

“Ortam” Nasıl? Stüdyo Kültürü Kavramı Bağlamında Mimari Tasarım Eğitimi Üzerine Bir Değerlendirme

C. Sanem Ersine Masatlioğlu

1.

20. yüzyılın son çeyreğinden günümüze, mimarlık yükseköğretiminde tasarım stüdyosu ortamının dönüşümü –post-pozitivist bilimsel yaklaşımların yanı sıra– mimarlık disiplinin doğası gereği; sosyokültürel ve sosyoekonomik problemlerin gelişimi, yaşam biçimleri ve yerleşimlerinin değişimi, tasarım alanının çözüm üretici ve bütünleştirici niteliğinin öne çıkmasıyla direkt ilişkilendirilmiştir. Mimar rolünün değişimi, mesleki eğitimin içeriğinin yenilenmesine de yol açmıştır. Bu doğrultuda yaşam boyu öğrenme¹ modelini benimseyen yükseköğretim kurumları, sadece meslek insanı yetiştirme vizyonu üzerinden değil, herhangi bir probleme karşı yaratıcı düşünme ve üretme pratikleri geliştirebilecek entelektüel evrensel bireyler yetiştirmeye yönelir.

Mimari tasarım stüdyosunun birlikte öğrenmeye açık pedagojik tabanı dolayısıyla özellikli bir olgu olarak açıklanması gereğinin altı çizilmelidir. Tasarım stüdyosunda, bilmek ile sonuçlanan öğrenme eyleminden ziyade, araştırmak, keşfetmek, analiz etmek, sentezlemek, denemek, deneyimlemek, yapmak gibi iç içe geçen süreçlerle oluşan yaratıcı bir öğrenme gerçekleşmesi beklenir. Bireylerin deneysel aktivitelerinin katalizör olarak işlediği bu sürecin gerçekleştiği öğrenme ortamının, yaratıcı öğrenmenin sözü edilen iç içe geçmiş aktivite döngüsü dolayısıyla, topluluk içinde katılımı, özgün görevler aracılığıyla örtük öğrenmeyi teşvik edici olanaklar sağlaması beklenir. Nona-ka’nın (1994) ifadesiyle, büyük ölçüde deneyim tabanlı, dolayısıyla tanımlanması güç “örtük bilgi”, doğası gereği bağlamlarından ayrı düşünülemez ve bireysel eylemlerden, adanmışlıktan ve ilişkilendirmelerden temellenir.

“Stüdyo kültürü” kavramının ortaya çıkışı, yaşam boyu öğrenme modeli ve öğrenen-merkezli eğitim sistemi idealinin bir yansıması olarak görülebilmektedir. Dikkate değer olan nokta, bu kavramla ilgili eylemlerin, mimarlık öğrencilerinin çok-sesli ve katılımcı bir zemin yaratmasıyla başlamış olmasıdır. 2000 yılında Amerikan Mimarlık Öğrencileri Enstitüsü (AIAS), güncel mimarlık eğitimini demokratik-

leştirmek ve iyileştirmek çabasıyla “Stüdyo Kültürü Görev Gücü”nü kurar. Stüdyo kültürü olarak başlayan tartışmanın, daha büyük bir tasarım kültürü tartışmasına evrilebileceği arzusunu belirten enstitü ile ortak çalışmalar sonucu Amerikan Ulusal Mimarlık Akreditasyon Kurulu NAAB, 2004’te akreditasyon koşullarına “tüm mimarlık okullarının, tasarım stüdyosu kültürünü ve stüdyo tabanlı eğitime dahil olan öğrencilerin, eğitimcilerin ve diğer fakülte üyelerinin beklentilerini tanımlayan yazılı bir stüdyo kültürü politikası olması” gereği maddesini ekler (AIAS, 2008). Böylelikle “stüdyo” kültürel alanını oluşturan somut ve duyumsanabilir bileşenler ile sosyal/birlikte ve bireysel konstrüktif öğrenmenin yakın ilişkisi tartışılırken, tasarım tabanlı eğitimin doğasında olan örtük problemlerin niteliklerini incelemeye yönelik perspektifler açmak da mümkün olacaktır.

Bu yazıda, stüdyo kültürü bağlamında öğrenme ortamı, öğrencilerin deneyimleri ele alınarak problemleştirilmeye çalışılır. AIAS’ın çalışmaları örneğine benzer, mimarlık öğrencilerinin sesini resmileştiren belgeleme çalışmalarının Türkiye’deki yoksunluğu da bu amacın ortaya çıkışını tetiklemiştir. Konvansiyonel eğitim biçiminden ampirik kanıtlarla bir kesit sunmanın, mevcut kritik noktalara açıklık getirmek ve bunların iyileştirilmesine ya da modifikasyonuna –olası çevrimiçi veya hibrit eğitim sistem geleceği göz önünde bulundurularak– rehberlik etmesi beklenir. Stüdyo kültürü kavramına dair resmi belgelerin² ve bilimsel teorilerin tartışılmasına zemin oluşturmak adına düzenlenen sorular aracılığıyla İTÜ Mimarlık Bölümünden on dört öğrenciyle yarı-yapılandırılmış derinlemesine röportajlar gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerle 2016-17 eğitim döneminde bulundukları stüdyo ortamında araştırmacı tarafından birebir görüşmeler yapılmıştır.

2.

Çizelge 1’de verilen cevaplar göz önüne alındığında, görüşülen tüm öğrenciler stüdyo kültürü kavramını akranlarıyla iletişim ve etkileşim içinde bir çalışma ortamı olarak tanımlamışlardır. Kültür

kavramını, Bourdieu'nün (1983) ilişkisellik³ kuramıyla çakışan, değişken bir dokuyu açıklamışlardır. Öğrencilerin birebir diyalog için eğitimcinin beklediği bir yere giderek sonrasında stüdyoyu terk ettiği ya da stüdyoda sadece bireysel olarak çalıştığı ve eğitimcinin gelmesini beklediği organizasyonlar, bazı öğrenciler tarafından “sınıf benzeri”, “çok kapalı”, “sanki stüdyo yokmuş gibi”, ifadeyle dile getirilmiştir. 1. sınıf stüdyo organizasyonunun dinamik yapısı hemen hemen her öğrenci tarafından vurgulanmıştır. Bu yapının bileşenleri olarak; bir eğitim dönemi boyunca yapılan küçük projeler serisi veya bir gün içinde yapılan hızlı üretimler, kısa süreli atölyeler veya tek konu üzerine bireysel çalışmalar; bu gibi aktiviteleri içeren geniş ve kalabalık, tartışmaya açık bir stüdyoda bulunmak gösterilmektedir. Bu dinamizmin, aynı mekânda ders saatleri dışında çalışmayı teşvik ettiği anlaşılmaktadır. 1. sınıfın çeşitlilik ortamının ve mekânsal organizasyonunun, öğrencilerde öz-düzenleme ile doğrudan ilişkisine ve işbirliği ortamında eleştirel düşünmeye ilişkin bazı dikkat çekici anlatılar Çizelge 1’de okunabilir. 1. sınıfa benzer olarak, grup çalışması veya bireysel çalışmaların çeşitli yöntem ve temsiller, diyaloglar ve gözlem yoluyla öğrenme gibi diğer sözlü olmayan iletişimle, ya da sadece aynı fiziksel mekânda bir arada olma aracılığıyla sürekli paylaşımı üzerinde yoğunlaşan stüdyo organizasyonları, öğrencilerin öz-düzenleme becerisinin gelişimiyle sonuçlanmıştır. Kent içi-dışı geziler ve diğer enformel aktiviteler hem eğlendirici hem de öğretici paylaşım ve üretim deneyimleri olarak dile getirilmiştir. Bu deneyimlerin, motivasyonu, özgüveni ve disiplini geliştirdiği anlaşılmıştır. Proje üzerine birebir diyaloglarda öğrencilere mimari örnekler vererek araştırmaya yönlendiren eğitimciler, öğrenciler tarafından cesaretlendirici, saygılı gibi nitelendirilmiştir. Ek olarak, pek çok öğrenci, eğitimcinin okumalar, filmler, sergiler benzeri önerilerini bilgi paylaşımının genişlediği, memnun kaldıkları paylaşımlar olarak örneklemiştir.

Jüri ve misafir eğitimcilerle iletişime geçilen ortamların da çoklu eleştiri ve temsil paylaşımı dolayısıyla öz gelişim konusunda oldukça etkili olduğu tespit edilmiştir. Bu çok katımlı proje kritikleri, bazıları için zorlu ve yavaş da olsa, tasarım sürecini planlamayı ve eleştiriye açık olmayı öğretmiştir. Öğrencilerin, yaşadığı dönemde zorlayıcı buldukları deneyimlerinin, zaman içinde olumlu bireysel gelişmelere dönüştüğü anlaşılmıştır. Okul mekânlarının gürültü, ısı, ışık, boyut gibi ergonomik uyumsuzlukların yanı sıra, yeme-içme, dinlenme, diji-

tal tabanlı ve diğer çalışma donanımına erişim olanaklarının yetersiz bulunması dolayısıyla ders saatleri dışında olgun öğrenciler tarafından neredeyse hiç tercih edilmemesi söz konusudur.

Röportaj setinden elde edilen yoğun verinin netleştirilmesi ve de birebir aktarımların ve yorumlamalı analizlerin kolaylaştırılması adına, röportaj transkriptleri, ön çalışmada resmi stüdyo politikaları belgelerinden stüdyo kültürü temel ilkeleri olarak önerilen kavramsal çıktı alanları esas alınarak MAXQDA programı ile kodlanmıştır.⁴ Konu edilen kavramlarla karşılaşma sıklığını ve de bunların kendi aralarında dereceli yakınlık ilişkilerini okuyabilmek, program yardımıyla üretilen ağ haritasıyla kolaylaştırılmıştır. Şekil 1’de verilen bu haritada görülen maddelerin yazı büyüklüğü ve koyuluğu genel içindeki frekansının yüksekliğini; kalın çizgiler de iki ucundaki maddelerin neredeyse sürekli çakışık olarak konu edildiğini işaret eder. Yakınlık ilişkisi kalın çizgiden inceye doğru azalır. Maddelerin konumları dikkate alınmamalıdır. Haritadan okunabildiği üzere, öğrenci görüşmelerine ilişkin veriler, temelde, herhangi bir stüdyo kültürünün varlığını somut ders içeriklerinin değil, eğitimci-öğrenci ilişkisinin belirlediğini göstermiştir. Bu birebir diyalogların devamında, öğrencilerin çeşitli stüdyo tabanlı öğrenme deneyimlerinden aktardıkları güçlü ve zayıf yönler, ders içeriklerinden çok, işleyiş biçimleri; başka bir ifadeyle eğitimciler ve akranları ile olan iletişimleri etrafında birbirine bağlanır. Öğrencilerin sınıftaki eğitimciyi “bilen kişi” olarak kabul ettiği; konstrüktif öğrenmenin gerektirdiği lider, planlayıcı veya risk alıcı benzeri bireysel becerileri gerçekleştirmekte zorlandıkları anlaşılmıştır.

3.

Bu bölümde araştırma sonuçlarından önemli çıkarımlar, özetlenerek çevrimiçi/hibrit eğitim modeli öngörülerıyla birlikte değerlendirilmeye çalışılmıştır.

Eğitimciye konstrüktif öğrenme kültüründe atanan koçluk rolü, dayanıklılık ve esneklik gerektiren noktaları öngörmeyi, spontane çözümler üretmeyi gerektirmektedir. Çevrimiçi kolektif işleyen bir stüdyoda ortamın enerjisini yüksek tutmak, bireylerin duygusal değişimlerini gözlemlemek eğitimci için kolay olmayacaktır. Ayrıca ders işleyişinde duysal kısıtlamaların getirileriyle de üretilen bilgi üzerinden paylaşım istenilen seviyeye erişilememesi olası bir endişedir. Eğitimcinin evinde mi yoksa akademik işlerle ve sohbetlerle çevrili olan bir fiziksel ortamda mı motivasyonunu koruyabileceği de bir başka soru işaretidir.

Enformellik aracılığıyla çeşitlilik sağlanmasının, hem işbirliği içinde hem de bireysel çalışma konusu ile ikinci dereceden yakınlıkta olduğu analiz edilmiştir. Özellikle ilk yıl yapılan “teknik” gezilerin öğretici olduğu kadar keyifli, motive edici anılar olarak aktarılması, okul/kampüs dışı ortamların kullanımının tasarım eğitimindeki yerini işaret eder. Tamamen çevrimiçi eğitim sürecinde ise, fiziksel olarak bir araya gelmeyen bir topluluk içinde, özellikle önceden tanışıklığı olmayan ilk yıl öğrencileri arasında destekleyici ve etkin bir fikir alışverişi yapılamaması muhtemeldir. Pandeminin yarattığı kriz ortamının aşılması sonrası bir çevrimiçi eğitim modelinde ise eğitimcilerin ve öğrencilerin okul dışı ortamlarda bir araya gelmesi, kolektif müfredat-dışı aktivitelerin stüdyo tabanlı derslerde öğrenme kültürüne eklenmesi genelleşebilir.

Çeşitli akademisyen veya profesyonellerin katıldığı jüri seansları, özellikle eğitim dönemi arasındakiler, birçok öğrenci tarafından tasarımlarında geldikleri noktayı görsel ve/veya sözlü ifade etme sıkıntısı dolayısıyla özgüven eksikliğine yol açacak derecede stresli bulunmaktadır. Bu doğrultuda özeleştirme yapma eğilimi gösterenlerin yanı sıra, eleştirileri içselleştirmeye direnç gösteren ve hatta tamamen reddeden öğrenciler mevcuttur. Röportajlarda sıkça rastlanan bu gibi ifadeler göz önünde bulundurulduğunda, karşılıklı dinleme ve yargılayıcı ya da dikte edici olmayan bir fikir alışverişi yapabilme becerisi tüm aktörlerin sahip olması gereken kritik bir beceri olarak ortaya çıkmaktadır. Çevrimiçi ortamda sunumlar, temsillerin tüm aktörler tarafından eş zamanlı izlenebilmesi ve fiziksel ortamdaki bireylerin ve işlerin konumlandırılmasında yetersizlik, gürültü vb. olumsuz koşulların bertaraf edilmesiyle daha sakin ve verimli bir biçimde ilerleyebilir. Öğrencilerin jüri seanslarında bedenlen yaşadığı stresin azalması, kendilerini daha rahat ifade edebilmeleri beklenir. Bunlara ek olarak, çevrimiçi ortama erişimin kolaylığı, jüri üyelerinde çeşitliliği artırmaya yardımcı olarak farklı aktörlerle fikir paylaşımını zenginleştirecektir.

Konstrüktif öğrenmede kritik olan öz-düzenleme becerilerinden, kolektif çalışma aktivitelerinde etkinlik becerisinden yoksunluk ve zaman yönetimi problemleri tüm öğrencilerde demotivasyon oluşumuyla birinci dereceden ilişkili olarak ortaya çıkmaktadır. Görüşülen öğrencilerin yarısı, çoğunlukla grup çalışması olarak organize edilen 1. sınıf tasarım stüdyosundan sonraki derslerde beklenen kolektif üretim süreçlerinin verimsizleştiğini; beyin fırtınasından ziyade iş bölümüyle bireyselleştirilerek işlevsiz hale geldiğini belirtmişlerdir. Diğer yarısı, adaletli olma, zaman ve süreç yönetimi

yapma, yeni yöntem ve fikirlerle karşılaşma ve kendi eksiklerini fark etme gibi yönlerden grup çalışması deneyimlerini avantajlı bulmuşlardır. Fakat bu, ancak arkadaşlarıyla oluşturdukları gruplarda potansiyellerini verimli kullandıklarını düşündüklerinde söz konusudur. İşbirlikçi çalışma ortamının derslerde atandıkları gruplarda değil, atölyeler ve öğrenci projesi yarışmaları gibi dersten bağımsız aktivitelerde geliştiğini belirtmişlerdir. Sosyal sorumluluk konusu, yalnızca bu enformel aktiviteler sırasında çeşitli disiplinlerden bireylerle ya da çeşitli kullanıcılara yönelik üretim yapma yaklaşımıyla, eleştirel düşüncenin gelişmesine yönelik birkaç deneyim aktarımında geçmiştir.

Çevrimiçi eğitim sürecinde mesafe ve zaman sınırlamalarının esnemesiyle tasarım stüdyosu ve diğer derslerde grup çalışmaları planlaması kolaylaşabilir. Sanal ortamda bilgi üretimi ve paylaşımının günlük hayatın içindeki yerinin genişlemesiyle eşzamanlı çalışmalara adaptasyon eğilimi daha çok öğrencide görülebilir. Çalışmaların farklı platformlarda yaygın bir şekilde sergilenebilmesi mümkündür. Pandeminin seyri dolayısıyla resmi kısıtlamalarla tekrar karşılaşılması durumunda, öğrencilerin minimum ihtiyaçlarını karşılayacak güvenli bir sirkülasyonda kalarak veya –bu durumda çoğalmasa muhtemel– sanal ortamda gerçekleşen tasarımla ilgili ya da ilgisiz seminerler, atölyeler, yarışmalar vb. organizasyonlarla ilgilenmesi daha çok teşvik edilmeye çalışılabilir. “Gerçek” mekânda var olmasa da gerçek hayattan kesitlerin montajının eleştirel düşünceyi ve dolayısıyla yaratıcılığı besleyeceği düşünülmektedir.

Son Söz

Bu yazıda, mimarlık lisans eğitiminde stüdyo kültürü kavramının, eğitimciler tarafından düzenlenen kâğıt üzerindeki temel ilkelerinin gerçek var oluşuna ve deneyimlenişine öğrenciler tarafından bakan bir ampirik inceleme kesiti sunulmuştur. 2020’nin ilk aylarında COVID-19 salgınının aniden getirdiği karantina süreci, geçmiş yüzyılın donanımlarıyla örülü ortam ve üretim biçimlerinden sıyrılmanın pek de kolay olmadığı ülkemizde dahi yükseköğretim kurumlarının ve ilgili üst yönetimlerin yeniliklere hızla kucak açmasını zorunlu kılmıştır. Yükseköğretimde büyük ölçüde çevrimiçi modele geçişin pedagojik ve metodolojik yaklaşımlarda dönüşümü kaçınılmaz kılması, yazıda işaret edilen –bilgi üretiminin içeriğinden çok verimliliğine ve paylaşımına adaptasyon üzerine düşündürmeyi amaçlayan– problemleri noktaları iyileştirmek adına bir avantaj olarak görülmektedir.

Stüdyo kültürü kavramı etrafında ele alındığında, çevrimiçi eğitim modelleri, her bireyin önsel bilgisinin ve biricikliğinin kabulüyle oluşturulan konstrüktivist yaklaşımda bir öğrenme kültürünü aktif kılmaya yardımcı olabilir. Bu yazıda aktarılan araştırmada, büyük fotoğrafa bakıldığında, açık müfredatın içeriğinden öte “nasıl” ve “neden” öğrenildiğini sorgulayan örtük müfredatın, öğrencilerin eğilim ve beklentilerini derinden etkilediği sonucuna varılmıştır. Sanal eğitim ortamında yürütücünün uygulatıcı rolü daha da geri planda kalabilir; öğrenciye koçluk edeceği bir pozisyonu, kendi dahil tüm birlikte öğrenenlerin öz-düzenleme becerilerinin gelişmesi adına benimseyebilir. Dogmatik usta-çırak eğitim biçimine dönme olasılığını elimine etmek ve etkileşimi canlı tutmak için eş zaman ders saatleri tercih edilmelidir. Buna ek olarak, yüz yüze eğitimde ders öncesi, sonrası ve aralarında yapılan sohbetler, karşılaşmalar ya da ofis saatlerinde mentorluk benzeri ilişkiler kurmak mümkün olmadığı için eğitimcilerin öğrencilere birebir vakit ayracağı seanslar düzenlemeleri faydalı olabilir. Yeni normal düzende, yalnızlık ve belirsizlik içinde hissetme olasılığı yüksek olan öğrencilerin endişelerini bertaraf etmek için empatinin ve dayanışmanın ifadesi son derece önemli bulunmaktadır. Tüm aktörler için yeni olan eğitim biçimlerine alışma sürecinde pedagojik ilkeler ön plana çıkacaktır. Böylelikle öğrencilerin, adapte olmakta zorlandıkları konstrüktif öğrenme biçimlerine yaklaşımları kolaylaşabilir. Öğrenenlerin özgelişim becerisi geliştirme bağlamında merak ve farkındalığın, fiziksel ortamın doğasında mevcut ve/veya kurumsal kısıtlarının ortadan kalkmasından ve sanal-enformel ortamlardaki sürekli enformasyon akışından olumlu yönde etkileneceği düşünülmektedir.

2020-21 eğitim dönemi güz yarıyılından itibaren örtük ve açık müfredat üzerinden denemeleri, problem üretimini, geri bildirimleri sürekli kılmak, kendimizi, öğrencilerimizi, kurumlarımızı kaçınılmaz geleceğe hazırlamaya yönelik veri biriktirme ve analizi için faydalıdır. Bu doğrultuda, risk yönetiminde proaktif olunacaktır. Tasarım-tabanlı işlerin gerekliliklerini destekleyecek arayüzlere sahip teknolojilerin, işbirlikçi üretimlerin kolaylaşabileceği ve zenginleşebileceği dijital araçların geliştirileceği öngörüldüğünde, tüm aktörlerin bu yeni demokratik öğrenme ortamlarını hızla kucaklaması; eğitim operasyonlarını bunları göz önünde bulundurarak dönüştürmesi gereği not edilmelidir. ■

Notlar

1. Yaşam boyu öğrenme: Bu kavram, bilgi iletilen öğretme düşüncesinden, bireysel gelişim için öğrenmeye; belirli becerilerin kazanılmasıyla daha geniş çapta keşfe yönlendirmeye ve yaratıcı potansiyelin donatılması ve salıverilmesine yönelik bir paradigma kaymasına ihtiyaç duyar. Bu kavrama, formel ve enformel olarak eğitimin her seviyesi için gereklidir (UNESCO Education Strategy 2014-2021).
2. Bu çalışmanın geniş çerçevesinde, ön araştırma olarak stüdyo kültürü politikası içeriklerinin çeşitli kurumlar üzerinden tanımlanması ve karşılaştırmalı olarak değerlendirilmesine başvurulmuştur. ABD’den NAAB akreditasyonlu lisans programına sahip ve stüdyo tabanlı mimarlık eğitiminde öncü yedi kurum (Pratt University, Princeton University, University of Southern California, Cornell University, The University of Texas at Austin, Virginia Tech, California State Polytechnic University Pomona, UC Berkeley) uluslararası referans olarak seçilmiştir. 2017 yılı itibarıyla Türkiye ve Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti’nde geçerli MİAK akreditasyonu tamamlanmış olan yedi kurumdan, belgelerine ulaşamayan Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi dışındaki altısının (Anadolu Üniversitesi, Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul Kültür Üniversitesi, Doğu Akdeniz Üniversitesi, Uludağ Üniversitesi, Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi) ve NAAB eşdeğer akreditasyonuna sahip İTÜ Mimarlık Bölümünün stüdyo kültürü ve öz-değerlendirme raporları incelenmiştir.
3. Bourdieu’nün kültürün materyal anlamlarının yanı sıra sosyal ve semiyotik anlatımlarını problematize eden ilişkisellik (*relationality*) kuramı, kültüre monolitik bir nesne olarak bakmak yerine onu mikro parçacıkları olan bir aktivite alanı ve de bunların ürünlerinin birbirlerini etkilediği ve geliştirdiği pozisyonların oluşturduğu bir ağlar uzayı olarak açıklamayı araştırır.
4. Ön araştırma analizlerinde ortaya çıkan verilerin değerlendirilmesi sonucunda; ulusal ve uluslararası platformda 21. yüzyıl mimarlık eğitimi stüdyosunda, öğrenme ortamının beş temel yönlendirici ilkesi, (1) eleştirel düşünce, (2) iletişim ve etkileşim, (3) çeşitlilik, (4) işbirliği içinde bireysellik, (5) sosyal sorumluluk, (6) öz-düzenleme, olarak belirlenmiştir. Alan çalışmasında ise verilerin yoğunluğu dolayısıyla 2. ilke eğitimciler ve mekân; 3. ilke, müfredatla entegrasyon, enformellik, temsil/yöntem/içerik; 6. ilke, özgelişim, motivasyon, demotivasyon alt başlıklarına ayrılmıştır.

Kaynaklar

- AIAS (2008) *Towards an Evolution of Studio Culture Report*, American Institute of Architecture Students, Inc.
- Bourdieu, P. (1993) [1983] *The Field of Cultural Production*, Columbia University Press, New York.
- Nonaka, I. (1994) A “Dynamic Theory of Organizational Knowledge Creation”, *Organization Science*, 5(1), s.14-37.

How is the “Environment”? An Evaluation on Architectural Design Education in the Concept of Studio Culture

The paper hypothesizes that the concept of studio culture incorporates the relationship between cooperating actors, which are the instructors, students, guest educators, and the working environment as the inanimate actor. It is a fundamental problem of whether or not architecture schools’ studio culture policies reflect the actual cultural environment. This research explores the intangible elements of the studio by a case study at the ITU Department of Architecture throughout semi-structured interviews conducted by the researcher with fourteen mature-level undergraduate students. Preliminary research data is used as the basis of this case study. Briefly, the results showed that depending on the actors and the acts, the design studio reflects an interactive cultural environment developed around the “hidden curriculum”. The actuality of any studio culture puts the relation of educator-student first. The continuity of the mutual and social learning environment depends on the active organizational modes of interactions allowing intellectual curiosity and awareness. The physical environment’s triggering role comes forward mostly in the informal scapes, not in the institutional spaces. In the context of constructivist learning pedagogy in prospective online/hybrid learning modes, assumptions and recommendations are given in line with the review of the critical research outcomes.