıklar göstermesi gibi durumlar tasarımlarına, dolayısıyla da tasarım sürecine yansımaktadır. Öte yandan bu durum yetişkin öğrencilerin perspektifinden ele alındığında, bir amaç doğrultusunda başvurulmuş olan eğitimi gereklilik gördükleri, haliyle öğrendiklerini kullanmaya da özen gösterdikleri anlaşılmaktadır.
- Öğrencilerin eğitime verdiği önem çeşitli başka sebeplerle de değişkenlik göstermektedir. Olgunlaşma Enstitüleri'nde hem kurs içeriği olarak hem de bölüm müfredatlarında Temel Tasarım uygulanmaktadır. Bu durum öğretmenlerin hobi amaçlı gelen öğrencilerle, meslek amaçlı gelen öğrencileri ve aynı derse verdikleri tepkiyi gözlemlenmelerini sağlamış ve sonuç olarak amacı öğrenmek üzere geldiği mesleği yapmak olan öğrencilerin Temel Sanat Eğitimi'ne de daha ciddiyetle yaklaştığı ortaya çıkmıştır. Bu durum da yetişkin öğrencilerin eğitime yaklaşımıyla açıklanabilmektedir. Öğrenciler hobi amaçlı katıldıkları eğitimlerde bir kariyer motivasyonu bulundurmadağı için teorik eğitimleri gereksiz görmektedir.
- Yetişkin öğrencilerin, Temel Tasarımı gereksiz görmemesi için çeşitli yönlerden Temel Tasarımın öneminin açıklanması faydalı olmaktadır. Öğrencilere bu noktada, Temel Tasarımın hayatlarında ve ilk etapta düşünülmeyen çeşitli alanlarda da (makyaj, giyim-kuşam vb.) işlerliği olduğunu, bunun da öğrencilerde motivasyonu artırdığı

görülmüştür. Bu örnekler vasıtasıyla Temel Tasarımın hayatı olumlu etkileyen ve eğitimin gerektirdiği iyi olma halini de destekleyen bir etkisi olduğu ortaya çıkmaktadır. Öğrencilerin belirttiği örneklerden de anlaşıldığı üzere Temel Tasarımın ortaya konan kazanımlarının davranış ve hayata daha fazla etkisi bulunduğu düşünülmektedir. Bu etkilerin daha detaylı ortaya konması da başka bir araştırmanın konusu olabilir.

- Öğrenciler Temel Tasarımdan öğrendiklerini, yukarıda da bahsedildiği gibi, hayatlarına uygulayarak daha bilinçli kararlar almakta ve estetik bir çevre inşa etmektedirler. Bu açıdan Temel Tasarım eğitimi almış bir insanın diğer insanları da olumlu etkileyeceği düşünülmektedir. Temel Tasarım eğitiminin toplumun tabanına yayılmasıyla da daha bilinçli ve algı seviyesi yüksek nesillerin yetişeceği, dolayısıyla daha sistemli bir gelecek inşası ve ilerleme sağlanacağı düşünülmektedir. Çünkü kadın eğitimi perspektifinden bakıldığında çocukların eğitiminde anne figürünün rolünün büyüklüğü sebebiyle annenin iyi bir eğitim almış olması gerekmektedir (Cooper, 2023). Kadınların eğitimi ile ilgili literatürde değinilen problemlerin çözümünün de, Temel Tasarım eğitiminin sağladığı bilişsel gelişme ve tasarımcı bakış açısı gibi kazanımlar ve bunu içselleştiren nesillerin inşa edeceği toplumlarla aşılabileceği düşünülmektedir. Olgunlaşma Enstitüleri Cumhuriyet'in ilk yıllarında ideal bir Türk kadınının nasıl olması gerektiği üzerinden kurgulanmış ve bu imajın eğitim vesilesiyle halka inmesini amaçlamıştır. Olgunlaşma Enstitüleri'nin ilk kuruluşundan itibaren kadınların eğitimi yoluyla ideal bir toplum inşa etmek gibi bir gayesi bulunurken, Enstitüler için Temel Tasarım eğitiminin de bu noktada önemi açığa çıkmaktadır. Böylece kadınların eğitiminde Temel Tasarımın önemine dikkat çekmek ve Olgunlaşma Enstitüleri'nin de bu noktada işlevinin ve yerinin ne olabileceğine açıklık getirmek istenmiştir.

KAYNAKLAR

- T.C. Resmi Gazete. 6287 Numaralı Kanun. (2012). İlköğretim Ve Eğitim Kanunu ile Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun. *T.C. Resmi Gazete*, 28261.
- Acun Yozgat, F. (2008). *Ankara Olgunlaşma Enstitüsü Sırma Atölyesinde Uygulanan Maraşışı (Dival İşi) İğne Tekniklerinin Ürün Çeşitleri Ve Öğretim Analizi Yönünden İncelenmesi*.Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Adıgüzel, D. ve Akbulut, M. (2019). *Osmanlı Hanedan Türbelerindeki Dival İşi Puşideler*. İstanbul Beylerbeyi Olgunlaşma Enstitüsü, İstanbul.
- Akbaş, O. ve Özdemir, S. M. (2002). Avrupa Birliğinde Yaşam Boyu Öğrenme. *Millî Eğitim Dergisi*, 30(155).
- Akbulut, D. (2012). Imitation or creation: The effects of visual material in basic design education. *Social and Behavioral Sciences*, 51, 368 – 372.
- Akbulut, D. (2014). Tasarımda Temel Etkileşim: Temel Tasarım Eğitiminde Bütünleşik Ortak Zemin. *Sanat ve Tasarım Dergisi*, 1(13), 23–40.
- Akın, G. (2022). Yaşam Seyrindeki Öğrenme Yolları: Yaşam Boyu, Yaşam Genişliğinde ve Yaşam Derinliğinde. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*.55(2), 567-599.
- Akkurt, S. ve Boratav, O. (2018). Neden Sanat Eğitimi? *Uluslararası Eğitim Araştırmacıları Dergisi*, 1(1), 54–60.
- Akyüz, Y. (1999). Osmanlı Son Döneminde Kızların Eğitimi ve Öğretmen Faika Ünlüer'in Yetiştirilmesi ve Meslek Hayatı. *Millî Eğitim Dergisi*, 143, 12-32.
- Ataklı, A. (1999). 19 Mayıs 1919'dan 2000'e. *Millî Eğitim Dergisi*, 142.
- Atalayer, F. (1993). Temel Sanat Eğitiminin Gerekliliği. *Anadolu Sanat*, 1(17), 29–42.
- Atar, N. (2004). Anadolu Güzel Sanatlar Liselerinde Temel Sanat Eğitimi Uygulamalarının Sorgulanması ve Öneriler. *Anadolu Sanat*, 15(25), 45-54.
- Atlas. (2022). Tarsus gemisiyle Amerika'da... *Atlas Tarih*, 75, 122–123.
- Aypek Arslan, A. (2010). Mesleki Eğitim Fakültesi Temel Sanat Eğitimi Derslerinin Program, Öğretim Elemanı ve Öğrenci Faktörlerine Göre Değerlendirilmesi. *Fine Arts*. 5(4), 267-275.
- Bacakoğlu, T. Y. (2022). Türkiye'de Yetişkin Eğitimi Tarihine Genel Bir Bakış. *Temel Eğitim*, 14, 18–29.
- Bagnall, R. G. ve Hodge, S. (2022). *Epistemologies and Ethics in Adult Education and Lifelong Learning*. Palgrave Studies in Adult Education and Lifelong Learning. Cham: Springer International Publishing.

- Balcı, M. C. ve Yıldız, A. (2022). Yaşam Boyu Eğitimden Yaşam Boyu Öğrenmeye: Faure ve Delors Raporları. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 56, 149–174.
- Baltacı, A. (2019). Nitel Araştırma Süreci: Nitel Bir Araştırma Nasıl Yapılır? *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 368–388.
- Balyemez, S. (2019). Eğitim, Eğitim Kelimelerinin Yapısı ve Türkiye Türkçesine Girme Süreci. *SUTAD*, 47, 41–52.
- Başbuğ, Z. (2020). Temel Sanat Eğitimi Dersinin Disiplinlerarası Gerekliliği Üzerine Bir Değerlendirme. *Turkish Studies - Social Sciences*, 15(3), 995–1004.
- Bayırlı, Ü. (2021). Comparison Of Basic Design Courses Within The Departments Of Industrial Design, Architecture And City And Regional Planning. *Arctheo '21 XV. International Theory and History of Architecture Conference* içinde (ss. 192–203).
- Behrens, R. R. (1998). Art, Design and Gestalt Theory. *Leonardo*, 31(4), 299–303.
- Belkıs, L. (2006). *İpek Çoraplar*. Doğan Kitap Yayınları.
- Bilasa, P. ve Taşpınar, M. (2017). Hayat Boyu Öğrenme Kapsamında Anahtar Yeterliliklerin Belirlenmesi: Türkiye İçin Durum Analizi. *Millî Eğitim Dergisi*, 46(215), 129–144.
- Boyan, H. N. ve Akbulut, D. (2024). Olgunlaşma Enstitüleri ve Halk Eğitim Merkezleri'nin Tasarıma Yaklaşımı Üzerine Bir Araştırma. *6th International Symposium on Innovations in Scientific Areas Proceedings* içinde (ss. 23–28).
- Çağlayan, E. (2019). Temel Sanat Eğitimi Dersinin Gastronomi ve Mutfak Sanatları Eğitimindeki Yeri ve Önemi. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 8(4), 3084–3095.
- Çetin, F. (2003). Cumhuriyet Döneminde Kadın Eğitimi. *Millî Eğitim Dergisi*, 160, 140–153.
- Çetin, Ş. (2002). Mesleki ve Teknik Eğitimin Finansmanı (Fransa, Finlandiya, Danimarka ve Türkiye Örneği). *Millî Eğitim Dergisi*, 155, 32–46.
- Çetinkaya, Ç. (2011). *Tasarım Ve Kavram İlişkisinin İç Mimarlık Temel Tasarım Eğitimi Kapsamındaki Yeri: Farklı İki Üniversite Örneği Üzerinden Temel Tasarım Eğitimi Üzerine Bir Araştırma*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İç Mimarlık ve Çevre Tasarımı Anasanat Dalı, Ankara.
- Çil, E. ve Demirel Özer, S. (2021). Mimari Habitusun Eşiği Olarak İlk Yıl Mimari Tasarım Stüdyoları. *ODTÜ Mimarlık Fakültesi Dergisi*, 38(1), 139–160.
- Committee on Scientific Principles for Education Research. (2002). *Scientific Research in Education*. (R. J. Shavelson ve L. Towne, Ed.). Washington, D.C.: National Academies Press.
- Cook, J., Chen, H. ve Chintalapudi, S. (2003). The impact of web design on e-branding. *Proceedings of the Decision Sciences Institute 2003 Annual Meeting*. 1-6

- Cooper, A. (2023). *Amalia Holst: On the Vocation of Woman to Higher Intellectual Education*. Oxford University Press, USA.
- Creswell, J. W. (2015). *Qualitative Inquiry And Research Design: Choosing Among Five Approaches 4th Edition*. Sage Publications.
- David A. Kolb. (1984). Experience As The Source Of Learning And Development. *Experiential Learning* içinde (ss. 21–38).
- Delamont, S. (1996). *A Woman's Place in Education*. Routledge, UK.
- Delors, J. (1996). *Learning: The Treasure Within*. UNESCO publications.
- Demirci Katıranlı, M. (2003). Sanat Eğitimi Nasıl Olmalıdır? *Millî Eğitim Dergisi*, 160.
- Deveci, T. (2021). *Yetişkin Eğitimi Teorileri*. Sınırsız Eğitim ve Araştırma Derneği Yayınları, Ankara.
- Dikici, A. (2001). Sanat Eğitiminde Yaratıcılık. *Millî Eğitim Dergisi*, 149.
- Dilmaç, O. (2015). Tasarım Eğitimi Tarihi Ve William Morris. *İdil Sanat ve Dil Dergisi*, 4(16), 1–16.
- Doğan, M. (1997). *Eğitim Ve Katılım*. T.C. Başbakanlık Devlet Planlama Teşkilatı.
- Duman, T. (2001). Avrupa Birliği Eğitim Programları “Leonardo Vinci Programı”. *Millî Eğitim Dergisi*, 150.
- Düzenli, T., Alpak, E. M. ve Özkan, G. D. (2017). Peyzaj Mimarlığında Temel Tasarım Dersinin Öğrenme Ve Yaratıcılık Sürecine Etkileri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(64), 1450–1460.
- Ekici, S. ve Yılmaz, B. (2013). FATİH Projesi Üzerine Bir Değerlendirme. *Türk Kütüphaneciliği*, 27(2), 317–339.
- Elbay, S. (2024). Orta Asya Türk Devletlerinde Göçebe Kültür ve Eğitim: Bilgi Aktarımının Sözlü Gelenek Üzerinden İncelenmesi. *Ulusal Eğitim Dergisi*, 4(9).
- Elfert, M. (2018). *UNESCO's Utopia of Lifelong Learning*. Routledge, UK.
- Emirgil, B. (2010). Yeni Meslekçi Eğitim Yaklaşımı ve Yeni Meslekçi Paradigmaların Türkiye'deki Yansıması Olarak “MEGEP”. *Journal of Social Policy Conferences*, 56, 575–600.
- Eraslan Taşpınar, Ş. (2022). Design Thinking And Art Education. *Sanat&Tasarım Dergisi*, 12(2), 379–398.
- Erdem, U. (2019). *Türkiye Cumhuriyeti kendini tanıtıyor: Yüzer sergi Avrupa'da*. Hiper Yayın.
- Ergün, M. (2008). Cumhuriyet Dönemi Eğitim Tarihi. *Türkiye Araştırmaları Literatür Dergisi*, 6(12), 321–348.

- Ertan, T. ve Akın, M. (2011). *Kız Teknik Eğitim-Öğretiminde bir örnek: Ankara Olgunlaşma Enstitüsü*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi.
- Eryayar, E. (2011). Endüstri Ürünleri Tasarımında Gestalt Teorisi Uygulaması. *Journal of World of Turks*, 3(2), 125–133.
- Esen, E., Elibol, G. C. ve Koca, D. (2018). Basic Design Education And Bauhaus. *The Turkish Online Journal of Design, Art and Communication*, 8(1), 37–44.
- Faure, E. (1972). *Learning to Be The World of Education Today and Tomorrow*. UNESCO publications.
- Gök, İ. (2011). Projeden Uygulamaya Mesleki Eğitimin Güçlendirilmesi Projesi (MEGEP) (Afyonkarahisar İli Örneği). *Milli Eğitim Dergisi*, 41(189), 58–70.
- Gökay Yılmaz, M. (2003). İlköğretim ve Üniversite Aşamasındaki Sanat Eğitiminin ABD-Arizona'daki Yeri. *Millî Eğitim Dergisi*, 159.
- Günay, D. (1999). Medreseden Üniversiteye Trajik Bir Yolculuk. *Mimar ve Mühendis*, 26, 41–49.
- Gündüz, M. (2023). *Talim ve Terbiye Kurulu Karar Özetleri (1926-2023)*. Talim ve Terbiye Kurulu Yayını
- Güney Yüksel, F. C., Meral, S. ve Seçer Kariptaş, F. (2021). Temadan Temsiliyete: Eleştirel Bir Stüdyo Deneyimi. *Online Journal of Art and Design*, 9(1), 229–244.
- Gürçayır, S. (2013). *Resmî Eğitim Süreçlerinde Gelenek Aktarımı ve Kadın Ankara ve Trabzon Olgunlaşma Enstitüsü Örneği*. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara
- Gürer, G., Gökkaya, H. ve Şeker, U. (2000). 4306 Sayılı 8 Yıllık Kesintisiz Temel Eğitim Kanununun Çıraklık Eğitimine Etkileri. *Millî Eğitim Dergisi*, 146.
- Hanmer, J. ve Statham, D. (1999). *Women and Social Work*. London: Macmillan Education UK.
- Hayat. (1958a). Brüksel Sergisinde Türk Kızları. *Hayat Dergisi*, 90.
- Hayat. (1958b). Türk Kızları Paris'te. *Hayat Dergisi*, 96.
- Hickman, R. (2008). *Research in Art and Design Education: Issues and Exemplars*. Intellect Ltd.
- Hulse, L. (2014). Elizabeth Burden and the Royal School of Needlework. *The Journal of William Morris Studies*, 21(1), 22–34.
- Hutter, K., Hautz, J., Dennhardt, S. ve Fuller, J. (2013). The impact of user interactions in social media on brand awareness and purchase intention: the case of MINI on Facebook. *Journal of Product & Brand Management*, 22(5/6), 342–351.

- Illeris, K. (2003). Adult education as experienced by the learners. *International Journal of Lifelong Education*, 22(1), 13–23.
- Illeris, K. (2009). *Contemporary Theories of Learning: Learning theorists ... in their own words*. Routledge, USA.
- İnternet: Bohça. (2024). Olgunlaşma Enstitüleri. *İnternet Sitesi*. <https://www.bohca.com.tr/hakkimizda>. Son Erişim Tarihi: 02.10.2024
- İnternet: Enstitüsü, S. O. (2016). Projelerimiz. *Sabancı Olgunlaşma Enstitüsü*. https://sabanciolgunlasma.meb.k12.tr/icerikler/puside-projesi_2252925.html. Son Erişim Tarihi: 03.10.2024
- İnternet: MEB. (2010b). Meslekî Eğitim Merkezleri Öğretim Programları. *İnternet Sitesi*. https://maol.meb.gov.tr/web/mem/meslek_dersleri_kalfalik.html. Son Erişim Tarihi: 21.08.2024
- İnternet: MEB. (2022). MEB'den 2,5 Ayda 6 Bin 869 Tasarım Tescili Rekoru. *MEB*. <https://mtegm.meb.gov.tr/www/mebden-25-ayda-6-bin-869-tasarim-tescili-rekoru/icerik/3055>. Son Erişim Tarihi: 29.09.2024
- İnternet: MEB. (2024a). Tarihçemiz. *Meslekî ve Teknik Eğitim Genel Müdürlüğü*. <https://mtegm.meb.gov.tr/www/tarihcemiz/icerik/20>. Son Erişim Tarihi: 21.08.2024
- İnternet: MEB. (2024c). Mesleki Açık Öğretim Lisesi. *MEB*. <https://maol.meb.gov.tr/>. Son Erişim Tarihi: 21.08.2024
- İnternet: MEB. (2024d). Olgunlaşma Enstitülerinin Düzenlediği “Türk Çeyiz Geleneği”, Dünyaya Tanıtıldı. *MEB*. <https://www.meb.gov.tr/olgunlasma-enstitulerinin-duzenledigi-turk-ceyiz-gelenegi-dunyaya-tanitildi/haber/34876/tr>. Son Erişim Tarihi: 29.09.2024
- İnternet: MEB. (2024e). Olgunlaşma Enstitüleri Tarafından Düzenlenen “Türk Çeyiz Geleneği”, Belgrad'da Tanıtıldı. *MEB*. <https://www.meb.gov.tr/olgunlasma-enstituleri-tarafindan-duzenlenen-turk-ceyiz-gelenegi-belgradda-tanitildi/haber/35078/tr>. Son Erişim Tarihi: 29.09.2024
- İnternet: MEB. (2024f). Olgunlaşma Enstitüsü Ana Sayfası. *Olgunlaşma Enstitüsü*. <https://e-olgunlasma.meb.gov.tr/>. Son Erişim Tarihi: 03.10.2024
- İnternet: MEB. (2024g). Ankara Olgunlaşma Enstitüsü Ana Sayfa. *Ankara Olgunlaşma Enstitüsü*. <https://ankaraolgunlasma.meb.k12.tr/>. Son Erişim Tarihi: 03.10.2024
- İnternet: MEB. (2024h). İstanbul Beyoğlu Refia Övüç Olgunlaşma Enstitüsü Ana Sayfa. *İstanbul Beyoğlu Refia Övüç Olgunlaşma Enstitüsü*. <https://beyogluolgunlasma.meb.k12.tr/>. Son Erişim Tarihi: 03.10.2024
- İnternet: MEB. (2024i). İzmir Olgunlaşma Enstitüsü Ana Sayfa. *İzmir Olgunlaşma Enstitüsü*. <https://izmirolgunlasma.meb.k12.tr/>. Son Erişim Tarihi: 03.10.2024

- İnternet: MEB. (2024j). İstanbul Beylerbeyi Sabancı Olgunlaşma Enstitüsü Ana Sayfa. *İstanbul Beylerbeyi Sabancı Olgunlaşma Enstitüsü*. <https://sabanciolgunlasma.meb.k12.tr/>. Son Erişim Tarihi: 03.10.2024
- İnternet: MEB. (2024k). Konya Olgunlaşma Enstitüsü Ana Sayfası. *Konya Olgunlaşma Enstitüsü*. <https://konyaolgunlasma.meb.k12.tr/>. Son Erişim Tarihi: 03.10.2024
- İnternet: MEB. (2024l). Samsun Olgunlaşma Enstitüsü Ana Sayfası. *Samsun Olgunlaşma Enstitüsü*. <https://samsunolgunlasma.meb.k12.tr/>. Son Erişim Tarihi: 03.10.2024
- İnternet: MEGEP. (2005). Kalfalık meslek dersleri öğretim programları. *MEB*. <https://maol.meb.gov.tr/web/ciraklikEgitimi/kalfalik.htm>. Son Erişim Tarihi: 22.08.2024
- İnternet: MEGEP. (2019). 2020 Öncesi Çerçeve Öğretim Programları. <https://megep.meb.gov.tr/program.html>. Son Erişim Tarihi: 22.08.2024
- İnternet: MEGEP. (2020). Çerçeve Eğitim Programları. *MEB*. <https://meslek.meb.gov.tr/cerceve>. Son Erişim Tarihi: 22.08.2024
- İnternet: Müminoğlu, J. (2008). Olgunlaşma'da Animasyon Eğitimi. *Hürriyet Gazetesi*. <https://www.hurriyet.com.tr/yerel-haberler/ankara/olgunlasma-da-animasyon-egitimi-8144882>. Son Erişim Tarihi: 20.08.2024
- İnternet: Özengi, M. (2017). *Halk Eğitimi Merkezlerinin Kursiyer Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi: Amasra Halk Eğitim Merkezi Örneği*. <https://acikerisim.bartın.edu.tr/handle/11772/376>. Son Erişim Tarihi: 16.08.2024
- İnternet: RSN. (2024a). International Summer School USA 2024. *RSN*. <https://royal-needlework.org.uk/international-summer-school-lexington-2024/>. Son Erişim Tarihi: 05.10.2024
- İnternet: RSN. (2024b). RSN Stitch Bank. *Royal School of Needlework*. <https://rsnstitchbank.org/>. Son Erişim Tarihi: 05.10.2024
- İnternet: RSN. (2024c). Professional Embroidery Tutor Programme. *Royal School of Needlework*. <https://royal-needlework.org.uk/courses/professional-embroidery-tutor-programme/about/>. Son Erişim Tarihi: 05.10.2024
- İnternet: Unesco. (2024). What you need to know on lifelong learning. *Unesco*. <https://www.unesco.org/en/lifelong-learning/need-know>. Son Erişim: 21.07.2024
- İnternet: West, M. (1957). The Adult Learner. *ELT Journal*, XI(2), 50–57. <https://academic.oup.com/eltj/article-lookup/doi/10.1093/elt/XI.2.50>. Son Erişim Tarihi: 26.09.2024
- Jarvis, P. (2004). *Adult Education and Lifelong Learning*. Routledge, London.
- Karaca, N. ve Çakır, S. (2014). Mesleki Eğitim Ve Öğretim Sisteminin Güçlendirilmesi Projesi (Megep) Muhasebe Finansman Alanı Modüllerinin Etkinliğinin Tespitine Yönelik Bir Araştırma. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(31), 213–231. doi:10.31795/baunsobed.664031

- Kavak, Y. (1999). Türkiye'deki Yaygın Meslekî Eğitim İçinde Kadın Eğitiminin Yeri. *Millî Eğitim Dergisi*, 144.
- Kenan Seyfi. (2013). Türk Eğitim Düşüncesi ve Deneyiminin Dönüm Noktaları Üzerine Bir Çözümleme. *Osmanlı Araştırmaları*, 41(41), 1–31.
- Kır Şimşek, S. (2019). *Türk İğnesinin Mucizesi Olgunlaşma Enstitüleri*. MEB, İstanbul.
- Knowles, M. S., Holton III, E. F. ve Swanson, R. A. (2005). *The Adult Learner 6th Edition*. Routledge, London.
- Kore Türk Tugayı. (1951). Kutup Yıldızı. *Kutup Yıldızı Gazetesi*, 2(17).
- Kuşçi, A. (2021). *Türk Eğitimi Tarihi (1923-1950)*. İksad Yayınevi.
- Long, B. (2014). *Anonymous Needlework: Uncovering British Patchwork, 1680 - 1820*. Doktora Tezi, University of Hertfordshire.
- Lupton, E. ve Phillips, J. C. (2015). *Graphic Design: The New Basics: Second Edition, Revised and Expanded*. Princeton Architectural Press.
- Mahiroğlu, A. (2005). Avrupa Birliği Ülkelerinde Yeni Eğitim Politikaları Yaşam Boyu Öğrenme. *Millî Eğitim Dergisi*, 167.
- Manen, M. van. (2016). *Researching Lived Experience, Second Edition*. Routledge.
- Marto, H., Insiano, D. A. ve Tolitoli, B. (2024). John Dewey's Basic Educational Thoughts. *LIFELONG EDUCATION, Adult and Continuing* içinde (ss. 19–27). Novateur Publications.
- Maxwell, J. A. (2013). *A Realist Approach to Qualitative Research 3th Edition*. SAGE Publications.
- McCulloch, G. (2011). *The Struggle for the History of Education*. Routledge.
- MEB. (1962). Kız Teknik Öğretim Olgunlaşma Enstitüsü Yönetmeliği. *Resmi Gazete* 11264.
- MEB. (1996). Milli Eğitim Bakanlığı Kız Teknik Olgunlaşma Enstitüsü Yönetmeliği. *Resmi Gazete* 22758.
- MEB. (2002). Mesleki ve Teknik Eğitim Yönetmeliği. *Resmi Gazete*, 24804.
- MEB. (2010a). Millî Eğitim Bakanlığı Yaygın Eğitim Kurumları Yönetmeliği. *Resmi Gazete*, 27587.
- MEB. (2011). Millî Eğitim Bakanlığının Teşkilat Ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname. *Resmi Gazete*, 28054.
- MEB. (2012). *Mesleki ve Teknik Eğitim Çalıştayı*. MEB, Antalya.
- MEB. (2018). Milli Eğitim Bakanlığı Hayat Boyu Öğrenme Kurumları Yönetmeliği. *Resmi Gazete*, 30388.

- MEB. (2024b). Millî Eğitim Bakanlığı Hayat Boyu Öğrenme Kurumları Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik. *Resmi Gazete*, 32694.
- Merriam, S. B. ve Tisdell, E. J. (2016). *Qualitative Research: A Guide to Design and Implementation 4th Edition*. Jossey-Bass
- Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative Data Analysis: An Expanded Sourcebook*. SAGE Publications.
- Miser, R. (2013). *Yaşamboyu Öğrenme Kavram ve Bağlam*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Mezunları Derneği Yayını Ayrıntı Basımevi.
- Moustakas, C. (2010). *Phenomenological Research Methods*. SAGE Publications.
- Mungan, E. (2020). Geştalt Kuramı: Bir “Nazariye”nin mazisi, akameti ve akıbeti. *Nesne Psikoloji Dergisi*, 8(18), 585–618.
- Mutlu, C. (2024). Türkiye Cumhuriyeti’nin ABD ve Avrupa’da Tanıtılma Çabası Tarsus Vapuru Seyyar Sergisi. *Türkiye İktisat Kongresi 2023 Bildiriler Kitabı*, 1743–1761.
- Najoli, E. K. (2019). The Effectiveness of Wited Programme on Enrollment of Women in Technical and Vocational Education and Training. *EURASIA Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 15(3), 1682.
- Ocvirk, O. G., Stinson, R. E., Wigg, P. R., Bone, R. O. ve Cayton, D. L. (2013). *Art Fundamentals Theory and Practice, 12th Edition*. McGraw-Hill, New York.
- Oğuz, M. Ö., Özünel, E. Ö. ve Gürçayır Teke, S. (2013). *Somut Olmayan Kültürel Mirasın Geleceği Türkiye Deneyimi. UNESCO Türkiye Millî Komisyonu*. Grafiker Ltd. Şti., Ankara
- Ömeroğlutan, E. (1999). M.E.B. Halk Eğitimi Merkezlerinde Uygulanan Anne Eğitimi Kurslarına Genel Bir Bakış. *Millî Eğitim Dergisi*, 142.
- Onur, D. ve Zorlu, T. (2017). Tasarım Stüdyolarında Uygulanan Eğitim Metotları Ve Yaratıcılık İlişkisi. *Turkish Online Journal of Design Art and Communication*, 7(4), 542–555.
- Owen, H. (1991). Learning As Transformation. *Context*, 27(53), 16.
- Özgel Felek, S. (2020). Türkiye’de Temel Tasarım Eğitimi Alanında 2000-2019 Yılları Arasında Yapılmış Bilimsel Çalışmaların Analizi. *ODÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(1), 103–112.
- Özsucu, F. F. (2021). 2014-2019 Yılları Arasında Gerçekleşen Endüstriyel Tasarım Eğitiminde Ortak Temel Tasarım Çalıştaylarının Etkileri. *Sanat ve Tasarım Dergisi*, 11(1), 93–108.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative Research & Evaluation Methods*. SAGE Publications.
- Patton, M. Q. (2014). *Qualitative Research & Evaluation Methods: Integrating Theory and Practice*. SAGE Publications.

- Potter, R. (2020). *Lesage & Lagerfeld 1983-2020: Patronage, Preservation, Paraffection*. Sanatta Yeterlilik Tezi, State University of New York, M.A. Fashion Institute of Technology.
- Rowold, K. (2010). *The Educated Woman*. Routledge.
- Sachs, A. (1999). “Stuckness” in the design studio. *Design Studies*, 20(2), 195–209.
- Sami, Z. (2003). Eğitimin Bir İşlevinin Kalkınma Olduğu Unutuluyor Mu? *Millî Eğitim Dergisi*, 159.
- Saraçoğlu, E. (2007). *Mesleki Eğitim ve Mesleki Eğitimi Geliştirme Projesi (Megep) Uygulamaları: İstanbul’da Bir Araştırma*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Sarioğlu Erdoğan, G. P. (2016). Temel Tasarım Eğitimi:(Bir Ders Planı Örneği). *Doğuş Üniversitesi, Sanat ve Tasarım Fakültesi, İstanbul*, 26(1), 7–19.
- Savaş, S. (2007). Türk Dünyasında Eğitim Alanındaki Gelişmeler ve Yenilikler. *Journal of Azerbaijani Studies*, 1(2), 269–283.
- Savruk, D. ve Deniz, L. (2018). MEGEP’e Dayalı Modüler Öğretim Programının Değerlendirilmesine Yönelik Yapılan Çalışmaların İncelenmesi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 6(5), 583–603.
- Seevaratnam, V., Gannaway, D. ve Lodge, J. (2023). Design thinking-learning and lifelong learning for employability in the 21st century. *The Journal of Teaching and Learning for Graduate Employability*, 14(1), 167–186.
- Seidman, I. (2006). *Interviewing as Qualitative Research*. Teachers College Press.
- Sezer Arıç, A. (2014). Türkiye’de Kız Enstitüleri: Gelenekten Geleceğe. *Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları (HÜTAD)*, 20, 193–215.
- Siebenbrodt, M. ve Schöbe, L. (2015). *Bauhaus*. Parkstone Press.
- Somuncu, A. (2020). Türkiye’de Mesleki Eğitim ve İstihdam-Hayaller Beyaz Olsa da Gerçekler Mavi Yaka. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 24(1), 177–194.
- Soydan, A. (2013). Kadın Kimliğinin Oluşması Çerçevesinde Mesleki Teknik Eğitim (Cumhuriyet İdeolojisinin Kuruluş Sürecinde Kız Enstitüleri 1923-1940). *Yakın Dönem Türkiye Araştırmaları*, 1, 269–287.
- Soylu, R. ve Comak, N. (2018). Paul Klee’nin Bauhaus’ta Temel Sanat Eğitimine Katkıları. *Ulakbilge Dergisi*, 6(22).
- T.C. Milli Eğitim Bakanlığı. (2018). *Türkiye’de Mesleki ve Teknik Eğitimin Görünümü*. MEB, Ankara.
- T.C. Milli Eğitim Bakanlığı. (2019). *Geçmişten Günümüze Fotoğraflarla Mesleki ve Teknik Eğitim*. MEB, Ankara.

- Atıcı, E.. (2021). Hasan Ali Yücel ile İsmail Hakkı Tonguç 'un Eğitim Felsefesinin Temelleri. *Tebeşir*. 15, 21
- Toktaş, P. (2006). *Güzel Sanatlar Eğitimi Veren Yükseköğretim Kurumlarında Temel Sanat Eğitimi/Temel Tasarım Dersine İlişkin Öğretim Elemanı ve Öğrenci Görüşlerinin Değerlendirilmesi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Topaloğlu, S. (2021). *Kore Harbi'nde yayınlanan Kutup Yıldızı gazetesi (1950-1955)*. Tez Çalışması, Marmara Üniversitesi, Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü.
- Topuz, H. (1953). Fransa'dan Mektuplar. *AKŞAM*, s. 3.
- TÜBİTAK. (2022). *Sosyal Bilimler Ansiklopedisi*. TÜBİTAK Popüler Bilim Yayınları.
- Tulum Okur, H. ve Ekenyazıcı Güney, E. (2023). Educational Spaces for Girls in Turkey: Refia Övüç Maturation Institute. *Işık JADA: Işık University Journal of Art*, 1(2), 71–91.
- Turan, G. (2009). *Türkiye'de Erken Cumhuriyet Dönemi Zanaat Ve Endüstri Üretiminde Tasarım*. Doktora Tezi, İstanbul Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Turgut, B. (2000). Uygarlığın Oluşumunda Eğitimin Rolü. *Millî Eğitim Dergisi*, 148.
- Ulusoy, Ç. ve Eryılmaz, S. (2015). 21. Yüzyıl Becerileri Işığında FATİH Projesi Değerlendirmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(2), 209–229.
- Ünlü, D. (2016). Mesleki Eğitimin Taihi Süreci. *Giresun Üniversitesi İktisadi Ve İdari Bilimler Dergisi*, 2(4), 89–98.
- Van Manen, M. (2007). Phenomenology of Practice. *Phenomenology & Practice*, 1(1), 11–30.
- Vives, J. L. (2000). *The Education of a Christian Woman A Sixteenth-Century Manual*. University of Chicago Press.
- Yalçın, H. (2022). Bir Araştırma Deseni Olarak Fenomenoloji. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 22(Özel Sayı 2), 213–232.
- Yeaxlee, B. (1929). *Lifelong Education, A Sketch of the Range and Significance of the Adult Education Movement*. London: Cassel and Company Ltd.
- Yıldırım, İ. (2018). *İç Mimarlık Bölümlerindeki Temel Tasarım Eğitiminin Teorik ve Pratik Yönden İçerik Analizi*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi.
- Yıldırım, İ. (2019). Geçmişten Günümüze Temel Tasarım Eğitimi Ve Bu Eğitimde Dijitalleşmeye Yönelik Görüş Ve Beklentiler. *Uluslararası Sanat ve Sanat Eğitimi Dergisi*, 2(3), 18–34.
- Yılmaz Aktaş, M. ve Aktaş, Ö. (2023). Temel Tasarım Dersine İlişkin Yapılmış Lisansüstü Tezlerin İncelenmesi. *İdil Dergisi*, 111, 1785–1797.

Yılmaz, E. (1999). Grafik Sanatı ve Eğitim. *Millî Eğitim Dergisi*, 143.

Yüksel, R. (1998). *Güzel Sanatlar Fakültelerinde Verilen Temel Sanat Eğitimi Dersinin Bugünkü Durumu ve Sorunları*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

EKLER

EK-1. Gazi Üniversitesi Etik Komisyonu'nun Çalışmanın Yapılmasını Onayladığını Gösterir Ekran Görüntüsü


Gazi Üniversitesi
Etik Komisyonu

Başvuru Öncesi ▾
Başvurularım
Başvuru Ekle

Arş. Gör. Hatice Nur Boyan | Çıkış

Sorumlu Araştırmacı Bilgileri
Prof. Dr. Dilek Akbulut
Değerlendirilecek Araştırma
Oğunlağma Enstitülerinin Temel Tasarım Eğitime Yaklaşımı Üzeri

Raportör Değerlendirme Sonucu
1. Rapor

• Uygundur

Açıklaması : .
Rapor Yazılma Tarihi : 13.5.2024

Komisyon Değerlendirmesi Sonucu

Oy Birliği ile Onaylandı

Komisyon Notu
Karar(Not) :
Tarihi
Sayı :

Geri

© 2024 - Gazi Etik Komisyonu

EK-2. Öğretmenler için Sorular

Öğretmenlere Yöneltilen Sorular	
Demografi	•Doğum yılınız nedir? •Üniversitede okuduğunuz fakülte ve bölümünüz nedir? •Mezuniyet yılınız nedir? •Kaç yıldır Olgunlaşma Enstitüsü'nde görev yapmaktasınız? •Olgunlaşma Enstitüsü'nde Temel Tasarım/Sanat eğitimi verdiğiniz yıl aralığı nedir? •Hangi bölümlerde Temel Sanat derslerine girdiniz?
Gereklilik	•Temel Sanat Eğitimi sizce gerekli midir? Neden? •Temel Sanat Eğitiminin Olgunlaşma Enstitüleri için önemi nedir? •En çok hangi noktalarda bu eğitimin fayda sağladığını düşünüyorsunuz?
İçerik	•Mevcut Temel Sanat eğitiminin yeterli olduğunu düşünüyor musunuz? •Temel Sanat eğitimi içeriğinde bir değişikliğe gidecek olsanız neleri değiştirdiniz? •Temel Sanat eğitiminde bölümünüz için özel olarak üzerinde durduğunuz bir konu var mıdır? •Temel Sanat eğitimi içeriğinde, üretim yöntemleri açısından farklılaşmalar yer almakta mıdır? •Farklı bölümler için ders içi ya da ödev gibi uygulamalarınızda farklılıklar oluyor mu, oluyorsa nelerdir? •Eğitim modüllerine bire-bir sadık kalıyor musunuz yoksa zaman içinde gerekli gördüğünüz ekleme çıkarmalar oldu mu? Varsa örneklerle açıklayınız?
Deneyim	•Temel Sanat eğitimi sırasında öğrenciler en çok hangi konularda zorlanmaktadır? •Öğrencilerin tasarıma yaklaşımı ve düşünce biçimleri Temel Sanat eğitiminden sonra değişiklikler gösterdi mi? •Öğrencilerin tasarım süreci nasıl işliyor ve Temel Tasarımın bu süreçteki yeri nedir? Üretim yöntemine göre kısıtlamalar var mı? •Temel Tasarımı kendi alanınızda kullanma sıklığınız nedir?

EK-3. Öğrenciler için Sorular

Öğrencilere Yöneltilen Sorular	
Demografi	•Doğum yılınız nedir? •Mezun olduğunuz/okuduğunuz Olgunlaşma Enstitüsü ve bölümünüz nedir? •Çalışıyor musunuz?
Gereklilik	•Temel Sanat Eğitimi sizce gerekli midir? Sebeplerini açıkla mısınız?
İçerik	•Temel Sanat Eğitiminden aklınızda kalanlar nelerdir? •Seçtiğiniz alanda ya da başka konularda eğitimler aldınız mı? •Farklı eğitimler aldıysanız, Temel Sanat Eğitimi buralarda da verildi mi? Hangi eğitimlerde neler gördünüz? •Farklı yerlerde de Temel Tasarım/Sanat Eğitimi aldıysanız, bunların Olgunlaşma Enstitüsü'nden farkı var mıydı, varsa nelerdir?
Deneyim	•Olgunlaşma Enstitüsü'nde 2 yıllık bölüm okuma motivasyonunuz nedir? •Olgunlaşma Enstitüsü'nde eğitim gördüğünüz sırada sizde en fazla değişim ve gelişmeye sebep olduğunu düşündüğünüz ders ya da konu ne olmuştur? •Temel Sanat Eğitiminin hayatınızı etkilediğini düşünüyor musunuz? •Temel sanat eğitimi dersinde öğrendiklerinizi hayatınızda uyguluyor musunuz? Nerelerde nasıl uyguluyorsunuz? •Temel Sanat Eğitimi dersinde öğrendiklerinizi iş hayatınızda/tasarımlarınızda uyguluyor musunuz? •Bir tasarım yaparken nasıl bir süreç geçiriyorsunuz? Temel Tasarım bu sürecin nerelerinde, nasıl yer almaktadır?



Gazili olmak ayrıcalıktır