

**İÇMİMARLIK ÖĞRENCİLERİNİN
AKADEMİK MOTİVASYON PROFİLLERİNİN
BELİRLENMESİ VE TASARIM DÜŞÜNCESİ
ÖZELLİKLERİ İLE İLİŞKİLERİNİN
DEĞERLENDİRİLMESİ**

Sanatta Yeterlik Tezi

Özlem KURT ÇAVUŞ

Eskişehir 2021

**İÇMİMARLIK ÖĞRENCİLERİNİN
AKADEMİK MOTİVASYON PROFİLLERİNİN
BELİRLENMESİ VE TASARIM DÜŞÜNCESİ
ÖZELLİKLERİ İLE İLİŞKİLERİNİN
DEĞERLENDİRİLMESİ**

Özlem KURT ÇAVUŞ

SANATTA YETERLİK TEZİ

İçmimarlık Anasanat Dalı

Danışman: Prof. B. Burak KAPTAN

İkinci Danışman: Prof. Dr. Esmahan AĞAOĞLU

Eskişehir

Anadolu Üniversitesi

Güzel Sanatlar Enstitüsü

Haziran 2021

*Bu tez çalışması Eskişehir Teknik Üniversitesi BAP Komisyonunca kabul edilen
20DRP011 no.lu proje kapsamında desteklenmiştir.*

ÖZET

İÇMİMARLIK ÖĞRENCİLERİNİN AKADEMİK MOTİVASYON PROFİLLERİNİN BELİRLENMESİ VE TASARIM DÜŞÜNCESİ ÖZELLİKLERİ İLE İLİŞKİLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ

Özlem KURT ÇAVUŞ

İçmimarlık Anasanat Dalı

Anadolu Üniversitesi, Güzel Sanatlar Enstitüsü, Haziran 2021

Danışman: Prof. B. Burak KAPTAN

İkinci Danışman: Prof. Dr. Esmahan AĞAOĞLU

Tasarım eğitiminde, öğrenci, öğretene ve öğrenme yöntemi olmak üzere üç temel bileşen rol oynamaktadır. Tez kapsamında, bu yapı içerisindeki “öğrenci” etmenine odaklanılmıştır. Kuşak özellikleri gibi pek çok etmene bağlı değişen öğrenci profili karşısında eğitim programlarının yapısının değişimler paralelinde yenilenmesi gerekliliği söz konusu olmaktadır. Eğitimin niteliğini etkileyen unsurlardan biri olan, “öğrenci akademik motivasyonu” ve dünyada güncel bir yaratıcı sorun çözümü yaklaşımı olan “tasarım düşüncesi” tez kapsamında ele alınmıştır. Motivasyon etmenine bağlı çözümler önerebilmek için öncelikle öğrenci motivasyon profillerini ölçme değerlendirme yöntemleriyle belirleme gereksinimi görülmüştür. Araştırmanın kapsamı Türkiye'deki içmimarlık öğrencileri ile sınırlandırılmıştır. Çalışma çerçevesinde, öncelikle öğrenci akademik motivasyon türlerinin belirlenmesi, tasarım düşüncesi görüşleri arasında ilişkilerin kurulması ve çalışmanın bulgu ve sonuçlarına bağlı olarak içmimarlık eğitimi için bir geliştirme modeli önerisi sunulması amaçlanmıştır. Çalışma için belirlenen örneklem grubuna, bir veri toplama aracı içerisinde açık uçlu soru, Akademik Motivasyon Ölçeği ve tasarım düşüncesi görüşlerine yönelik oluşturulan bir anket yöneltilmiş, ulaşılan veriler karma yöntem araştırmaları çerçevesinde analiz edilmiştir. Çalışmanın sonucunda içmimarlık öğrencilerinin motivasyon türlerine ilişkin güncel bir veri elde edilmiş, sonuçlara dayalı olarak içmimarlık eğitim programlarının öğrenci odaklı biçimde geliştirilmesine yönelik önerileri içeren bir geliştirme modeli önerisi sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: İçmimarlık eğitimi, Tasarım eğitimi, Tasarım düşüncesi, Öğrenci profili, Akademik motivasyon

ABSTRACT

DETERMINATION OF ACADEMIC MOTIVATION PROFILES OF INTERIOR DESIGN STUDENTS AND EVALUATION OF THEIR RELATIONSHIPS WITH DESIGN THINKING MINDSET

Özlem KURT ÇAVUŞ

Department of Interior Design

Anadolu University, Graduate School of Fine Arts, June 2021

Supervisor: Prof. B. Burak KAPTAN

Co-Supervisor: Prof. Dr. Esmahan AĞAOĞLU

Three basic components have a role in design education: student, lecturer and learning method. Within the scope of the thesis, the “student” factor in this structure has been focused on. In the face of the changing student profile due to many factors such as generation characteristics, it is necessary to renew the structure of the education programs in parallel with the changes. “Student academic motivation”, which is one of the factors affecting the quality of education, and “design thinking”, which is an up-to-date creative problem solving approach in the world, are discussed within the scope of the thesis. In order to propose solutions depending on the motivation factor, it was first necessary to determine the motivation profiles of the students by assessment and evaluation methods. The scope of the study is limited to interior design students in Turkey. Within the framework of the study, it was aimed to determine the types of student academic motivation, to establish relations between the design thinking and to present a development model for interior design education based on the findings and results of the study. The sample group determined for the study was directed to an open-ended question, Academic Motivation Scale, and a questionnaire created for the opinions of design thinking in a data collection tool, and the data that obtained were analyzed within the framework of mixed method research. As a result of the study, up-to-date data on the types of motivation of interior design students was obtained, and a development model proposal was presented, which included suggestions for the student-focused development of interior design education programs based on the results.

Keywords: Interior design education, Design education, Design thinking, Student profile, Academic motivation

ÖNSÖZ

Bu çalışmanın veri toplama aşamasının gerçekleşebilmesini sağlayan, farklı bölümlerden katılımcı içmimarlık öğrencilerine, öğrencilere ulaşılmasında yardımda bulunan ve görüşlerini paylaştıkları değerli içmimarlık öğretim elemanlarına, çalışmanın gelişiminde paylaştıkları çok değerli görüş, düşünce ve destekleri için danışmanım Prof. B. Burak Kaptan ve ikinci danışmanım Prof. Dr. Esmahan Ağaoğlu'na, değerli katkı ve görüşleri için jüri üyelerine ve tezin bilimsel araştırma projesi kapsamında gerçekleştirilmesi adına sunduğu olanaklar için çalıştığım kurum Eskişehir Teknik Üniversitesi'ne teşekkürlerimi sunarım. Eğitim sürecim boyunca her zaman yanımda olduklarını hissettiğim sevgili aileme, tez çalışmamda istatistik alanındaki katkılarının yanında, sonsuz özveri ve anlayışı ile destekçim olan sevgili eşim Dr. Mustafa Çavuş'a en derin teşekkürlerimle.

Haziran, 2021

Büyük Üstat Faruk Atalayer'e...

Özlem Kurt Çavuş

ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ

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

Özlem KURT ÇAVUŞ

İÇİNDEKİLER

	<u>Sayfa</u>
BAŞLIK SAYFASI	i
JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI	ii
ÖZET	iii
ABSTRACT	iv
ÖNSÖZ	v
ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ	vi
İÇİNDEKİLER	vii
TABLolar DİZİNİ	x
ŞEKİLLER DİZİNİ	xii
SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ	xiv
1. GİRİŞ	1
1.1. Sorunun Belirlenmesi	1
1.2. Amaç	2
1.3. Önem	4
1.4. Alanyazın ve Varsayımlar	5
1.5. Sınırlılıklar	7
1.6. Tanımlar	8
2. TASARIM EĞİTİMİ VE TASARIM DÜŞÜNCEİ İLİŞKİSİ.....	9
2.1. Tasarım Eğitimi.....	9
2.1.1. Tanımlar	9
2.1.2. Tasarım eğitiminin yapısı.....	11
2.1.3. Tasarım stüdyoları.....	13
2.2. Tasarım Düşüncesi ve Tarihsel Gelişimi.....	15
2.3. Tasarım Eğitimi ve Tasarım Düşüncesi İlişkisi.....	20
2.4. Bölüm Değerlendirmesi	21
3. İÇMİMARLIK ÖĞRENCİ PROFİLİ VE MOTİVASYON KAVRAMI	22
3.1. İçmimarlık	22
3.1.1. İçmimarlık ve tarihsel gelişimi	22
3.1.2. İçmimarlık eğitimi	25
3.2. Öğrenci Profili	28
3.2.1. İçmimarlık öğrenci profili.....	28

	<u>Sayfa</u>
3.2.2. Kuşak özellikleri	32
3.3. Motivasyon Kavramı	37
3.3.1. Öz Belirleme Kuramı ve akademik motivasyon	37
3.3.2. Motivasyon ve öğrenme.....	40
3.4. Bölüm Değerlendirmesi	43
4. YÖNTEM	43
4.1. Araştırmanın Yöntemi ve Uygulanması	43
4.2. Uzman/Akademisyen Görüşlerinin Alınması	45
4.2.1. Görüş formunun oluşturulması.....	46
4.2.2. Görüş formunun değerlendirilmesi.....	47
4.3. Araştırma Evreni ve Örneklem	49
4.4. Veri Toplama Aracının Hazırlanması.....	51
4.4.1. Geçerlilik ve güvenilirlik.....	55
4.5. Veri Toplama Aracının Uygulanması	57
4.6. Verilerin Analizi	57
5. BULGULAR.....	58
5.1. Katılımcıların Temel Özellikleri.....	58
5.2. Akademik Motivasyon Ölçeğine Verilen Yanıtların Yorumlanması	61
5.2.1. Akademik Motivasyon Ölçeği maddelerinin dağılımları.....	61
5.2.2. Katılımcıların akademik motivasyon gruplarına göre dağılımı.....	63
5.2.3. Motivasyon gruplarının cinsiyetlere göre dağılımı.....	65
5.2.4. Motivasyon gruplarının yaşlara göre dağılımı.....	66
5.2.5. Motivasyon gruplarının sınıflara göre dağılımı.....	66
5.2.6. Motivasyon gruplarının öğrenim gördükleri üniversitelere göre dağılımı.....	67
5.3. Tasarım Düşüncesi Özellikleri Anketine Verilen Yanıtların Yorumlanması	69
5.3.1. Tasarım düşüncesi özellikleri anket maddelerinin dağılımları.....	69
5.3.2. Tasarım düşüncesi özellikleri anket puanlarının motivasyon gruplarına dağılımı	71
5.4. Katılımcıların Akademik Motivasyon Ölçeği Alt Boyutlarına Göre Yanıtlarının Testleri	72

	<u>Sayfa</u>
5.5. Katılımcıların Tasarım Düşüncesi Özellikleri Anketi Testleri	85
5.6. Akademik Motivasyon Ölçeği ve Tasarım Düşüncesi Anketi Arasında Korelasyon Testleri.....	88
5.7. Katılımcıların Açık Uçlu Soruya Verdikleri Yanıtların İçerik Analizi	103
5.7.1. Üst tema: içsel motivasyon.....	105
5.7.2. Üst tema: dışsal motivasyon.....	106
5.7.3. Üst tema: motivasyonsuzluk.....	108
5.7.4. İçerik analizi sonuçları ve değerlendirmesi.....	109
6. SONUÇ VE GELİŞTİRME MODELİ ÖNERİSİ.....	111
6.1. Sonuç	111
6.2. Geliştirme Modeli Önerisi	115
6.3. Gelecekteki Çalışmalar İçin Öneriler.....	124
KAYNAKÇA.....	126
EKLER	
ÖZGEÇMİŞ	

TABLolar DİZİNİ

	<u>Sayfa</u>
Tablo 2.1. Farklı tasarım düşüncesi süreç modelleri karşılaştırması	19
Tablo 3.1. CIDA ve ECIA'ya göre İçmimarlık mesleki yeterlilikler.....	27
Tablo 3.2. İçmimarlık programına yerleşenlerin tercih eğilimleri (2019)	30
Tablo 3.3. İçmimarlık ve Çevre Tasarımı programına yerleşenlerin tercih eğilimleri, 2019	31
Tablo 3.4. Kuşak aralıkları.....	32
Tablo 3.5. Karşılaştırmalı kuşak özellikleri	36
Tablo 4.1. Uzman öğretim elemanı özellikleri.....	47
Tablo 4.2. Örneklem grubu bilgileri	51
Tablo 4.3. Tasarım düşüncesi anketinin (TDA) oluşturulması	54
Tablo 4.4. DFA uyum değerleri	56
Tablo 5.1. İMBİ için özet istatistikleri	72
Tablo 5.2. İMBA için özet istatistikleri	73
Tablo 5.3. İMU için özet istatistikleri	74
Tablo 5.4. DMB için özet istatistikleri.....	75
Tablo 5.5. DMY için özet istatistikleri.....	76
Tablo 5.6. DMD için özet istatistikleri.....	77
Tablo 5.7. MS için özet istatistikleri	78
Tablo 5.8. Motivasyon türlerine göre verilen yanıtların normallik testleri.....	79
Tablo 5.9. İMBİ için katılımcı grupları arası farkların incelenmesi	80
Tablo 5.10. İMBA için katılımcı grupları arası farkların incelenmesi.....	81
Tablo 5.11. İMU için katılımcı grupları arası farkların incelenmesi	81
Tablo 5.12. DMB için katılımcı grupları arası farkların incelenmesi	82
Tablo 5.13. DMY için katılımcı grupları arası farkların incelenmesi.....	83

Sayfa

Tablo 5.14. DMD için katılımcı grupları arası farkların incelenmesi.....	84
Tablo 5.15. MS grubu için katılımcı grupları arası farkların incelenmesi.....	85
Tablo 5.16. Tasarım düşüncesi özellikleri anketine verilen yanıtların değerleri.....	86
Tablo 5.17. Tasarım düşüncesi özellikleri anketi maddelerinin motivasyon gruplarına göre özet istatistikleri.....	87
Tablo 5.18. Tasarım düşüncesi özellikleri anketi puanları üzerinden gruplar arası farkların incelenmesi.....	88
Tablo 6.1. Öğrenci-odaklı öğrenme yaklaşımı ve yöntem önerileri	118

ŞEKİLLER DİZİNİ

	<u>Sayfa</u>
Şekil 2.1. Karar-tabanlı Tasarım Süreci şeması	11
Şekil 2.2. Tasarım programı arketipinin tarihsel şemaları.....	12
Şekil 2.3. İdeal tasarım programı arketipi	13
Şekil 2.4. Tasarım düşüncesi çalışma sistemi.....	17
Şekil 2.5. Stanford d.school tasarım düşüncesi sürecinin beş aşaması.....	18
Şekil 2.6. Tasarım düşüncesi aşamaları	18
Şekil 3.1. Öğrenme sürecinde motivasyonun basit modeli	41
Şekil 5.1. Katılımcıların cinsiyet dağılımı.....	58
Şekil 5.2. Katılımcıların öğrenim gördükleri üniversitelere göre dağılımı	59
Şekil 5.3. Katılımcıların öğrenim gördükleri sınıflara göre dağılımı	60
Şekil 5.4. Katılımcıların yaşlarına göre dağılımı.....	60
Şekil 5.5. Katılımcıların bölüme yerleştirme türüne göre dağılımı	61
Şekil 5.6. Akademik motivasyon ölçeği maddelerinin dağılımları	62
Şekil 5.7. Katılımcıların akademik motivasyon gruplarına göre dağılımı	64
Şekil 5.8. Motivasyon gruplarının cinsiyetlere göre dağılımı	65
Şekil 5.9. Motivasyon gruplarının yaşlara göre dağılımı	66
Şekil 5.10. Motivasyon gruplarının sınıflara göre dağılımı.....	67
Şekil 5.11. Motivasyon gruplarının öğrenim gördükleri üniversitelere göre dağılımı	68
Şekil 5.12. Tasarım düşüncesi özellikleri anket maddelerinin dağılımları.....	70
Şekil 5.13. Tasarım düşüncesi özellikleri anketi puan aralıklarının motivasyon gruplarına dağılımı (Kutu grafiği)	71
Şekil 5.14. Tasarım düşüncesi anketi ve İMBİ alt boyutuna verilen yanıtlar arasındaki ilişki grafiği	89

Şekil 5.15. Tasarım düşüncesi anketi ve İMBİ grubuna giren öğrenci yanıtları arasındaki ilişki grafiği	90
Şekil 5.16. Tasarım düşüncesi anketi ve İMBA alt boyutuna verilen yanıtlar arasındaki ilişki grafiği	91
Şekil 5.17. Tasarım düşüncesi anketi ve İMBA grubuna giren öğrenci yanıtları arasındaki ilişki grafiği	92
Şekil 5.18. Tasarım düşüncesi anketi ve İMU alt boyutuna verilen yanıtlar arasındaki ilişki grafiği	93
Şekil 5.19. Tasarım düşüncesi anketi ve İMU grubuna giren öğrenci yanıtları arasındaki ilişki grafiği	94
Şekil 5.20. Tasarım düşüncesi anketi ve DMB alt boyutuna verilen yanıtlar arasındaki ilişki grafiği	95
Şekil 5.21. Tasarım düşüncesi anketi ve DMB grubuna giren öğrenci yanıtları arasındaki ilişki grafiği	96
Şekil 5.22. Tasarım düşüncesi anketi ve DMY alt boyutuna verilen yanıtlar arasındaki ilişki grafiği	97
Şekil 5.23. Tasarım düşüncesi anketi ve DMY grubuna giren öğrenci yanıtları arasındaki ilişki grafiği	98
Şekil 5.24. Tasarım düşüncesi anketi ve DMD alt boyutuna verilen yanıtlar arasındaki ilişki grafiği	99
Şekil 5.25. Tasarım düşüncesi anketi ve DMD grubuna giren öğrenci yanıtları arasındaki ilişki grafiği	100
Şekil 5.26. Tasarım düşüncesi anketi ve MS Alt boyutuna verilen yanıtlar arasındaki ilişki grafiği	101
Şekil 5.27. Tasarım düşüncesi anketi ve MS grubuna giren öğrenci yanıtları arasındaki ilişki grafiği	102
Şekil 5.28. Açık uçlu soruya göre öğrencilerin içmimarlık bölümü akademik motivasyonları içerik analizi üst ve alt temaları	104
Şekil 5.29. Temalar altında kodlanan öğrenci yanıtlarının dağılımı (Sankey Grafiği).....	110
Şekil 6.1. İçmimarlık eğitiminde “öğrenci odaklı” geliştirme modelinin kavramsal oluşum şeması	116
Şekil 6.2. İçmimarlık eğitimi program geliştirme modeli diyagramı	122

SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ

α	: Alpha değeri
ABD	: Amerika Birleşik Devletleri
AMÖ	: Akademik Motivasyon Ölçeği
ASID	: Amerikan İç Mekan Tasarımcıları Topluluğu
CIDA	: İçmimarlık Akreditasyon Konseyi (Council for Interior Design Accreditation)
DFA	: Doğrulayıcı Faktör Analizi
DMB	: Dışsal Motivasyon - Belirlenmiş
DMD	: Dışsal Motivasyon - Dış Düzenleme
DMY	: Dışsal Motivasyon - İçe Yansıyan
ECIA	: Avrupa İçmimarlar Konseyi (European Council of Interior Architects)
ESTÜ	: Eskişehir Teknik Üniversitesi
FIDER	: İçmimarlık Akreditasyon Kuruluşu
HÜ	: Hacettepe Üniversitesi
IFI	: Uluslararası İçmimarlar Federasyonu
IDBÜ	: İhsan Doğramacı Bilkent Üniversitesi
İEÜ	: İzmir Ekonomi Üniversitesi
İMBA	: İçsel Motivasyon - Başarıya Yönelik
İMBİ	: İçsel Motivasyon - Bilmeye Yönelik
İMU	: İçsel Motivasyon - Uyarım Yaşamaya Yönelik
İTÜ	: İstanbul Teknik Üniversitesi
MS	: Motivasyonsuzluk
MSGSÜ	: Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi
MÜ	: Marmara Üniversitesi

ÖSYM	: Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi
ÖSYS	: Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Sistemi
R	: Korelasyon katsayısı
s	: Standart sapma
TDA	: Tasarım Düşüncesi Anketi
TYYÇ	: Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi
\bar{x}	: Ortalama
YEM	: Yapısal Eşitlik Modellemesi
YÖK	: Yükseköğretim Kurulu

1. GİRİŞ

1.1. Sorunun Belirlenmesi

Bir tasarım alanı olarak içmimarlık eğitiminde, öğrencinin yaratıcı sorun çözme becerilerini kazanması ve kendini bu yönde geliştirmesi öncelikli amaçlardandır. Ancak eğitim sürecinin niteliğini etkileyen; eğitim yöntemleri ve öğreten kaynaklı etmenler dışında öğrencinin akademik motivasyonu, öğrenme sürecinin niteliği üzerinde önemli bir rol oynamaktadır. Motivasyona dayalı sorunların çözümü için öncelikle öğrenci motivasyonunun değerlendirilmesi ve düzeylerinin belirlenmesi gereklidir. Bu bakımdan bu tez çalışmasında, içmimarlık öğrencilerinin akademik motivasyonlarının hangi türlere dahil olduğu ve motivasyon türleri ile öğrencilerin tasarım düşüncesi görüşleri arasındaki ilişki düzeyi sorun olarak belirlenmiştir. Araştırma sorunu çerçevesinde, Türkiye ölçeğinde içmimarlık lisans bölümlerinden geniş katılımlı bir veri toplama ve analizine dayanan bir değerlendirme yapılmasına gereksinim duyulmuştur.

Son yıllarda “öğrenci profili” etmeninin, programların içeriklerinde yapılması planlanan güncelleme ve geliştirmelere olan etkisi, bir girdi niteliğinde ele alınmaktadır. Lisans düzeyi eğitimde yeni yöntemler ve programların yapılandırılmasına yönelik çalışmalarda, öğrenci profilinin eğitime “veri” olarak katkı sağlayabilecek özelliklerinin bilinmesi, oldukça önemli hale gelmiştir. Öğrenci profili niteliğinin değerlendirmesinde değişen değerler dizisi, yeni bakış açıları ve yeni kuşağın getirdiği bireysel farklılıklar bütüncül olarak rol oynamaktadır. Tezin araştırma sorununun oluşmasındaki birincil etken, içmimarlık alanındaki öğretim elemanlarının özellikle son dönemlerde farklı açılardan çeşitlilik gösteren öğrenci profiline yönelik görüşleri olmuştur. Buna göre, ulusal öğrenci seçme sistemleri ve kuşak özellikleri gibi konularda çeşitlilik gösteren öğrencilerin içmimarlık bölümü seçme motivasyonu ve tasarım eğitimine uyum ilişkisi sorgulanabilir bulunmuştur. Öğrencilerin seçme sistemleri ile ilgili çeşitliliğine örnek olarak: Eskişehir Teknik Üniversitesi-İçmimarlık bölümü (2018 yılı öncesinde Anadolu Üniversitesi-İçmimarlık bölümü), 1992 yılından 2011 yılına kadarki süreçte özel yetenek sınavı uygulaması ile öğrenci almaktayken, 2012 yılından itibaren merkezi sınav sisteminin sayısal puan türü ile öğrenci almaya başlamıştır. Öğrenci seçme sistemindeki bu değişim, öğrenci profiline akademik motivasyon üzerindeki değişimler yoluyla gözlemlenmektedir. Önceki yıllarda öğrenciler belirlenmiş yetenek ve becerilerin ölçülmesine dayalı olan bir sınav uygulaması ile seçilmekteyken, güncel durumda giriş

ölçütü yalnızca öğrencinin merkezi sınav başarısı olmuştur. Giriş sınavına yönelik sanat ve tasarım alanında çeşitli hazırlık süreçlerinden geçtikten sonra katıldığı giriş sınavı sonrası kabul edilen öğrenci profilinin, bugünkü öğrenci profiline göre akademik motivasyon bakımından daha farklı özellikler taşıdıklarına yönelik eğitimci görüşleri bulunmaktadır. Bu görüşler, önceki yöntemle göre alınan öğrencilerin genel olarak, tasarım eğitimi hedefine kişisel bir ilgi ve istek ile daha fazla odaklanmış olabileceği yönündedir (Bozdayı, Demirbaş, Tokol, Doğan, Elibol ve Atalayer, 2016).¹ Özel yetenek sınavı uygulaması ile giren öğrencilerin genellikle tasarım alanını ilgi ve istekleri doğrultusunda önceden hedefleyerek buna göre tercih ve sınav hazırlık aşamasını planladıkları bilinmektedir. Merkezi sınav uygulamasında ise akademik motivasyon bakımından daha geniş çeşitlilikte bir öğrenci kitlesi arasından seçilen bir öğrenci profili söz konusudur. Bu nedenle öğrencilerin bölümü tercih etme motivasyonlarının da daha geniş bir çeşitlilik gösterdiği görülmektedir.

Bu görüşler ve eğitim ortamlarındaki gözlemlere göre oluşan araştırma sorunu çerçevesinde, tez çalışmasında içmimarlık öğrencilerinin akademik motivasyon türlerinin neler olduğu, öğrencilerin motivasyon türlerine göre dağılımı ve ortaya çıkan motivasyon profillerinin öğrencilerin tasarım düşüncesi özelliklerine yönelik görüşleri ile arasında ilişki olup olmadığı ve olası ilişki düzeyleri araştırma sorunu olarak belirlenmiştir.

1.2. Amaç

İçmimarlık eğitim ortamlarında, öğrencilerin akademik motivasyonlarının hangi yönde olduğu ve tasarım öğrencisi olarak bireysel özellik ve yetkinliklerin öğrenci profiline bağlı etmenlere bağlı olarak değişip değişmediğine yönelik tartışma konuları oluşabilmektedir. Bu kapsamda öğrencilerin içmimarlık bölümünde eğitim almak üzere var olan akademik motivasyonu ve öğrencinin yaratıcı sorun çözmeye dayanan tasarım düşüncesi ile ilgili özellikleri arasında ilişki kurulması hedeflenmiştir. Tasarım düşüncesi, günümüzde yalnızca tasarım alanı ile sınırlı olmayan, sorunlara yaratıcı yaklaşım gerektiren bir sorun çözme süreci ve bu süreçte kullanılan yöntemler bütünü olarak

¹ A. M. Bozdayı, O. Demirbaş, T. Tokol, C. Doğan, G. C. Elibol ve F. Atalayer, (2016). *İçmimarlık bölümleri giriş sınavı ve niteliği paneli*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Mimarlık ve Tasarım Fakültesi İçmimarlık Bölümü.

tanımlanabilir. Bir tasarım alanı olan içmimarlık ise, temelde tasarım sorunlarına yaratıcı çözümler bulma becerilerini gerektiren bir tasarım alt disiplini olması nedeniyle, tasarım düşüncesini kullanabilen bireylerin, öğrenci ve meslek uygulayıcısı olarak daha etkili ve başarılı sonuçlara ulaşabileceği bir potansiyel barındırmaktadır.

Alandaki ilgili alanyazın değerlendirilmesi sonrasında, bu tez çalışmasının Türkiye ölçeğinde öğrenci profili ve tasarım düşüncesi ekseninde, tasarım eğitimini geliştirmeye yönelik yapılanmış nitelikli bir bilimsel çalışma olması hedeflenmiş, tezin araştırma soruları bu doğrultura belirlenmiştir. Belirlenen araştırma soruları aşağıda verilmiştir:

- 1) Türkiye’de içmimarlık öğrencilerinin akademik motivasyon türleri nelerdir?
- 2) Bu akademik motivasyon türlerine göre katılımcılar arasında cinsiyet, yaş, sınıf düzeyi, üniversite ve bölüme kabul yöntemi değişkenlerine göre farklar mıdır?
- 3) Türkiye’de içmimarlık öğrencilerinin akademik motivasyon türleri ile tasarım düşüncesi özellikleri arasındaki ilişki nasıldır?
- 4) İçmimarlık öğrencilerinin akademik motivasyon türlerinin ve tasarım düşüncesi görüşlerinin bilinmesinin tasarım eğitimine katkıları neler olabilir?

Tez çalışmasının araştırma sorularına dayalı gelişen varsayımı (hipotezi) şu şekilde oluşturulmuştur: “İçmimarlık öğrencilerinin olumlu akademik motivasyon türleri ile tasarım düşüncesi görüşleri arasında olumlu yönde bir ilişki vardır.”

Araştırma soruları ve araştırma hipotezi bağlamında, içmimarlık öğrencilerinin akademik motivasyon profilleri belirlenerek, bu profiller ile öğrencilerin tasarım düşüncesi görüşleri arasındaki ilişkileri, bilimsel bir yöntem doğrultusunda incelemek ve bu ilişkileri değerlendirmek amaçlanmaktadır. Çalışmanın sonucunda elde edilecek değerlendirmeler ile içmimarlık eğitiminde Türkiye ölçeğini temsil eden bir örneklem grubu üzerinden, güncel içmimarlık öğrenci profiline yönelik olarak eğitimin geliştirilmesine katkı sağlayacak bilimsel veri bütünü oluşturulması amaçlanmaktadır. Bu verinin, ilk olarak öğrencilerin içmimarlık alanında akademik eğitim alma motivasyonlarına yönelik bir gösterge sunması beklenmektedir. Aynı zamanda olumlu yönde akademik motivasyon türleri ile tasarım düşüncesi arasında olumlu ilişki olup olmadığına ilişkin bilgi ortaya konulması amaçlanmaktadır. Bu sürecin sonunda ulaşılan bilgiler ile, bünyesinde tasarım öğretim yöntemlerini içeren akademik program planlamalarında, öğrenci odaklı biçimde geliştirme ve güncellemeler yapılabilmesine katkı sağlanması hedeflenmektedir. Öğrencilerin akademik motivasyon türleri göz

önünde bulundurulacak geliştirilecek olan eğitim programlarının daha kapsayıcı, öğrenci merkezli, çağın gerekliliklerine uyumlu, yenilikçi ve esnek bir yapıda olabileceği beklenmektedir. Bu çalışma sonucu ulaşılan bilgi bütünü, içmimarlık bölümleri dışında diğer tasarım eğitimi veren bölümlerin de yararlanabileceği bir kapsayıcılık ve bilimsellik düzeyinde olması, ulusal ve uluslararası ölçekte tasarım eğitim ve yöntemlerine yönelik çalışmalarda ve tasarım eğitimi stratejilerinin geliştirilmesinde yararlanılabilecek bir kaynak niteliği taşıması tez kapsamında ulaşılması beklenen en önemli amaçlardır.

1.3. Önem

Bir tasarım alanı olan içmimarlık eğitiminde öğrenci profili özelliklerine yönelik derin araştırma içeren çok sınırlı sayıda çalışmaya erişilmiştir. Bu tez çalışmasının, güncel tasarım eğitimi planlamalarında kullanılacak nitelikte bilimsel veriye dayalı ve öğrenci odaklı bir araştırma olması bakımından alanyazına önemli bir katkı sunacağı öngörülmektedir. Tasarım öğretim yöntemlerinin, içinde bulunulan çağ, kuşak değişkenleri ve bu değişkenlere göre değişen algısal ve bilişsel yönler gibi pekçok açıdan farklılaşan öğrenci profili etmenine odaklı olarak güncellenmesinin, eğitimin niteliği ve verimliliği üzerinde olumlu etkileri olabilmektedir. Bu çalışma ile, içmimarlık eğitiminde programların ve öğretim yöntemlerinin yeniden yapılandırılmasında, öğrenci etkenini barındıran sorunların çözümüne yönelik olarak yeni kuşak özelliklerinin getirdiği eğilimler ile ilgili kapsamlı ve sistemli bilgi elde edilmesi önemli görülmüştür. Bu bilgi, içmimarlık alanında akademik eğitim almak isteyen öğrencilerin akademik motivasyon türleri ile tasarım düşüncesi özelliklerine yakınlığı arasındaki olası ilişkileri kurabilmeyi sağlayacak, Türkiye'deki içmimarlık öğrencisini daha iyi tanıma ve tanımlamada yardımcı olacaktır. Ayrıca Türkiye örneklemini üzerinden dünyadaki içmimarlık öğrenci profili için de bir gösterge oluşturabileceği öngörülmüştür.

Tasarım öğrencisinin evrensel ölçekte sorunlar karşısında tasarım düşüncesi becerilerini kullanarak düşünme ve uygulama eylemlerini gerçekleştirebilmesi ve etkili bir tasarım süreci yönetmesi beklenmektedir. Uygulamaya dönük sorun çözme becerilerini kapsayan tasarım düşüncesi özellikleri, son yıllarda yalnızca tasarım değil; mühendislik, işletme, ekonomi gibi çok sayıda disiplinde çalışan bireylere kazandırılmaya çalışılmakta ve bu sürecin kazandırdığı becerilerden üretilen değer, ürün, sistem ya da hizmetlerde sıklıkla yararlanılmakta olduğu gözlemlenmektedir. Kısaca

“yaratıcı sorun çözüme süreçleri” olarak tanımlanan tasarım düşüncesi, tasarım kavramlarının geliştirildiği bilişsel, stratejik ve pratik süreçleri içermektedir. Tasarım sorunları karşısında tasarım düşüncesinin kullanımı; yaratıcı düşünme, işbirliği, farklılıklara saygı, empati gibi tasarım eğitimindeki birincil düzeyde öneme sahip kavramları barındırmaktadır. Bu nedenle tasarım eğitimi alan öğrencilerin tasarım düşüncesi ilke ve değerlerine olan yakınlığı ve zihin yapısı önemli görülmektedir.

Türkiye ölçeğinde içmimarlık bölümü öğrencilerinin akademik motivasyon türlerinin ise tasarım eğitiminde vurgulanan öneme sahip tasarım düşüncesi bileşenleri ile ilişkisi çalışma açısından önemli görülmüştür. İçmimarlık öğrencilerinin akademik motivasyon türlerinin belirlenmesi ve akademik motivasyonlarının onların tasarım düşüncesi görüşleri ile ilişkisi, eğitim yöntemi ve içeriğini kapsayan planlamalarda kullanılabilir bir bilgi bütünü olarak alanda değer yaratması beklenmektedir. Ulaşılan bilgi bütünü, tasarım eğitimi içeriğinin öğrenen odaklı bir yapıda, daha nitelikli ve verimli duruma gelebilmesine yönelik öneri niteliğinde katkı sunması beklenmektedir. Bu anlamda eğitimci, akademisyen ve alandaki karar vericilere yönelik, doğrudan içmimarlık öğrencilerinden elde edilen somut ve bilimsel veri ve bu veriye dayalı değerlendirmeler sunması, ayrıca güncel içmimarlık öğrencisi profilini yansıtması bakımından özgün değer yaratması beklenmektedir. Tez çalışmasının evrensel tasarım eğitimindeki bilimsel birikimine bu yönlerden katkı sağlayarak, yaygın etkisini artırabileceği beklenmektedir.

1.4. Alanyazın ve Varsayımlar

Alanyazın incelendiğinde içmimarlık eğitimi alanında çok sayıda araştırma ve tez olduğu görülmektedir. Çalışılan konuların sıklıkla; tasarım stüdyosu, stüdyo ortamı, tasarım süreçleri gibi eğitimin içeriğine ya da yöntemine yönelik çalışmaları kapsadığı bilinmektedir. Bu alandaki çalışmalar, eğitimin temel bileşenleri olan “öğrenen”, “öğreten” ya da özellikle “eğitimin içeriği” ile ilgili alanlarda yoğunlaşabilmektedir. Türkiye’de içmimarlık eğitimi konusunda öğrenci etmenine odaklanan birçok çalışma bulunmaktadır. Bu çalışmalara son beş yıllık dönemden örnek olarak; Günday (2015), tasarım eğitiminde birer öğrenme ortamı olan tasarım stüdyolarını öğretme stilleri, öğrenme modelleri ve öğrenme süreci açısından incelemiştir. Onur (2016), tez çalışmasında çok duyulu farkındalık eğitimi önerisi ile tasarım öğrencilerinin yaratıcılıklarını arttırmayı hedeflemiştir. Aksoydan (2017), ise karma öğrenme ile öğrenci

memnuniyeti arasındaki ilişkinin, tasarım stüdyosu ve stüdyo dışı derslere göre farklı olup olmadığını araştırmayı amaçlamıştır. Ancak doğrudan öğrenciyi ele alan ve öğrenci profili özelliklerine yönelik bilimsel nitelikte değerlendirmeleri kapsayan çalışmaların çok sınırlı olduğu gözlemlenmiştir. Altekin (1995), tiyatro ve içmimarlık ve çevre tasarımı bölümlerindeki öğrencilerin empatik beceri düzeylerinin karşılaştırılması konusundaki tez çalışmasında doğrudan öğrenci profiline odaklanmıştır. Akbay (2003), temel tasarım dersinde öğrencilerin renk kararlarındaki sezgisel ve analitik yaklaşımlarını inceleyerek tez çalışması kapsamında öğrenci odaklı bir araştırma gerçekleştirmiştir. Güler (2012) ise, içmimarlık programları temel tasarım dersi kapsamında öğrencilerin görsel algı beceri düzeylerini bilimsel bir yöntem çerçevesinde değerlendirmiştir. Bu çalışmaların ortak özelliği içmimarlık eğitiminde odaklandığı ana etmenin “öğrenci” olması ve öğrenci etmenine yönelik veri sağlamasıdır.

İçmimarlık eğitimi alanyazınında tasarım öğrencisinin güncel anlamdaki tasarım eğitimine yönelik kişisel eğilimleri ve özelliklerinin incelenmesi, tasarım eğitiminin geliştirilebilmesi adına, daha önce bu anlamda yapılmış çalışmaların kısıtlılığı nedeniyle gerekli görülmüştür. Özellikle Türkiye’de içmimarlık eğitimindeki öğrenci profilinin son yıllarda kabul koşullarına bağlı farklılıklar göstermesi, öğrencilerin içmimarlık bölümünde akademik eğitim alma motivasyon türlerinin de bu duruma bağlı olarak değişmiş olabileceğini düşündürmektedir. Bu bağlamda araştırmanın hipotezi kurulurken öğrencilerin bireysel özellikleri bakımından tasarım disiplinine yakınlığı ile ilgili olan “tasarım düşüncesi becerileri”nin her öğrencide farklı düzeyde olabileceği olasılığı üzerinde durulmuştur.

Öğrenci başarısının motivasyon etmeni ile yakından ilgili olduğu pekçok çalışmada vurgulanmaktadır. Motivasyon kavramı, öğrenci davranış ve tutumlarına tüm eğitim düzeylerinde etki eden önemli bir etmendir. Öğrenci motivasyonu ve motive olma eylemi pedagoji üzerine yapılan çalışmalarda ayrıca öneme sahip bir konudur. Motivasyon sorunları, okullarda öğretmenler tarafından yaygın olarak dile getirilen, akademik başarıyı olumsuz etkileyen önemli bir sorun olarak gözlenmektedir (Karagüven, 2012: 10). Ellis ve Worhington (1994) ile Scheuermann (2000) tarafından yapılan başarılı öğrenci tanımları içinde, “içsel motive olabilen öğrenci” ifadesi yer almaktadır. Bu durumda başarılı öğrencilerin içsel motivasyonunun yüksek olması beklenir (Karagüven, 2012: 11). Ulusal ya da uluslararası alanyazında ise, içmimarlık eğitimi ve içmimarlık öğrencilerini konu alan, öğrencilerin akademik motivasyon türlerine yönelik, ölçmeye

dayalı bir çalışmaya rastlanmamıştır. Tez çalışmasında ele alınan sorun ve araştırma soruları çerçevesinde öğrencilerin motivasyon türlerinin belirlenebilmesi amacıyla kullanılan Akademik Motivasyon Ölçeği'nin, alanyazında lisans ve lisansüstü düzeyi eğitim alan öğrenciler ile yapılan çok sayıda çalışmada kullanılmış olduğu görülmüştür. Bu çalışmalardan biri, Öz Belirleme kuramının önerdiği davranışsal düzenleme türlerine göre tanımlanan lisans öğrencilerinin profillerini ve bu akademik motivasyon profillerinin cinsiyet ve yaş değişkenine göre durumlarını incelemektedir (Litalien, vd. 2019).

Tasarım düşüncesi özelliklerine yönelik yapılan alanyazın taramalarında ise, geçerlilik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmış ve kullanımda olan bir bilimsel ölçeğin olmadığı görülmüş, tasarım düşüncesi zihin yapısı için herhangi bir ölçüm aracı olmadığı sonucuna ulaşılmıştır (Dosi, Rosati, ve Vignoli, 2018). Schmiedgen vd. (2016: 166), “Durumun karmaşıklığından dolayı örgütsel bir ortamda tasarım düşüncesinin özgül etkisini veya katkısını yeterince belirleyebilecek hiç kimse olamaz” diyerek tasarım düşüncesinin karmaşık ve birbiriyle ilişkili yapısını belirtmiştir. Ancak tez çalışması kapsamında, bu yapıya ilişkin oluşan alanyazında öne çıkan kavram ve temalar kullanılarak, öğrencinin kendi kendini değerlendirmesine dayanan bir tasarım düşüncesi özellikleri anketi hazırlanarak uygulanması ve öğrenci motivasyonu ile ilişkilendirilmesi hedeflenmiştir. Ulaşılan alanyazın birikimi doğrultusunda, tez çalışması motivasyon kavramı ve öğrencilerin motivasyonlarının bilinmesi, tasarım düşüncesi özellikleri ile ilişkisi ekseninde kurgulanmıştır.

Tez çalışması kapsamında “öğrencilerin tasarım düşüncesi özellikleri” ifadesi, öğrencilerin yaratıcı sorun çözme süreçlerindeki becerileri, yeterlilikleri, düşünce veya zihin yapısını ifade etmektedir. Yaratıcı sorun çözme becerileri, tasarımın tüm alanlarında verilen eğitim içeriğinde öğrenciye aktarılması hedeflenen en temel yeterliliklerden olması nedeniyle, alanyazında “tasarım düşüncesi” olarak geçen ve “yaratıcı sorun çözme süreci” olarak tanımlanan kavram, tezin bakış açısına göre tasarım eğitimi tarihi boyunca süregelen ve kullanımda olan yöntem ve süreçler bütünü ifade etmektedir.

1.5. Sınırlılıklar

Tez çalışmasının kapsamı, örnekleme bakımından Türkiye'deki içmimarlık alanındaki eğitim ile sınırlandırılmıştır. Veri toplama aşamasında evreninin tamamına ulaşılması mümkün olmadığı için araştırmada veri toplama belirli ölçütlere göre

belirlenen örneklem grubu üzerinden gerçekleştirilmiştir. Bu doğrultuda, tez çalışmasının örnekleme, Türkiye’de on yıl üzeri süredir eğitim vermekte olan ve tezin “4. Yöntem” başlıklı bölümü, 4.3 nolu alt başlığında detaylarıyla belirlenmiş ölçütlere göre seçilmiş içmimarlık ve içmimarlık ve çevre tasarımı bölümleri ile sınırlandırılmıştır. Bu bölümler, farklı kurum kültürlerine sahip, farklı şehirlerden, vakıf üniversitesi ve devlet üniversitelerinden oluşmaktadır. Söz konusu içmimarlık bölümleri: Eskişehir Teknik Üniversitesi, Hacettepe Üniversitesi, İhsan Doğramacı Bilkent Üniversitesi, İstanbul Teknik Üniversitesi, İzmir Ekonomi Üniversitesi, Marmara Üniversitesi ve Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi’dir.

Tezin veri toplama aşaması, 2019-2020 bahar döneminde yapılmıştır. Normal koşullara göre araştırmacının her bir içmimarlık bölümünde bulunarak, yerinde veri toplaması şeklinde planlanmıştır ancak dünya genelini etkileyen pandemi koşullarının getirdiği eğitimin tüm Türkiye’de uzaktan devam etmesi ve il dışı seyahat yasakları nedeniyle bu aşama internet ortamından gerçekleştirilmiştir. İnternet ortamında veri toplamada hedeflenen sayıya ulaşılmıştır.

1.6. Tanımlar

İçmimarlık: İçmimarlık; insanların gereksinimlerini karşılamak amacıyla belirlenmiş mekanları pratik, estetik ve sembolik işlev açılarından ele alan, insanların fiziksel ve ruhsal özellikleri ve eylemlerine uygun olarak tasarlayan bir meslek alanı.

İçmimarlık Eğitimi: Türkiye’de çeşitli fakülteler altında yer alan “içmimarlık” ve “içmimarlık ve çevre tasarımı” programlarını kapsamaktadır.

Tasarım Düşüncesi: Yaratıcı sorun çözme süreci. Tasarım kavramlarının geliştirildiği bilişsel, stratejik ve pratik süreçleri kapsamaktadır.

Tasarım Düşüncesi Özellikleri: Öğrencinin tasarım düşüncesi zihin yapısını ifade etmektedir. Uluslararası alanyazında “Design-thinking mindset” olarak yer alan kavramın, bu tez çalışmasında karşılanması için dilimize yorumlanarak çevrilmiş biçimidir.

Akademik Motivasyon Ölçeği: Öğrencilerin akademik motivasyonlarına ilişkin olarak Vallerand, R. J. vd. (1992) tarafından geliştirilmiş, Karagüven (2012) tarafından Türkçe’ye uyarlaması yapılmış olan veri toplama aracı.

Öz Belirleme Kuramı: Kişilik gelişiminin ve davranışların örgütlenmesinin arkasında yatan içsel ve dışsal süreçlere odaklanan bir motivasyon kuramı.

Veri Toplama Aracı: Bilimsel amaçlı araştırmanın amacına uygun verilerin toplanması için geliştirilmiş form, anket, ölçek vb. tümü.

Tasarım Öğrencisi: Tasarımı bir buluş yöntemi olarak kullanan ve bu süreçte ortaya çıkan ürünün kullanıcı tarafından doğrudan kullanımını sağlayan eğitimin verildiği lisans programlarının öğrencisi.

Öğrenen: Öğrenci.

Öğreten: Öğretim elemanı.

Öğrenci Profili: Öğrencinin ayırt edici özelliklerinin bütünü.

Merkezi Yerleştirme: Değerlendirme sonucunda oluşan puanlar, tercihler, önceden belirlenen kontenjan ve şartlar dikkate alınarak adayların yükseköğretim kurumlarına veya ilgili kurum ve kuruluşlara ÖSYM tarafından yerleştirilme işlemleri.

Özel Yetenek Sınavı: Özel yetenek gerektiren programların yükseköğretim programlarının kendileri tarafından yapılan sınavları ile seçme ve yerleştirme işlemleri.

2. TASARIM EĞİTİMİ VE TASARIM DÜŞÜNCE İLİŞKİSİ

2.1. Tasarım Eğitimi

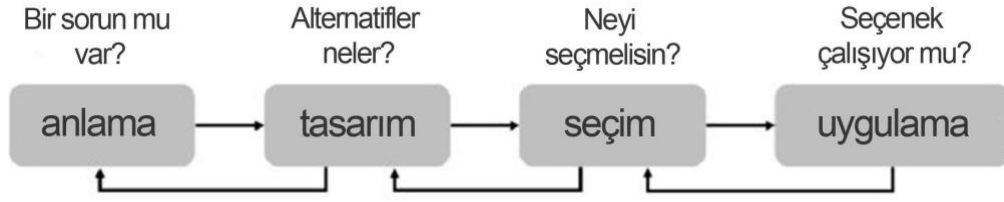
2.1.1. Tanımlar

Tasarım: İngilizce’de “design” sözcüğü ad ve eylem olarak kullanılmaktadır (Er vd. 2010: 19). Simon (1969), var olanı tercih edilen duruma dönüştürmek amacıyla eylemde bulunan herkesin tasarım yaptığını ifade etmektedir (Simon, 1969). Tanım olarak tasarım; bir ürün ya da hizmeti oluşturmak için gereken bilginin (tanım, özelleştirmeler, çizimler, iş akış planları) ortaya konulmasıdır. Eylem olarak tasarım; ürün ya da hizmetin kendisini anlatmaktadır, tasarlama sürecinin sonunda ortaya çıkan ürün ya da hizmet olarak tanımlanmaktadır (Er, Er ve Manzakoğlu, 2010: 19). Bir diğer tasarım tanımı şu şekildedir: “Organizasyonel etkinlikler de dahil olmak üzere, bir ürünün ya da ürün sisteminin geliştirilmesi için gerçekleştirilen eylemler dizisi (Gorb ve Dumas, 1987)”. Simon (1969)’a göre tasarım, meslekleri bilimden ayıran temel göstergedir (Simon 1969: 92). Svengren (1997), tasarımın görsel ve düşünsel bir süreç olduğunu ve bu süreç sonunda ortaya işlevsel, ergonomik, ekonomik ve görsel anlam içeren fiziksel nesnelerin ortaya çıktığını belirtmiştir. “Tasarım” sözcüğü, alanyazında genel anlamda bir ürünün, eserin ya da yapının taslaklanarak elde edilmiş yaratımı olarak tanımlanmakta; tasar, eskiz, dizayn sözcükleri ile karşılık bulmaktadır. Bir diğer tanıma

göre tasarım, bir buluş yöntemi olarak tanımlanmaktadır: “Tasarım bir buluş yöntemidir. Yapılan deneysel uygulamalar ile yeniyi, farklıyı ve o güne kadar görülmemişi arar (Kaptan, 2013: 64)”. Akdoğan (2015)’a göre ise sanat eseri her zaman tek, eşsiz ve benzersizdir (Akdoğan, 2001: 215). Tek, eşsiz ve benzersiz olma nitelikleri hem sanat hem de tasarım ürünü için geçerlidir.

Tasarım Ürünü: Gerçekleştirilen bir takım eylemler dizisi sonucu ortaya çıkarılan ürün ya da ürün sistemi olarak tanımlanmaktadır (Gorb ve Dumas, 1987). ICSID tasarım tanımı, tasarımın nesnelere birlikte hizmet ve süreçleri de kapsadığına ve entelektüel bir eylem alanı olduğuna dikkat çekmektedir (Aktaran: Er vd. 2010: 22). Tasarım ürünleri ya da hizmetleri, kişi ya da bir ekibin yaratıcı tasarım süreci sonucunda geliştirilmesi yoluyla ortaya çıkmaktadır. Tasarım ürünü bu süreç sonucunda seri olarak üretilebilmektedir. Tasarım ürünü, seri üretim ile çoğaltılara kullanılabilmesi yönü ile sanat ürününden ayrılmaktadır. Eserler ve tasarım ürünleri, tıpkı sosyal bilimlerin konusu olan olaylar gibi tekrarlanamaz özelliğe sahiptir ve yaşamın doğal dokusu içerisinde oluşup gelişen kültür kavramıyla doğrudan ilişkili olarak varlığını sürdürmektedir (Kurt-Çavuş ve Kaptan: 2019: 79). Bu bakımdan tasarım ürünleri özgünlük değerine sahiptir. Tasarım eylemleri bireysel ya da toplumsal bir sorunun belirlenmesi ve tasarım sorununa dönüşmesi yoluyla gerçekleşmektedir. Ortada çözülmesi gerekli olan bir tasarım sorunu, dolayısıyla bir gereksinim söz konusudur. Tasarım ürünü buna bağlı gelişmektedir ve gelişimi sonucunda tekrarlanabilen, kopya edilebilen, seri olarak üretilebilen ya da ticari anlamda değere sahip bir metaya dönüşebilmektedir. Tasarım ürünü belirli kurallar çerçevesinde çoğaltılabilir olsa da özgün bir düşüncüyü içermekte olup, tek ve benzersiz bir sorun çözüm yolu önerme özelliklerine sahiptir.

Tasarım Süreci: Tasarım eğitimi ve tasarım süreci üzerine oluşturulan kuramsal çalışmalar, temelini tasarlama eyleminin oluşturduğu bir eğitim süreci üzerine yapılmaktadır. Bu nedenle tasarım sürecinin tanımlanması için öncelikle “tasarım” tanımları incelenmelidir. Tasarım aynı zamanda bir sorun çözme süreci olarak tarif edilmektedir. “Tasarım çok disiplinli yaratıcı sorun çözme ve planlama etkinliğidir (Cooper ve Press, 1995)”. Yaratıcı sorun çözme ve planlama etkinliği olarak tanımlanan tasarım eyleminin gerçekleşmesindeki aşamalar tasarım sürecini oluşturmaktadır. Şekil 2.1 üzerinde Simon (1960) tarafından tanımlanan “Karar-tabanlı tasarım süreci” şeması bulunmaktadır.



Şekil 2.1. Karar-tabanlı Tasarım Süreci şeması (Simon, 1960. Çeviri)

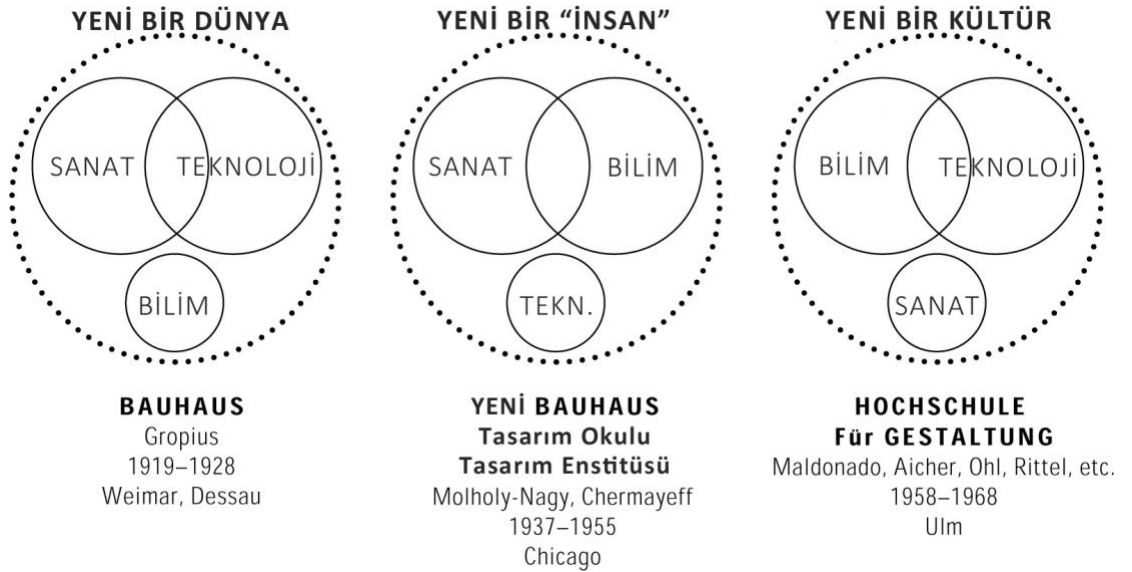
Tasarım süreci ve tasarım düşüncesinin süreç olarak benzerliği söz konusudur ve birbirleri yerine kullanımına rastlanılmaktadır. Tasarımcının tasarım sorunu belirlemesi ardından empati, düşünme, fikir üretme, karar verme ve test etme aşamalarını içeren ve genellikle sonuç ürün ile tamamlanan süreç tasarım düşüncesi sürecini oluşturmaktadır. Tasarım sürecinde de benzer biçimde; sorunu anlama, tasarlama, seçim yapma ve uygulama şeklinde bir süreç gelişmektedir. Tasarım süreç şemaları farklı kaynaklarda küçük farklılıklar gösterse de temel olarak bu şema (Şekil 2.1) ile benzer ilkeler doğrultusunda ilerlemektedir. Tasarım eylemleri ile üretilen ürün ya da bilgi bu sürecin sonunda özgün değer kazanmaktadır. Tasarım sürecinde üretilen çözümler, eser, ürün ya da mekanlar kullanıcı ile doğrudan ilişkili bir yapıdadır. Bu nedenle örneğin içmimarlık alanında tasarım süreci mekan-kullanıcı-işlev ilişkisi çerçevesinde geliştirilmektedir.

2.1.2. Tasarım eğitiminin yapısı

Soyut kavramlarla iç içe olan tasarım eğitimi, yapısı gereği, geniş kapsamlı, fazla belirgin olmayan, tanımlanması, anlaşılması, sınıflandırılması ve biçimlendirilmesi güç, karmaşık ve çelişkili bir yapıya sahiptir (Yürekli ve Yürekli, 2004: 53-62). Tasarım eğitiminin tarihsel gelişimi incelendiğinde, günümüzdeki birçok tasarım okulunun eğitim modeli temellerinin kaynağı olan Bauhaus ekolü ile karşılaşmaktadır. Yirminci yüzyılın başlarında yaşanan endüstri ve teknolojiye gelişmeler ve devamında gelen seri üretim, estetik biçimleme gereksinimi doğmasına neden olmuştur. Bu yüzyılın başında sanat eğitimi derinden etkileyen bir kurum olan Bauhaus, endüstrileşme etkisiyle ayrışan sanat, teknik bilgi ve teknoloji/üretim birlikteliğinin yeniden kurgulanması aşamaları sürerken, Almanya'da kurulmuştur (Ackermann, 2000: 8). Bauhaus yaklaşımı, uygulamalı tasarım alanları ve güzel sanatlar arasındaki sınırı ortadan kaldırarak, her iki alanın karşılıklı etkileşmesine uygun bir ortam hazırlamayı amaçlamıştır (Erkmen, 2009: 17). Bauhaus'ta endüstri gereksinimlerinin karşılanması amacı ortaya çıkmıştır ve

tasarımlar atölye ortamlarında hazırlanarak tekstil, cam, metal, baskı ve seramik atölyelerinde prototipler yapılarak fabrikalarda üretimler gerçekleştirilmiştir (Bulat, vd. 2014: 106). Bauhaus'ta sanat dışında, teknik (bilimsel) bilgiye dayalı, teknolojik üretimin yapılmakta olması, eğitim programında sanat, bilim ve teknolojinin olduğunu göstermektedir.

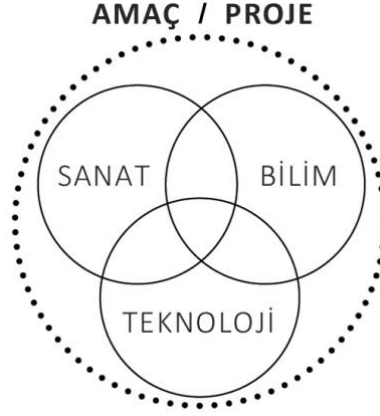
Tasarım eğitimi eğitim programının arketipik bir modelini oluşturmak için, genel bir çerçevede üç bölümlü bir yapı; sanat-bilim-teknoloji biçiminde tanımlanabilmektedir. Bu üç bileşenin içeriğinin ne olacağını ve nasıl ifade edilmesi gerektiğini anlamak için, tasarım süreci veya projede epistemolojik/metodolojik bir model oluşturmak gerekmektedir (Findeli, 2001: 16). Findeli (2001)'ye göre sorun; hem sanat, bilim ve teknolojinin göreceli ağırlığında, hem de bu bileşenlerin birbirleri arasındaki yeterli bir aradalıkta yatmaktadır. Modeller (Şekil 2.2) incelendiğinde, hiçbirinin ideal modeli yansıtmadığını savunmaktadır (Findeli, 2001: 7).



Şekil 2.2. *Tasarım programı arketipinin tarihsel şemaları (Findeli, 2001)*

Findeli (2001), günümüzde herkesin sanat, bilim ve teknolojinin bir tasarım programına dahil edilmesi gerekliliği konusunda hemfikir olduğunu belirtmiştir. Ancak, bir yandan bunların göreceli önemi ve diğer yandan da kendi işlevleri, anlatılış biçimleri konusunda kısa süre sonra anlaşmazlık ortaya çıkacağını ifade etmiştir (Findeli, 2001: 8). Bauhaus geleneği içindeki bir tasarım programının ideal arketipsel yapısının; sanat, bilim

ve teknolojinin eş ağırlıklardaki üçlü birleşimi olduğunu oluşturduğu Şekil 2.3'teki model ile ortaya koymuştur (Findeli, 2001: 7).



Şekil 2.3. İdeal tasarım programı arketipi (Findeli, 2001)

Bauhaus tasarım programı yapısını yansıtan Şekil 2.3'e göre, sanat, bilim ve teknoloji eşit ağırlığa sahip olmalıdır. Bu görüşe göre Bauhaus ekolüne göre yapılanmış tasarım okullarının, programlarında sanat-bilim-teknoloji arasındaki bu eşit ağırlıklı yapıyı yansıtılmaları beklenmektedir.

2.1.3. Tasarım stüdyoları

Tasarım stüdyoları, tasarım eğitiminin en kapsamlı ve en ağırlıklı derslerini oluşturmaktadır. Tasarım lisans eğitimi dahilindeki kuramsal, teknik, felsefik, sanatsal olmak üzere tüm alanların kazanımlarının birleşerek tasarım sürecine katılması olarak tanımlanabilir. Stüdyolarda içerik olarak; temel tasarım bilgisinden, yapı bilgisine; teknik resim araçları kullanımından, görsel ve sözel sunum tekniklerine; felsefe ve sanat bilgisine kadar birçok disiplinin birlikteliği söz konusudur. İçmimarlık eğitimi özelinde stüdyoların yapısı aynıdır ve eğitim programı içerisinde büyük öneme sahiptir. Tasarım stüdyosu, öğrenci davranışı ve öğrenci başarısı üzerine gözlemler ve araştırmalar için en uygun ortamdır. Kuşkusuz, tasarım stüdyosu mesleki eğitimin özüdür (Cordan vd., 2014: 191). Schön tasarım süreçleri ve tasarım stüdyosu üzerine önemli kavramsal açılımlarda bulunmuştur. Schön'ün, "yansıtıcı pratik" olarak dilimize çevirilebilen kavramının, yetenekli uygulayıcıların "sezgisel bir eylem içerisinde öğrenme (knowing-in-action)", "eylemde yansıma (reflection-in-action)", (Schön, 1987: 26) ve "eyleme yansıma

(reflection-on-action)” (Schön, 1985: 74) tanımlamalarıyla, belirsizlik, kesinliği olmama veya biriciklik durumlarına dolaylı olarak tepki verildiğinde ortaya çıktığını tanımlar (Webster, 2008: 65; Schön, 1987: 22). Tasarım stüdyosu, tasarım sürecini, bir tasarım projesinin ana bileşenlerini öğretmenin ortamını oluşturmaktadır. Bunlardan ilki öğrencilerin sunum ve görselleştirme becerileri kazanmasıdır. Diğer bir nokta da öğrencilerin mesleki dili öğrenmesidir. Fikirleri çizim yoluyla keşfetmek ve açıklamak öğrenciler için yeni bir deneyimdir. Stüdyodaki deneyimler sayesinde tasarım öğrencisi tasarımda düşünme ve anlatım gücünü kazanırken, aynı zamanda tasarım çatısı altındaki tüm disiplinlere hitap eden ortak anlatım dilini kullanabilme yetkinliği kazanmaktadır (Ledewitz, 1985). Stüdyonun tasarım becerileri dışında daha geniş bir alana yönelik yeni ve özel bir iletişim dili kazandırdığı görülmektedir.

Tasarım kavramı, stüdyo ortamında tasarım süreci ile özümseir ve içselleştirilir. Tasarım sürecinde, verilen bir tasarım sorunu bir tasarım çözümüne dönüştürülmektedir ve öğrenci ile eğitmen arasında devam eden diyalog, tasarımın ve sürecin ilerlemesini sağlamaktadır (Demirkan, 2016: 32). Kvan (2001: 347-348), tasarım öğretiminin ilk aşamasının, genellikle proje özelliklerini, program niteliklerini ve nesnelere içeren bir tasarım sorunu getirmeye başladığını açıklar. Tasarım eğitimi bünyesinde barındırdığı dersler yoluyla stüdyo öğrenmesini, tasarım bilgisi, beceri ve pratiği ile ilişkilendirmeyi sağlamaktadır. (Sagun, Demirkan ve Göktepe, 2001: 336). Tasarım stüdyolarında gerçekleşen öğrenme modeli geniş kapsamda proje tabanlı öğrenme olarak alanyazında sıklıkla yer bulmaktadır. Proje tabanlı öğrenme, farklı öğrenme disiplinleri ve düzeylerinde çeşitli biçimlerde tanımlanabilmektedir. Ancak genel olarak proje tabanlı öğrenme, kullanıcı odaklı araçları kapsamaktadır. Proje merkezli programlar, öğretimin yanında, öğrenmeye önem verdiği, öğrencilerin yönlerini kendi kendine belirledikleri, zaman ve kaynaklarını kendilerinin yönettikleri için önerilmektedir, bu nedenle profesyonel uygulama için iyi bir hazırlık ortamı sunulmaktadır (Altay, 2014: 142). Etkili bir stüdyo iletişimi gerçekleştirmek için etkin bileşenler “iletişim aracı olarak tasarım stüdyosu”, “tasarım görevi veya sorunu”, “tasarım bilgisi”, “farklı iletişim medyası”, “öğrenciler, tasarımcılar ve stüdyo eğitmenleri”dir (Paker-Kahvecioğlu, 2001). Proje tabanlı öğrenmenin ayrıca K-12 düzeyi eğitimde sıklıkla kullanılmakta olduğu görülmektedir, Son yıllarda özellikle proje tabanlı öğrenme yöntemlerinin okullarda uygulanması açısından çoğu öğrenciye tanıdık olan bir kavram ve öğretim yöntemi olduğu söylenebilir. (Mills ve Treagust 2003: 8). Bu bağlamda, üniversite düzeyinde

tasarım eğitimindeki tasarım stüdyolarında uygulanan proje üzerinde çalışma yöntemi, proje tabanlı bir öğrenme yaklaşımı olarak öğrenciler için tamamen yabancı bir uygulama değildir.

Özetlemek gerekirse, genel olarak bir tasarım stüdyosu kapsamında, güncel tasarım yaklaşımları ve araştırmaları hakkında bilgi paylaşımları, tasarım süreci geliştirme araçlarının kullanımı, tasarlama ve sunum becerileri aktarılmaktadır. Tasarım stüdyolarının ve stüdyolarda kullanılan pedagojinin temel amacı, tasarım öğrencisine yaratıcı sorun çözme tekniklerini içeren becerileri kazandırmak, bu becerileri tasarım süreçlerinde tekrarlayarak kullandırma yoluyla uygulama deneyimi haline getirmektir.

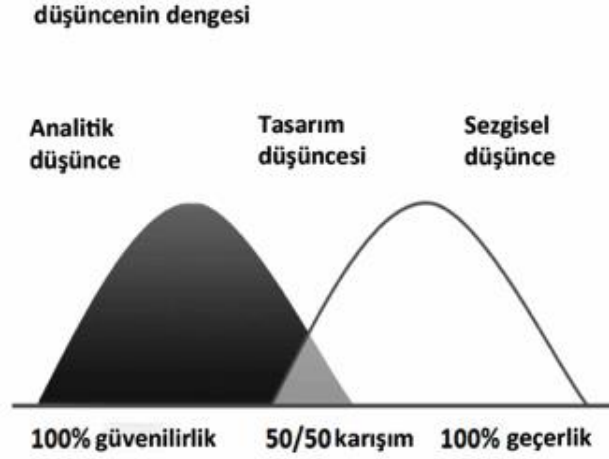
2.2. Tasarım Düşüncesi ve Tarihsel Gelişimi

Tasarım düşüncesi ilk olarak 1900'lü yılların sonlarında kavramsal olarak tanımlanmıştır. Simon (1969) tasarım düşüncesini, paydaşların isteklerini karşılayan yeni fikirler, yeni alternatifler, yeni seçimler ve yeni uygulanabilirlikler yaratmak için tasarımcıları karakterize eden duyarlılıkları ve metodolojileri kullanmakla ilgili olduğu şeklinde tanımlamıştır (Simon, 1969). Rowe (1987), tasarım düşüncesinin yaratıcı yapısının yanında sistematik yapısını vurgulamaktadır (Rowe, 1987). En yalın biçimde, yaratıcı sorun çözme süreci olarak tanımlanan tasarım düşüncesi, tasarım kavramlarının geliştirildiği bilişsel, stratejik ve pratik süreçleri kapsamaktadır (Visser, 2006). Tasarım eğitiminde önemli bir kavram olan düşünme terimi, giderek karar vericilerin gerçek dünyanın karmaşık sorunlarını çözmek için kullandığı, insan-merkezli ve açık sorun çözme süreci anlamında kullanılmaktadır (Melles, Howard ve Thompson-Whitesidec, 2012). Dorst (2011), Rowe'un tasarım düşüncesi kavramını 1987'de kitabının başlığı olarak kullandığından beri tasarım düşüncesinin, tasarım araştırmacılarının ortak bilincinin bir parçası olduğunu belirtmiştir. "Tasarım" ve "tasarım düşüncesi" kavramlarının önemi son zamanlarda yaygın olarak, birden fazla alanda vurgulanmaktadır. Dünyada, "tasarım düşüncesi", başta bilgi teknolojisi (IT), mühendislik ve iş dünyası olmak üzere birçok meslekte sorunla başa çıkmak için heyecan verici yeni bir değerler dizisi olarak tanımlanmaktadır (Dorst, 2011: 521). Johansson ve Woodilla (2010), tasarım düşüncesi üzerine iki farklı söylem gözlemlemişlerdir: biri bilimsel alanyazında tasarıma dayalı düşünme biçimi, diğeri ise yaygın olarak erişilebilen iş mediasındaki düşünme biçimi olmak üzere ayrılmaktadır. Tasarım odaklı düşünme, tasarımın ilk aşamalarında genişlemeye odaklanarak geleneksel analitik kullanıcı

merkezli tasarım yöntemlerinden farklıdır (Baeck and Gremett, 2011). Bu bağlamda, “tasarım odaklı düşünme”, profesyonel tasarım alanında kullanılan “tasarım düşüncesi” uygulamasından ayrılmaktadır (Johansson-Sköldberg vd. 2013: 122). Örnek olarak Apple, Google, Samsung, GE gibi dünyanın önde gelen yenilikçi firmalarının tasarım odaklı düşünme yöntemlerini benimseyerek kullanmakta olduğu bilinmektedir. Tasarım odaklı düşünmenin yaygın kullanıldığı bir alan olan mühendislikte tasarım, mühendisliğin merkezi veya ayırt edici etkinliği olarak kabul edilmektedir (Simon, 1969). Ayrıca, mühendislik programlarının sosyal gereksinimleri karşılamak için etkili çözümler tasarlayabilen mühendisler mezun etmesi gerektiği vurgulanmaktadır (Evans, McNeill ve Beakley, 1990). Razzouk ve Shute (2012), öğrencilerin tasarım odaklı düşüncelerine yardımcı olmanın, onları zor durumlarla başa çıkmaya ve okulda, profesyonel yaşantılarında ve genel olarak yaşam boyu karmaşık sorunları çözmeye daha iyi hazırlayabildiğini belirtmiştir (Razzouk ve Shute, 2012: 343).

Tasarım düşüncesinin temel kavramları ve yönlerinin birçoğu, hem laboratuvarlarda hem de doğal bağlamlarda farklı tasarım alanlarında, tasarım bilişinin ve tasarım eylemlerinin çalışmaları ile tanımlanmıştır (Cross, 2001). Kullanım alanına bağlı söylem farklılığı gözetilmeksizin tasarım düşüncesi ilkeleri; mühendislik, etnolojik ve antropolojik araştırmalar, endüstriyel tasarım ve işletme ekonomisinde yaygın olarak kullanılan yöntemleri kapsamaktadır. Bunların kullanımı, bütüncül bir zihin yapısının benimsenmesi, mekânın kullanımı, örgütsel roller ve çok disiplinli takımların oluşturulması gibi daha fazla temel öge üzerine yapılan insan odaklı bir yenilik süreci tarafından belirlenir (Açar ve Rother, 2011: 57). Son yıllarda dünyadaki en köklü ve nitelikli üniversite kuruluşlarından olan Harvard, Stanford (d.school) ve Massachusetts Teknoloji Enstitüsü gibi yüksek öğretim kurumlarında tasarım düşüncesi eğitimleri verilmektedir.

Tasarım düşüncesi doğası gereği, analitik ve sezgisel düşüncenin eş miktarlarda bir aradılığı ile çalışmaktadır (Howard, 2013). Bu yapı Şekil 2.4 üzerinde anlatılmaktadır.

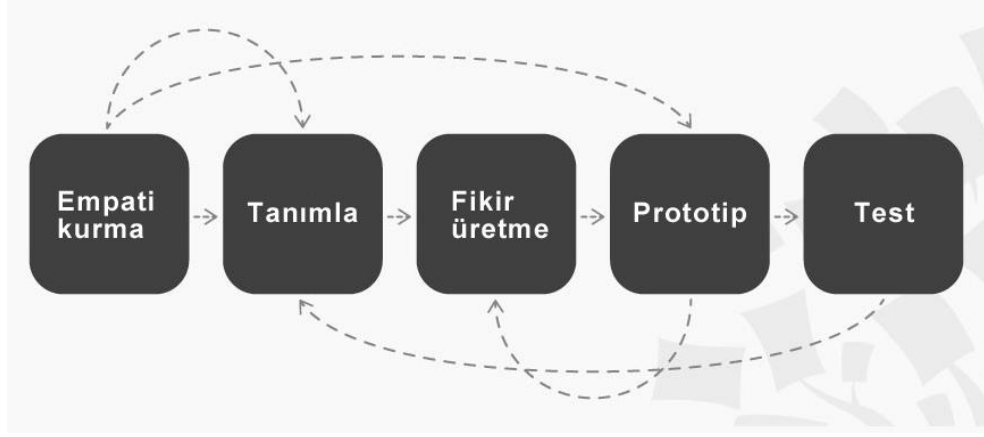


Şekil 2.4. *Tasarım düşüncesi çalışma sistemi (Martin, 2009. Çeviri)*

Endüstri ürünü tasarımcısı Dzierzk (2007) tasarım düşüncesini şöyle tanımlamaktadır: “Tasarım düşüncesi olarak tanımlanan yöntem, herhangi bir işi veya mesleği alışılmadık ve sıra dışı sonuçlara götürecek, kanıtlanmış ve tekrarlanabilir sorun çözme yöntemini sağlayan kurallar bütünüdür ([http-2](#))”. Ayrıca tasarım düşüncesi ilkelerinin, herkesin ve her mesleğin uygulamaya sokabileceği yöntemleri de kapsadığını belirtmektedir. Tasarım düşüncesinin değeri konusunda yaptığı konuşmalar ile tanınmış tasarımcı Brown (2009) ise, tasarım düşüncesinden şöyle bahsetmektedir: “Eğer insan gereksinimi başlangıç noktası ise, tasarımsal düşünce hızla yaparak öğrenmeye geçer. Kurulacak şey için düşünmek yerine düşünmek için kurmak... ([http-1](#))”.

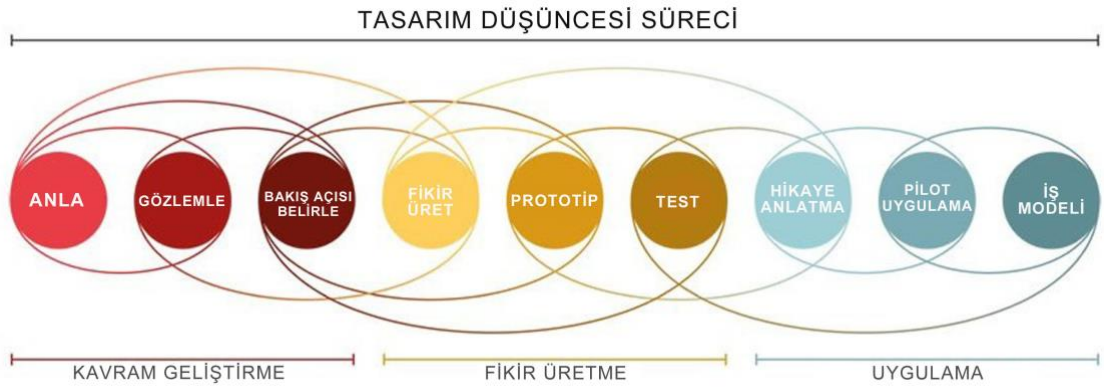
Tasarım düşüncesinin kullanım aşamaları Stanford d.school tarafından tanımlanan en yaygın haliyle Şekil 2.5’teki gibi anlatılmıştır. Buna göre ilk aşama, empatik bir anlayış geliştirme ile başlamaktadır. İkinci aşama sorunu tüm detayları ile tanımlamadır. Bu aşamada tüm toplanan ve yaratılan bilgiler bir araya getirilmektedir. Bu bilgiler ışığında sorunu tanımlarken insan odaklı bir tavır gereklidir. Üçüncü aşama, sorun üzerine düşünme eylemlerini kapsamaktadır. Bu aşamada tasarımcı fikri üretimine başlamaya hazırdır. Dördüncü aşama, “prototipleme”, deneysel bir aşamadır ve bu aşamada hedef, olanaklı olan en iyi çözümü tariflemektir. Son aşama olan “test” aşaması, prototipleme aşamasında geliştirilen en iyi çözümün test edilmesini belirtmektedir. Ancak tekrar eden bir süreçte, test aşamasında elde edilen sonuçlar genellikle bir veya daha fazla sorunu yeniden tanımlamak ve kullanıcıların anlayışını, kullanım koşullarını, insanların tepkilerini bildirmek için kullanılır. Bu aşamada bile, sorun çözümlerini

ortadan kaldırmak, ürün ve kullanıcılara ilişkin olabildiğince derin bir anlayış elde etmek için değişiklikler ve iyileştirmeler yapılabilir (http-3).



Şekil 2.5. Stanford d.school tasarım düşüncesi sürecinin beş aşaması (http-5. Çeviri)

Yukarıdaki şema en yaygın bilinen süreç aşamalarını anlatmaktadır. Şekil 2.6’da daha detaylı bir süreç şeması bulunmaktadır ancak sürecin temelde yine aynı üç aşamaya ayrılmış olduğu görülmektedir. Bunlar: “kavram geliştirme”, “fikir üretme” ve “uygulama”dır. Şekil 2.6’da bu üç aşama kendi içinde alt aşamalara bölünerek aktarılmıştır.



Şekil 2.6. Tasarım düşüncesi aşamaları (http-6. Çeviri)

Tablo 2.1.’de tasarım düşüncesi aşamalarının dünyada en yaygın kabul gören alanyazın ve kaynaklardaki karşılıkları derlenmiştir. Aşama tanımlamalarında sözcük

kullanım farklılıkları olsa da anlam bakımından birbirlerine çok yakın aşamaların tanımlandığı görülmektedir. Tabloya göre tasarım düşüncesi alanyazınında öne çıkan beş farklı kaynağın tasarım düşüncesi süreçlerini temelde birbiriyle benzer biçimde tanımladığı görülmektedir.

Tablo 2.1. Farklı Tasarım düşüncesi süreç modelleri karşılaştırması (Alanyazından derlenmiştir)

Süreçler	Wikipedia /Herbert Simon	Tim Brown (IDEO)	d.school Bootcamp Bootleg	Mark Dziarsk (Fast Company)	Interaction Design Foundation
Araştırma ve Fikir Geliştirme	Tanımlama	Esin/ İlham	Empati kurma	Sorunu tanımla	Empati kurma
	Araştırma				Tanımlama
	Düşünme	Fikir Üretme	Fikir Üretme		Çoklu olasılıklar düşünme ve yaratma
Uygulama	Prototip	Uygulama	Prototip	Seçilen fikirleri süzme	Prototip
	Seçim Uygulama		Test	Fikri seçme ve uygulama	Test

Simon (1969), tasarım düşüncesi çalışma sürecini; tanımlama, araştırma, düşünme, prototip ve seçim-uygulama şeklinde aşamalara ayırmıştır. Brown (2009); esin/ilham, fikir üretme ve uygulama olarak daha yalın bir tanımlama yapmıştır. D.school Bootcamp Bootleg, Stanford Üniversitesi'ne bağlı, dünyada tasarım düşüncesi konusunda en etkin oluşumlardan biri olarak, tasarım sürecini şöyle tanımlamaktadır: “empati kurma, tanımlama, fikir üretme, prototip ve test”. Dziarsk (2007) ve Fast Company, tasarım düşüncesi aşamalarını; sorun tanımlama, Çoklu olasılıklar düşünme ve yaratma, seçilen fikirleri süzme (fikirleri rafine etme), fikri seçme ve uygulama. Son olarak, dünyada

tasarım düşüncesi konusunda oldukça kapsamlı kaynak ve etkinliklerin ulaşılabildiği Etkileşim Tasarımı Kuruluşu (Interaction Design Foundation), tasarım düşüncesi süreçlerini; empati kurma, tanımlama, fikir üretme, prototip ve test aşamaları ile tanımlamıştır. Sonuç olarak, Tablo 1 üzerinde incelenen tüm süreç modelleri içerik bakımından ortak başlıklar altında değerlendirildiğinde, tasarım düşüncesi süreci; araştırma ve fikir üretme ve uygulama aşamaları ile gelişmektedir.

2.3. Tasarım Eğitimi ve Tasarım Düşüncesi İlişkisi

Tasarım eyleminin, analitik/somut ve sezgisel/soyut olguları kapsamaması ve çok disiplinli yapısı nedeniyle, tasarım eğitiminin kapsamı oldukça geniştir ve tanımlanması, anlaşılması, sınıflandırılması ve biçimlendirilmesi güç, karmaşık bir yapısı bulunmaktadır. Friedman (2003), tasarımın genellikle; doğa bilimleri, beşeri bilimler, sosyal bilimler, hizmet, sanat, teknoloji ve mühendislik bilimlerini içeren altı yaygın alan ile ilişkili, bütüncül yapıda bir alan olmasına dikkat çekmektedir (Friedman, 2003). Buchanan (1992), “tanıdık” kavramının tasarım için öneminin, tasarım sorunlarının belirsiz ve kötü huylu olması nedeniyle, tasarımın bir tasarımcının onu düşündüğünden başka kendine ait özel bir konusu olmamasına dayandığını ileri sürmektedir (Buchanan, 1992:16). Tasarım eğitimi içeriğini temel olarak, “tasarlama süreçleri için gerekli bilginin kazandırılması” oluşturmaktadır. Kazanımlar boyutunda ise tasarım sorunlarını çözme becerileri yer almaktadır. Gerçek yaşam sorunlarının çözümüne dönük süreçleri kapsayan, aşamaları tanımlı biçimde kavramsallaştırılan “tasarım düşüncesi” ise yirmi birinci yüzyılda yaratıcı sorun çözme süreçleri ve yöntemlerini içeren bir yaklaşım olarak, çok daha geniş çeşitlilikte alanlarda bir düşünme ve sorun çözme yaklaşımı olarak kullanılmaktadır. Bu çerçevede tasarım düşüncesi ve tasarım eğitimi arasında yöntem bakımından ortak bazı süreçler ve amaçlar bulunduğu görülmektedir. Bu bakımdan tasarım düşüncesi ve tasarım eğitiminin birbiriyle ilişkili, iç içe kavramlar olduğu söylenebilmektedir. Ancak Oxman (2004), çoğu tasarım okulunun stüdyo ortamındaki tasarım sorunu ile ilgili gerçek tasarım uygulamalarında, tasarım düşüncesinin bilişsel süreçlerinin nadiren açık biçimde öğretim içeriği olarak ele alındığına vurgu yapmaktadır (Oxman, 2004: 65). Önceki yıllarda, tasarım düşüncesinin, öğretim içeriklerinde kavramsal olarak doğrudan çok sık geçmemekte, terim olarak içeriklerde sıkça yer bulamamakta olduğu çıkarılmaktadır. Ancak bu durum 2004 yılı için geçerli olmakla beraber günümüzde öğretim içeriklerinde tasarım düşüncesine terim ve kavram olarak

sıkça rastlanılmaktadır. Melles vd. (2012), tasarım düşüncesinin yeni alanlara getirme pratiğinin moda olmaktan daha fazlası olması halinde, tasarım düşüncesinin tasarım okullarında program yenilemesi için açıkça bir altın madenini temsil edebileceğini ifade etmişlerdir (Melles, vd, 2012: 163).

Birçok tasarım okulu, ürün tasarımında yenilik yaklaşımı olarak tasarım düşüncesine odaklanmak için dersler geliştirmiştir. Bu yaklaşım, tasarım öğrencileri için tasarım ufğunun genişlemesini sağlamaktadır (Melles, vd, 2012: 162). Ancak tasarım düşüncesi, yalnız tasarım okulları ile sınırlı kalmayarak yeni ve farklı alanlarda da kullanılan bir yaklaşım olmuştur. Diğer uygulamalı alanlara yapılan bu geçiş, tasarım düşüncesini ürün yeniliğinden diğer alanlara ve uygulamalara etkili bir şekilde taşıma anlamına gelmektedir. Eğitim programı yeniliği amacıyla, bazı kurumlar tasarım odaklı düşünmeye yönelik bu yönelimi benimsemiştir. Tasarım dışı öğrencilere karar verme becerilerini geliştirmek için tasarım odaklı düşünme kapasitesini tanıtmının hedeflendiği işletme ve yönetim gibi bölümlerde tasarım düşüncesi derslerine rastlanmaktadır. Alternatif bir yaklaşım olarak, tasarım okullarında öğrencilerin düşüncelerini tasarlanmış bir ürün sonucunun ötesinde geliştirmesini sağlayan tasarım düşüncesi, tasarım dışı alanlarda, iş modellemesi, sistemleri ve hizmetlerine odaklanmaktadır. Öğrenciler, doğuştan gelen tasarım odaklı düşünme becerilerini “tasarım dışı” sorunlara uygulamaktadırlar (Melles, vd., 2012: 163).

Özetle, tasarım sorunlarının çözümünde tasarım düşüncesi yöntem ve araçlarının bir ders yöntemi olarak kullanımı eğitimde olumlu etkiler yaratabilmektedir. Öte yandan sektör içerisinde bir tasarımcı, güncel tasarım sorunları karşısında tasarım düşüncesi ilkelerini kişisel olarak kullandığı ve süreçlere yansıttığı ölçüde tasarım sorunlarına daha etkili çözümler bulabilmektedir. Tasarım düşüncesi, temelinde tasarım eylemine özgü yaratıcı aşamaları, ortak değer ve ilkeleri barındırmaktadır.

2.4. Bölüm Değerlendirmesi

Bu bölümde tasarım çerçevesindeki temel tanımlar açıklanmış, tasarım eğitiminin dünya ölçeğindeki yapısı açıklanmıştır. Tasarım eğitiminin odağını oluşturan en önemli öğrenme ortamı olan tasarım stüdyolarının yapısı aktarılmış, tasarım eğitiminin çatısını oluşturan bu ortamın temel öğrenme ilkeleri ve dayandığı kuramsal çerçeve tanımlanmıştır. Tasarım eğitimiyle yakından ilişkili olan ve günümüzde kullanım alanı oldukça yaygınlaşan görsel düşünme ve yaratıcı düşünme temelli yaklaşım olan tasarım

düşüncesi kavramı ve tarihsel gelişimi irdelenmiştir. Tasarım düşüncesinde benimsenen değer ve uygulanan aşamaların, özünde tasarım ilkelerini kapsayan konuları içermesi; tasarım eğitiminde tasarım düşüncesi ilkelerinin yöntemsel olarak kullanımda olması, tasarım düşüncesi ve tasarım eğitimi arasındaki ilişkiyi ortaya koymaktadır. Bu bağlamda, tezin temelini oluşturan öğrencilerin akademik motivasyon profilleri ile bireysel tasarım düşüncesi özellikleri arasındaki ilişkilerin değerlendirilebilmesi için, bu örüntülerin ve ilişkilerin anlaşılabilir bütüncül bir bakış açısının sağlanmasına gereksinim duyulmuştur.

3. İÇMİMARLIK ÖĞRENCİ PROFİLİ VE MOTİVASYON KAVRAMI

3.1. İçmimarlık

3.1.1. İçmimarlık ve tarihsel gelişimi

Alanyazında bulunan içmimarlık meslek tanımlarının her biri, mesleği farklı yönleriyle anlatmaktadır. İlk olarak, içmimarlık mesleğinin kültür kavramıyla ilişkisini ortaya koyarak, yapılan tanımların kültürden bağımsız değerlendirilmemesi gerektiğini vurgulamak gereklidir. “Kültür, bireylerin, çevrelerinde buldukları veya buldurmak istedikleri görsel, kavramsal ve düşünsel her türlü varoluştur (Erinç, 2004)”. İçmimarlık, insan merkezli ve doğrudan insan gereksinimleri çerçevesinde doğmuş bir meslek olması bakımından, beşeri bir eylem olarak içinde bulunduğu kültürü yansıtmaktadır. Bu yönüyle kültürel bir eylem olarak kabul edilebilir. Günümüzde, içmimarlık mesleği karmaşıktır, renkleri ve karoları seçmekle sınırlı değildir; iletişim, iş ve yönetimi kapsayacak şekilde genişlemektedir (Hernecheck, Rettig ve Sherma, 1983: 7-13). Bu tanım içmimarlığın sınırları, içeriği, yetki ve çalışma alanına ilişkin daha detaylı bilgi vermektedir. İçmimarlık; yapıların iç mekanlarının proje doğrultusunda tasarlanarak uygulamalar yapılması ile işlevsel ve düzeyli hale getirilmesi, insanların mobilya ve mekan ilişkileri kurulması işlevi ve bu işleri başarabilecek olan içmimarın uğraşı alanı olarak tanımlanmakta, aynı zamanda yapısal iç mekanın örgütlenip düzenli hale getirilmesi eylemi olarak açıklanmaktadır (Gör, 1997). Bu tanım daha karmaşık ve detaylı olmakla beraber, mesleğin yapısal boyutuna değinmiştir. Kaçar (1998), içmimarlık hakkında kapsamlı bir tanım yapmaktadır; “İçmimarlık; insanların gereksinimlerini karşılamak amacıyla belirlenmiş mekanları pratik, estetik ve sembolik işlev açılarından ele alan, insanların fiziksel ve ruhsal özellikleri ve eylemlerine uygun

olarak tasarlayan bir meslek alanıdır.” Bu tanımda içmimarlığın “insan gereksinimi odaklılığı” vurgulanmış ayrıca içmimarlığın mekanların “pratik”, “estetik” ve “sembolik işlev” yönlerine etki ettiği belirtilmiştir. Alanyazındaki bir diğer tanıma göre ise içmimarlık; temelde uygulamaya dayalı, kullanıcı-mekan-işlev ilişkisinin belirli bir genel düşünce çerçevesinde içmimar tarafından kurgulandığı, bir tasarım alanıdır (Kaptan, 2003). Bu tanımda mesleğin kullanıcı-mekan-işlev ilişkisinde gelişmesi vurgulanmıştır. Uluslararası İçmimarlar Federasyonu (IFI) ise içmimarın mesleki sorumluluklarını ve dolayısıyla mesleğin çerçevesini şu şekilde tanımlamıştır:

- İç mekanın işlevi ve kalitesi ile ilgili sorunları belirler, araştırır ve yaratıcı biçimde çözer.
- İç mekan inşaatı (ince yapı), bina sistemleri ve bileşenleri, yapı yönetmelikleri, ekipman, malzeme ve mobilyalar konusunda uzmanlık bilgisini kullanarak, programlama, tasarım analizi, alan planlaması, estetik ve şantiyede çalışma denetimi dahil olmak üzere iç mekanlarla ilgili hizmetleri gerçekleştirir.
- Yaşam kalitesini artırmak ve halkın sağlığını, güvenliğini, refahını ve çevreyi korumak için iç mekan tasarımına ilişkin şema, çizim ve belgeler hazırlar (http-7).

İçmimarlık genel bir tanım olarak, kullanıcı gereksinimlerini karşılamak amacıyla, mekanların işlevsel ve estetik etkenler gözetilerek, projelendirilmesi ve uygulanması yoluyla düzenlenmesi sürecini içeren bir uzmanlık alanı olarak tanımlanabilir.

Tarihsel açıdan içmimarlık mesleği incelendiğinde, iç mekan kavramının gelişiminin insanlığın ilk barınma gereksinimi doğması kadar eski olduğu söylenebilmektedir. “İlk çağlardan başlayarak, tarih boyunca her kültürde iç mekan, yaşamın bir parçası ve gereği olarak kullanılmıştır (Kaptan, 2014: 64)”. Bu bakımdan iç mekan, barınma gereksinimi ile birlikte oluşturulan, düzenlenen, örgütlenen her türlü barınma formunu kapsamaktadır. Başlangıcı on dördüncü yüzyıla dayanan Rönesans dönemi ile birlikte özenli, konforlu iç mekanlar üretilmekteydi. Özellikle Rönesans etkisiyle insan ölçeğinde inşa edilen binalar düzenlenmekteydi. Bu yaklaşımla iç mekanlara sadece gereksinimler değil, insana ait olan istek ve beğeniler de yansıtılmaya başlanmıştır (Kaptan, 2014: 65). İç mekan düzenlemelerinin özel bilgi ve uzmanlık gerektirmeye başlaması, insan yaşamında beğeni ve konfor gereksiniminin artmasıyla ve buna bağlı olarak iç mekanların daha önemli hale gelmesi ile gerçekleşmiştir. Bu dönemler, Avrupa’da Arts and Crafts, Art Nouveau gibi akımlar ortaya çıktığı on

dokuzuncu yüzyıl sonlarına karşılık gelmektedir. Örneğin, bugünkü içmimarlık anlayışına benzer bir uygulama ilk kez, ABD’de Ella Anderson de Wolfe’da (Elsie de Wolfe) tarafından gerçekleştirilmiştir. Kendisi yirminci yüzyılın başlarında “kumaş ve mobilya işleriyle ilgilenen ve aynı zamanda mekanları süsleyen” iç dekorasyon anlayışı ile o dönem mimarlar tarafından gerçekleştirilen “müşteri ile iletişim, çizim ve uygulama” yaklaşımlarını bir araya getirmiştir (Kaptan, 2014: 66). 1925 yılında Paris’te Dekoratif Sanatlar Sergisi’nin (Exposition Internationale des Arts Dècoratifs et Industriels Modernes) açılması içmimarlığın tarihi açısından önemli bir aşama olmuştur. Sergi, yirminci yüzyılda iç dekorasyonu ön plana çıkaran ilk sergi olmuştur ve içerik olarak, adını bu sergiden alan *Art Deco* stiline yoğunlaşmıştır (Gürel, 2014: 21). İçmimarlık, profesyonel meslek oluşu ve eğitim boyutlarıyla endüstri toplumuna geçiş paralelinde gelişen tüketilen mekan olgusunun ortaya çıkması ile yirminci yüzyılda tanımlı bir uzmanlık alanı haline gelmiştir. Bu değişimi oluşturan kırılma, 2. Dünya Savaşı döneminde Bauhaus ekolünün dünyaya yayılarak “tasarım” kavramının yaygınlaşmasıyla yaşanmıştır. Bu dönüşüm sonrasında, erken dönemlerde iç dekorasyon (interior decoration) olarak tanımlanan meslek terminolojisi iç tasarım (interior design) olarak değişmiştir (Kaptan, 2014: 67). Dünyada güncel olarak kullanılmakta olan “içmimarlık” mesleki alanı bu tarihsel süreç sonucunda ortaya çıkmıştır.

Mesleğin kurumsallaşması adına ilk mesleki örgütlerin oluşması, ABD’de 1931 yılında kurulan Amerikan Dekoratörler Enstitüsü (American Institute of Decorators, AID) ile Ulusal İç Tasarımcılar Topluluğu’nun (American Institute of Interior Designers, AIID) 1975 yılında birleşerek bugünkü Amerikan İç Mekan Tasarımcıları Topluluğu’nu (American Society of Interior Designers, ASID) kurması ile kurumsallık kazanmış, ayrıca tasarım sözcüğü ilk kez mesleği temsilen kullanılmaya başlanmıştır. Avrupa’da, Uluslararası İçmimarlar Federasyonu (The International Federation of Interior Architects/Designers, IFI) 1963 yılında Danimarka’da kurulmuştur (Gürel, 2014: 23). Türkiye’de ise en önemli meslek kuruluşu olan İçmimarlar Odası, İçmimarlar Derneği adı altında kurulduğu 1975 yılından itibaren, bugün Türk Mühendis ve Mimar Odaları Birliği’ne bağlı bir meslek odası olarak işleyişine ve çalışmalarına devam etmektedir.²

² <https://www.icmimarlarodasi.org.tr/tr/tarihce> (Erişim Tarihi: 20.09.2020)

Güncel olarak halen Türkiye’de İçmimarlar Odası adıyla varlığını ve meslek örgütü yapısını sürdürmektedir.

3.1.2. İçmimarlık eğitimi

Türkiye’de içmimarlık, Amerika Birleşik Devletleri’nde olduğu gibi dönemin terminoloji kullanımına uygun biçimde bir meslek alanı olarak, *iç dekorasyon* adıyla oluşmuştur. Bunun nedeni, 20. yüzyıla kadar tasarımın kavram olarak oluşmamasıdır. 2. Dünya Savaşı sürecine bağlı olarak Almanya’da Bauhaus eğitim sistemini yapılandıran akademisyenlerin dünyanın çeşitli ülkelerine yayılması, De Stijl, Werkbund ve Bauhaus’un düşünsel alt yapısını hazırladığı tasarım kavramının da yayılmasına neden olmuştur (Kaptan, 2014: 71). Bu düşünsel akımlar iç mekan ve mobilya kavramlarının gelişiminde kırılma noktası niteliği taşımaktadır. İçmimarlık eğitimi dünyada Bauhaus ile gelen etkilerin paralelinde gelişme olanağı bulmuştur. “Türkiye’de içmimarlık eğitiminin temelleri ilk olarak 1923 yılında Süsleme Bölümü’nün Sanayi-i Nefise Mektebi’nde (Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi) kurulmasıyla atılmıştır diyebiliriz (Gürel, 2014: 21)”. Devam eden süreçte, bugünkü adı Marmara Üniversitesi, Güzel Sanatlar Fakültesi olan Tatbiki Güzel Sanatlar Okulu içmimarlık mesleki eğitim yapısının kuruluşundaki önemli diğer kurum olarak yer almaktadır. 1957 yılında, Mobilya ve İç Mimarlık, Grafik, Tekstil ve Moda Tasarımı, Dekoratif Resim ve Seramik olmak üzere toplam 5 bölümle eğitim vermeye başlayan Tatbiki Güzel Sanatlar Okulu, ülke sanayisinin ihtiyacı olan tasarımcıları yetiştirmek misyonu ile kurulur (Aslan, 2012: 42).

İçmimarlık ve içmimarlık eğitiminin tarihi için iki önemli okul Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi ile Marmara Üniversitesi’nin geçmişleri çok önemlidir. 20. yüzyılın sonlarına kadar bu iki okul dışında eğitim veren bir başka okul olmaması, mezunlarının Türkiye’de hizmet sektöründe çalışıyor olması, içmimarlığın tarihini bu iki okulun değerleri paralelinde gelişmesini sağlamıştır (Kaptan, 2014: 64).

Bugün Türkiye’de içmimarlık eğitimi veren kurumlar arasında en eski iki kurum olan MSGSÜ ve Marmara Üniversitesi oluşumlarında, biri görsellik ve süsleme (Tezyinat bölümü) odaklı bir yaklaşım sunan gelenekçi (iç tasarım), diğeri ise modernizm etkisinde işlev kaygısı duyan yenilikçi (iç mimarlık) tutumu temsil eden iki farklı anlayışı yansıtmaktadırlar (Aslan, 2015: 291).

Dünyada içmimarlık eğitiminin güncel durumu incelendiğinde, her lisans düzeyi eğitimde olduğu gibi belirlenmiş mesleki yeterliliklerin öğrenciye kazandırılması konusu

öncelik kazanmaktadır. İçmimarlık alanında mesleki yeterlilikleri belirleyen önemli meslek kuruluşlarının oluşması ile içmimarlık mesleği kurumsallık kazanmıştır. Bu kuruluşlardan; Amerika Birleşik Devletleri'nde 1970 yılında içmimarlık meslek standartlarını belirlemek amacıyla kurulmuş akreditasyon kurumu FIDER (İçmimarlık Akreditasyon Kuruluşu), 2006 yılından sonra CIDA (İçmimarlık Akreditasyon Konseyi) adını almıştır. Avrupa'da ise 1992 yılında Avrupa Birliği üye ülkelerinin içmimarlık mesleği alanındaki ortak platformu olan ECIA (Avrupa İçmimarlar Konseyi) kurulmuştur. Türkiye'de ise Bologna sürecine paralel olarak, Türkiye Yükseköğretim Kurumu tarafından oluşturulan TYYÇ (Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi) kapsamında temel alanlar belirlenmiştir.

“Yeterlik” kavramı bir kişinin önceden belirlenmiş bir yeterlilik düzeyinde gösterdiği bilgi, beceri, tutum, anlayış ve yargı (Bloom, 1979) olarak tanımlanmaktadır. İçmimarlıkta yeterlilik kavramı ise, mesleğin profesyonel uygulayıcısı olarak yeterli olma koşullarını kapsamaktadır. İçmimarlık eğitimi temel olarak bu yeterlilikleri öğrenciye kazandırmayı hedeflemektedir. Bu hedefle özellikle tasarım stüdyoları bu yeterliliklerin en geniş kapsamlı ele alındığı ortamlardır. Tasarım stüdyolarında, teorik ve teknik olmak üzere eğitim programını oluşturan tüm dersler bu yeterlilikler gözetilerek yapılandırılmalıdır. Söz konusu yeterlilikler çerçevesinin, eğitim programlarına dahil edilebilmesi için, uluslararası düzeyde mesleki kuruluşlar tarafından belirlenerek sınıflandırılması gerekmektedir. ABD'de içmimarlık meslek standartlarını ve yeterliliklerini belirlemek amacıyla kurulmuş akreditasyon kuruluşu olan CIDA çalışmalarına devam etmektedir. Avrupa'da Avrupa Birliği üye ülkelerinin içmimarlık mesleği alanındaki ortak platformu olarak ECIA bu çalışmaları yürütmektedir. Tablo 3.1, CIDA 2018, 2020 Mesleki Standartlar raporu maddelerinin ve ECIA 2013, 2020 raporundaki “yeterlilikler” kısmının Türkçe'ye çevirisi yapılarak, bu çeviri dokümanları üzerinden yapılan tematik kodlama ile oluşturulan ve özet bilgi vermeyi amaçlayan tablodur.

Tablo 3.1. CIDA ve ECIA'ya göre içmimarlık mesleki yeterlilikler (CIDA 2018, 2020 ve ECIA 2013, 2020 raporlarından derlenmiştir)

Kültürel Değer ve Sorumluluklar	Teknik Beceriler	Yaratıcı ve Sosyal Beceriler	Alınan Eğitimin Niteliği
Küresel bakış açısı	Profesyonel uygulama ve proje yönetimi	Tasarım süreci yönetimi	Eğitimin içeriğinin yeterliliklere uygunluğu
İnsan odaklılık	Görsel sunum ve anlatım becerisi	Yaratıcı sorun çözme / Yaratıcı düşünme	Akreditasyon
Meslek etiği	Malzeme ve detay bilgisi	İşbirliği becerisi (Disiplinler arası, disiplin içi)	Destekler (Fiziki donanım, maddi kaynaklar ve mekanlar)
Tarihi ve kültürel sorumluluk bilinci	Çevresel sistemler bilgisi	Sözel ve işitsel iletişim becerisi	Akademik insan kaynağı niteliği
Genel tasarım teorisi, teknoloji ve insan bilimleri bilgisi	Bina ve ince yapı bilgisi	Mekan ve form bilgisi	
Yenilikçilik	Yasal yönetmelik ve yönerge bilgisi	Renk kullanımı	
	Renk bilgisi (teknik)	Eleştirel ve analitik düşünme	
		Yenilikleri takip edebilme	
		Sanat ve tasarım ilkelerini geniş bir sosyal ve kültürel perspektifte yönetebilme	
		Empati kurabilme	

İçmimarlık eğitiminde ulusal ölçekte izlenmesi gerekli olan uluslararası ölçütler yukarıdaki Tablo 3.1'e kaynak gösterilen raporlarda ayrıntılı ve geniş kapsamlı olarak aktarılmıştır. Dokümanların anlamlarına göre içerik değerlendirmesi sonucunda tabloda görüldüğü gibi "yeterlilikler" üst teması altında özetlenebilen 4 başlık açığa çıkmıştır. Buna göre, içmimarlık eğitiminde öğrenciye kazandırılması gerekli olan temel yeterliliklerin ya da mesleki standartların: *kültürel değer ve sorumluluklar*, *teknik beceriler*, *yaratıcı ve sosyal beceriler* ve *alınan eğitimin niteliği* temaları altında toplandığı görülmektedir. Bir içmimarın taşıması ve bilincinde olması gerekli olan *kültürel değer ve sorumluluklar* üst teması altındaki yeterlilikler: Küresel bakış açısı, insan odaklılık, meslek etiği, tarihi ve kültürel sorumluluk bilinci, genel tasarım teorisi, teknoloji ve insan bilimleri bilgisi ve yenilikçilik olmuştur. Mezun bir içmimarın sahip

olması gereken teknik beceriler: Profesyonel uygulama ve proje yönetimi, görsel sunum ve anlatım becerisi, malzeme, mobilya ve detay bilgisi, çevresel sistemler bilgisi, bina ve ince yapı bilgisi, yasal yönetmelik ve yönerge bilgisi ve teknik renk bilgisidir. Tablo üzerinde açığa çıkan bir diğer üst tema: *Yaratıcı ve Sosyal Beceriler*dir. Bu üst tema altındaki alt temalar: Tasarım süreci yönetimi, yaratıcı sorun çözme/yaratıcı düşünme, disiplinler arası/disiplin içi işbirliği becerisi, sözel ve işitsel iletişim becerisi, mekan ve form bilgisi, renk kullanımı, eleştirel ve analitik düşünme, yenilikleri takip edebilme, sanat ve tasarım ilkelerini geniş bir sosyal ve kültürel perspektifte yönetebilme ve empati kurabilme'dir. Son üst tema olan, *alınan eğitimin niteliği* altında ise: Eğitimin içeriğinin yeterliliklere uygunluğu, akreditasyon, destekler (fiziki donanım, maddi kaynaklar ve mekanlar) ve akademik insan kaynağı niteliği alt temaları, bir içmimarın sahip olması gereken yeterlilikler olarak belirlenmiştir.

3.2. Öğrenci Profili

3.2.1. İçmimarlık öğrenci profili

Bütün Uluslararası Bakalorya programlarının hedefi, toplumsal anlamda dünya vatandaşı olma bilincine sahip, gezegenimizi koruma sorumluluğunu herkesle birlikte paylaştığının farkında olan, uluslararası platformda düşünce sahibi bireyler yetiştirerek daha iyi ve barışçıl bir dünyanın yaratılmasına yardımcı olmaktır. Tasarım alanı lisans düzeyi eğitiminde bu ilkelere ek olarak, öğrencilerin toplumsal bilinç ile, topluma ve çevreye saygılı, insan yaşamını kolaylaştırmak ve iyileştirmek için yetkin bireyler olması beklenmektedir.

Öğrenci kabul yöntemi olarak, Türkiye'de içmimarlık bölümlerine ÖSYM'nin düzenlemelerine göre merkezi yerleştirme sistemi ile öğrenci alınmaktadır. Son 10 yıllık süreçte tüm içmimarlık bölümlerinin merkezi yerleştirme sistemi uygulamasına geçişi ile birçok içmimarlık bölümü için buna bağlı olarak yeni bir öğrenci profili oluşmuştur. Daha önceki süreçte özel yetenek sınavı uygulaması ile, yaratıcılık ve görsel algılamaya dönük niteliklerin ölçülebilmesine dayanan kabul yöntemleri uygulanmakta olduğu bilinmektedir. Türkiye'de içmimarlık bölümlerinin tarihsel gelişimi incelendiğinde ilk dönemlerden itibaren uzun bir süre giriş sınavlarının uygulandığı görülmektedir. Giriş sınav şekli aşağıdaki şekilde tariflenmiştir:

Adayların sanat yetenekleri ve genel kültür bilgilerini ölçmek üzere yapılan, vize ve giriş sınavı olarak uygulanmıştır. Vize sınavları, öğrencilerin kuruma başvuru durumları ve orta

öğretim mezuniyetine göre başarılı ve başarısız şeklinde değerlendirilirken, giriş sınavları ise not ile değerlendirilirdi. (Ünansal, 2014: 44).

İçmimarlık bölümlerinde uygulanan giriş sınavı içeriği ise Ünansal (2014) tarafından şöyle betimlenmiştir:

Hayalden resim, modelden resim (1. gün), renk kompozisyonu ve Türkçe kompozisyonu (2. gün) olarak 2 günde yapılırdı. Alınacak öğrenci sayısı her bölüme en çok 12 olarak belirlenmişti. Bu sayının derslik, atölye, metrekare alan, donatım olanakları vb gereklilikler dikkate alınarak saptandığı bilinmektedir (Ünansal, 2014: 44).

Türkiye’de İçmimarlık lisans eğitiminde 2020 yılı YÖK Atlas verilerine göre toplam kontenjan 5115’tir.³ Bu sayı tüm devlet ve vakıf üniversitelerini, ayrıca birinci öğretim ve ikinci öğretim programlarını da kapsamaktadır. Son yıllarda yapılan düzenlemeler sonrası içmimarlık programları için merkezi sınav sisteminin sayısal ve eşit ağırlık puan türüne göre uygulanan öğrenci kabul yöntemi, ülke genelinde uygulanan tek kabul yöntemi olarak sürdürülmektedir. Program adı “İçmimarlık” olan bölümler sayısal puan türü ile, program adı “İçmimarlık ve Çevre Tasarımı” olan bölümler ise eşit ağırlık puan türü ile öğrenci alımı yapmaktadır.⁴

Aşağıda bulunan Tablo 3.2 ve Tablo 3.3, Yükseköğretim Program Atlası 2019 verilerine göre, İçmimarlık ve İçmimarlık ve Çevre Tasarımı lisans programlarına yerleşen öğrencilerin tercih eğilimleri hakkında bilgi vermektedir. Tezin yazım süreci içerisinde YÖK sisteminde ulaşılan en yeni analiz verileri 2019 yılına ait olması nedeniyle, 2019 yılı verileri örnek niteliğinde alınmıştır. Sol sütunda sırasıyla en çok tercih edilen 10 program adı, tercih edilme sayısı ve oranı, sağ sütunda ise tercihler arasında sanat/tasarım mühendislik/yapı alanına giren içmimarlık alanı dışındaki en çok tercih edilen 10 program adı, tercih edilme sayısı ve oranı verilmiştir.

³ <https://yokatlas.yok.gov.tr/lisans-bolum.php?b=10097> (Erişim Tarihi: 16.01.2021)

⁴ https://dokuman.osym.gov.tr/pdfdokuman/2021/YKS/kilavuz_04022021.pdf (Erişim Tarihi: 11.01.2021)

Tablo 3.2. *İçmimarlık programına yerleşenlerin tercih eğilimleri (2019) (Yükseköğretim Program Atlası)*

En çok tercih edilen programlar			İçmimarlık dışında en çok tercih edilen sanat/tasarım ve mühendislik/yapı alanındaki programlar		
Program	Tercih sayısı	Tercih oranı	Program	Tercih sayısı	Tercih oranı
İçmimarlık / İçmimarlık ve Çevre Tasarımı	8858	%35,1	Mimarlık	1094	%4,3
Hemşirelik	1442	%5,8	Endüstri Ürünleri Tasarımı / Endüstriyel Tasarım	641	%2,6
Mimarlık	1094	%4,3	Şehir ve Bölge Planlama	421	%1,7
Beslenme ve Diyetetik	901	%3,6	Peyzaj Mimarlığı	385	%1,5
Bilgisayar Müh.	886	%3,5	Kentsel Tasarım ve Peyzaj Mimarlığı	38	%0,2
Endüstri Müh.	829	%3,3	Gemi ve Yat Tasarım	32	%0,1
Matematik	553	%2,2	Dijital Oyun Tasarım	26	%0,1
Fizik Tedavi ve Rehabilitasyon	514	%2	Grafik Tasarım / Grafik Tasarımı	13	%0,0
Makine Müh.	469	%1,9	Görsel İletişim Tasarımı	12	%0,0
İlköğretim Matematik Öğretmenliği	461	%1,8	Moda Tasarım / Moda ve Tekstil Tasarımı	4	%0,0

Tablo 3.2’de görüldüğü gibi, 2019 yılında İçmimarlık bölümlerine yerleşen öğrencilerin toplam tercihlerinin %35,1’i İçmimarlık/İçmimarlık ve Çevre Tasarımı programlarından oluşmaktadır. En çok tercih edilen programlar arasında ise içmimarlık alanı dışında tasarım eğitimi içeren tek program mimarlıktır. Bunun dışındaki en çok tercih edilen 8 program tamamen farklı programları içermektedir. Aşağıda Tablo 3.3’te eşit ağırlık puan türü ile öğrenci alan İçmimarlık ve Çevre Tasarımı programına yerleşen öğrencilerin tercih eğilimleri görülmektedir.

Tablo 3.3. İçmimarlık ve Çevre Tasarımı programına yerleşenlerin tercih eğilimleri (2019)
(Yükseköğretim Program Atlası)

En çok tercih edilen programlar			İçmimarlık dışında en çok tercih edilen sanat/tasarım ve mühendislik/yapı alanındaki programlar		
Program	Tercih sayısı	Tercih oranı	Program	Tercih sayısı	Tercih oranı
İçmimarlık / İçmimarlık ve Çevre Tasarımı	14908	%46,2	Görsel İletişim Tasarımı	171	%0,5
Psikoloji	3051	%9,4	Endüstri Ürünleri Tasarımı / Endüstriyel Tasarım	130	%0,4
Sınıf Öğretmenliği	1721	%5,3	Grafik Tasarım / Grafik Tasarımı	124	%0,4
Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık	1459	%4,5	Mimarlık	92	%0,3
İşletme	1258	%3,9	İletişim Tasarımı / İletişim ve Tasarım / İletişim Tasarımı ve Yönetimi	92	%0,3
Hukuk	910	%2,8	Peyzaj Mimarlığı	49	%0,2
Siyaset Bilimi ve Kamu Yönetimi / Siyaset Bilimi ve Uluslararası İlişkiler	765	%2,4	Moda Tasarım / Moda ve Tekstil Tasarımı	41	
Uluslararası İlişkiler	588	%1,8	Şehir ve Bölge Planlama	26	%0,1
İktisat	452	%1,4	Kentsel Tasarım ve Peyzaj Mimarlığı	9	%0,0
Sosyoloji	338	%1,0	Kuyumculuk ve Mücevherat Tasarımı	6	%0,0

Tablo 3.3'e göre, İçmimarlık ve Çevre Tasarımı programına yerleşen öğrencilerin tercihlerinin %46,2'si İçmimarlık/İçmimarlık ve Çevre Tasarımı programıdır. Bu öğrenci grubunda en çok tercih edilen programlar arasında içmimarlık alanı dışında sanat/tasarım eğitimi alanı bulunmamaktadır. En çok tercih edilen dokuz adet alan sosyal bilimler alanları kapsamındaki programlardan oluştuğu görülmektedir.

Tez çalışmasının yürütüldüğü dönem ve yıla göre, içmimarlık öğrenci profili, örneklem grubunu kapsayan veri toplama çalışmasına göre, % 92'si 18-24 yaş

aralığındadır. Buna göre içmimarlık bölümleri öğrenci profilini Z kuşağı üyesi öğrenciler oluşturmaktadır. Örneklem grubunda yalnızca % 7, 25-29 yaş aralığındadır. Bu bilgi doğrultusunda, 2021 yılı için içmimarlık öğrenci profilinin, Z kuşağı üyelerinden oluşmakta olduğu anlaşılmaktadır. Bu nedenle, “3.2.2 Kuşak Özellikleri” bölümünde, içmimarlık öğrenci profilindeki değişimin anlaşılabilmesi ve diğer kuşaklarla aradaki farklılık ve değişimin değerlendirilebilmesi amacıyla, alanyazında kabul görmüş Bebek Patlaması, X ve Y kuşak özellikleri incelenmiş ve Z kuşağı ele alınmıştır.

3.2.2. Kuşak özellikleri

Türk Dil Kurumu sözlüğü “kuşak” kavramını felsefe alanında, yaklaşık olarak aynı yıllarda doğmuş, aynı çağın şartlarını, dolayısıyla birbirine benzer sıkıntıları, kaderleri paylaşmış, benzer ödevlerle yükümlü olmuş kişilerin topluluğu olarak tanımlamaktadır. Toplum bilimi alanında ise, “Yaklaşık yirmi beş otuz yıllık yaş kümelerini oluşturan bireyler öbeği, göbek, nesil, batın, jenerasyon” olarak tanımlanmaktadır (http-4). Lower (2008), her kuşağın kendine özgü özellikleri, değer yargıları, tutumları, güçlü ve zayıf yönlerinin olduğunu belirtmiştir (Lower, 2008: 81). Kuşaklar belirli tarihsel dönemler içerisinde araştırmacılar tarafından değerlendirilmiş ve kuşaklar her dönem için farklı adlarla kategorilere ayrılmıştır. Yirminci yüzyıldan bugüne kadar olan dönem kuşakları beş farklı grup altında sınıflandırılmıştır (Williams ve Page, 2011: 2-8). Ancak kuşaklar arası ayrımı ifade eden yaş aralıklarının kaynaklarda birbirinden farklı belirlendiği görülmektedir. Örnek olarak özellikle daha yeni kaynaklara göre Y kuşağı 1980 yılından başlamaktayken, bazı kaynaklarda ise 1977 yılından başlamaktadır. Tablo 3.4’te Williams ve Page’in belirlediği kuşak aralıkları görülmektedir.

Tablo 3.4. *Kuşak aralıkları (Williams ve Page, 2011: 2-8)*

Gelenekselciler (1930-1945)
Bebek Patlaması (1946-1964)
X Kuşağı (1965-1976)
Y Kuşağı (1977-1994)
Z Kuşağı (1995 ve sonrası)

Kuşak üzerine yapılan araştırmalar incelendiğinde, kuşaklar arasındaki kesin farklılıkların araştırılması çalışmalarının halen kısmi kaldığı ve bu durumun üstesinden gelinemediği görülmektedir. Bu durum sonuçların, araştırmalara örneklem olan grupların, lokasyon, kültür ve cinsiyet gibi bireysel farklılıklarına göre değişebileceğini göstermiştir (Parry ve Urwin, 2011: 93).

Bebek Patlaması (Baby Boomers) Kuşağı (1946 - 1964): İkinci Dünya Savaşı'ndan hemen sonraki “nüfus patlaması” yıllarında doğan kuşak “Bebek Patlaması (Baby Boomers)” olarak adlandırılmaktadır. Bu kuşağın genel özellikleri arasında, idealizm ve kolektif bilinç dikkat çekmektedir. Bu kuşakta doğanlar politik açıdan baskıcı ortamlara maruz kalmışlardır. Diğer kuşaklara göre en eski olan kuşaktır, otoritelere saygı daha fazla görülmektedir. Birey olma ve öz benlik bilinci bu kuşakta gözlemlenmez.

X Kuşağı (1965-1976): Aile kavramına değer veren bir kuşaktır. Bu kuşak hızlı büyümüştür, artan boşanma oranlarının olduğu bir dönemdir. Kendilerini yetiştirmek için daha fazla sorumluluk almışlar ve önceki nesillerden daha az geleneksel olma eğilimindedirler (Williams ve Page, 2011: 6). Bu kuşağın üyeleri bireycilik özelliğinden dolayı tek başlarına daha iyi çalışabilen kişilerdir, ayrıca materyalist ve rekabetçi olma özelliklerinden dolayı da iş odaklı bireyler oldukları söylenebilir (Tablo 3.5). Rekabetçi ve materyalist olma özelliklerinin içinde buldukları kapitalizm yükseliş ile yakından ilgili olduğu söylenebilir. Son derece popüler hale gelmiş olan sosyal bilim alanına göre, X Kuşağı üyeleri, esasen dışsal olarak değil, içsel olarak motive olmuş görünmektedirler (Krahn ve Galambos, 2013: 94). Farklı yaşam deneyimleri, kuşakların işe nasıl baktıklarını ve neyi tercih ettiklerini ve neyi aradıklarını etkileyebilir ancak X kuşağının bebek patlaması kuşağından daha az istikrarlı bir ortamda büyüdüğü bilinmektedir (Jin and Rounds 2012: 337).

Y Kuşağı (Millennial) (1977-1994): Kadınlar için neredeyse tam zamanlı iş olasılıkları, standart olarak çift gelire sahip çekirdek aileler, toplum tarafından normal görülen çok çeşitli yapıda aile türleri, artan sosyal farkındalık dahil olmak üzere, etnik ve kültürel çeşitliliğe saygıyı kapsayan hızlı tempolu bir değişim zamanında, ev ve okullardaki bilgisayarlar ile büyüyen bir kuşaktır. Küresel sınırların daha şeffaf hale geldiği teknolojik, elektronik ve kablosuz bir toplumda doğmuşlardır (Williams ve Page, 2011: 8). Y kuşağı, bir dönüşüm dalgası getiren modern eğitim programı nedeniyle işleri farklı şekilde yapmaktadır. Y Kuşağı tekno-bilgili, çevik ve aynı anda farklı şeyler yapma yetenekleri (multi-tasking) ile bilinir, ancak bu bazen çalışma şekillerinde daha verimli

olmalarını sağlamayabilir. Y kuşağı, aynı zamanda güçlü bir şekilde takım odaklıdır ve işte anlam ve öğrenme fırsatı arar (Aminul vd., 2011: 1803). Bu kuşak önceki kuşaklardan farklı olarak internet çağında doğduğu için, global düşünen bireylerdir ve sorgulayıcıdırlar. Y kuşağı için maddeler, eşyalar ya da sahip olma/tüketme duygusundan çok deneyimler değerlidir. Festivaller, seyahatler deneyime dayalı etkinlikler önem kazanmıştır. X kuşağındaki bireycilik duygusu, Y kuşağında öz-odaklılığa dönüşmüştür. Y kuşağı bireylerinin daha ben-merkezli bireyler olduğu söylenebilir (Tablo 3).

Z Kuşağı (1995-2010): Alanyazında genel olarak 1995 sonrası ve 1997 sonrası doğumlu bireyleri içeren kuşak olarak tanımlanmaktadır. Ernst ve Young, (2016) tarafından Brezilya, Çin, Almanya, Hindistan, Japonya, Meksika, Birleşik Krallık ve ABD ülkelerindeki 3.200 Z kuşağı birey ile uygulanan ankete göre Z kuşağı için popülasyon özellikleri ortaya koymuşlardır. Buna göre Z kuşağını; “güven ve adalet duygusu ön planda”, “çevrimiçi ve kişiselleştirme gereksinimi duyan”, “girişimci ve kendi kendine yeterli”, “ilişkili” ve “sürükleyici hikaye anlatıcılığı yönü olan” ifadeleriyle tanımlamışlardır.





Deep Focus (2015) grubu Z kuşağı ile ilgili 2015 Cassandra Raporunda, 7-17 yaşları arasındaki 902 kişiyle görüştü. Sonuçlarına göre; Z kuşağı yararcı (pragmatik) ve dayanıklı ayrıca beceri odaklı bir kuşaktır. (Aktaran Schwieger ve Ladwig, 2018: 47). Z kuşağının yararcı yaşaması, gerçekçi olmaları ile ilişkilendirilmektedir (Francis ve Hoefel, 2018: 7). Yararcı olma özelliği gerçekçilikle ilişkilendirilse de, olumsuz görülebilecek bir yönü olarak bu özellik, bireyin kendine yararı olmadığını düşündüğü her eylem ya da durumlardan uzaklaşmasını ya da çıkmasını getirebilir. Bu da diğer kuşaklara göre Z kuşağının, olumsuzluklar ve engeller karşısında daha tahammülsüz, daha kesin ve kararlı bir biçimde yön değiştiren ve vazgeçebilen özelliklere sahip olabileceğini düşündürmektedir.

Z kuşağı ayrıca hareketli, yerden bağımsız olarak, yaşamda mobilite kavramı ile anlatılmıştır. Rue (2018), akıllı telefonlarında geçirdikleri uzayan zamanın sonucu olarak Z kuşağının fiziksel olarak daha güvenli ancak duygusal olarak daha kırılgan olduğunu aktarmaktadır. Bu dijital bağlantının bir kısmı oldukça etkileşimli olmasına rağmen, arkadaşlarıyla takılmak için daha az, sanal olarak bağlantı kurmak için daha fazla zaman harcamakta olduklarını ifade etmektedir (Rue, 2018: 8). Buna göre Z kuşağının önceki kuşaklara göre duygusal olarak daha kırılgan oldukları, gerçek ve doğrudan insan bağlantıları yerine sanal bağlantıların ön planda olmasının getirdiği bazı farklılıkları

taşıdıkları söylenebilir. Dolayısıyla öğrenme süreçlerinde önceki kuşağa oranla kırılğan olmaları nedeniyle daha tepkisel davranmaları beklenebilir. Kurdukları sanal bağlantı yoğunluğu nedeniyle gerçek yaşamda insan ilişkilerinde iletişim sorunları görülmesi potansiyeli daha fazla olabilir. Sanal ve gerçek dünya arasındaki etkileşim farklılıklarına bağlı çeşitli iletişim odaklı sorunlar gelişebilir. Ayrıca Rue (2018), Z kuşağı üyesi öğrencilerin, çevrimiçi süreçlerde “gezinme kolaylığı” bekleyeceklerini ve zaman alıcı, hantal, evde geliştirilen yazılımlara karşı sabırsız olacaklarını belirtmektedir. Bu bağlamda etkileşimi sağlayan üniversite web sayfalarının, uzaktan eğitim arayüzlerinin tasarlanmasında duyarlı tasarım ilkeleri gözetilmesi gerekliliğini vurgulamaktadır (Rue, 2018: 10). Sladek ve Grabinger (2014), video oyunları, YouTube videoları ve televizyon ortamlarına sürekli yönlendirmenin, görsel öğrenen bir nesil yarattığını ifade etmektedir. Bu bağlamda eğitimcilerin, Z kuşağının görsel öğrenme gereksinimlerini karşılamak için etkileşimli ders materyalleri ve eğitici oyunlar gibi araçları kullanması gerekliliğine dikkat çekmektedir (Sladek ve Grabinger, 2014: 11). Z kuşağı öğrenciler, çevrimiçi gizlilik ve veri ihlalleri, yüksek profilli basın haberlerinden tanıdık oldukları konularla ilgili endişeleriyle eğitimcilere bildirimlerde bulunabilirler. Öte yandan aynı zamanda, çevrimiçi ödeme sistemlerinde rahat hissetmektedirler, dijital cüzdanlara sahiptirler ve arkadaşları arasında düzenli olarak dijital ödeme uygulamalarını kullanmaktadırlar. Çok amaçlı olarak kullanılabilen kampüs akıllı kart uygulamaları, onların deneyim ve beklentileri ile senkronize olabilecektir (Rue, 2018: 10). Genel olarak, gerçek yaşam alternatifi olan tüm dijital işlemlerin onlar için daha kullanışlı ve tercih edilir olduğu söylenebilir. Bu tercihlerinin nedenlerinden biri, alanyazında vurgulanan “yararcı” yönleri olabilir. Bireyler zaman kazanımı sağlamak, daha az çaba göstermek gibi kimi nedenlerden dolayı sanal işlemleri tercih ediyor olabilir.

Birden fazla gerçeklik ile ilgilenen bir kuşak, “kimliksiz olma” özelliğini kazanabilir. Ancak buradaki “kimliksiz” tanımı olumsuz bir anlam taşımamakta, kişinin üst kimlikler ya da ayırıcı grup tanımlarından diğer kuşaklara göre daha uzak olmasını, bir diğer söylemle kimlikler-üstü ve kapsayıcı olmasını ifade etmektedir. Bu kuşak aynı zamanda ayırım gözetmeksizin kapsayıcı, bağlantı kuran ve diyaloga açık olarak tanımlanmıştır (Francis ve Hoefel, 2018: 3). Tablo 3.5’te kuşakların birbiriyle “bağlam”, “davranış” ve “tüketim” boyutları ile ilişkili olarak karşılaştırmalı özellikleri görülmektedir.

Tablo 3.5. Karşılaştırmalı kuşak özellikleri (Francis ve Hoefel, 2018: 3. Çeviri)

	 Bebek Patlaması 1940–59	 X Kuşağı 1960–79	 Y Kuşağı (Millennial) 1980–94	 Z Kuşağı 1995–2010
Bağlam	<ul style="list-style-type: none">• Savaş öncesi• Diktatörlük ve baskıcı ortam	<ul style="list-style-type: none">• Politik Geçişler• Kapitalizm ve meritokrasi hakim	<ul style="list-style-type: none">• Globalleşme• Ekonomik stabilite• İnternetin ortaya çıkışı	<ul style="list-style-type: none">• Mobilite ve çoklu gerçeklikler• Sosyal ağlar• Dijital türler
Davranış	<ul style="list-style-type: none">• İdealizm• Devrimcilik• Birlik bilinci	<ul style="list-style-type: none">• Materyalist• Rekabetçi• Bireyci	<ul style="list-style-type: none">• Globalist• Şorgulayıcı• Öz-odaklı (ben-merkezli)	<ul style="list-style-type: none">• Tanımsız Kimlik• “Kapsayıcı/bağlantı kuran”• “Diyalogçu”• Gerçekçi
Tüketim	<ul style="list-style-type: none">• İdeoloji• Vinil ve filmler	<ul style="list-style-type: none">• Statü• Marka ve arabalar• Lüks eşyalar	<ul style="list-style-type: none">• Deneyim• Festivaller ve seyahat• Mükemmellik	<ul style="list-style-type: none">• Eşsizlik• Limitsizlik• Etik

Kuşakların karşılaştırmalı olarak verildiği tablodan görüldüğü gibi, her kuşak bir önceki kuşak ile ilişkili biçimde gelişen özelliklere sahip olmakla birlikte, daha önceki kuşaklarda hiç görülmemiş, içinde bulunulan çağın getirdiği yeni özellikleri de barındırmaktadır. Örneğin “etik”, “mobilite”, “sosyal ağ” kavramları Z kuşağı ile gelen, diğer kuşaklarda öne çıkmayan yeni kavramlardır. Bu kavramlar aynı zamanda, 21. yüzyıla özgü kavramlar olarak öne çıkmakta olan değerlerle kesişimler içermektedir. Etik değerler, dünya üzerinde hareketlilik ve sosyal ağın önemi önceki yüzyıllarda gündemde olmayan kavramlar olarak, Z kuşağı ve 21. yüzyıl temaları kapsamında yeni kavramlar olarak değerlendirilebilir.

Öğrenci motivasyonu kuramsal çerçevesi değerlendirilmeden önce bu bölümde, kuşak kavramının ve güncel öğrenci profili olan Z kuşağının taşıdığı niteliklerin bilinmesi tezin kuramsal çerçevesi açısından önemli görülmüştür. Tezde akademik motivasyon profillerinin belirlenmesi amaçlanan katılımcıların yaş grupları değerlendirildiğinde Z kuşağına üye öğrencilerin çoğunlukta olduğu bilinmektedir. Bu nedenle, öğrenci motivasyonu ile ilgili değerlendirmeler yapılırken Z kuşağı karakteristikleri göz önünde tutulması yararlı olacaktır.

3.3. Motivasyon Kavramı

3.3.1. Öz Belirleme Kuramı ve Akademik Motivasyon

Öz Belirleme Kuramı: Son yıllarda eğitimde ilgi gören ve eğitimcilerin motivasyon biçimlerini ve süreçlerini anlamalarına yardımcı olan, motivasyon kavramının dayandırıldığı kuramsal modellerden biri “Öz Belirleme Kuramı”dır (Ryan ve Deci, 2000: 68-78). Öz Belirleme kuramı, akademik motivasyonu, öğrencilerin içinde bir arada bulunabilecek ve hedefe yönelik davranışların ortaya çıkmasında rol oynayabilecek bir dizi farklı, ancak tamamlayıcı davranış düzenleme biçimi olarak kavramsallaştırmaktadır (Deci ve Ryan, 2000/2; Ryan ve Deci, 2017). Öz belirleme kuramı, eğitim alanında uygulandığında öğrencilerde öncelikli olarak öğrenme ilgisini, eğitimin değerini, kendi kapasitelerine ve özelliklerine olan güveni artırıcı olarak görülmüştür. Öz belirleme kuramı diğer kuramların aksine, bilinçli ya da motive edilmiş davranışlar ile ilgili önemli bir ayırım yapmaktadır. Öğrenci davranışlarının kaynağında, “kendi belirleyen” ve “kontrol edilen” olmak üzere bir ayırım ortaya koymaktadır. Motive edilmiş eylem ya da davranışlar, kişinin benlik duygusuyla desteklendiği ölçüde kendiliğinden gelişmektedir (Deci ve Ryan, 1991). Eğer eylemler kişiler arası veya düşünsel bir güç tarafından zorlanıyorsa kontrol edilmektedir. Davranış doğal olarak ve özerk biçimde kendi kendine belirlendiğinde ise davranış süreci bir seçim olarak nitelendirilebilir. Ancak eylem dışsal olarak denetlendiğinde bireyin davranış süreci doğal ve özerk niteliğini kaybederek bir uyum niteliği kazanmaktadır (Deci, vd. 1991: 326-327). Buna göre eylemlerin kişinin kendisinden çıkışlı bir seçim ya da çevresel çıkışlı ve dış kontrollü olması şeklinde, iki farklı çıkış kaynağına göre iki farklı türde geliştiği sonucuna varılabilir. Öz belirleme kuramında, bireyde harekete geçmeyi sağlayan ve hızlandıran nedenler üzerine odaklanılmaktadır (Ergin ve Karataş, 2016: 870). Özet olarak öğrenme sürecinde motivasyon, Öz belirleme kuramı ile kuramsal çerçevede dayanaklandırılarak açıklanabilen bir kavramdır.

Akademik Motivasyon Kavramı: Motivasyon sözcüğünün köküne inildiğinde, Latince “movere” yani “hareket ettirme”, “hareketlendirme” sözcüğünden geldiği bilinmektedir (Karagüven, 2012: 2). Türk Dil Kurumu sözlüğünde ise “isteklendirme” ve “güdüleme” olarak karşılık bulmaktadır. Deci ve Ryan (2000/1: 54), motive olma eyleminin, “bir şey yapmak için harekete geçme” anlamına geldiğini belirtmektedirler. Woolfolk (1998), motivasyonu bireyin kendisi tarafından yönetilen ve yönlendirilen,

insanları amaçlarına götüren içsel bir güç olarak görmektedir. Öğrenci motivasyonu, diğer bir deyişle zihinsel ve psikolojik yapma isteği ve bir şeyler yapmaya yönelik kişide gelişen dürtü, öğrenme sürecinin kritik öneme sahip bir yönüdür (Deci ve Ryan, 2000: 2). Motivasyon kavramı öğrenme sürecinin bir bileşeni olarak görülmektedir ve öğrenme süreçlerinde motivasyonun bu önemli rolü, alanyazın incelemelerinde vurgulanmaktadır.

Öz belirleme kuramına göre, motivasyon kavramını anlamak için öncelikle yeterlilik, özerklik ve sosyal ilişkide psikolojik gereksinimlerin bilinmesi gereklidir. Özerklik kuramına göre, içsel motivasyonu etkileyen gereksinimler özerklik, yeterlilik ve sosyal ilişki olmak üzere üç grupta incelenmektedir (Deci ve Ryan: 1985). Özerklik, “bireyin, tercihlerini dış kaynaklı etkilerden bağımsız olarak yapabilmesi” olarak ifade edilmektedir. Yeterlilik: bireyin gerçekleştirdiği eylemlerde yetenek ve becerilerini kullanabilmesi ve geliştirebilmesi olarak tanımlanmaktadır. Sosyal ilişki ise, bireyin çevresinde değer verdiği insanlarla etkileşim ve bu etkileşim sırasında kendini toplumun bir parçası olarak hissetmesi durumudur. Bu gereksinimlerin engellenmesi ya da sağlanamaması durumunda motivasyon zayıflayarak, çaba ya da başarı düzeyi zarar görebilmekte ve psikolojik iyi olma hali olumsuz etkilenebilmektedir (Deci ve Ryan, 2000: 227). Özerklik kuramına göre, bireyin taşıdığı bu üç özellik insan davranışlarını kontrol eden ya da belirleyen temel öğelerdir. Gelişim süreci boyunca çevre, içsel motivasyonu bu gereksinimlerin giderilme düzeyine bağlı olarak güçlendirmekte ya da zayıflatmaktadır (Ryan ve Deci, 2000’den aktaran Karagüven, 2012: 3). Bireyin bu gereksinimleri ile çevre etkileşimi sonucu üç farklı motivasyon türü oluşabilmektedir. Bu motivasyon türlerinden *içsel motivasyon*: bir eylemi yalnızca zevk almak ya da tatmin yaşamak için sürdürme dürtüsü olarak tanımlanmaktadır. Bir diğeri, *dışsal motivasyon* ise, eylemi bir amaca ulaşmada araç olarak sürdürme dürtüsü olarak tanımlanmaktadır. Üçüncü motivasyon türü olan *motivasyonsuzluk*: bir eylemi, davranışlar ile eylem arasında bir ilişki kuramama nedeniyle ilgili eylemi yürütme isteği ya da dürtüsünün olmaması ya da bunların kaybedilmesi olarak tanımlanmıştır (Deci ve Ryan, 1985: 2000’den aktaran Karagüven, 2012:3).

Eğitim alanında öğrenci motivasyonu konusunda gerçekleştirilen birey-odaklı çalışmalarda, motivasyon türleri ve alt türleri tanımlanmaya çalışılmıştır. Bu çalışmalarda, Öz belirleme kuramına dayalı olarak önerilen motivasyon türleri ile bu türlere eklenen alt türlerin çeşitli bir-aradalıklarına dayalı profiller oluşmuştur (Örn. Smith, Deemer, Thoman ve Zazworsky, 2014; Mouratidis ve Michou, 2011). Bu

çalışmaların tümü bir arada değerlendirildiğinde, bazı farklılıklara rağmen motivasyon türlerinin temel olarak (a), (b), (c) ve (d) olarak ayrılan formlarda bir araya geldiği gözlemlenmektedir: (a) yüksek düzeylerde özerk motivasyon, düşük düzeylerde kontrollü motivasyon ve motivasyonsuzluk, (b) yüksek özerk ve kontrollü motivasyon düzeyleri ve düşük düzeylerde motivasyonsuzluk, (c) düşük düzeylerde özerk motivasyon ve yüksek düzeylerde kontrollü motivasyon ve motivasyonsuzluk ve son olarak (d) düşük ile orta düzeylerde özerk motivasyon, kontrollü motivasyon ve motivasyonsuzluk (Litalien, vd. 2019: 40). Deci ve Ryan (1985, 2000), Öz belirleme kuramı çerçevesinde dışsal motivasyon türünü dört farklı gruba ayırmıştır: (1) dışsal motivasyon-düzen, (2) dışsal motivasyon-kendini kanıtlama, (3) dışsal motivasyon-tanınma ve (4) dışsal motivasyon-bütünleşme. Dışsal motivasyon-düzenden, dışsal motivasyon-bütünleşmeye doğru gidildikçe motivasyon düzeyinin içsellik yönü artmaktadır, bir diğer ifadeyle içselleşmektedir (Ryan ve Deci, 2000'den aktaran Karagüven, 2012).

Vallerand vd. (1992) ise, bu kuram çerçevesinde gerçekleşen çalışmalarını sonucunda dışsal motivasyon türlerini kendi içerisinde üçe ayırmaktadır:

- 1) *Dışsal motivasyon-belirlenmiş (DMB)*
- 2) *Dışsal motivasyon-içe yansıyan (DMY)*
- 3) *Dışsal motivasyon-dış düzenleme (DMD)*

Belirlenmiş dışsal motivasyon, bireyin bir davranışı yapma isteği bulunmamasına rağmen bu davranışa değer verilmesinden hoşlanması sonucu ortaya çıkmaktadır. İçe yansıyan dışsal motivasyon, bireyin kişisel beklentilerinin karşılanma ya da bir suçtan kaçınma amacıyla bir davranışa yönelmesi sonucu gerçekleşmektedir. Bireyler etkinliğin kendisinin zevkli olduğundan dolayı değil bunu yapmaya zorunlu olduklarından ya da böyle hissettiklerinden dolayı yapmaktadırlar. Dışsal motivasyon-dış düzenleme ise, bireyin dışsal bir ödül elde etmek ya da bir cezadan kaçınma amacıyla bir davranışa yöneldiğinde gerçekleşmektedir. (Vallerand vd. 1992'den aktaran Karataş ve Erden 2012).

Vallerand vd. (1992)'ye göre, içsel motivasyon da dışsal motivasyon gibi kendi içerisinde üç alt türe ayrılmaktadır. Bu alt boyutlar sırasıyla:

- 1) *İçsel motivasyon-bilme (İMB)*
- 2) *İçsel motivasyon-başarma (İMBA)*
- 3) *İçsel motivasyon-doyum/uyarımdır. (İMU)*

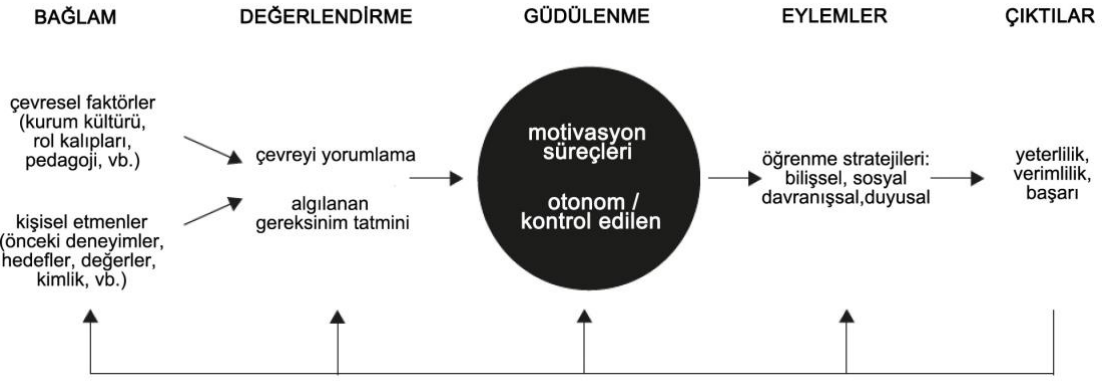
İçsel motivasyon-bilme, bireyin yeni şeyler öğrenmekten duyduğu doyum hissi için bir eylemde bulunma isteği ile ilişkilendirilmektedir. İçsel motivasyon-başarma, bireyin yeni şeyler başarmaktan duyduğu doyum hissine dayalıdır. İçsel motivasyon-doyum ya da uyarım yaşamaya yönelik içsel motivasyon ise, bireyin hareket ederken veya davranışta bulunurken yaşadığı doyum hissi ve haz dolayısıyla bir eylemde bulunma isteğini ifade etmektedir (Vallerand vd., 1992).

Sonuç olarak, alanyazındaki genel kabule göre alt türleri yukarıda açıklanan motivasyon türlerinin; içsel motivasyon, dışsal motivasyon ve motivasyonsuzluk olmak üzere üç ana türe ayrıldığı anlaşılmaktadır. Bu ana türlerden içsel ve dışsal motivasyon türlerinin de üçer adet alt türe ayrıldığı görülmektedir. Bu alt türler: içsel motivasyon-bilme, içsel motivasyon-başarma ve içsel motivasyon-doyum; dışsal motivasyon-belirlenmiş, dışsal motivasyon-içe yansıyan, dışsal motivasyon-dış düzenlemedir.

3.3.2. Motivasyon ve öğrenme

Motivasyon, öğrenme sürecinde temel bir bileşen olarak değerlendirilmektedir (Kraiger, Ford ve Salas, 1993). Motivasyon, bireyin öğrenme süreçlerindeki rolü nedeniyle, pek çok kaynaktan öğrenmenin en önemli öğelerinden biri olarak ele alınmıştır. Bu konuda yapılan çalışma bulgularına göre, olumlu bir tutuma sahip ve yüksek motivasyonlu öğrencilerin davranışlarında başarı odaklılık gözlemlenmektedir ve bu durum bu motivasyon türüne sahip öğrencilerin akademik olarak daha başarılı olabilecekleri sonucunu desteklemektedir (Green, Nelson, Martin, ve Marsh, 2006; Linnenbrink ve Pintrich, 2002; Pintrich ve Schunk, 2002). Motivasyon kavramı, öğrenme sürecinde temel bir öğe olmasının yanısıra, öğrenme çıktılarının sınıflandırılmasında bilişsel ve beceri temelli çıktılar dışında, davranışsal çıktıların ortaya çıkması ile yakından ilişkilendirilmiştir (Kraiger vd. 1993: 312-323).

Öğrenme süreçlerinin gelişiminde, bağlam (durum), söz konusu bağlama göre değerlendirme aşaması, güdülenme aşaması, eylem aşaması ve çıktı aşaması olmak üzere Şekil 3.1’de anlatılmıştır. Buna göre, “güdülenme aşaması” olarak tariflenen aşama motivasyon süreçlerini barındırmaktadır. Sosyal-bilişsel kuramsal çerçevede uyarlanan tabloya göre “motivasyon” öğrenme süreçlerinde son derece etkili bir aşamada rol almaktadır.



Şekil 3.1. Öğrenme sürecinde motivasyonun basit modeli (Stolk, Zastavker ve Gross, 2018. Çeviri)

“Bağlam”, bireyin içerisinde bulunduğu, kurum kültürü, rol kalıpları ve pedagojik ortam gibi çevresel etmenleri ve bireyin önceki deneyimleri, hedefleri, değerleri ve kimliği gibi kişisel etmenleri içermektedir. “değerlendirme” aşaması, bağlam kısmını oluşturan etmenlerin değerlendirildiği, çevreyi yorumlama ve algılanan gereksinimin karşılanmasından oluşmaktadır. “güdülenme” evresi özerk (içsel motivasyon türleri) veya kontrol edilen (dışsal motivasyon ve motivasyonsuzluk) motivasyon süreçleri ile gerçekleşmektedir. “eylemler” aşaması ise, bilişsel, sosyal, davranışsal ya da duyuşsal yaklaşımların kullanıldığı öğrenme stratejileri aracılığıyla, bireyi öğrenme çıktılarını temsil eden “çıktılar” aşamasına ulaştırmaktadır. Bireyin öğrenme sürecinin sonunda kazandığı yeterlilik, gösterdiği verimlilik ve başarı “çıkıtı” başlığı altında değerlendirilmektedir (Stolk, Zastavker ve Gross, 2018). Dolayısıyla Şekil 3.1’deki model ile anlatılan süreçte, motivasyon süreçlerinin özerk (içsel) ya da kontrol edilen (dışsal) olması, çıktılarının niteliğini etkilemektedir.

Araştırmalar göstermektedir ki, değer ya da ilgi temelli dürtülere dayanan içsel motivasyon biçimlerinin, daha derin öğrenme yaklaşımları, daha iyi performans, eleştirel düşünme, pro-sosyal davranış ve kendi kendini düzenleme gibi olumlu sonuçlarla bağlantılı olduğu görülmektedir (Pintrich ve De Groot: 1990: 33-40, Gagne, 2003: 199-223). Buna karşılık, ödül temelli dürtülere dayanan, alanyazında daha az olumlu bulunan motivasyon türleri; yüzeysel öğrenme, daha düşük başarı performansı ve başarının kalıcı olmaması, öğrenme sürecindeki daha olumsuz sonuçlarla ilişkilendirilmektedir (Deci ve Ryan, 2000/1: 227-268; Black ve Deci, 2000: 740-756). Araştırmalar tüm motivasyon türlerinin öğrenme üzerinde aynı düzeyde etkili olmadığını göstermektedir. Genel olarak

özerk (Belirlenmiş dışsal motivasyon türü ve içsel motivasyon türleri) istenilen öğrenme çıktıklarına ulaşmada ve sağlıklı öğrenme ilişkisinde daha olumlu ilişkiler kurarken, kontrol edilen motivasyon türleri (dışsal motivasyon türleri ve motivasyonsuzluk) bu olumlu etkiye sahip değildir (Stolk, Zastavker ve Gross, 2018: 3). Buna göre, öğrenme süreçlerinde içsel motivasyon türlerine sahip öğrencilerin dışsal motivasyon türlerine sahip öğrencilere göre daha fazla olumlu özelliklerinin olduğu, öğrenme sürecinde başarılı olma şanslarının daha fazla olduğu söylenebilmektedir. İçsel motivasyon türlerinde davranışlar, kişinin içinden gelen etkilerle ilgi, merak, gereksinim gibi duygularla biçimlenerek doğal yolla meydana gelmektedir (Geri, 2013). İçsel motivasyonda davranış, kişiye verilen görevin haz vermesi ya da kişiyi doyuma ulaştırıcı olması nedeniyle gerçekleştirilmektedir (Gömlüksiz ve Serhatlıoğlu, 2013). Motivasyon konusundaki araştırma sonuçları, içsel motivasyonun yaratıcılığı arttırdığını, içsel motivasyona sahip kişilerin, enerjilerini sorunları açıklamak ve bu sorunlara yaratıcı çözümler bulmak için harcadıklarını ortaya çıkarmıştır (Gürdoğan, 2012). İçsel motivasyona sahip olan bireylerde yaratıcılığın ön plana çıkmasına bağlı olarak, bireylerin daha farklı zihinsel ilişkiler kurarak farklı stratejiler kullanabilmekte olduğu ve akademik olarak daha iyi bir başarı performansı sergiledikleri gözlemlenmektedir (Karagüven, 2012). Buna göre, içsel motivasyon türlerindeki öğrencilerin öğrenme sürecindeki rolü daha etkin olabileceği gibi, buna bağlı olarak bilgi ve beceri kazanım aşamalarında başarılı olma şansları daha fazla görülmektedir. Bireysel yapısı gereği kendiliğinden içsel olarak motive olabilen öğrenciler, yoğun bir şekilde rekabet arayışlarına girebilirken ya da herhangi bir zorluk karşısında yoğun çaba gösterirken, motive olmayan öğrenciler herhangi bir etkinliğe katılmama, söz konusu etkinliği bırakma, vazgeçme ya da pes etme eğilimi göstermektedirler (Beaudoin, 2006; Harter, 1981; Vallerand ve Bissonnette, 1992). Bu noktada, öğrenme süreçlerinin verimliliği için, öğrenciyi sürece dahil etmek, katılımını sağlamak kilit etmen olarak öne çıkmaktadır. Buna göre, öğrencilerin motivasyonlarını etkileyen etmenleri belirlemek ve buna göre gerekli önlemleri almak önemlidir. Özellikle öğrenme ve öğretme süreçlerinin daha etkili ve verimli sürdürülmesi, öğrencilerin daha başarılı ve etkili olmaları açısından büyük önem taşımaktadır (Karataş ve Erden, 2012).

Alanyazın çalışmalarına göre, içsel motivasyon türlerinin, dışsal motivasyon türleri ile karşılaştırıldığında öğrenme süreçlerinde daha olumlu etkileri olduğu söylenebilmektedir. Bireysel ilgiye, bilmeye yönelik isteğe dayanan içsel motivasyon

türleri, öğrenme süreçlerinde derinlik ve kendi kendini yönetme ya da düzenleme gibi sonuçları ile ilişkilendirilmiştir. Dışsal motivasyon türleri ise öğrencilerin öğrenme süreçlerindeki performanslarında daha düşük düzeyler ve daha olumsuz sonuçlarla ilişkilendirilmiştir. Yapılan çalışmalar, içsel motivasyonun öğrencilerin öğrenme süreçlerinde pozitif yönde etkisi olduğu, dışsal motivasyon türlerine sahip öğrencilerin ise öğrenme süreçlerinde daha fazla desteğe gereksinim duyduğu şeklinde özetlenebilmektedir.

3.4. Bölüm Değerlendirmesi

Bu bölümde, öğrencinin öğrenme süreçlerinin en önemli bileşenlerinden biri olması nedeniyle pedagojik açıdan incelenmesi amaçlanmıştır. Öncelikle içmimarlık ve içmimarlık eğitime genel bakış sağlanmış, içmimarlık meslek disiplininin yapısı ve tarihi aktarılmıştır. İçmimarlık eğitimi içerisindeki öğrenci profili nitelikleri ayrıntılı olarak ele alınmış, bilgiler verilmiştir. İçmimarlık eğitiminde güncel öğrenci profilini oluşturan Z kuşağının diğer kuşaklarla karşılaştırmalı olarak genel özellikleri, eğilimleri, beceri ve ortak yönlerinin bilinmesi ve farkındalığı, tez çalışmasının bütünü açısından önemli görülmüştür. Bu nedenle, Z kuşağı karakteristikleri alanyazından derlenmiş, Z kuşağının çalışma açısından önemli görülen özellikleri incelenmiştir. Kuşak özelliklerine göre değişen öğrenci profilinin pedagojik açıdan tasarım eğitimini pek çok yönden etkilemekte olduğu bilinmektedir. Bu nedenle önceki kuşak (Bebek patlaması, X ve Y) özelliklerine de yer verilmiş, Z kuşağı ile diğer kuşaklar arasında olası ilişkiler kurulabilmesi hedeflenmiştir.

Tezin odağı olan, *öğrencilerin akademik motivasyonu* bağlamında, bu konuda alanyazındaki kuramsal çerçeveyi oluşturan *Öz belirleme kuramı* ve *motivasyon* kavramı, alanyazındaki karşılıkları ve öğrenme süreçlerindeki rolü tanımlanmıştır. Öğrenme süreçlerinde önemli bir belirleyici etmen olan motivasyon kavramının, tasarım eğitimindeki öğrenme süreçleri ile bütüncül yapıda değerlendirilmesi hedeflenmiştir.

4. YÖNTEM

4.1. Araştırmanın Yöntemi ve Uygulanması

Bu tez çalışması öğrencilerin akademik motivasyon türlerinin belirlenmesi ve öğrencilerin tasarım düşüncesi görüşleri ile ilişkisini açığa çıkarmayı amaçlamaktadır. Bu

nedenle, araştırmada “neyin bilinebileceğine” yönelik bilgi üretmeyi hedeflediği için, bilgi oluşturmada dayandığı felsefe bakımından “epistemolojik varsayımlar” temelinde değerlendirilebilmektedir. Araştırma soruları neyin bilinebileceğine yönelik oluşturulmuş ve tasarım eğitimi alanında yeni ve bilimsel dayanaklı bilgi oluşturmaya dönüktür. Habermas (1987)’a göre üç adet bilgi oluşturma ilgisi vardır. Bunlar: öngörme ve kontrol etmeye yönelik “teknik ilgi”, anlama ve yorumlamaya yönelik “hermonetik/pratiksel ilgi” ve bilgiyi özgürleştirmeye yönelik “özgürleştirici ilgi”dir. Bu çalışmada karma yöntem uygulamaları kullanılması nedeniyle tezin bilgi oluşturma ilgisi, elde edilecek verilerin anlamlandırılması ve yorumlanmasına yönelik olarak ele alınması bakımından “hermonetik/pratiksel ilgi”yi içermektedir. Aynı zamanda nicel yöntem ve araştırma deseni kullanıldığı için bilgi oluşturmada “öngörü oluşturma” amacını da taşımaktadır. Bu nedenle bilgi oluşturmada “teknik ilgi” bulunmakta olduğu yorumu yapılabilir. Tez çalışması, *karma-yakınsak paralel desen* ile *yorumlayıcı paradigmaya* dayalı olarak yapılandırılmış, bilgi oluşturmada ise aynı anda nicel ve nitel yöntemlerin kullanılması nedeniyle hem *teknik* hem de *hermonetik* özellik taşımaktadır. Benimsenen yöntem bütünü ve uygulamalar birlikte değerlendirildiğinde tez çalışmasının, bilgi oluşturma felsefesine göre *post-pozitivizm* ve *post-modernizm* yaklaşımlarını bir arada taşımakta olduğu söylenebilmektedir.

Tez çalışmasında, verilerin analiz ve değerlendirilmesinde nicel ve nitel araştırma yöntemlerinin birlikte yer aldığı *karma yöntem* kullanılmıştır. Oluşturulan veri toplama aracı içerisinde bir adet ölçek, bir adet anket ve bir adet açık uçlu soru yöneltirmiştir. Araştırma deseni olarak, evreni temsil edebilecek düzeyde örneklem üzerinde anket tekniğinin çözümlenmesine dayanan analiz yönteminin kullanılması *bakımından ilişkisel tarama (survey)* kullanılmıştır. Bu bağlamda tez çalışmasının dayandığı yöntem bakımından ölçülebilir araçlar ile geniş bir örneklem grubu üzerinde çalışılarak tüm dengelim bakış açısıyla bilgi elde edilmesi hedeflenmiştir.

Veri toplama aracında yöneltilen açık uçlu soru, bilgi üretmede tümevarım bakış açısı ile nitel araştırma yöntemlerinden *içerik analizi* yöntemi ile analiz edilmiştir. Buna göre, tez kapsamında uygulanmış olan araştırma deseni, karma yöntem araştırmalarından *yakınsak paralel desen* altında *paralel veriler* alt grubunda sınıflandırılabilir. *Yakınsak paralel desen*, nicel ve nitel verilerin ve sonuçların bir defada toplandığı, analiz edildiği ve birleştirildiği araştırma desenidir ve üç alt türü bulunmaktadır: Bunlardan biri olan *paralel veriler* türü, nicel ve nitel iki paralel boyutun bağımsız olarak yönlendirildiği

ve yalnızca yorum sırasında bir araya getirildiği türdür (Patton, 1990; Creswell ve Plano Clark, 2011; Günbayi, 2020). Tez çalışmasında da nicel ve nitel veriler tek seferde bir veri toplama aracı ile toplanmış, ancak bağımsız olarak analiz ve değerlendirmesi yapılmış, yalnızca sonuçlar yorumlanırken araştırmanın nitel ve nicel boyutları birlikte ele alınmıştır.

Araştırmanın ilk aşamasında, tezin araştırma sorularının belirlenmesi evresinde araştırma sorularının desteklenmesi için, içmimarlık bölümlerinde tasarım eğitimi vermekte olan öğretim elemanlarından görüş formları ile uzman görüşü alınması sağlanmıştır. Tezin araştırma soruları ve amaçlarına paralel olarak, özellikle tez sonucundaki hedeflere yönelik görüşler alınmıştır. Bu sürecin sonucunda uzman görüşleri, tezin araştırma sorularını ve araştırma hedeflerini olumlu yönde desteklemekte olduğu görülmüştür. Bu aşama 4.3 nolu bölümde ayrıntılı olarak aktarılmıştır.

Veri toplama aşamasında veri toplama aracının her iki kısmında da Likert tipi değerlendirme ölçeği ile öğrencilerden kendi kendilerini değerlendirmeleri beklenmiştir. Tez çalışması kapsamında öğrencilere uygulanan veri toplama aracı, *Akademik Motivasyon Ölçeği (AMÖ)* ve çalışma kapsamında oluşturulan *Tasarım Düşüncesi Anketi (TDA)* olmak üzere 2 kısımdan oluşmaktadır. Ek olarak, veri toplama aracının giriş kısmında demografik bilgiler ve açık uçlu soruyu içeren kısım bulunmaktadır.

AMÖ'ye ilişkin bulgular ve ayrıca AMÖ ve TDA'dan oluşan veri toplama aracının her iki kısmı arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi için istatistik yöntemler kullanılarak analizler yapılmıştır. AMÖ ölçek çözümlenmesi için kullanılan testler içerisinde, ikiden fazla grubun karşılaştırılmasında verilerin normal dağılım göstermemesi nedeniyle parametrik olmayan uygun istatistik testler tercih edilmiştir, araştırmanın ikinci aşaması olan AMÖ ve TDA karşılaştırılması için ise *çift yönlü korelasyon analizi* kullanılmıştır.

Veri toplama aracında yöneltilen söz konusu açık uçlu soru ise, nitel araştırma yöntemlerinden *içerik analizi* yönteminin, kategori ve tema oluşturulmasına yönelik kodlama tekniği ile analiz edilmiştir.

4.2. Uzman/Akademisyen Görüşlerinin Alınması

Tez çalışması kapsamında belirlenen araştırma sorunları ile ulaşılması beklenen hedeflere ve tezin hipotezine yönelik formlar oluşturularak, içmimarlık lisans eğitiminde on yılı aşkın süredir eğitim vermekte olan akademisyenlerden uzman görüşü alınması, tezin hedeflerinin gerçekçiliğinin değerlendirilmesi için gerekli görülmüştür. Nicel

araştırmalarda gc analizi ve etki büyüklüğü hesaplamaları örneklem sayısını belirlemek için önemli olmasına karşın odak grup, derinlemesine görüşme gibi nitel araştırmalarda bu konu tartışmalıdır (Başkale, 2016: 27). Bunun nedeni, kültürel, toplumsal ya da kişisel ifadeleri tanımlayan standart bir ölçek ya da testin henüz geliştirilmediği gibi istatistiksel gc analizini yapılması için ifadelerin dağılımını belirleyen olasılık modelleri de bulunmamaktadır (Luborsky ve Rubinstein, 1995). Bazı araştırmacılara göre nitel araştırmalarda amaç sonuçları tüm evrene genellemek değildir. Bir ya da iki vakanın yeterli olduğunu vurgulanmaktadır (Collins, Onwuegbuzie ve Jiao, 2006; Onwuegbuzie ve Leech, 2007). İlgili alanyazındaki görüşlere göre, görüşme çalışmaları için önerilen gerekli örneklem büyüklükleri; en az 6, en fazla 12 olmalıdır (Başkale, 2016: 27). Bu bakımdan, uzmanlardan oluşan gruba görüşme formları yoluyla nitel veri toplanması hedeflendiği için 10 uzmandan görüş alınmıştır.

4.2.1. Görüş formunun oluşturulması

Uzman akademisyenler, kendilerinden veri toplanan öğrenciler ile aynı kurumlarda çalışmakta olan akademisyenler arasından belirlenmiştir. Bu ölçüte uygun olarak toplam 10 akademisyenden uzman görüşü alınmıştır. Tablo 4.1 üzerinde uzman görüşü alınan akademisyen bilgileri ayrıntılı olarak yer almaktadır.

Tablo 4.1. Uzman öğretim elemanı özellikleri

Uzmanlar	Akademik Statü	Bölümü	İçmimarlık Eğitiminde Deneyim Yılı
U.1	Öğretim Üyesi	İçmimarlık/İçmimarlık ve Çevre Tasarımı	10 yıl ve üzeri
U.2	Öğretim Üyesi	İçmimarlık/İçmimarlık ve Çevre Tasarımı	10 yıl ve üzeri
U.3	Öğretim Üyesi	İçmimarlık/İçmimarlık ve Çevre Tasarımı	10 yıl ve üzeri
U.4	Öğretim Üyesi	İçmimarlık/İçmimarlık ve Çevre Tasarımı	10 yıl ve üzeri
U.5	Öğretim Üyesi	İçmimarlık/İçmimarlık ve Çevre Tasarımı	10 yıl ve üzeri
U.6	Öğretim Üyesi	İçmimarlık/İçmimarlık ve Çevre Tasarımı	10 yıl ve üzeri
U.7	Öğretim Üyesi	İçmimarlık/İçmimarlık ve Çevre Tasarımı	10 yıl ve üzeri
U.8	Öğretim Üyesi	İçmimarlık/İçmimarlık ve Çevre Tasarımı	10 yıl ve üzeri
U.9	Öğretim Üyesi	İçmimarlık/İçmimarlık ve Çevre Tasarımı	10 yıl ve üzeri
U.10	Öğretim Görevlisi	İçmimarlık/İçmimarlık ve Çevre Tasarımı	10 yıl ve üzeri

Görüş alınması amacıyla belirlenen uzmanlara, beş seçenekli yanıtı olan (Kesinlikle katılıyorum/Katılıyorum/Kararsızım/Katılmıyorum/Hiç katılmıyorum) toplam dört adet ifade ve bir adet açık uçlu soru yöneltilmiştir.

4.2.2. Görüş formunun değerlendirilmesi

Görüş formlarının değerlendirilmesi sonucunda, uzmanların olumlu yönde verilen dört ifadeye katıldığı belirlenmiştir. Aşağıda sırasıyla uzmanlardan görüşleri istenen maddeler ve uzmanların ilgili görüşleri verilmiştir.

Uzmanlardan toplanan yanıtlara göre formda yer alan birinci ifadeye %80 oranında “Kesinlikle katılıyorum” ve “Katılıyorum” görüşündedir. Formun birinci maddesi aşağıdadır:

Madde 1: İçmimarlık programlarının “öğrenci odaklı” biçimde, öğrencinin bireysel özellikleri gözeticilerle yapılandırılması / güncellenmesi faydalı ve gereklidir.

Formda yer alan ikinci ifadeye ise uzmanlar, %90 oranında “Kesinlikle katılıyorum” ve “Katılıyorum” görüşü bildirmiştir. Formun ikinci maddesi aşağıda verilmiştir:

Madde 2: İçmimarlık programlarındaki öğrencilerin farklı akademik motivasyon türlerinin bilinmesi, eğitim program ve içeriklerinin geliştirilmesine veri olarak katkı sağlayabilir.

Uzmanlar aşağıdaki üçüncü ifadeye %80 oranında “Kesinlikle katılıyorum” ve “Katılıyorum” şeklinde yanıt vermiştir.

Madde 3: İçmimarlık eğitim program ve içeriklerinin “öğrencilerin farklı akademik motivasyon türleri” gözetilerek geliştirilmesi, eğitime olumlu yönde etki edebilir.

Aşağıda verilen dördüncü ifadeye uzmanlar %70 oranında “Kesinlikle katılıyorum” ve “Katılıyorum” görüşündedirler.

Madde 4: Bir tasarım alanı olan içmimarlık eğitiminde, öğrencinin tasarım süreçlerindeki genel performansı, öğrencinin bireysel özellikleriyle bağlantılıdır.

Formun sonunda yöneltilmiş olan açık uçlu soruya uzmanlardan kısa yanıtlar vermeleri istenmiştir. Uzmanlara yöneltilen açık uçlu soru aşağıda verilmiştir;

Sizce içmimarlık eğitiminde, öğrencinin tasarım süreçlerindeki genel performansında, öğrencinin akademik motivasyonunun (içsel motivasyon, dışsal motivasyon, motivasyonsuzluk, vb.) olumlu / olumsuz etkisi var mıdır? Kısaca açıklayınız.

Bu açık uçlu soruya verdikleri yanıtlar, motivasyon etmeninin eğitimde belirleyici ya da etkili rolü olduğu yönünde olmuştur. Uzman yanıtlarından örnekler aşağıda verilmiştir:

Olumlu etkisi vardır. Çalışmalara etkin katılım sağlamlarında katkısı olmakta. (U.1)

U.4 yanıtına göre, öğrencinin akademik motivasyonu ile tasarım süreçlerindeki genel performansı arasında ilişki olduğu ve olumlu motivasyon türlerinin başarıyı artıracağını düşünmektedir. İçinde bulunulan dönem farklılıkları, öğrencinin ilgi alanı ve iletişimi etkenleri vurgulamıştır. Tasarım eğitiminin bu girdilere göre güncellenmesinin yararlı olacağını belirtmesi bakımından U.4 görüşleri tezin amaçları ile örtüşmektedir.

İçmimarlık eğitiminde, öğrencinin tasarım süreçlerindeki genel performansında, öğrencinin akademik motivasyonunun olumlu etkisi vardır. Öğrencilerin ilgi alanları, yaşanan dönemlere göre değişiklik göstermektedir. O nedenle öğrenci ile doğru iletişim kurabilmek tasarım eğitiminin önemli bölümünü oluşturmaktadır. Tasarım eğitiminde ders yöntemlerinin koşullara uygun güncellenerek, öğrencinin ilgisini ders üzerinde yoğunlaştırılması başarı elde etmek yolunda uygun olacaktır. (U.4)

Aşağıdaki uzman yanıtında akademik motivasyonun olumlu ve olumsuz etkilerine dikkat çekilmiştir, motivasyonun eğitime olumlu ya da olumsuz etkilerinin olduğu görüşündedir:

Motivasyonun etkisi kayda değer derecededir. Pozitif veya negatif yönde olabilir; önemli olan etkinin büyüklüğüdür. (U.5)

U.6 yanıtında, eğitimde motivasyon etkisinin olduğunu ve öğrenciler için kapsayıcı, çoğunlukçu bir yaklaşımla aynı zamanda da öğrenciye özel bireysel yöntemlerin gerekliliğini vurgulamıştır:

Mutlaka etkisi vardır ve motivasyonun kaynağı her öğrenci için de farklıdır. Her durumda, öğrencilerin çoğunu motive edecek hem ortak yollar, hem de bireysel yöntemler birlikte var olmalıdır. (U.6)

Açık uçlu soruya verilen tüm uzman yanıtları, çalışmanın hipotezini destekler nitelikte olmuştur. Özetle, öğrencinin akademik motivasyonunun olumlu ya da olumsuz yönde tasarım eğitimindeki performans ve başarılarını etkilediğini belirtmişlerdir. Buna göre tez çalışmasında ele alınan sorun desteklenmekte, motivasyon türlerinin bilinmesinin içmimarlık eğitim stratejilerinin belirlenmesinde bir etken olabileceği görülmüştür.

4.3. Araştırma Evreni ve Örneklem

Araştırma evrenini, Türkiye’de eğitim almakta olan içmimarlık bölümü öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırma için belirlenen örneklem, içmimarlık bölümleri içerisinde, devlet ve vakıf üniversiteleri bünyelerinde olmak üzere, 7 farklı içmimarlık bölümünden öğrencilerden oluşturulmuştur. Belirli bölüm, üniversite ve sınıf düzeylerinin, önceden belirlenerek oluşturulduğu örnekleme için yöntem olarak, “tabakalı örnekleme” kullanılmıştır. Bu örnekleme yöntemi basit örneklemeyle oranla daha küçük bir örneklem grubu ile, evreni daha yüksek derecede temsil etme olanağı sağlamaktadır (Neuman ve Robson, 2014). Bu yöntemin temelinde, örnekleme seçmeden önce evreni çeşitli alt tabakalara bölmek, sonrasında örnekleri bu tabakalardan seçmek yatmaktadır (Onwuegbuzie ve Collins, 2007’den aktaran: Baltacı, 2018: 241). Her bir bölümden birbirine yakın sayılarda karma sınıflardan olmak üzere toplam 403 içmimarlık öğrencisinden geçerli veri toplanmıştır. Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Sistemi (ÖSYS) ile bölüme alınmış olan en geniş öğrenci niteliği çeşitliliğini oluşturmak amacıyla Türkiye’den farklı bölümler seçilmiştir. Örnekleme aşamasında, araştırma evrenini en kapsayıcı biçimde temsil edecek örneklem grubunun belirlenmesi hedeflenmiştir. Bu doğrultuda, amaçsal örnekleme türlerinden, “maksimum çeşitlilik” yaklaşımıyla, ÖSYS ile öğrenci kabul eden ve en az on yıldır eğitim vermekte olan içmimarlık bölümleri arasından;

- 1) Devlet Üniversitesi / Vakıf Üniversitesi

- 2) Yakın geçmişinde yetenek sınavı ile öğrenci almış / uzun yıllardır merkezi yerleştirme ile alım yapan
- 3) ÖSYS yerleştirme puanı ve alan türü
- 4) Bulunduğu il

özelliklerine göre azami düzeyde çeşitlilik oluşturacak biçimde karma bir seçim yapılmıştır.

Örnekleme büyüklüğünün belirlenmesinde bazı değişkenlerin etkisi göz ardı edilemez niteliktedir. Bunlar: evrenin niteliği, araştırma imkanları, araştırma deseni, araştırmanın yöntemsel yaklaşımı (nicel/nitel), veri analiz yöntemleri, incelenecek değişken sayısı, kabul edilen güven düzeyi ve öngörülen hata payı şeklinde sıralamak mümkündür (Baştürk ve Taştepe, 2013: 147). Likert tipi bir anket yardımıyla toplanan verilerin, bir bilgisayar programı yardımıyla analizine dayanan bir çalışmada, örneklemin eldeki imkanlar dahilinde, mümkün olduğunca büyük olması, özellikle korelasyon analizi, t-testi, varyans analizi, regresyon analizi ve faktör analizi gibi bazı istatistiksel analizlerin yapılabilmesi için 200-300'den fazla olması planlanacaktır (Baştürk ve Taştepe, 2013: 148-149). Tüm bu ölçütler gözetilerek, Türkiye'deki 2020 yılına göre toplam 5115 içmimarlık öğrencisinden oluşan araştırma evrenini temsil edebilmesi için %5 olarak kabul edilen güven düzeyini sağlayabilmek ve istatistik çalışmalarında anlamlı bulgulara ulaşabilmek amacıyla, en az 255 içmimarlık öğrencisi yeterli görülmüş ancak çalışmanın daha kapsayıcı olması, öngörülen hata payı ve sonuçların güvenilirlik düzeyinin artması için asgari sayının üzerine çıkılarak, eldeki zamansal ve mekansal koşullar dahilinde ulaşılabilen en yüksek sayı hedeflenmiş, toplam 403 içmimarlık öğrencisinden geçerli yanıt elde edilmiştir. Örnekleme büyüklüğü, araştırma evreni olan Türkiye'deki içmimarlık öğrenci sayısının yaklaşık %8'ine ulaşmıştır.

Örnekleme grubu, Türkiye'de en az 10 yıldır süren eğitim vermekte olan, öğrenci alımında sayısal ya da eşit ağırlıklı merkezi yerleştirme puan türünün kullanıldığı devlet ve vakıf üniversiteleri arasından belirlenen okullardan oluşmaktadır. Örnekleme grubu bilgileri Tablo 4.2'de verilmiştir.

Tablo 4.2. Örneklem grubu bilgileri

Üniversite Adı	Bölüm Adı	Puan Türü	Üniversite Türü	Katılan Öğrenci Sayısı
İhsan Doğramacı Bilkent Üniversitesi	İçmimarlık ve Çevre Tasarımı	Eşit Ağırlık	Vakıf	32
Eskişehir Teknik Üniversitesi	İçmimarlık	Sayısal	Devlet	115
Hacettepe Üniversitesi	İçmimarlık ve Çevre Tasarımı	Eşit Ağırlık	Devlet	113
İstanbul Teknik Üniversitesi	İçmimarlık	Sayısal	Devlet	41
İzmir Ekonomi Üniversitesi	İçmimarlık ve Çevre Tasarımı	Eşit Ağırlık	Vakıf	19
Marmara Üniversitesi	İçmimarlık	Sayısal	Devlet	59
Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi	İçmimarlık	Sayısal	Devlet	24
Toplam				403

4.4. Veri Toplama Aracının Hazırlanması

Tezin amaçları doğrultusunda, öğrencilerin akademik motivasyon profillerini belirlemek için Türkçe uyarlama çalışması yapılmış ve kullanım izni bulunan bir ölçek olan “Akademik Motivasyon Ölçeği (Academic Motivation Scale)” (Vallerand vd., 1992) uygulanmasına karar verilmiş ve araştırmanın ikinci boyutu için öğrencilerin tasarım düşüncesi özelliklerine yönelik kendilerini değerlendirecekleri bir anket tez kapsamında hazırlanmıştır.

Akademik Motivasyon Ölçeği: AMÖ, Vallerand, vd. (1992) tarafından geliştirilen ve Karagüven (2012) tarafından Türkçe’ye çeviri ve uyarlama çalışması yapılmış, kullanım izni bulunan bir ölçektir. Ölçeğe göre öğrencilerin, yanıtlardan topladıkları puanlara göre 7 alt boyut altında gruplanması beklenmektedir. Bu ölçek, 28 maddeden oluşmakta olup, her madde 7’li likert ölçek ile yanıtlandırılmaktadır. Hiç uyuşmuyor (1), Biraz uyuşuyor (2,3), Orta derecede uyuşuyor (4), Oldukça uyuşuyor (5,6), Tam olarak uyuşuyor (7) olmak üzere yedi alt boyuttan (faktör) oluşmaktadır. Karagüven (2012) tarafından belirlenen AMÖ içerisindeki alt boyutlar:

- Bilmeye yönelik içsel motivasyon (İMBİ)
- Başarmaya yönelik içsel motivasyon (İMBA)
- Uyarım yaşamaya yönelik içsel motivasyon (İMU)

- Belirlenmiş dışsal motivasyon (DMB)
- İçe yansıyan dışsal motivasyon (DMY)
- Dışsal motivasyon-dış düzenleme (DMD)
- Motivasyonsuzluk (MS)

olarak belirlenmiştir.

Aritmetik ortalamaların yorumlanmasında; 1,00-7,00 arasındaki ortalama değer aralıkları “Hiç uyuşmuyor: 1.-1.85”, “Biraz uyuşuyor: 1.86-3.55”, “Orta derecede uyuşuyor: 3.56-4.40”, “Oldukça uyuşuyor: 4.41-6.10” ve “Tam uyuşuyor: 6.11-7.00” şeklinde kabul edilmiştir.

Tasarım Düşüncesi Anketi: Veri toplama aracında AMÖ sonuçları ile ilişkilendirilmesi amacıyla oluşturulan ikinci kısım ise öğrencilerin tasarım düşüncesi görüşlerine yöneliktir. Tez kapsamında “tasarım düşüncesi özellikleri” olarak tanımlanan yapı, alanyazında “tasarım düşüncesi” olarak tanımlanan süreçte, kişinin tasarım sorunlarına getirdiği yaratıcı çözüm aşamasında kullandığı ve bu süreçte bireysel olarak benimsediği *değer, tema, bakış açısı, beceri ve yeterlilikleri* içermektedir. Alanyazında bu amaçla geliştirilmiş, bilimsel çalışmalarda kullanılmış ve geçerlilik-güvenilirlik çalışmaları tamamlanmış olan hazır bir ölçek henüz bulunmamaktadır. Dosi, Rosati ve Vignoli (2018) çalışmasında gerçekleştirdiği kapsamlı alanyazın incelemesine göre, tasarım düşüncesi zihin yapısına yönelik bir ölçüm aracı olmadığını belirtmiştir (Dosi vd. 2018: 1992). Schmiedgen vd. (2016), durumun karmaşıklığından dolayı bir organizasyonel ortamda tasarım düşüncesinin ayırt edici etkisini veya katkısını yeterince belirleyebilecek bir olanağın olmadığını vurgulamıştır (Schmiedgen vd., 2016: 166). Pek çok araştırmacı, tasarım düşüncesi zihin yapısını ölçmenin zorluklarını bildirmiştir. Bu görüşler şöyledir: Tasarım düşüncesini uygulamanın farklı yolları vardır ve bir organizasyondan diğerine ve ayrıca bağlamdan bağlama değişmektedir (Marelaro vd., 2015). Pek çok farklı uygulama, tasarım odaklı düşünme olarak etiketlenmektedir ve bu onları analiz etmeyi zorlaştırmaktadır. Bu bakımdan “tasarım düşüncesi” olmayan bir şeyi ölçme riski vardır. (Schmiedgen ve diğerleri, 2016: 68). Tasarım düşüncesini ölçmeye çalışan kişiler, aletlerinin geçerli olmadığını ya da bunların gerçek araçlar olmadığını, “üretilmiş, yapay” görünen araçları kullandıklarını belirtmektedir (Schmiedgen ve diğerleri, 2016: 168). Bu nedenle anketin oluşturulması için, bu amaçla yapılmış alanyazında ulaşılan en kapsamlı bilimsel çalışmalardan olan Dosi, vd. (2018)

ve Razzouk ve Shute (2012) tarafından belirlenen tasarım düşüncesi yapı ve karakteristikleri kullanılmıştır. Dosi, vd. (2018), çalışmalarında bu bileşenlerin her biri bir alt boyut oluşturacak biçimde bir ölçek çalışması yapmıştır. Ancak çalışmada kullanıma hazır olduğu belirtilmediği, geçerlilik ve güvenilirlik bakımından ise geliştirilmesi gerektiği belirtildiği için bu ölçek çalışması kullanılmamıştır. Tasarım düşüncesi özellikleri, tez çalışmasında veri toplama aracının ikinci kısmını oluşturacağı için, birinci kısım (AMÖ) ile birlikte fazla yoğun ve yorucu bir araç olmaması için sadece alanyazında ulaşılan ana kavramlar kullanılmış, böylece öğrenciden bilgi alma amaçlı bir anket oluşturulmaya çalışılmıştır. Anketteki maddelerin her biri, belirtilen çalışmalarda belirlenen bileşenlerin ankete uygun olarak ifadeleştirilmiş biçimindedir. Aşağıdaki tabloda anket maddeleri ve maddenin dayandığı ilgili alanyazın bilgisi verilmiştir.

Tablo 4.3. *Tasarım düşüncesi anketinin (TDA) oluşturulması (Dosi, Rosati ve Vignoli 2018; Razzouk ve Shute: 2012)*

Tasarım Düşüncesi Anketi	Dosi, Rosati ve Vignoli, 2018: 1999-2000	Razzouk ve Shute, 2012: 336
1. Sorunlara “insan odaklı” yaklaşabiliyorum.	X	X
2. Bir çalışma biçimi olarak "görselleştirme yöntemlerini" kullanabiliyorum.		X
3. Bir sorunun farklı çözümlerini düşünürken, detaylara odaklanıp aynı zamanda büyük resmi daima aklımda tutabiliyorum.		X
4. Sorunları, iyi çözümlere götüren birer “araç” olarak görebiliyorum.	X	
5. Disiplinler arası işbirliklerine açığım.	X	X
6. Farklı bakış açılarına açığım, her türlü farklılığı zenginlik olarak görürüm.	X	
7. Grup çalışmasına kolayca uyumlanabilirim ve işbirliklerine açığım.	X	
8. Farklı arka plan ve düşüncelere sahip insanlara karşı yargılayıcı değil ılımlı yaklaşırım.	X	
9. Sorunlara eleştirel ve sorgulayıcı yaklaşabiliyorum.	X	
10. Sorunlara ya da durumlara, bir başkasının gözünden bakabilme ve deneyimleyebilme (empati) yeteneğine sahibim.	X	
11. Sorunları, çözmeye yönelik olarak kolayca formüle edebilir, yeniden çerçevelendirebilirim.	X	
12. Fark yaratma tutkusuna sahibim.	X	
13. Sorunlara karşı bütüncül bir bakış açısıyla yaklaşabilirim.	X	X
14. Bir seçim yapmadan ya da karar vermeden önce, olası tüm alternatifleri araştırırım.		X
15. Risk almaktan kaçınmam, riskleri çözüme giden yolda sürecin parçası olarak görürüm.	X	
16. Yeni şeyler öğrenmekten büyük bir haz duyarım.	X	
17. “Yaparak öğrenme” benim için temel öğrenme yoludur.	X	
18. Başarısızlık ya da hataları, yeni olanakları keşfetmenin ve öğrenmenin bir yolu olarak görürüm.	X	
19. Yaratıcı sorun çözme yeteneklerimi kullanmakta kendime güvenirim.	X	
20. Sorunu açıklarken sözel anlatım gücünü rahat ve etkili bir biçimde kullanabiliyorum.		X
21. Bir sorun karşısında iyimserliğimi koruyabiliyorum.	X	
22. Çözüm üzerinde ilerlerken her zaman doğru yolda olmayabileceğimi hesaba katarım.	X	

TDA, bilgi almaya yönelik bir anket formunda olup, bir ölçek olmadığı için kendi içerisinde alt boyutları yoktur. Alanyazındaki ifadelerin Türkçe'ye çevirisi ve geçerliliği konusunda alınan uzman görüşü doğrultusunda maddelerin cümle yapıları düzenlenmiş, bir pilot uygulama ile öğrenciler tarafından anlaşılır olduğu görülmüştür. Bu anket, maddelerin katılımcıya ne kadar uyduğunu belirleyen 5'li likert ölçek ile yanıtlandırılmaktadır (1-hiç katılmıyorum, 5-tamamen katılıyorum).

4.4.1. Geçerlilik ve güvenilirlik

AMÖ'nün geçerlilik ve güvenilirliği, Karagüven (2012) tarafından Türkçe'ye uyarlama çalışmasında kapsamlı olarak ele alınmıştır. İlgili çalışmada ölçeğin Türkçe ve İngilizce uygulamalarından elde edilen puanlar arasındaki korelasyonlar, ölçeğin diğer ölçeklerle gösterdiği korelasyonlar, ayırt ediciliği, faktör yapısı, iç tutarlılık ve madde bırakma katsayıları incelenmiştir. Sonuç olarak AMÖ'nün Türk toplumu için geçerli ve güvenilir olduğu belirlenmiş, yeterli psikometrik değerlere ulaşılarak ölçeğin Türkçe uyarlaması elde edilmeye çalışılmıştır. Ölçek, Türkçe çalışmalarda akademik motivasyonu değerlendirmek amacıyla kullanılabilir (Karagüven, 2012: 12).

Ölçeğin Türkçe uyarlama çalışmasında tek bir üniversitedeki öğrencilerden veri toplandığı için geçerlilik ve güvenilirliğinin farklı çalışmalarda sınanarak artırılması önemlidir, daha geniş evrenden oluşturulacak örneklem gruplarından elde edilen veriler ile ölçeğin sınanması önerilmektedir (Karagüven, 2012: 12). Bu amaçla, ölçeğin geçerlilik ve güvenilirliği, tez çalışmasındaki örneklem verileri üzerinden incelenmiştir.

Geçerlilik: Var olan bir ölçeğin farklı bir örneklem üzerinde uygulanmasında, ölçek geçerliliğine yönelik olarak *Yapısal Eşitlik Modellemesi (YEM)* genel başlığı altında *Doğrulamalı Faktör Analizi (DFA)* yapılması önerilmektedir. Bu nedenle tez çalışması kapsamında AMÖ uygulanan örneklem grubundan toplanan veriler DFA analizi ile SPSS AMOS yazılımı kullanılarak sınanmıştır. DFA ile model-veri uyumuna ilişkin analizlerde en sık kullanılan istatistik işlemler Ki-kare X^2 (CMIN), X^2/sd (CMIN/DF), RMSEA ve AGFI'dir (Karagüven, 2012: 8). Analize göre, X^2/sd oranının 5'ten küçük olması model-veri uyumunu ideal bulgulardır (Jöreskog ve Sörbom, 1993, 1996). AGFI'nin 0.80'den büyük, RMSEA değerinin 0.10'dan küçük bir değerde çıkması, model-veri uyumu için kabul edilebilir sınırlardır (Anderson ve Gerbing, 1984; Cole, 1987). Bir diğer model-veri uyumu göstergelerinden olan CFI, NFI, AGFI değerlerinin 0.81 ile 0.94 arasında

olması model ve veri uyumunun göstergesi kabul edilmektedir (Karagüven, 2012: 9). Aşağıda Tablo 4.4'te Karagüven (2012) tarafından gerçekleştirilen 390 örneklem büyüklüğüne sahip Türkçe'ye uyarlama çalışmasında ve 403 örneklem büyüklüğüne sahip olan tez çalışmasında toplanan verilerden elde edilen, model-veri uyumunu gösteren DFA değerleri karşılaştırmalı olarak verilmiştir.

Tablo 4.4. DFA uyum değerleri

	X ²	X ² /sd	P değeri	CFI	NFI	AGFI	RMSEA
Karagüven, 2012.	1017.74	3.094	0.0	.94	.91	.81	.073
Tez Çalışması	1242.81	3.801	0.0	.843	.80	.76	.083

Tablo 4.4'te görüldüğü gibi, AMÖ'nün yapısına yönelik oluşturulan DFA sonuç değerlerine göre, model ve veri arasındaki uyum değerleri tez çalışmasında da genel olarak yüksek bulunmuştur. Model-veri uyumuna yönelik değerlerin tamamı dikkate alındığında, ölçek modelinin veriyle tatminkar düzeyde uyum gösterdiği ve ölçeğin yapısal geçerliliğe sahip olduğu söylenebilmektedir.

Güvenilirlik: AMÖ ölçek iç tutarlılık düzeyinin sınanması amacıyla Cronbach Alpha değerleri elde edilmektedir. Cronbach Alpha değeri, ölçek ve anket uygulamalarında güvenilirliğin belirlenebilmesi için en yaygın kullanılan testlerden biridir. Cronbach Alfa katsayısı, ölçekte yer alan maddelerin (k) varyansları toplamının genel varyansa oranlaması ile bulunan bir ağırlık standart değişim ortalamasıdır. Bu değer ne kadar yüksekse ölçekteki maddelerin birbiriyle tutarlı ve aynı özelliği sorgulayan maddeler olduğu anlaşılmaktadır (Terzi, 2019).

$0,00 \leq \alpha < 0,40$ ise ölçek güvenilir değildir,

$0,40 \leq \alpha < 0,60$ ise ölçek düşük güvenilirliktedir,

$0,60 \leq \alpha < 0,80$ ise ölçek oldukça güveniliridir,

$0,80 \leq \alpha < 1,00$ ise ölçek yüksek derecede güvenilir bir ölçektir.

Karagüven (2012) tarafından gerçekleştirilen örneklem büyüklüğünün 390 olduğu ölçeğin Türkçe'ye uyarlama çalışmasında, ölçeğin alt boyutlara ilişkin Cronbach Alpha değerleri: İMBİ (α :.79), İMBA (α :.78), İMU (α :.67), DMB (α :.79), DMY (α :.71), DMD

(α : .72), MS (α : .85) olarak belirlenmiştir. Ölçeğin toplam Cronbach alfa güvenilirlik katsayısı ise .84 olarak hesaplanmıştır.

Örneklem sayısının 403 olduğu bu tez çalışmasında ise ölçeğin alt boyutlara ilişkin Cronbach Alpha değerleri: İMBİ (α :.88), İMBA (α :.74), İMU (α : .80), DMB (α : .77), DMY (α :.75), DMD (α :.73), MS (α :.83) olarak bulunmuştur. Ölçeğin toplam Cronbach alfa güvenilirlik katsayısı .87 olarak hesaplanmıştır.

Veri toplama aracının ikinci kısmı olan TDA, ölçek değil bir anket olmasına rağmen madde güvenilirliği incelenmiştir. Örneklem büyüklüğünün 403 olduğu bu çalışmaya göre TDA'nın toplam Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı .90 olarak hesaplanmıştır. Cronbach Alfa değeri ölçütüne göre anketin oldukça güvenilir olduğu söylenebilmektedir.

4.5. Veri Toplama Aracının Uygulanması

Veri toplama aracı, belirlenen okullardan öğrencilere bölümleri ile ilgili sosyal medya grupları ve e-posta grupları gibi ortamlar aracılığıyla ulaşılarak, çevrimiçi anket uygulaması yöntemi ile uzaktan uygulanmasına karar verilmiştir. İnternet üzerinden çevrimiçi yöntemler, içinde bulunulan pandemi süreci koşulları nedeniyle tercih edilmesinin yanında, öğrencilerin internet ortamında giderek daha aktif bulunmaları, derslerinin büyük çoğunluğunu uzaktan öğretim ile gerçekleştirdikleri dönem koşulları düşünüldüğünde daha etkili bir etkileşim kurulacağı öngörülmüştür. Yalnızca öğrenci e-posta adresleri üzerinden ulaşılmamasının, öğrencilerin e-posta hesaplarını kontrol etmeme olasılığına karşı etkili olmayacağı öngörülerek, her eğitim kurumundan ilgili öğretim elemanı ile iletişim kurulmuştur ve öğretim elemanlarının bizzat öğrencilere ulaştırması yoluyla, yeterli öğrenci sayısına ulaşılan kadar veri toplama aşaması sürdürülmüştür.

4.6. Verilerin Analizi

Verilerin analiz aşamasında istatistik uygulamalarını içeren nicel yöntemler kullanılmıştır. AMÖ ve TDA verileri, uygun testlerle analiz edilmiştir. Verilerin analizinde yüzde, frekans, aritmetik ortalama, standart sapma, tek yönlü varyans analizi, parametrik olmayan testler ve korelasyon testleri kullanılmıştır. Tez çalışmasında toplanan verilerin bulgularlandırılmasında izlenen analiz teknikleri şöyledir:

- Özet istatistikler (Betimsel analizler)

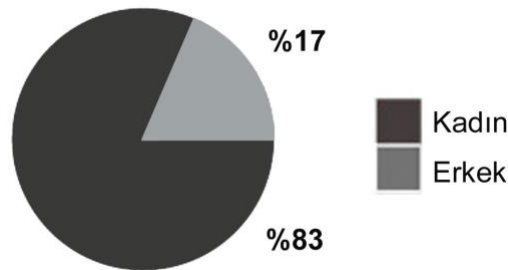
- Normallik testleri ve Parametrik olmayan testler (Wilcoxon ve Kruskal Wallis) ile gruplar arası farkların incelenmesi
- Korelasyon testleri (Parametrik olmayan)

İstatistiksel uygulama gereği olarak, iki grubun karşılaştırmasında veri setinin normal dağılmaması nedeniyle parametrik olmayan bir test olan Wilcoxon testi, ikiden fazla grubun karşılaştırılmasında ise Kruskal Wallis testi kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlar %5 anlamlılık düzeyinde yorumlanmıştır. Bunların dışında, AMÖ ve TDA sonuçları arasındaki ilişkilerin değerlendirilmesi amacıyla, çift yönlü korelasyon testleri yapılmıştır. Verilerin işlenerek istatistik testlerinin yapılmasında ve veri görselleştirmelerinde *R Studio* yazılım programı ve içerisinde amaca uygun istatistik test paketleri kullanılmıştır. AMÖ geçerlilik YEM analizleri için *IBM SPSS Amos*, ölçek ve anketin güvenilirlik çalışmaları için ise *IBM SPSS* yazılım programı kullanılmıştır.

5. BULGULAR

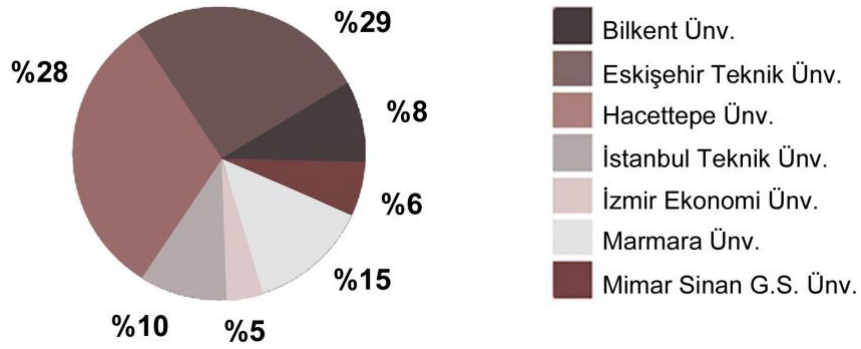
5.1. Katılımcıların Temel Özellikleri

Örneklem grubunu oluşturan 403 geçerli katılımcının; cinsiyet, öğrenim gördükleri üniversite, öğrenim gördükleri sınıf düzeyi, yaşları ve buldukları içmimarlık programına yerleştirme türlerine ilişkin temel özellikleri aşağıda şemalar ile verilmiştir. Katılımcıların cinsiyete göre dağılımlarının, %83'ünü kadın öğrenciler, %17'sini erkek öğrenciler oluşturmaktadır (Şekil 5.1). Bu oranın Türkiye'deki içmimarlık bölümlerindeki genel kadın/erkek öğrenci dağılımını yansıtmakta olduğu değerlendirilmiştir.



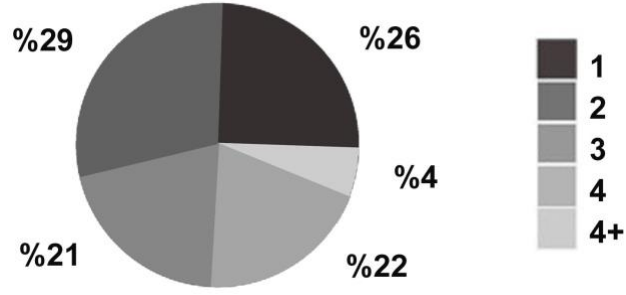
Şekil 5.1. Katılımcıların cinsiyet dağılımı

Örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin öğrenim gördükleri üniversitelerin dağılımları aşağıda Şekil 5.2’de gösterilmiştir. En yüksek katılım 115 öğrenci katılımı ile Eskişehir Teknik Üniversitesi ve 113 öğrenci katılımı ile Hacettepe Üniversitesi’nden olmuş, en düşük oranda katılım ise 19 öğrenci ile İzmir Ekonomi Üniversitesi olmuştur. Mimar Sinan G.S. Üniversitesi’nden 24, İ.D. Bilkent Üniversitesi’nden 32, İstanbul Teknik Üniversitesi’nden 41, Marmara Üniversitesi’nden 59 adet geçerli öğrenci yanıtı sağlanmıştır.



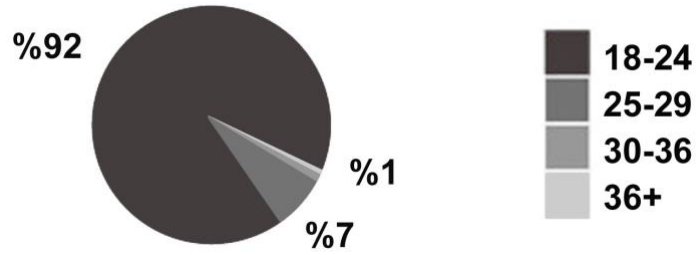
Şekil 5.2. Katılımcıların öğrenim gördükleri üniversitelere göre dağılımı

Katılımcıların 1., 2., 3. ve 4. olmak üzere buldukları sınıfların birbirine çok yakın oranlarda olduğu görülmektedir. 1. sınıflar toplamda 103 öğrenci katılımı ile toplam örneklemin %25’ini oluşturmaktadır. 2. sınıflardan toplam 115 öğrenci katılmıştır ve örneklem grubunun %29’unu oluşturmaktadır. 3. sınıflar toplamda 83 kişi katılımı ile örneklem grubunun %21’ini oluşturmaktadır. 4. sınıf öğrencileri toplam 87 kişi katılımı ile örneklemin %22’sini oluşturmuştur. Veri toplama aracında “4+” olarak seçeneklerde yer alan, 4 yıl üzeri süredir eğitim görmekte olan artık yıl öğrencileri toplamda 15 kişi olarak örneklem grubunun %4’ünü oluşturmaktadır. Bu dağılım aşağıda Şekil 5.3 üzerinde görülmektedir.



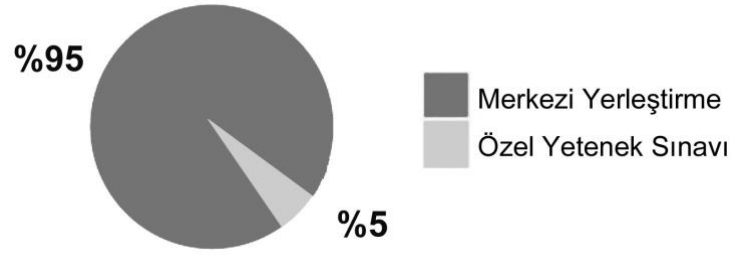
Şekil 5.3. Katılımcıların öğrenim gördükleri sınıflara göre dağılımı

Veri toplama aracında katılımcılardan yaş gruplarını işaretlemeleri istenmiştir. Buna göre katılımcıların %92'si (369 kişi) 18-24 yaş arası olduğu belirlenmiştir. %7'si (28 kişi) 25-29 yaş aralığındadır. Katılımcıların yaklaşık %1'lik diliminde ise, 4 kişi 30-36 yaş aralığında olduğunu belirtmiştir ve 2 kişi 36 yaşından büyük olduğunu belirtmiştir. Şekil 5.4'te yaş aralığı dağılımı görülmektedir.



Şekil 5.4. Katılımcıların yaşlarına göre dağılımı

Katılımcıların büyük çoğunluğu, Türkiye'deki içmimarlık bölümlerinin güncel düzenlemelere göre tümünün merkezi sınav sistemi ile öğrenci kabul etmesi nedeniyle, merkezi sınav sistemi ile bölüme yerleştirilmiştir. Katılımcıların %95'i merkezi sınav sistemi ile bölüme yerleştirilmiş olarak görülmektedir. Aşağıda, Şekil 5.5 üzerinde merkezi yerleştirme ve özel yetenek sınavı ile giren öğrencilere ilişkin dağılım görülmektedir.



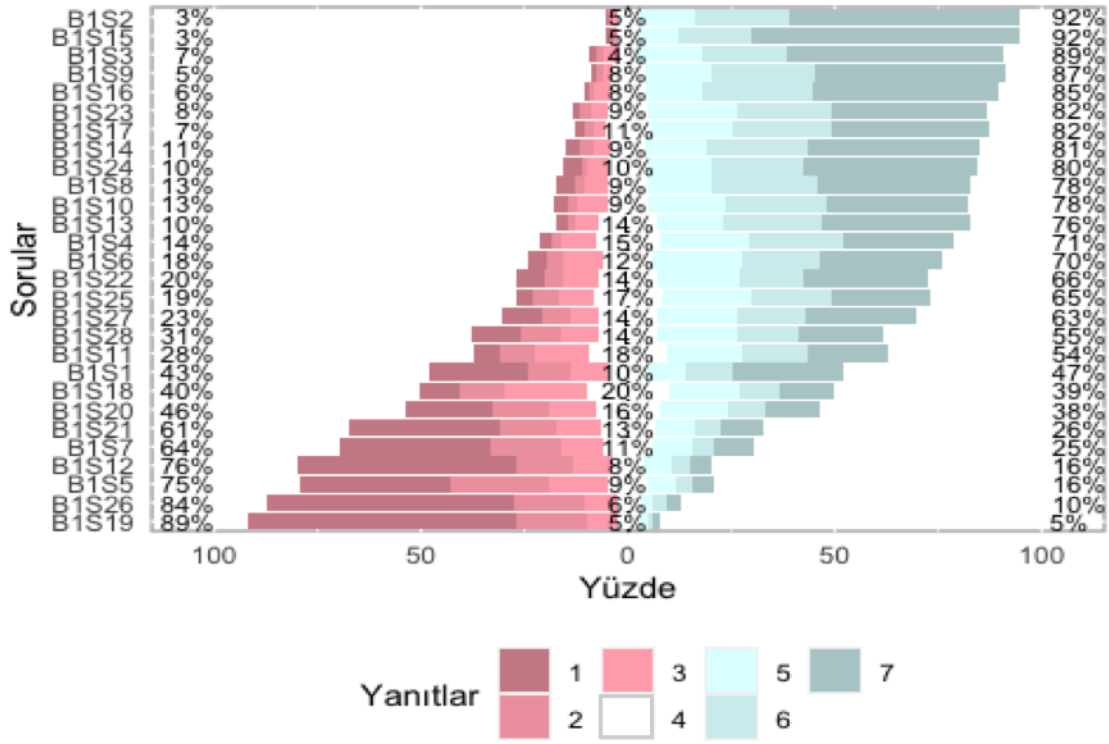
Şekil 5.5. Katılımcıların bölüme yerleştirme türüne göre dağılımı

Katılımcıların %5'lik bir bölümü (20 kişi) diğer bölümlere göre daha yakın geçmişte özel yetenek sınavı yöntemi ile öğrenci almakta olan örneklem grubu içerisindeki iki üniversiteden (MSGSÜ ve MÜ) oldukları bilinmektedir.

5.2. Akademik Motivasyon Ölçeğine Verilen Yanıtların Yorumlanması

5.2.1. Akademik Motivasyon Ölçeği maddelerinin dağılımları

Örneklem grubuna AMÖ uygulanması sonucunda, her maddenin öğrenciler tarafından farklı yoğunluklarda yanıtladığı görülmektedir. Bazı sorular belirli bir çoğunluk tarafından olumlu yönde (tam olarak uyuyor) yanıtlandırılırken, belirli ölçüde katılımcının belirli soruları yoğun olarak olumsuz yönde (hiç uyumuyor) yanıtlandırıldığı görülmektedir. Şekil 5.6'da bu durum, olumlu ağırlıklı yanıtlandırılan sorulardan olumsuz yanıtlanan sorulara doğru renk kodları aracılığıyla gösterilen madde sıralaması ile açıklanmıştır. Grafiğe göre, yeşil renk kodu koyulaştıkça olumlu yanıtlar, kırmızı renk kodu koyulaştıkça ise olumsuz yanıtlar yoğunlaşmaktadır.



Şekil 5.6. Akademik motivasyon ölçeği maddelerinin dağılımları

Şekil 5.6’da görülebileceği gibi, örneklem grubu tarafından %92 oranıyla en fazla olumlu yanıtlandırılan madde, madde 2 olmuştur. Madde 2, içsel motivasyon türlerinden “Bilmeye yönelik içsel motivasyon” alt boyutu maddelerindendir. İfade aşağıda verilmiştir:

Madde 2: yeni bir şeyler öğrenirken zevk alıyorum ve tatmin oluyorum.

En fazla öğrenci tarafından kendileri ile uyduğuna belirtilen ikinci sıradaki madde ise 15. maddedir. Öğrenciler %92’lik oranda ileride “iyi bir hayat” yaşamak istediklerini belirtmişlerdir. En çok uyuşan maddelerden ikincisi, “dışsal motivasyon-dış düzenleme” alt boyutuna dahil maddelerden biridir.

Madde 15: ileride “iyi bir hayat” yaşamak istiyorum.

Şekil 13’teki veri grafiğine göre örneklem grubu tarafından en yüksek oranda kendileriyle uyşmadığı yönünde yanıtlanan madde ise “Motivasyonsuzluk” alt boyutu maddelerinden madde 19 olmuştur. Bu ifade için öğrencilerin %89’u “biraz uyşuyor” ya da “hiç uyşmuyor” şeklinde görüş bildirmiştir:

Madde 19: Neden okula gittiğimi bilemiyorum, açıkçası pek de umurumda değil.

Madde 19'un en az uyuşan madde olması, örneklem grubunda motivasyonsuz öğrencinin çok az sayıda olması ile açıklanabilmektedir. Yalnızca öğrencilerin %5'i bu maddenin kendisi ile uyuştuğunu belirtmiştir. İkinci en fazla olumsuz yönde yanıtlanan madde ise yine "motivasyonsuzluk" alt boyutu kapsamında 26. maddedir. Bu madde öğrenciler tarafından %10 oranında uyuştuğu yönünde yanıtlandırılmıştır:

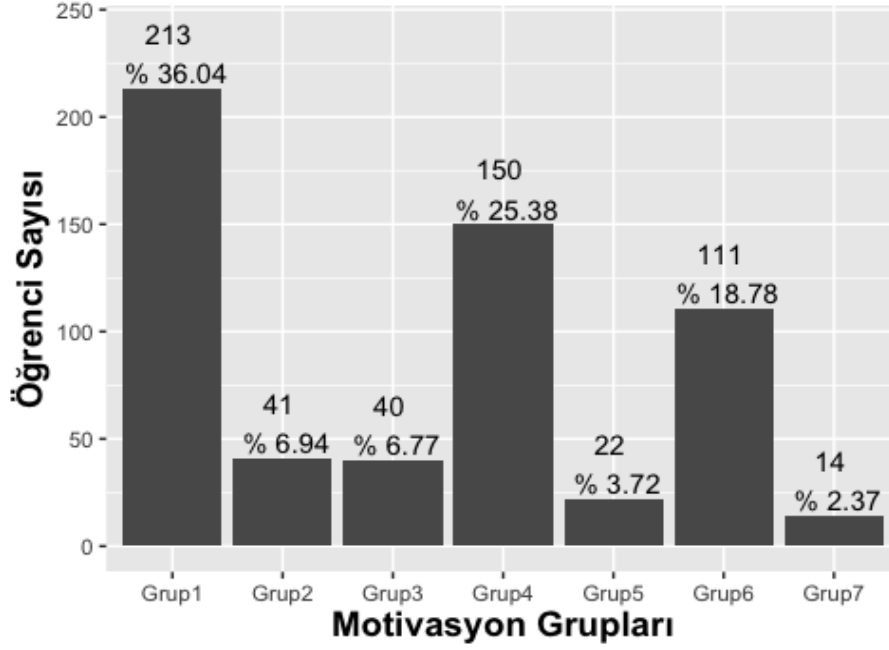
Madde 26: bilmiyorum, zaten okulda ne yaptığımı bir türlü anlayamadım.

Genel olarak madde dağılımları çalışma bulgularına yönelik ön fikir vermekte ve özellikle katılımcıların motivasyon gruplarına göre dağılımları ile tutarlılık göstermektedir. Katılımcıların yanıtlarına göre kendileriyle en çok uyuştuğunu belirttikleri maddeler içsel motivasyon türleri ve dışsal motivasyon türlerine giren maddelerdir. Öngörülebileceği üzere en az uyuşmakta olan maddelerin motivasyonsuzluk alt boyutuna dahil olduğu görülmektedir.

5.2.2. Katılımcıların akademik motivasyon gruplarına göre dağılımı

Tez kapsamında 403 geçerli katılımcıya AMÖ uygulanmış, öğrencilerin motivasyon gruplarına göre dağılımı açığa çıkmıştır. Ölçek, 7 farklı motivasyon grubunu içeren alt boyutlardan oluşmaktadır. AMÖ alt boyutları ve alt boyutlara ait maddeler aşağıda verilmiştir:

- grup 1 -> Bilmeye Yönelik İçsel Motivasyon (İMBİ): 2, 9, 16, 23
- grup 2 -> Başarıya Yönelik İçsel Motivasyon (İMBA): 6, 13, 20, 27
- grup 3 -> Uyarım Yaşamaya Yönelik İçsel Motivasyon (İMU): 4, 11, 18, 25
- grup 4 -> Belirlenmiş Dışsal Motivasyon (DMB): 3, 10, 17, 24
- grup 5 -> İçe Yansıyan Dışsal Motivasyon (DMY): 7, 14, 21, 28
- grup 6 -> Dışsal Motivasyon - Dış Düzenleme (DMD): 1, 8, 15, 22
- grup 7 -> Motivasyonsuzluk (MS): 5, 12, 19, 26



Şekil 5.7. Katılımcıların akademik motivasyon gruplarına göre dağılımı

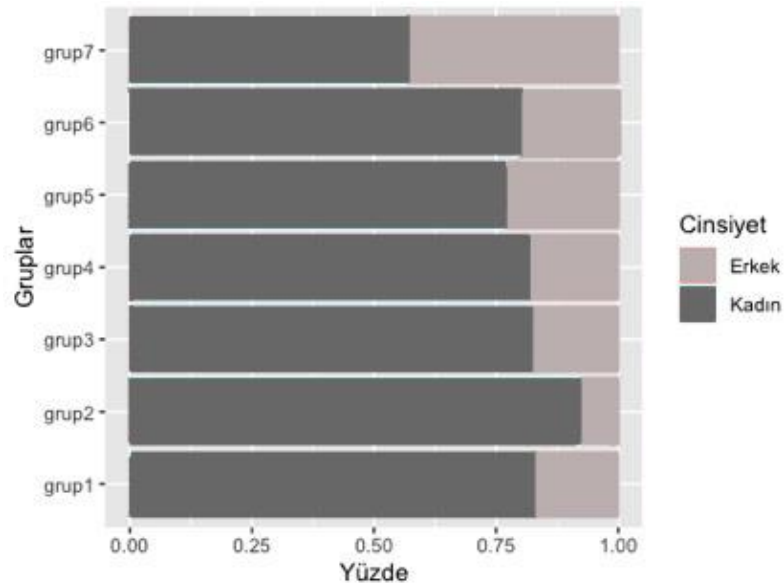
Şekil 5.7’de görüldüğü üzere, en fazla öğrenci yanıtının bulunduğu grup, 213 yanıt ile “Bilmeye Yönelik İçsel Motivasyon (İMBİ)” olmuştur. İkinci sırada en çok öğrenci yanıtının dahil olduğu grup ise, 150 yanıt ile “Belirlenmiş Dışsal Motivasyon (DMB)” olmuştur. Üçüncü en çok yanıtın dahil olduğu motivasyon türü, 111 yanıt ile “Dışsal Motivasyon-Dış Düzenleme (DMD)” olmuştur. Bu iki dışsal motivasyon türü dışında “İçer Yansıyan Dışsal Motivasyon (DMY)” türüne 22 öğrenci yanıtı dahil olmuştur ve en az öğrenci yanıtının dahil olduğu gruptan biridir. En az öğrenci yanıtının dahil olduğu grup ise, 14 öğrenci yanıtı ile “Motivasyonsuzluk (MS)” motivasyon türü olmuştur.

Dağılımlar genel olarak değerlendirildiğinde, içsel motivasyon türleri (İMBİ, İMBA, İMU) ve dışsal motivasyon türleri (DMB, DMY, DMD) olarak iki gruba indirgenerek değerlendirildiğinde, yanıt dağılımları her iki grupta çok yakın olduğu görülmektedir. İçsel motivasyon gruplarında toplam sayı 294 iken, dışsal motivasyon gruplarında ise toplam sayı 283’tür. 14 öğrenci puanı ise ölçeğe göre motivasyonsuz olarak görülmektedir. Oran olarak dağılımlar değerlendirildiğinde, örneklem grubu yanıtlarının %36.04’ü İMBİ, %6.94’ü İMBA, %6.77’si İMU grubuna dahil olurken, %25.38’i DMB, %3.72’si DMY, %18.78’i DMD alt boyutlarına dahil olmuştur. Örneklem grubu yanıtlarının yalnızca %2.37’si MS alt boyutundadır. Temel motivasyon türlerine göre ise örneklem grubu yanıtlarının %50’si içsel motivasyon türlerine dahil

olurken, %48'i dışsal motivasyon türlerine dahil olduğu görülmüştür. Motivasyonsuz öğrencilerin örneklem grubundaki oranı ise, %2 olarak görülmektedir.

5.2.3. Motivasyon gruplarının cinsiyetlere göre dağılımı

Ölçeğe verilen yanıtlara göre katılımcıların yanıtlarının dahil olduğu gruplar motivasyon türlerini ifade etmektedir. Kadın öğrenci oranının erkek öğrenci oranına göre en yüksek olduğu grup, 2. grup olarak tanımlanan İMBA olmuştur. Buna göre kadın öğrencilerin erkek öğrencilere göre “başarıya yönelik içsel motivasyon” grubunda oranı diğer gruplardaki oranlarla karşılaştırıldığında belirgin düzeyde yüksek olduğu için, kadın öğrencilerin daha başarı odaklı olduğu yorumu yapılabilir. Erkek katılımcıların ise “motivasyonsuzluk” grubunda diğer gruplara göre çok daha yoğun olduğu görülmektedir. Buna göre erkek öğrencilerin motivasyonlarının kadın öğrencilere göre daha olumsuz yönde olduğu değerlendirilmesi yapılabilir. Şekil 5.8’de verilen dağılım şemasında göze çarpan bu farklı oranın birden fazla nedeni olabilir. Diğer motivasyon türlerinde belirgin bir oransal farklılık gözlemlenmemektedir ve oranlar grupların kendi arasında birbirine benzer yoğunluklarda görülmektedir.



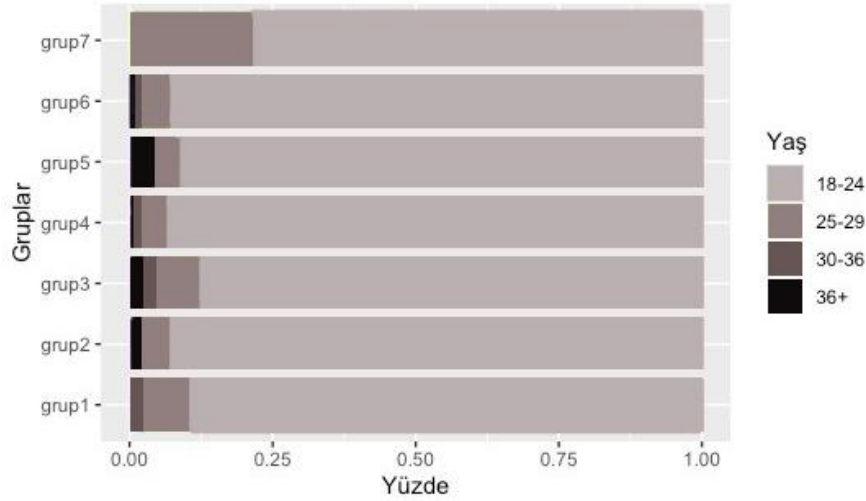
Şekil 5.8. Motivasyon gruplarının cinsiyetlere göre dağılımı

Bu dağılım yorumlanırken içmimarlık bölümlerindeki genel kadın öğrenci oranının yüksekliği dikkate alınmalıdır. Bu durum bu çalışmanın örneklem grubunda da

gözlemlenmektedir. Bu nedenle Şekil 5.8’deki grafik üzerindeki kadın/erkek oranları, motivasyon gruplarının kendi içerisindeki oransal yakınlık göz önünde bulundurularak yorumlanmıştır.

5.2.4. Motivasyon gruplarının yaşlara göre dağılımı

Katılımcıların yaşlarına göre oluşturulan AMÖ dağılımı grafiğine göre, %92 gibi büyük bir oranda 18-24 yaş aralığındaki öğrencilerden oluştuğu göz önünde bulundurulduğunda, bu yaş grubu doğal olarak tüm motivasyon gruplarında baskındır. Ancak aşağıda 5.9 nolu grafikte 25-29 yaş aralığı katılımcıların öncelikle “motivasyonsuzluk” olmak üzere, İMBİ ve İMU profillerinde yoğunlaştıkları gözlemlenmektedir.



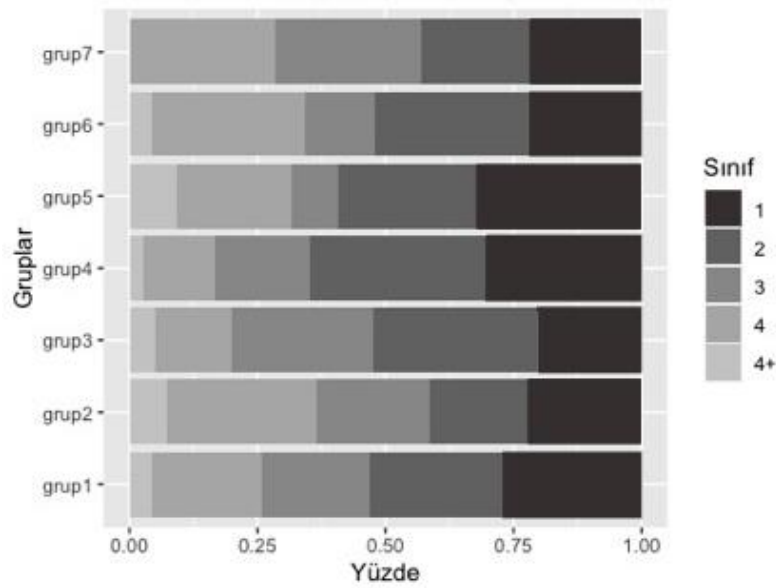
Şekil 5.9. Motivasyon gruplarının yaşlara göre dağılımı

Buna göre, lisans öğreniminin büyük çoğunluğunun oluşturduğu yaş grubunun bir üst karşılığı olan 25-29 yaş aralığında motivasyon kaybının yaşanması olasılığının arttığı yorumu yapılabilir.

5.2.5. Motivasyon gruplarının sınıflara göre dağılımı

Motivasyon gruplarının, öğrencilerin sınıf düzeylerine göre dağılım grafiği incelendiğinde, 1. sınıfların en yoğun bulunduğu motivasyon grubunun “içe yansıyan dışsal motivasyon” profili olduğu görülmektedir. 2. sınıfların en yoğun olduğu grup ise

“belirlenmiş dışsal motivasyon” profili olduğu görülmektedir. 3. sınıfların “uyarım yaşamaya yönelik içsel motivasyon” ve “motivasyonsuzluk” profilleri içerisinde daha yoğun oldukları görülmektedir. 4. sınıflar ise en yoğun olarak 3 farklı grupta birbirine çok yakın oranlarda bulunmaktadır. Bu gruplar: “başarıya yönelik içsel motivasyon”, “dışsal motivasyon - dış düzenleme” ve “motivasyonsuzluk” profilleridir. 4 yıl üzeri süredir öğrenci olan artık yıl öğrencileri ise, dağılım grafiğine göre belirgin biçimde en yoğun olarak “içe yansıyan dışsal motivasyon” profili içerisinde görülmektedir. Aşağıda Şekil 5.10 nolu grafikte dağılımlar gösterilmiştir.



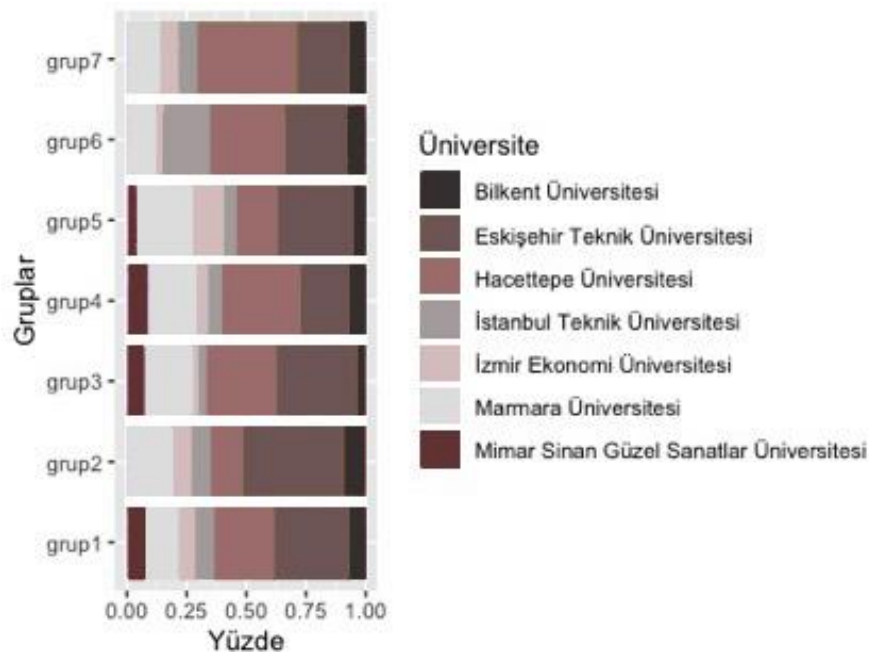
Şekil 5.10. Motivasyon gruplarının sınıflara göre dağılımı

Şekil 5.10 nolu grafiğine göre, sınıflar arasında motivasyon gruplarının tümünde yakın oranlarda bir dağılım söz konusu olduğu yorumu yapılabilir. Ancak motivasyonsuz gruptaki öğrencilerde 1. sınıftan son sınıfa doğru düzenli artan öğrenci oranı dikkat çekmektedir. Benzer artış oranı İMBİ ve DMB gruplarında gözlemlenmektedir. Bu kez her iki grupta da 1. sınıf öğrencilerinin oranı son sınıfa doğru azalmaktadır.

5.2.6. Motivasyon gruplarının öğrenim gördükleri üniversitelere göre dağılımı

Üniversitelere göre katılımcı sayılarını içeren bilgiler, “5.1 Katılımcıların Temel Özellikleri” adlı başlıkta, katılımcıların temel özellikleri kapsamında verilmiştir. Bazı üniversitelerden diğerlerine oranla daha az sayıda katılımcıya ulaşılmıştır. Bu sayılar,

istatistiksel dağılım ve testlerin uygulanması aşamasında sonuçların anlamlılığı ve yorumlanabilirliği açısından yeterli görülmüştür. Bununla beraber, katılımcı sayıları diğerlerine göre fazla olan HÜ ve ESTÜ öğrenci yanıtlarının grafikte yer alan her bir profili temsil eden bar üzerinde yoğun görülmesinin, katılımcı sayısının fazlalığından kaynaklandığı gözlemlenmektedir. Her okulun kendi içerisindeki motivasyon profili yoğunlukları bu bölümde yorumlanmıştır. Buna göre, motivasyon profillerinin üniversitelere göre dağılım grafiği aşağıda Şekil 5.11’de verilmiştir.



Şekil 5.11. Motivasyon gruplarının öğrenim gördükleri üniversitelere göre dağılımı

İDBÜ öğrencileri en fazla “başarıya yönelik içsel motivasyon” ve “dışsal motivasyon-dış düzenleme” profillerinde yoğunlaştığı görülmektedir. “Uyarım yaşamaya yönelik içsel motivasyon” profilinde ise en az öğrenci yanıtı bulunmaktadır. ESTÜ öğrenci yanıtları incelendiğinde, öğrenci yanıtlarının en yoğun olarak “başarıya yönelik içsel motivasyon” profilinde toplandığı görülmektedir. “Belirlenmiş dışsal motivasyon” ve “motivasyonsuzluk” profillerinde en az öğrenci yanıtı bulunmaktadır. HÜ öğrencileri yanıtlarının en büyük orana sahip olduğu profil “motivasyonsuzluk” olarak görülmektedir. Genel olarak dışsal motivasyon türü profillerine dahil olan öğrenci yanıt sayısı, içsel motivasyon profillerine göre daha yoğun görünmektedir. İTÜ öğrenci yanıtları ise “dışsal motivasyon-dış düzenleme” profilinde belirgin olarak daha yoğundur.

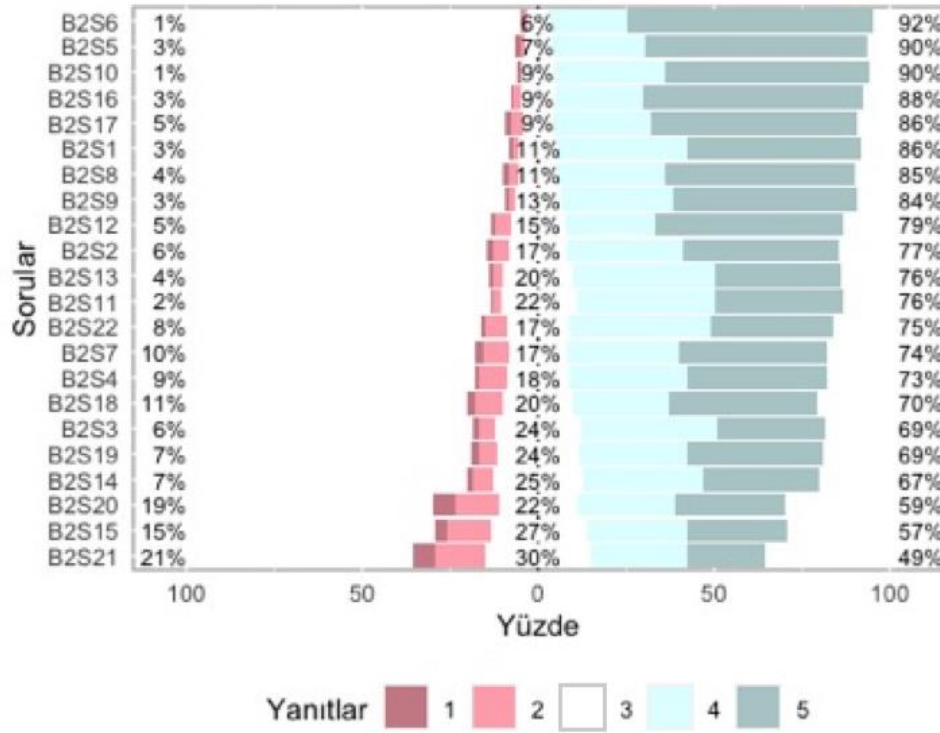
İEÜ öğrencilerinin yanıtları, “içe yansıyan dışsal motivasyon” profilinde yoğunlaştığı görülmektedir. MÜ öğrenci grubu yanıtları tüm motivasyon türlerinde birbirine yakın oranlarda profillere sahip olduğu söylenebilir. En yoğun bulunduğu grup, “içe yansıyan dışsal motivasyon” ‘dur. MSGSÜ öğrenci yanıtları diğer üniversitelerden farklı olarak 3 motivasyon türünde hiç bulunmamaktadır. Bunlar: “motivasyonsuzluk”, “dışsal motivasyon-dış düzenleme” ve “başarıya yönelik içsel motivasyon” türleridir. “bilmeye yönelik içsel motivasyon”, “uyarım yaşamaya yönelik içsel motivasyon”, “belirlenmiş dışsal motivasyon” ve en düşük yoğunluk ile “içe dönük dışsal motivasyon” profillerine giren öğrenci yanıtları olmuştur.

5.3. Tasarım Düşüncesi Özellikleri Anketine Verilen Yanıtların Yorumlanması

Bu başlık altında AMÖ için olduğu gibi, tasarım düşüncesi anketi için de madde dağılımları ve anket puanlarının motivasyon gruplarına dağılımları yorumlanmıştır.

5.3.1. Tasarım düşüncesi özellikleri anket maddelerinin dağılımları

Tasarım düşüncesi anketi, bir ölçek olmaması nedeniyle tek alt boyuttan oluşmaktadır, tüm maddeler tasarım düşüncesi sürecinin gerektirdiği yetkinlik ve bakış açılarını içermektedir. Buna göre her öğrencinin kendi kendisini değerlendirmesine dayalı olarak, her madde için 5’li likert ölçek üzerinde 1 ve 5 arasında verdiği değere göre bir puanı ortaya çıkmaktadır. Puanın artmasına bağlı olarak öğrencinin tasarım düşüncesi yetkinliğinin de arttığı kabulüne dayalı bir değerlendirme yapılmıştır. Aşağıda Şekil 5.12 üzerinde tasarım düşüncesi anketi maddelerinin katılımcılar tarafından 1 ve 5 arasında değerlendirilmesi sonucu, yeşil tonlar koyulaştıkça verilen yanıt değerinin yükseldiği ve kırmızı tonlar koyulaştıkça bu değer azaldığı gösterilmiştir. Bir diğer anlatımla, kırmızı tonlar koyulaştıkça öğrencinin ilgili maddedeki özellik ile uyuşmama durumu artmaktadır. Bu durumun tersi olarak, yeşil tonlar koyulaştıkça, madde yanıtları değer olarak artmakta, maddenin katılımcı ile daha çok uyuşmakta olduğunu göstermektedir.



Şekil 5.12. Tasarım düşüncesi özellikleri anketi maddelerinin dağılımları

Grafiğe göre katılımcılar tarafından %92’lik bir oran ile en yüksek puanla değerlendirilen madde, 6. madde olmuştur:

Madde 6: Farklı bakış açlarına açığım, her türlü farklılığı zenginlik olarak görürüm.

Buna göre katılımcıların büyük çoğunluğunun kendilerini “farklı bakış açlarına açık, farklılıklar ve çeşitliliği zenginlik olarak gören” biri olarak tanımladığı anlaşılmaktadır.

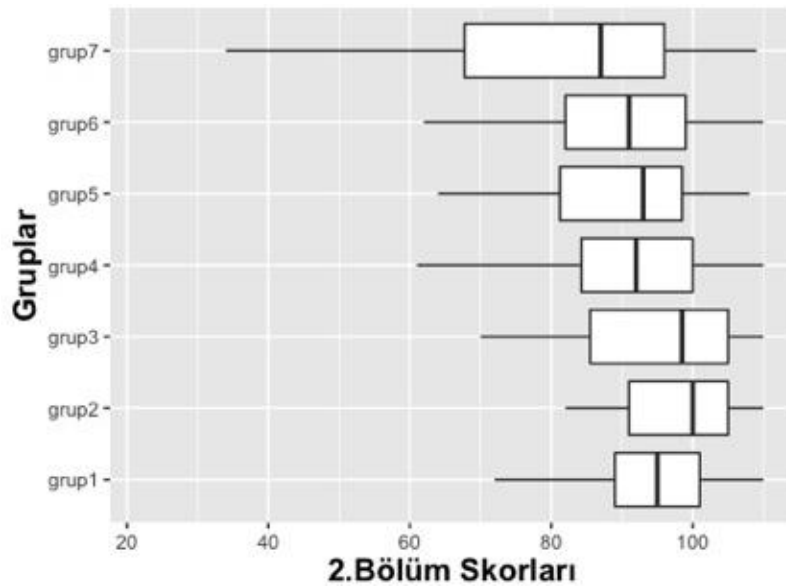
Katılımcıların en düşük puan değeri ile yanıtladığı madde ise 21 olmuştur. Bu maddeyi katılımcıların yalnızca %49’u olumlu yönde yanıtlamıştır.

Madde 21: Bir sorun karşısında iyimserliğimi koruyabiliyorum.

Buna göre, katılımcıların yalnızca %49’unun bir sorun karşısında iyimserliğini koruyabildiğini düşündüğü sonucuna varılmaktadır. %30’u bu konuda kendilerini ne iyi ne kötü görürken, %21 gibi önemli bir oranda katılımcı bir sorun karşısında iyimserliğini koruyamadığını belirtmiştir.

5.3.2. Tasarım düşüncesi özellikleri anket puanlarının motivasyon gruplarına dağılımı

AMÖ yanıtlarına göre belirlenen motivasyon profillerine dahil olan katılımcıların, tasarım düşüncesi anketi puanlarının en düşük ve en yüksek değerlerinin yorumlanabileceği şema, Şekil 5.13'te verilmiştir. Grafik üzerindeki çubukların genişliği o gruba dahil olan öğrencilerin aldığı en yüksek ve en düşük puan aralığını temsil etmektedir. Örneğin, MS grubunda “en düşük” ve “en yüksek” değer arasındaki farkın en yüksek olması nedeniyle, grup 7'yi oluşturan MS öğrenci grubu en geniş çubuk ile temsil edilmektedir. AMÖ'ye göre MS alt boyutuna dahil olan öğrenci grubunda, tasarım düşüncesi görüşlerine göre tüm katılımcılar arasında en düşük puanların bulunduğu da ayrıca şema üzerinden görülmektedir.



Şekil 5.13. Tasarım düşüncesi özellikleri anketi puan aralıklarının motivasyon gruplarına dağılımı (Kutu grafiği)

Tasarım düşüncesi özelliklerine yönelik yapılan ankette alınan puanlara göre en düşük ve en yüksek değer arasındaki farkın en az olduğu grup ise, Şekil 5.13'te görüldüğü gibi İMBİ olmuştur. İMBİ profiline dahil olan öğrencilerin TDA skorları arasında standart sapmanın en düşük olduğu, bir diğer deyişle bu gruptaki öğrencilerin tasarım düşüncesi görüşlerinin birbirine çok daha benzer düzeyde olduğu söylenebilir.

5.4. Katılımcıların Akademik Motivasyon Ölçeği Alt Boyutlarına Göre Yanıtlarının Testleri

Tablo 5.1’de, İMBİ grubuna dahil maddelerin puanlarının hesaplanmasında kullanılan 2., 9., 16. ve 23. maddelere verilen yanıtların özet istatistikleri verilmiştir. Sonuçlara göre İMBİ’de ortalama olarak 6.19 puan ile yanıtlandırılan madde 2, en yüksek puana sahip madde olmuştur. En düşük katkı ise 5.66 ortalama puan ile madde 23’ten gelmiştir. Yanıtların değişkenliğine yönelik bilgi veren standart sapma (s) değeri en yüksek olan madde 23’ tür.

Tablo 5.1. İMBİ için özet istatistikleri

Motivasyon Türü	Madde No	(Neden okula gidiyorsunuz? Çünkü...) Madde	\bar{x}	s
İMBİ	2	... yeni bir şeyler öğrenirken zevk alıyorum ve tatmin oluyorum.	6.19	1.16
	9	... daha önce hiç görmediğim şeyleri keşfederken zevk aldığım için.	5.94	1.31
	16	... ilgimi çeken konular hakkında bilgilerimi artırırken duyduğum mutluluktan dolayı.	5.91	1.33
	23	... ilgimi çeken birçok konu hakkında daha fazla şey öğrenmeye devam etmemi sağlıyor.	5.66	1.43
Toplam			23.72	4.47
Ortalama			5.93	1.11

Tablo 5.1’e göre, katılımcılar 6,19 gibi yüksek bir ortalama puan ile, yüksek oranda yeni bir şeyler öğrenirken zevk aldıklarını ve bundan dolayı tatmin duyduklarını belirtmişlerdir. İMBİ alt boyutunun en az ortalama puan ile yanıtlandırılan maddesi 23. maddedir. Katılımcılar bu alt boyutta bu madde ile daha az uyuşmaktadırlar.

Katılımcıların okula gitmelerinin “ilgimi çeken birçok konu hakkında daha fazla şey öğrenmeye devam etmemi sağlıyor.” nedeni ile en az uyuştukları görülmektedir.

Tablo 5.2’de, İMBA alt boyutu maddelerinin puanlarının hesaplanmasında kullanılan 6., 13., 20. ve 27. maddelere verilen yanıtların özet istatistikleri verilmiştir. Sonuçlara göre İMBA’da ortalama olarak 5,53 puan ile yanıtladığı madde 13, en yüksek puan ile yanıtladığı madde olmuştur. En düşük yanıtlanma puanı ise 3,72 ortalama puan ile madde 20’dir. Yanıtların değişkenliğine yönelik bilgi veren s değeri en yüksek olan madde, 20.’dir.

Tablo 5.2. İMBA için özet istatistikleri

Motivasyon Türü	Madde No	(Neden okula gidiyorsunuz? Çünkü...) Madde	\bar{x}	s
İMBA	6	... derslerimde kendimi aşarken zevk aldığım için.	5.15	1.72
	13	... kişisel hedeflerimden birine ulaşmak için kendimi aşarken yaşadığım mutluluktan dolayı.	5.53	1.53
	20	... zor olan akademik çalışmalarda zorlandığımı hissetmekten zevk aldığım için.	3.72	2.04
	27	... üniversitedeki çalışmalarında mükemmel olmaya çalışmak, bireysel tatmin yaşamamı sağlıyor.	4.83	1.94
Toplam			19.25	5.66
Ortalama			4.81	1.41

Tablo 5.2’ye göre, katılımcılar 5,53 ortalama puan ile, yüksek oranda kişisel hedeflerimden birine ulaşmak için kendimi aşarken yaşadığım mutluluktan dolayı okula gittiğini belirtmiştir. İMBA alt boyutunun en az ortalama puan ile yanıtladığı maddesi 20. maddedir. Buna göre, katılımcılar bu alt boyutta bu madde ile daha az

uyuşmaktadır. Katılımcılar, zor olan akademik çalışmalarda zorlandıklarını hissetmekten zevk almanın kendileriyle daha az uyuştuğunu belirtmişlerdir.

Tablo 5.3'te, İMU alt boyutu maddelerinin puanlarının hesaplanmasında kullanılan 4., 11., 18. ve 25. maddelere verilen yanıtların özet istatistikleri verilmiştir. Sonuçlara göre İMU'da ortalama olarak 5,24 puan ile yanıtlarılandırılan madde 4, en yüksek değer ile yanıtlarılandırılan madde olmuştur. En düşük değerde yanıtlanma ise 4,05 ortalama puan ile madde 18'dir. 11. ve 18. maddeler, yanıtların değışkenliğine yönelik bilgi veren standart sapma değeri en yüksek olan maddelerdir.

Tablo 5.3. İMU için özet istatistikleri

Motivasyon Türü	Madde No	(Neden okula gidiyorsunuz? Çünkü...) Madde	\bar{x}	s
İMU	4	...bana ait düşünceleri başkalarıyla paylaşırken çok yoğun duygular yaşıyorum.	5.24	1.55
	11	...ilginç yazılar okumaktan zevk aldığım için	4.59	1.79
	18	... önemli yazarların yazdıklarına tamamen kendimi kaptırdığımda hissettiğim mutluluktan dolayı.	4.05	1.79
	25	... birbirinden farklı ve ilginç konuları okurken hissettiğim büyük hazdan dolayı.	4.99	1.68
Toplam			18.88	5.40
Ortalama			4.72	1.35

Tablo 5.3'e göre, katılımcılar 5,24 olan bu alt boyutta en yüksek ortalama puan ile, kendilerine ait düşünceleri başkalarıyla paylaşırken çok yoğun duygular yaşadıklarını, bundan dolayı okula gittiklerini belirtmiştir. İMU alt boyutunun en az ortalama puan ile

yanıtlandırılan maddesi 18. maddedir. Buna göre, katılımcılar bu alt boyutta bu madde ile daha az uyuşmaktadır. Katılımcılar, okula gitme nedenlerinin önemli yazarların yazdıklarına tamamen kendilerini kaptırdıklarında hissettikleri mutluluktan dolayı olmasının, kendileriyle daha az uyuştuğunu belirtmişlerdir.

Tablo 5.4’te, DMB alt boyutu maddelerinin puanlarının hesaplanmasında kullanılan 3., 10., 17. ve 24. maddelere verilen yanıtların özet istatistikleri verilmiştir. Sonuçlara göre DMB’de ortalama 6,02 puan ile yanıtlandırılan madde 3, en yüksek puan ile yanıtlandırılan madde olmuştur. En düşük değerde yanıtlanma ise 5,49 ortalama puan ile madde 10’dur. 24. madde ise, yanıtların değişkenliğine yönelik bilgi veren standart sapma değeri en yüksek olan madde olmuştur.

Tablo 5.4. DMB için özet istatistikleri

Motivasyon Türü	Madde No	(Neden okula gidiyorsunuz? Çünkü...) Madde	\bar{x}	s
DMB	3	...üniversite eğitiminin, seçtiğim alana daha iyi hazırlanmada yardımcı olacağını düşünüyorum.	6.02	1.37
	10	...asında, istediğim iyi bir iş alanına girebilmemi sağlayacak.	5.49	1.57
	17	... meslek edinme açısından daha iyi seçim yapmamı sağlayacak.	5.69	1.41
	24	...inaniyorum ki, birkaç yıl daha aldığım bu eğitim çalışma hayatı için gereken yeteneklerimi geliştirecek.	5.66	1.60
Toplam			22.86	4.60
Ortalama			5.71	1.15

Tablo 5.4’e göre, katılımcılar 6,02 olan bu alt boyuttaki en yüksek ortalama puan ile, “üniversite eğitiminin seçtiği alana daha iyi hazırlanmada yardımcı olacağını

düşünüdüğünü”, bu nedenle okula gittiklerini belirtmiştir. DMB alt boyutunun en az ortalama puan ile yanıtlandırılan maddesi 10. maddedir. Buna göre, katılımcılar bu alt boyutta bu madde ile daha az uyuşmaktadır. Okula gitme nedeni olarak “aslında istenilen iyi bir iş alanına girebilmeyi sağlayacak olması” ile ilgili madde, bu alt boyut içerisinde katılımcılar arasında en az uyuşan madde olmuştur.

Tablo 5.5’te, DMY alt boyutu maddelerinin puanlarının hesaplanmasında kullanılan 7., 14., 21. ve 28. maddelere verilen yanıtların özet istatistikleri verilmiştir. Sonuçlara göre DMY’de ortalama 5,66 puan ile yanıtlandırılan madde 14, en yüksek puanlanan madde olmuştur. En düşük puanlı yanıtlanma ise 2,96 ortalama ile madde 7’dir. 21. madde ise, yanıtların değişkenliğine yönelik bilgi veren standart sapma değeri en yüksek olan madde olmuştur.

Tablo 5.5. DMY için özet istatistikleri

Motivasyon Türü	Madde No	(Neden okula gidiyorsunuz? Çünkü...) Madde	\bar{x}	s
DMY	7	...üniversiteyi bitirebileceğimi kendi kendime kanıtlamak için.	2.96	2.04
	14	... şu da bir gerçek ki, okulda başarılı olduğum zaman kendimi önemli hissediyorum.	5.66	1.60
	21	...kendi kendime zeki olduğumu göstermek için.	3.04	2.07
	28	... kendi kendime, derslerde başarılı olabileceğimi göstermek istiyorum.	4.46	2.01
Toplam			16.14	5.69
Ortalama			4.03	1.42

Tablo 5.5’e göre, katılımcılar, ortalama 5,66 puan ile “şu da bir gerçek ki, okulda başarılı olduğum zaman kendimi önemli hissediyorum” maddesine en yüksek oranda katılmışlardır. DMY alt boyutunun en az ortalama puan ile yanıtlandırılan maddesi 7. maddedir. Buna göre, bu maddenin katılımcılar ile en az uyuşmakta olan madde olduğu

görülmektedir. Okula gitme nedeni olarak, “üniversiteyi bitirebileceğimi kendi kendime kanıtlamak için” ifadesi, bu alt boyut içerisinde katılımcılar ile en az uyuşan ifade olmuştur.

Tablo 5.6’da, DMD alt boyutu maddelerinin puanlarının hesaplanmasında kullanılan 1., 8., 15. ve 22. maddelere verilen yanıtların özet istatistikleri verilmiştir. Sonuçlara göre DMD’de diğer alt boyutlardan farklı olarak madde ortalamalarının birbirine yakın olup, 4,10 değerinden düşük olmadığı ve madde standart sapma değerlerinin kendi arasında diğer alt boyutlara göre daha dengeli olması dikkat çekmektedir. 6,31 ortalama puan ile yanıtladığı madde 15, bu alt boyutta en yüksek puanlanan madde olmuştur. En düşük puanlı yanıtlanma ise 4,10 ortalama ile madde 1’dir. 1. madde, yanıtların değişkenliğine yönelik bilgi veren standart sapma değeri en yüksek olan madde olmuştur.

Tablo 5.6. DMD için özet istatistikleri

Motivasyon Türü	Madde No	(Neden okula gidiyorsunuz? Çünkü...) Madde	\bar{x}	s
DMD	1	...sadece lise diploması ile ileride iyi bir iş bulamayabilirim.	4.10	2.36
	8	...ileride daha itibarlı bir iş sahibi olabilmek için.	5.52	1.65
	15	... ileride “iyi bir hayat” yaşamak istiyorum.	6.31	1.19
	22	... ileride daha iyi ücret alabilmek için.	5.02	1.84
Toplam			20.97	5.37
Ortalama			5.24	1.34

Tablo 5.6’ya göre, katılımcılar okula gitme nedeni olarak, ortalama 6,31 puan ile “ileride iyi bir hayat yaşamak istiyorum” maddesinin en yüksek oranda kendileriyle uyduğuna belirtmiştir. DMD alt boyutunun en az ortalama puan ile yanıtladığı madde 1. maddedir. Buna göre, bu maddenin katılımcılar ile en az uyuşmakta olan madde olduğu görülmektedir. Okula gitme nedeni olarak, “sadece lise diploması ile

ileride iyi bir iş bulamayabilirim” ifadesi, bu alt boyut içerisinde katılımcılar ile en az uyuşan ifade olmuştur.

Tablo 5.7’de, MS alt boyutu maddelerinin puanlarının hesaplanmasında kullanılan 5., 12., 19. ve 26. maddelere verilen yanıtların özet istatistikleri verilmiştir. Sonuçlara göre MS’de de DMD benzeri bir şekilde, madde ortalamalarının ve standart sapma değerlerinin birbirine yakın olup, en yüksek ortalama puanın 2,57 ‘den yüksek olmadığı dikkat çekmektedir. 2,57 ortalama puan ile yanıtlarılandırılan madde 5, bu alt boyutta en yüksek puanlanan madde olmuştur. En düşük puanlı yanıtlanma ise 1,73 ortalama ile madde 19’dur. 12. madde ise, yanıtların değişkenliğine yönelik bilgi veren standart sapma değeri en yüksek olan madde olmuştur.

Tablo 5.7. MS için özet istatistikleri

Motivasyon Türü	Madde No	(Neden okula gidiyorsunuz? Çünkü...) Madde	\bar{x}	s
MS	5	...dürüst olmak gerekirse, bilmiyorum, aslında okulda boşa zaman harcıyordum gibi geliyor.	2.57	1.74
	12	...önceden okula gitmek için iyi nedenlerim vardı ama, şimdi devam edip etmeme konusunda kararsızım.	2.34	1.83
	19	...neden okula gittiğimi bilemiyorum, açıkçası pek de umurumda değil.	1.73	1.32
	26	...bilmiyorum, zaten okulda ne yaptığımı bir türlü anlayamadım.	1.99	1.61
Toplam			8.66	5.42
Ortalama			2.16	1.35

Tablo 5.7’ye göre, katılımcılar okula gitme nedeni sorusuna yanıt olarak, ortalama 2,57 puan ile “dürüst olmak gerekirse, bilmiyorum, aslında okulda boşa zaman

harcıyormuşum gibi geliyor” maddesinin kendisiyle uyduğunu belirtmiştir. Buna göre, MS alt boyutunda en yüksek ortalama ile yanıtlanan madde, 5. madde olmuştur. MS alt boyutunun en az ortalama puan ile yanıtlandırılan maddesi 19. maddedir. Bu maddenin katılımcılar ile en az uyuşmakta olan madde olduğu görülmektedir. “Neden okula gittiğimi bilemiyorum, açıkçası pek de umurumda değil” ifadesi, bu alt boyut içerisinde katılımcılar ile en az uyuşan ifade olmuştur.

Alt boyut ve maddelere ilişkin özet istatistiklerin verilmesinden sonra, her bir motivasyon profili için gruplar arası farklar incelenmiştir. Bu farklılıklar veri toplama aracında katılımcılardan istenen cinsiyet, sınıf bilgisi, yaş grubu, bulunduğu üniversite ve bulunduğu bölüme yerleştirme türü bilgilerine dayanan değişkenleri kapsamaktadır.

Cinsiyet, Sınıf, Yaş, Üniversite, Yerleştirme türü gibi özelliklere göre her bir motivasyon grubu için ortalama yanıt puanları arasındaki farklılıkları araştırmak amacıyla parametrik veya parametrik olmayan iki farklı tür istatistiksel test kullanılmaktadır. Hangi tür testin kullanılacağına karar vermek için öncelikle ilgili grubun normallik test sonuçlarına gereksinim duyulmaktadır. Bunun için Shapiro-Wilk normallik testi kullanılmıştır. Tablo 5.8’de verilen sonuçlara göre %95 güven düzeyinde tüm motivasyon grubu maddelerine verilen yanıtlar normal dağılım göstermemektedir. Bu nedenle iki düzey içeren cinsiyet ve yerleştirme türü özelliklerine göre ortalama yanıt değerleri arasında bir fark olup olmadığına karar vermek için Wilcoxon testi, ikiden fazla düzey içerenler için ise Kruskal-Wallis testi kullanılmıştır.

Tablo 5.8. Motivasyon türlerine göre verilen yanıtların normallik testleri

Motivasyon Türü	Normallik Test İstatistiği	p-değeri	Karar
1	0.8426	0.0000	Normal değil
2	0.9689	0.0000	Normal değil
3	0.9772	0.0000	Normal değil
4	0.8924	0.0000	Normal değil
5	0.9855	0.0004	Normal değil
6	0.9432	0.0000	Normal değil
7	0.8207	0.0000	Normal değil

Tablo 5.9’da verilen %95 güven düzeyinde elde edilen test sonuçlarına göre İMBİ maddelerine verilen ortalama yanıtlar arasında cinsiyet, sınıf, yaş, üniversite ve yerleştirme türlerine göre herhangi bir istatistiksel fark bulunmamaktadır. Buna göre,

verilen yanıtlar arasında cinsiyet, sınıf, yaş, üniversite ve yerleştirme türlerine göre herhangi bir farklılık gözlenmemektedir.

Tablo 5.9. İMBİ için katılımcı grupları arası farkların incelenmesi

Değişkenler		n	\bar{x}	s	Tİ	p	karar
Cinsiyet	Kadın	333	23.9	4.70	9988.5	0.0577	Fark yok
	Erkek	70	23.0	4.42			
Sınıf	1	103	23.8	4.69	0.6631	0.9558	Fark yok
	2	115	23.6	4.74			
	3	83	23.8	3.83			
	4	87	23.7	4.67			
	4+	15	24.7	3.35			
Yaş	18-24	369	23.7	4.46	3.2734	0.3514	Fark yok
	25-29	28	23.2	5.01			
	30-36	4	26.8	1.50			
	36+	2	26	2.83			
Üniversite	İDBÜ	32	23.9	3.98	7.5665	0.2716	Fark yok
	ESTÜ	115	24.3	3.72			
	HÜ	113	23.0	4.94			
	İTÜ	41	22.8	5.07			
	İEÜ	19	24.7	5.10			
	MÜ	59	23.8	5.01			
	MSGSÜ	24	24.8	2.38			
Yerleştirme	ÖSYS	383	23.8	4.43	4064	0.6427	Fark yok
	Yet. Sn.	20	23.1	5.37			

Tablo 5.10’da verilen test sonuçlarına göre İMBA maddelerine verilen ortalama yanıtlar arasında cinsiyet, sınıf, yaş, üniversite ve yerleştirme türlerine göre herhangi bir istatistiksel fark bulunmamaktadır. Verilen yanıtlar arasında cinsiyet, sınıf, yaş, üniversite ve yerleştirme türlerine göre herhangi bir farklılık gözlenmemektedir.

Tablo 5.10. İMBA için katılımcı grupları arası farkların incelenmesi

Değişkenler		<i>n</i>	\bar{x}	<i>s</i>	<i>TS</i>	<i>p</i>	karar
Cinsiyet	Kadın	333	18.34	5.68	10522	0.2004	Fark yok
	Erkek	70	19.44	5.64			
Sınıf	1	103	19.26	5.59	2.6781	0.6130	Fark yok
	2	115	18.53	5.96			
	3	83	19.51	5.00			
	4	87	19.75	5.89			
	4+	15	20.33	5.94			
Yaş	18-24	369	19.29	5.63	3.8145	0.2822	Fark yok
	25-29	28	18.00	5.86			
	30-36	4	21.50	5.80			
	36+	2	25.00	4.24			
Üniversite	İDBÜ	32	19.15	5.32	4.4919	0.6104	Fark yok
	ESTÜ	115	19.75	5.45			
	HÜ	113	18.69	5.41			
	İTÜ	41	18.63	6.77			
	İEÜ	19	21.05	5.97			
	MÜ	59	19.32	6.35			
	MSGSÜ	24	19.12	4.01			
Yerleştirme	ÖSYS	383	19.27	5.60	3897.5	0.8949	Fark yok
	Yet. Sn.	20	18.85	6.76			

Tablo 5.11’de verilen test sonuçlarına göre İMU maddelerine verilen ortalama yanıtlar arasında cinsiyet, sınıf, yaş, üniversite ve yerleştirme türlerine göre herhangi bir istatistiksel fark bulunmamaktadır. Buna göre, verilen yanıtlar arasında cinsiyet, sınıf, yaş, üniversite ve yerleştirme türlerine göre herhangi bir farklılık gözlenmemektedir.

Tablo 5.11. İMU için katılımcı grupları arası farkların incelenmesi

Değişkenler		<i>n</i>	\bar{x}	<i>s</i>	<i>TS</i>	<i>p</i>	karar
Cinsiyet	Kadın	333	19.03	5.31	10780	0.3227	Fark yok
	Erkek	70	18.17	5.79			
Sınıf	1	103	18.56	5.43	3.0604	0.5478	Fark yok
	2	115	18.50	5.59			
	3	83	18.98	5.08			
	4	87	19.50	5.45			
	4+	15	19.93	5.39			
Yaş	18-24	369	18.85	5.38	3.9685	0.2649	Fark yok
	25-29	28	18.42	5.65			
	30-36	4	23.00	3.74			
	36+	2	23.50	6.36			
Üniversite	İDBÜ	32	19.03	4.44	6.91	0.3293	Fark yok
	ESTÜ	115	19.77	5.27			
	HÜ	113	18.53	5.45			
	İTÜ	41	17.31	5.93			
	İEÜ	19	19.10	5.06			
	MÜ	59	18.42	5.91			
	MSGSÜ	24	19.79	4.63			
Yerleştirme	ÖSYS	383	18.88	5.37	3777.5	0.9183	Fark yok
	Yet. Sn.	20	18.90	6.05			

Tablo 5.12’de verilen %95 güven düzeyinde elde edilen test sonuçlarına göre DMB maddelerine verilen ortalama yanıtlar arasında cinsiyet, sınıf, üniversite ve yerleştirme türlerine göre herhangi bir istatistiksel fark bulunmamaktadır. Buna göre, DMB alt boyutu için verilen yanıtlar arasında cinsiyet, sınıf, üniversite ve yerleştirme türlerine göre herhangi bir değişkenlik gözlenmemektedir. Ancak bu alt boyutta “yaş” değişkenine göre p değerinin 0.05 değerinden küçük olduğu görülmektedir ve buna göre istatistiksel bir fark bulunmaktadır. Katılımcıların yaşlarına göre, bu alt boyuttaki maddelere 25-29 yaş grubu en düşük katılımı gösterirken, 36+ yaş grubu en yüksek katılımı göstermiştir.

Tablo 5.12. DMB için katılımcı grupları arası farkların incelenmesi

Değişkenler		n	\bar{x}	s	TS	p	karar
Cinsiyet	Kadın	333	21.71	5.68	10163	0.0908	Fark yok
	Erkek	70	23.11	4.32			
Sınıf	1	103	23.49	4.65	8.3952	0.0781	Fark yok
	2	115	23.29	4.30			
	3	83	22.18	4.48			
	4	87	22.40	4.96			
	4+	15	21.80	4.64			
Yaş	18-24	369	22.97	4.48	8.199	0.0427	Fark var
	25-29	28	20.75	5.84			
	30-36	4	25.75	2.21			
	36+	2	26.50	2.12			
Üniversite	İDBÜ	32	23.65	3.82	11.391	0.0770	Fark yok
	ESTÜ	115	22.19	4.51			
	HÜ	113	22.35	5.04			
	İTÜ	41	23.48	3.85			
	İEÜ	19	22.73	6.08			
	MÜ	59	23.69	4.51			
	MSGSÜ	24	24.50	3.24			
Yerleştirme	ÖSYS	383	22.85	4.58	3481.5	0.4912	Fark yok
	Yet. Sn.	20	23.15	5.22			

Tablo 5.13’te verilen sonuçlara göre DMY maddelerine verilen ortalama yanıtlar arasında cinsiyet, sınıf, yaş, üniversite ve yerleştirme türlerine göre herhangi bir istatistiksel fark bulunmamaktadır. DMY alt boyutu için verilen yanıtlar arasında tablodaki değişkenlere göre herhangi bir farklılık gözlenmemektedir.

Tablo 5.13. DMY için katılımcı grupları arası farkların incelenmesi

Değişkenler		<i>n</i>	\bar{x}	<i>s</i>	<i>TS</i>	<i>p</i>	karar
Cinsiyet	Kadın	333	16.12	6.15	11867	0.811	Fark yok
	Erkek	70	16.22	5.60			
Sınıf	1	103	16.59	5.92	1.9258	0.749	Fark yok
	2	115	16.13	5.39			
	3	83	15.69	5.40			
	4	87	15.96	6.21			
	4+	15	16.66	5.24			
Yaş	18-24	369	16.31	5.64	5.1669	0.16	Fark yok
	25-29	28	13.78	5.37			
	30-36	4	17.75	6.13			
	36+	2	15.00	15.55			
Üniversite	İDBÜ	32	14.90	5.87	4.4333	0.618	Fark yok
	ESTÜ	115	15.97	5.70			
	HÜ	113	16.42	5.10			
	İTÜ	41	17.21	6.17			
	İEÜ	19	16.57	7.07			
	MÜ	59	15.96	6.28			
	MSGSÜ	24	15.58	4.67			
Yerleştirme	ÖSYS	383	16.09	5.72	3401	0.398	Fark yok
	Yet. Sn.	20	17.15	5.10			

Tablo 5.14’te verilen %95 güven düzeyinde elde edilen test sonuçlarına göre DMD maddelerine verilen ortalama yanıtlar arasında cinsiyet, sınıf, yaş ve yerleştirme türlerine göre herhangi bir istatistiksel fark bulunmamaktadır. Buna göre, DMD alt boyutu için verilen yanıtlar arasında cinsiyet, sınıf, yaş ve yerleştirme türlerine göre herhangi bir değişkenlik gözlenmemektedir. Ancak bu alt boyutta “üniversite” değişkenine göre *p* değerinin 0.05 değerinden küçük olduğu görülmektedir ve buna göre istatistiksel bir fark vardır. Katılımcıların öğrenim gördükleri üniversite değişkenine göre, bu alt boyuttaki maddelere İTÜ öğrencileri en yüksek katılımı gösterirken, MSGSÜ öğrencileri en düşük katılımı göstermiştir.

Tablo 5.14. DMD için katılımcı grupları arası farkların incelenmesi

Değişkenler		<i>n</i>	\bar{x}	<i>s</i>	<i>TS</i>	<i>p</i>	karar
Cinsiyet	Kadın	333	21.11	5.16	110	0.5148	Fark yok
	Erkek	70	20.28	6.26			
Sınıf	1	103	21.10	5.53	6.42	0.1695	Fark yok
	2	115	20.90	5.20			
	3	83	20.00	5.11			
	4	87	21.79	5.55			
	4+	15	21.20	5.69			
Yaş	18-24	369	20.99	5.37	0.551	0.9074	Fark yok
	25-29	28	20.67	5.07			
	30-36	4	20.00	8.12			
	36+	2	23.50	6.36			
Üniversite	İDBÜ	32	21.71	4.57	21.19	0.0016	Fark var
	ESTÜ	115	20.64	4.88			
	HÜ	113	20.54	5.79			
	İTÜ	41	23.82	4.80			
	İEÜ	19	21.47	5.57			
	MÜ	59	20.91	5.44			
	MSGSÜ	24	18.41	5.57			
Yerleştirme	ÖSYS	383	21.04	5.31	4365	0.299	Fark yok
	Yet. Sn.	20	19.55	6.27			

Tablo 5.15'te verilen sonuçlara göre, MS alt boyutu için verilen ortalama yanıtlarda, "sınıf" ve "öğrenim görülen üniversite"ye göre istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar bulunmaktadır. "Sınıf" değişkenine göre, 4. sınıf öğrencileri diğer gruplara göre bu alt boyuta ait maddeleri daha yüksek puanla yanıtladılarlarken, 1. sınıf öğrencilerinin puanları daha düşüktür. Buna göre, 1. sınıfta öğrenci motivasyonları daha yüksekken, 4. sınıfa doğru düşme eğilimi olduğu ve öğrenci motivasyonlarının en düşük olduğu sınıfın 4. sınıf olduğu yorumu yapılabilir.

Tablo 5.15. MS grubu için katılımcı grupları arası farkların incelenmesi

Değişkenler		<i>n</i>	\bar{x}	<i>s</i>	<i>TS</i>	<i>p</i>	karar
Cinsiyet	Kadın	333	8.39	5.16	132	0.0661	Fark yok
	Erkek	70	9.90	6.40			
Sınıf	1	103	7.44	4.63	13.17	0.0104	Fark var
	2	115	8.24	5.28			
	3	83	9.39	5.24			
	4	87	9.80	6.33			
	4+	15	9.46	5.30			
Yaş	18-24	369	8.48	5.23	4.56	0.2067	Fark yok
	25-29	28	11.28	7.24			
	30-36	4	8.25	5.05			
	36+	2	5.00	1.41			
Üniversite	İDBÜ	32	8.78	5.58	16.98	0.0093	Fark var
	ESTÜ	115	9.06	5.51			
	HÜ	113	9.83	5.83			
	İTÜ	41	8.53	5.56			
	İEÜ	19	7.78	5.74			
	MÜ	59	7.01	4.40			
	MSGGSÜ	24	6.00	2.14			
Yerleştirme	ÖSYS	383	8.68	5.39	426	0.3841	Fark yok
	Yet. Sn.	20	8.10	5.96			

“Üniversite” değişkenine göre farklılıklar incelendiğinde, bu alt boyut ile en çok uyuşan ve maddelere en yüksek puanlı yanıtları veren HÜ öğrencileri olmuştur. MS alt boyutu ile en az uyuşan ve en düşük puanlı yanıtlar ise MSGGSÜ’de öğrenim gören öğrenciler tarafından verilmiştir. Buna göre, eldeki örneklem sayısına göre motivasyonsuz öğrenci profili, MSGGSÜ’de en az görülmektedir yorumu yapılabilir.

5.5. Katılımcıların Tasarım Düşüncesi Özellikleri Anketi Testleri

Tablo 5.16’da katılımcıların tasarım düşüncesi özelliklerine yönelik hazırlanan anket maddelerine verdikleri yanıtların ortalama (\bar{x}) ve standart sapma (*s*) değerleri verilmiştir.

Tablo 5.16. *Tasarım düşüncesi özellikleri anketine verilen yanıtların değerleri*

Madde	\bar{x}	s
1. Sorunlara “insan odaklı” yaklaşabiliyorum.	4.31	0.82
2. Bir çalışma biçimi olarak "görselleştirme yöntemlerini" kullanabiliyorum.	4.13	0.95
3. Bir sorunun farklı çözümlerini düşünürken, detaylara odaklanıp aynı zamanda büyük resmi daima aklımda tutabiliyorum.	3.92	0.94
4. Sorunları, iyi çözümlere götüren birer “araç” olarak görebiliyorum.	4.02	0.99
5. Disiplinler arası işbirliklerine açığım.	4.48	0.81
6. Farklı bakış açılarına açığım, her türlü farklılığı zenginlik olarak görürüm.	4.60	0.69
7. Grup çalışmasına kolayca uyumlanabilirim ve işbirliklerine açığım.	4.03	1.04
8. Farklı arka plan ve düşüncelere sahip insanlara karşı yargılayıcı değil ılımlı yaklaşırım.	4.32	0.89
9. Sorunlara eleştirel ve sorgulayıcı yaklaşabiliyorum.	4.31	0.85
10. Sorunlara ya da durumlara, bir başkasının gözünden bakabilme ve deneyimleyebilme (empati) yeteneğine sahibim.	4.45	0.75
11. Sorunları, çözmeye yönelik olarak kolayca formüle edebilir, yeniden çerçevelendirebilirim.	4.08	0.84
12. Fark yaratma tutkusuna sahibim.	4.26	0.94
13. Sorunlara karşı bütüncül bir bakış açısıyla yaklaşabilirim.	4.06	0.88
14. Bir seçim yapmadan ya da karar vermeden önce, olası tüm alternatifleri araştırırım.	3.91	0.97
15. Risk almaktan kaçınmam, riskleri çözüme giden yolda sürecin parçası olarak görürüm.	3.67	1.10
16. Yeni şeyler öğrenmekten büyük bir haz duyarım.	4.46	0.81
17. “Yaparak öğrenme” benim için temel öğrenme yoludur.	4.37	0.91
18. Başarısızlık ya da hataları, yeni olanakları keşfetmenin ve öğrenmenin bir yolu olarak görürüm.	3.98	1.08
19. Yaratıcı sorun çözme yeteneklerimi kullanmakta kendime güvenirim.	3.98	1.01
20. Sorunu açıklarken sözel anlatım gücünü rahat ve etkili bir biçimde kullanabiliyorum.	3.65	1.21
21. Bir sorun karşısında iyimserliğimi koruyabiliyorum.	3.44	1.16
22. Çözüm üzerinde ilerlerken her zaman doğru yolda olmayabileceğimi hesaba katarım.	4.00	0.95
Ortalama	4.11	0.94

Tablo 5.16’da görüldüğü gibi, katılımcıların en yüksek düzeyde kendileriyle uyduğunu belirttikleri madde: “Farklı bakış açılarına açığım, her türlü farklılığı zenginlik olarak görürüm.” olmuştur. Bu madde aynı zamanda standart sapma değeri en düşük olan madde olmuştur, katılımcılar bu maddeyi birbirlerine en yakın değerle yanıtlamışlardır. Ortalama yanıt puanına göre en az uyuşan madde ise: “Bir sorun karşısında iyimserliğimi koruyabiliyorum.” olmuştur. Bir diğer anlatımla, katılımcıların

kendilerini en zayıf gördükleri özellik, bir sorun karşısında iyimserliklerini koruyamamalarıdır. Standart sapma değerinin en yüksek olduğu madde: “Sorunu açıklarken sözel anlatım gücünü rahat ve etkili bir biçimde kullanabiliyorum.” olmuştur. Katılımcılar, bu maddeye en geniş aralıkta değerlerde değişkenlik gösteren yanıtları vermiştir. Kimi öğrenciler sözel anlatım gücünü rahat ve etkili kullanma konusunda kendilerini daha iyi görürken, kimi öğrenciler ise kendilerini bu konuda oldukça zayıf olarak değerlendirmektedir.

Aşağıdaki kısımda tasarım düşüncesi özellikleri anketi maddelerinin, AMÖ alt boyutlarına göre özet istatistikleri verilmiştir. Tablo 5.17’ye göre, kendini tasarım düşüncesi özellikleri bakımından değerlendirmesine göre en yüksek olan grup İMBA olmuştur. En düşük olan grup ise MS grubu olmuştur.

Tablo 5.17. *Tasarım düşüncesi özellikleri anketi maddelerinin motivasyon gruplarına göre özet istatistikleri*

	İMBİ	İMBA	İMU	DMB	DMY	DMD	MS
<i>n</i>	213	41	40	150	22	111	14
\bar{x}	4.26	4.29	4.18	4.15	3.90	4.08	3.58
<i>s</i>	0.47	0.86	0.89	0.54	0.94	0.58	1.18

Buna göre motivasyonsuz öğrenci grubunun, kendini tasarım düşüncesi özellikleri bakımından daha zayıf olarak değerlendirdiği gözlemlenmektedir. Kendini bu bakımdan en yeterli olarak değerlendiren grubun İMBA olması nedeniyle, başarı odaklı içsel motivasyona sahip bireylerin kendisini pozitif yönde motive etme potansiyelinin yüksek olduğu yorumu yapılabilir.

Tablo 5.18’de tasarım düşüncesi özellikleri anketi puanları üzerinden katılımcıların cinsiyet, sınıf, yaş, öğrenim görülen üniversite ve bölüme yerleştirme türüne göre grupları arası farkları incelenmiştir.

Tablo 5.18. *Tasarım düşüncesi özellikleri anketi puanları üzerinden gruplar arası farkların incelenmesi*

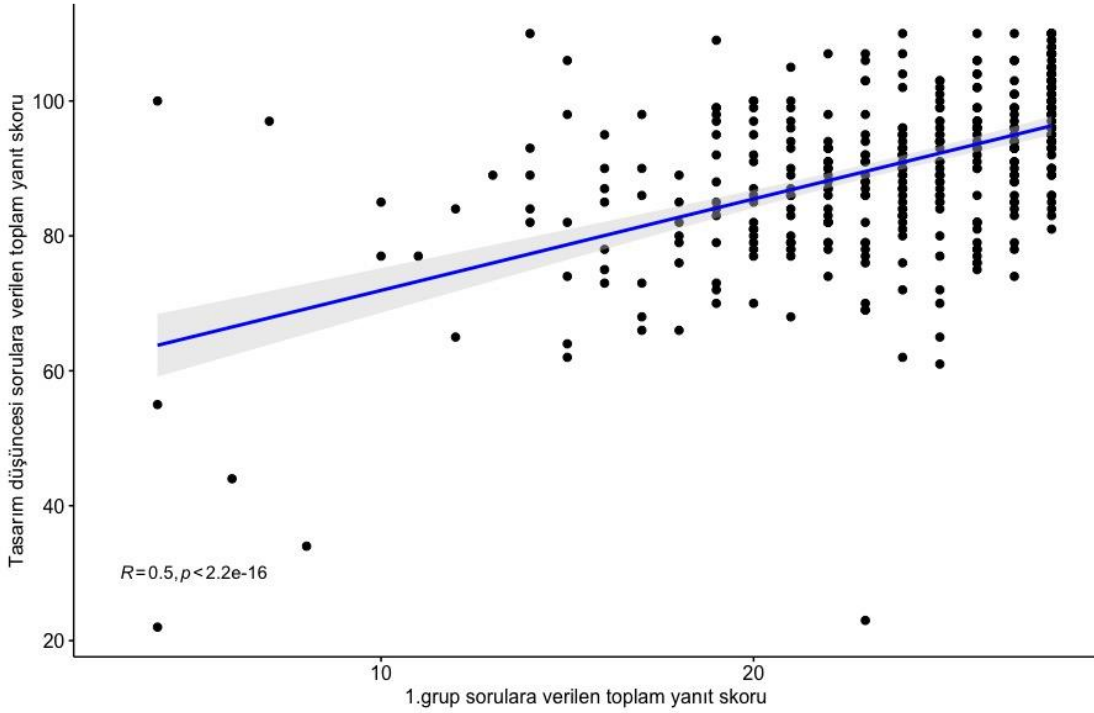
Değişkenler		n	\bar{x}	s	TS	p	karar
Cinsiyet	Kadın	333	4.13	0.510	11606	0.9563	Fark yok
	Erkek	70	4.06	0.708			
Sınıf	1	103	4.14	0.442	10.749	0.0295	Fark var
	2	115	4.03	0.587			
	3	83	4.08	0.569			
	4	87	4.20	0.571			
	4+	15	4.36	0.588			
Yaş	18-24	369	4.12	0.539	4.5893	0.2045	Fark yok
	25-29	28	4.06	0.638			
	30-36	4	3.88	0.845			
	36+	2	4.80	0.096			
Üniversite	BÜ	32	4.18	0.414	9.3202	0.1564	Fark yok
	ESTÜ	115	4.17	0.517			
	HÜ	113	4.02	0.498			
	İTÜ	41	4.16	0.463			
	İEÜ	19	4.07	0.846			
	MÜ	59	4.14	0.704			
	MSGSÜ	24	4.07	0.504			
Yerleştirme	ÖSYS	383	4.12	0.538	3538	0.5658	Fark yok
	Yet. Sn.	20	4.09	0.750			

Tabloya göre katılımcıların özelliklerine yönelik değişkenler bakımından, cinsiyet, yaş, öğrenim görülen üniversite ve bölüme yerleştirme türüne göre istatistiksel olarak fark yoktur. Ancak “sınıf” değişkenine göre fark bulunmaktadır. Tablo 5.18’e göre, tasarım düşüncesi özellikleri bakımından kendini en düşük değerlendiren grup 2. sınıflar olmuştur. En yüksek değerlendirme ise artık yıl olarak tanımlanan 4. sınıf üzeri öğrenci grubudur. Buna göre mezuniyete yaklaştıkça, öğrencilerin kendilerini tasarım düşüncesi bakımından daha yeterli görmeye başladıkları söylenebilir.

5.6. Akademik Motivasyon Ölçeği ve Tasarım Düşüncesi Anketi Arasında Korelasyon Testleri

Tezin bu bölümünde, örneklem grubuna AMÖ uygulanması sonucu öğrencilerin belirlenen akademik motivasyon puanları ile tasarım düşüncesi özellikleri anketine göre oluşan puanları arasındaki korelasyon test ve grafiklerine yer verilmiştir. AMÖ ve anket uygulaması sonucu elde edilen veriler arasındaki olası ilişkilerin, çift yönlü korelasyon testi ile ortaya çıkarılması amaçlanmıştır.

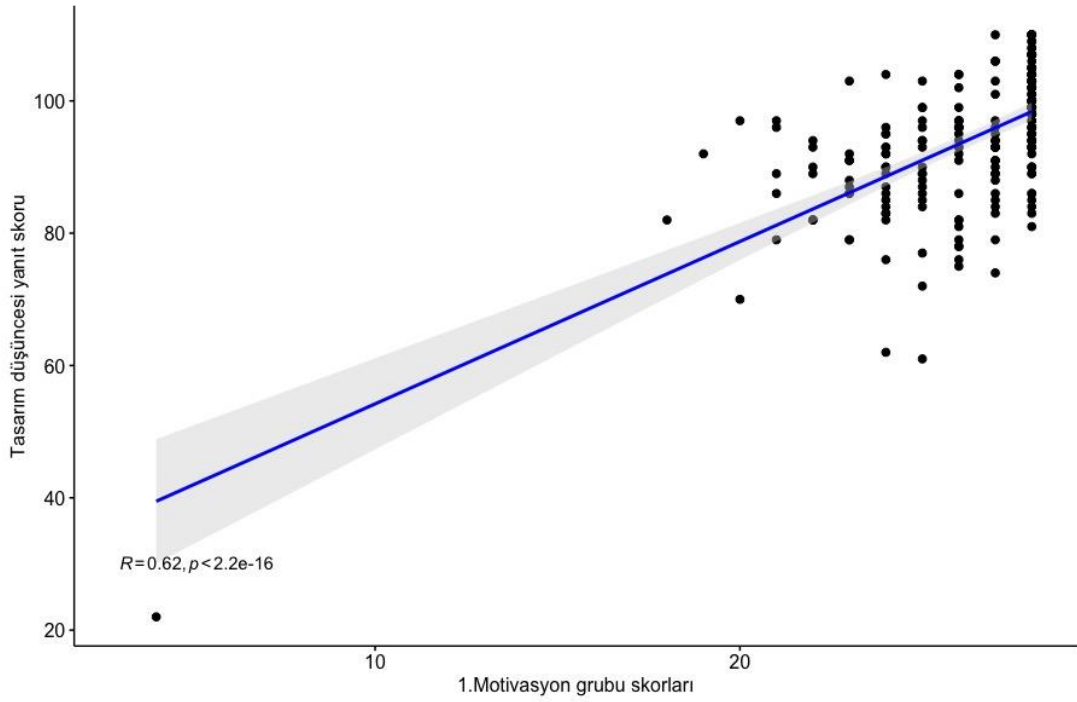
Aşağıda Şekil 5.14'teki korelasyon grafiğinde, katılımcıların İMBİ alt boyutu maddelerine verdikleri yanıtlar ile tasarım düşüncesi özellikleri anketinden aldıkları puanlar arasındaki ilişki gösterilmiştir.



Şekil 5.14. *Tasarım düşüncesi anketi ve İMBİ alt boyutuna verilen yanıtlar arasındaki ilişki grafiği*

Şekil 5.14 grafiğine göre, İMBİ alt boyutuna verilen yanıtların puanı arttıkça, tasarım düşüncesi özellikleri puanlarının da arttığı gözlemlenmektedir. İki değişken arasında $R = 0.5$ olduğu için pozitif yönlü bir ilişki olduğu görülmektedir.

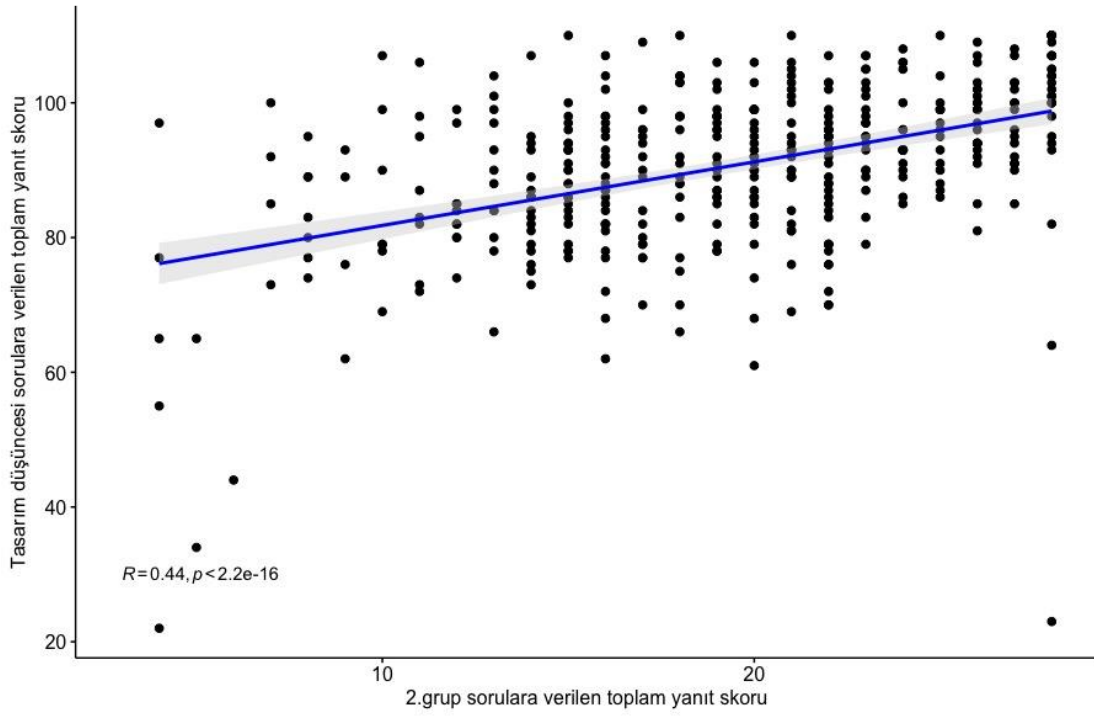
Aşağıdaki Şekil 5.15'te ise, yalnızca İMBİ grubuna giren öğrenci yanıtlarına göre korelasyon test edilmiştir.



Şekil 5.15. *Tasarım düşüncesi anketi ve İMBİ grubuna giren öğrenci yanıtları arasındaki ilişki grafiği*

Yalnızca İMBİ motivasyon profiline giren öğrenci yanıtları ile tasarım düşüncesi özellikleri anket puanları arasında daha güçlü bir pozitif korelasyon ($R = 0.62$) bulunmuştur. Buna göre öğrencilerde bilmeye yönelik içsel motivasyon arttıkça tasarım düşüncesi özellikleri de pozitif yönde artmaktadır yorumu yapılabilir.

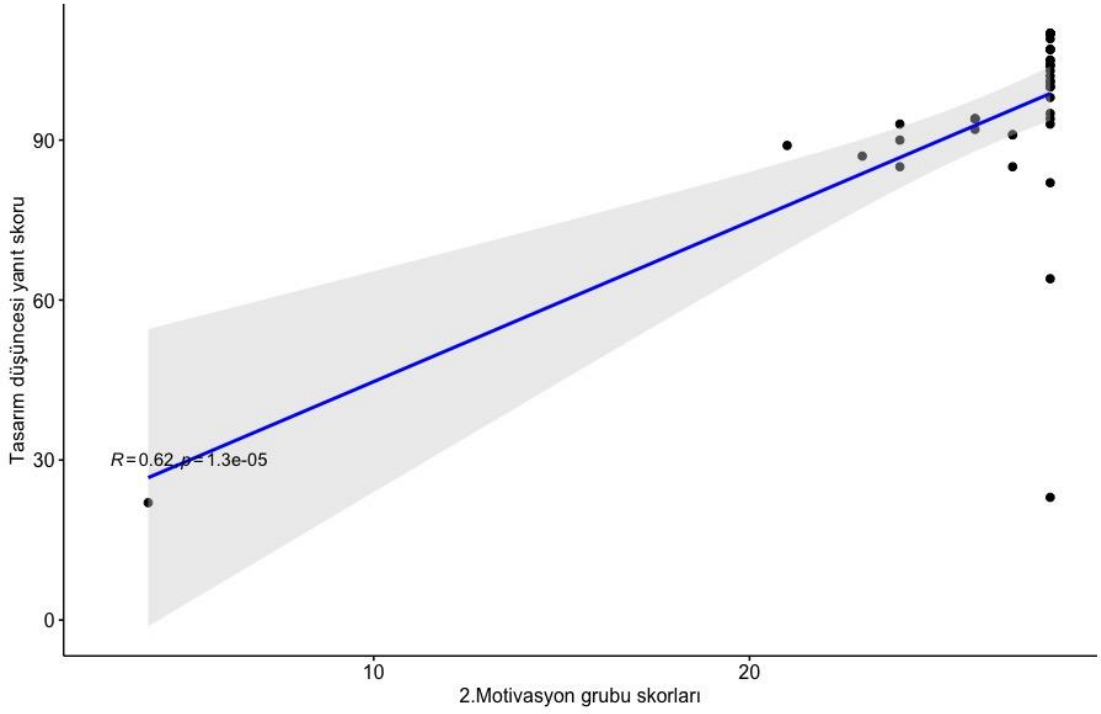
Şekil 5.16'daki korelasyon grafiğinde İMBA alt boyutu maddelerine verilen katılımcı yanıtları ve tasarım düşüncesi özellikleri anketi için oluşan katılımcı puanları arasındaki ilişki değerlendirilmiştir.



Şekil 5.16. *Tasarım düşüncesi anketi ve İMBA alt boyutuna verilen yanıtlar arasındaki ilişki grafiği*

Tüm katılımcıların İMBA alt boyutu yanıtlarına göre diğer değişken olan tasarım düşüncesi özellikleri anket puanları arasında güçlü olmayan ancak pozitif yönlü ilişki gözlemlenmektedir. Korelasyon katsayısının (R) 0.44 olması, 0.5 değerinden küçük olması nedeniyle ilişki çok güçlü olarak kabul edilmemektedir. Sonuç olarak iki değişken arasında pozitif yönlü korelasyon bulunduğu, iki değişkenin de aynı yönde arttığı görülmektedir.

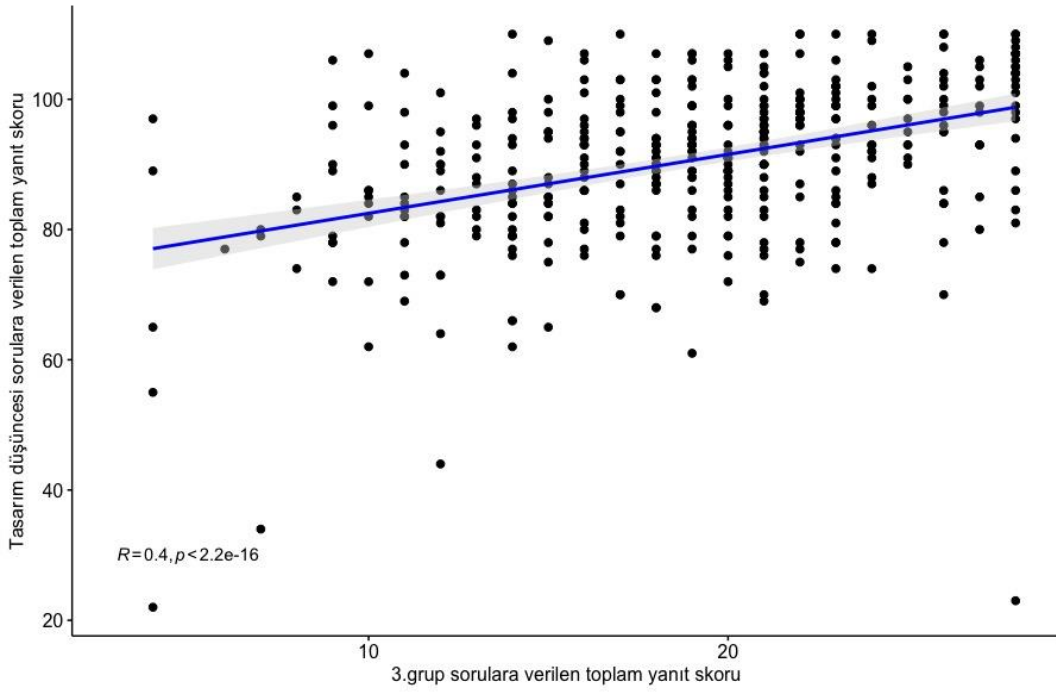
Şekil 5.17'deki korelasyon grafiği ise AMÖ'ye göre yalnızca İMBA grubuna giren öğrenci yanıtlarının tasarım düşüncesi özellikleri puanı ile ilişkisini ele almaktadır.



Şekil 5.17. *Tasarım düşüncesi anketi ve İMBA grubuna giren öğrenci yanıtları arasındaki ilişki grafiği*

Bu grafiğe göre, her iki değişken arasında, $R = 0.5$ değerinin üzerinde güçlü pozitif yönlü ilişki gözlemlenmektedir ($R = 0.62$). İMBİ grubunda olduğu gibi İMBA grubunda da AMÖ puanı yükseldikçe öğrencinin tasarım düşüncesi özellikleri anket puanı da yükselmektedir.

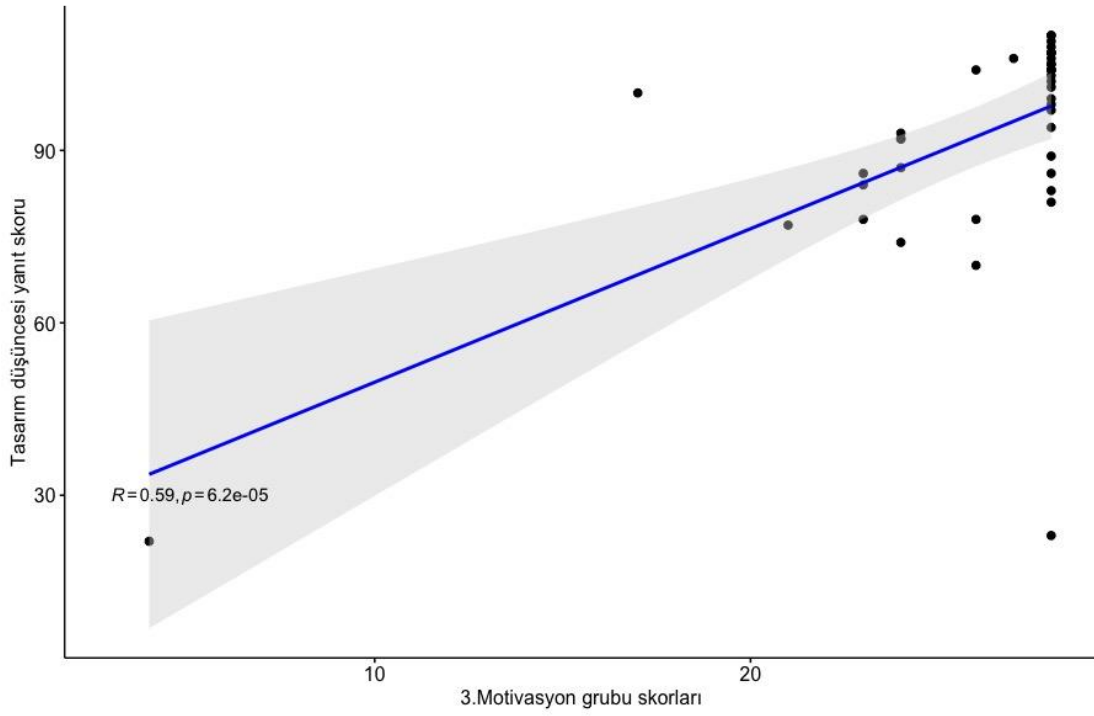
Şekil 5.18'deki korelasyon grafiğinde İMU alt boyutu maddelerine verilen katılımcı yanıtları ile tasarım düşüncesi özellikleri anketi arasındaki ilişki değerlendirilmiştir.



Şekil 5.18. *Tasarım düşüncesi anketi ve İMU alt boyutuna verilen yanıtlar arasındaki ilişki grafiği*

Buna göre katılımcıların uyarım yaşamaya yönelik içsel motivasyon alt boyutuna verdikleri yanıtlar arttıkça, tasarım düşüncesi özellikleri anket puanları da artmaktadır. Bu iki değişken arasında $R = 0.4$ 'dir. Buna göre R , 0.5 altında bir değer olduğu için aradaki ilişki güçlü olmayan pozitif yönlü ilişkidir.

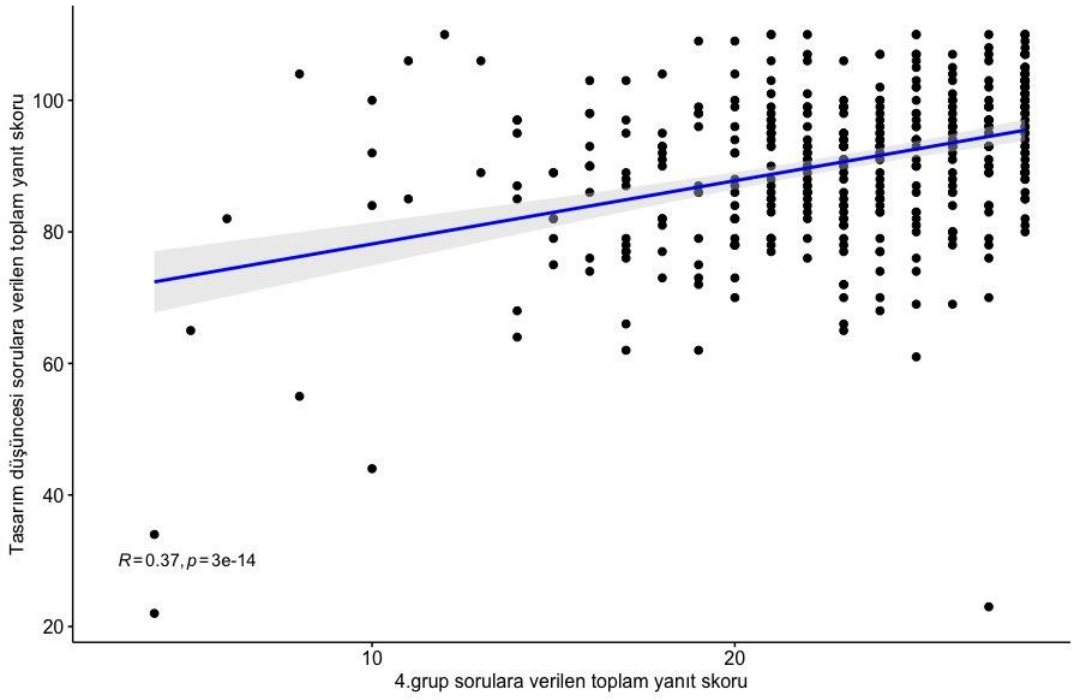
Şekil 5.19'daki korelasyon grafiğinde İMU türüne giren öğrenci yanıtları ile tasarım düşüncesi özellikleri anket puanları arasındaki ilişki değerlendirilmiştir.



Şekil 5.19. *Tasarım düşüncesi anketi ve İMU grubuna giren öğrenci yanıtları arasındaki ilişki grafiği*

Korelasyon grafiğinde görüldüğü gibi, değişkenler arasında güçlü bir pozitif yönlü korelasyon vardır ($R = 0.59$). AMÖ'ye göre, en yüksek puanlamayı İMU alt boyutu için yapmış öğrencilerin yanıt puanları arttıkça, tasarım düşüncesi özellikleri puanlarının da yükseldiği gözlemlenmektedir. Buna göre, uyarım yaşamaya yönelik motivasyon grubu öğrencilerinde de diğer içsel motivasyon türlerinde olduğu gibi, tasarım düşüncesi özellikleri ile motivasyon türleri arasında pozitif yönlü ilişki bulunmaktadır.

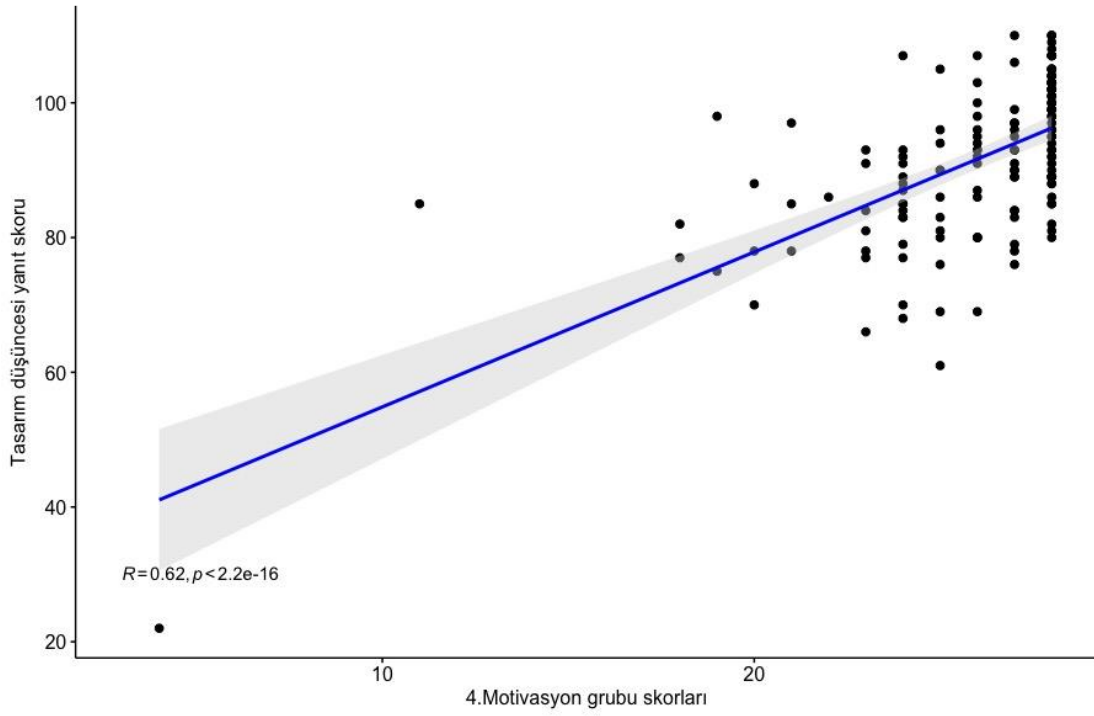
Şekil 5.20'deki korelasyon grafiğinde DMB alt boyutu maddelerine verilen katılımcı yanıtları ile tasarım düşüncesi özellikleri anketi arasındaki ilişki değerlendirilmiştir.



Şekil 5.20. *Tasarım düşüncesi anketi ve DMB alt boyutuna verilen yanıtlar arasındaki ilişki grafiği*

Buna göre katılımcıların DMB alt boyutuna verdikleri yanıtlar arttıkça, tasarım düşüncesi özellikleri anket puanları da artmaktadır ancak, iki değişken arasında $R = 0.37$ 'dir. Buna göre R , 0.5 altında bir değer olduğu için aradaki ilişki güçlü olmayan pozitif yönlü ilişkidir. Korelasyon katsayısının 0'a yaklaşması nedeniyle ilişkinin içsel motivasyon türü alt boyutlarına göre daha zayıf bir pozitif yönlü ilişki olduğu söylenebilir.

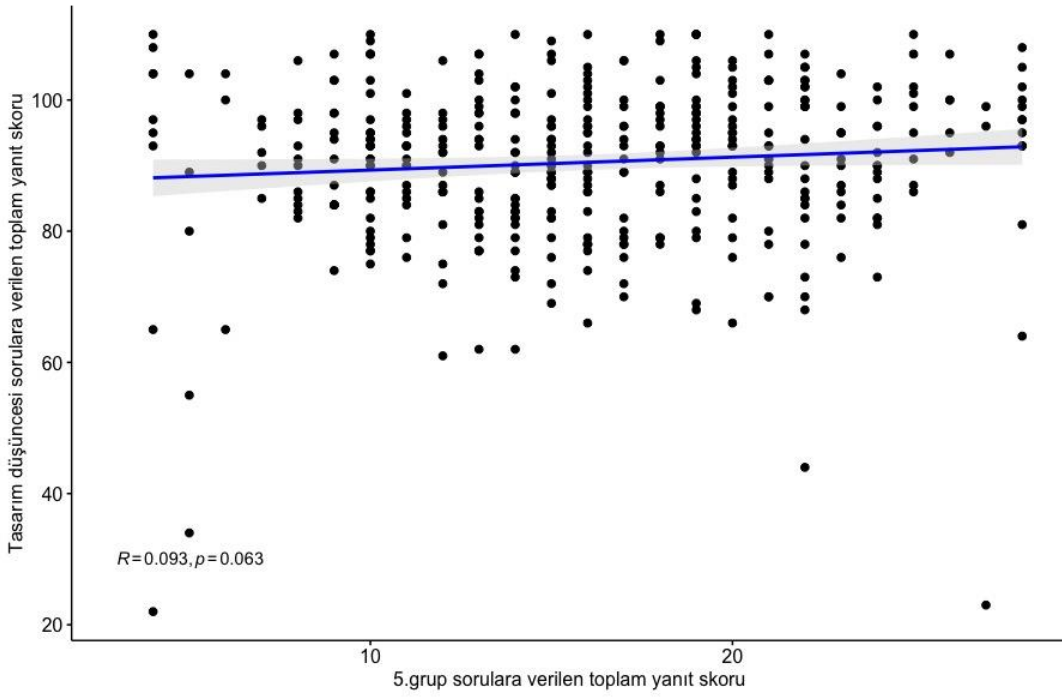
Şekil 5.21'deki korelasyon grafiğinde DMB grubu öğrenci yanıtları ile tasarım düşüncesi özellikleri anket puanları arasındaki ilişki değerlendirilmiştir.



Şekil 5.21. *Tasarım düşüncesi anketi ve DMD grubuna giren öğrenci yanıtları arasındaki ilişki grafiği*

Korelasyon grafiğinde görüldüğü gibi, değişkenler arasında güçlü pozitif yönlü korelasyon vardır ($R = 0.62$). AMÖ yanıtlarına göre en yüksek puanı DMB alt boyutu için almış öğrencilerin, DMB puanları arttıkça tasarım düşüncesi özellikleri puanlarının da arttığı gözlemlenmektedir. Buna göre, dışsal motivasyon türlerinden DMB profiline sahip öğrencilerin de motivasyon türleri ile tasarım düşüncesi özellikleri arasında pozitif yönlü ilişki olduğu görülmüştür.

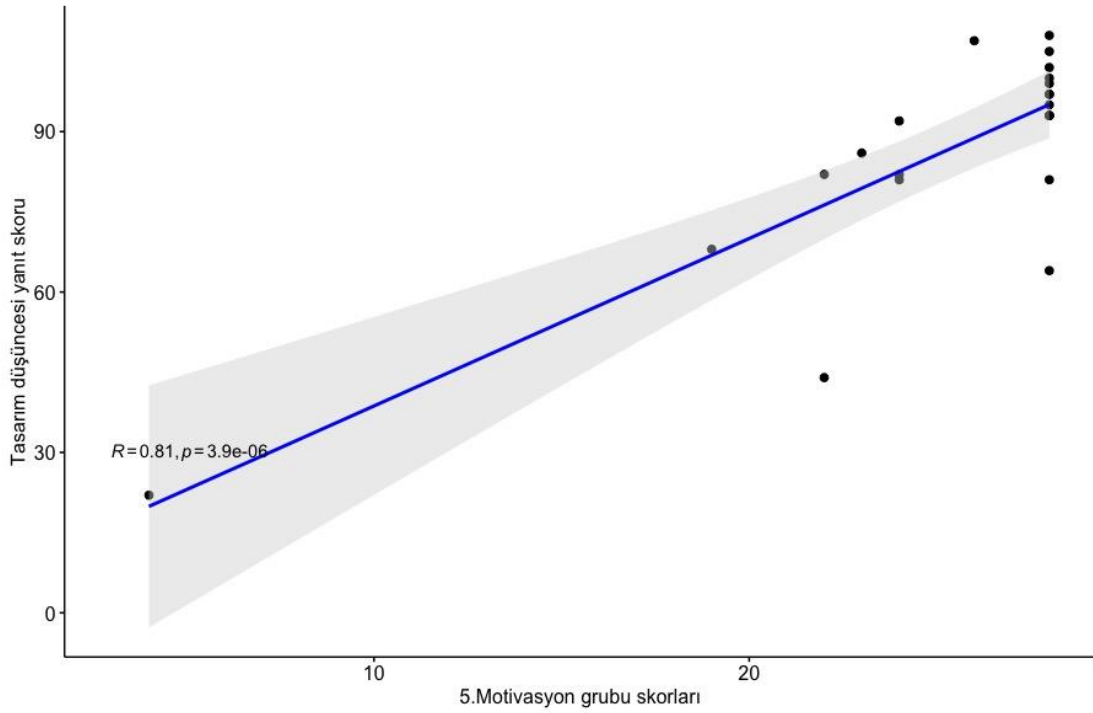
Şekil 5.22'deki korelasyon grafiğinde DMY alt boyutu maddelerine verilen katılımcı yanıtları ile tasarım düşüncesi özellikleri anketi arasındaki ilişki değerlendirilmiştir.



Şekil 5.22. *Tasarım düşüncesi anketi ve DMY alt boyutuna verilen yanıtlar arasındaki ilişki grafiği*

Korelasyon grafiğine göre katılımcıların DMY alt boyutuna verdikleri yanıtlar ile tasarım düşüncesi özellikleri anket puanları arasında ilişkinin pozitif ya da ters yönlü olduğunu gösteren mavi doğrunun düze yakın olduğu, artan ya da azalan bir ilişkiyi temsil etmediği görülmektedir. İki değişken arasında $R = 0.093$ 'tür. Buna göre R neredeyse 0 olduğu için iki değişken arasında ilişki olmadığı görülmektedir. Ayrıca, dışsal motivasyon türlerinden tasarım düşüncesi özellikleri ile ilişki grafiklerine göre, korelasyon katsayısının dolayısıyla ilişkinin en düşük olduğu motivasyon türü DMY'dir.

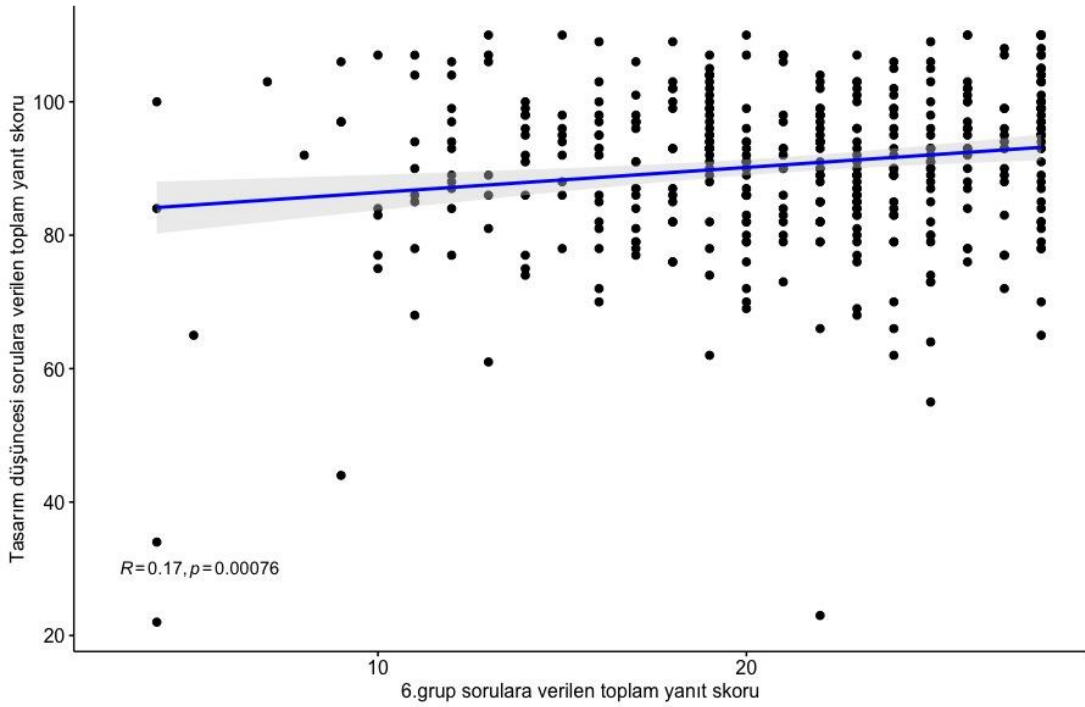
Şekil 5.23'deki korelasyon grafiğinde DMY grubu öğrenci yanıtları ile tasarım düşüncesi özellikleri anket puanları arasındaki ilişki değerlendirilmiştir.



Şekil 5.23. *Tasarım düşüncesi anketi ve DMY grubuna giren öğrenci yanıtları arasındaki ilişki grafiği*

Korelasyon grafiği incelendiğinde, değişkenler arasında güçlü pozitif yönlü korelasyon gözlemlenmektedir ($R = 0.81$). AMÖ yanıtlarına göre en yüksek puanı DMY alt boyutu için almış öğrencilerin, DMY puanları arttıkça tasarım düşüncesi özellikleri puanlarının da aynı doğrultuda arttığı gözlemlenmektedir. Buna göre, içe yansıyan dışsal motivasyon profiline sahip öğrencilerin motivasyon türleri ile tasarım düşüncesi özellikleri arasında güçlü bir pozitif yönlü ilişki olduğu görülmüştür.

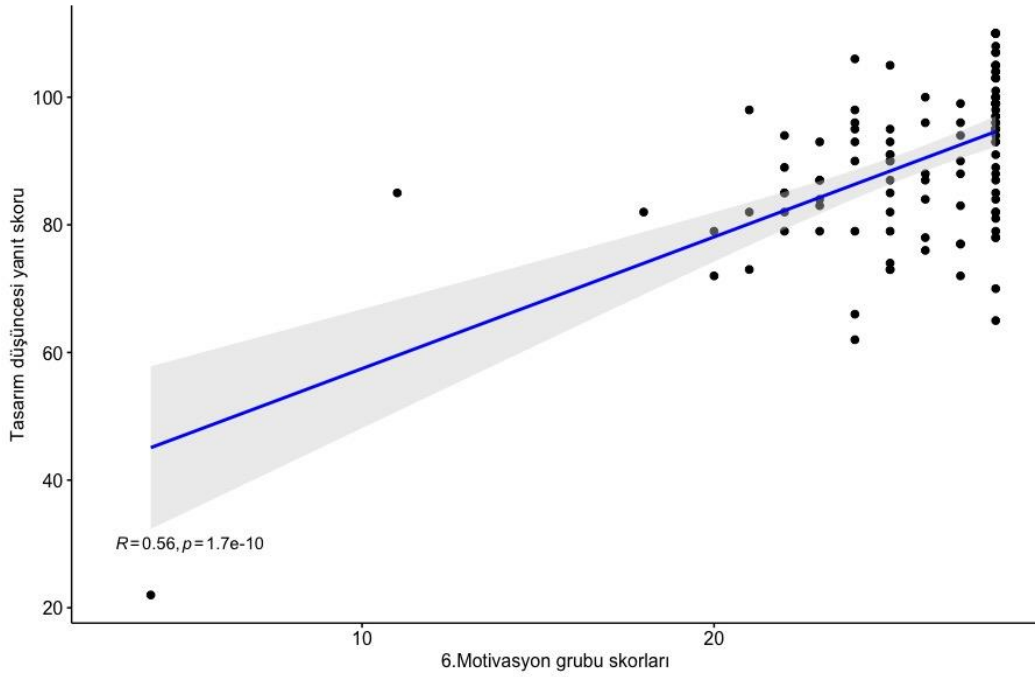
Şekil 5.24'teki korelasyon grafiğinde DMD alt boyutu maddelerine verilen katılımcı yanıtları ile tasarım düşüncesi özellikleri anketi arasındaki ilişki değerlendirilmiştir.



Şekil 5.24. *Tasarım düşüncesi anketi ve DMD alt boyutuna verilen yanıtlar arasındaki ilişki grafiği*

Korelasyon grafiğine göre katılımcıların DMD alt boyutuna verdikleri yanıtlar ile tasarım düşüncesi özellikleri anket puanları arasında ilişkinin pozitif ya da ters yönlü olduğunu gösteren mavi doğrunun DMY alt boyutu grafiğindeki gibi düze yakın olduğu, artan ya da azalan bir ilişkiyi güçlü bir şekilde temsil etmediği görülmektedir. İki değişken arasında $R = 0.17$ 'dir. Buna göre R neredeyse 0 değerinde olduğu için iki değişken arasında neredeyse ilişki olmadığı görülmektedir. Ayrıca, dışsal motivasyon türlerinden tasarım düşüncesi özellikleri ile aradaki ilişkiyi gösteren grafiklere göre, korelasyon katsayısının, dolayısıyla aradaki ilişkinin en düşük olduğu bir diğer dışsal motivasyon türü DMD'dir.

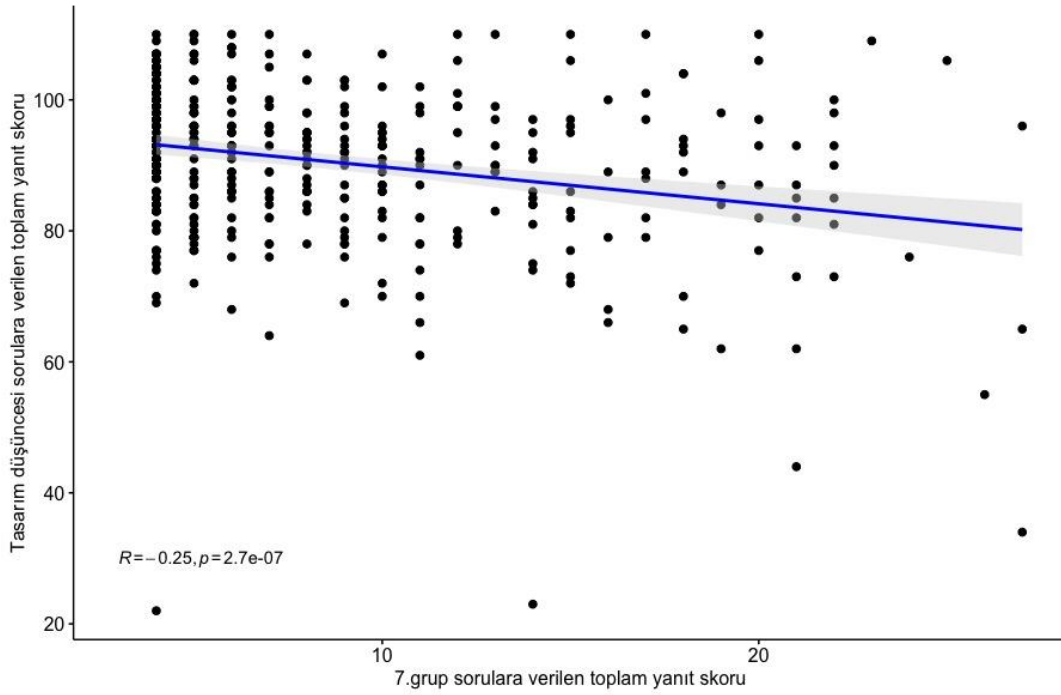
Şekil 5.25'teki korelasyon grafiğinde DMD grubu öğrenci yanıtları ile tasarım düşüncesi özellikleri anket puanları arasındaki ilişki değerlendirilmiştir.



Şekil 5.25. *Tasarım düşüncesi anketi ve DMD grubuna giren öğrenci yanıtları arasındaki ilişki grafiği*

Korelasyon grafiğinde görüldüğü gibi, değişkenler arasında pozitif yönlü korelasyon görülmektedir ($R = 0.56$). AMÖ yanıtlarına göre en yüksek puanı DMD alt boyutu için almış öğrencilerin, DMD puanları arttıkça tasarım düşüncesi özellikleri puanlarının da aynı doğrultuda arttığı gözlemlenmektedir. Buna göre, dışsal motivasyon-dış düzenleme profiline sahip öğrencilerin motivasyon türleri ile tasarım düşüncesi özellikleri ile arasında pozitif yönlü ilişki olduğu görülmüştür.

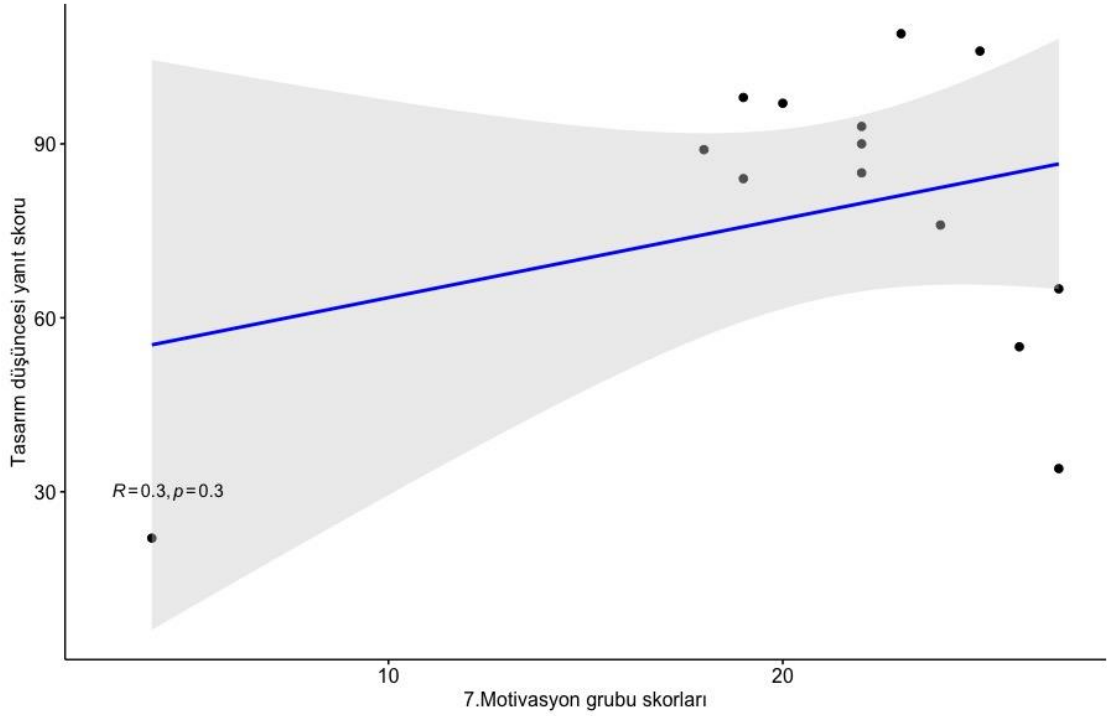
Şekil 5.26'daki korelasyon grafiğinde MS alt boyutu maddelerine verilen katılımcı yanıtları ile tasarım düşüncesi özellikleri anketi arasındaki ilişki değerlendirilmiştir.



Şekil 5.26. *Tasarım düşüncesi anketi ve MS alt boyutuna verilen yanıtlar arasındaki ilişki grafiği*

Korelasyon grafiğine göre katılımcıların MS alt boyutuna verdikleri yanıtlar ile tasarım düşüncesi özellikleri anket puanları arasında ilişkinin yönünü gösteren mavi doğrunun ters yönde olduğu ve azalan bir ilişkiyi temsil ettiği görülmektedir. İki değişken arasında $R = -0.25$ 'tir. Buna göre R eksi değerde olduğu için, iki değişken arasında negatif ya da ters yönde ilişki olduğu görülmektedir. Bir başka ifade ile değişkenlerden biri artma eğilimindeyken, diğeri düşme eğilimindedir. MS grubu, 7 motivasyon grubu içerisinde tasarım düşüncesi özellikleri anketi ile ters yönde korelasyon gösteren tek grup olmuştur. Buna göre motivasyonsuz öğrencilerin tasarım düşüncesi özellikleri bakımından da düşük puanlara sahip olduğu kesin olarak söylenebilir. Bu grafiğin ters yönlü olmasının en önemli nedeni, katılımcıların çok büyük bir kısmının motivasyonsuz grubuna girmemesi dolayısı ile MS alt boyutu puanlarının düşük olmasıdır. MS profiline giren öğrencilerin toplam katılımcıların %2.37'sini oluşturması nedeniyle, katılımcıların içsel ya da dışsal motivasyon gruplarına dahil olan büyük çoğunluğunun tasarımcı düşünce özellikleri ile ilgili görüşlerinin pozitif yönde olduğu, motivasyonsuzluk arttıkça tasarım düşüncesi görüşlerinin düştüğü gözlemlenmektedir.

Şekil 5.27'deki korelasyon grafiğinde MS grubu öğrenci yanıtları ile tasarım düşüncesi özellikleri anket puanları arasındaki ilişki değerlendirilmiştir.



Şekil 5.27. *Tasarım düşüncesi anketi ve MS grubuna giren öğrenci yanıtları arasındaki ilişki grafiği*

Korelasyon grafiğine göre, değişkenler arasında zayıf bir pozitif yönlü korelasyon olduğu görülmektedir ($R = 0.3$). AMÖ ölçeğine göre MS alt boyutuna dahil olan öğrencilerin, MS puanları arttıkça tasarım düşüncesi özellikleri puanlarının korelasyon katsayısının 0.5'ten düşük olması nedeniyle ($R = 0.3$) zayıf bir değerde pozitif yönlü arttığı görülmektedir. Şekil 5.27'deki korelasyon grafiği yalnızca MS grubuna giren öğrenci yanıtları alınarak oluşturulduğu için, bu grafiğin Şekil 5.26'daki tüm katılımcıları kapsayan ters yönlü ilişkinin tam tersi olarak pozitif yönlü olması doğaldır. Çünkü motivasyonsuz öğrencilerin MS alt boyut yanıtları, diğer alt boyutlara göre en yüksektir, MS yanıtları yükseldikçe tasarım düşüncesi yanıtları da zayıf bir düzeyde yükselmektedir. Ek olarak, tüm motivasyon türlerine göre grup içi korelasyon grafikleri içerisinde en zayıf ilişki bu motivasyon grubunda görülmüştür. İçsel ve dışsal motivasyon grupları için oluşturulan grup içi korelasyon grafiklerinin tümünde R değeri 0.5'in üzerinde çıkmıştır. Özet istatistiklerin verildiği bölümde, "Tasarım düşüncesi özellikleri anketi maddelerinin motivasyon gruplarına göre özet istatistikleri" adlı Tablo 5.17'de, MS grubu öğrenci yanıtlarının diğer motivasyon grupları arasında en düşük değere (\bar{x} 3.58) sahip olması korelasyon testi yorumlarını ayrıca desteklemektedir.

5.7. Katılımcıların Açık Uçlu Soruya Verdikleri Yanıtların İçerik Analizi

Bu bölüm tezin nitel araştırma yöntemlerini içeren, veri toplama aracındaki açık uçlu soruya örneklem grubunun verdiği yanıtların tümevarımsal yöntemle analizine dayanan kısımdır. Örneklem grubuna yöneltilen veri toplama aracı, yöneltilen açık uçlu soru şöyledir: “İçmimarlık bölümünü tercih etmede birincil nedeniniz nedir?”. Örneklem grubunun açık uçlu yanıtları veri analiz programı içerisinde sistemli şekilde toplanarak kodlama tekniğine dayalı içerik analizi yapılmıştır. Bu analiz türünde amaç, verilen yanıtların kodlanması yoluyla ortak tema ve üst temalara ulaşmaktır.

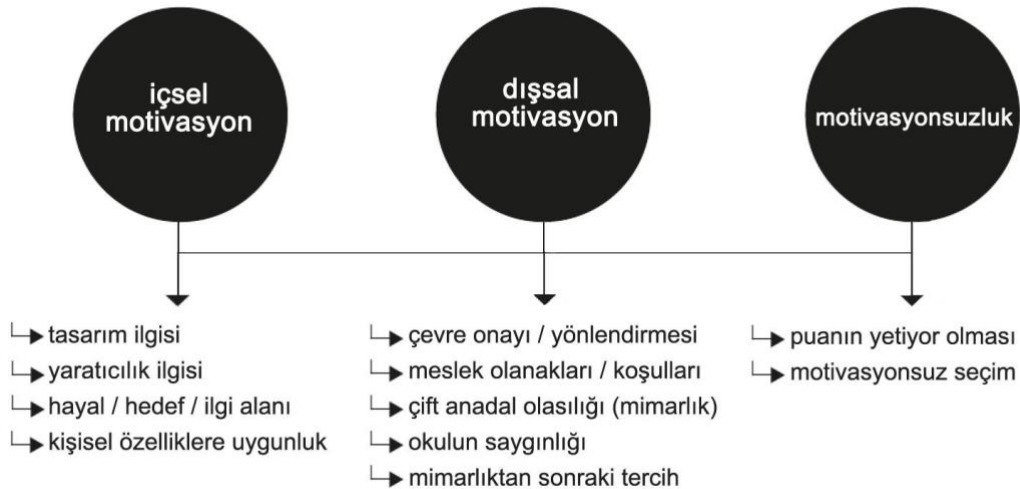
Baltacı (2018)’in nitel araştırmalarda örnek hacmi üzerine yaptığı araştırmasının sonuçlarına göre, nitel araştırma yöntemlerinde örneklem seçimi ve büyüklüğü konusunda belirlenmiş bir kural veya formül bulunmadığı yönünde fikir birliği bulunmaktadır. Bu görüşü destekleyen Cochran (2007), araştırmacıların örnekleme yöntem ve büyüklüğünü, araştırmanın bağlamı kapsamında belirlediğini bildirmektedir. Bu bakış açısına göre, örneklem büyüklüğü belirli bir formüle veya nicel çoğunluğa göre değil, örnekten elde edilecek zengin bilgi miktarına göre belirlenmelidir (Baltacı, 2018: 268). Bu nedenle tezin nitel boyutunda, tez çalışmasının nicel kısmı için belirlenen örneklemden veri toplanmış, bu veriler içerisinde geçerli ve nitel çalışma için anlamlı yanıtlar çalışmaya dahil edilmiştir.

Açık uçlu soruya verilen yanıtlar, nitel araştırma yöntemlerinden “içerik analizi” ile, NVivo12 yazılım programından faydalanarak kodlanmıştır. Nitel araştırmada kodlama tekniği ile “kategori analizi” gerçekleştirilmiştir. İçerik analizi yöntemi, metin formuna getirilmiş nitel verinin bilimsel olarak anlamsal analizi anlamında kullanılmaktadır. İçerik analizi; metin içinde tanımlanan belirli karakterlerden sistematik ve tarafsız sonuçlar çıkarmak için kullanılan bir araştırma tekniğidir (Stone vd. 1966: 213). Bu teknik, metinden çıkarılan geçerli yorumların bir dizi işlem sonucu ortaya konulmasına dayanmaktadır. Bu yorumlar, mesajın göndereni, mesajın kendisi ve mesajın alıcısı hakkındadır (Weber: 1989: 5). Çalışmada, nitel araştırmada kodlama yoluyla içerik analizi yöntemine uygun olarak, oluşturulan ana temalar altında alt temalara öğrencilerin yazılı yanıtları kullanılarak ulaşılmıştır. İçerik analizinde elde edilen kodlamalara dayanan veriler değerlendirilerek araştırmacının yürüttüğü kodlama aşaması ile alt temalara ve onların üzerindeki üst temalara ulaşılmıştır. Nitel araştırma dinamikleri ve doğasına uygun olarak, kodlama aşaması araştırmanın özüne odaklanarak

ve anlam bütünlüğünü gözetilerek gerçekleştirilmiştir. Bu bakış açısı ile, tüm öğrenci yanıtları içerdiği anlam bütünlüğüne göre ilgili alt tema altında toplanmıştır.

Verilerin analizi nitel araştırma perspektifi bağlamında tümevarımsal analiz yaklaşımı kullanılmıştır. Tümevarımsal analiz, verilerdeki temaların, kalıpların ve kategorilerin keşfedilmesini içerir. Analizin ilk aşamasında veriler araştırmacı tarafından birkaç kez okunmuş, ardından NVivo12 programı kullanılarak açık kodlama ile içerik analizi uygulanmıştır. Açık kodlama aşamasından sonra desenler bulunmuş ve ardından temalara ve alt temalara ulaşılmıştır. Temaların belirlenmesi sürecinde, her bir temanın altındaki ifadelerin alt tema ile uyumlu olup olmadığı kontrol edilmiştir.

Analiz aşamasının sonucunda öğrenci yanıtları, 3 üst tema ve 11 alt tema altında toplanmıştır. Ulaşılan alt temalar aracılığı ile öğrencilerin içmimarlık bölümünü seçme motivasyon türlerine yönelik 3 üst temaya ulaşılmıştır. Üst temalar: “içsel motivasyon”, “dışsal motivasyon” ve “motivasyonsuz”luktur. Alt temalar ise: “tasarım ilgisi”, “yaratıcılık ilgisi”, “hayal/hedef/ilgi alanı”, “kişisel özelliklere uygunluk”, “çevre onayı/yönlendirmesi”, “meslek olanakları/koşulları”, “mimarlık çift anadal olasılığı”, “okulun saygınlığı”, “mimarlıktan sonraki tercih”, “puanın yetiyor olması” ve “motivasyonsuz seçim”dir. Ulaşılan alt ve üst temalar Şekil 5.28’de gösterilmiştir.



Şekil 5.28. Açık uçlu soruya göre öğrencilerin içmimarlık bölümü akademik motivasyonları içerik analizi üst ve alt temaları

Şemada, üç üst tema ve bu temaları oluşturan alt temalar yanıt oranları gözetilmeksizin temsil edilmektedir. Açığa çıkan üst ve alt temaların her birine dahil olan öğrenci yanıt oranları farklılık göstermektedir.

5.7.1. Üst tema: içsel motivasyon

Bu üst tema, öğrencilerin “tasarım ilgisi”, “yaratıcılık ilgisi”, “hayal/hedef/ilgi alanı” ve “kişisel özelliklere uygunluk” alt temaları altında birleşebilen ifadelerinden oluşmaktadır. Öğrencilerin ifadeleri tek tek incelendiğinde, bu üst tema altında toplanan ifadelerdeki ortak bir desen olarak; tasarım ya da yaratıcılığa duyulan ilgi, kişisel hayal ya da hedefleri olması ve mesleği kendileri ile bağdaştırmış olmaları öne çıkmıştır.

Öğrenci ifadelerinin “tasarım ilgisi” kodu ile bu alt tema altında kodlanması için, ifade içerisinde tasarım sözcüğünü en az bir kez kullanılmış olması ya da ifadesinde tasarım eylemini anlatması gerekli görülmüştür. Öğrenci yanıtlarının %30’luk bölümü “tasarım ilgisi” kodu ile kodlanmıştır. Bu kod ile kodlanan ifade örnekleri aşağıdadır:

Yaşam biçimi tasarlamak çok keyifli. (Ö.6)

Kafamdaki tasarımları somut olarak ortaya çıkarmak. (Ö.75)

Mekan tasarımının hem sanatsal hem teknik süreçlerini öğrenmek ve dahil olmak için bu bölümü seçtim. (Ö.317)

Öğrenci ifadelerinin “Yaratıcılık ilgisi” kodu ile kodlanması için, ifade içerisinde yaratıcı/yaratıcılık sözcüğünü en az bir kez kullanılmış olması ya da ifadesinde yaratıcılık eylemini anlatmasına göre bu kod altında değerlendirilmiştir. Öğrenci yanıtlarının yaklaşık %5’i “yaratıcılık ilgisi” kodu ile kodlanmıştır. Bu alt tema ile kodlanan öğrenci ifadelerinden örnekler aşağıdadır:

Yaratma eylemini seviyorum. (Ö.1)

Bir şeyleri yaratma hissi iyi hissettirdiği için. (Ö.31)

Görülen derslerden çok kendi yeteneklerimiz ile de ön plana çıkabileceğimiz, yaratıcılığımız ile bir şeyler tasarlayabileceğimiz şeyler olduğu için kendimi bu bölüme yakın hissettim. (Ö.263)

Eğer öğrenci yanıtı birden fazla kodu içeriyorsa, o ifade içerdiği ilgili kodların tümü altında kodlanmıştır. Örneğin yukarıda üçüncü örnek olan Ö.263’ün ifadesi yaratıcılık ilgisinin yanında, tasarlama eyleminden de söz ettiği için, aynı zamanda “tasarım ilgisi” kodu ile kodlanmıştır. Bu duruma örnek olabilecek farklı öğrenci ifadeleri aşağıda verilmiştir:

Sanata ve tasarıma ilgi ve aile yönlendirmesi. (Ö.354)

Yukarıdaki ifadede öğrenci tasarım sözcüğünü kullanmış, aynı zamanda tasarımın ilgi alanına girdiğini belirtmiş, bunların yanında seçiminin “aile yönlendirmesi” olduğunu belirtmiştir. Bu durumda ifade 3 alt temaya da girmektedir. Bu alt temalar: “hayal/hedef/ilgi alanı”, “tasarım ilgisi” ve “çevre onayı/yönlendirmesi” alt temalarıdır.

Öğrenci ifadelerine göre en çok sayıda kodlama yapılan alt tema “hayal/hedef/ilgi alanı” olmuştur. Öğrenci yanıtlarının yaklaşık % 53’ü bu alt tema altında kodlanmıştır. İfadelerin bu alt tema altında kodlanması için, içerisinde “ilgi alanım, hayalimdi, hedefim olması, vb.” gibi ifadelerin olması ölçütü göz önünde bulundurulmuştur. Bu kod ile kodlanan ifade örnekleri aşağıdadır:

İlgi alanım. (Ö.35)

Küçüklüğümden beri iç mimar olmak hayalimdi. (Ö.65)

14 yaşında bir hedef belirledim ve o an bu hedefe ulaşma yolundaki adımlarımı atmıştım.

Uzun bir yolculuk oldu fakat hedeflediğim yerdeyim. (Ö.156)

Öğrenci ifadelerinin “kişisel özelliklere uygunluk” kodu ile kodlanması için, yanıtı içerisinde kişisel özellikleriyle ilgili ifadeler kullanılmış olması, ilgi alanı olması dışında kendi özelliklerine vurgu yapması ölçütüne göre bu kod altında yorumlanmıştır. Yanıtların yaklaşık %17’si bu alt tema altında yer almaktadır. “Kişisel özelliklere uygunluk” alt teması altında kodlanan öğrenci ifadelerinden örnekler aşağıdadır:

Yetenekli olduğumu düşünüyordum. (Ö.93)

Kendimle bağdaştırdığım için. (Ö.161)

Kendimi en yakın gördüğüm bölüm. (Ö.274)

Örnek öğrenci ifadelerindeki gibi, kişinin kendisini içmimarlık mesleğine yakın görmesi ya da bir biçimde mesleği kişisel özellikleri ile ilişkilendirmesini içeren yanıtların, öğrencinin birey olarak sorunun yanıtını kendisi ile sınırlandırması, yanıtının herhangi bir dış kontrol ya da kişinin dışında gelişen bir dışsal etmen içermemesi bakımından içsel motivasyon üst teması altında değerlendirilmesi uygun görülmüştür.

5.7.2. Üst tema: dışsal motivasyon

Bu üst tema, öğrencilerin, “çevre onayı/yönlendirmesi”, “meslek olanakları/koşulları”, “çift anadal olasılığı (mimarlık)”, “okulun saygınlığı” ve “mimarlıktan sonraki tercih” alt temalarından oluşmaktadır. Bu alt temaya dahil olan öğrenci ifadelerinin ortak anlamsal özelliği, içmimarlığı seçme motivasyonlarının dışsal etmenlerle ilişkili olmasıdır. İfadelerde genel olarak bölümün “meslek”, “kariyer” ya da “iş” anlamında tercih edildiği, aile/arkadaş yönlendirmesi, çevre onayı alma isteği,

okulun/üniversite kurumunun saygınlığı ve prestiji, son olarak çift anadal olanakları etmenlerinin rol oynadığı belirtilmiştir.

Alt temalardan “çevre onayı/yönlendirmesi” altında yer alan öğrenci ifadeleri toplam yanıtlar arasında %2.3 oranına sahiptir. Öğrenci yanıtlarından örnekler aşağıdaki gibidir:

Çevremde gördüğüm olumlu tepki. (Ö.18)

Ailemin yönlendirmesi. (Ö.94)

Oyun geliştiricisi olan erkek arkadaşımın tavsiyesi üzerine içmimarlık seçmeye ve mesleğimi oyun üzerinde yapmaya karar verdim. (Ö.353)

Öğrenci yanıtlarından “meslek olanakları/koşulları” alt teması altında yer alan kodlar toplam yanıtların %2.4 oranını oluşturmaktadır. Aşağıda bu alt tema altında değerlendirilmiş olan yanıtlara örnekler bulunmaktadır:

İş olanakları. (Ö.54)

Önünün açık bir meslek olduğunu düşündüğüm için tercih ettim. (Ö.258)

Net bir sebep yok fakat Kendi işimizi kurma imkanı söylenebilir. (Ö.180)

“Çift anadal olasılığı (mimarlık)” şeklinde belirlenen alt tema altında toplam 4 öğrenci ifadesi bulunmaktadır ve bu grup toplam yanıtların % 1’ini oluşturmaktadır. Öğrenciler bölümü çift anadal yapma olanağının bulunması nedeniyle seçtiklerini ifade etmektedirler. Aşağıda öğrenci ifadelerinden örnekler verilmiştir:

Mimarlık ÇAP. (Ö.225)

Çift anadal imkanı. (Ö.228)

Çap. (Ö.281)

“Çift anadal olanakları (mimarlık)” alt teması altındaki öğrenci yanıtları, anlam içeriği bakımından “mimarlıktan sonraki tercih” alt teması altında da değerlendirilebilmesi düşünülmüştür. Ancak çift anadal olanağı içeren ifadelerin öğrenci tarafından bölümü tercih etmede dışsal bir etki/olanak gibi görüldüğü kabul edilmiş, doğrudan mimarlığın birincil hedef olduğuna ilişkin ifade olmaması nedeniyle söz konusu öğrenci yanıtları ayrı bir tema altında yorumlanmıştır.

Dışsal motivasyon üst temasının son alt teması olan “okulun saygınlığı” altında toplam 10 öğrenci yanıtı bulunmaktadır ve bu grup toplam yanıtlar içerisinde %2.5 oranını karşılamaktadır. Aşağıda örnek ifadeler verilmiştir:

Ygs sınav sonucuma göre en iyi tercih haccettepeydi. (Ö.101)

İtü de olması. (Ö.224)

Taşkışlada olması. (Ö.223)

Puanım düşük gelince kötü bir mimarlık olmasını istemedim iyi bir içmimarlık tercih ettim.
(Ö.268)

Örneğin, öğrencilerden biri ifadesinde “kötü bir mimarlık olmasını istemedim iyi bir içmimarlık tercih ettim” diyerek belirttiği “kötü bir mimarlık bölümü” ifadesi, kurum imajı ve kimliği bakımından zayıf olarak nitelendirilebilecek bir üniversitede mimarlık bölümüne karşılık geldiği şeklinde yorumlanmıştır. Böyle bir mimarlık bölümü yerine, eğitiminin niteliği ile bilinirliği yüksek ve nitelikli bir kurum kimliğine sahip bir üniversitede içmimarlık bölümü okumayı tercih etmek istediği yönünde yorumlanmıştır.

“Mimarlıktan sonraki tercih” alt teması altında kodlanan toplam 12 öğrenci ifadesi, örneklem grubunun % 3’ünü oluşturmaktadır. Bu alt temaya dahil olan öğrenci yanıtlarından örnekler aşağıda verilmiştir.

Mimarlık tutmadığı için yazmıştım. (Ö.139)

Mimarlık istiyordum puanım içmimarlığa tutmuştu. Bölüme girerken mesleğim olacak olan içmimarlığın ne olduğunu bilmiyordum. (Ö.160)

mimarlık a en yakın meslek olduğu için. (Ö.321)

Ne yazıkki seçim yaparken bilinçsizdim ve mimarlık isteyip kazanan kesimlendim.
(Ö.379)

Örnek öğrenci ifadelerinde görüldüğü gibi, öğrencinin kendisi dışında var olan dışsal etmenleri öne çıkararak kullandıkları ifadeler, dışsal motivasyon üst temasının oluşmasını sağlamıştır.

5.7.3. Üst tema: motivasyonsuzluk

Motivasyonsuzluk üst teması, “puanın yetiyor olması” ve “motivasyonsuz seçim” alt temaları üzerine yapılanmıştır. Bu alt temalara giren ifadelerin ortak özelliği, bölümün bilinçli bir şekilde değil şans, tesadüf gibi nedenlerle seçildiği, puanın bu bölüme yetmesi ya da mimarlık kazanılamaması sonucu seçildiği, mimarlığa en yakın meslek olması gibi nedenler belirtilmesidir.

Diğer alt tema olan “puanın yetiyor olması” altında 18 öğrenci yanıt bulunmaktadır. Bu sayı toplam örneklemin yaklaşık %5’ini oluşturmaktadır. Bu alt tema altında aşağıda örnekleri verilen türde yanıtlar bulunmaktadır:

Puanımın yetiyor oluşu. (Ö.49)

Puan dolayısıyla geldim. (Ö.181)

Puanım tuttuğu için gelmişim daha doğrusu bölümümü okulda sevmeye başladım. (Ö.198)

Belirlenen son alt tema olan “motivasyonsuz seçim” alt teması, diğer alt temaların hiçbiri ile anlam yakınlığı olmayan, bölüm seçiminin tamamen bilişsizce ya da amaçsızca yapıldığını belirten ifadeleri içermektedir. Bu alt tema altında kodlanan 8 öğrenci ifadesi bulunmaktadır. Toplam katılımcıların %2’sinin verdiği yanıtlardaki ifadeler “motivasyonsuz seçim” olarak değerlendirilmiştir. Yanıtlardan örnekler aşağıda verilmiştir:

Bana da sürpriz oldu. (Ö.163)

Fıtrat. (Ö.232)

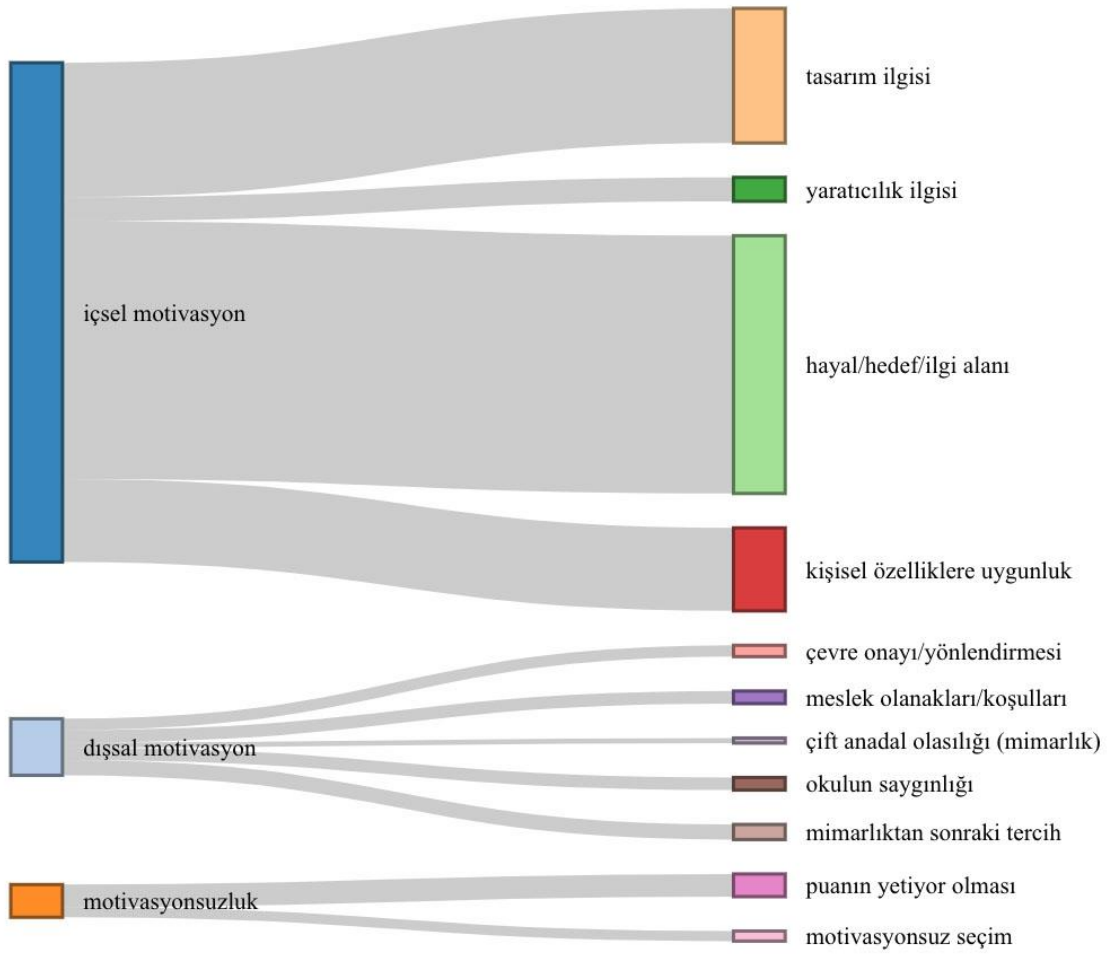
Rastgele. (Ö.242)

Sebepsiz. (Ö.293)

Örnek yanıtların açık olarak motivasyonsuzluk içeren ifadelerden oluştuğu görülmektedir. Motivasyonsuzluk üst temasını oluşturan yanıtlar genellikle kısa, tek sözcükten oluşmaktadır ve buna bağlı olarak katılımcının konuya ilgisinin en az düzeyde olduğu yorumu yapılabilir.

5.7.4. İçerik analizi sonuçları ve değerlendirmesi

Çalışmanın nitel bulguları genel olarak değerlendirildiğinde, örneklem grubuna veri toplamanın birinci aşamasını oluşturan AMÖ sonucu belirlenen akademik motivasyon türlerini içeren nicel bulgular ile aynı temalara ulaşıldığı gözlemlenmiştir. Nitel araştırma değerlendirmelerini içeren içerik analizi sonucu ulaşılan 3 üst tema (içsel motivasyon, dışsal motivasyon, motivasyonsuzluk), AMÖ dahilindeki 7 motivasyon alt boyutunun: “içsel motivasyon”, “dışsal motivasyon” ve “motivasyonsuzluk” olarak temelde dayandığı 3 motivasyon profili ile aynı olduğu göz önünde bulundurulduğunda, iki yaklaşımda da paralel doğrultuda sonuçlara varıldığı söylenebilmektedir. Ancak aşağıdaki şemada görüldüğü üzere, nitel açık uçlu soruya öğrencilerin verdiği yanıtlardaki oransal farklılık dikkat çekici düzeyde farklılaşmaktadır.



Şekil 5.29. Temalar altında kodlanan öğrenci yanıtlarının dağılımı (Sankey grafiği).

Grafikte görüldüğü üzere, açık uçlu öğrenci yanıtlarının büyük bir kısmı içsel motivasyon grubuna dahil olan yanıtlardır. En yüksek oranda öğrenci yanıtının dahil olduğu alt tema ise “hayal/hedef/ilgi alanı” olmuştur. Sonuçlar yorumlanırken bir öğrenci yanıtının, içerdiği anlama göre birden fazla tema altında kodlanmış olduğu göz önünde bulundurulmalıdır. Bunun nedeni, tek bir öğrenci yanıtının birden fazla alt temayı içerisinde barındırmasıdır. Örneğin, bir öğrenci yanıtında içmimarlık bölümünde eğitim almasının nedeni olarak hem içmimarlığa duyduğu ilgiyi hem de aile yönlendirmesini dile getirebilmektedir. Bu durumda öğrenci yanıtı her iki tema altında kodlanmaktadır.

Kodlama sürecinin sonunda en yoğun rastlanan ikinci tema “tasarım ilgisi” olmuştur. Öğrenciler yanıtlarında tasarım alanına özel ilgi duyduklarını belirterek tasarım sözcüğünü yanıtlarında vurgulamışlardır.

Üçüncü düzeyde en yoğun belirtilen tema, “kişisel özelliklere uygunluk” olmuştur. Bu tema öğrencilerin mesleğin özelliklerini araştırarak kendi bireysel özellikleri ile bağlantı kurduklarını göstermekte olduğu için içsel motivasyon üst teması altında değerlendirilmiştir.

Diğer alt temalar birbirine yakın oranlarda öğrenci ifadelerine dayanmaktadır. Özellikle, “puanın yetiyor olması”, “mimarlıktan sonraki tercih” temaları diğer temalar arasında daha sık belirtilmiş olan alt temalardandır.

6. SONUÇ VE GELİŞTİRME MODELİ ÖNERİSİ

6.1. Sonuç

Bu tez çalışması kapsamında, içmimarlık eğitiminin çağa uygun geliştirilebilmesi için, öğrencilerin akademik motivasyon profillerinin tasarım düşüncesi görüşleri ile ilişkisinin ortaya çıkarılması ve buna bağlı olarak eğitimde motivasyon kaynaklı sorunların çözümü için öncelikle motivasyon düzeylerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Türkiye ölçeğinde içmimarlık öğrencilerinin akademik motivasyon profillerine ilişkin gösterge sunmak, bu profiller içerisinde çeşitli değişkenlere göre farklılıklar olup olmadığını belirlemek, motivasyon profillerini temsil eden öğrencilerin tasarım düşüncesi ile ilgili görüşlerini almak, aradaki ilişkileri sorgulamak ve tasarım eğitimi bu verilere göre geliştirmek amacıyla, bilimsel nitelikli bir araştırma yapılması hedeflenmiştir. Tezin bütünü, bu hedefler doğrultusunda belirlenen araştırma soruları çerçevesinde gelişmiştir. Belirlenen amaçları gerçekleştirmek için niteliksel ve niceliksel özellikleri önceden belirlenen örneklem grubundan uygun veri toplama araçları ile araştırmanın yürütülmesi için gerekli veriler toplanmıştır. Toplanan veriler uygun yöntemlerle analiz edilmiş ve araştırma bulguları elde edilmiştir. Örneklem grubundan sağlanan veriler aracılığıyla ulaşılan bulgulara göre tez çalışmasının sonuçları, dört bölüm altında aktarılmıştır. Bu bölümler altındaki sonuçlar şöyledir: Türkiye’de içmimarlık öğrencilerinin akademik motivasyon profilleri belirlenmiş, akademik motivasyon türlerine göre katılımcılar arasında cinsiyet, yaş, sınıf düzeyi, üniversite ve bölüme kabul yöntemi değişkenlerine göre farklar incelenmiş, katılımcıların tasarım düşüncesi özelliklerine yönelik görüşleri belirlenmiş ve bu görüşlerin içmimarlık öğrencilerinin akademik motivasyon türleri ile ilişkileri değerlendirilmiştir.

Araştırma sorularının birincisi: “Türkiye’de içmimarlık öğrencilerinin akademik motivasyon türleri nelerdir?” sorusuna yönelik olarak, örneklem grubuna veri toplama araçları kullanılarak AMÖ uygulanması ve yanıtların çözümlenmesi gerçekleştirilmiştir. Örneklem grubu yanıtlarının %36.04’ü İMBİ, %6.94’ü İMBA, %6.77’si İMU olmak üzere içsel motivasyon gruplarına dahil olurken, %25.38’i DMB, %3.72’si DMY, %18.78’i DMD olmak üzere dışsal motivasyon gruplarına dahil olması sonucuna göre, katılımcıların yaklaşık yarısının içsel motivasyona sahip öğrenciler, diğer yarısının dışsal motivasyonlu öğrenciler olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Ölçeğin yedi adet alt boyutu, içsel-dışsal motivasyon türleri ve motivasyonsuzluk olarak üçe indirildiğinde örneklem grubu yanıtlarının %50’si içsel motivasyon türlerine dahil olurken, %48’i dışsal motivasyon türlerine dahil olduğu görülmüştür. Yalnızca %2.37 oranında katılımcı MS alt boyutuna dahil olmuştur. Bu oranla motivasyonsuz gruba giren öğrenci profilinin örneklem içerisinde oldukça düşük bir oranda olduğu görülmüştür. Bu araştırma sonucu, Türkiye’deki içmimarlık öğrencilerinin motivasyon türlerinin içsel ve dışsal olmak üzere ikiye ayrıldığı fikrini vermektedir. Buna göre, eğitim programları ve uygulanan pedagojik yöntemler, içsel motivasyona sahip öğrencilere olduğu kadar dışsal motivasyona sahip öğrencileri de kapsayan nitelikte olmalıdır. İçsel kaynaklı motive öğrencilerin diğer motivasyon türlerine göre başarı performansı potansiyelinin daha yüksek olduğu bilgisine göre, yapılacak düzenlemeler dışsal motivasyonlu ve motivasyonsuz öğrencilere daha fazla odaklanması daha uygun olacaktır. Bu bağlamda, kullanılan yöntemler dışsal kaynaklı motive olan ve motivasyonsuz öğrencileri etkin hale getirebilmek için daha öğrenci merkezli, kapsayıcı, katılımcı ve etkileşime daha fazla olanak veren nitelikler taşımalıdır.

İkinci araştırma sorusu, tezde uygulanan ölçek kapsamında belirlenen öğrencilerin akademik motivasyon türlerine göre katılımcılar arasında cinsiyet, yaş, sınıf düzeyi, üniversite ve bölüme kabul yöntemi değişkenlerine göre farklar incelenmiştir. Buna göre, İMBİ, İMBA ve İMU olmak üzere içsel motivasyon alt boyutu için katılımcılar arasında değişkenlerden hiçbirine göre istatistiksel olarak anlamlı fark görülmemiştir. Ancak DMB alt boyutu için yaş değişkenine göre fark tespit edilmiştir. DMB alt boyutundaki maddelere 25-29 yaş grubu katılımcılar en düşük katılımı gösterirken, 36 üzeri yaş grubu en yüksek katılımı gösterdiği görülmüştür. En fazla içsel motivasyona yakın olan dışsal motivasyon türü olan DMB maddelerini 36 yaş üzeri katılımcıların anlamlı şekilde yüksek yanıtladığı görülmüştür. Diğer bir farkın görüldüğü madde DMD olmuştur.

Katılımcıların öğrenim gördükleri üniversite değişkenine göre, bu alt boyuttaki maddelere İTÜ öğrencileri en yüksek katılımı gösterirken, MSGSÜ öğrencileri en düşük katılımı göstermiştir. Buna göre alanyazında dış düzenleme olarak tanımlanan dışsal motivasyon özelliğinin en yoğun görüldüğü, motivasyon kaynağının tamamen dış nedenlerle geliştiği motivasyon türüne en çok İTÜ öğrencileri sahiptir yorumu yapılabilir. Bu sonuç, tezin nitel araştırma bulgularındaki açık uçlu soru yanıtlarında dikkat çekici biçimde görülen, “İTÜ olması”, “Taşkıyla olması” gibi öğrenci yanıtlarını destekler niteliktedir. Bu durumda öğrencinin akademik motivasyonu tamamen kendisiyle ilgili dinamikler dışında daha baskın bir neden olan üniversitenin kurumsal kimliğinden gelmektedir yorumu yapılabilir. Diğer anlamlı farklar MS alt boyutu için verilen yanıtlarda, “sınıf” ve “öğrenim görülen üniversite” değişkenleri için bulunmuştur. Buna göre, 1. sınıfta öğrenci motivasyonları daha yüksekken, 4. sınıfa doğru düşme eğilimi olduğu ve öğrenci motivasyonlarının en düşük olduğu sınıfın 4. sınıf olduğu gözlemlenmiştir. “Üniversite” değişkenine göre ise MS alt boyutu için en yüksek değerde yanıtları veren grup HÜ öğrencileri olarak görülmektedir. Bu sonuca göre, motivasyonsuz öğrencilerin HÜ’de en fazla görülmesi yorumu, bu kurumun en yüksek katılımı gösteren iki kurumdan biri olması ile açıklanabilir, çünkü yüksek sayıda katılım gösteren grup içerisinde motivasyonsuz öğrenci görülme olasılığı da artmaktadır. Ancak test sonucuna göre, bu alt boyut için istatistiksel olarak anlamlı fark tespit edilmiştir. MS alt boyutu için en düşük puanlı yanıtlar ise MSGSÜ öğrencileri tarafından verilmiştir. Buna göre, örneklem grubundaki kurumlar arasında motivasyonsuz öğrenci profilinin en az görüldüğü kurum MSGSÜ olmuştur.

Tez kapsamında katılımcıların tasarım düşüncesi özelliklerine yönelik görüşleri alınmıştır. En yüksek düzeyde uyduğu bildirilen madde: “Farklı bakış açlarına açığım, her türlü farklılığı zenginlik olarak görürüm.” içerikli madde olmuştur. Buna göre, içmimarlık öğrencilerinin ağırlıklı olarak “farklı bakış açlarına açık, farklılıkları zenginlik olarak gören” bireyler oldukları yorumu yapılabilir. Katılımcıların ortalama yanıt puanına göre en az uyduğu görüşü bildirilen madde ise: “Bir sorun karşısında iyimserliğimi koruyabiliyorum.” maddesidir. Bu sonuca göre, içmimarlık öğrencilerinin tasarım düşüncesi özelliklerine yönelik görüşleri içerisinde en çok zorlandıkları konunun, sorunlar karşısında iyimserliği koruyamamak olduğu görülmektedir. Bu madde öğrencilerin tasarım süreçlerinde herhangi bir sorun karşısında iyimserliğini

koruyamaması, motivasyonun düşmesi/motivasyon kaybetmesi ya da öğrencinin yaratıcı sürecinin sorun kaynaklı sekteye uğraması şeklinde de değerlendirilebilir.

Üçüncü araştırma sorusu: “Türkiye’de içmimarlık öğrencilerinin akademik motivasyon türleri ve tasarım düşüncesi ile ilgili görüşleri arasındaki ilişki nasıldır?” sorusunun yanıtlandırıldığı son aşamayı oluşturan bu kısım, çift yönlü korelasyon testleri (Bölüm 5.6) sonuç ve yorumlamaları doğrultusunda kurgulanmıştır. Tüm katılımcı yanıtlarını kapsayan korelasyon testlerine göre, içsel motivasyon türlerinin tümünde güçlü ya da güçlüye yakın pozitif yönlü ilişki tespit edilmiştir (İMBİ: $R=0.5$, İMBA: $R=0.44$, İMU: $R=0.4$). Buna göre katılımcıların içsel motivasyonları arttıkça, tasarım düşüncesi görüşleri daha olumlu yönde gözlemlenmektedir sonucu çıkmaktadır. Dışsal motivasyon türlerinden DMB alt boyutunda, zayıf düzeyde pozitif yönlü korelasyon tespit edilmiştir (DMB: $R=0.37$). Bu, DMB’nin tüm içsel motivasyon türlerinden (İMBİ, İMBA, İMU) daha az tasarım düşüncesi görüşleriyle ilgili olduğunu göstermektedir. Diğer bir anlatımla, içsel motivasyon türlerinin tümü DMB’den daha olumlu yönde tasarım düşüncesi ile ilişkilidir. Diğer dışsal motivasyon türlerinde ise R değeri 0’a çok yakın olması nedeniyle, iki değişken arasında anlamlı ilişki bulunamamıştır (DMY: $R=0.093$, DMD: $R=0.17$). Bu sonuçlara göre, dışsal motivasyon özelliği gittikçe artan DMY ve DMD alt boyutlarına verilen yanıtlar ile tasarım düşüncesi özellikleri arasında bir ilişki gözlemlenmemektedir. MS alt boyutu için ise ilişki negatif yönlü tespit edilmiştir (MS: $R=-0.25$). Sonuç olarak, içsel motivasyona sahip öğrencilerin AMÖ yanıtlarının, tasarım düşüncesi görüşleri ile arasında pozitif ilişki varken, bu pozitif yönlü ilişki DMB türü dışındaki dışsal motivasyon türleri için kurulamamaktadır. Bu durumda, tüm katılımcı yanıtlarına göre dışsal kaynaklı motivasyon türleri ve motivasyonsuzluk arttıkça, tasarım düşüncesi görüşleri negatif yönlü değişmektedir.

Tüm katılımcı yanıtlarına uygulanan çift yönlü korelasyon testlerine ek olarak ilişki düzeylerindeki olası farklılıkları görmek için grup içi korelasyon testleri uygulanmıştır. Grup içi testlerde ise MS alt boyutu dışında tüm gruplarda iki değişken arasında $R=0.5$ değerinin üzerinde güçlü pozitif yönlü ilişki tespit edilmiştir. MS dışındaki tüm motivasyon gruplarında tasarım düşüncesi görüşleri ilişkisi pozitifdir. MS grup içi yanıtlarda ise zayıf değerinde pozitif yönlü ilişki bulunmuştur (MS: $R=0.3$). Sonuç olarak, motivasyonsuzluk yönünde yanıtların değerinin artması ile öğrencilerin tasarım

düşüncesi görüşleri arasında grup içerisinde anlamlı bir pozitif yönlü ilişkiden söz edilememektedir.

Dördüncü araştırma sorusu: “İçmimarlık öğrencilerinin akademik motivasyon türlerinin ve tasarım düşüncesi görüşlerinin bilinmesinin tasarım eğitime katkıları neler olabilir?” yanıtı çalışmanın önerilerini kapsadığı için, “6.2 Geliştirme Model, Önerisi” bölümünde bu araştırma sorusuna yanıtlar önerilmiştir.

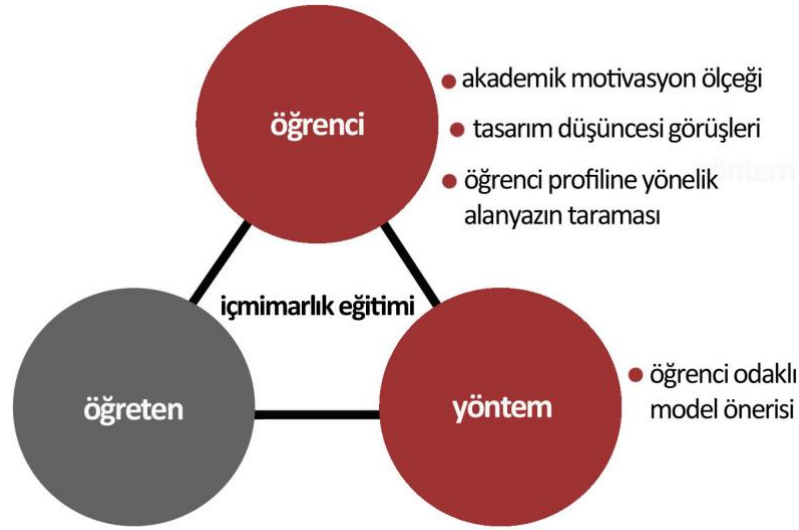
Tezde karma araştırma yöntemleri kullanılmış, nicel yöntemlerle elde edilen sonuçlara ek olarak, veri toplama aracında açık uçlu soru sorularak, nitel yöntemlerle de bilimsel veri toplanmıştır. Nitel araştırma kapsamında gerçekleştirilen içerik analizi sonuçlarına göre, AMÖ sonuçlarındaki gibi öğrenciler temel olarak: içsel motivasyon, dışsal motivasyon ve motivasyonsuz olarak gruplanmıştır. Ancak açık uçlu soruya verdikleri yanıtlarda içsel ve dışsal motivasyon temalarına göre öğrenci oranları oldukça farklılaşmıştır. Açık uçlu soru yanıtlarına göre öğrencilerin büyük bölümü içsel motivasyon grubuna giren “hayal/ilgi/hedef” alt teması altında yoğunluk göstermektedir (Şekil 5.29). Dışsal motivasyon üst temasına giren, “mimarlıktan sonraki tercih olması”, “çevre onayı-yönlendirmesi”, “meslek olanakları/koşulları” gibi daha ayrıntılı ve içten yanıtların oranı ölçek sonuçları ile ilişkilendirildiğinde az bulunmuştur. Bu durumun nedeni, öğrencilerin açık uçlu soru yanıtlamasında yeterince içten davranamaması, soruyu gördüğünde aklına ilk geleni yazmış olması, üzerinde yeterince süre düşünmemesi gibi nedenler olabilir. Bu bakımdan odak grup görüşmesi yöntemi gibi yüzyüze yöntemlerle daha içten ve açık yanıtlar toplanabilir.

6.2. Geliştirme Modeli Önerisi

Tez kapsamında öğrenci profili, akademik motivasyonu ve tasarım düşüncesine ilişkin alanyazına dayalı kapsamlı bilgiler verilmiş, AMÖ uygulaması sonrasında elde edilen bulgulara göre Türkiye’deki içmimarlık öğrenci motivasyon profillerine ilişkin bir gösterge sunulmuştur. Veri toplamanın ikinci aşamasında, öğrencilerin tasarım düşüncesi görüşleri alınmış, bu konuda güçlü zayıf yönleri belirlenmeye çalışılmıştır. Bu bilgi bütünü doğrultusunda, içmimarlık eğitiminin geliştirilmesi amacıyla içmimarlık eğitim stratejilerini geliştirmeye yönelik öğrenci odaklı öneriler oluşturulmuştur.

İçmimarlık eğitimini oluşturan temel bileşenler, tüm eğitim alanları ile benzer şekilde “öğrenci (öğrenen)”, “öğreten” ve “yöntem”dir ve eğitim bu üçlü ilişkide

gelişmektedir. Bazı eğitimciler, öğrenci hakkında bildiklerimiz ile etmen olarak “öğrenci”nin eğitim programlamalarında birincil kaynak olduğuna inanmaktadır (Gökhan, 2004: 29). Bu tez çalışmasının araştırma soruları ve amaçları da içmimarlık eğitimini “öğrenci odaklı” biçimde geliştirme üzerine kurgulanmış ve öğrenci kaynaklı bulgular aracılığıyla yönetime katkıda bulunulması hedeflenmiştir. Aşağıdaki şemada tezin bu temel kurgusu şematik bir anlatım diliyle aktarılmıştır.



Şekil 6.1. İçmimarlık eğitiminde “öğrenci odaklı” geliştirme modelinin kavramsal oluşum şeması

Motivasyon profillerine yönelik öneriler: Tez çalışmasında, ulaşılan örneklem grubunun akademik motivasyon profillerinin belirlenmesi, devamındaki nitel araştırmanın ölçek bulgularını desteklemesi ile ulaşılan sonuçlara göre; Türkiye’deki içmimarlık öğrencilerinin yaklaşık yarısı içsel motivasyon türlerine dahilken, diğer yarısı dışsal motivasyon türlerine dahil olduğu tespit edilmiş, %2’lik kesim ise motivasyonsuz türe dahil olmuştur. Bu sonuca göre içmimarlık eğitim programlarının yapısı tekrar ele alınarak, pedagojik açıdan uygulanan yöntemlerin, öğrenen profili göz önünde bulundurularak güncellenmesi değerlendirilebilir. Uygulanabilecek bu geliştirmeler dışsal motivasyonlu ve motivasyonsuz öğrencilerin öğrenme süreçlerine katılımının ve başarı düzeyinin artması, içsel motivasyonlu öğrencilerinin de buna paralel olarak var olan motivasyonlarının olumlu yönde gelişmesi açısından gerekli görülmektedir. İçsel motivasyon türüne sahip öğrencilerin daha yaratıcı ve başarı potansiyeli daha yüksek bireyleri olduğu pekçok çalışmada bulgulanmış ve belirtilmiştir (Karagüven, 2012;

Gürdoğan, 2012; Pintrich ve De Groot: 1990; Gagne, 2003; Stolk, Zastavker ve Gross, 2018; Geri, 2013). İçmimarlık öğrencilerinin sonuçlara göre yaklaşık %25'inin içsel motivasyon türlerine daha yakın olan DMB grubunda olsa da, %25'inin alanyazına göre başarı ve öğrenme potansiyeli açısından daha olumsuz dışsal motivasyon türleri olan DMY ve DMD grupları ve MS grubunda olmaları nedeniyle, önemli bir bölümü öğrenme süreçlerinde desteklenmeye gereksinim duymaktadır. Programlar ve ders yöntemleri, tüm grupları kapsayan, özellikle motivasyon bakımından dezavantajlı öğrencileri etkin duruma getirebilecek öğrenci-odaklı biçimde dönüştürülmeli, güçlendirilmelidir. Öğrenci merkezli yaklaşım, öğrencilerin başarıya ulaşmalarını sağlayan olumlu öğrenme ortamlarının oluşturulmasında, gerekli olan etmenleri ortaya çıkaran bir temel olarak tanımlanmaktadır (McCombs, 1997'den aktaran Brown, 2003). Herzberg (1959), Çift Faktör Kuramı'na göre, içsel etmenler bireyde doyum sağlamaktadır, dışsal ya da kontrollü olarak tanımlanan etmenler ise yalnızca doyumsuzluk hissini önlemektedir. Herzberg, doyum sağlamanın en geçerli yolunun başarılı olmak ve sorumluluk üstlenmek olduğunu belirtmektedir (Herzberg, 1968'den aktaran Aslan ve Doğan, 2020: 294). Buna göre dışsal motivasyonlu ve motivasyonsuz öğrencileri, içsel motivasyona yönlendirmek ya da motivasyonlarını içselleştirmek ve öğrenme süreçlerinde etkin olmalarını sağlamak için onların sorumluluk üstlenmelerini sağlamak gereklidir. Yeşilpınar-Uyar ve Doğanay (2018) tarafından derlenen, alanyazında sıklıkla kullanılan öğrenci merkezli yaklaşımlar şunlardır: İşbirliğine Dayalı Öğrenme, Probleme Dayalı Öğrenme, Sorgulama Temelli Öğrenme, Proje Tabanlı Öğrenme, Yapılandırıcı Yaklaşım, Araştırmaya Dayalı Öğrenme. Bu yaklaşımlar arasında örnek olarak, içmimarlık eğitiminde halihazırda kullanılan “proje-tabanlı öğrenme” gibi yaklaşımlar diğer yaklaşım ve modellerden ekleme ve katkılar yapılarak geliştirilebilir, karma/hibrit modeller ya da alternatif yaklaşımlar geliştirilebilir.

Dünyada içmimarlık eğitiminde güncel olarak kullanılmakta olan yaratıcı ve öğrenci-odaklı teknik ve yöntemler ile eğitim pedagojisindeki öğrenciyi merkezde konumlandıran yaklaşımlar bir araya getirilerek bir öneri oluşturulmuştur. Aşağıda bulunan Tablo 24, alanyazından derlenen dünyada kullanılmakta olan öğrenci-odaklı yaklaşım, strateji, teknik ve yöntemleri içermektedir.

Tablo 6.1. Öğrenci odaklı öğrenme yaklaşımı ve yöntem önerileri. (Tez kapsamında alanyazından derlenmiştir.)

Öğrenme Yaklaşımları	Kullanılan Yöntem, Teknik vb.
İşbirliğine Dayalı Öğrenme, Probleme Dayalı Öğrenme, Sorgulama Temelli Öğrenme, Proje Tabanlı Öğrenme, Araştırmaya Dayalı Öğrenme, Aktif Öğrenme, Yapılandırmacı Yaklaşım	Beyin fırtınası, Harvey kartları, Zihin haritası, Kavram haritası-V diyagramı, Kavram ağı yöntemi/Kavramsallaştırma, Altı şapkalı düşünme teknigi, Oyunlaştırma/Oyun-tabanlı öğrenme, Gerçek yaşam simülasyonu, Örnek olay/durum çalışması, Yaratıcı drama, Senaryografi/Senaryo- tabanlı öğrenme, Argümantasyon, Dokümantasyon, Tasarım düşüncesi yöntemleri, Tartışma yöntemi, Jüriye sunum

Tablo içmimarlık eğitimi için yöntem ve yaklaşım önerisi sunma amacıyla oluşturulmuştur. Tabloda verilen öğrenme yaklaşımları, yöntem ve teknikler, öğrenci-odaklı özellikte olmasının yanında yaratıcılık eğitimi için de önerilen uygulamaları kapsamaktadırlar. Pek çoğu, yaratıcılık temelli tasarım eğitiminde kullanılan yaklaşım ve tekniklerdir. Öneri tablosundaki yöntem ve teknikler içerisinde, ABD ve Avrupa'daki akredite durumdaki içmimarlık bölümlerinin son 3 yıldaki program içerik verilerinin taranması ve analizi ile elde edilen teknik ve yöntemlere de yer verilmiştir. İlgili çalışmada seçilen kurumların, tasarım stüdyosu derslerinin içerikleri altında bulgularan öğrenci-odaklı olma özelliğindeki uygulama ve teknikler seçilmiştir. (Kaptan ve Kurt-Çavuş, 2020).

Tasarım düşüncesi görüşlerine göre öneriler: Tasarım düşüncesi özellikleri bakımından katılımcılar arasında “sınıf” değişkenine göre kendini en düşük değerlendiren grup 2. sınıflar olmuştur. En yüksek değerlendirme ise artık yıl olarak tanımlanan 4. sınıf üzeri öğrenci grubudur. Öğrencilerin mezuniyete yaklaştıkça kendilerini tasarım düşüncesi bakımından daha yeterli görmeye başladıkları gözlemlenmektedir. Buna göre içmimarlık lisans programlarında tasarım düşüncesi kuram ve pratiklerinin birinci sınıfta yoğun biçimde program içeriklerine dahil edilmesi, tasarım düşüncesinin bilinirliği ve kullanımı bakımlarından daha yararlı olabilecektir. Tasarım düşüncesi anketi içerisindeki maddelere göre, içmimarlık öğrencilerinin en çok zorlandıkları konunun, sorunlar karşısında iyimserliği koruyamamak olduğu belirlenmiştir. Bu konuda, öğrencilerin tasarım süreçlerinde herhangi bir sorun karşısında iyimserliğini korumasını refleks haline

getirmesi için öğretici tarafından yönlendirmeler yapılabilir. Soruna bağlı motivasyon düşmesi/motivasyon kaybı sonucu tasarım sürecinin olumsuz etkilenmemesi için, tasarım stüdyolarında uluslararası yazında yer alan “sorun çözme” odaklı eğitim seminerleri verilebilir ya da bu konuya yönelik ders içeriklerine eklemeler yapılabilir. Öğrencilerin kendilerini en olumsuz değerlendirdikleri ikinci sıradaki madde, risk almaktan kaçındıklarını, riskleri çözüme giden yolda sürecin parçası olarak görmede zorluklar yaşadıklarını göstermektedir. Sorun çözmeye yönelik eğitimlerin yanında risklere yönelik konuları da kapsayan geniş ölçekli eğitimler planlanabilir. Program içeriklerine tasarım sürecine özelleşmiş risk yönetimi ile ilgili eklemeler yapılmalı ya da bu konuya özel ders içerikleri geliştirilmelidir. Bu tür becerilerin tümünü içerik olarak kapsayan “Tasarım yönetimi” dersleri açılmalıdır. Ankete göre üçüncü en çok zorlandıkları konu ise, sorunu açıklarken sözel anlatım gücü olarak konuşmayı rahat ve etkili biçimde kullanamama üzerinedir. Bu konunun kişinin bireysel özellikleri ile çok yakından bağlantılı olmasının yanında, halihazırda içmimarlık bölümlerinde sözel iletişime yönelik derslerin olduğu bilinmektedir. Bu tür iletişim becerilerini geliştirmeyi hedefleyen dersler, tasarım sürecinde bireyin kendini doğru anlatabilmesi, etkili bir iletişim kurabilmesi ve tasarımın sözel sunumu konularında özelleştirilerek geliştirilmelidir, ayrıca tüm öğrencilerin alabilmesi için seçmeli olması yerine zorunlu hale getirilebilir.

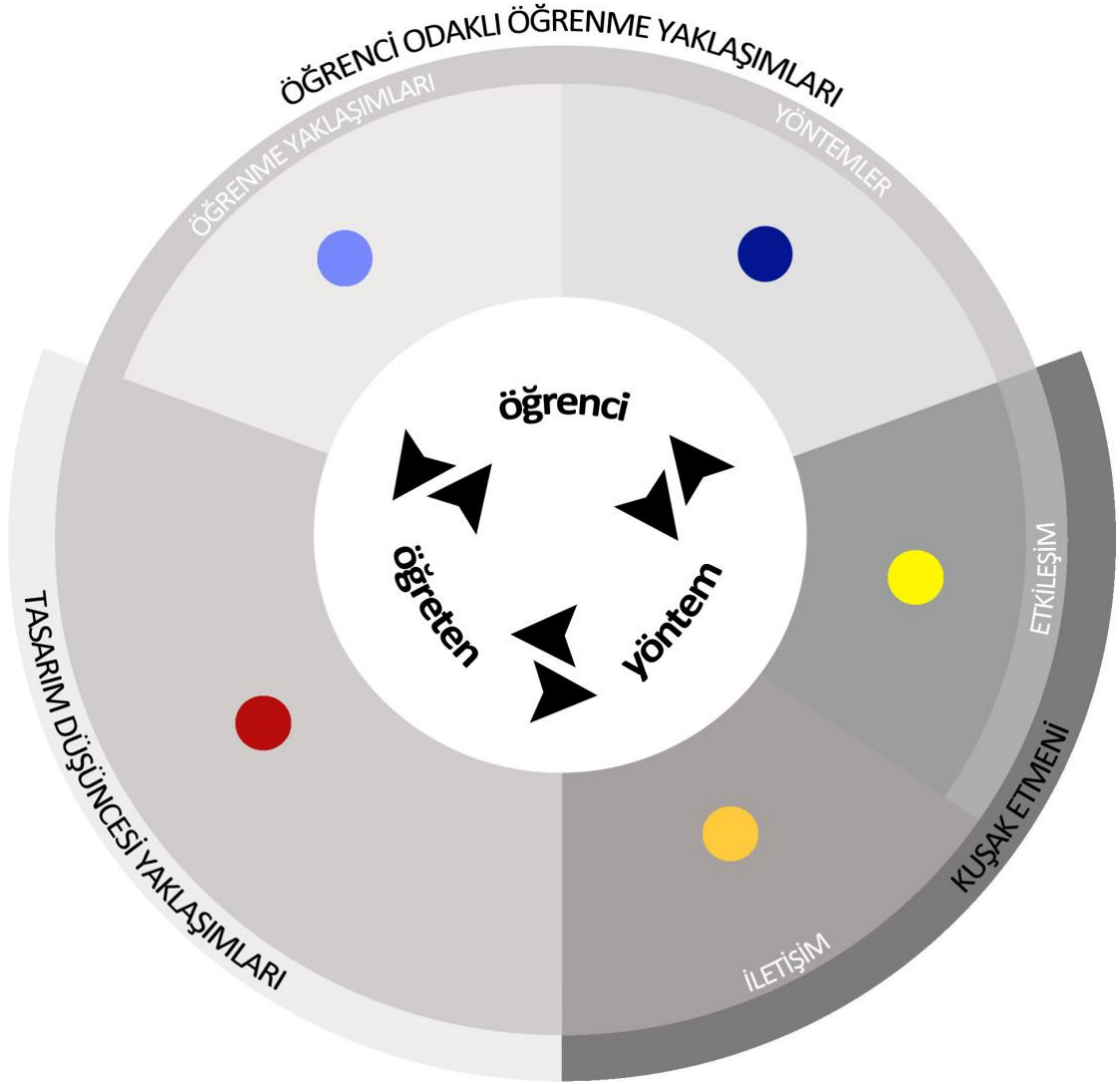
Motivasyon profilleri ve tasarım düşüncesi görüşleri ilişkisine göre öneriler: Tüm katılımcı yanıtları kullanılarak yapılan testlere göre, içsel motivasyon türlerinin tümünde tasarım düşüncesi görüşleri ile güçlü ya da güçlüye yakın pozitif yönlü ilişki bulunurken, dışsal motivasyon türlerinden yalnızca DMB türünde çok zayıf pozitif yönlü ilişki belirlenmiştir. İçsel motivasyona sahip öğrencilerin AMÖ yanıtlarının, tasarım düşüncesi görüşleri ile arasında pozitif yönlü ilişki varken, DMB türü dışındaki dışsal motivasyon türleri için pozitif yönlü bir ilişkiden söz edilememektedir ve MS türü için ise ilişki negatiftir. Bu bakımdan, içsel motivasyona sahip öğrencilerin tasarım düşüncesi özellikleri bakımından daha yeterli oldukları, bu konudaki görüşlerinin daha olumlu olduğu net olarak görülmektedir. Çalışmanın bu sonucuna göre, eğitim programlarına, içsel motivasyonu destekleyen, öğrenciye etkin rol tanımlayan, ona eğitim süreci içerisinde sorumluluk veren, öğrenci-odaklı yöntemlerini adapte etmek yararlı olacaktır. Buna göre öğrenci motivasyonları tasarım düşüncesi özelliklerini destekleyici olması açısından da içsel motivasyona yönelik olarak yükseltilmesi hedeflenmeli, öğrencilerin

motivasyonsuzluktan uzaklaştırılmasına, özellikle içsel motivasyonun artırılmasına yönelik uygulamalara öncelik verilmelidir.

Z Kuşağına yönelik öneriler: Tezin alanyazın araştırmalarını kapsayan kısımlarında Z kuşağının karakteristiklerine kapsamlı olarak yer verilmiştir. Tezin amaçlarından biri olan içmimarlık eğitimini geliştirmek üzere, Z kuşağı ile ilgili oluşturulan bilimsel birikimden edinilen bilgi bütünü, oluşturulacak geliştirme modeli önerisi için oldukça önemli görülmektedir. Bu nedenle uluslararası alanyazında Z kuşağının sahip olduğu bilinen olumlu ve olumsuz özelliklerinden, öğrenme süreçlerinde kilit rol oynama potansiyeli görülenler öneriler kapsamında ele alınmıştır. Bu kapsamda, alanyazında Z kuşağı karakteristik özellikleri içerisinde, “fazla bireysellik” ve “gerçek dünya insan ilişkilerindeki iletişim sorunları potansiyeli” temaları gibi, benimsenen bireyci bakış açısı ve sanal iletişim yoğunluğundan kaynaklanan gerçek yaşam iletişim biçimleri ile olası uyumsuzluk konuları öne çıkmaktadır. Bu yönler birlikte düşünüldüğünde, öğrencilerin etkin ve sosyal yönden etkileşimli biçimde öğrenme sürecine katılımının sağlanması önemli hale gelmektedir. Bunu sağlamak için, öğrencinin etkin rol üstlendiği, öğrenci-odaklı uygulamalar kullanılmalıdır. Bir diğer öne çıkan konu, Z kuşağının “yararcı (pragmatist)” bir yaklaşıma sahip olmasıdır. Yararcı bakış açısı ve tutumlar, bireyin somut hedef odaklı olması gibi olumlu etkiler getirebileceği gibi, yararına olmadığını düşündüğü her durumda istikrarlı davranmayarak vazgeçme eğilimi göstermesi gibi olumsuz tutumları da ortaya çıkarabilir. Buna göre, öğrenme süreçlerinde somut hedeflere odaklı bir tutum benimsenerek, bireyin algısı uyanık tutularak, olumlu motivasyonu sağlanabilir. Bir diğer öne çıkan Z kuşağı kavramı “çevrimiçi” olma üzerinedir. Bireyler pekçok işini çevrimiçi ve sanal yöntemler ve ortamlarda halletmektedirler. Bu nedenle, sanal ortamlarla ilişkidirler, gerçek yaşamdan çok sanal iletişim becerilerinin daha gelişmiş olduğu bile söylenebilir. Bu bakımdan, eğitimde çevrimiçi iletişim kanallarının etkili kullanımı çok önemlidir. İyi tasarlanmış ve hızlı arayüzler, web siteleri vb. ortamların tasarımına önem verilmelidir. İletişimi etkili sağlamanın önemli bir aracı olarak sosyal medya kullanımı her geçen gün önemini artırmaktadır. Öne çıkan diğer kavramlar olan “mobilité” ve “bağlantılı olma”, çevrimiçilikle birlikte değerlendirilebilir, bireyin çevrimiçi olarak aynı anda çoklu ortamları kullanabilmesi yoluyla mobilité sağlanmaktadır. Aynı zamanda fiziksel olarak bir yere bağlı olma özelliğinin bu kuşakta daha az görüldüğüyle de ilgili bir kavramdır. Alanyazında karşılaşılan bir diğer kavram olan “etik”, Z kuşağında öne çıkmış, diğer

kuşaklar ile Z kuşağı arasında ayırt edici, önemli bir özelliktir. Etik kavramının eğitimde önceki dönemlerden daha önemli bir kavram olarak yer alacağı öngörülmektedir.

Geliştirme Modeli Önerisi: Tez kapsamında değerlendirilen tüm bulgu ve sonuçlara bağlı olarak geliştirilen önerilerin temel alındığı, içmimarlık eğitimi programları üzerine yapılacak çalışmalarda yararlanılması amacıyla bir geliştirme modeli önerilmiştir (Bkz. Şekil 6.2).



- -İşbirliğine Dayalı Öğrenme
 - -Probleme Dayalı Öğrenme
 - -Sorgulama Temelli Öğrenme
 - -Proje Tabanlı Öğrenme
 - -Araştırmaya Dayalı Öğrenme
 - -Aktif Öğrenme
 - -Yapılandırıcı Yaklaşım
- -Birinci yıldan itibaren tasarım düşüncesi kavramlarının ders içerikleri yoluyla aktarılması
 - -"Sorun çözme", "Risk yönetimi", "Eleştirel ve yaratıcı düşünce", "Karar verme" konularında eğitim/seminer
 - -Grup çalışması yöntemi kullanımı
 - -Tasarım düşüncesi kavram ve becerilerini kapsayan "Tasarım yönetimi" "Tasarım düşüncesi", "Etkili iletişim" gibi derslerin güncel kurgulanması
- Beyin fırtınası, Harvey kartları, Zihin haritası, Kavram haritası-V diyagramı, Kavram ağı yönetimi/kavramsallaştırma, Altı şapkalı düşünme tekniği, Oyunlaştırma/Oyun-tabanlı öğrenme, Gerçek yaşam simülasyonu, Örnek olay/Durum çalışması, Yaratıcı drama, Senaryografi/Senaryo-tabanlı öğrenme, Argümantasyon, Dokümantasyon, Tasarım düşüncesi teknikleri, Tartışma yöntemi, Jüriye sunum
- -Yüzyüze ve uzaktan derslerde etkileşim odaklılık
 - -Hızlı ve iyi tasarlanmış arayüzler, websiteler, sanal platformlar
 - -Derslerde yenilikçi araçlara yer verilmesi
- -İletişim içerikli derslerin profesyonel ve toplumsal odaklı olarak artırılması
 - -Sosyal medya kullanımı ile erişilebilirliğin artırılması
 - -Öğretene kuşak özellikleri odaklı pedagojik eğitimler verilmesi

Şekil 6.2. İçmimarlık eğitimi program geliştirme modeli diyagramı

Bir tasarım alanı olan içmimarlık eğitimi alanındaki program oluşturma ve geliştirme çalışmalarında yararlanılabilecek bir diyagram oluşturulmuştur (Bkz. Şekil 6.2). Diyagram, temel olarak tezin odaklandığı ana konular olan: öğrenci akademik motivasyonu, tasarım düşüncesi görüşleri ve kuşak etmeni bileşenlerinden oluşmuştur. Tez kapsamında gösterge sunulan içmimarlık öğrencilerinin akademik motivasyon profilleri sonuçlarına göre ulaşılan öneriler *öğrenci odaklı öğrenme yaklaşımları* olarak diyagramda yer almaktadır. Bu bileşen kendi içerisinde öğrenme yaklaşımları ve yöntemler olarak ikiye ayrılmaktadır. Öğrenme yaklaşımları:

- İşbirliğine Dayalı Öğrenme
- Probleme Dayalı Öğrenme
- Sorgulama Temelli Öğrenme
- Proje Tabanlı Öğrenme
- Araştırmaya Dayalı Öğrenme
- Aktif Öğrenme
- Yapılandırmacı Yaklaşım

olarak yapılan alanyazın taraması sonucunda ulaşılan öğrenci odaklı öğrenme yaklaşımlarından oluşmaktadır. Öğrenci odaklı öğrenme yaklaşımları, içmimarlık eğitimindeki uygulamalı dersler ve tasarım atölyeleri başta olmak üzere, derslerin tasarlanmasında uygun ölçütlerin değerlendirilmesi sonrasında seçilip yararlanılabilecek yaklaşımları ve kuram çerçevelerini içermektedir. “Yöntemler” başlığı altında ise, dersin tasarımında kuramsal çerçeve ve genel yaklaşım belirlendikten sonra, ders içeriğine yönelik olarak kullanılacak öğrenci odaklı yöntemler ve yönetime yönelik araçlar bulunmaktadır.

Tasarım düşüncesi yaklaşımları, dünyada içmimarlık dahil olmak üzere pek çok eğitim alanında son yıllarda etkin kullanılan tasarım düşüncesi kavramına ait değerleri ve becerileri içermektedir. Tez kapsamında Türkiye örnekleme üzerinden anket yoluyla toplanan verilere göre, öğrencilerin kendilerinde en yetersiz buldukları tasarım düşüncesi özelliklerine yönelik öneriler diyagramda yer almaktadır. Anket sonuçlarına göre belirlenen öğrencilerin gereksinim duyduğu yönere göre, risk yönetimi, yaratıcı sorun çözme, eleştirel ve yaratıcı düşünce ve karar verme eğitimleri ya da bu konularda seminerlerin eğitime dahil edilmesi önerilmiştir. Tasarım düşüncesi değer ve becerilerinin, tasarım yönetimi, etkili iletişim gibi var olan derslere entegre edilmesi ya

da doğrudan tasarım düşüncesi adıyla yeni derslerin açılması önerilmiştir. İşbirliği ve çok disiplinlilik ve çeşitliliklere saygı değerlerinin gelişimi için grup çalışması yöntemi önerilmiştir. Ayrıca, öğrencilerin gelişimi açısından tasarım düşüncesi değer ve becerilerine birinci sınıftan itibaren programlarda yer verilmesi önerilmiştir.

Kuşak etmeni ile ilgili öneriler, iletişim ve etkileşim olarak iki tema altında ele alınmıştır. Alanyazında Z kuşağı bireylerinin karakteristik özellikleri değerlendirildiğinde öğrenme süreçlerine yansıtılabilecek olan özelliklerin bu iki tema altında toplandığı belirlenmiştir. Etkileşim teması altında bireyin çevresiyle etkileşimini sağlayan ortam ve araçlara ilişkin öneriler sunulmuştur. İletişim teması altında ise iletişim içerikli derslerin profesyonel ve gündelik iletişim alanlarında geliştirilmesi önerilmiştir. Z kuşağı özelliklerinde karşılaşılan bireylerin gerçek yaşam iletişimindeki karşılaştığı olumsuzlukların giderilmesi bakımından bu öneri geliştirilmiştir. İletişim teması altındaki diğer öneriler: “öğrenme süreçlerinde erişilebilirliği artırmak için sosyal medya araçları kullanımı” ve “öğretene kuşak özelliklerine yönelik pedagojik eğitimler verilmesi” olmuştur.

6.3. Gelecekteki Çalışmalar İçin Öneriler

Gelecekteki çalışmalarda, belirlenecek örneklem boyutu genişletilerek, bu tez kapsamında kullanılan veri toplama araçları daha yüksek sayıda içmimarlık öğrencisine uygulanabilir. Özellikle, bilimsel çalışmalarda uluslararası düzeyde kullanılmakta olan bir ölçek olan AMÖ, ulusal ve uluslararası düzeylerde olmak üzere daha fazla çeşitlilikteki kurumlarda, daha yüksek katılımcı sayısı ile uygulanarak, ölçümlerin farklı veri setleri üzerinde sınanması, geçerlilik ve güvenilirliğinin artırılması ve tez çalışması sonucu ortaya çıkan profillerin pekiştirilmesi sağlanabilir.

Akademik motivasyon türlerinin, bu tez çalışmasında tasarım ve içmimarlık eğitiminde kullanılan güncel kavramlarından biri olan tasarım düşüncesi ile ilişkilendirilmesi hedeflenmiştir. Ancak bu konuda geçerlilik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmış, yaygın kullanımı olan bir ölçek çalışması bulunmadığı için, bu konuda öğrencilerden düzenlenen bir anket yoluyla bilgi alınmıştır. Bilimsel anlamda ölçek geliştirme, uzmanlık alanı bakımından psikometri alanında çalışan araştırmacılar tarafından yapılabilecek, alana özgü ayrıntıları içeren son derece ciddi ve kapsamı geniş bir çalışma alanı olması nedeniyle, yalnızca tasarım alanındaki uzmanlık bilgisi ile geliştirilebilmesi gerçekçi görülmemektedir. Bu nedenle, ileriki çalışmalarda, bu alandaki

uzmanlar ile disiplinler arası çalışma grupları oluşturularak tasarım düşüncesine yönelik ölçüm araçları geliştirilebilir. Söz konusu çalışma, ölçme aracı geliştirme üzerine yapılacak bir çalışma olarak, farklı örneklem grupları üzerinde ölçek geliştirme ölçütü olan çalışmalar gerçekleştirilerek ve maddeleri buna uygun biçimde geliştirilerek denenebilir. Örneğin, sektörden profesyonel içmimar gruplarının çalışmaya katılarak madde havuzunun geniş bir perspektifte oluşturulması sağlanabilir, çalışmanın örneklem grubunu çeşitlendirerek tasarım düşüncesi özelliklerine yönelik görüşleri belirlemeye yönelik daha geniş bir çerçeve sunulabilir. Ölçek geliştirmenin tüm ölçüt ve aşamaları gerçekleştirilerek, geçerlilik ve güvenilirlik çalışmalarını kapsayan geniş kapsamlı bir çalışma bütünü ile tasarım düşüncesi özelliklerine yönelik bir ölçek geliştirilebilir.

Tezin nitel veri toplamaya yönelik bölümünde yapılmış olan, anlam bütünlüğüne göre ifadelerin temalar altında kodlanarak gruplandırılması ilkesine dayalı içerik analizi yöntemi dışında, odak grup görüşmeleri yoluyla çeşitli içmimarlık bölümlerindeki öğrenci gruplarından veri toplanabilir. İçmimarlık bölümünde eğitim alma motivasyonu kapsamında odak grup görüşmesi yöntemiyle yüzyüze ve etkileşimli olarak, doğal ortamında ve daha derinlikli bilgi elde edilmesi sağlanabilir.

KAYNAKÇA

- Ackermann, U. (2000). *Bauhaus*. Ed. J. Fiedler, ve P. Feierabend. Cologne: Könemann.
- Açar, A. E. ve Rother, D. S. (2011). Design Thinking in Engineering Education and its Adoption in Technology-driven Startups. ed. G. Seliger vd. *Advances in Sustainable Manufacturing Proceedings of the 8th Global Conference 57 on Sustainable Manufacturing*. Verlag Berlin Heidelberg: Springer. 57-62.
- Akbay, S. (2003). *An analysis of basic design students' intuitive and analytic attitudes in colour decisions*. Doktora Tezi. Ankara: Bilkent Üniversitesi.
- Aksoydan, H. (2017). *Analyzing student satisfaction with blended learning in a studio and non-studio course*. Doktora Tezi. Ankara: Bilkent Üniversitesi.
- Altay, B. (2014). User-centered design through learner-centered instruction. *Teaching in Higher Education*, 19 (2), 138-155.
- Altekin, F. (1995). “Tiyatro” “İç mimarlık ve çevre tasarımı” bölümlerindeki öğrencilerin empatik beceri düzeylerinin karşılaştırılması. Ankara Üniversitesi: Yüksek Lisans Tezi.
- Aminul, I., Cheong T.W., Yusuf H. ve Desa H. (2011), “A Study on Generation at Workplace in Penang”. *Journal of Applied Sciences Research*. 7 (11), 1802- 1805.
- Anderson, J. C. ve Gerbing, D. W. (1984). The effect of sampling error on convergence, improper solutions, and goodness-of-fit indices for maximum likelihood confirmatory factor analysis. *Psychometrika*, 49 (2), 155-173.
- Aslan, M., Doğan, S. (2020). Dışsal Motivasyon, İçsel Motivasyon ve Performans Etkileşimine Kuramsal bir Bakış. Süleyman Demirel Üniversitesi Vizyoner Dergisi, 11 (26).
- Aslan, Ş. (2012). *Temel tasarım eğitiminde duyum sürecine yönelik bir yaklaşım*. Sanatta Yeterlik Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Aslan, Ş. ve Savaş, S. (2015). Bütünden parçaya parçadan bütüne: mekan tasarım eğitiminin disiplinlerarası yapısına yönelik bir değerlendirme. *4. Ulusal İç Mimarlık Sempozyumu*.
- Baeck, A. ve Gremett P. (2011). *Design thinking. In UX best practices – How to achieve more impact with user experience*, ed. H. Degen and X. Yuan. New York: Mcgraw-Hill Osborne Media.

- Baltacı, A. (2018). Nitel Araştırmalarda Örnekleme Yöntemleri ve Örnek Hacmi Sorunsalı Üzerine Kavramsal Bir İnceleme. *BEÜ SBE Dergi*. 7 (1).
- Başkale, H. (2016). Nitel Araştırmalarda Geçerlik, Güvenirlik ve Örneklem Büyüklüğünün Belirlenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi*. 9 (1).
- Baştürk, S., ve Taştape, M. (2013). Evren ve Örneklem. S. Baştürk (Ed.), *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (129-159). Ankara: Vize Yayıncılık.
- Beaudoin, C. M. (2006). Competitive orientations and sport motivation of Professional women football players: An internet survey. *Journal of Sport Behavior*, 29, 201-212.
- Black, A. E. ve Deci E. L. (2000). The effects of instructors' autonomy support and students' autonomous motivation on learning organic chemistry: A self-determination theory perspective. *Science Education*, 84 (7) 740-756.
- Bloom, B.S. (1979). *İnsan Nitelikleri ve Okulda Öğrenme*. (Çev: Özçelik, D.A.), Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Brown, K. L. (2003). From teacher-centered to learner-centered curriculum: Improving learning in diverse classrooms. *Education*. 124 (1).
- Buchanan, R. (1992). Wicked problems in design thinking. *Design issues*, 8 (2), 5-21.
- Bulat, S., Bulat, M. ve Aydın, B. (2014). Bauhaus Tasarım Okulu. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 18 (1).
- Cole, D. A. (1987). Utility of confirmatory factor analysis in test validation research. *Journal of consulting and clinical psychology*, 55 (4), 584.
- Collins, K. M. T., Onwuegbuzie, A. J. ve Jiao, Q. G. (2006). Prevalence of mixed-methods sampling designs in social science research. *Evaluation & Research in Education*, 19 (2).
- Cooper, R. ve Press, M. (1995). *The design agenda: a guide to successful design management*. John Wiley and Sons.
- Cordan, Ö., Görgül, E., Numan, B. ve Cincik, B. (2014). Curriculum development in interior architecture education: ITU case. *ITU A/Z Journal*, 11 (1), 185-197.
- Creswell, J. W. ve Plano Clark, V. L. (2011). *Designing and conducting mixed methods research*. (2nd ed.) Thousand Oaks, CA: Sage Publications Inc.

- Cross, N. (2001). Design cognition: Results from protocol and other empirical studies of design activity. *Design knowing and learning: Cognition in design education*. Elsevier. 79-103.
- Deci, E. L., Ryan, R. M., Vallerand, R. J., ve Pelletier, L. G. (1991). Motivation and Education: The Self-Determination Perspective. *Educational Psychologist*.
- Deci, E. L. ve Ryan, R. M. (1991). A motivational approach to self: Integration in personality. In R. A. Dienstbier (Ed.), *Current theory and research in motivation, Vol. 38. Nebraska Symposium on Motivation, 1990: Perspectives on motivation*. University of Nebraska Press. 237-288.
- Deci, E. L. ve Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*. 11. 227-268.
- Demirbaş, Ö. O. (2001). *The relation of learning styles and performance scores of the students in interior architecture education*. Doktora Tezi. Ankara: Bilkent Üniversitesi.
- Demirkan, H. (2016). An inquiry into the learning-style and knowledge-building preferences of interior architecture students. *Design Studies*. 44 (3), 28-51.
- Dorst, K. (2011). The Core of ‘Design Thinking’ and its Application. *Design Studies*, 32 (6). 521-532.
- Dosi, C., Rosati, F. ve Vignoli, M. (2018). Measuring Design Thinking Mindset. *Proceedings of International Design Conference, DESIGN*.
- Ellis, E. S., ve Worthington, L. A. (1994). Research Synthesis on Effective Teaching Principles and the Design of Quality Tools for Educators. *Technical Report*. No. 5. Eugene: University of Oregon. National Center to Improve the Tools of Educators. (ERIC Document Reproduction Service No: Ed386853).
- Er A., Er, Ö. ve Manzakoğlu, B. (2010). *Tasarım Yönetimi: Tanım, Kapsam ve Uygulama*. İstanbul: TÜSİAD Raporu.
- Ergin, A. ve Karataş, H. (2018). Üniversite Öğrencilerinin Başarı Odaklı Motivasyon Düzeyleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 33 (4) 868-887.
- Erinç, S. M. (2004). *Sanatın boyutları*. Ankara: Ütopya Yayınevi.
- Erkmen, N. (2009). Bauhaus, Modernleşmenin Tasarımı. 50. Yıl Etkinlikleri, Bauhaus Ekolu Işığında Devlet Tatbiki Güzel Sanatlar Yüksek Okulu ve Marmara Üniversitesi GSF’nin Dünü-Bugünü. İstanbul: İletişim Yayınları.

- Ernst ve Young Report (2016). From Innovation to Expectation - How M and E Leaders are Responding to Gen Z. *Report*.
- Evans, D. L., McNeill, B. W. ve Beakley, G.C. (1990). Design in Engineering Education: Past Views of Future Directions. *Journal of Engineering Education*. 79 (4).
- Findeli, A. (2001). Rethinking Design Education for the 21st Century: Theoretical, Methodological, and Ethical Discussion. *Design Issues*. 17 (1).
- Francis, T. ve Hoefel, F. (2018). 'True Gen': Generation Z and its implications for companies. McKinsey ve Company Report.
- Friedman, K. (2003). Theory construction in design research: criteria: approaches, and methods. *Design Studies*. 24 (6). 507-522.
- Gagné, M. (2003). The Role of Autonomy Support and Autonomy Orientation in Prosocial Behavior Engagement. *Motivation and Emotion*. 27 (3). 199-223.
- Geri, S. (2013). Kırgızistan'daki Üniversite Öğrencilerinin Beden Eğitimi Ve Spor Servis Dersine Tutumları İle Akademik Motivasyonlarının İncelenmesi. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*. 2(8), 31-46.
- Gorb, P. ve Dumas, A. (1987). Silent Design. *Design Studies*, 8 (3). 150-156.
- Gökhan, Ç. B. (2004). *İç Mimarlık İçin Sürdürülebilir Bir Eğitim Programı Tasarımı ve Geliştirme Modeli Önerisi* Doktora Tezi. İstanbul: İTÜ Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Gömleksiz, M. N. ve Serhatlıoğlu, B. (2013). Okul öncesi öğretmenlerinin Özyeterlik İnançlarına İlişkin Görüşleri. *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*. 8 (7) 201-221.
- Gör, I. (1997). *İç Mimarlık Kavram ve Terimleri Sözlüğü*. İstanbul: M.Ü. Güzel Sanatlar Fakültesi İçmimarlık Yayınları 1.
- Green, J., Nelson, G., Martin, A.J., ve Marsh, H. (2006). The Causal Ordering of Self-concept and Academic motivation and its Effect on Academic Achievement. *International Education Journal*, 7. 534-546.
- Güler, Ö. K. (2012). İçmimarlık programları temel sanat-tasarım dersi kapsamında öğrencilerin görsel algı beceri seviyelerinin değerlendirilmesi. *Sanatta Yeterlik Tezi*. Eskişehir : Anadolu Üniversitesi.
- Günbayı, İ. (2020). Systematic Curriculum and Instructional Development for a Mixed Methods Research. *Journal of Mixed Methods Studies*. 1. 1-27.

- Günday, Ç. G. (2015). *Analyzing the effects of different critique techniques on the success of interior architecture students*. Doktora Tezi. Ankara: Bilkent Üniversitesi.
- Gürdoğan, A. (2012). Öğrencilerin Eğitimde Motivasyon Düzeyleri: Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Ortaca Meslek Yüksekokulu Örneği. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 28. 149-165.
- Gürel, M. (2014). Türkiye’de İçmimarlık ve İçmimarlar. Ed. U. Şumnu. İstanbul: İçmimarlar Odası Yayınları.
- Habermas, J. (1987). *Knowledge and Human Interests*. UK: Polity Press.
- Harter, S. (1978). Effectance motivation reconsidered: Toward a developmental model. *Human Development*. 1. 661-669.
- Hernecheck, P. J., Rettig, K. D. ve Sherma, M. P. (1983). Professional Viewpoints Of Competencies for Interior Design Entry-Level Positions. *Interior Design Educators Council Journal of Interior Design Educators and Research*. 9 (2), 7-13.
- Howard, Z. (2013). Guest lecture to first year Bachelor of IT students at Queensland University of Technology in unit INB103 Industry insights. Çevrimiçi ders notları. <https://www.slideshare.net/zaana/introducing-design-thinking>
- Jin, J. ve Rounds, J. (2012). Stability and change in work values: A meta-analysis of longitudinal studies. *Journal of Vocational Behavior*. 80 (2012), 326-339.
- Johansson-Sköldberg, U., Woodilla, J., ve Cetinkaya, M. (2013). Design thinking: Past, present and possible futures. *Creativity and Innovation Management*, 22 (2). 121-146.
- Johansson, U. ve Woodilla, J. (2010) How to Avoid Throwing the Baby out with the Bathwater: An Ironic Perspective on Design Thinking. European Group for Organization Studies Colloquium. Lisbon, Portugal.
- Jöreskog, K. G. ve Sörbom, D. (1993). LISREL 8: *Structural equation modeling with the SIMPLIS command language*. Scientific Software International.
- Jöreskog, K. G. ve Sörbom, D. (1996). LISREL 8: User's reference guide. Scientific Software International.
- Kaçar, H. T. (1998). İçmimarlık ve Ülkemizdeki Yeri. *Anadolu Sanat*. (8).
- Kaptan, B. B. (2003). 20. Yüzyıldaki Toplumsal Değişimler Paralelinde İç Mekan Tasarımı Eğitiminin Gelişimi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları. 1516

(32).

- Kaptan, B. B. (2013). *Kültür ve İçmimarlık*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Kaptan, B. B. (2014). Türkiye’de İçmimarlık ve İçmimarlar. Ed. U. Şumnu. İstanbul: İçmimarlar Odası Yayınları.
- Kaptan, B.B. ve Kurt Çavuş, Ö. (2020). Mesleki Standartlar Çerçevesinde Türkiye’de İçmimarlık Lisans Eğitiminde Proje Ders İçeriği Önerilerinin Belirlenmesi. *19ADP027 nolu Araştırma Destek Projesi*. Eskişehir: Eskişehir Teknik Üniversitesi.
- Karagüven, M. H. (2012). The Adaptation of Academic Motivation Scale to Turkish. *Educational Sciences: Theory and Practice*. 12 (4).
- Karataş, H. ve Erden, M. (2012). Akademik Motivasyon Ölçeğinin Dilsel Eşdeğerlilik, Geçerlik ve Güvenirlilik Çalışması. *E-Journal of New World Sciences Academy*. 7 (4). 983-1003.
- Krahn, H. J. ve Galambos, N. L. (2014). Work values and beliefs of ‘Generation X’ and ‘Generation Y’. *Journal of Youth Studies*. 17 (1), 92-112.
- Kraiger, K., Ford, K. ve Salas, E. (1993). Application of Cognitive, Skill-based, and Affective Theories of Learning Outcomes to New Methods of Training Evaluation. *Journal of Applied Psychology*. 78 (2).
- Kurt-Çavuş Ö. ve Kaptan, B.B. (2019). Bilgi Türleri Bağlamında Tasarım Bilgisi ve Türkiye’de Akademik Alandaki Yeri. *Online Journal of Art and Design*. 7 (1).
- Kvan, T. (2001). The pedagogy of virtual design studios. *Automation in Construction*, 10 (3), 345-353.
- Ledewitz, S. (1985). Models of Design in Studio Teaching. *Journal of Architectural Education*, 38 (2), 2-8.
- Linnenbrink, E. A. ve Pintrich, P. R. (2002). Motivation as an Enabler for Academic Success. *The School Psychology Review*. 31. 313-327.
- Litalien, D., Gillet, N., Gagne, M., Ratelle, C. F. ve Morin, A. J. S. (2019). Self-determined motivation profiles among undergraduate students: A robust test of profile similarity as a function of gender and age. *Learning and Individual Differences*. 70 (2019) 39-52.
- Lower, J. (2008). Brace Yourself Here Comes Generation Y. *Critical Care Nurse*. 28 (5). 80-84.

- Luborsky, M. R. ve Rubinstein, R. L. (1995). Sampling in qualitative research: rationale, issues, and methods. *Journal of Aging Research*, 17 (1).
- Martin, R. (2009). The design of business: Why design is the next competitive advantage. Massachusetts: Harvard Business School Press.
- Melles, G., Howard, Z. ve Thompson-Whiteside, S. (2012). Teaching design thinking: Expanding horizons in design education. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*. 31. 162-166.
- Mills, J. E. ve Treagust, D. F. (2003). Engineering Education: Is problem-based or project-based learning the answer. *Australasian Journal of Engineering Education*, 3 (2) 2-16.
- Mouratidis, A. ve Michou, A. (2011). Self-determined motivation and social achievement goals in children's emotions. *Educational Psychology*. 31. 67-86.
- Neuman, W. L. ve Robson, K. (2014). *Basics Of Social Research*. Toronto: Pearson Canada.
- Onur, D. (2016). *Tasarım Eğitiminde Farkındalık ve Yaratıcılık Gelişimine Yönelik bir Öneri*. Doktora Tezi. Trabzon: Karadeniz Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Onwuegbuzie, A. J., ve Leech, N.L. (2007). A Call for qualitative power analyses. *Quality & Quantity*, 41.
- Oxman, R. (2004). Think-maps: teaching design thinking in design education. *Design Studies*. 25 (1). 63-91.
- Paker-Kahvecioğlu N. (2001). *Interaction of Knowledge and Creativity in Architectural Design Education*. Doktora Tezi. İstanbul: İstanbul Technical University.
- Parry, E. ve Urwin, P. (2011). Generational Differences in Work Values: A Review of Theory and Evidence. *International Journal of Management Reviews*. 13, 79-96
- Patton, M. (1990). *Qualitative evaluation and research methods (2nd ed.)*. Newbury Park CA: Research in Nursing & Health.
- Pintrich, P. R. ve De Groot, E. V. (1990). Motivational and Self-Regulated Learning Components of Classroom Academic Performance. *Journal of Educational Psychology*. 82 (1). 33-40.
- Pintrich, P.R. ve Schunk, D.H. (2002). *Motivation in Education: Theory, Research and Applications*. Upper Saddle River NJ: Merrill Prentice Hall.
- Razzouk, R. ve Shute, V. (2012). What Is Design Thinking and Why Is It Important?

- Review of Educational Research*. 82 (3). 330-348.
- Rowe, P. G. (1987). *Design thinking*. MIT press.
- Rue, P. (2018). Make way, Millennials, Here Comes Gen Z. *About Campus*, 23 (3), 5-12.
- Ryan, R. M., Connell, J. P., ve Deci, E. L. (1985). A motivational analysis of self-determination and self-regulation in education. In C. Ames ve R. E. Ames (Eds.), *Research on motivation in education: The classroom milieu*. New York: Academic.
- Ryan, R. M. ve Deci, E. L. (2000). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology*. 25. 54-67.
- Ryan, R. M. ve Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55, 68-78.
- Ryan, R. M. ve Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. New York, NY: Guilford.
- Sagun, A., Demirkan, H. ve Göktepe, M. (2001). A framework for the design studio in web-based education. *International Journal of Art and Design Education*, 20 (3) 332-342.
- Scheuermann, B. (2000). *Curricular And Instructional Recommendations For Creating Safe, Effective and Nurturing School Environments For All Students*. Council for children with behavioral disorders monograph. Ed. Bullock L.M. ve Gabel. R.A. Norfolk VA: Council for Exceptional Children.
- Schmiedgen, J., Spille, L., Köppen, E., Rhinow, H. ve Meinel, C. (2016). Measuring the Impact of Design Thinking. In: Plattner, H., Meinel, C. and Leifer, L. (Eds.), *Design Thinking Research*. Springer International Publishing. 157-170.
- Schön, D. A. (1985). *The design studio: An exploration of its traditions and potential*. London: Royal Institute of British Architects Publications.
- Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner: Toward a new design for teaching and learning in the professions*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Schwieger, D. ve Ladwig, C. (2018). Reaching and Retaining the Next Generation: Adapting to the Expectations of Gen Z in the Classroom. *Information Systems Education Journal*. 16 (3).

- Simon, H. A. (1960). *The new science of management decision*. (Harper and Row, Ed.). New York, NY.
- Simon, H. A. (1969). The Sciences of the Artificial. In *Cambridge, MA: MIT Press*.
- Smith, J. L., Deemer, E. D., Thoman, D. B. ve Zazworsky, L. (2014). Motivation under the microscope: Understanding undergraduate science students' multiple motivations for research. *Motivation and Emotion*, 38, 496-512.
- Sladek, S. ve Grabinger, A. (2014). *Gen Z. Introducing the first Generation of the 21st Century*. Araştırma Raporu. ABD: Xyz University Organization.
- Stolk, J. D., Zastavker, Y. V., ve Gross, M. D. (2018). Gender, motivation, and pedagogy in the STEM classroom: A quantitative characterization. *ASEE Annual Conference and Exposition, Conference Proceedings*.
- Stone, P. J., Dunphy, D. C., Marshall, S. S. ve Ogilvie, D. M. (1966). *The General Inquirer: A Computer Approach to Content Analysis*. Massachusetts: The M.I.T. Press.
- Svengren, L. (1997). Industrial Design as a Strategic Resource: A Study of Industrial Design Methods and Approaches for Companies” Strategic Development”, *The Design Journal*, 0 (1), 3-11.
- Terzi, Y. (2019). Anket Güvenilirlik Geçerlilik Analizi. On Dokuz Mayıs Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, İstatistik Bölümü, Ders Notları.
- Ünansal, N. (2014). *Türkiye’de İçmimarlık ve İçmimarlar*. Ed. U. Şumnu. İstanbul: İçmimarlar Odası Yayınları.
- Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., Blais, M. R., Briere, N. M., Senecal, C., ve Vallieres, E. F. (1992). The Academic Motivation Scale: A measure of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education. *Educational and Psychological Measurement*. 52. 1003-1017.
- Vallerand, R. J. ve Bissonnette, R. (1992). Intrinsic, Extrinsic, and Amotivational Styles as Predictors of Behavior: A Prospective Study. *Journal of Personality*. 60. 599-620.
- Visser, W. (2006). *The Cognitive Artifacts of Designing*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Weber, R. P. (1989). *Basic Content Analysis*. London: Sage.
- Webster, H. (2008). Architectural Education after Schön: Cracks, Blurs, Boundaries and Beyond. *Journal for Education in the Built Environment*, 3 (2), 65.

- Williams, C.K. ve Page, A.R. (2011). Marketing to the Generations. *Journal of Behavioral Studies in Business*, 3, 3-11.
- Woolfolk, A. E. (1998). *Educational Psychology*. Boston: Allyn and Bacon.
- Yeşilpınar-Uyar, M. ve Doğanay A. (2018). Öğrenci Merkezli Strateji, Yöntem ve Tekniklerin Akademik Başarıya Etkisi: Bir Meta-Analiz Çalışması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 2018; 14 (1).
- Yürekli, İ. ve Yürekli, H. (2004). Mimari Tasarım Eğitiminde Enformellik. *İTÜ Mimarlık Planlama Tasarım Dergisi*. 3 (1). 53-62.

İnternet Kaynakları

- http-1:** Brown, T. (2009). “Designers-Think Big”.
https://www.ted.com/talks/tim_brown_urges_designers_to_think_big?language=tr#t-940023 (Erişim tarihi: 05.06.2018)
- http-2:** Dziarsk, M. (2007). “Design thinking... What is that?”.
<https://www.fastcompany.com/919258/design-thinking-what> (Erişim tarihi: 15.08.2017)
- http-3:** <https://www.interaction-design.org/literature/article/5-stages-in-the-design-thinking-process> (Erişim tarihi: 20.08.2020)
- http-4:** <https://sozluk.gov.tr> (Erişim tarihi: 05.08.2020)
- http-5:** Interaction Design Foundation. [Interaction-design.org](https://www.interaction-design.org) (Erişim tarihi: 22.05.2020)
- http-6:** Interaction Design Foundation. [Interaction-design.org](https://www.interaction-design.org) (Erişim tarihi: 10.05.2020)
- http-7:** <https://ifiworld.org/about/> (Erişim tarihi: 10.12.2020)

EKLER

EK-1 Veri Toplama Aracı

İçmimarlık Öğrencilerinin Akademik Motivasyon Profillerinin Belirlenmesi ve Tasarım Düşüncesi Özellikleri ile İlişkilerinin Değerlendirilmesi

Değerli İçmimarlık bölümü öğrencisi,

• Bu araştırma, Anadolu Üniversitesi, Güzel Sanatlar Enstitüsü, İçmimarlık Anasanat Dalı'nda, Arş.Gör. Özlem KURT ÇAVUŞ (Danışman: Prof. B.Burak KAPTAN, İkinci Danışman: Prof. Dr. Esmahan AĞAOĞLU) tarafından yürütülen doktora tez çalışması ile ilgilidir. Bu çalışma kapsamında, Türkiye'deki İçmimarlık öğrencilerinin akademik motivasyon türleri ile tasarım düşüncesi (Design thinking) özellikleri arasındaki ilişkilerin, içmimarlık öğrencilerinden edinilecek bilgilere göre ortaya konması amaçlanmaktadır.

• Bu çalışmaya katılım tamamen gönüllülük esasına dayanmaktadır. Araştırma kapsamında toplanan veriler, sadece bilimsel amaçlar doğrultusunda kullanılacak, araştırmanın amacı dışında ya da bir başka araştırmada kullanılmayacaktır. Çalışmaya katıldıktan sonra herhangi bir nedenle istediğiniz zaman çalışmadan ayrılabilirsiniz.

• Çalışma ortalama 5-10 dakika sürecektir. Katılımınız için şimdiden teşekkür ederim.

* Gerekli

1. Çalışmaya tamamen kendi isteğimle katılıyorum, istediğim takdirde çalışmadan ayrılabilirim bilerek verdiğim bilgilerin bilimsel amaçlarla kullanılmasını kabul ediyorum. *

Kabul Ediyorum.

2. Cinsiyetiniz *

Kadın

Erkek

3. Yaşınız *

- 18-24
 25-29
 30-36
 36+

4. Öğrencisi Olduğunuz Üniversite

- Bilkent Üniversitesi
 Eskişehir Teknik Üniversitesi
 Hacettepe Üniversitesi
 İstanbul Teknik Üniversitesi
 İzmir Ekonomi Üniversitesi
 Marmara Üniversitesi
 Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi

5. Kaçınıcı Sınıftasınız? *

- 1
 2
 3
 4
 4+

6. İçmimarlık bölümüne nasıl yerleştirildiniz? *

- Merkezi Yerleştirme (ÖSYS, DGS, diğer)
- Özel Yetenek Sınavı

7. İçmimarlık bölümünü seçme sebebinizi birkaç sözcük ile anlatabilir misiniz? *

KISIM

1

Aşağıdaki dereceleri kullanarak, "Okula neden gittiğinizi" ifadeleri uygun şekilde işaretleyerek cevaplandırınız. Lütfen boş bırakmayınız.

Hiç uyuşmuyor	Biraz uyuşuyor	Orta derecede	Oldukça	Tam olarak		
1	2	3	4	5	6	7

NEDEN OKULA GİDİYORSUNUZ? Çünkü

8. ... sadece lise diploması ile ileride iyi bir iş bulamayabilirim. *

1	2	3	4	5	6	7
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

9. ... yeni bir şeyler öğrenirken zevk alıyorum ve tatmin oluyorum. *

1	2	3	4	5	6	7
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

10. ... üniversite eğitiminin, seçtiğim alana daha iyi hazırlanmamda yardımcı olacağını düşünüyorum.

1	2	3	4	5	6	7
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

11. ... bana ait düşünceleri başkalarıyla paylaşırken çok yoğun duygular yaşıyorum. *

1	2	3	4	5	6	7
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

12. ... dürüst olmak gerekirse bilmiyorum, aslında okulda boşa zaman harcıyormuşum gibi geliyor. *

1	2	3	4	5	6	7
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

13. ... derslerimde kendimi aşarken zevk aldığım için. *

1	2	3	4	5	6	7
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

14. ... üniversiteyi bitirebileceğimi kendi kendime kanıtlamak için. *

1	2	3	4	5	6	7
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

15. ... ileride daha itibarlı bir iş sahibi olabilmek için. *

1	2	3	4	5	6	7
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

16. ... daha önce hiç görmediğim şeyleri keşfederken zevk aldığım için. *

1	2	3	4	5	6	7
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

17. ... aslında, istediğim iyi bir iş alanına girebilmemi sağlayacak. *

1	2	3	4	5	6	7
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

18. ... ilginç yazılar okumaktan zevk aldığım için. *

1	2	3	4	5	6	7
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

19. ... önceden okula gitmek için iyi nedenlerim vardı ama şimdi devam edip etmeme konusunda kararsızım. *

1	2	3	4	5	6	7
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

20. ... kişisel hedeflerimden birine ulaşmak için kendimi aşarken yaşadığım mutluluktan dolayı.

1	2	3	4	5	6	7
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

21. ... şu da bir gerçek ki, okulda başarılı olduğum zaman kendimi önemli hissediyorum. *

1	2	3	4	5	6	7
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

22. ... ileride "iyi bir hayat" yaşamak istiyorum. *

1	2	3	4	5	6	7
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

23. ... ilgimi çeken konular hakkında bilgilerimi artırırken duyduğum mutluluktan dolayı. *

1	2	3	4	5	6	7
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

24. ... meslek edinme açısından daha iyi seçim yapmamı sağlayacak. *

1	2	3	4	5	6	7
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

25. ... önemli yazarların yazdıklarına tamamen kendimi kaptırduğımda hissettiğim mutluluktan dolayı. *

1	2	3	4	5	6	7
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

26. ... neden okula gittiğimi bilemiyorum, açıkçası pek de umurumda değil. *

1	2	3	4	5	6	7
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

27. ... zor olan akademik çalışmalarda zorlandığımı hissetmekten zevk aldığım için. *

1	2	3	4	5	6	7
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

28. ... kendi kendime zeki olduğumu göstermek için. *

1	2	3	4	5	6	7
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

29. ... ileride daha iyi ücret alabilmek için. *

1	2	3	4	5	6	7
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

30. ... ilgimi çeken birçok konu hakkında daha fazla şey öğrenmeye devam etmemi sağlıyor. *

1	2	3	4	5	6	7
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

31. ... inanıyorum ki, birkaç yıl daha aldığım bu eğitim çalışma hayatı için gereken yeteneklerimi geliştirecek. *

1	2	3	4	5	6	7
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

32. ... birbirinden farklı ve ilginç konuları okurken hissettiğim büyük hazdan dolayı. *

1	2	3	4	5	6	7
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

33. ... bilmiyorum, zaten okulda ne yaptığımı bir türlü anlayamadım. *

1	2	3	4	5	6	7
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

34. ... üniversitedeki çalışmalarında mükemmel olmaya çalışmak, bireysel tatmin yaşamamı sağlıyor. *

1	2	3	4	5	6	7
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

35. ... kendi kendime, derslerde başarılı olabileceğimi göstermek istiyorum. *

1	2	3	4	5	6	7
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

KISIM
2

Aşağıdaki veri toplama aracı, kişisel tutum ve özellikleriniz ile ilgili her biri 5 seçenekli olan ifadeler bulunmaktadır. Lütfen bu ifadelerin sizinle uyuma düzeyini; 1 (hiç uyumuyor) ve 5 (tamamen uyuyor) arasında bir değer işaretleyerek belirtiniz.

36. Sorunlara "insan odaklı" yaklaşabiliyorum. *

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

37. Bir çalışma biçimi olarak "görselleştirme yöntemlerini" kullanabiliyorum. *

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

38. Bir sorunun farklı çözümlerini düşünürken, detaylara odaklanırken aynı zamanda büyük resmi daima aklımda tutabiliyorum. *

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

39. Sorunları, iyi çözümlere götüren birer "araç" olarak görebiliyorum. *

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

40. Disiplinler arası işbirliklerine açığım. *

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

41. Farklı bakış açılarına açığım, her türlü farklılığı zenginlik olarak görürüm. *

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

42. Grup çalışmasına kolayca uyumlanabilirim ve işbirliklerine açığım. *

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

43. Farklı arka plan ve düşüncelere sahip insanlara karşı yargılayıcı değil ılımlı yaklaşırım. *

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

44. Sorunlara eleştirel ve sorgulayıcı yaklaşabiliyorum. *

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

45. Sorunlara ya da durumlara, bir başkasının gözünden bakabilme ve deneyimleyebilme (empati) yeteneğine sahibim. *

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

46. Sorunları, çözmeye yönelik olarak kolayca formüle edebilir, yeniden çerçeveleyebilirim.

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

47. Fark yaratma tutkusuna sahibim. *

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

48. Sorunlara karşı bütüncül bir bakış açısıyla yaklaşabilirim. *

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

49. Bir seçim yapmadan ya da karar vermeden önce, olası tüm alternatifleri araştırırım. *

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

50. Risk almaktan kaçınmam, riskleri çözüme giden yolda sürecin parçası olarak görürüm. *

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

51. Yeni şeyler öğrenmekten büyük bir haz duyarım. *

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

52. “Yaparak öğrenme” benim için temel öğrenme yoludur. *

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

53. Başarısızlık ya da hataları, yeni olanakları keşfetmenin ve öğrenmenin bir yolu olarak görürüm. *

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

54. Yaratıcı sorun çözme yeteneklerimi kullanmakta kendime güvenirim. *

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

55. Sorunu açıklarken sözel anlatım gücünü rahat ve etkili bir biçimde kullanabiliyorum. *

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

56. Bir sorun karşısında iyimserliğimi koruyabiliyorum. *

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

57. Çözüm üzerinde ilerlerken her zaman doğru yolda olmayabileceğimi hesaba katarım. *

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Zaman ayırdığınız için teşekkürler.

Bu içerik Google tarafından oluşturulmamış veya onaylanmamıştır.

Google Formlar

EK-2 Etik Kurul Onayı

Evrak Kayıt Tarihi: 17.02.2020 Protokol No: 5848

Tarih: 02.03.2020



ESKİŞEHİR TEKNİK ÜNİVERSİTESİ SOSYAL VE BEŞERÎ BİLİMLERİ BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİĞİ KURULU KARAR BELGESİ

ÇALIŞMANIN TÜRÜ:	Doktora Tez Çalışması
KONU:	Sosyal Bilimler
BAŞLIK:	İçmimarlık Öğrencilerinin Akademik Motivasyon Profillerinin Belirlenmesi ve Tasarım Düşüncesi Özellikleri ile İlişkilerinin Değerlendirilmesi
PROJE/TEZ YÜRÜTÜCÜSÜ:	Prof. Dr. B. Burak KAPTAN
TEZ YAZARI:	Arş. Gör. Özlem KURT ÇAVUŞ
ALT KOMİSYON GÖRÜŞÜ:	-
KARAR:	Olumlu
 Prof. Dr. Gürsoy ARSLAN (Başkan/Mühendislik Fak.)	
 Prof. Dr. Metin ARGAN (Spor Bilimleri Fak.)	 Prof. Dr. Berna YAZICI (Fen Fak.)
KATILMADI Prof. Dr. Meral NALÇAKAN (Mimarlık ve Tasarım Fak.)	 Prof. Dr. Cafer ARSLAN (Mimarlık ve Tasarım Fak.)
 Prof. Dr. Ertuğrul ALGAN (Porsuk Meslek Yüksekokulu)	 Prof. Dr. Ilker YILMAZ (Spor Bilimleri Fak.)