

To Cite This Article: Gümüşçü, Ç. ve Aytar Sever, İ. (2026). Analysis of Learning Style Differences Through Pedagogical Structures in Interior Architecture Education. *Journal of Interior Design and Academy*, 6(1), 20-39.

DOI: 10.53463/inda.20260433

Submitted: 13/03/2026

Revised: 07/05/2026

Accepted: 18/05/2026

ANALYSIS OF LEARNING STYLE DIFFERENCES THROUGH PEDAGOGICAL STRUCTURES IN INTERIOR ARCHITECTURE EDUCATION

İç Mimarlık Eğitiminde Öğrenme Stili Farklılıklarının Pedagojik Yapılar Üzerinden Analizi

Çağla GÜMÜŞÇÜ¹, İldem AYTAR SEVER²

Öz

İç mimarlık stüdyo öğretimi tüm öğrencilere aynı ortamı sunmaktadır. Ancak bu ortam herkes için eşit ölçüde işlevli olmayabilmektedir. Stüdyo öğretimi büyük ölçüde mesleki eğitimin atölye geleneğinden devralınan bir anlayışla sürmekte ve tüm öğrencilerin bilgiyi benzer yollarla öğrendiğini varsaymaktadır. Buna karşın alan yazını, öğrenciler arasında öğrenme stilleri açısından anlamlı farklılıklar bulunduğunu ortaya koymaktadır. Bu çalışma öğrenmenin sadece bireysel bir sorun değil, öğretim tasarımından kaynaklanan geliştirilebilir bir alan olduğunu öne sürmektedir. Kolb, Schön, Biggs ve Tang ile Tomlinson'ın kuramsal çerçeveleri iç mimarlık stüdyosu bağlamında bir arada kullanılarak görev sistemi, geri bildirim sistemi ve değerlendirme sistemi analiz edilmektedir. Bu dört çerçevenin birlikte okunması, öğretim tasarımı için bütünlük bir bakış açısı sunmaktadır. Çalışma, mevcut stüdyo öğretiminin bazı öğrenme biçimlerini desteklerken bazılarını görünmez kılabileceğini ve bu durumun öğretim tasarımı açısından yeniden ele alınması gerektiğini ortaya koymaktadır.

Anahtar Kelimeler: İç mimarlık eğitimi, stüdyo pedagojisi, öğrenme stilleri, farklılaştırılmış öğretim, deneysel öğrenme

Abstract

Interior architecture studio education provides a common learning environment for all students; however, this environment may not function equally effectively for everyone. Studio teaching largely continues within a framework inherited from the traditional atelier model, implicitly assuming that students learn in similar ways. Yet the literature consistently demonstrates significant differences in students' learning approaches. This study argues that such disparities reflect not individual shortcomings but a structural dimension of instructional design that can be improved. Drawing on the theoretical frameworks of Kolb, Schön, Biggs and Tang, and Tomlinson, the study analyzes the studio task system, feedback system, and assessment system within the context of interior architecture education. Bringing these four frameworks into dialogue offers an integrated perspective for instructional design. The study reveals that current studio teaching may support certain learning approaches while rendering others invisible, a pattern that calls for critical reconsideration from an instructional design standpoint.

Keywords: Interior architecture education, studio pedagogy, learning styles, differentiated instruction, experiential learning

¹ Correspondence to: Res. Asst., İstanbul Atlas University, İstanbul, cagla.gumuscu@atlas.edu.tr, ORCID No: 0000-0003-3826-8347

² Assoc. Prof. Dr, Mimar Sinan Fine Arts University, İstanbul, ildem.aytar@msgsu.edu.tr, ORCID No: 0000-0003-2492-9845

1. GİRİŞ

İç mimarlık eğitiminin merkezinde yer alan proje dersleri, gerekli bilgi ve beceriyi kazandırmayı temel alan tasarım eğitiminin doğasına uygun olarak öğrencilerin eğitmenleri ile birebir iletişim kurabileceği stüdyo olarak adlandırılan çalışma alanlarında gerçekleştirilmektedir (Uluoğlu, 1990). Stüdyo öğretimi, öğrencinin yalnızca bilgi edinmediği, aynı zamanda tasarım problemleriyle doğrudan yüzleştiği, çözüm ürettiği ve bu üretim sürecinde mesleki düşünme biçimini geliştirdiği bir ortam olarak tanımlanabilmektedir. Analitik düşünme, estetik karar verme, teknik yeterlik ve kullanıcı odaklı çözüm üretme becerileri, standart bir sınıf ortamından farklı olarak bu süreç içinde birlikte gelişmektedir.

Bununla birlikte stüdyo öğretimi önemli bir soruyu göz ardı etmektedir. Öğretim uygulamaları büyük ölçüde mesleki atölye geleneğinden devralınan bir anlayışla sürmekte ve tüm öğrencilerin bilgiyi benzer biçimlerde öğrendiğini varsaymaktadır. Oysa bireyler bilgiyi farklı yollarla öğrenmektedir. Kolb (1984), bu farklılıkları dört öğrenme stili üzerinden tanımlamıştır: somut deneyim ve yansıtıcı gözlem ağırlıklı *Ayrıştırıcı*; soyut kavramsallaştırma ve yansıtıcı gözlem ağırlıklı *Özümseyen*; soyut kavramsallaştırma ve aktif deneyimleme ağırlıklı *Yakınsayan*; somut deneyim ve aktif deneyimleme ağırlıklı *Yerleştirici*. Bu sınıflandırma, öğrenciler arasındaki farklılıkları sabit bir hiyerarşi olarak değil, farklı öğrenme güçleri olarak ele almaktadır. Alan yazını, bu farklılıkların stüdyo performansını etkilediğini tutarlı biçimde göstermektedir (Demirbaş ve Demirkan, 2003; Kvan ve Jia, 2005; Kolsal ve Kandemir, 2021).

Demirbaş ve Demirkan (2003), 88 iç mimarlık öğrencisiyle yürüttükleri çalışmada farklı öğrenme stillerine sahip öğrencilerin tasarım sürecinin farklı aşamalarında birbirinden anlamlı biçimde ayrılan performans puanları aldığını ortaya koymuştur. En yüksek ilerlemeyi Özümseyen profildeki öğrenciler, en düşük ilerlemeyi ise Yerleştirici profildekiler göstermiştir. Kvan ve Jia (2005) bu bulguyu bir adım öteye taşımış; görev tasarımının bu ilişki üzerinde belirleyici olabildiğini göstermiştir. Aynı öğrenciler iki farklı stüdyo göreviyle karşılaştırıldığında, esnek ve açık uçlu görevde Yerleştirici öğrencilerin belirgin biçimde daha düşük not aldığı, yapılandırılmış görevde ise bu farkın ortadan kalktığı görülmüştür. Kolsal ve Kandemir (2021) de Türkiye bağlamında benzer bir sonuca ulaşmış; stüdyo görevinde en yüksek notların ağırlıklı olarak Özümseyen profildeki öğrencilere ait olduğunu saptamıştır.

Bu araştırmalar önemli olmakla birlikte çoğu aynı noktada durmaktadır. Farklılıkların var olduğunu göstermekte; ancak bu farklılıkların neden oluştuğunu net bir biçimde ortaya koymamaktadır. Görevlerin nasıl tasarlandığı, geri bildirim nasıl verildiği, değerlendirilmenin nasıl yapıldığı ve

bunların bazı öğrenciler için işe yarıyor, bazıları için yaramıyor olması yeterince araştırılmamıştır. Bu durum Türkiye bağlamı için de geçerlidir. Öğrenme stillerini ve performansla ilişkisini inceleyen çalışmalar bulunmaktadır. Ancak bu farklılıkların ardında hangi öğretim anlayışlarının yer aldığını sorgulayan bir çalışma eksiktir. Bu makale belirtilen boşluğa konumlanmaktadır. Bu noktada araştırmanın temel amacı, stüdyoda gözlemlenen öğrenme eşitsizliğinin öğrencilerin öğrenme stillerinin yanı sıra öğretimin nasıl tasarlandığından kaynaklandığını ortaya koymaktır.

2. YÖNTEM

Çalışmada yöntem olarak, iç mimarlık stüdyo pedagojisini teorik-kavramsal bir yaklaşımla ele alan çoklu kuramsal çerçeve analizi benimsenmiştir. Mevcut kuramsal yapılar ve alan yazını sistematik biçimde ilişkilendirilerek çalışmanın kapsamı oluşturulmuştur. Her çerçeve önce kendi iç mantığı içinde ele alınmış, ardından stüdyo öğretiminin üç temel sistemi üzerinden diğer çerçevelerle ilişkilendirilerek bütünlük bir analitik okuma üretilmiştir.

Kuramsal çerçevelerin seçimi için, kapsam, ilgililik ve tamamlayıcılık olmak üzere üç ölçüt esas alınmıştır. Kapsam açısından her çerçeve stüdyo öğretiminin farklı bir boyutunu ele almaktadır: Kolb (1984) öğrenme biçimi farklılıklarını, Schön (1983) stüdyoya özgü düşünme ve üretim süreçlerini, Biggs ve Tang (2011) öğretim hedefleri ile değerlendirme arasındaki tutarlılığı, Tomlinson (2001) ise bireysel farklılıklara duyarlı öğretim tasarımını tanımlamaktadır. İlgililik açısından her çerçeve stüdyo öğretiminin kendine özgü koşullarıyla -tasarım süreci, belirsizlikle baş etme, bireysel üretim, geri bildirim ve değerlendirme- güçlü biçimde ilişkilendirilebilir niteliktedir. Tamamlayıcılık açısından ise dört çerçeve birbirini izleyen ve tamamlayan bir mantık zinciri oluşturmaktadır; her biri diğerinin göremediği boyutu görünür kılmaktadır.

Analiz aşaması ise stüdyo öğretiminin görev sistemi, geri bildirim sistemi ve değerlendirme sistemi olmak üzere üç boyutu üzerinden yürütülmüştür. Bu boyutlar, stüdyo öğretiminin öğrencilerle en doğrudan temas kurduğu ve öğrenme biçimlerini en belirgin biçimde şekillendirdiği alanlar olarak belirlenmiştir.

3. KURAMSAL ÇERÇEVE

3.1. Kolb'un Deneyimsel Öğrenme Kuramı

David Kolb (1984), öğrenmeyi bilginin aktarılması değil, deneyimin dönüştürülmesi yoluyla yaratılması süreci olarak tanımlamaktadır. Bu tanım, bilgiyi önceden var olan ve aktarılmayı bekleyen bir nesne olarak gören geleneksel anlayıştan ayrılmaktadır. Kolb (1984)'a göre bilgi sabit ve değişmez unsurlardan oluşmamaktadır. Aksine deneyim yoluyla sürekli yeniden üretilir ve dönüştürülür.

Kolb'un kuramı, üç ayrı öğrenme geleneğinin sentezi üzerine inşa edilmiştir. Dewey'in öğrenmeyi dürtü, gözlem ve bilgi arasındaki devirsel bir süreç olarak ele alması; Lewin'in somut deneyim ile soyut kavramsallaştırma arasındaki gerilimi geri bildirim döngüleriyle açıklaması; Piaget'in bilişsel gelişimi özümleme ve uyum arasındaki denge üzerinden tanımlaması. Bu üç gelenek Kolb'un yaklaşımının temel dayanaklarını oluşturmaktadır (Kolb, 1984). Bu ortak temele göre öğrenme, birbirine karşıt olan ama birbirini tamamlayan dört aşamanın, somut deneyim, yansıtıcı gözlem, soyut kavramsallaştırma ve aktif deneyimleme, çatışmasından doğar ve bu çatışmanın çözümüne bağlı olmaktadır.

Döngü bu dört aşamadan oluşmaktadır. Somut Deneyim (SD), öğrencinin bir durum ya da problem ile doğrudan ve kişisel temas kurmasını ifade etmektedir. Yansıtıcı Gözlem (YG), bu deneyimi farklı açılardan gözlemleyip üzerinde düşünmeyi gerektirir. Soyut Kavramsallaştırma (SK), gözlemlerden çıkarılan sonuçları genelleştirerek kavramsal bir çerçeveye yerleştirmeyi kapsamaktadır. Aktif Deneyimleme (AD) ise bu kavramların yeni durumlarda sınanmasına karşılık gelmektedir. Döngü doğrusal değil, yinelemeli bir yapıya sahiptir. Her aktif deneyimleme yeni bir somut deneyimin zeminini hazırlamaktadır.

Bu döngünün algılama ve işleme olmak üzere iki temel gerilim eksenini bulunmaktadır. İlki, somut deneyim ile soyut kavramsallaştırma arasındadır; diğeri ise aktif deneyimleme ile yansıtıcı gözlem arasındadır. Bu iki eksenin kesişimi dört öğrenme stili profilini ortaya çıkarmaktadır. Ayırıştırıcı profil (SD+YG), somut deneyim ve yansıtıcı gözlemi ön plana çıkarmaktadır. Bu profile sahip öğrenciler durumları geniş bir perspektiften ele alır, farklılıklara duyarlıdır ve anlam üretimine yönelmektedir. Özümseyen profil (SK+YG), soyut kavramsallaştırma ve yansıtıcı gözlemi birleştirmektedir. Tümevarımsal bir düşünme biçimiyle kavramsal modeller kurmaya ve bilgiyi sistematik biçimde örgütlemeye eğilim göstermektedirler. Yakınsayan profil (SK+AD), soyut kavramsallaştırma ve aktif deneyimlemeyi bir arada taşımaktadır. Kavramları belirli problemlerin çözümüne uygulamakta ve tündengelimli akıl yürütme güçlü yanları olarak değerlendirilmektedir. Yerleştirici profil (SD+AD) ise somut deneyim ve aktif deneyimlemeyi birleştirmektedir. Sezgisel kararlar alarak hareket etmeye, yeni deneyimlere açık olmaya ve uygulamaya odaklanmaya yatkındırlar (Kolb, 1984).

Bu kuram iç mimarlık stüdyosu bağlamında değerlendirildiğinde, döngünün tasarım süreciyle kurduğu yapısal benzerlik önem kazanmaktadır. Bir tasarım projesinin aşamaları olarak kullanıcı ve mekânla doğrudan karşılaşma, gözlem ve analiz, kavram geliştirme, çözümleri üretim yoluyla sınama Kolb'un döngüsüyle büyük ölçüde örtüşmektedir. Ancak tasarım süreci döngünün tüm aşamalarını kapsasa da stüdyo öğretimi bu aşamaları eşit ağırlıkta desteklemeyebilir. Kavramsallaştırma ve sözlü gerekçelendirmeye verilen önem, deneyimleme ve sınama aşamalarına kıyasla daha belirgin

olduğunda, döngünün yalnızca belirli noktalarının görünür olduğu bir öğretim yapısı ortaya çıkabilmektedir. Kolb'un döngüsünü temel tasarım stüdyosuna uygulayan ampirik bir çalışmada, döngünün tüm aşamalarını kapsayan öğretimin öğrencilerin hem öz-yeterlik algısını hem de öğrenme performansını anlamlı biçimde geliştirdiği görülmüştür (Wang, 2025). Bu bulgu, döngünün yalnızca kuramsal değil uygulamada da işlevsel olduğunu ortaya koymasından dolayı anlamlıdır.

3.2. Schön'ün Yansıtıcı Pratisyen Modeli

Donald Schön (1983), mesleki bilgiye ilişkin hâkim anlayışı olan teknik rasyonalite modeli olarak adlandırdığı çerçeveyi köklü biçimde sorgulamıştır. Bu modele göre mesleki pratik, bilimsel bilginin teknik problemlere uygulanmasını kapsamaktadır. Uygulayıcı önce ilkeyi öğrenir, ardından bu ilkeyi gerçek duruma uygular. Schön (1983)'e göre bu anlayış, pratik bilginin gerçek doğasını yanlış temsil etmektedir. Gerçek mesleki durumlar çoğunlukla belirsiz, özgün ve birbiriyle çelişen değerleri barındırmaktadır. Bu tür durumlar önceden hazırlanmış teknik çözümlerle aşılanmamaktadır.

Schön (1983) bu eleştiriden hareketle iki temel kavram geliştirmiştir: eylem-içi yansıtma ve eylem-üzeri yansıtma. Eylem-içi yansıtma, uygulayıcının iş yaparken ortaya çıkan beklenmedik durumları anında kavrayıp yanıt üretmesini tanımlamaktadır. Schön bunu "sürpriz ile karşılaşma" olarak betimlemektedir. Alışılmış bilgi beklenmedik bir durumla karşılaştığında uygulayıcı durur, durumu yeniden çerçeveler ve alternatif bir yanıt dener. Bu süreç sözel ya da analitik değil, doğrudan eylem içinde gerçekleşmektedir. Eylem-üzeri yansıtma ise tamamlanan bir deneyime geri dönüp "ne yaptım, neden yaptım, ne öğrendim" diye sorgulamayı ifade etmektedir. Bu iki yansıtma biçimi birbirini dışlamamaktadır. Aksine birbirini besleyen tamamlayıcı süreçler olarak konumlanmaktadır.

Schön (1983), stüdyo öğretimini bu tür yansıtıcı öğrenmenin güçlü biçimde gerçekleşebildiği ortamlardan biri olarak görmektedir. Stüdyoda öğrenci, önceden belirlenmiş yanıtlara ulaşmak yerine problemi sürekli yeniden tanımlayan bir sürecin içinde yer almaktadır. Her üretim kararı yeni bir durumu ortaya çıkarmaktadır ve öğrenci bu yeni duruma yanıt üretmek zorunda kalmaktadır. Bu yapı, teknik rasyonalite modelinin varsaydığı doğrusal ilerlemenin aksine, öğrenmenin bizzat belirsizlik içinde ve üretim yoluyla gerçekleştiği bir süreç olarak konumlanmaktadır.

Bu noktada Kolb'un kuramıyla önemli bir bağlantı kurulmaktadır. Schön'ün tanımladığı eylem-içi yansıtma, aslında Kolb'un döngüsünde yansıtıcı gözlem ve aktif deneyimleme aşamalarının eş zamanlı ve iç içe gerçekleşmesi olarak karşılık bulmaktadır. Ancak Schön'ün modelinin bu çalışma için özgün katkısı bulunmaktadır. Yansıtma tek bir biçimle sınırlı değildir. Bazı öğrenciler yansıtmayı sözel ve analitik biçimde gerçekleştirirken, bazıları aynı süreci çizmek, maket yapmak ya da deneme yanılma yoluyla, yani eylem içinde gerçekleştirmektedir. Stüdyo geri bildirimini ağırlıklı olarak sözlü

gerekçelendirmeye dayandığında, yalnızca belirli bir yansıtma biçimi görünür ve değerli kılınmaktadır.

3.3. Biggs ve Tang'ın Yapılandırılmış Hizalamalı Öğretim Çerçevesi

Biggs ve Tang (2011), kaliteli öğrenmenin gerçekleşebilmesi için üç temel öğenin öğrenme hedefleri, öğretim etkinlikleri ve değerlendirme yöntemleri birbiriyle tutarlı bir bütün oluşturması gerektiğini savunmaktadır. Bu tutarlılık Yapılandırılmış Hizalama olarak adlandırılmaktadır. Hizalama sağlandığında öğrenciler neyi öğrenmeleri gerektiğini net biçimde görebilir, öğretim etkinlikleri bu hedefe ulaşmayı destekler ve değerlendirme de hedeflenen öğrenmenin gerçekleşme düzeyini ölçer. Hizalama bozulduğunda ise öğrenciler gerçek anlamda öğrenmek yerine değerlendirme sisteminin neyi ödüllendirdiğini çözmeye yönelmektedir.

Bu çerçeve iç mimarlık stüdyosuna uygulandığında yapısal bir gerilim görünür hale gelmektedir. Stüdyo öğretiminin öğrenme hedefleri genellikle geniş ve çok boyutludur. Kavramsal özgünlük, işlevsel çözüm kalitesi, teknik yeterlik, sürece katılım ve kullanıcı odaklı düşünme bunların başında gelmektedir. Bu hedefler, Kolb'un döngüsündeki dört aşamanın tamamına (deneyimleme, gözlem, kavramsallaştırma ve sınama) karşılık gelecek biçimde kurgulanmıştır (Kolb ve Kolb, 2005). Ancak stüdyonun değerlendirme pratiğine bakıldığında farklı bir tablo ortaya çıkmaktadır. Jüri değerlendirmeleri büyük ölçüde kavramsal netlik ve sözlü gerekçelendirme üzerinde yoğunlaşmaktadır. Bu durumda öğrenme hedeflerinin tamamı değil, yalnızca belirli bir bölümü özellikle soyut kavramsallaştırma ve sözel ifade becerisi ölçülmüş olmaktadır (Kolb ve Kolb, 2005).

Biggs ve Tang (2011) bu tür bir uyumsuzluğun öğrenci davranışları üzerinde belirleyici bir etki yarattığını vurgulamaktadır. Değerlendirme sistemi neyi ödüllendiriyorsa öğrenciler zamanla çalışma biçimlerini ona göre düzenlemektedirler. Ramsden (2003)'ün yaptığı çalışma bu noktayı desteklemektedir. Değerlendirme, öğrencinin neyi öğreneceğini büyük ölçüde belirleyen en etkili araçlardan biri olarak değerlendirilmektedir. Bu durum stüdyo bağlamında değerlendirildiğinde, jüride sözlü gerekçelendirme ağır basıyorsa öğrencilerin kavramı üretim sürecinde geliştirmek yerine sunumda iyi anlatmaya odaklandığını göstermektedir. Bu noktada kayma, öğrenme hedefleriyle değerlendirme pratiği arasındaki hizalanma bozukluğuyla ilişkili bir sonuç olarak tanımlanabilmektedir.

3.4. Tomlinson'ın Farklılaştırılmış Öğretim İlkeleri

Tomlinson (2001), etkili öğretimin öğrenciler arasındaki farklılıkları görmezden gelmek yerine bu farklılıklara duyarlı biçimde yanıt vermesi gerektiğini savunmaktadır. Farklılaştırılmış öğretim, tüm

öğrencilere aynı içeriği aynı yolla sunmak yerine içerik, süreç ve ürün boyutlarında kasıtlı ve planlı esneklik tanımak anlamına gelmektedir. Burada belirleyici olan farklılaştırma bazı öğrencilere daha kolay görev vermek değil; farklı öğrencilerin aynı hedefe farklı yollardan ulaşabilmesini mümkün kılmak olarak tanımlanabilmektedir.

Tomlinson (2001) bu anlayışı yalnızca bireysel bir tercih meselesi olarak değil, aynı zamanda bir eşitlik meselesi olarak da ele almaktadır. Herkese aynı görevi aynı koşullarda vermek biçimsel olarak eşit görünmektedir. Ancak öğrenciler bilişsel açıdan birbirinden farklıysa mevcut öğretim düzeninin bazı öğrenciler için diğerlerine kıyasla yapısal olarak daha elverişli bir ortam yarattığı söylenebilmektedir. Bu durum bireysel bir dezavantajın değil, öğretim tasarımının tercihlerinin sonucu olarak karşımıza çıkmaktadır.

Stüdyo ortamında farklılaştırmanın sınırlılıklarının da göz ardı edilmemesi gerekmektedir. Tüm öğrenciler aynı tasarım problemiyle çalışmak durumundadır. Bu nedenle içerik düzeyinde kapsamlı bir farklılaştırma her zaman mümkün olmayabilmektedir. Asıl esneklik alanı süreç ve değerlendirme boyutlarında açılmaktadır. Öğrencilere aynı hedefe farklı yollardan ulaşma imkânı tanımak, geri bildirim yalnızca sözlü değil farklı biçimlerde sunmak, yansıtmayı yazılı, görsel ya da üretim yoluyla da kabul etmek bu kapsamda düşünülebilmektedir. Vygotsky (1978)'nin her öğrencinin farklı bir gelişim noktasında bulunduğuna ilişkin vurgusu da bu anlayışı desteklemektedir. Öğretim tasarımının, öğrencinin bağımsız olarak yapabildikleri ile yetkin bir rehberlik aracılığıyla ulaşabileceklerinin kesişiminde yer alması gerekmektedir.

3.5. Dört Çerçevenin Bütünleşik Okunması

Bu çalışmada kullanılan dört kuramsal çerçeve birbirinden bağımsız açıklama araçları değil, birbirini tamamlayan ve birlikte daha güçlü bir analitik yapı oluşturan perspektifler olarak ele alınmaktadır. Her çerçeve stüdyo öğretiminin farklı bir katmanını görünür kılmaktadır: öğrencilerin neden farklı öğrendiği, stüdyo öğretiminin bu farklılıklarla nasıl karşılaştığı, tutarsızlığın nerede olduğu ve bu tutarsızlığa nasıl yanıt verilebileceği. Bu çalışmanın katkısı, bu katmanların kesişiminde ortaya çıkmaktadır.

Kolb'un kuramı başlangıç noktasını oluşturmaktadır. Öğrencilerin bilgiyi farklı biçimlerde öğrendiğini ve bu farklılıkların rastlantısal değil sistematik olduğunu ortaya koymaktadır. Ancak Kolb'un kuramı tek başına şu soruyu sınırlı biçimde açıklamaktadır: stüdyo öğretimi bu farklılıklarla nasıl ilişki kurmaktadır? Bu soruyu Schön'ün modeli devralmaktadır. Schön (1983), stüdyonun yalnızca teknik bilginin uygulandığı değil, belirsizlik içinde düşünerek öğrenmenin gerçekleştiği özgün bir ortam olduğunu göstermektedir. Bununla birlikte Schön'ün modeli de yalnızca sürecin nasıl

işlediğini tanımlamaktadır. Bu sürecin farklı öğrenciler için eşit ölçüde erişilebilir olup olmadığını sorgulamamaktadır.

Bu sorgulamayı Biggs ve Tang'ın çerçevesi üstlenmektedir. Öğrenme hedefleri, öğretim etkinlikleri ve değerlendirme arasındaki hizalanma ilişkisi üzerinden stüdyo öğretiminin yapısal tutarsızlıklarını ortaya koymaktadır. Değerlendirmenin yalnızca belirli öğrenme biçimlerini tanıması, bazı öğrencilerin öğrenme sürecini görünmez kılmaktadır. Biggs ve Tang'ın çerçevesi sorunu belirlemektedir. Ancak bu soruna nasıl yanıt verileceğini ise yeterince gösterememektedir.

Bu noktada Tomlinson'ın farklılaştırılmış öğretim anlayışı devreye girmektedir. Bireysel farklılıkları pedagojik bir sorun olarak değil, öğretim tasarımının başlangıç noktası olarak ele almaktadır. Tomlinson'ın yaklaşımı diğer üç çerçevenin ortaya koyduğu soruna yanıt üretme zemini sunmaktadır. Eğer öğrenciler farklı biçimlerde öğreniyorsa, stüdyo öğretimi yalnızca belirli öğrenme biçimlerini destekleyecek biçimde tasarlanmışsa ve bu durum hizalanma sorunları yaratıyorsa, öğretim tasarımının bu çeşitliliği karşılayacak esnekliği taşıması gerekmektedir.

Dört çerçeve bu sırayla okunduğunda birbirini izleyen ve tamamlayan bir mantık zinciri ortaya çıkmaktadır. Farklılıkları tanımak (Kolb, 1984), stüdyoya özgü öğrenme sürecini anlamak (Schön, 1983), yapısal uyumsuzlukları görmek (Biggs ve Tang, 2011), bu uyumsuzluklara yanıt üretmek (Tomlinson, 2001). Bu zincir, çalışmanın analiz bölümünün de omurgasını oluşturmaktadır.

4. ANALİZ ve TARTIŞMA

Dört kuramsal çerçeve, stüdyo öğretiminin görev sistemi, geri bildirim sistemi ve değerlendirme sistemi üzerinden birlikte okunduğunda tutarlı bir örüntü ortaya çıkmaktadır: mevcut stüdyo yapısı, belirli öğrenme profillerini sistematik biçimde desteklerken diğerlerini görünmez kılmaktadır (Tablo 1).

Tablo 1

Dört Kuramsal Çerçevenin Üç Pedagojik Sistem Üzerinden Bütünleşik Analizi

	Görev sistemi			Geri bildirim sistemi			Değerlendirme sistemi		
Kolb (1984)	Görevler	SK+YG	ağırlıklı	Sözlü geri bildirim	SK+YG	Jüri	değerlendirmesi	SK+YG	
	kurgulanmış; öğrenme döngüsünün			profillerine doğal bir zemin		profillerini	daha görünür		
	yalnızca iki aşaması pedagojik			sunarken, SD+AD profillerinin		kılmaktadır; SD+AD profilleri için	eşdeğer bir tanınma zemini		
	olarak görünür kılınmaktadır.			üretim yoluyla gerçekleştirdiği		bulunmamaktadır.			
	Dezavantajlı: SD+AD			yansıtma karşılanamamaktadır.					
	(Yerleştirici, Ayırıştırıcı)			Dezavantajlı: SD+AD		Dezavantajlı: SD+AD			
	<i>Somut deneyim ve aktif deneyimleme</i>			(Yerleştirici, Ayırıştırıcı)		(Yerleştirici, Ayırıştırıcı)			
	<i>yoluyla öğrenen profiller, görev</i>			<i>Çizerek ve maket yaparak düşünen</i>		<i>Yerleştirici ve Ayırıştırıcı profiller,</i>			
	<i>tasarımının yapısal tercihleri</i>			<i>öğrencinin yansıtma süreci geri</i>		<i>tasarım sürecine gerçek anlamda</i>			

	<p>nedeniyle dezavantajlı konuma dönüşmektedir.</p> <p>(Demirbaş ve Demirkan, 2003; Kvan ve Jia, 2005; Kolsal ve Kandemir, 2021)</p>	<p>bildirim döngüsünde görünmez kalmaktadır.</p> <p>(Demirbaş ve Demirkan, 2007)</p>	<p>katılmalarına karşın değerlendirme sisteminde görünmez kalmaktadır.</p> <p>(Demirbaş ve Demirkan, 2003; Kolsal ve Kandemir, 2021)</p>
<p>Schön (1983)</p>	<p>Sözel gerekçelendirme odaklı görev yapısı, eylem-içi yansıtmayı meşru bir öğrenme biçimi olarak tanınamamaktadır.</p> <p>Görünmez kalan: eylem-içi yansıtıcılar</p> <p><i>Yaparak, çizerek ve deneyimleyerek düşünen öğrencinin düşünme süreci, görev sisteminin ödüllendirdiği alanın dışında kalmaktadır.</i></p> <p>(Schön, 1983; Moon, 2004)</p>	<p>Geri bildirim yalnızca sözel ifadeyi tanımakta; maket ve çizim yoluyla gerçekleşen yansıtma eşdeğer bir pedagojik statü kazanamamaktadır.</p> <p>Görünmez kalan: eylem-içi yansıtıcılar</p> <p><i>Eylem yoluyla yansıtan öğrencinin düşünme süreci geri bildirim döngüsünde yeterince görünür olmayabilmektedir.</i></p> <p>(Moon, 2004)</p>	<p>Jüri sunumu sözel gerekçelendirmeyi esas almaktadır; tasarım sürecinde gerçekleşen öğrenme bütüncül biçimde ölçülememektedir.</p> <p>Görünmez kalan: eylem-içi yansıtıcılar</p> <p><i>Yinelemeli yapma süreci aracılığıyla gerçekleşen özgün mesleki öğrenme, değerlendirme sisteminin kapsamı dışında kalmaktadır.</i></p> <p>(Schön, 1983)</p>
<p>Biggs ve Tang (2011)</p>	<p>Görev yapısı eylem odaklı öğrenme hedeflerini yeterince karşılamamakta; hedefler ile görev tasarımı arasında hizalanma bozulmaktadır.</p> <p>Sorun: hedef-görev uyumsuzluğu</p> <p><i>Öğrenciler belirlenen öğrenme hedeflerinin tamamı yerine görev yapısının ödüllendirdiği biçime uyum sağlamaktadır.</i></p> <p>(Biggs ve Tang, 2011; Ramsden, 2003)</p>	<p>Geri bildirim teknik yeterlik ve üretim kalitesini dışarıda bırakmaktadır; öğrenciler zamanla gerçek hedeften uzaklaşarak geri bildirimle uyum sağlamaktadır.</p> <p>Sorun: hedef-geri bildirim uyumsuzluğu</p> <p><i>Öğrenme hedeflerinin tamamı geri bildirim süreci aracılığıyla görünür kılınamamaktadır.</i></p> <p>(Ramsden, 2003)</p>	<p>Değerlendirme öğrenme hedeflerinin yalnızca bir bölümünü ölçmekte; kavramsal netlik ve sözel ifade diğer bileşenlerin önüne geçmektedir.</p> <p>Sorun: hedef-değerlendirme hizalanma bozukluğu</p> <p><i>Hizalanma bozukluğu, öğrenme davranışlarını hedeflenen yetkinliklerden uzaklaştıracak biçimde yönlendirmektedir.</i></p> <p>(Ramsden, 2003; Race, 2014)</p>
<p>Tomlinson (2001)</p>	<p>Tekdüze görev yapısı bilişsel çeşitliliği görmezden gelmektedir; görevde biçimsel eşitlik yapısal eşitsizliğe dönüşmektedir.</p> <p>Sorun: yapısal eşitsizlik</p> <p><i>Görev sistemi, tasarım yoluyla değil de kasıtsız biçimde, belirli bilişsel profiller için dezavantajlı bir zemin oluşturmaktadır.</i></p> <p>(Tomlinson, 2001; Vygotsky, 1978)</p>	<p>Tek biçimli geri bildirim, farklı yansıtma biçimlerini tanınamakta; geri bildirim süreci bazı öğrenciler için daha az erişilebilirdir.</p> <p>Sorun: erişim eşitsizliği</p> <p><i>Geri bildirim sistemi bilişsel çeşitliliğe hizmet edememektedir; farklılaştırılmış geri bildirim biçimleri erişimi genişletebilir.</i></p> <p>(Tomlinson, 2001)</p>	<p>Tekdüze ölçüt yapısı farklı bilişsel güçleri karşılamamaktadır; değerlendirme sistemi yapısal eşitsizliği pekiştirmektedir.</p> <p>Sorun: yapısal eşitsizlik</p> <p><i>Değerlendirme sistemi, pedagojik eşitlik perspektifinden eleştirel biçimde yeniden ele alınmayı gerektirmektedir.</i></p> <p>(Tomlinson, 2001)</p>

4.1. Görev Sistemi

Stüdyo görevleri, öğrencinin öğrenme süreciyle kurduğu ilk ve en belirleyici temas noktası olarak tanımlanmaktadır. Görevin nasıl tanımlandığı, hangi aşamaları kapsadığı ve hangi çıktıları beklediği; öğrencinin süreci nasıl deneyimleyeceğini büyük ölçüde belirlemektedir. Bu nedenle görev tasarımı yalnızca teknik bir tercih değil, aynı zamanda pedagojik bir karar olarak konumlanmaktadır.

Kolb (1984)'un öğrenme döngüsü açısından bakıldığında, tasarım sürecinin aşamaları ile döngünün dört aşaması arasında dikkat çekici bir yapısal benzerlik göze çarpmaktadır. Mekânı ve kullanıcıyı doğrudan deneyimlemek somut deneyime, gözlem ve analize dönüştürmek yansıtıcı gözleme, kavram geliştirmek soyut kavramsallaştırmaya, çözümleri üretim yoluyla sınamak ise aktif deneyimlemeye karşılık gelmektedir. Bu benzerlik kuramsal olarak stüdyo öğretiminin her öğrenme stili profili için anlamlı bir katılım zemini sunabileceğine işaret etmektedir. Ancak alan yazınındaki bulgular bu tablonun pratikte daha karmaşık görüldüğünü ortaya koymaktadır. Demirbaş ve Demirkan (2003), Özümseyen profildeki öğrencilerin stüdyoda tutarlı biçimde en yüksek performansı gösterdiğini saptamıştır. Kvan ve Jia (2005) ise aynı öğrencilerin farklı görev yapılarında farklı performans sergilediğini göstermiştir: esnek ve açık uçlu görevde Yerleştirici profildeki öğrenciler belirgin biçimde dezavantajlı konuma düşerken, yapılandırılmış görevde bu fark büyük ölçüde ortadan kalkmıştır. Bu bulgu, performans farklılıklarının bireysel yeteneğe değil görev tasarımının tercihlerine bağlı olabileceğini düşündürmektedir (Kolb ve Kolb, 2005).

Schön (1983)'ün modeli bu örüntüyü anlamlandırmak için ek bir perspektif sunmaktadır. Stüdyo görevleri çoğunlukla kavram üretimi ve sözlü gerekçelendirmeyi ön plana çıkarmaktadır. Bu yapı, düşüncesini analitik ve sözel biçimde ifade etmeye yatkın öğrenciler için tanıdık bir zemin oluştururken, eylem-içi yansıtma yoluyla öğrenen öğrenciler için aynı zeminin eşit ölçüde erişilebilir olmayabileceğini akla getirmektedir. Çizerek, maket yaparak, mekânı bedensel olarak deneyimleyerek düşünen öğrenci de derinlikli bir öğrenme süreci yaşıyor olabilir; ancak görev yapısı bu üretimsel yansıtma biçimini yeterince tanımadığında bu süreç değerlendirme sisteminin dışında kalma riskiyle karşı karşıyadır.

Biggs ve Tang (2011)'in hizalama çerçevesinden bakıldığında sorun daha da belirginleşmektedir. Stüdyo öğrenme hedefleri arasında üretim kalitesi, teknik yeterlik ve sürece katılım gibi eylem odaklı bileşenler yer almaktadır. Ancak görev yapısının ağırlıklı olarak kavramsal netlik ve sözel ifadeyi esas alması, bu hedeflerle tam anlamıyla örtüşmemektedir. Öğrenme hedefleri ile görev tasarımı arasındaki bu hizalanma bozukluğu, bazı öğrencilerin güçlü yanlarını görev yapısı içinde görünür kılamamasına yol açabilmektedir.

Tomlinson (2001)'ın farklılaştırılmış öğretim anlayışı ise bu sorunu bir eşitlik meselesi olarak çerçevelemektedir. Herkese aynı görevi aynı koşullarda vermek biçimsel olarak eşit görünmektedir; ancak öğrenciler bilişsel açıdan birbirinden farklıysa görev yapısının bazı profiller için yapısal olarak daha elverişli bir ortam yarattığı söylenebilir. Kolsal ve Kandemir (2021)'in Türkiye bağlamındaki bulguları da bu örüntüyü desteklemektedir: stüdyo görevinde en yüksek notlar ağırlıklı olarak Özümseyen profildeki öğrencilere ait olmuştur. Bu sonuç, görev tasarımının bilişsel çeşitliliği ne ölçüde karşıladığının sorgulanmasını gerekli kılmaktadır.

4.2. Geri Bildirim Sistemi

Stüdyo geri bildirim, öğrenciye yalnızca bilgi aktarmakla kalmaz aynı zamanda hangi düşünce ve üretim biçimlerinin değerli sayıldığını da iletmektedir. Bu işlev geri bildirim salt teknik bir düzeltme aracından çıkararak pedagojik bir konuma taşımaktadır. Geri bildirim nasıl verildiği, neyin geri bildirim olarak tanındığı kadar belirleyici rol oynamaktadır.

Kolb (1984)'un profilleri açısından değerlendirildiğinde, geri bildirim sürecinin belirli öğrenme biçimlerini diğerlerine kıyasla daha görünür kıldığı söylenebilmektedir. Soyut kavramsallaştırma ve yansıtıcı gözlem aşamalarına yatkın profiller, özellikle Özümseyen ve Yakınsayan öğrenciler, düşüncelerini sözel ve analitik biçimde ifade etmeye daha alışkındır. Ağırlıklı olarak sözlü geri bildirim dayanan stüdyo öğretimi bu öğrenciler için tanıdık ve erişilebilir bir zemin sunarken, somut deneyim ve aktif deneyimleme aşamalarına yatkın profiller, özellikle Yerleştirici öğrenciler, düşüncelerini üretim yoluyla geliştirme eğilimindedir (Kolb ve Kolb, 2005). Demirbaş ve Demirkan (2007), öğrenme stillerinin yalnızca stüdyo performansını değil, derse katılım biçimlerini ve geri bildirim verilen tepkileri de etkileyebildiğini saptamıştır. Bu bulgu, geri bildirim sürecindeki farklılıkların bireysel değil yapısal bir kaynağa işaret ettiğini düşündürmektedir.

Schön (1983)'ün modeli bu yapısal sorunu daha derinlemesine görmemizi sağlamaktadır. Schön (1983)'e göre stüdyo geri bildirim, öğrencinin düşünce sürecini görünür kılan ve bu sürece ortak olan bir diyalog biçimi olmalıdır. Etkili geri bildirim öğrencinin neyi ürettiğini değil, nasıl düşündüğünü anlamayı ve bu düşünme sürecine müdahil olmayı gerektirir. Eylem-içi yansıtma ve eylem-üzeri yansıtma ayrımı bu bağlamda belirleyici bir işlev görmektedir: maket üretirken, malzemeyle çalışırken ya da mekânsal ölçeği bedensel olarak sınarken gerçekleşen yansıtma, sözel gerekçelendirmeden farklı ama onun kadar anlamlı bir öğrenme biçimine karşılık gelmektedir. Geri bildirim süreci yalnızca sözel ifadeyi tanıdığına, eylem yoluyla yansıtan öğrencinin düşünme süreci görünmez kalmaktadır. Moon (2004) da farklı yansıtma biçimlerinin öğrenme sürecinde eşdeğer bir işlev gördüğünü vurgulayarak bu noktayı desteklemektedir.

Biggs ve Tang (2011)'in hizalama çerçevesinden bakıldığında bu durum yapısal bir tutarsızlık olarak okunabilir. Stüdyo öğrenme hedefleri arasında üretim kalitesi, teknik yeterlik ve sürece katılım gibi eylem odaklı bileşenler yer alırken, geri bildirim pratiğinin ağırlıklı olarak sözel ifadeye yönelmesi bu hedeflerle tam anlamıyla örtüşmemektedir. Ramsden (2003)'in vurguladığı gibi, değerlendirme ve geri bildirim süreçleri öğrencinin neyi öğreneceğini büyük ölçüde belirlemektedir. Geri bildirim sisteminin yalnızca belirli ifade biçimlerini tanıması, öğrencileri bu biçimlere uyum sağlamaya yönelterek öğrenme hedeflerinin tamamından uzaklaşmalarına zemin hazırlayabilmektedir.

Tomlinson (2001)'in farklılaştırılmış öğretim anlayışı ise bu tutarsızlığa yanıt üretme zemini sunmaktadır. Geri bildirim biçimlerinin çeşitlendirilmesi, görsel notlar, süreç günlükleri ya da yapılandırılmış öz-değerlendirme gibi farklı formatların tanınması ve değerlendirilmesi, geri bildirim sisteminin bilişsel çeşitliliği daha kapsayıcı biçimde karşılmasına katkı sağlayabilir. Bu kapsamlı bir sistem dönüşümü gerektirmemektedir; geri bildirim hangi öğrenme biçimlerini görünür kıldığının ve hangilerini geri planda bıraktığının farkında olmak bile anlamlı bir başlangıç noktası oluşturmaktadır.

4.3. Değerlendirme Sistemi

Değerlendirme, öğretim sürecinin en belirleyici bileşenlerinden biri olarak karşımıza çıkmaktadır. Öğrenciler zamanla neyin ölçüldüğünü ve neyin ödüllendirildiğini öğrenmektedir. Çalışma biçimlerini ve önceliklerini buna göre düzenledikleri öngörülebilmektedir. Bu nedenle değerlendirme sistemi yalnızca bir ölçme aracı değil, öğrenme davranışlarını şekillendiren güçlü bir pedagojik araç olarak konumlanmaktadır.

Kolb'un profilleri açısından bakıldığında, stüdyo değerlendirmesinin belirli öğrenme biçimlerini diğerlerine kıyasla daha görünür kıldığı söylenebilmektedir (Kolb ve Kolb, 2005). Jüri değerlendirmeleri büyük ölçüde kavramsal netlik ve sözlü gerekçelendirme üzerinde yoğunlaşmaktadır. Bu yapı, soyut kavramsallaştırma ve yansıtıcı gözlem aşamalarına yatkın profiller özellikle Özümsen öğrenciler için daha erişilebilir bir zemin oluştururken, somut deneyim ve aktif deneyimleme yoluyla öğrenen profiller için aynı zeminin eşit ölçüde erişilebilir olmayabileceğini akla getirmektedir. Demirbaş ve Demirkan (2003)'ün bulguları bu örüntüyü doğrular niteliktedir: Özümsen profildeki öğrenciler stüdyo değerlendirmelerinde tutarlı biçimde en yüksek performansı gösterirken, Yerleştirici profildekiler en düşük performansı sergilemiştir.

Schön (1983)'ün modeli bu tabloyu farklı bir açıdan görünür kılmaktadır. Stüdyo değerlendirmesi çoğunlukla öğrencinin tasarım kararlarını sözel olarak gerekçelendirebildiği jüri sunumları üzerinden gerçekleşmektedir. Oysa Schön (1983)'ün tanımladığı mesleki öğrenme, belirsizlik içinde düşünerek

ve üreterek gelişen bir süreçtir. Eylem-içi yansıtma yoluyla öğrenen öğrenci bu süreci çizmek, denemek ve üretmek yoluyla yaşamaktadır. Ancak bu yansıtma biçimi jüri ortamında sözel ifade kadar görünür olmayabilmektedir. Değerlendirme sistemi yalnızca sunumu ve sözel gerekçelendirmeyi esas aldığı anda, üretim sürecinde gerçekleşen öğrenme görünmez kalmaktadır.

Biggs ve Tang (2011)'in hizalama çerçevesinden bakıldığında sorun daha da belirginleşmektedir. Stüdyo öğrenme hedefleri arasında kavramsal özgünlük, işlevsel çözüm kalitesi, teknik yeterlik ve sürece katılım yer almaktadır. Bu hedefler Kolb'un döngüsündeki dört aşamanın tamamına karşılık gelecek biçimde kurgulanmıştır. Ancak değerlendirme pratiği bu hedeflerin yalnızca bir bölümünü kavramsal netlik ve sözel ifadeyi ölçtüğünde hizalanma bozulmaktadır. Ramsden (2003) değerlendirmenin öğrencinin neyi öğreneceğini büyük ölçüde belirlediğini vurgularken, Race (2014) de değerlendirme biçiminin öğrenme davranışları üzerinde belirleyici bir etki yarattığını ortaya koymaktadır. Bu iki saptama birlikte okunduğunda değerlendirme sistemindeki hizalanma bozukluğunun öğrenme sürecini derinden etkilediği görülmektedir.

Tomlinson (2001)'in farklılaştırılmış öğretim anlayışı bu soruna yanıt üretmek için somut bir çerçeve sunmaktadır. Değerlendirme sisteminin yalnızca tek bir bilişsel yolu değil, farklı öğrenme biçimlerini tanıyan ve ödüllendiren bir yapıya kavuşturulması hem öğrenme kalitesi hem de pedagojik eşitlik açısından önem taşımaktadır. Değerlendirme kriterlerinin çok boyutlu yetkinlikleri daha kapsayıcı biçimde yansıtıp yansıtmadığının sorgulanması, süreç odaklı değerlendirme araçlarının jüri sunumuyla birlikte ele alınması ve farklı ifade biçimlerinin tanınması bu doğrultuda atılabilecek adımlar arasında yer almaktadır. Bu adımlar kapsamlı bir program reformu gerektirmemektedir; değerlendirme sisteminin hangi öğrenme biçimlerini görünür kıldığının farkında olmak bile pedagojik açıdan anlamlı bir dönüşümün başlangıcı olabilir.

5. SONUÇ

Bu çalışmada, iç mimarlık stüdyo pedagojisinde gözlemlenen öğrenme stili farklılıklarını bireysel bir sorun olarak değil, öğretim tasarımının yapısal geliştirilebilirliği açısından ele alınmıştır. Bu temel yaklaşımı göstermek için Kolb (1984)'un Deneyimsel Öğrenme Kuramı, Schön (1983)'ün Yansıtıcı Pratisyen modeli, Biggs ve Tang (2011)'in Yapılandırılmış Hizalamalı Öğretim çerçevesi ve Tomlinson (2001)'in Farklılaştırılmış Öğretim ilkeleri, stüdyo öğretiminin görev sistemi, geri bildirim sistemi ve değerlendirme sistemi üzerinden birlikte analiz edilmiştir.

Yürütülen analiz tutarlı bir örüntüye işaret etmektedir. Stüdyo öğretiminin görev, geri bildirim ve değerlendirmeden oluşan üç temel sistemi, ağırlıklı olarak soyut kavramsallaştırma ve sözel ifadeye yatkın öğrenme profillerini destekler biçimde kurgulanmıştır. Somut deneyim ve aktif deneyimleme

yoluyla öğrenen profiller ise aynı sistemlerde kendilerini eşit ölçüde ifade edememektedir. Bu durum, yalnızca öğrencilerin bilişsel özellikleriyle değil, öğretim tasarımının tercihleriyle de ilişkilidir. Schön (1983)'ün tanımladığı eylem-içi yansıtma, Kolb (1984)'un Yerleştirici ve Ayırıştırıcı profilleri, Biggs ve Tang (2011)'in hizalanma sorunları ve Tomlinson (2001)'in eşitlik vurgusu; dört farklı açıdan aynı sorunu göstermektedir. Bu dört çerçevenin birlikte ürettiği bakış açısı, her bir çerçevenin tek başına sınırlı biçimde açıklayabileceği daha bütünlükçü bir analitik tablo ortaya koymaktadır.

Çalışma iki düzeyde katkı sunmaktadır. Kuramsal düzeyde, dört tamamlayıcı çerçeve iç mimarlık pedagojisi bağlamında bir arada ve birbirini tamamlayacak biçimde okunmuştur. Bu okuma, stüdyo öğretiminin yapısal tercihlerini görünür kılmak için özgün bir analitik çerçeve oluşturmaktadır. Pratik düzeyde ise analiz, stüdyo eğitimcilerine kendi uygulamalarını sorgulamak için somut bir zemin sunmaktadır: Görev yapısı bilişsel çeşitliliği yeterince karşılıyor mu? Geri bildirim hangi yansıtma biçimlerini görünür kılıyor, hangilerini geri planda bırakıyor? Değerlendirme kriterleri öğrenme hedeflerinin tamamıyla uyumlu mu? Bu soruların sorulabilmesi, pedagojik dönüşümün başlangıç noktasını oluşturmaktadır.

Çalışmanın sınırlılıkları açıkça kabul edilmelidir. Sunulan argümanlar kuramsal çıkarıma dayanmaktadır; saha araştırmalarıyla sınanmaları gerekmektedir. Stüdyo öğretiminin yapısı kurumdan kuruma ve eğitimciden eğitime farklılık gösterebileceği öngörülmektedir. Bu çalışma genel eğilimlere odaklanmış ve bağlamsal çeşitliliği sınırlı ölçüde ele alabilmiştir. Bu sınırlılıklar çalışmanın katkısını zayıflatmamakta; yalnızca bu katkının nerede konumlandığını netleştirmektedir.

Gelecek araştırmalar için en öncelikli ihtiyaç, bu kuramsal çerçevenin saha verileriyle desteklenmesidir. Farklı öğrenme profillerindeki öğrencilerin görev, geri bildirim ve değerlendirme süreçlerini nasıl deneyimlediğini inceleyen nitel araştırmalar; stüdyo eğitimcilerinin öğrenme çeşitliliğine ilişkin farkındalıklarını konu alan çalışmalar ve hizalama çerçevesini iç mimarlık müfredatına uygulayan incelemelerin bu alanda anlamlı katkılar sunabileceği öngörülmektedir.

Teşekkür ve Bilgi Notu

Bu makale, Çağla Gümüşçü tarafından Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü İç Mimarlık Ana Bilim Dalı'nda, Doç. Dr. İldem Aytar Sever danışmanlığında yürütülen “İç Mimarlık Eğitiminde Güncel Öğrenme-Öğretme Yöntemleri ile Eğitim Modeli Geliştirilmesi” başlıklı doktora tezinden üretilmiştir. Makalede ulusal ve uluslararası araştırma ve yayın etiğine uyulmuştur. Bu çalışmada etik kurul izni gerekmemiştir.

Çıkar Çatışması Beyanı

Yazarlar herhangi bir çıkar çatışması olmadığını beyan etmektedir.

Araştırmacıların Katkı Oranı Beyan Özeti

Yazarlar makaleye eşit oranda katkı sağlamış olduklarını beyan etmektedir.

KAYNAKÇA

- Biggs, J. ve Tang, C. (2011). *Teaching for quality learning at university* (4. basım). Open University Press.
- Demirbaş, O. O. ve Demirkan, H. (2003). Focus on architectural design process through learning styles. *Design Studies*, 24(5), 437–456. doi:10.1016/S0142-694X(03)00013-9
- Demirbaş, O. O. ve Demirkan, H. (2007). Learning styles of design students and the relationship of academic performance and gender in design education. *Learning and Instruction*, 17(3), 345–359. doi:10.1016/j.learninstruc.2007.02.007
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Prentice-Hall.
- Kolb, A. Y. ve Kolb, D. A. (2005). Learning styles and learning spaces: Enhancing experiential learning in higher education. *Academy of Management Learning & Education*, 4(2), 193–212. doi:10.5465/amle.2005.17268566
- Kolsal, F. ve Kandemir, Ö. (2021). A research on learning styles: An introduction to architectural design studio. *Megaron*, 16(4), 659–670. doi:10.14744/MEGARON.2021.42713
- Kvan, T. ve Jia, Y. (2005). Students' learning styles and their correlation with performance in architectural design studio. *Design Studies*, 26(1), 19–34. doi:10.1016/j.destud.2004.06.004
- Moon, J. A. (2004). *A handbook of reflective and experiential learning: Theory and practice*. RoutledgeFalmer.
- Race, P. (2014). *The lecturer's toolkit: A practical guide to assessment, learning and teaching* (4th ed.). Routledge.
- Ramsden, P. (2003). *Learning to teach in higher education* (2. basım). Routledge.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic Books.
- Tomlinson, C. A. (2001). *How to differentiate instruction in mixed-ability classrooms* (2. basım). ASCD.
- Uluoğlu, B. (1990). *Mimari tasarım eğitimi: tasarım bilgisi bağlamında stüdyo eleştirileri*. Doktora Tezi, İstanbul Teknik Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Wang, H.-H. (2025). An experiential learning approach to basic design studio. *Design Studies*, 99, 101328. doi:10.1016/j.destud.2025.101328

SUMMARY

Interior architecture education is delivered primarily through studio environments, spaces where students engage directly with design problems, develop professional thinking, and produce creative solutions. Unlike conventional classrooms, the studio integrates analytical reasoning, aesthetic judgment, technical competence, and user-centered thinking into a single, continuous learning process. However, despite its pedagogical richness, studio teaching largely perpetuates an inherited assumption from the traditional atelier model: that all students learn in essentially similar ways.

This assumption is empirically untenable. Decades of educational research have consistently demonstrated significant individual variation in how learners acquire, process, and apply knowledge. Within design education specifically, studies have documented meaningful performance differences across students with different learning profiles, yet the structural conditions that produce these differences have received comparatively little attention. Most existing research identifies that disparities exist; far fewer interrogate why they persist, or what instructional design choices sustain them.

This study positions itself in that gap. Its central argument is that the learning inequalities observed in interior architecture studios are not attributable to individual student deficiencies, but to the structural preferences embedded in the design of instructional practice (Kolb & Kolb, 2005). The studio's task system, feedback system, and assessment system each carry implicit assumptions about how learning happens, and those assumptions do not serve all learners equally.

The study employs a multi-theoretical framework analysis, a method suited to examining complex pedagogical phenomena through the systematic and relational reading of established theoretical structures. Four frameworks were selected on the basis of three criteria: scope, relevance, and complementarity. Each framework addresses a distinct layer of studio instruction. Kolb (1984) theorizes differences in learning modality; Schön (1983) accounts for the distinctive nature of studio-based thinking and knowledge production; Biggs and Tang (2011) analyze the coherence between learning objectives, instructional activities, and assessment; and Tomlinson (2001) provides principles for designing instruction that is responsive to individual cognitive differences. Together, they form a mutually completing analytical chain rather than a set of parallel but isolated lenses.

The analysis is organized around three dimensions of studio instruction that constitute the most direct points of contact between pedagogical design and student learning: the task system, the feedback system, and the assessment system.

Kolb's Experiential Learning Theory defines learning as the transformation of experience, not the transmission of information (Kolb, 1984). The learning cycle, comprising Concrete Experience, Reflective Observation, Abstract Conceptualization, and Active Experimentation, generates four learner profiles at the intersections of its two tension axes: the Diverger (CE+RO), the Assimilator (AC+RO), the Converger (AC+AE), and the Accommodator (CE+AE). In the studio context, the design process structurally mirrors this cycle; however, instructional practice does not necessarily support all four phases with equal emphasis. When conceptualization and verbal justification dominate, only certain positions in the cycle become pedagogically legible (Kolb & Kolb, 2005).

Schön's Reflective Practitioner model challenges the dominant epistemology of professional practice, what he terms technical rationality, in favor of a model grounded in reflection-in-action and reflection-on-action (Schön, 1983). Studio learning, in Schön's account, is one of the few environments in which genuinely reflective professional formation is possible, because students must continuously reframe design problems rather than apply predetermined solutions (Schön, 1983). Crucially, reflection takes multiple forms: analytical and verbal expression is only one of them. Students who think through drawing, model-making, or spatial experimentation engage in equally substantive reflective processes, but these forms of knowing may remain invisible when feedback and evaluation privilege verbal articulation.

Biggs and Tang's Constructive Alignment framework argues that quality learning depends on coherence among three elements: intended learning outcomes, teaching and learning activities, and assessment tasks (Biggs ve Tang, 2011). When alignment is maintained, students can orient their efforts toward genuine learning; when it breaks down, they adapt to whatever the assessment system rewards, often at the expense of deeper engagement. Applied to the studio, this framework reveals a structural tension: while intended outcomes typically encompass production quality, technical competence, process engagement, and conceptual originality, assessment practice tends to concentrate on conceptual clarity and verbal presentation, rendering alignment partial at best.

Tomlinson's Differentiated Instruction principles reframe cognitive diversity not as a pedagogical obstacle but as the legitimate starting point for instructional design (Tomlinson, 2001). Differentiation does not mean assigning easier tasks to some students; it means creating flexible pathways through which different learners can reach the same learning goals (Tomlinson, 2001). Tomlinson situates this not only as a matter of effectiveness but of equity: when uniform instructional conditions favor certain cognitive profiles over others, formal equality masks structural disadvantage. In the studio context, where all students necessarily engage with the same design problem, differentiation is most

feasible at the level of process and assessment, through varied feedback formats, multiple modes of reflection, and more inclusive evaluative criteria.

The task system is the primary interface between instructional design and student learning experience. Empirical studies converge on a consistent finding: Assimilator-profile students, who favor abstract conceptualization and reflective observation, tend to outperform other profiles across many studio task configurations (Demirbaş ve Demirkan, 2003; Kolsal ve Kandemir, 2021). Kvan and Jia (2005) demonstrate that this relationship is not invariant: when task structure changed from open-ended to highly scaffolded, performance differences among profiles diminished substantially. This suggests that observed inequalities reflect not fixed cognitive capacity but the structural fit between task design and learning modality.

When tasks are predominantly organized around conceptual development and verbal justification, which characterizes much studio instruction, students who learn through action, experimentation, and spatial engagement, particularly Accommodator and Diverger profiles, face a structural mismatch. Schön's model explains why this matters: the kind of reflection-in-action that occurs during making, drawing, or material experimentation constitutes a form of professional thinking (Schön, 1983). Its exclusion from recognized pedagogical activity is not a neutral choice; it is a preference that systematically disadvantages certain learners.

The feedback system carries a parallel set of embedded assumptions. Studio critique, spanning desk reviews, mid-term reviews, and final juries, is overwhelmingly verbal in character. This format is not epistemically neutral: it privileges the explicit, propositional articulation of design rationale, which aligns most naturally with the cognitive patterns of Assimilator and Converger profiles (Kolb & Kolb, 2005). For students whose thinking unfolds through making rather than speaking, the feedback system may render their learning process structurally invisible. As Moon (2004) argues, different forms of reflection should not be regarded as hierarchically ordered; rather, they may be considered pedagogically meaningful in different ways.

From a constructive alignment perspective, this selectivity generates a misalignment: intended learning outcomes that include production quality and technical competence are not meaningfully addressed by feedback practices concentrated on verbal reasoning. Students consequently recalibrate, learning to prioritize what feedback rewards, which may be a narrower set of competencies than the curriculum intends. This is not a student failure; it is a predictable response to systemic incentives.

The assessment system is among the most powerful determinants of student learning behavior. Jury evaluations concentrate on conceptual clarity and verbal presentation, which structurally advantages

Assimilator profiles while disadvantaging those who learn through action and experimentation (Kolb & Kolb, 2005). Schön's observation is directly relevant here: the learning that occurs during the design process, through iterative decision-making, spatial testing, and material engagement, is precisely what jury-based assessment is often least equipped to capture (Schön, 1983). If only the final presentation is evaluated, the process in which studio learning actually happens remains unexamined and unrewarded.

Biggs and Tang's alignment framework renders this problem with particular clarity (Biggs ve Tang, 2011). When assessment measures a subset of intended outcomes, students optimize for that subset. Ramsden (2003) identifies assessment as the most powerful influence on what students learn, while Race (2014) shows that assessment formats directly shape learning behavior. These findings together indicate that misalignment in the assessment system is not a peripheral issue; it is a structural determinant of whether studio pedagogy achieves its stated goals.

The four frameworks, read in sequence and in relation to one another, produce an integrated analytical picture that none would generate independently. Learning differences are systematic rather than incidental (Kolb, 1984); studio learning has a distinctive epistemological character that includes non-verbal forms of reflection (Schön, 1983); instructional systems require coherence among objectives, learning activities and assessment (Biggs ve Tang, 2011); and coherence failures carry equity implications that pedagogical design has the capacity to address (Tomlinson, 2001).

The study contributes at two levels. Theoretically, it offers the first integrated reading of these four frameworks within interior architecture pedagogy, a reading that makes the structural preferences of studio instruction analytically visible. Practically, it provides educators with a concrete set of questions: Does the task structure genuinely accommodate cognitive diversity? Which forms of reflection does the feedback system recognize, and which does it render invisible? Do assessment criteria align with the full range of intended outcomes?

The arguments presented here are grounded in theoretical inference rather than empirical field data, which constitutes the study's primary limitation. Future research should test this framework against situated evidence, through qualitative investigation of how students with different learning profiles experience task, feedback, and assessment processes; through studies of educator awareness regarding cognitive diversity; and through curriculum-level alignment analyses in interior architecture programs. The present study forms the theoretical foundation of an ongoing doctoral research project aimed at developing a pedagogically differentiated instructional model for interior

architecture education. Its contribution lies in establishing why such a model is necessary and on which principles it should be built.

