

**MİMARİ TASARIM EĞİTİMİNE
YÖNELİK BİR İRDELEME
- DEÜ ÖRNEĞİ -**

**Dokuz Eylül Üniversitesi
Fen Bilimleri Enstitüsü
Yüksek Lisans Tezi
Mimarlık Bölümü, Bina Bilgisi Anabilim Dalı**

Gülben ÖZSOY

Eylül, 2003

İZMİR

138818
TE. YÖNEKLEME KURULU
DOKÜMANTASYON MERKEZİ

Yüksek Lisans Tezi Sınav Sonuç Formu

Gülben ÖZSOY, tarafından **Yard. Doç. Dr. Hikmet Sivri GÖKMEN** yönetiminde hazırlanan **“MİMARİ TASARIM EĞİTİMİNE YÖNELİK BİR İRDELEME - DEÜ ÖRNEĞİ -”** başlıklı tez tarafımızdan okunmuş, kapsamı ve niteliği açısından bir Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Yard. Doç. Dr. Hikmet Sivri GÖKMEN

H. Gökmen .

Yönetici

Prof. Dr. Ahmet EYÜCE

Jüri Üyesi

Prof. Dr. Gökhan TÜMER

Jüri Üyesi

Prof. Dr. Cahit HELVACI

Prof. Dr. Cahit HELVACI

Müdür

Fen Bilimleri Enstitüsü

TEŞEKKÜR

Bu çalışmanın temelini oluşturulması ve geliştirilmesi sürecinde kişisel deneyim, düşünce ve desteğini benimle paylaşan tez danışmanım Sayın Yard. Doç. Dr. Hikmet Sivri GÖKMEN'e,

örnek olay incelemelerine katılarak tezin desteklenmesini sağlayan Dokuz Eylül Üniversitesi Mimarlık Fakültesi Mimarlık Bölümü'nün değerli öğretim üyeleri, öğretim üyesi yardımcıları ve öğrencilerine,

hep yanımda olduğunu bildiğim Erdoğ ASTAN'a,

beni her zaman önemseyen, her türlü anlayış ve desteği gösteren annem, babam ve Gülçin'e,

teşekkür ederim.

Gülben ÖZSOY

Eylül 2003

ÖZET

Mimari tasarım stüdyolarının kökü, Ortaçağ atölye ve zanaatkarlık sistemine uzanmaktadır. Mesleki formasyon veren bu tip kurumlarda, pratik yapılan ortamlar olarak karşımıza çıkan tasarım stüdyoları, günümüzde tasarım varsayımlarının yapıldığı, kökten yeniliklerin denendiği, tasarlama yöntemlerinin ve öğretilerin en çok konuşulduğu, tartışıldığı ortamlardır. Ulusal ve evrensel ölçekte yaygınlaşan düşünce, mimarlık mesleğinin, mimarlık eğitiminin ve bu bağlamda mimari tasarım eğitiminin bağlamlarının, hedeflerinin, içeriğinin, yöntemlerinin, ortamının ve mimari tasarım eğitiminde yönetim ve yapılanmanın mevcut durumunun günün koşullarına yönelik olarak irdelenmesi yönündedir.

‘Mimari Tasarım Eğitime Yönelik Bir İrdeleme -DEÜ Örneği-’ başlıklı bu çalışmada, mimarlık fakültelerindeki öğretim programlarını oluşturan, bütün ders kategorilerinin sentezinin söz konusu olduğu mimari proje dersi yani tasarım stüdyosu üzerinde durulmaktadır.

Tezin **ilk bölümünde**, mimarlık eğitimi ve mimari tasarım eğitiminin irdelenmesine ilişkin genel bir çerçeve çizilerek, problemin tanımı, araştırmanın amaç, kapsam ve yöntemi belirtilerek, çalışmada yer alan kavramların kullanış amaçları açıklanmaktadır.

İkinci bölümde, mimarlık eğitiminin geçmişten günümüze değişen içeriği incelenerek mimarlık eğitiminin içinde bulunduğu yapı tanıtılmaktadır. Ayrıca, çalışmayı bilimsel temellere oturtmak ve mimarlık eğitimi alanındaki araştırmalara kaynak oluşturmak amacıyla, mimarlık eğitimi ile onu oluşturan toplumsal düşünceler tartışılmaktadır.

Mimarlık eğitiminin tarihsel gelişimi iki alt başlıkta incelenmektedir. Bunlardan ilki, eğitimin lonca düzeninde gerçekleştiği daha sonra mimarlık eğitiminin mimarlık okulları kapsamında irdelendiği, son olarak da uygulamanın okullarla bütünleştiği ve atölyelerin de mimarlık eğitiminde yerini aldığı çerçevedir. İkinci alt başlıkta ise, Türkiye’de mimarlık eğitiminin tarihsel gelişimi, sosyal değişim dönemlerinde yükseköğretim ve mimarlık eğitimi ilişkileri irdelenmektedir.

Günümüzde dünyada ve Türkiye’de mimarlık eğitime yönelik olarak mevcut durumun tartışıldığı başlıkta ise, çağdaş gelişmelerin ve bunların eğitim ortamına yansımaları ve gerek yurtiçi gerekse yurtdışındaki mimarlık eğitim kurumlarında yaklaşımların ortaya çıkardığı farklılıklar tanımlanmaya çalışılmaktadır.

Tezin **üçüncü bölümü**, teorik alanın ele alındığı bölümdür. Bu bölümde teorik çerçeve, mimari tasarım ve eğitime yönelik olarak genel özelliklerin ve yaklaşımların tanımlanması, bağlam ve hedeflerin belirlenmesi, bu süreçte öğrenciye kazandırılması amaçlanan bilgi ve becerilerin irdelenmesi, stüdyo eleştirilerinin açıklanması, öğretim üyelerinin ve öğrencilerin özelliklerinin ve rollerinin tanımlanmasına yöneliktir. Bunların yanında, mimari proje dersinin yani tasarım stüdyosunun diğer ders grupları arasındaki yerinin hangi açılardan ele alındığının ve tanımladığının tespit edilebilmesi açısından önem taşımaktadır.

Dördüncü bölümde, tez kapsamında ortaya konan düşüncelerin temellendirilmesine, tasarım eğitimi ile ilgili olarak verilen bilgilerin desteklenmesine yönelik olarak öğrenci ve proje yürütücüleriyle gerçekleştirilecek olan örnek olay incelemelerinin kurguları irdelenmektedir. Ayrıca, araştırmayı eğitimci ve öğrencilerin düşünce, gözlem, dilek ve istekleri doğrultusunda yönlendirmek amacıyla, Dokuz Eylül Üniversitesi Mimarlık Fakültesi Mimarlık Bölümü öğretim üyelerinin ve öğretim üyesi yardımcılarının ve 401-402 Mimari Tasarım Stüdyosu öğrencilerinin katılımlarıyla gerçekleştirilen iki ayrı örnek olay incelemesine yönelik bulgulara yer verilmektedir.

Çalışmanın **son bölümünde** ise, Dokuz Eylül Üniversitesi Mimarlık Fakültesi'nde mimari tasarım eğitim sürecinin aşamaları ve stüdyoda kullanılan yöntemler sıralanmaktadır. Bununla birlikte, öğretim üyelerinin, öğretim üyesi yardımcılarının ve öğrencilerin üzerinde fikir birliğine vardıkları ya da birbiriyle çelişik cevap verdikleri konular da bu bölümde ele alınmaktadır.

Buradaki en önemli nokta tasarım stüdyosunun ideal öğrenme çevreleri olduğudur. Bu bağlamda, mimari tasarım eğitiminde kullanılan yöntemlerin ve stüdyoda eğitim sürecinin aşamalarının, stüdyoda farklı rolleri paylaşan eğitimciler ve öğrenciler tarafından irdelenmesi, ulusal ve evrensel ölçekte değerlendirmeler yapılması mimarlık eğitiminin ve mimari tasarım eğitiminin revize edilmesi için kaçınılmazdır.



ABSTRACT

The roots of architectural design studios go back to the workshop and craftsmanship system of the Middle Ages. The design studios which were places for practice in such institutions that provide occupational formation are places of design simulations, radical changes, discussion over design methods and teachings today. The idea that is becoming widespread both in national and universal scale is investigating the occupation of architecture, architectural education, and in this respect the architectural design education, objectives, methods, environment, and the present state of management and structure in the architectural design education in accordance with the conditions of the present day.

Design studio, i.e. architectural project course which is a synthesis of all the course categories that constitute the education programs in the faculties of architecture, is being investigated in this study, the title of which is “A Study on Architectural Design Education – DEU Example”.

In the first part of the thesis, a general framework about the investigation of architectural education and architectural design education is formed and the aims, scope and method of the research and the purposes for the usage of the concepts that are involved in the research are explained.

In the second part, the contents of the architectural education that have changed from past to present are examined and the structure in which the architectural education is involved in. Moreover, architectural education and the social ideas that constitute architectural education are discussed in order to put the research on a scientific base and to constitute a resource for further researches on the field of architectural education.

The historical development of architectural education is examined in two sub-topics. The first one is the frame that starts with the education in the guild system and it is followed by the study of architectural education in the scope of schools of architecture and it ends with the situations in which the application is united with the schools and the workshops are included in the architectural education. In the second sub-topic, the historical development of architectural education in Turkey and the relationship between the architectural education and the universities during the periods of social change are studied.

The contemporary developments and their reflections on the educational environments and the differences that are brought forward by the approaches by the architectural education institutes of domestic and foreign origin are tried to be defined in the topic under which the present state of architectural education in Turkey and in the world is discussed.

The third part of the thesis is the chapter in which the theoretical fields is examined. In this chapter, the theoretical frame aims to define the general characteristics and approaches regarding the architectural design and education, to determine the scope and objectives, to investigate the knowledge and skills that the students are to acquire, to explain studio criticisms and defining the characteristics and roles of the lecturers and the students. In addition, it is important for the purpose of determining the definition and the points of view regarding the place of architectural project course, i.e. design studio, among other courses.

In the fourth part, the scenarios for the sample case studies that will be executed by the students and project application members and that are aimed to establish a basis for the ideas that are brought forward within the scope of the thesis and to support the information that is given with regard to design education are examined. Moreover, in order to direct the research according to the ideas, observations, wishes and demands of the lecturers and students, the findings of two separate sample case studies, which were performed with the participation of the lecturers and assistant-

lecturers of the Faculty of Architecture of Dokuz Eylul University and the students of the Architectural Design Studio no.401-402, are given.

In the last chapter of the study, the methods, which are used in the studio and during the steps of architectural design education in the Faculty of Architecture of Dokuz Eylul University, are listed. Moreover, the subjects on which there is consensus or conflicts among the lecturers, assistant-lecturers and students are also included in this chapter.

The most important point here is the fact that the design studios are the ideal learning environments. In this respect, in order to revise the architectural education and architectural design education, studying the methods used in the architectural design education and the steps of learning in the studio by the students and lecturers who have different roles and making evaluations both in national and universal scale are inevitable.

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
Teşekkür	I
Özet	II
Abstract	V
İçindekiler	VIII
Şekil Listesi	XI
Tablo Listesi	XII
Resim Listesi	XIII

Bölüm Bir

GİRİŞ

1.1 Problemin Tanımı	1
1.2 Araştırmanın Amaç ve Kapsamı	2
1.3 Araştırmanın Yöntemi	4

Bölüm İki

KAVRAMLAR VE TANIMLAR

2.1 Giriş	7
2.2 Eğitim Kavramı ve Mimarlık Eğitimi	8
2.3 Mimarlık Eğitiminin Tarihsel Gelişimi	12
2.3.1 Dünyada Mimarlık Eğitiminin Tarihsel Gelişimi	12
2.3.2 Türkiye’de Mimarlık Eğitiminin Tarihsel Gelişimi	28
2.4 Günümüzde Mimarlık Eğitimi	35
2.4.1 Dünyada Mimarlık Eğitimi	35
2.4.2 Türkiye’de Mimarlık Eğitimi	46
2.5 Bölüm Sonuçları	51

Bölüm Üç

MİMARİ TASARIM VE EĞİTİMİ

3.1 Giriş	53
3.1.1 Mimari Tasarıma Genel Yaklaşımlar	54
3.1.2 Mimari Tasarlama Probleminin Özellikleri	57
3.1.3 Mimari Tasarımda Süreçler	62
3.1.4 Mimari Tasarım ve Düşünme Alanları	68
3.2 Mimari Tasarım Eğitimi	71
3.2.1 Mimari Tasarım Eğitiminde Bağlam ve Hedefler	72
3.2.2 Mimari Tasarım Eğitiminde İçerik	75
3.2.3 Mimari Tasarım Eğitiminin Yöntemleri ve Ortamı	77
3.2.4 Mimari Tasarım Eğitiminde Yönetim ve Yapılanma	81
3.2.5 Mimari Tasarım Stüdyosu	81
3.2.5.1 Mimari Tasarım Stüdyosunda Roller	87
3.2.5.2 Stüdyo Eleştirileri	91
3.3 Bölüm Sonuçları	95

Bölüm Dört

ANALİZ YÖNTEMİ, ALAN ÇALIŞMASI VE BULGULAR

4.1 Giriş	98
4.2 Alan Çalışmasının Kurgusu	99
4.2.1 Eğitimci Örnek Olayı	105
4.2.2 Öğrenci Örnek Olayı	107
4.3 Eğitimci ve Öğrenci Örnek Olay İncelemelerine Yönelik Bulgular	108
4.3.1 Eğitimci Örnek Olay İncelemesine Yönelik Bulgular	109
4.3.2 Öğrenci Örnek Olay İncelemesine Yönelik Bulgular	118

Bölüm Beş

SONUÇ

5.1 Sonuçlar ve Öneriler	125
Kaynaklar	138
Ekler	150

ŞEKİL LİSTESİ

Sayfa

Şekil 3.1 TBTAK., YAE., Problem Alanları Şeması	60
Şekil 3.2 Sistemcil Yaklaşımda Sentez ve Aşamaları	65
Şekil 3.3 Sezgisel Yaklaşımda Tasarım Süreci	67
Şekil 3.4 Proje Eleştirileri Süreci	92
Şekil 3.5 Proje Eleştirileri Sonucu Ürünün Biçimlenişi	94

TABLO LİSTESİ

	Sayfa
Tablo 2.1 Beaux-Arts Eğitim Programı (19. yüzyıl)	18
Tablo 2.2 Bauhaus Eğitim Programı (1919-1928)	21
Tablo 2.3 Dünyada Mimarlık Eğitimi	39
Tablo 2.4 Sosyal Değişim Dönemlerinde Yükseköğretim-Mimarlık Eğitimi.....	47
Tablo 2.5 Türkiye ve Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nde Merkezi Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Sistemi ile Mimarlık Öğrencisi Alan Yüksek Öğretim Programları	52
Ek 5 Tablo 1 Eğitimcilerin Yaş Dağılımı	167
Ek 5 Tablo 2 Eğitimcilerin Cinsiyet Dağılımı	167
Ek 5 Tablo 3 Eğitimcilerin Mezun Oldukları Üniversitelerin Dağılımı	167
Ek 5 Tablo 4 Eğitimcilerin Mimari Proje Derslerine Katılım ve Proje Yürütücülüğü Deneyim Süreleri Dağılımı	168
Ek 5 Tablo 5 Öğrencilerin Okula Giriş Yıllarının Dağılımı	168
Ek 5 Tablo 6 Öğrencilerin Mezun Oldukları Orta Öğretim Kurumlarının Dağılımı	168
Ek 5 Tablo 7 Tasarım-Mimarlık Mesleğinden Kişilerin Tercihlerde Etkinliğinin Dağılımı	169

RESİM LİSTESİ

Sayfa

Resim 2.1 Bauhaus	20
Resim 2.2 Mimari şubesinde atölye mesaisi, 1938	32
Resim 3.1 Mimari Tasarım Stüdyosu	83
Resim 3.2 Tasarlama ürününün öğrenci tarafından proje yürütücüsüne sunuluşu.....	93

BÖLÜM BİR

GİRİŞ

1.1 Problemin Tanımı

Mimarlık mesleğini elde edecek kişilere tasarım formasyonunun belli bir sistem içinde kazandırılması şeklinde tanımlanan mimarlık eğitiminin amacı, istenen koşullarda mekan tasarlamak ve uygulamak için gerekli becerilerdeki kişileri yetiştirmektir. Bir başka deyişle amaç, düşünce ve uygulamanın, öz ile biçimin bilim, teknik, sanat ve kavramlarının bir bütünde bir araya getirilmesidir.

Günümüzde çağdaş dünyada mimarlık eğitimi veren kurumlarda tek bir mimarlık eğitim anlayışının yerini çağdaş tasarım teknikleri, bilgisayar, uluslararası iletişim vb. ağırlıklı yaklaşımlar almaktadır. Dış dünyadaki her tür ekonomik, sosyal, kültürel, teknolojik, kuramsal değişim mimarlık okulları tarafından değerlendirilmektedir. Mimarlık okullarında eğitim politikaları, günün ve geleceğin koşullarına yanıt verebilecek şekilde belirlenmektedir. Bununla birlikte, değişen koşullar içerisinde, mimarlık eğitimi veren kurumun kimliği ve mimarlık eğitimine yaklaşımlar alışlagelmiş kalıpları aşan bir bakış açısıyla tanımlanmaktadır.

Türkiye’de mimarlık eğitimi veren kurumlarda ise, 4 yıllık öğretim programı içeriklerinin genellikle birbirine benzer özellikler gösterdiği, ağırlıklı olarak klasik ve sistematik bir eğitim anlayışının bu süreyi kapsadığı görülmektedir. Net bir mimarlık öğretim politikasının yerine sürdürüle gelen geleneklerin evrimine dayanan mimarlık eğitim yaklaşımlarıyla karşılaşılmaktadır.

Kökü Ortaçağ atölye ve zanaatkarlık sistemine uzanan ve mesleki formasyon veren kurumların pratik yapılan açık-kapalı mekanları olarak görülen tasarım

stüdyoları, yapma-deneme-yanılma-öğrenme yolunun savunulduğu, dış dünyadan uzaklaşmadan bilgi alışverişinin yapıldığı, düşüncenin çeşitli yöntemlerle ifade edildiği ortamlardır. Bununla birlikte, ekonomik, sosyal, kültürel, teknolojik, kuramsal değişim mimarlık eğitiminin merkezini oluşturan tasarım stüdyolarında uygulanan eğitim programlarına da önemli bir girdi sağlamaktadır. Bu denli önemli olması nedeniyle eleştirilere hedef olan mimari tasarım stüdyoları, evrensel ve ulusal ölçekte bir yandan akademisyenler diğer yandan da uygulamacılar tarafından tartışılmaktadır.

Mimarlık eğitiminde stüdyo çalışmalarının genel amacı, mimari tasarlamayı öğretmek şeklinde tanımlanmaktadır. Mimari tasarlama probleminin özellikleri fazla belirgin olmayan, anlaşılması, sınıflandırılması ve biçimlendirilmesi güç bir konudur. Bu bağlamda, mimari tasarım ve mimari tasarlamayı öğretmenin farklı kişilere farklı şeyler ifade ettiği görülmektedir. Farklılık kurumlar arasında hatta aynı kurumda farklı eğitimciler arasında köklü ayrılıklar göstermektedir. Aynı şekilde, **mimari tasarım eğitiminin bağlam ve hedefleri, içeriği, yöntemleri ve ortamı, yönetimi ve yapılanması konusunda büyük bir çeşitlilik saptanmaktadır.**

1.2 Araştırmanın Amaç ve Kapsamı

Mimari tasarım eğitimine ilişkin bu temel konular ve bunların boyutları, belirlenmiş kavramsal çerçeveler üzerinden değerlendirilmektedir. Bütün mimari öğretilerin arkasında dünyaya, insana, toplumsal yapıya, estetiğe, ekonomiye ve genelde insan ilişkilerine dayalı kuramsal, genelleştirici düşünce, “*genel eğitim*” yer almaktadır. Genel bir tanımla yapay bir çevre gereksinmesi içinde fizyolojik, psikolojik ve toplumsal gereksinimlere yanıt veren yapma çevre organizasyonunu gerçekleştiren, biçimlendiren bireyler olan mimarların eğitimde *mimari tasarım eğitimi*, çok boyutlu bir eğitim sürecini içermektedir.

Mimari ürünü ortaya koymaya yönelik olarak düşünsel ya da maddi çalışma süreci olarak tanımlanabilen mimari tasarıma genel yaklaşımlar, popüler tartışma konuları olarak karşımıza çıkmaktadır. Mimarların tasarlama süreci içindeki

davranışlarının, ürün sonuç ilişkisinin, tasarım bilgisinin ve öğrenci-proje yürütücüsü tavrının belirlediği bu süreçlerin, tasarlamayı öğretmek adına birer model olmalarına rağmen günümüz bilgi işlem teknolojilerine, ekonomik, sosyal, kültürel ve kuramsal değişime dönük olarak irdelenmeleri gerekmektedir. Bu bağlamda **konunun araştırılma nedeni**, proje stüdyosunun öğrenci ile yürütücü arasında gerçekleşen ve yöntem olarak sadece eleştiri biçiminde, öğrenci-öğretmen ilişkisi içinde yürütülen içeriğinin günün koşullarında tartışılır hale gelmiş olması ve stüdyonun yapısal bir değişiklik ile yeniden organize edilmesi gerektiğinin düşünülmesidir.

Mimari tasarım eğitime yönelik irdelemede, **tez çalışmasının amacı**, mimari tasarım stüdyosunda gerçekleşen faaliyetlerin çeşitli boyutlarıyla irdelenmesi ve çalışmanın eğitimci ve öğrencilerin düşünce, gözlem, dilek ve istekleri doğrultusunda desteklenmesine yönelik olarak, Dokuz Eylül Üniversitesi Mimarlık Fakültesi Mimarlık Bölümü öğretim üyelerinin, öğretim üyesi yardımcılarının ve 401-402 Tasarım Stüdyosu öğrencilerinin katılımlarıyla örnek olay incelemelerinin gerçekleştirilmesidir.

Bu bulgulardan hareketle, mimari tasarım stüdyosunun mevcut içeriğinin saptanması, öğrencilerin, öğretim üyelerinin ve öğretim üyesi yardımcılarının konuya ilişkin düşüncelerinin belirlenmesi ve bu düşüncelerin karşılaştırılmasına yönelik olarak yürütülen örnek olay incelemelerine ve bulgularına diğer bölümlerde yer verilmektedir.

Bu tezde yapılan çalışmaların **kapsamı** dört aşamada özetlenmektedir:

- **Kavramlar-Tanımlar:** Mimarlık eğitiminin tarihsel gelişimi ile onu oluşturan toplumsal düşünceler tartışılmaktadır. Mimarlık eğitimi ve eğitim programları konusundaki tarih boyunca süren farklı görüşler incelenerek, dünyada ve ülkemizde uygulanan mimarlık eğitimi, sosyal yapıdaki önemli değişiklikler sonucunda mimarlık eğitiminde görülen baskın eğilimler ve mimari kavramlar özetlenmektedir.

- *Mimari Tasarım ve Eğitimi:* Mimari tasarım ve eğitimine yönelik olarak genel özellikler ve yaklaşımlar tanımlanmakta, bağlam ve hedefler belirlenmekte, bu süreçte öğrenciye kazandırılması amaçlanan bilgi ve beceriler irdelenmekte, stüdyo eleştirileri açıklanmakta, öğretim üyelerinin, öğretim üyesi yardımcılarının ve öğrencilerin özellikleri belirlenmekte ve stüdyodaki roller değerlendirilmektedir.
- *Analiz Yöntemi ve Alan Çalışması:* Bu tez çalışmasında yer alan teorik çerçevenin desteklenmesi amacıyla öğrenci ve proje yürütücüleriyle gerçekleştirilecek olan örnek olay incelemelerine yönelik kurgu irdelenmektedir.
- *Mimari Tasarım Eğitimi Yönelik Bir İrdeleme -DEÜ Örneği- :* Çalışmayı eğitimci ve öğrencilerin düşünce, gözlem, dilek ve istekleri doğrultusunda yönlendirmek amacıyla, Dokuz Eylül Üniversitesi Mimarlık Fakültesi Mimarlık Bölümü öğretim üyelerinin, öğretim üyesi yardımcılarının ve 401-402 Tasarım Stüdyosu öğrencilerinin katkılarıyla iki ayrı örnek olay incelemesi gerçekleştirilmektedir. Bunlardan ilki, mimari tasarım eğitim sürecinin içeriğini çözümlemeye yöneliktir. Amaç, mimari tasarım eğitim süreci kapsamında eğitimcilerin ve öğrencilerin ürünü ortaya koyma konusundaki düşünce biçimleri, tasarım alanındaki deneyimleri, tasarım bilgileri gibi kişisel veriler doğrultusunda mimari tasarım eğitiminin mevcut durumunun irdelenmesidir. Bu aşamada yer alan bir diğer konu da, öğretim üyelerinin, öğretim üyesi yardımcılarının ve öğrencilerin mimari tasarım eğitim süreci konusundaki sorulara verdikleri yanıtların karşılaştırılmasıdır.

1.3 Araştırmanın Yöntemi

‘Mimari Tasarım Eğitimi Yönelik Bir İrdeleme -DEÜ Örneği-’ başlıklı bu tez çalışması, konu ile ilgili literatürün taranması, ders notlarının, yüksek lisans-doktora tezlerinin ve periyodik yayınlarda yer alan makalelerin incelenmesi şeklinde yapılmıştır. Bununla birlikte, mimarlık eğitimi ve mimari tasarım eğitimi ile ilgili

kurumların yaptıkları çalışmaları, konferans tutanaklarını, seminer-kurultay-forum bildirilerini içeren basılı yayınlar ve internet üzerinden elde edilen dökümanlar araştırmada kaynak olarak kullanılmıştır.

Teorik çerçevenin desteklenmesi amacıyla öğrenci ve proje yürütücüleriyle gerçekleştirilen örnek olay incelemelerine yönelik kurguda ise,

- İTÜ Mimarlık Bölümü bünyesinde gerçekleştirilmiş olan mimarlık eğitim programının değerlendirilmesine yönelik *öz değerlendirme modelinde*,
- Nurbın Paker Kahvecioğlu'nun *Mimari Tasarım Eğitiminde Bilgi ve Yaratıcılık Etkileşimi* başlıklı doktora tezi kapsamındaki alan çalışmasında kullanılan öğrenci-tasarımcı anket örneğinde,
- Belkıs Uluoğlu'nun *Mimari Tasarım Eğitimi, Tasarım Bilgisi Bağlamında Stüdyo Eleştirileri* başlıklı doktora tezinde yer alan proje yürütücüleri anketi örneğinde ve,
- Ayşen Ciravoğlu'nun *Mimari Tasarım Eğitiminde Workshop-Stüdyo Paralelliği Üzerine* başlıklı yüksek lisans tezinde yer alan öğretim üyesi ve öğrenci 'stüdyo' anket örneklerinde yer alan soru dizilerinden yararlanılmıştır.

Tez kapsamında yapılan alan çalışması için gerekli olan soru dizileri hazırlanırken ve derlenirken soru dizisinde yer alacak soruların, mimarlık eğitiminin ve mimari tasarım eğitiminin “*mevcut durumunun irdelenmesi*” sorunuyla doğrudan bağlantılı olması ve soruların mantıksal bir düzen içinde bir bütünlük oluşturması ilkeleri üzerinde durulmuştur. Bir başka deyişle, soru dizisinde yer alan her soruya verilecek yanıtların, fakültede verilen mimarlık eğitiminin ve mimari tasarım eğitiminin “*mevcut durumunun irdelenmesi*” bakımından mantıksal olarak anlamlı olması beklenmiştir.

Verilerin değerlendirilmesi, analiz ve yorumu birlikte içermiştir. Bu tez çalışmasında, fakültede verilen mimarlık eğitiminin ve mimari tasarım eğitiminin “*mevcut durumunun irdelenmesi*” bakımından önem taşıyan veriler, önem sırasına göre sınıflandırılmıştır. İstatistiksel yönden güvenilir ve amaca uygun olanlar teker teker yorumlanmış, her biri için kısa kısa notlar düşülmüştür. Daha sonra da, alan çalışmasının sorununa bir yanıt oluşturacak şekilde sınıflandırılmış, sıralanmış ve özetlenmiştir.

Ayrıca, DEÜ Mimarlık Fakültesi Mimarlık Bölümü öğretim üyelerinin kişisel arşivlerinden elde edilen ‘Tasarım Grubu Eğitim Modeli Çalışma Raporları’ ve ‘Mimarlık Bölümü Eğitim Programı Değişiklik Önerileri’ de yapılan irdellemelere yönelik olarak kullanılmaktadır.



BÖLÜM İKİ

KAVRAMLAR

VE

TANIMLAR

2.1 Giriş

Mimarlık nedir? Mimarlık mesleği bir meslek olarak, iş olarak, uğraş olarak nasıl tanımlanmaktadır? Mimar kimdir? Kaç yılda mimar olunur? Üniversitelerde mimarlık eğitiminin hedefleri nelerdir? Mimarlık eğitimi için ölçütler nelerdir? Mimarlık ve mimarlık eğitimiyle ilgili tüm bu sorular yalnız ülkemizde değil tüm dünyada da tartışılmaktadır.

Mimar adaylarına mesleki unvan kazandırma sürecinde verilen eğitim ve uygulanan yaklaşımlar geçmişten günümüze değişiklik göstermektedir. Mimarlık ve mimarlık eğitimi, toplumsal yapıdan ve davranışlardan ayrı düşünülmemektedir. Farklı ölçeklerdeki organizasyonlar olarak ele alındıklarında, mimarlığın ve mimarlık eğitiminin sürdürebilmeleri için değişen koşullara ayak uydurmaları gerekmektedir. Toplumsal yapıda görülen değişimler mimarlık ve mimarlık eğitimi de etkilemektedir. Dolayısıyla bu değişim mimarlık eğitimi veren okulların programlarına ve dönemin mimari ürünlerine de yansımaktadır. Tarihsel akış incelendiğinde, mimarlığın ve mimarlık eğitiminin özelliklerini, dönemin toplumsal ortamından aldıkları ve her dönemin kültürel, sosyal ve ekonomik özelliklerini yansıttıkları görülmektedir.

Mimarlık eğitimi ile onu oluşturan toplumsal düşüncelerin tartışıldığı bu bölümde; mimarlık eğitimi ve eğitim programları konusundaki tarih boyunca süren

farklı görüşler incelenerek, dünyada ve ülkemizde uygulanan mimarlık eğitimi, sosyal yapıdaki önemli değişiklikler sonucunda mimarlık eğitiminde görülen baskın eğilimler ve mimari kavramlar özetlenmektedir.

2.2 Eğitim Kavramı ve Mimarlık Eğitimi

Eğitim, tarih boyunca toplumsal ve ekonomik gelişmenin paralelinde, bu gelişmenin gerektirdiği bilgiyi üreten, beceriyi kazandıran, kültürel değerleri oluşturan bir araç olarak görev yapmıştır. Kulaksızoğlu (1995) eğitimi; *“genelde, ilköğretimden başlayarak eğitim sürecinin tamamını kapsayan, yükseköğretim ve üniversite, hatta meslek sonrası eğitimi de içine alan bir elverişli koşullar ve dengeler bütünüdür.”* şeklinde tanımlamaktadır (Kulaksızoğlu, 1995, p.49). Kalkınma planlarında ise eğitim, *“istenilen bir yaşama düzenine ulaşmak çabası olan kalkınmanın en etkili araçlarından biri”* olarak değerlendirilmektedir.

Yine aynı kaynakta yükseköğretim, *“ortaöğretime dayalı ve en az dört yarıyılı kapsayan her kademedeki eğitim-öğretimin tümü, en üst seviyeli insan gücünün ve bilimsel araştırma alanlarının gerektirdiği elemanları yetiştiren eğitim kademesi”* dir (Ordu, 1990, p.1). Bir başka tanımlamada yükseköğretim, uzun süreli bir eğitimin belli sonuçlar doğuracağını beklediğimiz son aşaması olarak ifade edilmektedir. Bu aşamada Üniversiteler ve Yüksekokullar yer almaktadır.

Üniversite kelimesinin kökeni Latince’de bağımsız tüzel kişiliğe sahip ve müşterek çıkarları olan kişiler topluluğu manasına gelen “üniversitas” sözcüğüdür. Bu kelime ile aynı anlamda olmak üzere “studium-incelemeler” ve “studium generale-genel incelemeler” sözcüklerinin de kullanıldığı görülmektedir (Turcan, 1996). Tarihsel gelişim incelendiğinde, üniversiteler, “öğretmenler” ile “öğrencilerin” birliği anlamına gelen “Universitas magistrorum et scholarium” olarak adlandırılan, grupların yaşadığı yerler olarak karşımıza çıkmaktadır. Günümüzde ise üniversite “Bilim Birliği” (Universitas Literarum) anlamındadır (Kortan, 1981).

Üniversite genel anlamda, ortaöğretim düzeyinden sonraki düzeyde, kültürün yenilenmesi, bir kuşaktan diğer bir kuşağa aktırılması ve gençlerin bazı mesleklere hazırlanması gibi görevleri üstlenen bir yükseköğretim kurumudur. Yükseköğretimin amaç ve fonksiyonları çeşitli bilim adamları tarafından şöyle değerlendirilmektedir. **Wilson**'a göre üniversiteler; öğretim merkezi, araştırma merkezi ve kamu liderliğinden sorumlu kurumlardır. **King**, üniversitelerin fonksiyonlarını; kültür aktarma, bilimsel araştırma yapma, meslek verme, milli hayatîyetin bekçiliğini yapma, toplumu ve ekonomiyi etkileme olarak belirlemektedir. **Flexner** ise üniversitelerin işlevlerini; bilgi ve fikirlerin korunması, gerçeğin aranması ve öğrencilerin yetiştirilmesi olarak görmektedir. **Frankel**'de, amaç ve fonksiyonlarını; geçmişin objektif bir eleştirisini yapmak, bilginin üretilmesi ve ekonomik yönden önemli olan araştırmalar yapmak, sosyal ve moral eleştirilerde bulunmak, çeşitli meslek ve hizmet alanlarına eleman yetiştirmek, danışma hizmeti görmek, sosyal rollerin ve olanakların dağılımını etkilemek şeklinde sıralamaktadır. **Pusey**'e göre ise; yükseköğretimin ne olduğu ve ne yapması gerektiği konusunda, evrensel olarak kabul edilen tek bir tanım bulunmamaktadır. Çünkü her ülkede üniversiteler içinde bulundukları toplumun ekonomik ve sosyal yapısını, siyasal ve kültürel özelliklerini yansıtmaktadırlar. **Kavak** ise; günümüzde üniversitelerin üç temel fonksiyonunun yaygın bir biçimde kabul edildiğini belirtmektedir. Bunlar; eğitim-öğretim, araştırma ve toplum hizmetleridir (Turcan, 1996).

Yukarıdaki tartışmalarda da görüldüğü gibi “Üniversite” kavramı farklı dönemlerde ve farklı ülkelerde değişik anlamları ifade eden çok boyutlu bir kavramdır. Üniversite kavramı üzerinde durulurken, bütün çağlara ve bütün ülkelere uygun tek bir “üniversite” kavramının bulunmadığına dikkat çekilmelidir.

Günümüzde her insan, bilgisi oranında güçlü ve o oranda saygındır. Bu nedenle, eğitim kurumlarının toplumdaki yeri ve işlevleri değişmektedir. Üniversiteler, toplumların kalkınmasında, gelişmesinde ve saygınlığında öncü; ekonomik ve siyasal yaşamında etkin rol oynayan kültürel iletişim merkezleri haline dönüşmektedir. Bilimsel araştırma yapma, bilgi üretme ve yayma, eğitim öğretim yapma, nitelikli insangücü yetiştirme, topluma önderlik etme ve kamuoyu oluşturmaları bakımından

üniversiteler yadsınamaz konumda yer almaktadırlar. Üniversitelerin tüm disiplinleri aynı çerçeveye sokan bu genel kabulleri çerçevesinde, günümüz eğitim bilimlerinin ön plana çıkardığı kavramlara yakınlığı ile mimarlık eğitimi farklı bir konu olarak karşımıza çıkmaktadır.

Mimarlık eğitimi diğer disiplinlerin eğitim şekline göre büyük farklılıklar taşıyan özel bir alan sayılmaktadır. Mimarlık eğitim politikaları belirlenirken, değişime uğrayan gereksinim ve beklentiler içerisinde, mimarlık eğitiminin amacının ve bu amaca bağlı olarak mimarın sahip olması gereken niteliklerin belirlenmesi gerekmektedir. Bu konuda Lökçe (1994) tarafından aktarılan bazı görüşler şunlardır:

Mimar olacıklara her gün değişen birkaç kuru teknik değil, çağın politik toplumsal ve estetik sorunları öğretilmeli; onlar, yöntemleri ve sorunların çözüm şekillerini bilmeli ve her türlü yeni teknolojik olaya uygulayabilmelidir. T. Cosby,

Mimarlık eğitiminde yalnız teknik sorunlara değil, hümanistik bilgilere de gereken önem verilmelidir. Bu eğitimde dayanılacak ilke, Le Corbusier'in 'Mimarlık bir meslek değil bir düşünce biçimidir.' sözü olmalıdır. Rechter ve Zary.,

Amaç tek tek yapılar yapmayı öğretmek ya da bir yığın teknik bilgi ile zihinleri doldurmak olmamalıdır. Sentez zihniyetini geliştirmek, verileri değerlendirmeyi öğretmek, eğitiminin ana hedeflerini oluşturmalıdır. Yeni ders programları hazırlanarak eğitimcilerarası koordinasyonu sağlamak gereklidir. A. Mansfeld,

Öğrencilerin teknik yeteneklerinin geliştirilmesi ve aynı zamanda toplumbilimi bilgilerinin önemle verilmesi gereklidir. J.L.S. Magallon,

Mimarlık eğitimi büyük kütle sorunlarına çözüm getirecek yönlemsel gerekleri ayrıntılı olarak değilse bile düşünce sistemini kavratacak biçimde vermelidir. Biçim özgürlüğü kaybedilmemesi gereken bir nitelik olarak kalmalı ancak tüm eylemsel olanakların genel çizgileri ile tanıtılması sağlanmalıdır. L. Maretti,

Eğitim programları yalnız belirli sorunları çözümleyecek pragmatik insanlar yetiştirmemelidir. Stüdyo çalışmaları ilk yıllarda yetenekleri ortaya çıkaracak yönde donatılmalıdır. R. Porro,

Mimarlık eğitimi öğrenciyi, ilgilerini topluma aktarmış mimar tipine hazırlayıcı yönde olmalıdır. Onun için üniversitenin yalnız akademik bir bünye değil, toplum içinde yer alan kültür üreticisi niteliğe sahip olması sağlanmalıdır. L. Ricci,

Kuramı destekleyen ve öğrenciye gerçekleri tanıtan güçlü bir uygulama devresi programlarda unutulmamalıdır. K. Schvanzer,

Mimara kazandırması gereken nitelikler ya da davranışlar çok sayıda alıştırmayla elde edilen beceri ve hünerler, iyi ve kötü örnekleri göstererek kazandırılan uyumu ve yakışanı görebilen estetik anlayış, derste dinleyerek veya kitaptan okuyarak elde edilen tuğlaya, kirişe ya da bina maliyetine ilişkin olgusal bilgiler sahibi olmaktır. H. Rittel,

Mimarlık eğitiminin hedefi bireyde tasarımcı davranışlarını yani kişiliğini geliştirmek olmalıdır. Tasarımcı davranışları ise yaratıcılık, problem çözme, düşünme, öğrenme, algılama gibi süreçleri kapsayan, onların belirli değişebilen bileşkelerinden nitelikli sonuçlar çıkarabilmektir. Çıkarılan sonuçlar mesleki formasyonun gereği yapıyla ilgili her türlü yaratma işlemi sırasında üç boyutlu biçimi, mekanları ve yüzeyleri göz önüne getirebilme ve bunu modellerle, biçimle ifade etme, görselleştirme eylemidir. Z. Ertürk,

Mimarlık eğitiminin hedefleri her öğrencinin topluma ilişkin toplumsal, ekonomik, kültürel, bilimsel ve teknolojik gereksinme ve olanakları ile ilgili gerçek verileri ve süregelenekte olan değişimleri sağlamaktadır. Her öğrencide tasarım problemine ve kaynaklarına ilişkin bilgiyi arttırarak, bu kaynaklar ile problem belirleme ve çözme tekniklerini kullanabilmeyi geliştirebilmelidir. Her öğrenciye, çevresel problemlerin çözümünde ve toplumsal değişmelere yanıt vermekte daha gerçekçi ve geniş bir

dünya görüşü ile kişisel yeteneklerini yeni problem durumlarına uyarlayabilme davranışını kazandırabilmektir. E. Onat,

Bir tasarımcı olarak mimarın sahip olması gereken en önemli yetenek ya da davranış, sorunları kavrama ve onlarla başa çıkma yollarına ilişkin bilgilenmek, gerekli entelektüel araçlara sahip olmaktır. Bunun ezber yoluyla elde edilmesi olanaksızdır, öğretilemez, ancak nasıl öğrenileceği öğretilir. A. Balamir,

Mimarlık eğitiminin kişilerde eleştirel, katılımcı, yaratıcı, yenilikçi ve ileriye dönük olmak özelliklerini geliştirmesi gerekmektedir. B. Uluoğlu,

Mimarlık eğitiminin tasarım eylemi yoluyla insanı saf fizyolojik varlıktan bilinçli, sorumlu, uygar ve entelektüel insana dönüştüren farklı kişilik yapısı geliştirmesi gerekmektedir. T.U.Turuthan (Lökçe, 1994, pp.16-20)

2.3 Mimarlık Eğitiminin Tarihsel Gelişimi

Mimarlık eğitimi, tarihin bir sonucu olarak dünyada ve Türkiye’de çok değişik şekillerde gelişmektedir. Usta-çırak ilişkisinden, mimarlık akademisine; güzel sanatlar okulundan, politekniklere kadar farklı ortamlarda gerçekleşen mimarlık eğitimi mesleğe de köklü değişiklikler getirmektedir.

2.3.1 Dünyada Mimarlık Eğitiminin Tarihsel Gelişimi

Mimarlık eğitiminde, öğrenciye kazandırılacak bilgi ve beceri konusunda tarih boyunca farklı görüşlere yer verilmektedir. Eski dünyada tapınak formlarının, krallara tanrılar tarafından iletildiği düşünülmektedir. Gerçekte bu tapınaklar, mimarlar tarafından kendilerine verilen ölçülere ve formlara bağlı kalınarak tasarlanmaktadır. Başka kültürlerde örneğin **Mısır**’da mimarın eğitimi gibi birçok şey bu tür eski geleneklere dayanmaktadır. Başlangıçta, mimarların eğitimi dini görevliler tarafından, kendi inançlarına göre yönlendirilmektedir. Daha sonraları ise mimarların önceki bilgilere bağlı kalınarak yetiştirildiği, bilgilerin babadan oğula

aktarıldığı görülmektedir. Ayrıca, prestijli yapılar mimarları daha itibarlı bir konuma getirmektedirler.

Yunan'da ise, mimarlık mesleği uygulamayı yapmakta olan babadan ya da kardeşten kazanılmaktadır. Ayrıca eğitimin teorik yönünden de bahsedilmektedir. Heykeltıraşlık, metal işlemeciliği ve mimarlık arasında bir mesleki bağlantı olduğuna dair bilgiler bulunmaktadır. Mimarlık eğitim programı, Vitruvius'un mimarın eğitimi için öngördüğü ilgi alanının genişliğine yetecek düzeyde değildir. Mimar adayının bir ya da birkaç ustanın yanında yetişmesi gerekmektedir. Aynı şekilde bu kişilerin mimarlar tarafından işletilen mimarlık okullarına ya da atölyelere de katılabilmeleri mümkündür.

Roma'da Cicero'ya göre mimarlık mesleği, aristokrat sınıfın dışında kalan kişiler için uygundur. Bu teorinin dayanak noktası ise, aristokratların ticarete yer almalarının mümkün olmamasıdır. Vitruvius, mimarlık konusunda klasik çağdan günümüze ulaşabilen tek bilimsel kaynak olan **De Architectura**'da, mimarlık ilim ve sanatını metotlu ve bilinçli bir konu olarak ele almaktadır (Sahil, 1997). On bölümden oluşan bu çalışmanın en önemli özelliği kendisinden önce yazılmış fakat kaybolmuş birçok **Yunan** ve birkaç **Roma** teorik ve teknik yayınlarının bir çeşit özeti olmasıdır (Vitruvius, 1993). **De Architectura**, mimarlık tarihi ve klasik çağın estetik teorisinin ötesinde, kapsamlı ve ayrıntılı bir el-kitabıdır. Kitabın kaynakları üç dalda özetlenmektedir:

- a. *O zamana kadar mimarlık ve mühendislik üzerine yazılmış ve Vitruvius'ca bilinen ilmi eserler ve eleştiriler;*
- b. *Vitruvius'un öğretmenlerinden öğrendikleri ve o devirde mimarlık mesleğindeki binaların bildikleri, yazılmamış fakat ağızdan ağıza aktarılan öğeler ve gelenekler;*
- c. *Vitruvius'un gözü ile gördüğü bazı binalar ve kendi deneyimleri (Vitruvius, 1993, p.xi).*

On bölümden oluşan **De Architectura**'nın birinci bölümünde, mimarın eğitimi ve mimarlık sanatının ana öğelerinden başlayarak, kent kurmada dikkat edilecek genel

kurallar özetlenmektedir (Vitruvius, 1993). Vitruvius'un bir mimarın eğitiminde ön gördüğü yöntem Hellenistik ve Roma dünyasının geniş ve insancıl eğitim görüşünü anlatan enkylios paideia (ansiklopedi) kavramı içerisinde ve sanat, bilim ve tekniğin birleşmesinden oluşmaktadır. Vitruvius'a göre mimar şu şekilde tanımlanmaktadır:

Mimar; hem doğal yeteneklere sahip hem de eğitime yatkın olmalıdır. İyi yazmayı becermeli, iyi ressam olmalı, aritmetik ve geometriyi iyi bilmeli, tarih ve felsefe çalışmış olmalı, müzikten anlamalı, tıp ilmine yabancı kalmamalı, hukuk bilgisi tam olmalı ve gök biliminin gerek teorik gerek pratik kavramlarına vakıf olmalıdır (Vitruvius, p.xiv).

Roma dünyasında yer alan birçok mimar ya etnik köken olarak Yunanlıdır ya da Yunan kültüründen etkilenmektedir. Bu kişilerin mimar olabilmeleri için üç yol izlenmektedir. Bunların başında fen veya tarih ve felsefe gibi yüksek ilimlerde mimar adayının kendi kendisini yetiştirmesi gelmektedir. İkinci yol orduda eğitim görmek, temel mühendislik ve inşaat tekniklerini öğrenmek, top gibi büyük harp silahları konusunda deneyim kazanmak ve kıdemli mühendis-mimar olarak görevlendirilip, emeklilik döneminde de mesleğe devam etmektir. Üçüncü yol ise devlet hizmetinin farklı kademelerinde yükselmektir.

Ortaçağ'da ise, doğu ve batı mimarlarını birbirlerinden ayıran en belirgin özellik dini kökenli kimliktir. Hristiyan Avrupa'sında olduğu gibi İslam dünyasında da mimar işe duvar ustalığı, marangozluk, metal işçiliği gibi zanaatlarla başlamaktadır. Birkaç istisna dışında mimarların sınırlı düzeyde teorik eğitim aldıkları görülmektedir. Batıda Pappus'un bilimsel incelemelerine göre, bir mimara verilecek olan ideal eğitim geometri, aritmetri, astronomi, fizik gibi teorik bilgileri ve metal işlemeciliği, marangozluk, resim gibi el işçiliği gerektiren uygulamaları içermektedir (Kostof, 1977).

Mimarlık eğitimi **Gotik** dünyasında, usta-çırak ilişkisi şeklinde karşımıza çıkmaktadır. 13-14 yaşlarında başlayan çıraklık eğitimi yedi yıl sürmektedir. Bunu takip eden yıllarda usta olarak geçen bir dönem ve farklı tipteki işlerde kazanılan

mesleki deneyim göze çarpmaktadır. Resmi bir çıraklık sistemi içinde ustalaşınca kadar her basamak kişinin sorumluluklarını artırmaktadır. Mimar, heykeltıraş, ressam ve düşünürler aralarında çalışma birliği kurmaları konusunda desteklenmektedir (Kostof, 1977). **Ortaçağ**'da sanat bilgisi ve teknik, ustadan çırağa aktarılmakta ve loncalar tarafından denetlenmektedir. Bunun yanında, eğitimin loncaların yanı sıra geometri, mekanik, hidrolik ve askeri mühendislik bilgilerinin verildiği manastırlarda da sürdürülmesi, **Ortaçağ** mimarının zanaat ve mühendislik yönünden zengin bilgi birikimine sahip olmasına neden olmaktadır (Balamir, 1995).

Ortaçağ mimarlığından **Rönesans** mimarlığına geçişte ise, mimarlığın aydınlara seslenen ve gücünü klasik mimarlardan alan bir sanat çalışması olduğu yolunda yeni bir tutum dikkat çekmektedir (Kuran, 1966). İnsanın bakışını öbür dünyadan bu dünyaya çevirdiği görülmektedir. Bu yeni anlayışa göre bütün kurumların da değişmesi gerekmektedir. **Rönesans**'tan bu yana tüm toplum hayatının, eğitimin, askerliğin, politikanın kısacası hayattaki bütün kurumların yeni anlayışa uygun olarak değiştirilmeye başlandığı gözlenmektedir (Turani, 1992). **Rönesans**'ta yaşanan büyük dönüşümler, düşünür ve tasarımcı olan kişilerin yaklaşımlarında duyuların, sezgilerin, sanatsal deneyim ve keskin gözlemlerin önemli yer tutmasına neden olmaktadır (Arslantunalı, 1989). Genelci kimliğinin doruğa çıktığı **Rönesans** mimarının, öncelikle bir kültür adamı olarak karşımıza çıktığı görülmektedir. En uç örneklerden biri olan Alberti'nin aynı zamanda matematikçi, ressam, heykeltıraş, oyun yazarı, ve müzisyen olarak tanındığı ve mimarlık dışında konuşma sanatı, gramer, ziraat, hukuk, süvarilik, köpekler, şifreler ve aşk üzerine kitaplar yazdığı bilinmektedir (Balamir, 1995).

Mimarlık eğitimi, klasik dönem boyunca da, (Rönesans'tan Aydınlanma Çağına dek), büyük ölçüde Vitruvius ilkelerine dayalı olarak ve sayılı birkaç okul dışında ortaçağ lonca sisteminin bir devamı biçiminde sürdürülmüştür. **Rönesans**'la birlikte ise sanatçının giderek lonca düzeninden koptuğu, eğitimin yine usta-çırak ilişkisi içinde, ama bağımsız atölyelerde de yer aldığı görülmektedir (Balamir, 1985). Bununla birlikte, yapı sanatının görmekte olduğu ilgi, büyük yapı ustalarının yetişmesini sağlayan en önemli etmendir. Bu kişiler kendilerinden önceki

devrelerden, Yunan, Roma, Bizans ve Fransız Gotik mimarisinden yapı sanatı ve kültürü bakımından zengin bir uygulamayı devralmaktadır. Böylelikle, mimar ve yapı ustası iyi yetişebilme, mimari konuda bilgili edinebilme ve yüksek eğitim görmüş sanatkar olabilme şansına ve olanaklarına sahip olmaktadır. Geleneğin, görgünün ve deneyimin yetiştirdiği mimar ve yapı ustalarının başarılı bir sonuca ulaşmalarının diğer bir nedeni de ressam, heykeltıraş, kuyumcu ve marangozlarla çalışma ve kültür birliği kurmalarıdır. Profesyonel mimarlar farklı zanaatlarda bilgi sahibi olan ustaların kurduğu özel atölyelerde çıraklık dönemleri geçirmektedirler. Mimar adayı, bu özel atölyelerde, tasarım, çizim ve perspektif konularında deneyim kazanmaktadır. Yine bu kişiler, zamanlarını Vitruvius'u ve Roman eserlerini öğrenerek; kitaplarla, tasarımlarla uzun süreli deneyimler kazanarak, matematik, geometri ve oranlar hakkında bilgi edinerek geçirmektedirler. Oğuz (1999) bu dönemi ve Vitruvius'u şu şekilde değerlendirmektedir:

Rönesans döneminde başlatılan Antikite'yi canlandırma çalışmaları kapsamında gün ışığına çıkarılan Vitruvius'un, Rönesans dönemi mimarlık düşüncesi içinde kendi döneminden farklı bir bağlam içinde değerlendirildiği ve yepyeni bir içerik kazandığı görülmektedir. Hatta Vitruvius'un asıl kimliğini Rönesans mimarlık düşüncesi içinde kazandığı söylenebilir (Oğuz, 1999, p.66).

Yüzyılın ikinci yarısında, Fransa'da ise mimarlık eğitimi biraz karışık bir görünüm sergilemektedir. Bir yanda, XIV. Louis'nin emriyle, Colbert'in kurduğu **Kraliyet Mimarlık Akademisi** (Académie Royale d'Architecture) vardır. Bu kurum, klasik mimariyi savunmakta, çok prestijli ve avantajlı bir ödül olan "Roma Ödülü"nü (Prix de Rome) vermektedir. Ayrıca **Akademi**'ye kabul edilenler "Architecte du Roi" (Kraliyet Mimarı) unvanıyla birtakım yarışmalara girme ve birtakım işleri alma hakkına da sahip olmaktadır. **Akademi**'ye rakip ve alternatif olarak, 1740'lardan sonra, 1750'lere doğru Jacques-François Blondel'in kurduğu özel Sanatlar Okulu (Ecole des Arts) ve resmi bir niteliğe sahip olan Köprüler ve Yollar Okulu (Ecole des Ponts et Chaussées) gibi başka birtakım okullar açılmıştır. Bu okullara giremeyenler ise, tıpkı Ortaçağda, Rönesans'ta olduğu gibi, mesleği usta-çırak ilişkisi içinde öğrenmek zorunda kalmışlardır (Tümer, 1998).

XIV.Louis'nin ülkedeki bilim ve sanat etkinliğini merkezileştirerek gücünü duyurma azmiyle kurduğu **Kraliyet Akademilerinin** kuruluş hedeflerini F.Blondel şöyle dile getirmektedir:

Mimarlık sanatının kurallarını, en büyük ustaların doktrinleri ve antik eserler ışığında halka açık olarak yorumlamak üzere, ülkenin en yetenekli mimarları haftada bir kez toplanıp çalışacaklardır. Majesteleri bunu, mimarlığı kötü süslemelerinden kurtarmak ve uygulamacılarının cehaleti ve önyargılarının yol açtığı suiistimalleri bastırmak için tek çare görmektedir (Balamir, 1995, p.357).

Gerek **Mimarlık Akademisi** gerek diğer sanat akademileri – *L'Académie Royale de Peinture et de Sculpture, Académie de Musique* – bugünkü anlamda eğitim kurumları olmayıp sanat zevkini belirleyen birer Sanatçı Kurulu'nu oluşturmaktadır. Genç ve yetenekli öğrencilerin İtalya'ya giderek Rönesans sanatçılarının eserlerini incelemeleri ve devlet hesabına yetişmelerini sağlamak amacıyla 1677 kurulan Roma Fransız Akademisi ise ilk sanat ve mimarlık okulu olarak kabul edilmektedir. Ayrıca, batı dünyasının önemli merkezlerinde de Paris ve Roma akademilerini örnek alan okullar kurulmaktadır. 1705 yılında Viyana Akademisi, 1733 yılında Stokholm Akademisi, 1757 yılında St.Petersburg Akademisi, 1786 yılında Londra The Royal Academy of Arts ve 1826 yılında da A.B.D.'de The National Academy of Design eğitime başlamıştır (Kuran, 1966). İhtilalin bir sonucu olarak, 1793 yılında **Mimarlık Akademisi**'nin tamamen kapatılması, mimarlık eğitiminin "Institute"ye bağlı okullarda, Ecole Speciale d'Architecture'de, **Beaux-Arts**'da sürdürülmesine neden olmaktadır. Fransa'da mühendislik eğitime yönelik olarak kurulan L'Ecole Polytechnique ise, Tümer (1998) tarafından, "19. yüzyıldaki mimar-mühendis rekabetinde oynadığı rol dolayısıyla Fransız İhtilali'nin mimarlık dünyasını 1799 yılında sona ermesinden sonra da etkilemeyi sürdürdüğünü göstermesi bakımından önemlidir." şeklinde değerlendirilmektedir (Tümer, 1998, p.73).

Lonca ve atölyelere alternatif olarak ortaya çıkan **Akademi**, klasik mimarlığın tartışılmaz değerleri, eğitimin kurumsal bir temele oturuşu, bir kamu hizmeti olarak

isteyen herkese açık oluşu, atölye sisteminin korunması, ancak eğitime formel süreçler getirilerek zorunlu dersler, konferanslar düzenlenmesi ile o döneme kadar görülen yaklaşımlardan farklılıklar göstermektedir. Yine Blondel'in ifadesiyle: *"Şurası muhakkak ki, mimarlığın kaidelerini bilmek, mimar olmak için yeterli değildir. Derslerin ikinci saatinde mimarlar için mutlaka gerekli diğer bilimler, yani geometri, aritmetik, mekanik, hidrolik, güneş saati, istihkam, perspektif, taş kesimi gibi bilgiler öğretilenektir."* (Balamir, 1985, p.12).

Tipik bir **Beaux-Arts** programı incelendiğinde, atölyeler ve sınıflar olmak üzere iki grup ders dikkati çekmektedir (Tablo 2.1).

Tablo 2.1 Beaux-Arts Eğitim Programı (19. yüzyıl)

PRATİK EĞİTİM	FORMEL EĞİTİM
ZANAAT EĞİTİMİ TAŞ - Heykel Atölyesi AHŞAP - Doğrama Atölyesi METAL - Metal Atölyesi KİL - Seramik Atölyesi CAM - Vitray Atölyesi RENK - Duvar Boyama Atölyesi TEKSTİL - Dokuma Atölyesi MALZEME VE ARAÇ EĞİTİMİ KESİN HESAP, İHALE, MALİYET ANALİZİ	BİÇİM SORUNLARI GÖZLEM - Doğa Çalışması, Malzeme Çalışması TAKDİM - Uzay Geometri, Yapı Teknikleri, Teknik Resim, Maket KOMPOZİSYON - Mekan Kuramı, Renk Kuramı, Tasarım Kuramı

(Kaynak: Balamir, 1985, p.12)

Akademi'nin başlıca sorumluluğu daha teorik ağırlıkta derslerin verildiği Hazırlık (Aspirants) ve 2. sınıf (Elevés) atölyeleri ile daha teknik ağırlıklı derslerin verildiği 1. sınıf (Anciens) atölyesini organize etmek ve yarışmalar düzenlemektir. Atölyeler okulun idari şemasından bağımsızdılar. Okulun eğitim kadrosunda da yer alan tanınmış bir mimarın eğitim amaçlı bir atölye açabilmesi için, yirmi kadar öğrenciden talep gelmesi gerekmektedir. Atölye sisteminde önemli bir pedagojik araç, yeni ve eski öğrenciler arasındaki örgütlü dayanışmadır. Yeniler eskilerin çizim ve model işlerini üstlenmekte, eskilerse yenilerin yetişmesinde toplu tartışmaları, kritikleri yöneten, jürilerde görev alan "patron" kadar etkin rol oynamaktadırlar. Okulda öğrenci kalabilmek için yılda birkaç yarışmaya katılmak yeterli olmaktadır. Öğrenci eğitim programını kendisi çizmekte, 30 yaşına dek dilediği sayıda yarışma ve sınav alabilmektedir. Bir üst sınıfa geçmek için çeşitli ders ve yarışmalardan belli

sayıda puan biriktirmek gerekmektedir. Ayrıca öğrencinin başarısı süreyle değil, nitelik düzeyiyle ölçülmektedir.

Akademi'de bu geleneğin üç yüz yılı aşkın süre içinde tek bir paradigmaya bağlı kaldığını söylemek mümkün değildir. 18. yüzyıldan itibaren Neoklasik stilin egemenliği izlense de, klasik mimarlık kuramının katı kurallarına karşı çıkan görüşler de varlık göstermektedir. 1789 Devriminden itibaren bir yandan Ecole Polytechnic çatısı altında gelişen mühendislik dalındaki rakip gelişmeler, diğer yandan el sanatlarını ve ortaçağın yapı pratiğini yücelten Romantik Akımın etkileri karşısında **Akademi**'nin, kendini yenilemek zorunda kaldığı görülmektedir. 19. yüzyıl boyunca Neoklasik eğilimli tutucu grup ile, Rasyonalist grubun sürtüşmeleri, tutucuların gerilemesiyle sonuçlanmıştır. Buna bağlı olarak, yüzyıl sonlarında akademinin geleneksel değerleriyle, rasyonalistlerin strüktüre, işleve, yeni malzemelere yönelik ilerici tutumunun bir ölçüde uzlaştığı sonucunun çıkarılması mümkündür (Balamir, 1985).

Yine 18. yüzyılın sonlarında mimarların prestiji azalırken mühendisler güçlenmişlerdir. 19. yüzyılın ilk yarısında makineleşme sonrası, mimar işin sanatsal yanını, mühendis ise inşaat ve tekniğe ilişkin kısmını yapmakta, sanatçılarla teknisyenler arasında ikilem bulunmaktadır. 1866'da Daly, eğitimde bilimsel ve teknik kültüre çok yer verilmesinin mimarları mühendislerin yedeği durumuna düşüreceği ve giderek ortadan kaldıracağını belirtmiştir (Akyüz, 1996). 20. yüzyılın ilk yarısındaki köklü değişimin ise, makine ile el sanatlarının uzlaşması doğrultusunda olduğu görülmektedir. I. Dünya Savaşı öncesi kurulan Werkbund ile savaş sonrası kurulan **Bauhaus**'un, "sanat ve sanayiinin sentezi" sloganıyla her iki eğilimin bütünleşmesini sağlayacağı düşünülmektedir (Balamir, 1985).

Doruk (1979) **Bauhaus**'u, "*Das Staatliche Bauhaus Weimar adının kısaltılmasıdır.*" şeklinde tanımlamaktadır (Doruk, 1979, p.155). **Bauhaus**, 1918'de Gropius tarafından Uygulamalı Sanatlar Okulu ile Weimer Güzel Sanatlar Akademisi'nin birleştirilmesiyle kurulmuş bir dizayn okuludur (Arıtan, 1999). "Yapı" anlamına gelen "*hausbau*"dan türeyen **Bauhaus**, yalnızca binayı ve

*tasarımını değil ayrıca yeniden tasarlamayı da ifade etmektedir.” (Yaylalı, 2000, p.111). 1928’de Gropius’un ayrılmasından sonra kapatıldığı 1933 yılına kadar mimar Mies van der Rohe tarafından yönetilen **Bauhaus**’un, daha sonra 1955’te Ulm’de açılmış olan *Hochschule für Gestaltung* ile *Chicago Institute of Design* gibi kurumların öğretim programlarını da etkilediği düşünülmektedir (Doruk, 1979). Baytin (1966) **Bauhaus**’da Gropius’u şu şekilde değerlendirmektedir:*

Endüstrileşmeye doğru gidişte günlük eşyanın makine tarafından üretilişinin zevksiz sonuçlarına karşı bir reaksiyon olarak ortaya çıkan ve sanat dünyası ile iş dünyasını birleştirmeye çalışan İngiliz hareketine ilave olarak, modern malzeme ve endüstriyel tekniğin imkan ve verimliliğinin yeni bir mimari içinde yaratıcı sanatlarla bileşimini ortaya koymaktadır (Baytin, 1966, p.13).



Resim 2.1 Bauhaus

(Kaynak: <http://www.bauhaus.de>)

Kuran (1966), **Bauhaus** felsefesini, 1953 Mies van der Rohe’nin şu sözüyle açıklamaktadır:

***Bauhaus** belirli bir programı olan bir kuruluş değil bir fikirdi. Gropius bu fikri kesinlikle formülleştirdi. Öyle sanıyorum ki **Bauhaus**’un etkisi özü bir fikre dayandığı için büyük olmuş ve dünyanın her yanında ilerici okullara uzanmıştır. Teşkilat ya da propaganda ile geniş etki alanı elde edilmez. Ancak bir fikir bu kadar yayılabilir (Kuran, 1966, p.14).*

Yine Kuran'a (1966) göre, Mies van der Rohe'nin söz konusu ettiği fikirler; endüstri devrimiyle ortaya çıkan makine uygarlığının ondokuzuncu yüzyıl düşüncesi üzerinde yarattığı ikilemin sonucu olarak tanımlanmaktadır. Bununla birlikte, sanat ve form anlayışı değiştiği için yeni çağa ait problemlerin ondokuzuncu yüzyıl öncesine ait metotlarla çözümlenmesine imkan yoktur. Bu durumda yeni bir form anlayışıyla, insanın yaratıcı gücü ile endüstriyel üretimin uzlaştırılması gerekmektedir (Kuran, 1966).

Bauhaus Okulu el sanatlarından dekorasyona, resim, heykel ve mimarlığa kadar her çeşit yaratma faaliyetini benimseyen sanatçıları kapsamaktadır. İlk aşamada, öğrenciye yaratıcı sanat eğitimi verilmeden önce tezgah başında malzemenin özellikleri ve verimli kullanılış yolları, daha sonraki aşamalarda ise, sanatın ve doğanın temel ilkeleri öğretilmektedir. Böylece **Bauhaus**'ta yetişen sanatçı, akademilerde yetişen sanatçı gibi formdan hareket etmek yerine, malzemedan ve temel ilkelerden başlayarak forma ulaşmaktadır (Kuran, 1966).

Balamir (1985), Bauhaus eğitim programını, *“gerçekte bir mimarlık okulu olarak kurulmamasına karşın, “tasarımın her dalıyla tekniğin her türünü kucaklayacak architectonic bir sanat anlayışını” gerçekleştirebilmek üzere, geniş bir ilgi alanını kapsayan bir eğitim programı vardı.”* şeklinde özetlemektedir (Balamir, 1985, p.13) (Tablo 2.2).

Tablo 2.2 Bauhaus Eğitim Programı (1919-1928)

ATÖLYELER	SINIFLAR
MİMARİ TASARIM / KOMPOZİSYON: Düzen ve Detay, Analitik ve Proje, Eskiz Problemi, Arkeoloji Projesi	MATEMATİK: Trigonometri , Analitik Geom., Mekanik
ÇİZİM – MODEL: Serbest-el Çizim, Bezeme, Antik Figür, Model Rölyef	UZAY GEOMETRİ: Gölge, Dönen yüzeyler, Konik kesitler, perspektif
	STEREOTOMİ: Taş Kesimi, Ahşap Çerçeve
	YAPI BİLGİSİ: taş konstrüksiyon, ahşap kons., demir kons., jeoloji, fizik, kimya
	KURAM - TARİH

(Kaynak: Balamir, 1985, p.13)

Bauhaus eğitim programı başlıca iki kısımdan oluşmaktadır; farklı atölyelerde el sanatları eğitimi ve biçim konularına yönelik formel eğitim. Programın yıllara dağılımı ise, Akademide olduğu gibi yine üçlü bir yapı göstermektedir: Hazırlık Eğitimi (6 ay), Teknik Eğitim (3 yıl) ve Strüktür Eğitimi (süre limiti yok). İlk aşamada temel görsel eğitim ve atölye pratiği yer almaktadır. İkinci aşamada ise atölyelerde çıraklığın yanı sıra, tasarım ve yapı ağırlıklı bir program izlenmektedir. İkinci aşama sonucunda “uzmanlık sertifikası” alan başarılı öğrencilerin, son aşamada şantiyelerde yapı pratiği ile Bauhaus Araştırma Bölümünde kuramsal-deneysel eğitim şeklinde iki seçeneği vardır. Bu aşamayı da başarıyla tamamlayanlar “Yapı Ustası” diplomasına sahip olmaktadır (Balamir, 1985).

1920’li yıllarda, ülkedeki sağ radikaller ve onları destekleyen sağcı basının baskı yöntemleri **Bauhaus**’u yıpratmaktadır. 1924 yılında ise, eyalet hükümeti **Bauhaus**’u gerçekte felsefi ve politik nedenler yüzünden ekonomik olarak destekleyemeyeceğini açıklamıştır. Bu sıralarda okulun yeni yerinin neresi olacağı konusunda görüşmeler sürdürülürken, belediye başkanlığını Dr. Fritz Hesse’nin yaptığı Dessau üzerinde karar kılınmıştır. Fritz Hesse, her yönden endüstriyel bir şehir olan Dessau’ya **Bauhaus**’u yalnızca davet etmekle kalmamış, aynı zamanda yeni bir okul binası kurmak ve atölye faaliyetlerine başlamak için mali kaynaklar da yaratmıştır. Okul, öğrencileriyle birlikte, Gropius tarafından tasarlanan yeni binasına 1925 baharında taşınmıştır. Böylece yeni bir döneme başlayan **Bauhaus**’ta yeni nesil hocalar ağırlıklarını koymaya başlamışlardır.

1931’de Nasyonal Sosyalistlerin **Bauhaus**’a karşı yürüttükleri yıpratma kampanyasının iyice hızlandığı görülmektedir. Dessau Kenti Parlamentosu’nda da çoğunluğu ele geçiren grup, 1932’de okulu kapatmak üzere harekete geçmiştir. Mies van der Rohe Hesse’nin yardımıyla, **Bauhaus**’u Berlin’e taşımayı başarmıştır. Aynı dönemde, Hitler iktidarının despot kanun uygulamaları kurumun sonunu daha da yaklaştırmaktadır. Finansal destekten yoksun kalan okulun, fabrikalara satılan telif hakkı satımından elde ettiği gelire dayanmak zorunda kaldığı bilinmektedir. Sonuç olarak **Bauhaus**, parasal güçlükler ve III.Reich döneminde okulun yaşama

olanağının kalmadığının görülmesi nedenleriyle, 21 Temmuz 1933'te toplanan öğretim üyeleri kurulu kararıyla kapatılmıştır (Yaylalı, 2000).

Fakat, birkaç yıllık aradan sonra Gropius'un Amerika Birleşik Devletleri'nde Harvard Üniversitesi'nde mimarlık eğitimi alanındaki çabalarına, bıraktığı yerden devam ettiği görülmektedir. Kuran (1966), Gropius'un mimarlık eğitimi konusundaki düşüncelerini şu şekilde açıklamaktadır:

1. *İhtisaslaşmaya yönelmiş çağımızda metot, bilgi ve maharetten daha fazla önem taşır. Bu yüzden mimarın eğitimi parça parça değil koordine edilmiş olmalıdır. Eğitim süresinde her konu üzerinde durulmalı, berrak düşünce ve etraflı denemelere yer verilmelidir. Öğrencinin çabalarında istikrarlı, görüşlerinde özgür olması, yaptığına inanarak yetişmesi sağlanmalıdır.*
2. *Üç-boyutlu düşünüş mimarlık disiplininin temelidir. Resim masasıyla tatbikat çalışması eğitimin her kademesinde el ele verecektir. Tatbikat çalışması akademik eğitim süresi bittikten sonra sathi bir deneme olarak eğitime eklenmemeli, her türlü ilgili faaliyeti kapsayan etraflı bir ders programının ayrılmaz bir parçası olarak ele alınmalıdır. Tatbikat denemelerinin eğitim safhasının başından itibaren laboratuvar, arazide ve sınıfta bir arada yürütülmesi gereklidir.*
3. *İlk yılda temel tasarım (basic design) ve laboratuvar çalışmaları birlikte ele alınarak öğrenciye stüdyoda tasarım elemanları – düzey, hacim, mekan, renk – laboratuvar da üç-boyutlu denemeler yoluyla yapı ve bina elemanları öğretilmelidir. Aynı zamanda, konuları gerçek problemlerden seçilen bir tasarım dersi mimarlığın sosyal kalkınmadaki rolünü araştıracaktır. Bu ilk çalışmalar içine şehir planlama elemanlarını da almak yerinde olur.*
4. *İkinci ve üçüncü sınıflarda laboratuvar çalışmaları ve yaz stajlarıyla desteklenen tasarım ve yapı stüdyosu öğrencinin bilgi ve tecrübesini artıracaktır. Bu arada öğrenci bir şantiye şefinin veya kontrol mimarının*

yardımcısı sıfatıyla bilfiil inşaatta çalışarak yapı problemlerini yerinde incelemek imkanını bulmalıdır. Altı aydan az olmaması gereken bu şantiye stajı ve bina endüstrisini tanıma denemesi mimarlık alanında kendisine diploma verilen her öğrenci için mecburi olmalıdır.

5. Yapı, tasarımın bir parçası olarak öğretilmelidir; çünkü bina ile yapıyı ayırmak mümkün değildir. Her ikisine de eş değer verilmeli, birinden zayıf olan öğrenci her ikisinden de zayıf addedilmelidir. Tasarım ve yapı problemleri arsa ve ihtiyaç programları bakımından gerçek durumlara bağlanmalı, toplum problemlerinden ayrı olarak mütalaa edilmemelidir.
6. Öğrencilere gerek kendi aralarında gerekse diğer teknik öğretim öğrencileriyle ekip çalışmaları yaptırılmalı, böylece birlikte çalışmayı öğrenmeleri sağlanmalıdır. Mimarlık öğrencisi ancak bu yoldan ileride yapacağı bina ve planlama çalışmalarında pek çok meslek adamının çalışmalarını yöneten koordinatörlük görevine hazırlanabilir. Birlikte çalışma, öğrencileri “göz boyayıcı” kişisel proje çalışması yerine sağlam “müşterek” mimarlık çalışmalarına götürür.
7. Çekingenliği ve taklitçiliği önlemek üzere tarih dersleri birinci ve ikinci sınıfta verilmeyip üçüncü sınıf seviyesinde başlatılmalıdır. Olgun öğrenci geçmişin şaheserlerini bunların inşa edildikleri çağın din görüşü, sosyal bünyesi ve üretim imkanları çerçevesi içerisinde tahlil ederek mimarlığın esaslarını anlamaya ve kavramaya başlar.
8. Öğretim üyeleri ancak proje ve inşaat alanlarında belirli bir tecrübe edindikten sonra görevlendirilmelidir. Akademik çalışmalarını yeni bitirmiş gençlere öğretim görevi vermek zararlı olabilir; çünkü yalnız geniş tatbikat tecrübesi olan bir öğretim üyesi öğrencinin muhayyilesini devamlı olarak tahrik ve teşvik edecek derin görüş kudretine ve etraflı bilgiye sahiptir. Eğitimin hedefi öğrenciyi heyecanlandırabilmek, ona kendi inisiyatifini kullanma arzusu verebilmektir. Mimarlık ve mühendislik alanlarında her

öğretim üyesine tatbikat çalışması yapabilme hakkı tanınmalıdır ki görüşü ve ufkü daralmasın. Aksi halde kısa zamanda tecrübe ve bilgi kaynağı kurur ve “otorite” kürsüsüne çekilir.

9. *100-150 öğrencisi olan küçük mimarlık okulları büyüklerine nazaran daha verimlidir. Bir okulun en değerli vasfı olan “atmosfer” öğretim üyeleriyle öğrencilerin iyice kaynaşmalarına dayanır. Büyük bir okulda bu samimi hava yerini grup faaliyetlerine bırakır.*

10. *Öğretimin verimi öğretim üyesi başına düşen öğrenci sayısına bağlıdır. Mimarlık eğitimi, her öğrencinin durumu, kabiliyet ve gelişme temposuna göre ayarlanarak onunla şahsen uğraşılmasını gerektirir. Bu yüzden dersle çok fazla yüklü bir öğretim üyesi öğrencilerinin hiçbirine faydalı olamaz. Bir öğretim üyesine düşecek öğrenci sayısı ortalama 12 olmalı, 16'yı aşmamalıdır (Kuran, 1966, p.15).*

Bauhaus'taki eğitimin Beaux-Arts modelinden en büyük farkının, öğrenciyi her türlü koşullanmadan kurtarıp, yaratıcılığını, hayal gücünü, bireysel ifade olanaklarını ön plana çıkarmak olduğunu söylemek mümkündür. Gropius, eğitimin amacının belli bir bilgi-beceri kazandırmaktan çok, sorunlara bir yaklaşım biçimi, bir yöntem öğretmek olduğunu savunmakta, bu nedenle de akademik gelenekte önemli yer tutan çizim ve tarih derslerini son derece marjinal tutmaktadır. Bu nedenle, tarih dersinin 3. yıldan itibaren seçmeli ders olarak eğitim programında yer alması düşünülmüştür. Yine aynı eğitim programında, görsel iletişimin ve biçimsel dilin geliştirilmesinde daha nesnel bilgi kaynaklarına güvenilerek, optik, biyoloji, fizyoloji ve psikoloji dallarındaki gelişmeler yakından izlenmektedir. Balamir (1985) **Bauhaus**'u şu şekilde değerlendirmektedir:

***Bauhaus**'un mimarlık söylemine kazandırdığı önemli bir nokta, Akademinin iki boyutlu kompozisyon anlayışına karşılık, üç boyutta algılamının mimarlar için asal olmasıdır. **Bauhaus**; nokta, çizgi, yüzey, hacim gibi öğelerin bir araya gelmesinden oluşan üç boyutlu kompozisyonlara ve “mekan” kavramına ağırlık tanımaktadır.*

Zamanla bu anlayış da eleştirilecek ve daha sonraki paradigmalara, soyut mekan ilişkileri yerine gerçek insan-çevre ilişkilerinden kaynaklanan “yer” (place) kavramı yerleşecektir (Balamir, 1985, p.13).

Sonuç olarak, **Bauhaus** etkisinin azalmasını yaklaşık 1960’lı yıllar olarak tarihlendirmek mümkündür. Balamir (1985), yeni akımların entelektüel ortamı etkilediği 1960’lı yılları, popülist eğilimlerin yayıldığı, sanat, kültür ve politikada doğan yeni akımların entelektüel ortamı çoğulculuğa doğru götürdüğü, sömürgeciliğe, ırkçılığa, burjuvaziye karşı direniş, diğer yandan gelişen teknolojinin doğaya ve insan yaşamına verdiği zararların, kentsel yaşamın doğurduğu gerilimlerin farkına varıldığı bir dönem şeklinde özetlemektedir (Balamir, 1985).

Almanya’da fen ve teknolojiye dayalı mimarlık okullarında başlayan gelişmenin, **A.B.D.**’deki mimarlık eğitimi üzerinde güçlü bir etkiye sahip olduğu bilinmektedir (Doruk, 1979). **A.B.D.**’de, iç savaşın devamında, M.I.T., Illinois ve Cornell Üniversiteleri’nde Alman politeknik okulları kurulmuştur. Bu kurumların eğitim programlarında teknik ve estetik konular arasında bir tür denge bulunmaktadır. 20. yüzyılın başında ise, bu okullarda Paris’teki Ecole des Beaux-Arts’dan mezun olan Amerikalı mimarlar tarafından, o geleneğin devam ettirilmeye çalışıldığı bir dönemdir. 1911 yılında tüm Amerikan mimarlık okullarına Beaux-Arts’da yetişmiş hocalar yerleştirilmeye başlanmaktadır. Okulların amacının ise, Paris örneği öğretim programları kazanma doğrultusunda geliştirildiği görülmektedir. Bu durumun, Chicago ekolü ve Frank Lloyd Wright etkisine rağmen 1920’lere kadar devam ettiği bilinmektedir. Ayrıca, Oregon, Columbia ve Cincinnati Üniversitelerinde öğrencilerin ilgi ve istekleriyle, insan ihtiyaçlarının temel prensiplerine ve işbirliğine dayanan bir öğretime geçilmiştir. 1936 yılında Gropius’un Harvard’a, Mies van der Rohe’nin I.I.T.’ye atanmaları, Moholy-Nagy ve Chermayeff’in Chicago Institute of Design’daki görevleri, Bauhaus düşüncesinin Amerika’ya yayılmasına neden olmaktadır (Baytin, 1966).

Görüldüğü gibi, değişim, mimarlık okullarını pek çok alanda etkilemektedir. Farklı ülkelerdeki mimarlık eğitimi programlarının Beaux-Arts ve Bauhaus

geleneklerinin izlerini taşıdığı görülmektedir. Mimarlığa disiplinler arası söylemin yerleşmesi ise 1960'lı yılların sonuna rastlamaktadır. 1967 yılında göze çarpan iki değişim, mimarlığın artık bir “çevre tasarımı” ana başlığı altında yer alışı ve “tasarım sürecini bilimselleştirme” eğilimlerinin programlara girmesidir. C.Alexander, tasarıma matematiksel modellerle nesnellik kazandırma konusundaki girişimleriyle mimarlık eğitimi en çok etkileyen kişiler arasında yer almaktadır. C.Alexander'in 1970'li yılların ikinci yarısından itibaren geleneksel tasarım yöntemlerine dönüş yaptığı görülmektedir. 1970'li yıllarda ise, birden fazla yaklaşımın varlığı hissedilmektedir. Modern mimarlığın klasikleri ön sıraları tutarken, alternatif yaklaşımlar da çoğalmıştır. Eğitim programlarında katılımcı yaklaşımların denendiği, ütopyik kentlerin tasarlandığı, ekoloji, politika, toplum ve davranış bilimlerinin tasarım stüdyosuna girdiği oldukça hareketli bir dönemin yaşandığı gözlenmektedir.

1980'li yıllarda mimarlık dünyası yerleşik yaklaşımlar irdelenmeye başlanmıştır. Bu yeni arayışlarda çağdaş dünyada daha geniş ilişkiler kurabilecek, bulunduğu bölgenin değişen koşulları içindeki rolünü yetkinlikle yerine getirebilecek, yaratıcı ve yapıcı insan gücü yetiştirilmesi başta gelmektedir. Bununla birlikte, mimarlık eğitimi biçim – işlev – teknoloji – ekonomi – çevrebilim – insan bileşenleriyle değerlendirildiği görülmektedir.

Günümüzde ise eğitim ortamı artık pek çok anlayışı bir arada barındıran çoğulcu bir yapı taşımaktadır. Bu yapı ülkelerin eğitim politikalarına, kurumların fiziksel koşullarına, öğrenci ve öğretim üyesi sayılarına ve profillerine, sosyal, kültürel, ekonomik ve teknolojik özelliklere bağlı olarak farklılıklar göstermektedir. Yeni toplum, yeni iletişim ortamı, yeni eğitim sistemi vb. mimarlık ortamına ve mimarlık eğitimine yön veren kavram ve konuları, yeni anlayışlar doğrultusunda irdelenmektedir.

Geleneksel eğitim sistemi ile günümüzdeki eğitim sistemi karşılaştırmalı olarak irdelendiklerinde bazı değişimlerden söz edilmektedir. Duman (1998) bu değişimleri;

öğrenci→öğrenen,
 öğretmen→kolaylaştırıcı,
 öğretmen merkezli→öğrenen merkezli,
 edilgen, öğretilmeyi bekleyen→etkin, öğrenme sorumluluğunu alan,
 ders kitabı ana kaynak→çok çeşitli kaynaklar,
 ürünü temel alan→süreci temel alan,
 nicel değerlendirmeye dayalı→nicel ve nitel değerlendirmeye dayalı,
 okul ile sınırlı eğitim→hayat boyu eğitim,
 klasik üniversite→sanal üniversite,
 öğrenme→öğrenmeyi öğretme ve
 okuryazar→bilgi okuryazarı şeklinde sıralamaktadır (Duman, 1998).

2.3.2 Türkiye’de Mimarlık Eğitiminin Tarihsel Gelişimi

Türkiye’de eğitim ve mimarlık eğitimi, farklı modellerin denenmesi açısından, batılılaşma sürecinin tüm çeşitliliğini, batı dünyasının tüm özelliklerini ve deneyimini yansıtmaktadır. Gürsel (2001) bu çeşitliliği şu şekilde özetlemektedir:

Türkiye Cumhuriyeti, Ulusal Kurtuluş Savaşı ile, Osmanlı İmparatorluğu’nun enkazı, birikimi ve batılılaşma çabalarının da mirası üzerine üniter, laik bir ulusal devlet olarak kurulmuştur. Modelin esası 1789 Fransız devrimi ile insanlığın gündemine gelen üniter merkezi bir yapıdır. İsviçre medeni hukuku, İtalyan ceza hukuku, hukuk sistemimize kaynaklık etmiştir. Eğitim sistemimiz Tanzimat dönemi ve cumhuriyet döneminin başında Fransız, Alman ve ABD Anglosakson eğitim sistemlerinin etkisinde oluşturulmuştur (Gürsel, 2001, p.89).

Türk mimarlığının Orta Asya’da doğduğu, Türklerin yayılma hareketiyle birlikte batıya doğru yayıldığı düşünülmektedir. Erdenen (1966), bu bakımdan Türk mimarlığının iki ana bölümde incelenmesi gerektiğini belirtmektedir. Erdenen’e göre, bu sınıflama şöyledir:

1. Orta Asya mimarlığı

- a) Müslümanlıktan önceki mimari
- b) Müslümanlıktan sonraki mimari

2. Anadolu mimarlığı

- a) Selçuk mimari eserleri
- b) Osmanlı mimari eserleri (Erdenen, 1966, p.19).

Bu süreç içinde mimarların yetiştirmelerine ait bilgiler özellikle şu belgelerde bulunmaktadır:

1. *Tezkeret-ül Ebniye*2: *Mimar Sinan'ın notları* (XVI.yy)
2. *Tezkeret-ül Bünyan*: *Mustafa Sai'nin Mimar Sinan'a ait notları, bazı beyanları ve kısa biyografisi* (XVI.yy)
3. *Tuhfe-t-ül Mimariye*: *Risale "Hüvelmin" le başlayarak Sinan'ın ağzından hayatı ve mimarlığa intisabı anlatılmaktadır.*(XVI.yy)
4. *Mimarlar hakkında yazarı belirsiz bir yazı* (XVII.yy)
5. *Risalei Mimariye veya Mimarname*: *Cafer Çelebi tarafından yazılmıştır. Bütün dünyanın "Mavi Cami" ismiyle hayranlığını çeken Sedefkar Mehmet Ağa'nın yetiştirme tarzı anlatılmaktadır.*
6. *Tarihi Camii Şerifi Nuri Osmaniye* (Erdenen, 1966, p.19).

Tarihsel süreçte Anadolu'da uygulanan mimarlık eğitimi incelendiğinde, bunun dünyanın çeşitli ülkelerinden çok farklı olmadığı görülmektedir. Başlangıçta usta-çırak ilişkisi içerisinde sürdürüldüğü, sonraları örgün bir eğitim düzenine girdiği bilinmektedir. Örneğin, **Anadolu Selçukluları** döneminde mimar ve yapıyla ilgili eylemlerde çalışanların yetiştirmeleri diğer sanat dallarında olduğu gibi usta-çırak ilişkisi içerisinde gelişmiştir (Akyüz, 1996). **Osmanlı Türkleri'**nde ise, bu konudaki çalışmalar askeri teşkilat içinde başlamıştır. 1329 yılında Osman Gazi zamanında dünyanın ilk devamlı ordusu kurulunca, süvari ve piyade birlikleri oluşturulmuştur. Piyade birlikleri deniz ve kara ordusu olarak, kara ordusu da serhatkulu ve kapıkulu olarak ikiye ayrılmıştır. Mimarlık eğitimiyle ilgili olarak serhatkulu'nda lağımıcılar ve müsellimler, kapıkulu'nda da özellikle Hasbahçe'deki yani saraya giriş hazırlık yerindeki Acemi oğlanlar önemlidir.

İstanbul'un 1453'te fethedilmesinden sonra, Zeyrek'te Pantokrator binalarında dini ilimler tedrisatı için ilk medrese kurulmuş, 1471'de Fatih camii ve külliyesi tamamlanınca çeşitli fakülteleri olan yüksek okul açılmıştır. Süleymaniye medreselerinin açıldığı döneme kadar ordunun mühendis istihkam subayı ihtiyacı Yeniçeri Ocağında talimgah sistemine göre yetiştirilenlerle karşılanmıştır. İlk ilmi olarak mühendis yetiştirilmesine ise, Kanuni Sultan Süleyman döneminde rastlamaktadır (Erdenen, 1966).

Osmanlılar'da mimarlık eğitimi veren ilk örgüt, çağı için güçlü bir atılım, ileri bir okul niteliğinde olan **Hassa Mimarlar Ocağı**'dır. (Sahil, 1997). Kuruluş tarihi belli olmayan **Hassa Mimarlar Ocağı**'nın varlığını, 16.yüzyıldan 1831 yılında Ebniye-i Hassa Müdürlüğünün kuruluşuna kadar uzun süre bir okul olarak sürdürdüğü bilinmektedir. **Hassa Mimarlar Ocağı**, çoğunlukla Yeniçeri Ocağı'ndan, saray sanatçılarından ve dışarıdan seçilen yetenekli gençlerin kuramsal ve uygulamalı dersleri usta-çırak ilişkisi içerisinde sürdürdükleri bir kurumdur. Mimarlar yapım işleriyle ilgili birkaç sanatı öğrenmek ve hendese dersi görmek zorundadırlar.

Hassa Mimarlık Örgütü'nün, 18. yüzyıl sonunda zayıfladığı görülmüştür. 19. yüzyılda ise, sanatta geriye dönüşle birlikte Lale Devri'yle başlayan batılılaşma akımı Hassa Mimarlar Ocağı'nın çökmesini de beraberinde getirmiştir (Akyüz, 1996).

Akyüz (1996), **Hassa Mimarlar Ocağı**'nın örgütlenişini;

- *Şehremini*
- *Hassa Mimarlar Ocağı*
- *Hassa Başmimarı*
- *Hassa Mimarlar Kethudası, Kalem Katibi, Mimarlar, Minareciler, Mermerciler, Taşçılar, Sıvacılar, Neccarlar, Nakkaşlar*
- *Fen Heyeti*
- *Su Yolu Nazırı*

- *İstanbul Ağası*
- *Kireççibaşı*
- *Ambar Müdürü*
- *Ambar Birinci Katibi*
- *Mimar-ı Sani (ikinci mimar)*
- *Tamirat Müdürü* şeklinde tanımlamaktadır (Akyüz, 1996, p.24).

1800'li yıllar ise, Türkiye'de mimarlık eğitimde değişimlerin yaşandığı yıllar olarak karşımıza çıkmaktadır. 1882'de Osman Hamdi Bey tarafından kurulan **Sanayi-i Nefise Mektebi**'nde, sekiz kişilik öğretim kadrosu ve yirmi bir öğrenci ile resim, heykel ve mimarlık öğretimine başlanmıştır. İlerleyen yıllar içerisinde, kurumun örgütlenmesinde farklılıklar ortaya çıkmış, 1914 yılında kız öğrenciler için, sadece resim ve heykel bölümlerini kapsayan **İnas (Kız) Sanayi-i Nefise Mektebi** kurulmuştur. Ayrıca, 1928 yılı, **Sanayi-i Nefise Mektebi**'nin adının **Güzel Sanatlar Akademisi**'ne dönüştürüldüğü tarih olarak önemlidir. 1950'li yıllar ise, **Akademi**'nin tüm bölümlerinin yarı özerk hale getirildiği, bölüm başkanlarının seçimle görevlendirilmesi uygulamasına geçildiği, **Akademi**'ye seçme sınavı ile öğrenci alınmaya başlandığı ve öğretim süresi beş yıla çıkarıldığı görülmüştür. 1172 sayılı Devlet Güzel Sanatlar Akademileri Yasasının kabulü ile bilimsel özerklik kazanan Akademi etkinliklerini **İstanbul Devlet Güzel Sanatlar Akademisi** adı altında sürdürmüştür. Daha sonraki yıllarda yüksek öğretim kurumları Yüksek Öğretim Kurulu çatısı altında toplanmış ve bu kanunla İstanbul Devlet Güzel Sanatlar Akademisi, **Mimar Sinan Üniversitesi** adını almıştır.

Devlet Güzel Sanatlar Akademisi'ndeki eğitimin gelişim süreciyle ilgili olarak Şahinler (1999) şu değerlendirmeyi yapmaktadır:

Akademi, 1930 yılına kadar eğitimini, özellikle Latin sanat kültürünün geleneksel usta-çırak ilişkisi içinde şekillendirmişti. Eğitim-öğretimdeki anlayış, uygulamayla öğrenimin iç içe birbirini tamamlayıp, destekleyerek yürütülmesiydi. Bugünün deyimiyle, eğitici kadroların kimlikleri tam olarak profesyonel ve akademisyendi. Akademinin bütün hocaları yoğun meslek yaşamlarını özel atölyelerinde,

şantiyelerde ve Akademinin mimari proje stüdyolarında en canlı şekilde yürütmekteydiler. Usta mimar hocaların proje atölyelerinde mimar yetiştirirken en taze bilgi kaynakları, yaptıkları uygulamalardı (Şahinler, 1999).



Resim 2.2 Mimari şubesinde atölye mesaisi, 1938

(Kaynak: Anonim, 2000, p.67)

Osmanlı Devletinde ilk kez Batılı anlamda mühendislik eğitimi vermek üzere Baron de Tott tarafından 1773 yılında kurulan kurum **Mühendishane-i Bahr-i Hümayun**'dur. Osmanlı'ların yenileşme hareketinde önemli rol oynayan Baron de Tott, açılan okulda ders de vermiştir. 1795 yılında, III. Selim döneminde açılan **Mühendishane-i Berr-i Hümayun** (İmparatorluk Kara Mühendishanesi) ise topçu subayı yetiştirmek için Mühendishane-i Bahr-i Hümayun'un genişletilmesiyle oluşan dört yıllık bir okuldur. Okulda verilen dersler arasında istihkam, top dökümcülüğü, topçuluk, astronomi gibi konular da yer almaktadır. 1847 yılında **Mühendishane-i Berr-i Hümayun**'un müfredatına mimarlık alanında da dersler konularak batı usullerine göre mimarlık bilgileri verilmeye başlanmıştır. 1883 yılında **Hendese-i Mülkiye**'ye dönüşen Mühendishane-i Berr-i Hümayun, 1909 yılında **Mühendis Mekteb-i Alisi** adını alarak, sivil mimar ve mühendislerin yetişmesi konusunda eğitim vermiştir. Cumhuriyetin kuruluşu ile mühendislik ve mimarlık eğitimi yeniden düzenlenmiştir. **Mühendis Mekteb-i Alisi** yol, demiryolu, su işleri ve

inşaat-mimarlık dallarını kapsayacak şekilde eğitim veren bir okul olarak örgütlenmiştir. 1929 yılında Mektebin mevcut su ve yol kollarına inşaat şubesi de eklenerek mimarlık alanında eğitime başlanmıştır. İlk mezunlarını 1931 yılında veren **Yüksek Mühendis Mektebi** Cumhuriyet Türkiye'sinin bayındırlık işleri için gerekli teknik elemanları yetiştirmiştir. 1940'larda Almanya ve İsviçre'yi terk eden öğretim üyelerinin katılımı ile güçlenen kadrosu ile **Yüksek Mühendis Mektebi**, 1944 yılında **İstanbul Teknik Üniversitesi**'ne dönüşmüştür (www.itu.edu.tr).

Bunlara ek olarak, 18. ve 19.yüzyıllarda Almanya'da fen ve teknolojiye dayalı olarak mühendislik okulları ile bir arada bulunan mimarlık okullarında başlayan gelişmeler, bağımsız mimari şube ve fakültelerinin kurulmasını da beraberinde getirmiştir (Doruk, 1979). Bu bağlamda, 1911 yılında kurulan **Kondüktör Mektebi**, Paris'teki *Ecol de Conducteur*'ün müfredat programlarını esas alarak Bayındırlık Bakanlığı'na bağlı olarak eğitime başlamış, 1925 yılında **Nafia Fen Mektebi** adını almıştır. Cumhuriyetin özellikle Anadolu'daki atılımları için giderek artan teknik adam ihtiyacını bu okulun mezun edeceği mühendislerle karşılanabileceğine Nafia ikna edilmiştir. Önemle yapmak istenilenlerden biri, okulun mimari, harita, elektrik gibi dallarla desteklenerek bütünsel teknik eğitim veren bir yüksek öğrenim kurumuna dönüşmesidir.

Nafia Fen Mektebi 1937'de yeniden teşkilatlandırılarak Milli Eğitim Bakanlığı'na devredilerek **Teknik Okul** olarak öğretimini sürdürmüştür. Başlangıçta yalnız İnşaat ve Makina Bölümleri olan okulda 1942-1943 öğretim yılından itibaren Elektrik ve Mimarlık Bölümleri de açılmıştır. Okulun öğretim kadrosunda Emin Onat, Orhan Safa gibi isimler yer almaktadır. Farklı bir kompozisyona hitap etmesi dolayısıyla dört yıllık lisans eğitimini içeren okulda, Bauhaus eğitim modeli hayata geçirilmeye çalışılmakta, amaç-malzeme-teknoloji üçlüsü, yeni kent anlayışları ve tarih birlikteliğiyle öğrencilere aktarılmaktadır. 1958-1959 öğretim yılının ikinci yarısından başlayarak **Teknik Okul** bünyesinde beş yıl öğretim süreli ve geceleri öğretim yaparak Mühendis yetiştiren **Akşam Teknik Okulu** açılmıştır. Aynı yıllarda Teknik Okulunda "İhtisas Bölümü" adıyla lisansüstü eğitime başlanmış, daha sonra **İstanbul Devlet Mühendislik ve Mimarlık Akademisi** olarak yeniden

teşkilatlandırılmıştır. Daha sonraki yıllarda **Akademi** öğretim ve araştırma kurumu niteliklerine sahip, üniversiter bir kurum kimliğine kavuşturulmuş, adı da **Yıldız Teknik Üniversitesi** olarak değiştirilmiştir (www.yildiz.edu.tr).

ODTÜ Mimarlık Fakültesi ise, 1956'da A.B.D.'deki doğrudan sanayi ve ticaret burjuvazisine göre kurumlaşmış üniversite sistemine göre kurulmuştur. Burjuvazi doğrudan, üniversiteyi, araştırmaları ve eğitimi finanse etmekte, yönlendirmekte ve çeşitlendirmektedir. Fakülte ve üniversite kurulları, eğitimin amaçlanan formasyonunu, programını belirlemekte; bu programların gelişmesini ve değişmesini, bilimsel ve teknolojik araştırmaların yönünü ve stratejisini sanayiinin ve ticaretin gereksinmelerini yönlendirmektedir. Üniversite, gelişmenin yaratmanın, zenginleşmenin öncüsü, burjuvazinin doğrudan aracıdır. Bu aracın "özerkliğe" de ihtiyacı yoktur.

Türkiye'de bu modele göre kurulan ve mimarlık eğitimi ile başlayan **ODTÜ**'de kürsüler yoktur, usta-çırak ilişkisi de yoktur. "Modern" Amerikanvari bir demokratik ilişkiler alanı ve içeriği çerçevesinde, bölüm kurulları (Fakülte) eliyle belirlenen ve yönlendirilen mimarlık formasyonu modeli ve eğitimi kurumlaşmaya başlamıştır (Gürsel, 2001). Bununla birlikte '*sosyal bir sınıfın diğer bir sosyal sınıfa tahakkümü*'nü reddeden kurum, herkesin birey olarak eşit olduğu sınıfsız bir topluluk şeklinde tanınmakta, her bireyin çeşitli görüşlere açılması, kendi kişiliğine denk düşen bir yönde geliştirilmesi öngörülmektedir (Anonim, 2000).

Sonraları Anadolu'nun çeşitli kentlerinde mimarlık eğitimi yapılan okullar açılmıştır. Bu okullar arasında 1963'te eğitime başlayan İzmir'deki **Ege Özel Mimarlık-Mühendislik Yüksek Okulu** (bkz. Ek 1); 1965'de Trabzon'da Karadeniz Teknik Üniversitesi ilk sıralarda yer almıştır. **Ege Özel Mimarlık-Mühendislik Yüksek Okulu**'nun mimarlık bölümünün öğretim programı alışılmışın ötesinde, Orta Doğu'nun ve yurt dışındaki mimarlık bölümlerinin derslerinin karışımını ortaya koyması bakımından dikkat çekicidir. Bununla birlikte, öğretim kadrosunun özellikle İzmir dışındaki illerden gelen öğretim üyelerinin ve mimarların katılımıyla desteklenmesi, Okulu dönemi içinde farklı bir noktaya taşımıştır. Öğretim üyelerinin

uygulamayla öğrenimi birlikte yürütmeleri, öğrenciye aktarılan bilgiyi teorik ve pratik anlamda desteklemiştir.

Dokuz Eylül Üniversitesi Mimarlık Fakültesi'nin bugün bulunduğu binada faaliyete başlaması 1971 yılına Ege Üniversitesi Mühendislik Bilimleri Fakültesi Mühendislik ve Mimarlık Akademisi'nin kuruluşuna kadar uzanmaktadır. 12 öğrencisi ile mimarlık lisans eğitimine başlayan kurum, o günden günümüze kadar çeşitli kurumsal ve yasal oluşumlar çerçevesinde yeni yapılanmalar yaşamıştır. 1992 yılında Dokuz Eylül Üniversitesi Mimarlık Fakültesi'nin ve 1995 yılında İzmir Yüksek Teknoloji Enstitüsü'nün Mimarlık Fakültesi'nin kurulması, İzmir'de mimarlık eğitiminde yapılanmanın diğer halkalarını oluşturmuştur.

2.4 Günümüzde Mimarlık Eğitimi

2.4.1 Dünyada Mimarlık Eğitimi

Tarihin her döneminde sosyal, kültürel, ekonomik, teknolojik boyutlarıyla değişimin tüm dünyayı etkilediği görülmektedir. 21. yüzyıl, değişimin bir açıdan sınırları belirleyici diğer açıdan sınırları kaldırıcı nitelik taşıdığı bir dönemdir. Dünyada değişimin, sorgulamanın, eleştirinin yoğun şekilde yaşandığı bu dönemde, mimarlık pratiği ve mimarlık eğitimindeki hızlı değişim süreci de kaçınılmaz olmaktadır (Soygeniş, 2001).

Günümüzde mimarlık eğitimi, mesleğin çok belirgin bir niteliği olan çok yönlülüğü de dikkate alarak öğrenciye çok yönlü bakış açıları kazandırabilecek eğitim modelleri sunmaktadır. Bu konuda Soygeniş (2001) tarafından aktarılan bazı görüşler şu şekildedir:

Broadbent mimarlık eğitimini sorgularken mimarının karmaşıklık, kararsızlık, tek başınlık, değer, çatışma gibi kavramlarla uğraşmasının önemini vurgular, bu yöntemi diğer dalların eğitimi için de önerir ve mimari tasarımın sadece problem çözme olmadığını, öncelikle problemin ne olduğunu bulmak olduğunu belirtmektedir.

Tschumi, olağanüstü örneklerin, ki bunların deneysel nitelikte olduğunu ve mimarlık okullarından çıkmakta olduğunu vurgular, teorinin anahtar kelime olduğunu, teorik uygulama olarak adlandırılabilir grubun mimarlık kültürüne çok katkıları olduğunu düşünmektedir. Teorik uygulama yapan mimarların bina inşa etmediklerini, binalarını yayınlarda tanıttıklarını, daha az adı duyulmuş mimarların ise yapım, çizim ve uygulama yaptığını vurgularken yapımdan uzaklaşan mimarlara karşı tavır konusunda, mimarın uygulama teknolojisiyle uğraşacağına teknolojinin oluşturulması sürecinde yer almasını vurgulamaktadır. Mimarların yeni aktiviteler, yeni programlar ve olaylarla ilgilenerek mimari ve kentsel tasarımı yeniden oluşturacak zengin tecrübe yelpazesinin oluşturulmasının önemini vurgulamaktadır.

Leach ise mimarlık eğitiminin soyutla, entelektüalizmle ve mimari projeye çok odaklandığını, mimari eğitimin geleneksel limitleri dışında diğer disiplinlerden etkilenecek düşünülmesi gerekliliğini vurgularken, mimarinin, mimari projeye sıkışmamış, eleştirel teoriyle beslenmiş geniş bir teorik bağlam içinde düşünülmesi gerekliliğini ortaya koymaktadır. Mimari üzerindeki ekonomik baskıların eleştirisi içinde, mimarlıkta ideoloji yerine iyi tasarımın öne çıkarılması gerekliliği dile getirilmektedir. Ekonomik nedenlerle tasarımın arka plana itilmesi kaygıları, işlevsellikte, teknolojiyi bir gelenek gibi düşünmeyip, insan kültürünün bir parçası olarak öne çıkarmak amaçlanmalıdır. Mimaride konsept oluşturulmasının önemine değinirken düşüncenin konseptlerden oluştuğu, mimaride form ve konseptlerin birbirleriyle iletişiminin önemine değinilmekte, bunun eğitimde üzerinde durulması gerekli bir konu olduğu vurgulanmaktadır.

Balfour AA'nın ilk yöneticilerinden R.Kerr hiçbir öğretim yaklaşımının, öğrenciyi kendi kendine öğretebilen, çalışabilen, düşünen ve sebep sonuç ilişkisi kurabilen kişi haline getirmeden tamamlanmış sayılamayacağını belirtmektedir. Mimari, geleceği yerinden oynatmalı, çağdaşı geçmişten yapılandırmak geleceği öldürmek anlamındadır diyerek tarihsel yaklaşımlara karşı görüşü ortaya koymaktadır.

Libeskind'e göre mimarlık okulları, sorgulayan, toplumlardaki değişimlere çağdaş cevaplar bulabilme olanağına sahip olmalıdırlar. Bazı mimarlık okullarında

verilen donmuş teorilerin, totaliter modernizm veya diğer 'izm'lerin etkileri görülmektedir. Öğrencilerin tüm dünyaya açılarak 21. yüzyıl mimarlığı konusunda bilinç oluşturacak düzeye gelmeleri önerilmektedir.

Tschumi 20. yüzyıl sonunda şehir toplumunun karmaşıklaşan sorunlarına karşı öncelikleri çokta iyi belirleyemeyen politikacılar ve yerel kuruluşlar karşısında, entelektüel bağımsızlık ve nesnellik kazanmış mimarlar yetiştirilmesinin önemini vurgulamaktadır (Soygeniş, 2001, p.18.156).

Bu bağlamda, mimarlık eğitimini değerlendirebilmek için küreselleşme olgusundan ve beraberindeki teknolojik ve ekonomik gerçekliklerden bağımsız düşünülemeyecek olan, ortak yasal ilkeler ve düzenlemelerin yer aldığı çalışmaları gözden geçirmekte yarar vardır. UIA (Uluslararası Mimarlar Birliği) standartlarının geliştirilme sürecinde kullanılmak üzere kabul edilmiş şekliyle mimar tanımı şöyledir:

Genellikle yasalar veya örf ve adetlerle, mesleki ve akademik açıdan yetkinliğe sahip ve genel olarak mesleğini uyguladığı idari birim içinde kayıtlı / lisanslı / sertifikalı olan ve toplumun yaşam ortamının mekan, form ve tarihsel içerik açısından hakça ve sürdürülebilir bir şekilde geliştirilmesi, esenliği ve kültürel ifadesini bulmasını savunmaktan sorumlu kişilere özgü bir tanımlamadır (Anonim, 2001a, p.6).

Yine aynı kaynağa göre;

Mimarlar çeşitli durumlarda ve örgütlenme yapıları içinde çalışır. Örneğin, kendi başlarına çalışabilecekleri gibi, kamu veya özel büroların elemanı olarak da çalışabilirler. Mimar olarak kayıt yaptırabilmek / lisans / sertifika alabilmek ve bir meslek adamı olarak mimarlık yapabilecek yetkinliğe sahip sayılabilmek için gerekli temel koşullar, geçerliliği kabul edilmiş bir öğretim, eğitim ve yetiştirme süreci ile elde edilmiş, aşağıda sıralanan, varlığı kanıtlanabilir öğrenim ve eğitim yolu ile elde edilebilecek bilgi, beceri ve yeteneklerdir (Anonim, 2001a, p.7).

2001 UIA belgelerinde tanımlanmış şekliyle mimarlık eğitimi şu koşulları sağlamalıdır:

Bütün mezunların, teknik gereksinimler ve sistemlerle, sağlık, güvenlik ve ekolojik denge faktörlerinin göz önüne alınması dahil olmak üzere, mimari tasarım yapma konusunda bilgi ve yetenek sahibi olmalarını; mimarlığın kültürel, entelektüel, tarihsel, toplumsal, ekonomik ve çevresel içeriğini anlayabilmelerini; ve mimarın toplumdaki geliştirilmiş, analitik ve yaratıcı düşünce gerektiren rolü ve sorumluluğunu tam olarak kavramış olmalarını sağlamalıdır (Anonim, 2001a, p.8).

Ayrıca, aralarında tarihsel olarak önemli farklılaşmalar olsa da (yan-zamanlı programlar, iş deneyimi vs.), mimarlık eğitiminin pek çok ülkede geleneksel olarak bir üniversitede 4-6 yıllık tam zamanlı akademik eğitim (bazı ülkelerde ardından belirli bir pratik yetiştirme / deneyim / stajyerlik süresi olmak üzere) olarak verildiği de belirtilmektedir.

UIA, UIA/UNESCO Mimarlık Eğitimi Şartı (bkz. Ek 2), mimarların eğitim süresinin (yetiştirme / pratik deneyim / stajyerlik dışında) 5 yıldan daha kısa süreli olmamasını, eşitlik ilkesi bağlamında belirli bir esneklik sağlansa ve pedagojik yaklaşımları ve yerel koşulları karşılamalarında belirli farklılıklar olsa da, esas olarak akreditasyon / onay / tanınma kazanmış bir üniversitede, tam zamanlı olarak ve akredite edilmiş / onaylanmış / tanınmış bir mimarlık programı içinde verilmesini savunmaktadır (Anonim, 2001a).

Günümüzde mimarlık eğitimi, içerik ve metotlar konusunda değişen bir çeşitlilik göstermektedir. Avustralya, Çin Halk Cumhuriyeti'nden İtalya'ya kadar değişik ülkelerde çeşitli mimarlık eğitim modelleriyle karşılaşılmaktadır (Tablo 2.3). Bu ülkelerde eğitimin süresinin üç ile yedi yıl arasında değişmekte olduğu (genellikle beş yıl) ve örgün eğitim şeklinde okullarda verildiği bilinmektedir. Bazı mimarlık okullarında mekan algılama yeteneğini ölçen, bazılarında ise resimde odaklaşan giriş sınavlarıyla karşılaşılmaktadır.

Tablo 2.3 Dünyada Mimarlık Eğitimi

ÜLKE ADI	OKUL TÜRÜ	ÖĞRENİM SÜRESİ	DİPLOMA NİTELİĞİ	DİPLOMANIN SAĞLADIĞI OLANAKLAR
Almanya	Fakülte	4 yıl 5 yıl +4 yıl	Lisans Yüksek mimar diploması Lisans sonrası bilimsel araştırmaya yönelik eğitim	Devlet proje bürolarında mesleki uygulama hakkı
İtalya	Yüksekokul	3 yıl 5 yıl	Üniversite diploması(mesleki uygulamaya yönelik eğitim) Laurea diploması (bilimsel araştırma ve incelemeye yönelik eğitim)	Lisansüstü eğitim yapma olanağı
Fransa	Yüksekokul	2 yıl 5 yıl	DEFA diploması (temel eğitim) DPLG diploması (lisans)	
İsviçre	Yüksekokul	4 yıl+1 yıl pratik çalışma	Lisans	
İngiltere	Yüksekokul	3 yıl +1 yıl+1 yıl uygulama deneyimi	B.A. B.Arch.	
Bulgaristan	Fakülte	5 yıl	Ulusal nitelikte diploma	Bulgaristan etüd ve proje bürosunda çalışma hakkı
Macaristan	Yüksekokul	+3 yıl	Bilimsel çalışmaya yönelik eğitim	
	Orta mesleki eğitim (teknik okul)	5 yıl (3. Yıldan sonra uzmanlaşma) +2 yıl	Lisans	Mesleki uygulamada tüm haklar
		+3 yıl	Küçük doktora	
			Büyük doktora	
Polonya	Teknisyen okulu	2.5 yıl	Tekniker	Ulusal ve iş ortaklığına dayanan proje bürolarında çalışma hakkı
	Politeknik okulları	5 yıl + 3 yıl	Lisans Doktor	

Romanya	Bazı orta öğretim		Mimar yardımcısı	Proje büroları, yapım şantiyeleri ve yatırım servislerinde çalışma hakkı Mimarlık mesleğini Romanya'daki proje bürolarında uygulama hakkı
	Yükseköğül	3 yıl	Conductor mimar	
		+3 yıl	Diplomalı mimar	
Çekoslovakya	Endüstriyel yapım okulları (mesleki orta öğretim) Yükseköğül		Yardımcı mimar (architectstavitel)	
		6 yıl	Akademisyen mimar	Devletin bir bürosunda bir ekiple çalışma hakkı
		+ 3 yıl + 2 yıl	Veya Mimar-Müh. Doktora (fen adayı sıfatı) Doktora (politeknik okulunda dersler)	
Yugoslavya	Mimarlık yükseköğülü Meslekte 2 yıl staj ve devlet komisyonu önünde sınavdan geçmek	4.5 yıl +3-4 yıl	Lisans (Mimar-Müh. unvanı) Doktora	
			Mimar	Özel atölyelerde çalışma hakkı
Rusya	Yükseköğül	5-5.5 yıl +3 yıl	Lisans Doktora (bilimsel araştırma fen dokтору)	
Çin	Yükseköğül	3 yıl +2 yıl	Lisans B.A(Arch)-Mimar Lisansüstü (mimarlık, kent planlaması, yapım tekniği)	

Hindistan	Yüksekökol	5 yıl 7.5 yıl (yarım gün)	Lisans-B.A. Mimar B.A. Mimar
Endonezya	Yüksekökol	5 yıl 4 yıl (son yıllarda)	Lisans (Mimar-Mth. unvanı)
Japonya	Çalışma hayatı	6-7 yıl	İkinci sınıf lisans
Kore	Yüksekökol Büro deneyimi Yüksekökol	5 yıl 2 yıl Lis.+2 yıl Y.lis.+2 yıl	Lisans (B.Arch. – Mimar) İkinci sınıf lisans Master Doktora
Filipinler	Yüksekökol	5 yıl	Lisans
Tayland	Yüksekökol	5 yıl	Lisans
Vietnam	Yüksekökol	6 yıl	Lisans
Avusturya	Yüksekökol	5 yıl	Lisans
A.B.D.	Yüksekökol	2 yıl 4 yıl	Ön lisans Lisans (BA/BS/BED/BES)
		5 yıl +1-1.5 yıl +2 yıl +3-3.5 yıl Y. Lis.+3.4 yıl	Lisans (B.Arch) Y.Lis. (M.Arch) Y.Lis. (M.Arch) Y.Lis. (M.Arch) Doktora (Ph. D. – D.Arch)

Mimarlık eğitimini tamamlayan kişiye özel birkaç ev projesi çizme hakkı. Lisans eğitimi sonrası NCARB üyesi olup belli bir süre usta-çırak ilişkisi içinde çalışıp, sınavda başarılı olanlara o eyalette serbest meslek uygulaması hakkı. Bu sınava mimarlık okul eğitimi almayıp, 8 yıl bir mimarlık bürosunda çalışmış olanlar da katılabilir.)

Akyüz (1996), dünyanın bazı ülkelerinde örgün eğitim almadan mimar unvanı alınabildiğini şu şekilde açıklamaktadır:

Yugoslavya'da meslekte iki yıl staj ve devlet komisyonu önünde yapılan sınav sonucu mimar unvanı alınıp özel atölyelerde çalışma hakkı sağlanmaktadır. Japonya'da altı, yedi yıl mimari çalışma hayatında kalmış, Kore'de ise iki yıl büro deneyimi olan kişilere ikinci sınıf lisans verilmektedir. A.B.D.'de mimar unvanı bağlayıcı değildir. Herhangi biri, hiçbir meslek eğitimi görmeksizin kendine mimar unvanı verip, bazı çalışmalar yapabilir (Akyüz, 1996, p.23).

Orbaşlı (1999), Avrupa çapındaki mimarlık okullarının verdikleri eğitim ve bağlı oldukları kuruma göre akademik veya mesleki; ders programının içeriğine göre de teknik veya sanatsal olmak üzere 4 grupta incelenebildiğini belirtmektedir. Akademik / teknik grupta Teknik Üniversiteler yer almaktadır. Akademik / sanatsal gruptakiler ise üniversitelerin sosyal bilimler fakültelerine bağlı veya daha kapsamlı bir eğitim veren okullardır. Mesleki / sanatsal okulları akademiler, mesleki / teknik okulları da meslek yüksek okulları oluşturmaktadır. Ayrıca, aynı ülke içerisinde çeşitli okul türlerinin bulunması mesleki açıdan kapsamı genişletmektedir (Orbaşlı, 1999).

Yakın etkileşim ve ilişki içinde bulunan A.B.D., İngiltere (U.K.), Almanya gibi ülkelerin mimarlık eğitimi anlayışları ise birbirine göre önemli farklılıklar içermektedir. A.B.D.'deki mimarlık eğitiminin, çoğulcu bir yapılanma modeline sahip olduğu görülmektedir. Bu çoğulcu yapılanma içindeki Harvard, Yale ve Princeton gibi üniversitelerin mimarlık bölümlerinde hala Beaux-Arts geleneğinin temel özelliklerinin korunduğu sonucuyla karşılaşılmaktadır. Cooper Union, Rhode Island School of Design gibi meslek okullarında ise Bauhaus anlayışının yaşatıldığı bilinmektedir (Ayıran, 1995). Günümüzde A.B.D.'de mimarlık alanında yaklaşık 35.000 öğrenci ve 3500 eğitimciyi kapsayan 105 tane akredite edilmiş ve diploma veren program bulunmaktadır. Birçok okulda mimarlıkta lisans derecesi vermeye yönelik beş yıllık bir öğretim programı sunulmaktadır. Bazı okullarda ise, mimarlıkta meslek diploması sadece yüksek lisans düzeyinde verilmektedir. Bu okullarda genel

olarak lise sonrası alınan bir fen-edebiyat diplomasının mimarlık alanında eğitimi yapmak için gerekli bir temel oluşturduğuna inanılmaktadır. Ayrıca altı yıllık entegre öğretim programları (dört yıl lisans ve iki yıl yüksek lisans) olduğu gibi yüksek mimar diplomasına yönelik, lisans üstü düzeyde meslek eğitimi vermek üzere tasarlanmış üç yıllık programlar da (hatta ön koşul olan dersler dahil dört yıl olanlar bile) bulunmaktadır. Bir çok okul aynı zamanda mezuniyet sonrası derecesi olarak yüksek lisans (genellikle bir yıl) diploması vermektedir ve mimarlık alanında doktora programları da vardır.

Bartholomew (2001), **A.B.D.**'deki çeşitli okullar arasında büyük farklılaşmalar olmasına karşın, okulların çoğunda mimarlık eğitiminin verilmesine yönelik ortak ilkeleri şu şekilde açıklamaktadır:

- *Mimarlar genel olarak iyi yetiştirilmeli ve kendilerine geniş bir konu yelpazesi sunulmalıdır.*
- *'Tasarım', yani inşaat, fonksiyon ve estetiğin bileşimi mimarlık eğitiminin odak noktası olmalıdır.*
- *Tasarım en iyi stüdyoda, yapmakla öğrenilir.*
- *Tasarımı öğrenmek için en önemli şey, bireysel olarak alınan eleştiriler ve jürilerdir.*
- *Meslek pratiğini uygulamaya ilişkin ayrıntılar en iyi şekilde iş kapsamında, bir büroda öğrenilebilir (Bartholomew, 2001, p.8.75).*

A.B.D.'de mimar unvanına sahip olabilmek ve bağımsız olarak mimarlık yapabilmek için lisanslı olmak gerekmektedir. Bunun yanında, hiçbir meslek eğitimi görülmeden kişilerin kendilerine mimar ünvanı vermeleri ve bazı çalışmalar yapmaları da mümkündür. Lisanslı olabilmek, mimar adaylarının standart hale getirilmiş bir ulusal Mimarlık Kayıt Sınavını başarı ile tamamlamalarına bağlıdır. Mimarlık Kayıt Sınavına girebilmek için adayın akredite edilmiş bir mimarlık okulundan mezun olması ve bir *Kayıtlı Mimar* denetiminde en az üç yıllık bir internlik (stajyerlik) dönemi geçirmesi gerekmektedir. Mimarlık Kayıt Sınavı ulusal düzeyde uygulanmaktadır. Ayrıca elli eyaletin her birinde ve District of Columbia

(Kolombiya Bölgesi), Porto Riko, A.B.D. Virgin Adaları ve Guam gibi Amerikan idaresi altındaki diğer yerlerde de verilmektedir. Her eyaletin mimarlık mesleğinin uygulanmasını düzenleyen kendi yasaları bulunmaktadır. Ancak, her durumda lisans uygulamasındaki amaç halkın sağlık, güvenlik ve mutluluğunun korunmasıdır. Estetik konusunun ise lisans uygulaması ile bağlantılı tutulmadığı dikkatlerden kaçmamalıdır. Mimarlık Kayıt Sınavını almaya hak kazanmak için eyaletlerin çoğunda, (altı tanesi hariç hepsi) Mimarlık Kayıt Kurulları Ulusal Konseyi (NCARB) tarafından yönetilen Intern Yetiştirme Programı'na katılmak zorunlu tutulmaktadır. Ayrıca, mimar adaylarının okulda başlayan eğitim süreçlerinin pratik deneyimle zenginleştirilebilmesi için, meslekle ilgili bütün iş ve faaliyetler çerçevesinde işyerinde sağlanan eğitime katılmaları da gerekmektedir.

A.B.D.'de Mimarlık Kayıt Sınavı efsanevi bir mesleğe kabul töreni niteliğindedir. 1997 yılından beri, şu anda dokuz bölümden oluşan sınav artık tümü ile bilgisayarla verilmekte ve değerlendirilip, notlanmaktadır. Sınavın çizim içeren bölümünde genel bir CAD programından yararlanılmaktadır. Adaylar, özel bir test yerinden randevu alarak, sınavın herhangi bir bölümünü herhangi bir zamanda alabilmektedir. Eğer aday sınavın belirli bir bölümünden geçemezse, o bölümden yeniden sınava girebilmesi için altı ay beklemesi gerekmektedir.

Bugün Amerikan Mimarlar Enstitüsü (AIA), Mimarlık Yüksek Okulları Derneği (ACSA), Mimarlık Kayıt Kurulları Ulusal Konseyi (NCARB), Ulusal Mimarlık Akreditasyon Kurulu (NAAB), Amerikan Mimarlık Öğrencileri Enstitüsü (AIAS), eğitime, meslek pratiğine destek vermekte ve mesleğin uygulanmasını yönetmektedir (Bartholomew, 2001).

İngiltere'deki (U.K) mimarlık eğitimi ise, diğer ülkelere göre farklı bir görünüm sergilemektedir. Bu farklı durum geniş tartışmalara yol açmaktadır. Burada genel çizgileriyle demokrasi anlayışı, mimarın kendini ifade etme özgürlüğü yerine toplum yararı, kullanıcı ve müşteri hakları açısından ağırlık taşımaktadır. Mimarlığın bir girdisi olan eğitim ortamı da doğal olarak bu durumdan geniş ölçüde etkilenmektedir. Meslek örgütü RIBA'nın (Royal Institute of British Architects) mesleki yetkinliği sağlamak üzere okulların ders programları ve standartlar üzerinde denetim yetkisi

bulunmaktadır. Bu ülkede de mimarlık okullarının kendi programlarının tüm sorumluluğunu yüklenmeleri ve RIBA denetiminin hafifletilmesi yönündeki görüşler giderek ağırlık kazanmaktadır (Ayıran, 1995b).

İngiltere'de Tıp ve Hukuk'tan sonra en uzun eğitim mimarlıktır. Bir 'mimar' olmak en azından yedi yıl sürmekte, bunun beş yılı üniversitede geçmektedir. Mühendisliğin üniversite lisans süresi ise sadece üç yıldır. RIBA tarafından yönlendirilen eğitim üç aşamada gerçekleştirilmektedir. Birinci aşama, RIBA Part 1 (Bölüm 1), lisans derecesi ile biten (BA ve BSc) üç yılı kapsamaktadır. Öğrencilerin bundan sonra bir yıl süreyle bir mimarlık bürosunda çalışmaları ve günlük tutmaları gerekmektedir. İkinci aşama, iki yıl süren, yüksek lisans veya master derecesi yerine B.Arch veya Diploma in Architecture adı verilen RIBA Part II'dir (Bölüm II). Üçüncü aşamada, en az bir yıllık çalışma hayatından sonra RIBA tarafından denetlenen sınavda başarılı olanlar mimar sıfatını kullanmaya hak kazanmaktadırlar (Orbaşlı, 1999).

Fransa'da ise mimarlık, sadece bağımsız okullarda okutulmaktadır. Mimarlara birer sanatçı gözüyle bakılmaktadır ve mimarlık akademik bir disiplin sayılmamaktadır. Teknik resim, detaylama ve inşaat aşamaları mühendislik bürolarının kontrolü altında devam etmektedir. Mühendisler, üniversitede eğitim görmeleri nedeniyle, kuvvetli ve söz sahibi bir grubu oluşturmaktadırlar (Orbaşlı, 1999).

İspanya ve **Almanya** ise, eğitim süreleri uzun olan ülkeler arasında bulunmaktadırlar. Mimarlık eğitimi konusunda **Almanya**'da da farklı ve kendine özgü bir modelle karşılaşılmaktadır. Burada eğitim ile ilgili standartlar her biri kendi başlarına özerk mimarlık bölümlerince belirlenmektedir. Bu sistemde kıdemli öğretim üyelerinin ders saatleri haftada 6 saat civarındadır. Geri kalan zaman ise araştırmaya, danışmanlık görevlerine veya kendi uygulama çalışmalarına ayrılmaktadır. Bu modeli Ayıran (1995b); *"eğitim ve uygulama arasında kurduğu sağlam köprü nedeniyle yaratıcılık yolunu açan ve seçkin örneklerin ortaya*

konulmasında, toplum tarafından tek güvenilir metot olarak değerlendirilmektedir.” şeklinde özetlemektedir.

İlgili meslek kuruluşu olan The Bund Deutscher Architecten ise RIBA'dan farklı olarak, yönetim ve yasal çerçeveyi sağlama konusunda yetkili değildir, eğitim standartları üzerinde bir etkisi bulunmamaktadır. Bu kuruluş kendini bilgi topluluğu olarak değerlendirmektedir (Ayıran, 1995b, p.76). Alman üniversitelerinde öğretim programı beş yıl üzerine düzenlenmiş olmasına rağmen, ilk iki yıllık temel eğitimden sonra öğrenciler her dönem alacakları ders sayısını kendileri belirledikleri için eğitim süreci altı ya da yedi yıla çıkabilmektedir.

İspanya'daki final projesi dışındaki altı yıllık eğitim ise Avrupa'daki en uzun mimarlık eğitimidir. **Almanya**'da olduğu gibi bir öğrenci için bitirme sürecinin on iki, on üç yılı bulması yakın bir geçmişe kadar normal karşılanmaktaydı. Her iki ülkede de öğrencilerin bu uzun eğitim süreci içinde aslında mesleğe atılmaları ve bürolarda teknik eleman olarak çalışmaları dikkat çekmektedir (Orbaşlı, 1999).

Fransa ve **Belçika**'da beş yıllık öğretim programlarına genelde uyulmaktadır. **Hollanda**'daki dört yıllık eğitimin genellikle beş yılda tamamlandığı görülmektedir. **Hollanda, Fransa** ve **İspanya**'da mezunlar Türkiye'de olduğu gibi hemen mimar unvanıyla meslek yaşamlarına başlayabilmektedirler. **Belçika** ve **Almanya**'da ancak iki yıllık iş hayatı sonrasında ve Mimarlar Odasının onayı ile 'mimar' unvanı kullanılabilmektedir (Orbaşlı, 1999).

2.4.2 Türkiye’de Mimarlık Eğitimi

Mimarlık eğitimi Türkiye’de de, politik ve kültürel görüşler doğrultusunda değişimler göstermiştir. Bu bağlamda, sosyal yapıdaki önemli değişmelere, yüksek öğretim ile ilgili reformlara ve mimarlık eğitiminde baskın eğilimlere göre değişen geniş bir yaklaşım çeşitliliği gözlenmektedir (Tablo 2.4).

Tablo 2.4 Türkiye'de Sosyal Değişim Dönemlerinde Yükseköğretim-Mimarlık Eğitimi

Sosyal Yapıdaki Önemli Değişimler	Yüksek Öğretim ile İlgili Reformlar	Üniversitelerin Görev, İşlev ve İdeolojileri	Açılan Yeni Yüksek Okullar	Mimarlık Eğitiminde Başlıca Eğilimler	Mimari Kavramlar
MİLLİ MÜCADELE YILLARI 1. Dünya Savaşı sonrası Türkiye'nin yeniden yapılanma dönemi	1919 Darülfünun ilk kez yasya bağlanır *bilimsel özerklik *fikir özgürlüğü *mali konularda özel kurallara kavuşturulmuştur.	*Yükseköğretimin gelişmesi amacıyla yönelik çalışmalar yapan ideoloji karşıtı bilimsel kurum.	*1882 Sanayi-i Nefise Mekteb-i Alisi (ilk mimarlık okulu) *1915'te Darülfünunda yapılan değişiklikler yanında pek çok yüksek okul ve meslek okulu açılmıştır.	*Yerli ve yabancı uzmanlarla batı kaynaklı eğitim modeli uygulanmaktadır.	*Klasik bulup, tezminat, Gotik, Rönesans ve Milli mimari arayışları dönemin sonuna doğru devletin desteğiyle Milli mimarının güçlenmesi *Üniversitede soyut kavram ve kurlar batılılaşmayı anlatır. Kimlik arayışı Osmanlı-Türk stili ile kavramsallaştırılır. 1. Ulusal Mimarlık hareketi başlar.
1923 CUMHURİYETİ İLANI	1924'te çıkan ek yasa ile Darülfünun'a tüzel kişilik tanınması, idari ve mali özerkliği güçlendirmiştir. *Yabancı uzmanların raporları üniversitenin oluşumunu etkilemiştir. Atatürk devrimlerinin son yıllarında, 1933 üniversite reformu gerçekleştirilmiş, 1934-36 yılları arası üniversite idari, mali ve bilimsel özerkliğini yitirmiştir.	*Bilgi sahasında araştırmalar yapmak, milli kültürü ve yüksek bilgiyi yayma dersleri, memleket işleri için ergin ve olgun unsurları yetiştirmek. *Bir dönem Ziya Gökalp'in önderliğinde millet kavramının ön plana çıkarılması dönem ideolojisini 'milli' bir temele oturtmuştur.	*1923 Harp Okulu *1926 Sanayi-i Nefise Mekteb-i Alisi Güzel Sanatlar Mektebi olur. *1933 Darülfünun kapatılıp İstanbul Üniversitesi açılır. *1934 Milli Musiki ve Tensil Akademisi *1935 Ankara Dil Tarih Coğrafya Fakültesi *1940 Yüksek Müh. Bölümü'nde Mimarlık Bölümü açılır. *1941 İTÜ Mimarlık Bölümü açılır. *1942 Yıldız Mimarlık Bölümü açılır. *1943 Ankara Fen Fakültesi açılır.	*1930 Vedat Bey ve Mongeri Atölyeleri kapatılıp, Ernst Egli Mimarlık eğitimi sorumlusu olur. *Sanayi-i Nefise Mekteb-i Alisi'nde Beaux-Arts modeli eğitim (Yeni kurulan okullarda Bauhaus ve Alman Milli Mimarisi etkisi görülür.)	*Üniversitelerde yabancı mimarlar yeni akımı kavramsallaştırırlar. Klasik Türk stili ile pratik yapılır. *Türk ve yabancı mimarlar farklılaşmaktadır. *Kübizm-modernizm, 2. Ulusal Türk Mimarisi, fonksiyonalizm geçerli mimarlık kavramlarıdır.
1945 ÇOK PARTİLİ DÖNEME GEÇİŞ	1946 Reformu Üniversite üyelerinin kanun taslağının reddedilmesi, Milli Eğitim (Tatim Terbiye) dairesinin tasarruflarını kabul. *İlk özerk üniversite kanunu verilen yetkilerle bilimsel ve idari özerklik önemli ölçüde yitirilmiştir. Amerikan kökenli eğitim kurumları gündeme gelmiştir.	*Klasik araştırma, öğretim ve bilimi yayma çabaları ayrıntılı bir biçimde gündemdedir. Bunun yanında üniversitelerin hükümetçe istenen incelemeleri yapmaları, devlete ve kamu kuruluşlarına istenen yardımcı yapımları beklenmektedir. *Metinler ilk kez gerçek ideolojik görüşler içermekte, milli değerlere önem verilmiş, Türk devrimi ilkelerine bağlılık önem kazanmaktadır. 1950 sonrası ise devletçi görüş yerini liberal görüşe bırakmıştır.	*1948 Ankara Yüksek Ziraat Enstitüsü Ankara Üniversitesi'ne bağlanır. *1949 Ankara Üniversitesi'nde İlahiyat Fakültesi kurulur. *1955 KTÜ *1955 Ege Üniversitesi *1956 ODTÜ *1957 Atatürk Üniversitesi açılır. *1959 İ.T.İ. Y. Okulları Akademisi olur.	*Enternasyonal (modernist) eğri ön planda	*Bölgesel aramalar *Mimari ve planlamada eleştirel zihniyet

Sosyal Yapıdaki Önemli Değişmeler	Yüksek Öğretim ile İlgili Reformlar	Üniversitelerin Görev, İşlev ve İdeolojileri	Açılan Yeni Yüksek Okullar	Mimarlık Eğitiminde Başkan Eğilimler	Mimarlık Kavramları
27 MAYIS 1960	İlk kez Anayasa çerçevesinde yükseköğretim kurumu ele alınmış. (M.120) Bu madde ile üniversiteye geniş bir özerklik tanınmıştır.	*1960 öncesi üniversiteye yüklenen görev ve işlevler aynen devam etmesine karşılık genel özgürlük ortamı farklı görüşlerin bir arada toplumunda ve üniversitelerde barınmasının nedeni olmuştur.	*Üniversite merkezi seçme sınavı kurulmuştur. *1965 (615 sayılı yasa ile) özel okulların sayısında önemli artışlar olmuştur. *1967 Hacettepe *1969 A.D.M.M.A'lar açıldı.	*Genelde eğitim üzerine bir tartışma yok. *Mimar eğitimi genelleyici olarak çok önemli *Yeni dersler pozitif bilimsel içerikte *Projelerde sosyo politik içerik daha vurgulu	*Sosyal gelişmelere ağırlık verme *Politik olarak motive edilen toplumsal bilinç *Mimarlık fakültelerinin farklılaşması *Mimarîye planlama ve sosyo politik görüşlerin girmesi
12 MART 1971	*1973 reformu *İlk kez YÖK gündeme gelmiş. Ancak üniversitenin dışından kişiler tarafından yönetilemeyeceği, anayasa ilkelerine aykırı bulunmuş ve reddedilmiştir.	*Türk devleti ve Türk toplumunun ilkelerine bağlı, milli karakter sahibi vatandaşlar ve hangi tip öğrenci yetiştirileceği açıklanır. Atatürk ilkelerine uygun milli kültürün yaygınlaştırılması planıdır.	*1973 Çukurova Diyarbakır Anadolu Cumhuriyet *1975 İnönü Fırat Bursa Ondokuzmayıs Selçuk Üniversitesi açıldı. *Robert Kolej, Boğaziçi Üniversitesi oldu. *Özel yükseköğretiler D.M.M.A'larına bağlandı.	*Özelleşen mimari eğitim bilimsel araştırma ile geleneksel sezgisel kullanımı karşı karşıya kavramlar olmaya başlar. *Projelerde çevre, teknoloji, tasarım metodları, teorik çalışmalar egemen olmaya başlar.	*Bilim *Bilim olmayan sosyal bilinç *Teorik görüş *Bölgesel değerler *Evrensel değerler *Mimarîde modernite
12 EYLÜL 1980	*1981 reformu *1982 özel yükseköğretilerle ilgili olarak, vakıflar tarafından, devletin denetiminde yükseköğretim kurumlarının açabileceği hükümleri getirmiştir. *Üniversiteler her türlü lise kuruluşlarına açılmıştır. *Üniversite yöneticilerinin seçimine iş başına gelme ilke ve yöntemleri kaldırılarak atama yolu ile görevlendirme yöntemi getirilmiştir.	1981 reformunun genel amacı anarşi ve terörün nedeni gibi görülen üniversite üzerindeki etkili olmaktadır. Bu amaçla en önemli ilke öğrencileri Atatürk ilkeleri ve ilkeleri doğrultusunda, 'Atatürk milliyetçiliğine bağlı vatandaş olarak yetiştirmek' olarak belirlenmiştir. 'Evrensel' yerine 'millî' kavramı vurgulanmaktadır. *Paralı eğitim yanında ders programlarında Türk Dili, yabancı dil ve seçmeli sanat dallarından biri mecburi olarak yerini almıştır.	*1984 Bilkent *1987 ODTÜ Gaziantep kampüsü *Ankara Gazi *Marmara *Yıldız *Mimar Sinan *9 Eylül *Akdeniz *Trakya *100.yıl Üniversitesi ve Vakıf Üniversiteleri açıldı.	*YÖK'ün merkezi organizasyonu sonucu eğitim programları birbiri benzemeye başlar. *Fakülteler arası entegrasyon azalır. *Mimarlık eğitiminde sorgulama ve yeni organizasyon arayışları	*Tarihsel Eleştiri *Tarih Teorisi *Enternasyonal ve ulusal kavramlar *Çelişen eğilimler *Modern sonrası teorileri

(Kaynak: Sağlam & Onur, 1995, pp.124-125)

1960-1970 yılları arasında mevcut mimarlık okullarındaki eğitim programlarına yenilikler getirilmiştir. İstanbul Teknik Üniversitesi Mimarlık Fakültesi, Yapı Araştırma Kurumu, TÜBİTAK, Y.E.M gibi kurumlar açılmıştır. Gittikçe artan yüksek öğretim kurumu gereksinimi karşısında, 1965 yılında Özel Okullar Yasası çıkarıldığı, 44 özel yüksek okul arasında, mimarlık okullarının da yer aldığı, 1971'de ise Mimarlar Odasının uğraşları sonucu Anayasa Mahkemesi kararı ile bu okullarla ilgili maddelerin iptal edildiği bilinmektedir. 1969 yılında da, 1184 sayılı yasa ile, devletleştirilen özel okullar Devlet Mühendislik Mimarlık Akademilerine dönüştürülen yüksek okullara bağlanmıştır.

1970-1980 yılları arasında yüksek eğitim kurumları sayısındaki artış, 12 tane mimarlık eğitimi veren kurumun açılmasına neden olmuştur. 80'li yıllarda gündeme gelen Yüksek Öğretim Reformu'nun ise, 1981'de 2547 sayılı Yüksek Öğretim Kurulu Yasası'nın kabulü ile sonuçlandığı bilinmektedir. Yine aynı yıllarda, akademiler üniversite haline dönüştürülmüş, yüksek okullar ise, bu üniversitelerle bağlantılı hale getirilmiştir. Bu nedenle 80'li yılların başında, mimarlık okullarının sayısının 7'ye düştüğü görülmektedir. Fakat, daha sonraki yıllarda yeni mimarlık fakültelerinin açılması, 1985 yılında bu sayı tekrar 12'ye yükselmiştir.

1990-1991 öğretim yılı başında mimarlık fakültelerinin sayısı 12'dir. Bu sayı ilerleyen yıllarda 16'ya çıkmış, Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nde bulunan 4 mimarlık fakültesi de, mimarlık eğitimine başlamıştır (Tokay & Yüksel, 1995).

2000'li yıllarla birlikte, eğitimin ülke genelinde yaygınlaştırılması amacıyla pek çok mimarlık bölümü açılmıştır. Bu doğrultuda ülkemizdeki 2003 Merkezi Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Sistemi ile mimarlık öğrencisi alan yüksek öğretim programı sayısının 32 olduğu bilinmektedir (Tablo 2.5). Fakat bu bölümlerin büyük bir kısmının alt yapılarının tamamlanmadığı ve yeterli öğretim üyesine sahip olmadıkları görülmektedir. Bugün ülkemizde kurumlaşmasını tamamlamış ve kurumlaşma aşamasında olan iki grup öğretim kurumu bulunmaktadır. Kurumlaşmasını tamamlamış olanların öğretim anlayışları diğerlerine kıyasla hissedilebilir bir değişim ve gelişim içindedir. Bununla beraber kurumlardaki öğretim anlayışı ve yaklaşımlarının net bir öğretim politikasına dayandığını söylemek güçtür.

Yaklaşımlar büyük ölçüde sürdürüle gelen geleneklerinin evrimine dayanmaktadır. Bu kurumların inanç ve ideallerinin değişimi öğretim programlarında da değişiklikler getirmektedir. Bu yüzden farklı öğretim programlarından mezun olan mimarlar toplumda farklı imajlar oluşturmaktadırlar (Gökmen & Özsoy, 2002).

Günümüzde, geçmişte uygulanan öğretim programlarının ve yöntemlerin öğrencinin gelecekte toplum içindeki rolleri açısından değerlendirildiği görülmektedir. Bu bağlamda, Yamaçlı ve Tokman'a (2001) göre bu değerlendirme şöyledir:

Mimarlık eğitiminin bilim-sanat, tasarım ve mühendislik-teknoloji-ekonomi tabanına oturtulması, diğer meslek dallarıyla globalleşme süreci içinde ortak bir çizgide birleşmesi zorunludur. Bu yapılanmanın örgütsel strüktürüne yansımaları da, oluşturulmalıdır. Mimarlık eğitiminde globalleşme sürecine bağlı olarak üç temel düşünsel ve mesleki ilgi alanı - politikası saptanmaktadır: tasarım, yapım ve bilgi-üretim. Bu yaklaşımda mesleki eğitim içinde disiplinler arası etkileşimin öne çıktığı 'daha nitelikli' çevrelere ulaşmanın gerekliliği önem kazanmaktadır. Mesleki eğitimde öğrenci yaratıcılığında batının nesnelliği ve doğunun öznel yöntemlerini birleştiren yaklaşım belirlenecek politikaya yön vermelidir. Küreselleşmenin doğru yorumunun ancak iyi bir iletişimle sağlanacağı kaçınılmazdır (Yamaçlı & Tokman, 2001, p.26).

Sonuç olarak, dünyada ve Türkiye'de mimarlık eğitimi ve pratiği önemli değişiklikler yolunda hızla ilerlemektedir. Bu gidişin itici güçleri; ekonomi, teknoloji, iletişimdeki gelişmeler ve küreselleşmedir. Mimarlık mesleğinin inter disiplinler özelliği, toplumsal, ekonomik, kültürel ve teknolojik koşullara paralel olarak sürekli yeni gelişmelere ayak uydurmayı zorunlu hale getirmektedir. Bu bağlamda, mimarlık okullarındaki öğretim programlarının günümüz koşullarına ve bilgi çağındaki gelişmelere uyum sağlayacak bütüncül, nesnel ve daha gerçekçi temellere oturtulması, öğretim programlarının yeniden gözden geçirilmesini gerektirmektedir.

Bunun yanında, değişik okullarda yetişen mimarların ortak temeller çerçevesinde oluşturulacak ilkeler ve standartlarla eğitim görmesi, fakat kendi aralarında sağlıklı farklılaşmanın sağlanması için gerekli koşullar yaratılmalıdır. Yapılan çalışmalar sonunda “temel bilgi”, “mesleki bilgi”, “genel kültür” ve “mesleki kültür” derslerinin öğretim programlarında tutarlı ve kapsamlı denge kurması öngörülmektedir. Aynı zamanda, kültürel ve bölgesel özelliklerinden ödün vermeden ortak paydada buluşulması, mimarlık eğitiminin uluslararası standartlara ulaşabilmesi için zorunludur (Gökmen & Özsoy, 2002).

2.5 Bölüm Sonuçları

Bu bölümde mimarlık eğitiminin geçmişten günümüze değişen içeriği incelenerek mimarlık eğitiminin içinde bulunduğu yapı tanımlanmaya çalışılmıştır. Ayrıca, çalışmayı bilimsel temellere oturtmak ve mimarlık eğitimi alanındaki araştırmalara kaynak oluşturmak amacıyla, mimarlık eğitimi ile onu oluşturan toplumsal düşünceler tartışılarak, mimarlık eğitimi ve eğitim programları konusunda tarih boyunca süren farklı görüşler incelenmiştir.

Mimarlık eğitiminin tarihsel gelişimi ele alınırken dünyada ve ülkemizde sosyal yapıdaki önemli değişiklikler sonucunda mimarlık eğitiminde görülen baskın eğilimler, mimari kavramlar ve eğitim anlayışlarında belirli sıçrama noktalarına yol açan dönemler incelenmiştir. Tarihçe temelde üç döneme ayrılmıştır. Bunlardan ilki, mimarlık okullarının olmadığı, eğitimin lonca sisteminde yapıldığı dönemdir. İkinci dönemde, kuramsal eğitimin verildiği Fransız Kraliyet Akademisi ve Ecole des Beaux Arts mimarlık okullarına yer verilmektedir. Bauhaus ve sonrasının örnek gösterildiği üçüncü dönemde ise, uygulama okulla bütünleştirilmiş ve atölyeler mimarlık eğitimi içinde yer almıştır. Türkiye'deki gelişmelerin de incelendiği bu bölümde eğitim anlayışları ve ilkeler oldukça farklılık gösterse de, usta-çırak ilişkisi şantiyede/loncada, okulda ya da atölyede değişmeyen ortak özellik olarak belirlenmiştir. Eğitimin günümüzdeki yapısı ise, gerek yurtiçi gerekse yurtdışında sayıca artmakta olan mimarlık eğitim kurumlarının yaklaşımları arasındaki farklılıkları ortaya çıkarmıştır.

Tablo 2.5 Türkiye ve Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nde Merkezi Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Sistemi ile Mimarlık Öğrencisi Alan Yüksek Öğretim Programları

OKUL ADI	KONTENJAN(2003)
ANADOLU ÜNİVERSİTESİ – Eskişehir	40
BALIKESİR ÜNİVERSİTESİ – Balıkesir	30
ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ – Adana	90
DİCLE ÜNİVERSİTESİ – Diyarbakır	30
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ – İzmir	60
ERCİYES ÜNİVERSİTESİ – Kayseri	40
ERCİYES ÜNİVERSİTESİ – Yozgat	30
GAZİ ÜNİVERSİTESİ – Ankara	60
İSTANBUL TEKNİK ÜNİVERSİTESİ – İstanbul	130
İZMİR YÜKSEK TEKNOLOJİ ENSTİTÜSÜ – İzmir	30
KARADENİZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ – Trabzon	60
MERSİN ÜNİVERSİTESİ – Mersin	25
MİMAR SİNAN ÜNİVERSİTESİ – İstanbul	90
ORTA DOĞU TEKNİK ÜNİVERSİTESİ – Ankara	60
OSMANGAZİ ÜNİVERSİTESİ – Eskişehir	30
SELÇUK ÜNİVERSİTESİ – Konya	50
SÜLEYMAN DEMİREL ÜNİVERSİTESİ – Isparta	30
TRAKYA ÜNİVERSİTESİ – Edirne	60
ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ – Bursa	40
YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ – İstanbul	150
ZONGULDAK KARAEĞLİMAZ ÜNİVERSİTESİ – Safranbolu	25
BAHÇEŞEHİR ÜNİVERSİTESİ – İstanbul	40+8
BEYKENT ÜNİVERSİTESİ – İstanbul	50+3
HALIÇ ÜNİVERSİTESİ – İstanbul	60+2
İSTANBUL KÜLTÜR ÜNİVERSİTESİ – İstanbul	70+10
MALTEPE ÜNİVERSİTESİ – İstanbul	40+5
YEDİTEPE ÜNİVERSİTESİ – İstanbul	45+15
DOĞU AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ – Gazimagusa	80
GİRNE AMERİKAN ÜNİVERSİTESİ – Girne	100+25
LEFKE AVRUPA ÜNİVERSİTESİ – Lefke	40+1
ULUSLARARASI KIBRIS ÜNİVERSİTESİ – Lefkoşa	70+30
YAKIN DOĞU ÜNİVERSİTESİ – Lefkoşa	50+10

(Kaynak: 2003 Merkezi Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Sistemi Kılavuzu)

BÖLÜM ÜÇ

MİMARİ TASARIM

VE

EĞİTİMİ

3.1 Giriş

Bir tasarım problemi karşısında tasarımcının, sözlü veya görsel anlatımından hızlı oluşan düşünsel aktivitesini dışlaştırma eylemi, algıladığı ilk verilerle, tasarım alanını tanımlama şeklinde başlamaktadır. Bundan yola çıkarak, tasarımı genel olarak, problemin tanımlanmasıyla başlayıp, uygun çözüme ulaşana dek belli bir zaman-mekan ilişkisinde devam eden, önceki deneyimlerden veriler sağlayan süreç olarak tanımlamak mümkündür (Kahvecioğlu, 2001).

Bir şeyin biçimini zihinde kurma eylemi şeklinde de açıklanabilecek olan tasarıma yüklenen anlamlarda da bu alanın özelliklerine bağlı olarak farklılıklar olabilmektedir. Bu anlam farklılıkları, tasarım eyleminin gerçekleştirildiği alanlardaki tasarlama süreçlerindeki değişikliklerden kaynaklanmaktadır (Şener, 1994, p.9). Örneğin; Alexander'a göre tasarım; *"Fiziksel bir yapının doğru fiziksel öğelerinin bulunmasıdır."* Archer ise tasarımı; *"Bir amaca -probleme- yönelik çözüm aktivitesi"* şeklinde tanımlamaktadır. Gregory tasarım eylemini; *"Tatmin edici sonuç vermesi için, ürün ve durum arasındaki ilişkinin kurulması"* diye özetlerken, Matchett; *"Belirli, kendine özgü durumların ihtiyaçlarının doğru karşılanması için optimum çözümler"* olarak açıklamaktadır (Jones, 1980, pp.3-4).

Bunların sonucunda tasarımın genel olarak, ilgili konu alanı içinde tanımlanmış bütün belirli ihtiyaçları karşılamaya yönelik ürün/leri, açık ve kesin bir şekilde

sunma veya bir formülasyon kurma konusu ile ilgilendiğini söylemek mümkündür. Kahvecioğlu (2001), tasarım aktivitesinin bu karakteri dolayısı ile Vries'in "tasarım veya tasarlama" tanımının içinde sıklıkla karşılaşılan üç anahtar elemanın varlığından bahsettiğini belirtmektedir. Bunlardan ilki; konu alanı ile ilgili tanımlanmış ihtiyaçların karşılanması zorunluluğudur. İkinci eleman ise, tasarım ürünü yapılmadan ve inşa edilmeden önce, tasarım aşamasında model veya grafik olarak, düşüncenin formülasyonunun sağlanmasının gerekliliği şeklinde tanımlanmaktadır. Üçüncü elemanla da, yapılacak ürünün bir temsilinin tasarlanması veya açık ve kesin bir şekilde formüle edilerek sunulması düşünülmektedir.

Bu bağlamda tasarımda, hedeflere ulaşılması amaçlanmaktadır. Bir tasarım eyleminde ya tasarlanacak ürünün temsilinin dışlaştırılması ya da ürüne yönelik gelecekteki bazı girişimlerin yönlendirilmesi gerekmektedir (Kahvecioğlu, 2001).

3.1.1 Mimari Tasarıma Genel Yaklaşımlar

Uluoğlu (1995)'na göre; *"Tasarımın irrasyonel ve sezgisel bir deneyim olmaktan çıkarılıp bilinçli bir faaliyet olarak tanımlanmasıyla atılan ilk adım, tasarım sürecinin şeffaflaştırılması ve sürece yönelik olarak kontrol mekanizmalarının geliştirilmesidir."* (Uluoğlu, 1995, p.173). Mimari tasarıma genel yaklaşımlar bağlamında, davranışçı yaklaşımın uzantıları olarak da değerlendirilebilecek olan, sistematik tasarım yöntemleri, daha sonraları da varsayım-deneme modelleri, popüler tartışma konuları olarak görülmektedirler. Tasarlamayı öğretmenin bir yolu olarak yararlı birer model olmalarına rağmen, yeni yetişen kuşağın gelişimi açısından ve geçmiş kuşakların önyargılarından kendilerini kurtarabilmeleri için yeni yaklaşımların ortaya konulması da gerekli görülmektedir (Uluoğlu, 1995).

Akın (1986), günümüz bilgi işleme teorilerine gelinceye kadar mimari tasarım sürecini açıklamaya dönük çalışmaları;

- *mimari tasarıma deneysel yaklaşımlar*
- *mimari tasarımda teorik yaklaşımlar*

- *mimari tasarım bilgisini hedefleyen yaklaşımlar*

başlıkları altında toplamaktadır. Bu yaklaşımlar içinde; birinci grubu Eastman (1970), Krauss ve Myer (1970), Foz (1973), Herinon (1974)'ın çalışmaları, ikinci grubu Reitman (1964), Freeman ve Newell (1971), Simon (1969, 1970, 1973)'ın çalışmaları ve üçüncü grubu ise Jones (1970)'un, Broadbent (1973) ve Wade (1977)'in çalışmaları oluşturmaktadır (Akin, 1986).

- **Mimari Tasarıma Deneysel Yaklaşımlar:** Mimari tasarım sürecini açıklamak amacıyla ortaya çıkan deneysel yaklaşımda, mimarların tasarlama süreci içindeki davranışlarından elde edilen verilerin bilimsel bir tabana oturtulması amaçlanmıştır. Tasarım eylemi sırasında oluşan karar mekanizmaları ve problem çözme eylemi içindeki davranışlar ile seçilmiş projeler üzerinde, başlangıcından imalat detaylarına kadar incelenerek elde edilen veriler, deneysel yaklaşımın kaynağını oluşturmuştur. Boston'da devlete ait okulların tasarım süreci, görevli tasarımcı grubunun veri analizinden başlayarak eskizlerine ve devamında imalat detaylarına kadar, sonsuz sayıdaki karar verme zorunlulukları ve bunların tasarlama sürecindeki tekrarlanışları, bu alandaki çalışmaların öncülüğünü yapan Myer ve Krauss tarafından gözlemlenmiştir. Karar verme süreçlerinin, mimari tasarlama eylemine bilinçli ön veriler oluşturmaya çalışılmıştır. Eastman ise, Krauss ve Myer gibi baştan sona bir süreci ele almak yerine, çözümü bir kaç saati geçmeyen tekil problemleri tasarımcıya vererek aynı tasarım problemi üzerinde bir kaç konuyu kapsayan süreçleri analiz etmiştir. Bu çalışmada ise, tasarım probleminin çözümünde kullanılan 'semboller', 'kontrol mekanizmaları' ve yapılan 'işlem'lerin belirlenmesi amaçlanmıştır. Buna benzer çalışmalar, Herinon ve Foz tarafından da gerçekleştirilmiştir. Foz çalışmalarında deneyimli mimarları denek olarak kullanarak, semboller ve tasarımın sunumunun, tasarım süreci üzerindeki rolünü incelemiştir. Herinon'un basit gözlemlerinde ise, yeni mimarlar denek olarak kullanılarak, daha çok tanımlama, mekan ayrımı problemleri üzerinde durulmuştur. Bu iki çalışma, farklı yaklaşım gibi görülen, ancak sonuçları ile birbirini

tamamlayan çalışmalar olmakla birlikte, deneyim ve sembol kullanımlarındaki becerinin, problem çözümlerini etkilediğini ortaya koymuştur (Akın, 1986).

- **Mimari Tasarıma Teorik Yaklaşımlar:** Mimari tasarım sürecini açıklamak amacıyla ortaya çıkan teorik yaklaşım öncesinde, mimari tasarım farklı açılardan ele alınmıştır. Bunlardan birincisinde, mimari tasarım, ürün-sonuç bağlamındadır. İkinci yaklaşımda ise sürece ve işlemlere dönük bir bakış görülmüştür. Her iki bakışın da ortak eksikliği mimari tasarımın yapılışına ilişkin olmalarından kaynaklanmıştır. Mimarlık dışı (temel bilim, endüstri ve yönetim bilimleri) alanlardaki çalışmalar, mimarlık alanındaki tasarıma teorik yaklaşımdaki gelişmeleri etkilemiştir. Tasarlama eylemini zihinsel işlemler yoluyla tanımlamaya ve incelemeye dönük yaklaşımlar, tasarıma eylem olarak bakan ilk ikisinin dışındaki bir bakışı da gündeme getirmiştir. İlk kategoride yer alan görüş; uygulamalı sanatlar ve bilimlerdeki gibi ürünün sürece olan etkisinin irdelendiği ve bu nedenle tasarım olgusunun ürüne dönük olarak özelleştiği bakış açısı temsil etmiştir. Tasarımın sonucu olarak ürüne dönük değerlendirmeler ve eleştiriler, bu bakış açısının sonuçları olarak gösterilmiştir. Tasarımı işlem olarak görerek, eylemlerin ardışıklığı kapsamında açıklamaya dönük çalışmalar ise, ikinci grup bakışı meydana getirmiştir. Şener (1994) bu yaklaşımın; *“tasarlama etkinliğini bilimsel araştırma yöntemlerine benzetmeye çalışan bir eğilimi belirlediğini”* ileri sürülmektedir (Şener, 1994, p.11). Bu kapsamda, kurallar seti, sınırlayıcılar verildiğinde her orta düzeydeki tasarımcının benzer ardışık süreçlerden geçerek tasarımı gerçekleştireceği ve aynı iyi sonuca varacağı savı ileri sürülmüştür. İlk olarak Reitman ve Simon tarafından, çok iyi tanımlı olmayan mimari tasarım probleminin çözümü için, problemi daha iyi tanımlı hale getirmenin çözümü kolaylaştıracağı ve onu daha küçük problemlere bölmenin bunu sağlayacağı ileri sürülmüş, tasarım probleminin strüktürüne ilişkin çalışmalarla tasarım probleminin niteliklerine değinilmiştir. Freeman ve Newell tarafından yapılan teorik alt yapı çalışmalarında ise, tasarım sürecinin işlevsel özellikleri belirlenmiştir.

Mimari tasarıma teorik yaklaşımlardan diğerlerini, zihinsel işlemler ve tasarım arasındaki bağları ve bunların yaratıcılıkla olan ilişkileri üzerinde duran çalışmalar oluşturmaktadır (Akın, 1986). Bu yaklaşımlar, Şener (1994) tarafından şu şekilde tanımlanmaktadır:

Tasarımla uğraşısında başarıları izlenen tasarımcıların, tasarım kuramcılarının önerdikleri metotlar kapsamındaki şemalara uygun davranışları her zaman izledikleri konusu kesin olarak ispatlanamamıştır. Tasarım konusunda deneyimli ve başarılı tasarımcıların metodoloji konusunda yazılı çalışmalar yerine, daha çok tasarım pratiğinde yoğunlaşmaları da dikkat çekici unsurlar arasında yer almıştır (Şener, 1994, p.11).

- **Mimari Tasarım Bilgisini Hedefleyen Yaklaşımlar:** Mimari tasarım sürecini açıklamak amacıyla ortaya çıkan bu tür yaklaşımlarda ise, mimari tasarım bilgisinin öğrenci ve yürütücü tavrı ile ortaya konması incelenmiştir. Mimari tasarım bilgisini hedefleyen yaklaşım ile; ‘tasarım nedir?’, ‘diğer bilgi grupları tasarım bilgisinde nasıl kullanılabilir?’ ve ‘tasarım bilgisi nasıl geliştirilir?’ sorularına yanıt aranmıştır. ‘Beyin fırtınası’ ve ‘optimizasyon’ gibi yöntemleri kullanarak, tasarım sürecinde tasarımcı için ‘strateji’ ve ‘taktik’ler öneren Jones’un çalışmaları bu yaklaşımlar arasında yer almaktadır. Günümüz teknolojisi, kültürü ve toplumu bağlamında mimarın rolü ve mimarlığı araştırarak tasarım sürecini *tarifleyici* bir süreç olarak ele alan Broadbent’in çalışmaları da bu yaklaşımlara örnek olarak gösterilmektedir. Bunların yanında; tasarım sürecini bilişsel bir olgu olarak ele alan Hanks et al., ve Wade’in tasarım metot ve prosedürleri ortaya koyma şekilleri de bu yaklaşımdaki çalışmalara örnek olarak verilmektedir (Akın, 1986).

3.1.2 Mimari Tasarlama Probleminin Özellikleri

Mimarın tasarlama eylemi sürecinde çözümlemesi gereken problemler; mimarlık alanındaki durumu, hedefleri, süreci ve sonuçları bakımından farklılıklar

göstermektedir. Mimari tasarlama probleminin alanına bağlı olarak tasarım problemleri çeşitli şekillerde gruplanabilmektedir.

Lawson (1980), bu gruplamaları tasarım probleminin hedeflediği sonuçlara bağlı olarak ‘açık uçlu’ (open-ended) ve ‘kapalı uçlu’ (closed-ended) problem başlıkları altında toplamaktadır.

- **Açık Uçlu Problem:** Tasarım probleminin özellikle mimari tasarım alanında başlangıçta iyi bilinemez ve tanımlanamaz durumu, çözümle birlikte ortaya çıkartılıp, tanımlanmasını gündeme getirmektedir. Aynı tasarım problemine farklı tasarımcılarca farklı çözümlerin geliştirilmesinin esas nedeni, tasarımda ilk çözümün önerilmesi ile tasarım sürecinin farklı şekillerde gelişimidir. İlk sentez biçimi ile oluşan bu farklılaşma, tüm tasarım problemini ve sonucunu değiştirecek yönde etki yapmaktadır. Tasarım sürecindeki bu çözüme bağlı değişkenlik, aynı tasarımcının farklı çıkışlı önerilerle birbirinden tamamen farklı sentezlere ulaşmasına da neden olmaktadır. Bu bağlamda ele alındığında; açık uçlu problem grubunda, analiz ve sentez arasındaki geçişlerin sınırlarının çok net olmadığı, sentezle birlikte problemin yeni analizlere ve yeni tanımlamalara hedef olmasının söz konusu olduğu düşünülmektedir. Ayrıca, mimari tasarım alanında senteze paralel bir analiz ve değerlendirmenin gerçekleştiği ileri sürülmektedir. Bu geri dönüşlü süreçte tanım, çözüm kavramına bağlı olarak anlaşılabilmektedir. Bu durum ayrıca mimarlık alanı gibi tek doğru çözümü olmayan problem alanlarında, tasarım probleminin açık uçlu hale gelmesine neden olmaktadır.
- **Kapalı Uçlu Problem:** Tek bir doğrunun varılacak hedef olarak seçilebildiği problemlerde sonuç, problem çözme sürecini de etkilemektedir. Bu durumda süreçteki düşünme eylemi, en doğru verilere dayalı bir ‘akıl yürütme süreci’ olarak, doğrusal bir gelişim göstererek problemin çözümüne doğru tasarımcıyı sonuca yöneltecektir. Daha çok bilimsel araştırma süreçlerinde görülebilen bu problem çözme eylemi, analiz-sentez-değerlendirme aşamalarının ardışıklığı ile gerçekleşmektedir. Süreç, doğru parçaların

oluşturduğu bütüne varma sürecidir ve varılacak sonuç analizlerden senteze varma niteliğini taşır. Problemlerle ilgili en doğru bilgilerin toplanması ile tasarım verileri oluşturulacak, böylece en etkin verilerin elde edilişi ile doğruya en yakın tek çözüme ulaşılabilecektir (Lawson, 1980).

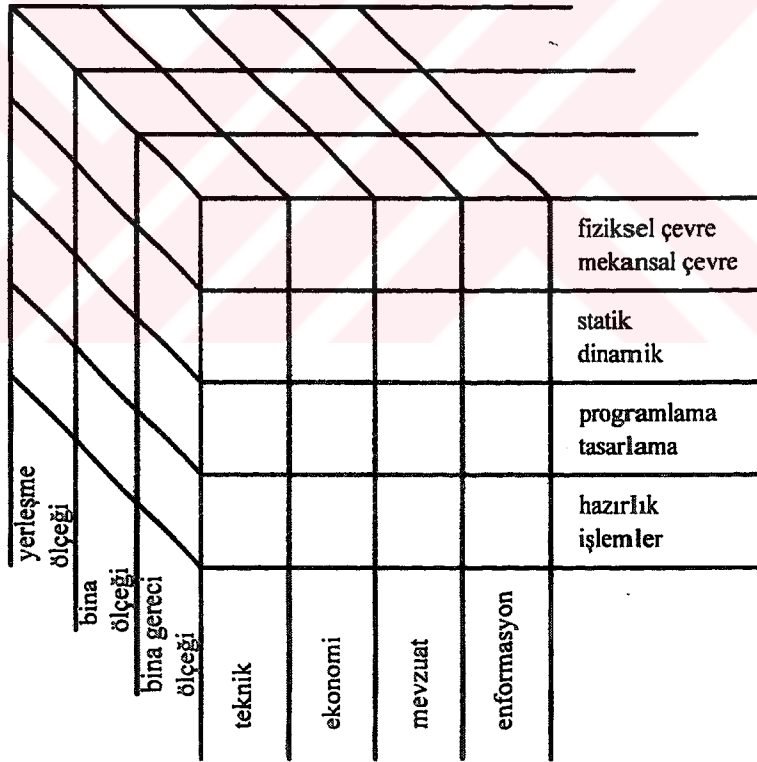
Şener (1994) ise bu gruplamaları, 'geometrik nitelikli tasarım yardımcı araçları'nın problem çözümünde kullanılması bağlamında aşağıdaki şekilde aktarmaktadır:

- **Ölçek Esas Alınarak Yapılan Problem Alanlarına Göre Sınıflamalar:** Bu sınıflamada ülke, bölge, kent, bina vb. ölçekler esas alınmaktadır. Ölçeğe bağlı olarak yapılan bir başka sınıflama ise; yerleşme, bina, malzeme yönünden yapılmaktadır. Öte yandan yine ölçeği esas alarak tasarım düzeylerini sıralayan bir yaklaşımla, bu problem alanlarına çözüm getirilebilecek ölçekleri esas alan sınıflamalarla da karşılaşmaktadır. Bunlar; ülke (1:1.000.000, 1:500.000, 1:200.000), bölge (1:200.000, 1:100.000, 1:50.000), kent (1:50.000, 1:25.000, 1:10.000), semt (1:10.000, 1:5.000, 1:2.000), mahalle (1:2.000, 1:1000, 1:500) ve bina yerleşimi (1:500, 1:200) vb.dir.
- **Mekansal İçerik Esas Alınarak Yapılan Problem Alanlarına Göre Sınıflamalar:** Bu grup sınıflamalar içinde; kent tasarımı kapsamında yer alanlar (kent planları, kırsal planlar vb.) ve mimari tasarım kapsamında yer alanlar (bina grupları, tek ünite planları) bulunmaktadır.
- **Tipolojik Farklılaşmaları Esas Alarak Yapılan Problem Alanlarına Göre Sınıflamalar:** Mimarlık alanındaki en yaygın problem alanı sınıflamasının işlevsel tipler, strüktür, biçim ve mekan organizasyonlarındaki pek çok farklılığı gündeme getiren, binaların işlev tipolojilerine göre yapılan sınıflandırma olduğu kabul edilmektedir. İşlevsel tipolojik farklılaşmalar kapsamında; eğitim ve öğretim, kültür, kamu, hizmet, konut, sağlık, üretim, ulaşım vb. örnek gösterilmektedir.

- **Bina-Çevre Sistemi İçinde Ortaya Çıkan Problem Alanlarına Göre Sınıflamalar:** Bu sınıflama, Şener (1994) tarafından şu şekilde aktarılmaktadır:

TBTAK. YAE. tarafından geliştirilen kavramsal modelle (Şekil 3.1) problem alanları ölçek ve süreç yönünden aşağıdaki tabloda görüldüğü gibi gruplanmaktadır. Höfler, mimar-yapı-kullanıcı arasındaki ilişkilere bağlı olarak problem alanlarını belirlemekte ve yapı - kullanıcı sistemi içindeki ilişkileri;

- *yapı sistemi içindeki parçaların ilişkileri (maliyet, estetik vb. problemler)*
- *kullanıcı eylemleri arasındaki ilişkiler olarak tanımlamaktadır.”* (Şener, 1994, p.39).



Şekil 3.1 TBTAK., YAE., Problem Alanları Şeması

(Kaynak: Şener, 1994, p.40)

Markus ise, sistem anlayışı kapsamında problem özelliklerini topladığı modelinde bu özellikleri; 'yapı, çevre, eylem, davranış, amaç, maliyet' olarak belirtmektedir. Mimari tasarıma hazırlık aşamasındaki bilgileri derlemeyi amaçlayan "kontrol listeleri" yaklaşımında ise, bu problem özellikleri; 'arsa, binanın kullanılması, bina özellikleri ile ilgili genel şartlar, binanın yapımında kullanılabilecek yapı teknikleri, yapı ekonomisi, yapım işletmesi' başlıklarında toplanabilmektedir (Şener, 1994)

Rowe (1998), mimarın tasarlama eylemi sürecinde çözümlemesi gereken problemleri süreç bütününde ele almaktadır. Bu kapsamdaki tanımlama; 'iyi tanımlanmış' (well-defined), 'iyi tanımlanmamış' (ill-defined) ve *ileri derecede iyi tanımlanmamış* yani 'kötü tanımlı' (wicked) problemler şeklinde yapılmaktadır.

- **İyi Tanımlanmış Problemler:** İyi tanımlanmış problemler, sonuçları ve amaçları önceden belirli olan ve çözümleri uygulamadaki hükümleri doğuran problemlerdir. Bu kapsamdaki problemler ayrıntılı olarak formüle edilebilen ve problem alanındaki bilgiye ek bir girdi gereksinimi duyulmadan çözümlenebilen problemler olarak görülmektedir. Rittel (1972) bu tür problemlere cebirsel denklemlerin iyi örnek oluşturduğunu ileri sürmektedir. Bunun yanında, tasarım problemlerini bu kapsama indirgeme oldukça güç olmaktadır. Bunu yapabilmek için tasarımcı, karmaşık ilişki ağları içinde olan problem alanını daraltmak üzere problemleri bölmek, daha sonra da bu küçük problem gruplarını yeniden tanımlamak zorunda kalmaktadır.
- **İyi Tanımlanmamış Problemler:** Bu problem tipinin genel özelliği problemin belirlenmesi aşamasında olmasından kaynaklanmaktadır. Problemin çözümüne başlandığında problem çözme sürecinin tamamı belirsiz durumdadır. Problem alanı, çözüm önerileri ile birlikte tanımlanmaya başlanmaktadır. Bununla birlikte, başlangıçtaki hedeflerin belirsizliği sonuca doğru ilerlerken netleşmektedir. Örneğin; bir tasarımcı müşterisi ile ilk karşılaştığında, yaygın kanı problemin çok bildik ve belirgin olduğu şeklindedir. Ancak problemin çözümünden önce önemli bir zaman, açık ve belirli olduğu zannedilen kullanıcı gereksinimlerinin belirlenmesine

harcanmaktadır. Bu durum mimarın uğraşı alanına giren problem çözümü aktivitelerinin, problemin tanımlanmasına harcadığını göstermektedir.

- **Kötü Tanımlı Problemler:** İleri derecede iyi tanımlanmamış problemler 'kötü tanımlı problemler' şeklinde adlandırılmaktadırlar. Bu kapsamdaki problemlerin ya belirli bir tanımı yoktur ya da tam belirgin hale gelmemiş pek çok olasılık problemin kapsamında yer almaktadır. Her aşamada yeni çözümlerin gerçekleşmesi beraberinde yeni belirsizlikleri ve soruları gündeme getirmektedir. Problem çözme süreci içinde, problemin bütününe ilişkin bir çözüm önerildiğinde bile, bir kaç önemli sorun çözüm beklemektedir. Problem çözümleri, problemlerin önceden algılanışlarına bağlı olarak belirlenmektedir. Bunun yanında, problemin çözümü seçilen veya uygulanan bir yöne doğru gerçekleşmektedir. Bu kapsamdaki problemlerin sonuçlarının doğru ya da yanlış olması gerekli görülmemektedir. Belirgin tek bir çözüme doğru problem çözme işleminin yönlendirilmesi bu tür problemler için söz konusu olmamaktadır (Rowe, 1998).

3.1.3 Mimari Tasarımda Süreçler

Tarihsel süreç incelendiğinde, insanoğlunun ihtiyaçlarını karşılamak için objeler, strüktürler, yapılar, binalar tasarladıkları görülmektedir. Bununla birlikte, her tasarımın kendine ait bir sürece sahip olduğu genel bir görüş olarak karşımıza çıkmaktadır. Bir tasarım başlatılmakta, geliştirilmekte ve bir dizi çalışmalardan sonra ortaya çıkarılmaktadır. Bazı tasarımcılar tasarımın, bu benzer ve tekrarlanan olaylar dizisi sonucu gerçekleştirildiğini bazı tasarımcılar ise, tasarlama eyleminin ve sonuçlarının herhangi bir tasarımcının eylemlerine ve davranış biçimlerine uyabilecek şekilde gerçekleştiğini öne sürmektedirler. Bu nedenle, tasarımla ilgili bilgilerin nasıl elde edildiği, özel tasarım gerektiren durumlara uyacak şekilde bu bilgilerin nasıl yorumlanarak tasarıma uygulanması gerektiği, proje amaçları oluşturulurken tasarımcının vermek zorunda olduğu kararlar dizisinin nasıl olacağı, karar verme tarzının ortaya çıkan ürünü nasıl etkilediğinin tasarımcılar tarafından bilinmesi tasarlama süreci kapsamı içinde sayılmaktadır (Ayhan, 2001).

Eskiden bir tanım altında toplanırken, karşılaşılan kavramların farklılıkları nedeniyle, tasarım sürecinin çeşitli şekillerde ele alındığı görülmektedir. Örneğin, Lang (1987) bu süreci şu şekilde açıklamaktadır:

Güncel yaşantımız içinde etrafımızdaki hemen herşey bir tasarım süreci sonucu oluşmuştur. Tasarlanan ürünlerin çeşitliliği yanında, bu ürünlerin ortaya konmasında sergilenen tasarlama eyleminin benzer özellikler taşıdığı kabul edilerek, günümüze dek tasarım sürecinin modellenmesine yönelik sayıları giderek artan çalışmalar yapılmıştır (Kahvecioğlu, 2001, p.51).

Tasarım süreci boyunca çözüme ulaştırılmaya çalışılan tasarım problemi ise, Erdem'e göre; “ne, niçin ve nasıl” ile ilgili değil, “ne olabileceği ve nasıl olması gerektiği” ile ilgilidir. Bu bağlamda tasarım süreci de, “zaman” içinde gelişme ve “tanımlayıcı olma” özelliklerine sahiptir. Mimari tasarım probleminin amacını, “kullanıcı gereksinimlerine göre eldeki olanaklarla en iyi yapma çevreyi tasarlamak” olarak ele alan Sağlamer, mimari tasarım sürecini, “bir problem çözme süreci” şeklinde tanımlamaktadır. Vries ise bu süreci; “Tasarlama eylemi sırasında zihinde oluşan süreç, tasarım problemine ait (tasarım) bilgi setleri yanında, tasarımcının geçmiş deneyimleri ile kazandığı bilgi setleri ile de ilgilidir.” cümlesiyle özetlemektedir (Kahvecioğlu, 2001, pp.51-52). Jones (1980) ise, tasarlama eylemi ile ilgili ortaya konan ve tasarım sürecinin modellenmesine veri oluşturan ortak tanımlamaları şu şekilde gruplamaktadır:

Fiziksel bir strüktürün doğru bileşenlerini bulmak, belli bir hedefe yönlendirilmiş problem çözme aktivitesi; belirsiz durumlarla karşılaşıldığında büyük hataları ortadan kaldırmak için karar verme; optimum çözümün sağlanması; mevcut durumlardan yaratıcı olası durumlar elde edilmesi; yaratıcı bir aktivite; daha önceden var olmayan yeni ve kullanışlı durumların yaratılması (Jones, 1980, pp.3-4).

Yukarıda konu edilen kavramların farklı olmalarından dolayı, problem alanına ve türüne de bağlı olarak tasarlama sürecinin nasıl gerçekleştirildiği ya da gerçekleşmesi gerektiği konusunun üç ana grupta ele alınması gereği ortaya çıkmaktadır. Bunlar;

1. Kara Kutu Yaklaşımı (Sezgisel Yaklaşım),
2. Saydam Kutu Yaklaşımı (Sistemcil Yaklaşım),
3. Kendi Kendini Organize Eden Sistemlerdir (Ayhan, 2001 ve Jones, 1980).

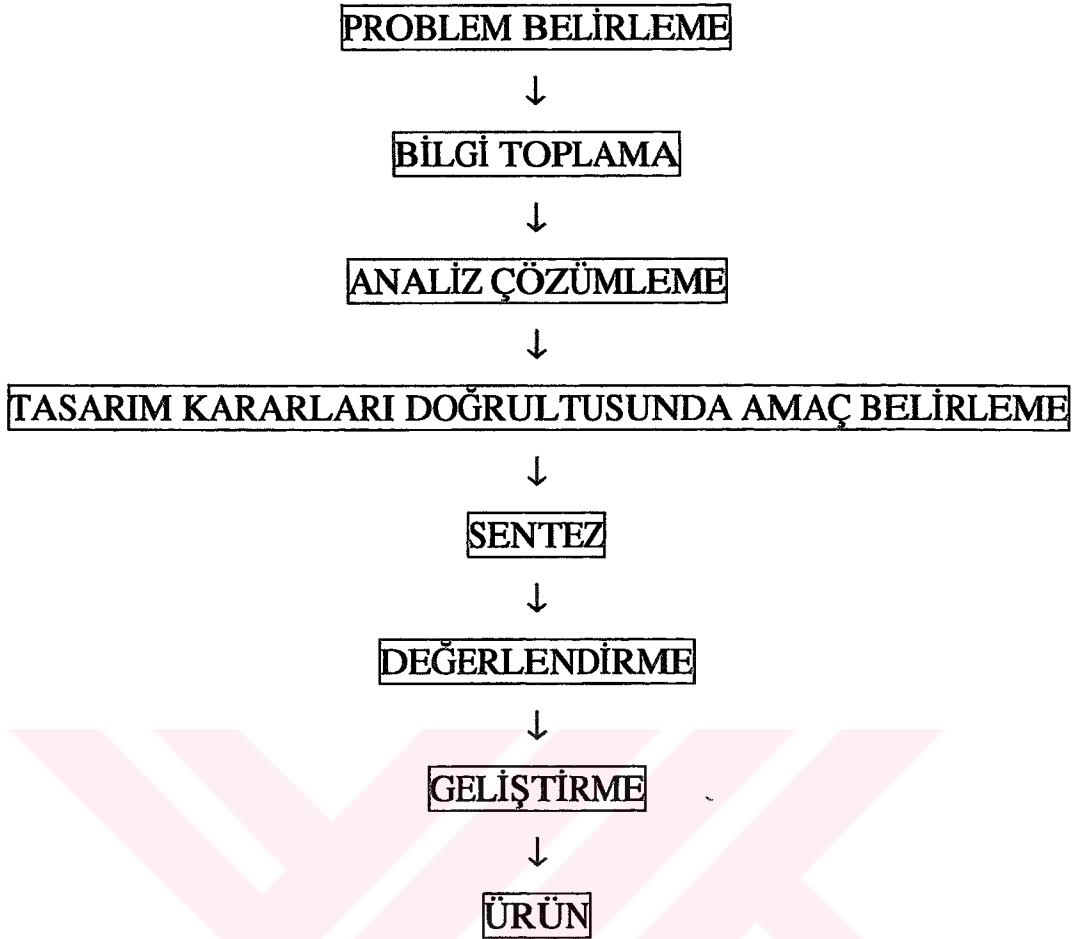
Her üç yaklaşımda da ortak ve değişmeyen özellikler belirlenmeye çalışılmaktadır. Aksoy (1987), bunları;

- *sorunu parçalara bölmek,*
- *parçaları yeni bir biçimde bir araya getirmek,*
- *yeni düzenlemelerin uygulanabilirliğini denemek* şeklinde sıralamaktadır (Aksoy, 1987, p.108).

Bunun yanında, *açılma, değişme, kapanma* fiilleriyle de tanımlanabilen bu işlemlerin geniş çevrelerde tanınması ve benimsenmesi tasarımcının bilgi kaynaklarını daha geniş tutmasına ve ilk esinlere kapılmayı bırakmasına neden olmaktadır.

1. Saydam Kutu Yaklaşımı (Sistemcil Yaklaşım): Tasarımcıları cam kutular olarak kabul eden bu yaklaşımda, tasarım sürecinin işlemlerinin ve çeşitli aşamalarının denetlenmesi, modeller haline getirilerek gerektiğinde başka alanlardaki teknikler yardımı ile problemlerin çözülmesi amaçlanmaktadır (Şekil 3.2). Bu yaklaşım, mistik kabullerden çok rasyonel ilkelere dayandırılmaktadır. Bu nedenle;

- Amaçlar, değişkenler ve kriterler önceden saptanmaktadır.
- Analiz yapılarak karmaşık problemler tanımlanabilir hale sokulmaktadır.
- Tasarımda uygulanacak olan stratejiler, izlenilecek yol ve ulaşılacak istenilen çözüm kararlaştırılmaktadır (Ayhan, 2001).



Şekil 3.2 Sistemcil Yaklaşımda Sentez ve Aşamaları

(Kaynak: Aksoy, 1987, p.115)

Mimari tasarımı, aşamalı bir ardışıklık süreci olarak tanımlayan sistemcil yaklaşımda tasarım sürecinin aşamaları;

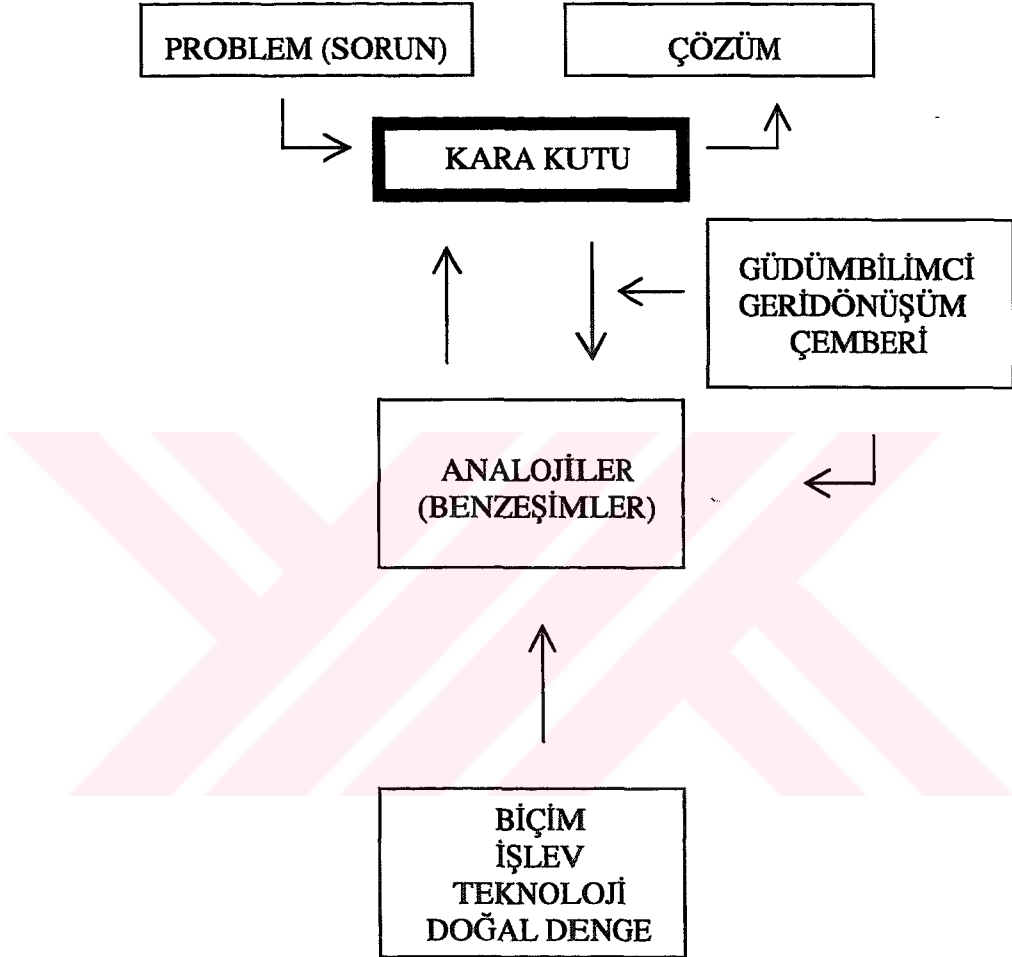
- Bilgi toplama,
- Analiz,
- Sentez,
- Değerlendirme,
- Geliştirme başlıkları altında toplamaktadır (Şener, 1994).

Şener (1994); her biri kendi içinde ardışıklık özelliğine sahip olan bu aşamaları aşağıdaki şekilde tanımlamaktadır.

- **Bilgi Toplama Aşaması:** Bilgi toplama aşaması dört bölümde gerçekleşebilmektedir. Bunlar; toplanacak bilgileri sınıflama, bilgileri toplama, toplanan bilgileri kaydetme ve bilgileri özetleyip kullanılabilir hale dönüştürmedir.
- **Analiz Aşaması:** Analiz aşaması, toplanan bilgilerin oluşturduğu kullanılabilir verilerin derlenmesi ve problem alanına ait verilerin çözümlenmesidir. Bu aşama 'yapısal analiz' ve 'süreç analizi'ni kapsamaktadır.
- **Sentez Aşaması:** Sentez aşaması; yaratıcı katkının tasarlama süreci içinde en fazla olduğu aşamadır. Bu aşamada; yaratıcılık, fantezi, hayal gücü geliştirme ve fikir üretme teknikleri kullanılmaktadır.
- **Değerlendirme Aşaması:** Tasarım süreci içinde sentez aşamasında üretilen çözüm önerilerinin, problemin çözümüne karşılık gelip gelmediğinin sınanması, seçim ve kararların problem alanı ile karşılaştırılması aşamasıdır.
- **Geliştirme Aşaması:** Yapılan değerlendirmelerin ışığında hedefe dönük olarak aday çözümün giderek problemin gerçek çözümüne doğru detaylandırılması aşamasıdır (Şener, 1994).

2. Kara Kutu Yaklaşımı (Sezgisel Yaklaşım): Tasarımcıyı bir kara kutu olarak kabul eden yaklaşımda, yaratma eylemi bilinçli süreçlerin dışında tutulmaktadır. Tasarlama sürecinin büyük bir bölümünün tamamen tasarımcının kafasının içinde geçtiği kabul edilmektedir. Bu yaklaşımda, tasarımcının çözüm önerilerine (çıktılara) ve biçim, işlev, teknoloji, ekonomi ve doğal çevre gibi ilişkilere analogiler yolu ile yeni girdiler oluşturulmaktadır (Şekil 3.3). Tasarımcının daha önce kazanmış olduğu davranış ve deneyim, beğeni kalıplarının sezgisel yaklaşımı etkilediği kabul edilmektedir. Şener

(1987), kara kutu yaklaşımını; “Bu yaklaşımda, tasarım aşamalarının denetimi yerine, tasarımcının yaratıcı sezilerine duyulan güven söz konusudur. Denetim, çıktılar ve süreçten çok problem yapısının girdi biçimine dönüştürülmesi üzerinde yoğunlaşmaktadır.” şeklinde açıklamaktadır (Aksoy, 1987, p.109).



Şekil 3.3 Sezgisel Yaklaşımda Tasarım Süreci

(Kaynak: Aksoy, 1987, p.110)

3. Kendi Kendini Organize Eden Sistemler: Çok karmaşık ve büyük problemler karşısında çalışılırken ve araştırma yapılırken yukarıdaki iki yaklaşımın eksiklikleri ortaya çıkmaktadır. Kara kutu yaklaşımında, tasarımcının zihninde daha önce oluşmuş olan girdilerin ve davranış biçimlerinin genişletilmesi yoluna gidilmektedir.

Saydam kutu yaklaşımında ise, oluşturulan alternatiflerin fazlalığı, tasarımcıyı kendi beğeni kalıplarına göre seçim yapmaya yönlendirmektedir. Bu nedenle, kendi kendini organize eden sistemlerde, tasarlama eylemi iki temel aşamada ele alınmaktadır. Bunlar;

- Uygun tasarımların araştırılması,
- Arama kalıplarının, stratejinin kontrolü ve değerlendirilmesi'dir (Ayhan, 2001).

Bu iki temel aşama, alternatif çözümlerin en aza indirilmesini sağlamaktadır. Ayrıca, stratejinin ve tasarımla ilişkisinin ne olduğu daha bilinçli bir şekilde ortaya çıkarılmaktadır. Tasarımcının beğeni kalıplarının yani sübjektif değerlendirme kalıplarının en aza indirildiği bu aşamalarda, strateji seçiminin kolaylaştığı görülmektedir.

Kendi kendini organize eden sistemlerde farklı derecedeki amaçlar ve tasarlama süreci adımları birlikte düşünülmektedir. Bu tür bir sistemin en önemli faydası, her bölümün sonuçları ile esas amaç arasında ilişki kurulmasıdır. Uygulanan stratejiye ait alt stratejilerin bir bütün olarak esas stratejinin amaçlarına uyup uymadığı yapılan değerlendirmelerle ortaya çıkarılabilmektedir (Ayhan, 2001).

3.1.4 Mimari Tasarım ve Düşünme Alanları

Latince kökeni; “pensare” olan düşünme, tanım olarak düşünme eylemi anlamını vermektedir. Düşünceleri ölçerek, kıyaslayarak inceleme, algılama, duyma, kavrama, isteme, tasarlama ve imgeleme gibi bilinçli olguların hepsini içermektedir. Psikolojide ise düşünme; nesneler yerine onların simgeleriyle çözümleme olarak tanımlanmakta, yönlü düşünme ve çağrışımlı düşünme olarak ikiye ayrılmaktadır. Şener (1994), yönlü düşünmenin bir amaca varmak için gerçekleştirilen düşünme olduğunu, çağrışımlı düşünmenin ise, sözcüklerin birbirini çağrılmalarıyla gerçekleştirilen düşünme olduğunu belirtmektedir (Şener, 1994).

İnsanların; davranışlar, imgeler, kavram ve kelimeler kullanarak, düşündükleri gözlemlenmektedir. Özellikle tasarımcı davranışları bakımından incelendiğinde, mimari tasarım sürecinin, düşünme ağırlıklı bir eylem olduğu ve tasarımcıların düşünme şekilleriyle yakın bir ilgisi olduğu görülmektedir. Bu bağlamda Şener (1994), tasarımcıların düşünme yollarını şu şekilde açıklamaktadır:

- *Davranışlar Aracılığı ile Düşünme: Bu tür düşünme grubunda, problemin çözümü için daha önceden yapılan işlemlere dayalı olarak 'sürece ilişkin' bir düşünme ile problem çözümü söz konusu olmaktadır. Burada problem çözme davranışları ile ilgili bilginin kullanımı görülmektedir. Davranışlar aracılığıyla düşünme yolları kullanılarak yapılan uygulamalara yöresel mimarinin problem çözmedeki tavrı örnek olarak gösterilmektedir. Yöresel mimari örneklerinde benzer davranış kalıpları ile farklı problemlere çözüm getirmesi sık sık karşılaşılan bir durum olarak karşımıza çıkmaktadır. Yöresel yapı ustalarının farklı ihtiyaçlara göre ısmarlanan konutları, daha önceki uygulamalardan kaynaklanan ve deneyimlerini oluşturan problem çözme davranışlarını hatırlayarak biçimlendirmesi, benzerlikler gösteren (tipolojik) mimari ürünleri oluşturmaktadır. Bu tavır, davranışlar aracılığı ile düşünmeye yöresel mimariden verilebilecek bir örnek olarak gösterilmektedir.*
- *İmgeler Aracılığı ile Düşünme: Algılardan edinilen izlenimler bellekte bir 'işaret' veya 'iz' bırakmaktadırlar. Bu izler, sonradan eklenen benzer izlenimlerle gelişip kesinlik kazanmakta, benzemeyen izlenimlerle değişikliğe uğramaktadırlar. Benzer olan izler bellekte kalıp yer ederken, benzemeyenler ise silinmektedirler. Bütün bunlar istem dışında gerçekleşmektedir. İmgelerin yerini tuttukları ve temsil ettikleri nesnelerden bağımsız tutulabilmesi ve soyutlanmasının, yeni tasarım bulgularına zemin oluşturarak bu konuda tasarımcının düşünsel sabitleşmeye düşmesini engellediği bilinmektedir. İmgelerin bellekte korunması ve üzerinde işlem yapılabilir halde olabilmesi için onu en iyi karakterize eden (kontürü, biçimi, dokusu, rengi vb.), ama fazla da somut olmayan özelliği ile bellekte tutulması yararlı olabilmektedir.*

Bu süreç, bilinçaltı birikiminin bilinç tarafından keşfi olarak özetlenebilecek bir düşünme sürecidir. İmgeler üzerinde düşünerek, birleşim, katma, ayırıp atma, büyütme, küçültme, nitelik değiştirme, benzetme vb. işlemi ile yaratıcı imgelemenin düşünme eylemini gerçekleştirdiği bilinmektedir. Her yönüyle çözülmüş bir ürünü kendine hedef seçmesiyle somut imgelerin detayda çözümsüz kalabileceğini, tasarımda yetersizliklere neden olabileceğini ve bu noktada 'kavramların' örgütlenebilir, denetlenebilirliği nedeniyle devreye girmesi gerektiği ileri sürülmektedir. O halde aydınlanma aşaması denebilecek bu aşamada imgeye gerek duyulmakta, geliştirme için kavramlar kullanılmakta ve ilk biçim detaylandırılmaktadır.

- *Kavramlar Aracılığı ile Düşünme: Birey çevresindeki nesneler üzerinde yaptığı gözlemler sonucunda, bunların belirli ortak veya farklı özelliklerini keşfederek, algılayıp kavramaktan öte işlemler yapmaktadır. Bu nesnelerin ortak özelliklerine göre kavranıp bellekte gruplandırılması, karşılaştırılması, birbirleri ile ilişkilerinin saptanması ve genel imgesel düzenlerin elde edilişi, bu işlemler kapsamında gerçekleşmektedir. Bunlar 'imgesel kavramlar' olarak adlandırılmaktadırlar. Kavram oluşturmada birey; basit, birleşimli, ayrışimli ve ilişkisel kavramlar kullanarak nesneleri tanımlayabilmektedir. Kavramın kapsadığı niteliklerin tümü o kavramın içeriğini oluşturmaktadır. İçeriklerinin niteliğine göre gruplandırıldıklarında kavramlar;*

- *Basit Kavramlar; tek bir özelliğin soyutlanması ile elde edilmektedirler.*
- *Birleşimli Kavramlar; temsil ettikleri nesnenin birden çok özelliğini içermektedirler.*
- *Ayrışimli Kavramlar; nesnede var olmayan özellikleri tanımlamaktadırlar.*
- *İlişkisel Kavramlar; nesnenin özellikleri arasındaki ilişkileri ortaya koymaktadırlar (Şener, 1994, pp.32-34).*

3.2 Mimari Tasarım Eğitimi

Mimari tasarım eğitimine ilişkin temel konular ve bunların boyutları, belirlenmiş kavramsal çerçeveler üzerinden değerlendirilmektedir. Bütün mimari öğretilerin arkasında dünyaya, insana, toplumsal yapıya, estetiğe, ekonomiye ve genelde insan ilişkilerine dayalı kuramsal, genelleştirici düşünce, “*genel eğitim*” yer almaktadır. Genel bir tanımla yapay bir çevre gereksinmesi içinde fizyolojik, psikolojik ve toplumsal gereksinimlere yanıt veren yapma çevre organizasyonunu gerçekleştiren, biçimlendiren bireyler olan mimarların eğitimde *mimari tasarım eğitimi*, çok boyutlu bir eğitim sürecini içermektedir.

Hodgkin’e (1985) göre; mimarlık mesleğinin ana konusu olan mimari tasarımın esas olarak ele alındığı mimari tasarım eğitimi, mimarlık eğitiminin özellikle yetenek kazandırma yönüne ve yeteneklere dayalı eylemlerin kaynağı olarak sözsüz ifade edilen bilgiye odaklanmaktadır. Hardin (1993); mimari tasarım eğitiminin genel hedeflerini, öğrencilerin 'farkındalık', 'anlama' ve 'yapabilme' düzeylerini yükseltmek şeklinde açıklamaktadır. Mimari tasarım eğitiminin önemli amaçlarından biri de, mimarlık işinin “farklı alanlardaki çok çeşitli öğenin etkisiyle oluşma” karakterine hakim olmaya yardımcı olmaktır. Bu bağlamda, mimarlık ürününü değerli hale getiren, bu öğelerden her hangi birinin daha çok önemsenmesi değil, yapılan işin bu öğeler çerçevesinde belli düşünce veya düşüncelere dayandırılmasıdır. Yürekli (2001) ise; mimarlık mesleğini oluşturan somut veya soyut, ölçülebilir veya tahmin edilemez olan öğelerin ve mesleğin ilişkili olduğu sayısız alan ve konunun, bu dersin kapsamına girdiğini, mimari tasarım dersinin, bir 'kara delik' gibi bütün bunları içine çektiğini belirtmektedir.

Tönük ve Barkul (1994) ise, mimari tasarım eğitiminin amacını; mimarlık eğitimi almak üzere gelen öğrenciye (*kime?*), proje yürütücüsü-öğrenci karşılıklı iletişim ve etkileşimi temel alınarak ve bilimsel yöntemlerle (*nasıl?*) mimari tasarım becerisinin (*ne?*) kazandırılması şeklinde özetlenmektedir (Tönük & Barkul, 1994)

Bu bağlamda, mimari tasarım eğitimini incelerken kullanılacak kavramları başlıca dört kategoride ele almak mümkündür. Bu kategorileri belirlemede kullanılan nerede-niçin, ne, nasıl ve kim soruları;

- mimari tasarım eğitiminde bağlam ve hedefler,
- mimari tasarım eğitiminde içerik,
- mimari tasarım eğitiminin yöntemleri ve ortamı,
- mimari tasarım eğitiminde yönetim ve yapılanma başlıklarını ortaya çıkarmaktadır.

3.2.1 Mimari Tasarım Eğitiminde Bağlam ve Hedefler

Birçok tasarım dalının temelinde olduğu savunulan mimarlık, tasarım alanlarının çeşitlenmesi ve uzmanlaşma nedenleriyle çevre tasarımı, peyzaj mimarlığı, kentsel tasarım, iç mimarlık, endüstriyel tasarım ve diğer mühendislik dallarından ayrılmaktadır. Her ne kadar uygulamada kapsam ve ölçek olarak farklılıklar gösterebilir de, sözü edilen tasarım alanlarının hedefleri ortaktır. Bu tasarım hedeflerindeki benzerlikler, özellikle kavramsal boyutta olup, yapılacak tasarımların ölçeği, kullanılan malzemenin doğal ya da yapay olması aralarındaki farklılıkları oluşturmaktadır.

Tasarım meslekleri, en genel anlamda, insan yapısı çevrenin oluşumuyla ilgilenmektedir. Ulusoy (1995) tasarım mesleklerinin aralarındaki ortak kaygıyı, “çevreye, çalıştıkları ölçeğin, tasarımın kapsamının, kullanımlarındaki araçların olarak sağladığı ölçüde ve derecede müdahale etmek” diye tanımlamaktadır. Bu müdahalenin temelinde insan yaşamına uygun çevrelerin kendiliğinden ortaya çıkamayacağı, uzmanlık gerektirdiği kabulü yer almaktadır. Bu uzmanlık ise eğitimle sağlanabilmektedir (Ulusoy, 1995, pp.222-223).

Altaş ve Arı (1995)’ya göre; “Mühendislik eğitiminde tasarım belirli bir konu alanının ayrılmaz bir parçası olarak görülmektedir. Tasarım eğitiminin mesleki eğitimin özünü oluşturduğu tek dal mimarlıktır.” (Altaş & Arı, 1995, p.217). Bu

bağlamda Lökçe tasarım eğitiminin amacını; *“bireyin işleve, biçime ve çevreye ilişkin bilgilenmesi ve bunun tüm mimarlık eğitimi boyunca kazandırılması gereken beceriler aracılığıyla kültürel, mesleki, bilimsel, sanatsal, toplumsal, ekonomik gereksinimleri, statik, teknolojik boyutlarıyla değerlendirebilmesi, tasarlayabilmesi”* olarak açıklamaktadır (Lökçe, 1994, p.71). Ulusoy (1995) ise; mimarlık ve benzeri diğer tasarım alanlarının eğitimi arasındaki ortak amacı, *“özellikle mekana ilişkin temel kavramlar ve tanımlarla tanışıklık ve onları kullanabilme becerisinin edinilmesi”* şeklinde özetlemektedir (Ulusoy, 1995, p.224).

Mimarlık eğitim programlarının merkez ve temel bileşeni olan “tasarım disiplini”, çok boyutlu bir süreç olup, eğitimde bu yönde tüm sorumluluğu taşımaktadır. Kısaca mekansal organizasyon yapmayı içeren mimari tasarım, bireyin çevreye, biçime, işleve ilişkin bilgilenmesini ve yaratıcılığını yönlendirmesini gerektirmektedir.

Yine Lökçe (1994); Marcus’un görüşlerini şu şekilde aktarmaktadır:

Tasarımcının farklı bir kişilik özelliği olmalıdır. Bu nedenle tasarım eğitiminde bu kişiliği oluşturacak düşünce sistemi ve kuram yönünde bilgilendirmeler yapılması amaçlanmalıdır. Bunun sağlanabilmesi, tasarımcının üretirken yararlandığı her çeşit bilginin profesyonel bilgiyle sınırlı olmaması ve bilginin birincil boyutunun gerçekte sahip olduğumuz bütün bilgilerin temeli olan estetik olduğu gerçeğinden hareket edilmesiyle gerçekleştirilebilmektedir (Lökçe, 1994, p.116).

Bu bağlamda, bireylerin mimari tasarım sürecinde yer alan ilkeleri, kavramları, dizim ve dizgeleri etkinleştirerek temellendirmeleri olanaklı hale gelmektedir. Tasarlama sürecinin kapsamı göz önüne alındığında, tasarım eğitime nasıl başlanacağı sorusu büyük önem kazanmaktadır. Mimari tasarım eğitime nasıl başlanacağı sorusu esas olarak mimarlık eğitimden ne beklendiği ile örtüşmektedir. Tarihsel süreçte mimari tasarım eğitime bakıldığında, mimarlığın bir sanat faaliyeti olarak algılanmakta olduğu, farklı süreçlerden geçmesine bağlı olarak mimarlık eğitiminin de benzeri bir süreçten geçtiği görülmektedir.

Sanatın geç Antik çağdan Rönesans'a kadar uzandığı süreç gözden geçirildiğinde zanaatın, bilimin, tekniğin birer dalını meydana getirecek olan her türlü faaliyetin bir hüner, bir marifet, bir beceri olarak algılandığı bilinmektedir. Bu dönemde hünerler ve marifetler ikiye ayrılmaktadırlar:

1. Özgür ve Liberal Hünerler: Bunlar daha ileriki zamanlarda ve Ortaçağ bilim kurumlarında yedi özgür marifeti içermektedir. Bu grup hünerler üçlü (gramer, retorik, diyalektik) ve dördü (aritmetik, geometri, astronomi, müzik) olmak üzere iki ana grupta toplanmıştır.
2. Mekanik Marifetler: Bu grupta ise el işçiliğine ve somut malzemeye dayanan tüm marifetler yer almaktadır (Özer, 1986).

Sanatın bu iki grubunda eğitim açısından farklılıklar görülmektedir. Birinci grupta, akademik ve bilimsel bir sanat eğitimi söz konusu iken; mimarlığın da içinde yer aldığı ikinci grupta usta-çırak eğitimine dayalı bir sanat eğitimi dikkati çekmektedir. Bu gruptaki etkinlikler Loncalarda toplanmaktadırlar. Sonraları Loncaların yerini akademilerin aldığı görülmektedir. İlk defa İtalya'da mekanik marifetlerden resim, heykel ve mimari, Vassari'nin deyişiyle; “*en güzel sanatlar*” olarak tanımlanmakta ve eğitim programlarında da belirli bir değişimin yaşandığı bilinmektedir (Özer, 1986).

Görüldüğü gibi tarihsel süreçte mimarlığa bakış açısı, eğitimin de yönünü belirlemektedir. Örneğin; Beaux-Arts zamanındaki tasarım eğitimi geçmiş dönemlerin önde gelen eserlerinde belirlenen kuralların uygulanmasına oran, ritim, armoni, ölçek gibi oldukça anlaşılabilir ya da en azından o günlerde tanımlanmalarında fazla güçlük çekilmeyen kavramlara dayanmaktadır (Ayıran, 1995). Bauhaus çevresinde gelişen ve modern mimarlık hareketi olarak tanımlanan rasyonalist ve fonksiyonalist mimarlık anlayışında ise, mimari tasarım eğitiminde biçimsel sadelik, standardizasyon, endüstriyel üretim, işlevin ifadesi gibi konular dikkate alınmaktadır. Günümüzde ise, tasarlamayı etkileyebilecek nitelikteki kültürel, sosyal, ekonomik ve teknolojik gelişmelerin eğitime yansımalarının yanı sıra bunları izleme, kavrama ve yorumlama konusundaki sorunlar, mimarlık eğitiminin çerçevesini belirlemektedir (Ertürk & Usta, 1995).

3.2.2 Mimari Tasarım Eğitiminde İçerik

Hiç bir mimari tasarım problemi bir başkasının tamamen aynı olamayacağı gibi, hiç bir mimari çözüm de bir başka çözümle aynı olmamaktadır. Yalnızca bu özelliğiyle bile mimari tasarım eğitiminin bilgi aktarımına dayanan standart eğitim biçimlerinden farklılaşması gereksinimi ortaya çıkmaktadır.

Ertürk ve Usta'nın (1995) mimari tasarıma başlama konusunda yaptıkları sınıflamalar şu şekildedir:

1. *Öğrenciye fonksiyon açısından basit bir şema vererek küçük bir mimari proje uygulaması yapmaya dönük olan yaklaşım; en çok bilinen ve uzun yıllar ülkemiz mimarlık eğitiminde uygulanan yaklaşımdır.*
2. *Özellikle 1960'lar sonrasında moda olan ve aşırı analizci yöntemlere dayanan parçacı yaklaşım; bu yaklaşımda verilen tasarım problemi küçük parçalara bölünmekte ve her parça fonksiyon açısından analiz edilmektedir. Daha sonrada her fonksiyon için uygun bir form aranmaktadır.*
3. *Esas olarak temel tasarım eğitimine dayanan ve onun devamını oluşturan yaklaşım; bu tür bir yaklaşım yaratıcılığı geliştirmeyi amaçlamaktadır. Ancak bunu yaparken konu sadece temel tasarım ilkeleriyle sınırlı tutulmaktadır.*
4. *Mimari tasarımdan tamamen soyutlanmış farklı tasarım problemlerini kullanarak tasarlama olayını öğretmeye çalışan yaklaşım.*
5. *Farklı yarıyıllar içinde farklı tasarım problemleri vererek tasarlama olayının farklı boyutlarını öğretmeye ve tasarım yeteneklerini geliştirmeye dönük yaklaşım (Ertürk & Usta, 1995, p.83).*

Yukarıda sıralanan yaklaşımlar eğitimci tasarımcıların özgür iradeleri ile seçilmekte ve farklı mimarlık okullarında uygulanmaya çalışılmaktadır. Özellikle 1980'li yıllara kadar, mimari tasarım eğitimine yönelik farklı yaklaşımları tartışan ve bu yaklaşımları birbirleriyle karşılaştıran bilimsel çalışmaların yeterince oluşmadığı gözlenmektedir. 1970'li yılların sonunda Tim McGinty tarafından ortaya koyulan "Best Beginning Design Project" (En İyi Başlangıç Tasarım Projesi) kavramının,

özellikle mimari tasarım eğitimi yaptıranlar tarafından ilgi çekici bir kavram olarak benimsendiği görülmektedir. McGinty'nin başkanlığındaki bu girişim beş yıllık zaman aralıklarıyla tasarım eğitimi konusundaki davranışlar açısından bir değerlendirme sürecine alınmaktadır. Bu süreç içerisindeki değerlendirme ve seçimler, uluslararası değerlendirme yetkisine sahip eğitim komisyonları tarafından yürütülmektedir. Seçilen farklı modeller bir araya getirilerek bu komisyon tarafından tartışılmakta ve tanıtılmaktadır. Bu anlamda yapılan son toplantıda farklı davranışların beş farklı sınıflandırma (Taxonomy) yöntemi ile değerlendirildiği görülmektedir. Cappelman ve Jordan (1993), böyle bir değerlendirme yaklaşımında taxonomy'ye temel olan boyutları şu şekilde sıralamaktadırlar:

1. *Problemin Yapısı - kavramsal, analitik, kompozisyonel, mimari -*
2. *Problemin Türü - şiirsel, metaforik, edebi, insana yönelik, çevresel, görsel dille ilgili, sürece yönelik, belirli bir programa yönelik, tektonik -*
3. *Problemin Boyutu - gizli, kişisel, sosyal, kişiye özgü, strüktüre bağlı, monümental, komşuluk, şehir ölçeğinde -*
4. *Dokümantasyon Ölçeği - ölçeksiz, belirsiz, göreceli, referanslı, tam ölçekli -*
5. *Dokümantasyon Modu - görsel olmayan, elektronik, gerçek, anlamlı-belirli, tanımlı - (Ertürk & Usta, 1995, p.83)*

1993 yılında Austin Kentindeki Texas Üniversitesi Mimarlık Fakültesi'nin düzenlediği bir organizasyonda, yukarıda belirtilen yaklaşımlar ayrıntılı olarak tartışılmıştır. Sınıflama esas alınarak yapılan değerlendirmeler sonucunda 30 farklı yaklaşım saptanmıştır. Bu tartışmalarda ortaya çıkan sonuçlar yukarıda sıralanan beş farklı yaklaşımın belirlediği içeriğin mimari tasarıma başlamada artık yetersiz kaldığını göstermektedir. Bu bağlamda mimari tasarım eğitiminde yeni modellerin ve yaklaşımların denenmesi gereği ortaya çıkmaktadır. Friedman (1989), Cappelman ve Jordan (1993)'ın çalışmalarından elde edilen görüşlerden yola çıkılarak, mimari tasarıma nasıl başlanacağı konusunda ele alınacak modelde tartışılması gereken genel içerik, Ertürk ve Usta (1995) tarafından şu şekilde özetlenmektedir:

1. *Fonksiyon ağırlıklı problem tanımlamak yerine geliştirici ve yaratıcılığı ortaya çıkarıcı yaklaşımların denenmesi gerekmektedir.*
2. *Öğrenciler teknik bilgilerin detayları ile uğraşmak yerine 'mekan yaratma', 'yapma', 'yaratma', 'ifade etme', 'senaryo üretme', konularında bilgilendirilmelidir. Bu bilgilendirmeler esas olarak 'sınırsız ve koşulsuz mekan üretimine' yönelik olmalıdır.*
3. *Öğrenciler iki ve üç boyutlu grafik anlatımlar sırasında mümkün olduğu kadar bilinen ve denenmiş teknik bilgilerin ötesindeki metot ve yöntemleri kullanmaya yöneltilmelidirler. Hatta bunları yeni baştan üretmeye zorlanmalıdırlar.*
4. *Bilindiği gibi yaratıcılık belirli atlama platformu gerektirir. Bu platform öğrenciye sağlandıktan sonra yeni grafik anlatımlar aracılığıyla imaj oluşturma yoluna gidilmelidir. İmaj oluştururken plan, kesit ve görünüş çizimleri gibi geleneksel proje ifade araçları yerine fotografik, iki ve üç boyutlu soyut grafik anlatımlar, renkli yüzeyler, renkli kitlelerin kullanımı gibi düşünceyi zengin bir biçimde sunan araçlar yeğlenmelidir.*
5. *Öğrenci soyut mekan kavramından somut mimari mekan elemanına geçerken bilinen elemanlarla sınırlanmamalı aksine mümkün olabildiğince çeşitli ve yeni eleman üretmeye zorlanmalıdır. Hatta bilinen elemanlar daha ileri aşamalarda öğrenciye sunulmalıdır (Ertürk & Usta, 1995, p.84).*

3.2.3 Mimari Tasarım Eğitiminin Yöntemleri ve Ortamı

Mimarlık disiplininin, pek çok farklı disiplinden alınmış verilerin üzerine kurulması kurumların mimarlık eğitimini, mekan ya da bina bağlamındaki bir tasarım sorunu olarak ele alınmasını olanaksız hale getirmektedir. Bu bağlamda, çağdaş mimarlık okullarının programlarının genel olarak dört kategoride toplanabilecek olan temel dersler, mimarlığın bilimsel temelini oluşturan dersler, mimarlığın tasarım temelini ve ifadeyi kuvvetlendiren dersler ve bütün kategorilerin sentezinin söz konusu olduğu mimari proje dersi yani tasarım stüdyosundan meydana geldiği görülmektedir (Uluoğlu, 1990). Mimari tasarım stüdyosu; gerek geleceğin eğitimcilerinin gerekse öğrencilerin eğitiminde geleneksel bilgi aktarım sürecidir. Şentürer (1995) stüdyolarda sözü edilen konuları, "felsefe, kuram, doğal-tarihi-

sosyal-kültürel-inşa edilmiş çevre, mimarlık tarihi, bina programı, biçim-kompozisyon-ifade, yapı, taşıyıcı sistem, bina elemanları, malzeme ve diğerleri” şeklinde sıralamaktadır (Şentürer, 1995, p.90). Proje temelli uygulama ile öğretme sistemine oturan tasarım stüdyolarında öğrenciye kazandırılması hedeflenen bilgi ve beceriler sırasıyla; sentez becerisi, düşünme biçimleri, görsel değerler, tasarımın niteliği, soruna yaklaşım, iletişim becerisi ve çalışma disiplini başlıkları altında gruplanabilmektedir (Gökmen & Özsoy, 2002).

Günümüzde, pek çok mimarlık fakültesinde öğrencilerden birinci sınıftan başlayarak her yarıyıl bir proje yapmaları beklenmektedir. Mimari proje temelli stüdyo çalışmalarının eğitim içerisinde çok önemli bir payı olduğu düşünülmektedir. Her bir stüdyo çalışmasında, öğrencilerin gerçek yaşamda karşılaşabileceklerine benzetilmiş tasarım problemlerine eğilerek çözüm üretmeleri istenmektedir. Dener (1998), tasarım stüdyolarında gerçekleştirilen mimari proje çalışmalarının tasarım eğitiminin bel kemiğini oluşturduğunu, mesleki biçimlenme için gereken deneyim ve becerinin tasarım stüdyolarında kazanılabileceğini, farklı mimari proje konularının, tasarımcı-öğrencilere değişik yöntem ve yaklaşımları tanıtacağını, görsel kültüre ilişkin birikim edinmelerini sağlayacağını, günümüzdeki ve gelecekteki toplumsal, fizyolojik, psikolojik, ekonomik vb. koşullarla belirlenen insanın mekansal gereksinimleri üzerinde düşündüreceğini belirtmektedir (Dener, 1998).

Çoğu mimarlık fakültesinde olduğu gibi, geleneksel mimari tasarım eğitimi, basit olduğu düşünülen konularla başlamakta ve giderek karmaşıklaşan problemlerle devam etmektedir. Bu bağlamda kullanılan yöntem, “*öğrencinin konuya ilişkin program ile tanışarak gerekli iç ve dış mekan organizasyonu üzerinde çalışması, yapım sistemini araştırması ve çevre koşullarına uyum sağlaması, form oluşturma gibi konularda kendini geliştirmesinin yanında öğretim elemanı eşliğinde, esas olarak analiz etme, veri toplama, sistem kurma gibi yöntemlerle çözüm üretmesi*” şeklindedir (Şentürer, 1995, p.90).

Mimari tasarım eğitimi öteki disiplinlerden farklı olarak çok çeşitli alanlardaki bilgilerin bir arada kullanılmasını gerektirmektedir. Balkan’ın (1994) mimari tasarım

eğitimi konusunda geliştirdiği yöntem önerilerini, çok çeşitli bilgi alanları bağlamında ele almak mümkündür. Balkan'a (1994) göre; çizim tekniklerinin aktarılması, üç boyutlu strüktürün çizgi, form, renk, oran, doku vb. kriterler açısından analizi, geliştirilmiş çizim ve grafik teknikleri, serbest el çizim ve mimari ifade teknikleri mimari tasarım eğitiminin ilk aşamasında ağırlık kazanmaktadır. Çeşitli temel gereksinimler, işlev-araç/gereç-insan ilişkileri, mekan ve form oluşumunda ölçü anlayışının gelişimi, çok basit strüktür çözümlerine ilişkin çalışmalar aktarılmaya başlanmaktadır. Program olarak oturmak, yatmak, yemek yemek gibi öğrencinin günlük yaşantısı ile kolayca bağlantı kurarak kavrayabileceği işlevler seçilmektedir. Mimari Tasarım 1 şeklinde de adlandırılabilen bu aşamada konunun karmaşık olmaması, basit ve anlaşılır olması, öğrencinin genel yeteneğinin üzerinde tutulmaması gerekmektedir.

Mimari Tasarım 2 çalışmalarında ise; mimari tasarım sürecine giriş, temel ilke ve aşamaların aktarılması, kuramsal bilgilerin sentezlerle uygulanması ağırlık kazanmaktadır. Bir önceki proje çalışmasında öğretilenlere ek olarak yapılacak binaya etki edecek bir arazi ve daha karışık nitelikli işlev ve sirkülasyonu olan konuların seçilmekte, program çalışmalarına öğrencinin katılımı, form-biçim araştırmalarının yapılması sağlanmaktadır.

Mimari tasarım sürecinin tüm aşamalarının değerlendirildiği Mimari Tasarım 3, analiz-sentez çalışmaları, işlev ve sirkülasyon şemaları, vaziyet planı ve çevre düzenlemesi ilkeleri ile malzeme ve strüktüre giriş çalışmalarından oluşmaktadır. Genellikle kısıtlamaları çok ağır olmayan kent içi arsaların seçimi, katlı bina sorunlarına giriş, komşu ve çevre yapılarla ilişkilerin kurulması, belirgin bir strüktür çalışmasının yapılması, temel mühendislik hizmetlerinin tasarım ile ilişkilerinin kurulması gibi noktalar bu aşamada ağırlık kazanmaktadır.

Mimari Tasarım 4 çalışmalarında; program analizi, mekan ve mekan dizilerinin düzenleme ilkeleri, çevre düzenleme ilkeleri, strüktür ve ilgili mühendislik hizmetleri dikkate alınarak yaratıcı tasarım tekniklerinin geliştirilmesi esas alınmaktadır. Bu aşamada, genellikle çok belirgin sınırlamaları ve bazı sorunları olan kent içi arsaların

seçilmesi, çok katlı bina sorunlarının çözülmesi, çevre yapılarının çalışılan projeye biçim vermedeki etkilerinin aranması, ısıtma, havalandırma, aydınlatma vb. sorunların çözülmesi gerekmektedir.

Çevre ve kent planlama anlayışı içinde 'planlama' olgusunun irdelendiği Mimari Tasarım 5, tasarıma etkili tüm verilerin ortaya konması, program, arazi, iklim, ulaşım, çevre, hukuk vb. konuların araştırılması, analizlerin yapılması ve uygun çözüm alternatiflerinin üretilmesi bakımından diğer aşamalardan ayrılmaktadır. Bu nedenle bir bütün olarak seçilecek bir bölge içinde bu çalışmaların yapılması yararlı olmaktadır.

Mimari Tasarım 6'da ise; kent veya düzenlenmiş çevre içinde büyük ölçekte sorunları olan konuların tasarımlarının irdelenmesi, bu tür konuların çalışma yöntemlerinin ele alınması önem kazanmaktadır. Seçilecek arazinin/alanın kent ile ilişkisinin kurulup düzenlenmesi, form ve mekanda istenen mimari etkinin yaratılması, binada renk, ışık, ince yapı vb. konularda irdeleme yapılması, strüktürün tesisat, detay, maliyet gibi konularla binanın bir bütün olarak ele alınması bu aşamada istenmektedir.

Özel sorunları olan karmaşık konuların ele alınması, öğrencinin kişisel karar verme yeteneği ile yaratıcılığının geliştirilmesi Mimari Tasarım 7 çalışmasının en önemli unsurudur. Genellikle bir kent alanının analiz ve sentez çalışmalarını içermesi projenin bir bütün olarak ele alınması, derinleşmeyi gerektiren konularda araştırmalar içermesi gerekmektedir.

Öğrencilerin yönlendirilmeden yürüteceği aşama olan Mimari Tasarım 8'de ise; konu bir jüri tarafından verilmekte ya da öğrenci tarafından önerilmektedir. Ayrıca yürütülme esasları ayrı bir düzenlemeyle yönlendirilmektedir (Balkan, 1994).

3.2.4 Mimari Tasarım Eğitiminde Yönetim ve Yapılanma

Mimari tasarım eğitim stüdyoları, mimarlık eğitiminin odak noktasını oluşturmaktadır. Tasarımın öğrenildiği bu stüdyolarda grup eleştirileri, jüriler ve benzeri faaliyetler şeklinde gerçekleşen eylemler birer öğretim biçimi olarak benimsenmektedir. Uluoğlu (1995), proje yürütücüsü ile öğrencinin karşılıklı etkileşiminin esas olduğu stüdyo eğitimini şu şekilde açıklamaktadır:

Tasarlamanın nasıl öğretildiği ve tasarım bilgisi gibi konular araştırıldığında, bilginin kaynağına, yani proje yürütücüsünün eleştirilerine başvurmak ve böylelikle onun gerçekte stüdyoda neyi nasıl yönettiğini irdeleyebilmek mümkün olmaktadır. Ayrıca, stüdyoda olup biten tek kişinin denetimindeki bir tasarım süreci olmaktan çok, karşılıklı etkileşimi içeren ortaklaşa bir sürecin örgütlenmesidir. Tek başına tasarım yapan kişiyle tasarlamayı öğreten kişinin bilgisi de birbirini içermekle birlikte farklı olacaktır (Uluoğlu, 1995, p.173).

Tarihsel süreç incelendiğinde, proje yürütücüsünün rolü hep aynı kalmadığı, mimarın ve eğitimcinin tanımı değiştikçe bu rolün de değişime uğradığı görülmektedir. TDK (1994)'ya göre yönetim; “birinin bir konudaki etkinliğine, çalışmasına yön vermek, birini yönlendirmek” olarak tanımlanmaktadır (TDK, 1994, p.846). Aynı kaynağa göre eğitmek ise, “birinin önceden tespit edilmiş amaçlara göre belirli bir yönde gelişmesini sağlamak” şeklindedir (TDK, 1994, p.262). Bu tanımlar, daha sonraki bölümlerde ele alınacak olan tasarım eğitiminde yürütücünün rolünün açıklanabilmesi için birer inceleme alanı oluşturmaktadırlar.

3.2.5 Mimari Tasarım Stüdyosu

Bir uzmanlık alanının meslek olarak tanımlanabilmesi için üç özelliğin bir arada var olması gerektiği öne sürülmektedir. Uluoğlu (1995) bunları;

- *uzmanlık bilgisi ve ilişkili olarak öğretim kurumları,*
- *meslek hizmetleri ve ilişkili olarak meslek kurumları,*

- *söz konusu uzmanlık alanını diğerlerinden ayıran prestij ve otonomi konuları ve ilişkili olarak etik öğeler* şeklinde sıralamaktadır (Uluoğlu, 1995, p.173).

Öğretim kurumları mesleğin sahip olması gereken uzmanlık bilgisini üretmekte ve bu uzmanlığın edinilmesi için gerekli olan eğitim ortamını sağlamaktadırlar. Kısacası, meslek olabilmenin ilk koşulunun yerine getirilmesi sorumluluğu eğitim kurumlarına yüklenmektedir ve uzmanlık bilgisi de bu kuruluşlarda edinilmektedir.

Stüdyo ve atölye birbirine çok yakın anlamlar taşımaktadır. **Stüdyo** (studio) kelimesi Webster's Dictionary'de (Anonim, 1980), "ressam, heykeltıraş vb. yaratıcı işçilerin çalışma yeri; dans etme, şarkı söyleme, oyunculuk vb. bireysel çalışmaların ya da gösteri sanatlarının uygulanması için oluşturulan yer" olarak tanımlanmaktadır. Mimarlık eğitimindeki kullanımı ise mimari proje derslerinin yürütüldüğü mekandır. **Atölye** (atelier) ise, yine aynı kaynaktan, "bir sanatçının stüdyosu ya da çalışma odası; asistan ya da çırağın, ustanın yürütücülüğünde bir çalışmaya katıldıkları usta stüdyosu ya da workshop" şeklinde ifade edilmektedir. Burada önemli nokta, atölyenin usta-çırak ilişkisine bağlı olarak tanımlanması nedeniyle günümüzde mimari proje derslerinin yürütüldüğü mekan tanımına istenen karşılığı vermemesidir.

Mimarlık eğitiminde, yaratıcı ve eleştirel düşünme biçimleri ve tasarlama becerilerinin öğrenciye verilme sorumluluğu da mimari tasarım stüdyolarına verilmektedir. Tasarım stüdyoları, dış dünyadan uzaklaşmadan bilgi alışverişinin yapıldığı, düşüncenin sözel ve görsel ifade edildiği, bilimsel tartışma ortamlarıdır. Bu ortamlarda yapma-deneme; sosyal, ekonomik, kültürel, bilimsel ve teknolojik değişim ve gelişim doğrultusunda, bir eğitimcinin gözetiminde organize edilmektedir (Şentürer, 1995). Yıldırım ve Güvenç (1995), bir tasarım stüdyosunun rolünü, *"fiziki-sosyal ortamla eğitilenin zihinsel ortamı arasında bir köprü ve mimarlık sorunsalını kavrayış serüveninde ise bir iletişim aracı, bir pusula"* şeklinde tanımlamaktadır (Yıldırım & Güvenç, 1995, p.182).

Mimari tasarım stüdyosunun elemanlarını stüdyo yürütücüsü, öğrenci ve tasarlama bilgi, yöntem, nesnesi ile yürütücünün ve öğrencinin zihinsel ve duyuşsal

kapasiteleri ve toplumsal-kültürel geçmişleri şeklinde sıralamak mümkündür (Şentürer, 1995). Tasarım stüdyosunda içerik, proje yürütücüsünün rolü, vb. gibi pek çok şey bir okuldan diğerine ve geçmişten bugüne değişim göstermektedir. Bunun yanında, tasarımın öğretilmesi sürecinde, tasarım stüdyolarının değişmeyen yönlerinden de söz etmek mümkündür. Uluoğlu (1990), bunları kısaca şöyle özetlemektedir:

- *Tüm ders programı içerisinde en ağırlıklı konumda yer alan tasarım stüdyosu, mimarlık eğitiminin vazgeçilmez bir parçasıdır.*
- *İster bir ustanın atölyesinde, ister bir okulun stüdyosunda, isterse başka bir yerde olsun, tasarım bizzat tasarlanarak öğrenilmektedir.*
- *Kişi kişiye görüşmeler ve eleştiri tasarım stüdyosunda temel eğitim biçimidir.*
- *Tasarım eğitiminde en asli rol proje yürütücüsünündür. Tasarıma ve nasıl tasarlandığına ilişkin bilgi kitaplardan değil yürütücüden edinilmektedir (Uluoğlu, 1990, pp.6-7).*



Resim 3.1 Mimari Tasarım Stüdyosu

(Kaynak: Anonim, 2003, p.23)

İnceoğlu (1994) ise; öğrencilerin eğitimleri boyunca edindikleri tüm teorik ve pratik bilgilerini kullandıkları tasarım stüdyosunda, karar verme, problem çözme eylemlerinin yer aldığını, öğrencilerin yeteneklerinin geliştirildiğini, öğrencilere

düşünülenin grafik yöntemler ve eskizler yoluyla anlatabilme becerisinin kazandırıldığını belirtmektedir (İnceoğlu, 1994).

Mimari tasarım eğitiminin özünü oluşturan tasarım stüdyolarında yıllarca yapılmış deneme-yanılmalar, deneyimden geçmiş örnekler, sözlerle söylenmiş alıştırmalar, farklı yöntemler, farklı süreçler ve sonuçlar doğrultusunda kurum türüne, eğitim içeriğine ve verilen mimarlık formasyonunun niteliğine bağlı olarak tek bir yaklaşımla sınırlı olmadan çeşitli tasarım eğitim yaklaşımlarının uygulandığı görülmektedir. Lökçe (1994), Raugh ve Wright'ın tespit ettiği beş tasarım eğitim yaklaşımını aşağıdaki şekilde özetlemektedir.

- **Araç Yaklaşımı (The Tools Approach):** Bu yaklaşımda "iyi çizenler iyi mimar olurlar" gibi bir kabulden yola çıkılmaktadır. Beaux-Arts geleneğinde mimarlığı oluşturan prensipler klasisizm yapılarının düzenini öğretmeye yöneliktir. Plan, kesit çalışmalarından kaynaklanan bu yaklaşım, çizim ağırlıklı bir eğitimi öngörmektedir. Bauhaus'ta ise; genel sanat eğitimine dayanan empresyonizm ve kübizme bağlı soyut biçimlere ilişkin çizim ve tonlamalar aracılığıyla gerçekleştirilmektedir. Araç yaklaşımında mimari yetenek, öğrencinin tasarı geometri, izdüşüm teknikleri, perspektif, mimarlıkta şekil ve gölge, fotoğraf, grafik düzenleme, medya ve malzeme kullanımında seçim, sunuş teknikleri v.b. gibi konuları kontrol edebilme ile ölçülmektedir. Mimarlıkla ilgili şekiller değişik açılardan kopya edilmekte, boyanmakta ve çizim uygulamaları yapılmaktadır. Mimarlık için "doğal yetenek" sahibi olarak nitelenebilen ve birkaç örnek öğrencinin çalışmalarında garip şekilde açığa çıktığı görülen "tasarım yeteneği" ve "yaratıcılık", bireysel ve ulusal niteliklerle ilişkilendirilmekte ve bu niteliklere özgü olarak düşünülmektedir. Araç kullanımıyla yapılan uygulamalarla öğrencinin genellikle performansında orta düzeyli bir iyileştirme ve geliştirme beklenmektedir. Yüksek değerli grafiksel beceri gösteren öğrenci çalışmalarının büyük bir ilgi sonucu olarak varlık (potansiyel) gösterdiği kabul edilmektedir.

- **Tasarım Değişkenleri Yaklaşımı (The Design Parameters Approach):** Bir bina insan eylemlerini karşılamasıyla, fiziksel konumuyla, inşasının sağlamlığıyla ve kullanılan malzeme özellikleriyle, konfor ve rahatlığıyla, sahip olduğu güvenlik ve sağlık koşullarıyla, sahibinin ekonomik kazancına aracı olmasıyla vb. çok sayıda işlevi yerine getirmektedir. Bu bağlamda bir binanın tasarımı ile uğraşmak tüm bu değişkenlerin farkında olmayı gerektirmektedir. Çünkü değişkenlerin bir arada ele alınması, herhangi bir çözümün yerine getirilmesinde kabul edilebilir açık ölçütler meydana getirmektedir. Ölçütler çeşitli konu başlıklarında düzenlenerek oluşmakta, çevre psikolojisi, bölge ve yer, bina yapım kuralları, çevre kontrolü, yön, antropometri, ergonometri, yapım sistemleri vb. gibi başlıklar altında toplanmaktadır. Tasarım değişkenleri yaklaşımı ile öğretmek, mimarlıkta bu açık ölçütlere yanıt olarak sunulmaktadır. Konular belli bir sırası olmadan ayrı ayrı yerleştirilebilmekte veya genişletilmiş araştırma çalışmalarının içeriği bu sınırlar içinde konumlandırılabilir.
- **Mimarın Ana Rolü Üslenmesi Yaklaşımı (The Architect As Actor Approach):** Geniş ve birçok bölümden oluşan yapı endüstrisinin değişmeyen, eksik olamayan tek üyesi mimarlardır. Fiziksel planlayıcı, tasarımcısı olan mimar işiyle ilgili olarak yapılacak şeye karar verme aşamasında çok sayıda olanaklara sahip olmakla birlikte bazı özel sorumlulukları da taşımaktadır. Mimarın baş aktör olarak rol almasının doğasını anlamak, başlangıç olarak öğrenciye ele alınacak şeylerde geniş açılı olarak tasarım kararlarını değerlendirme yeteneği kazandırmaktadır. Bununla birlikte, mimarlık pratiğinde mimarı tek karar verici noktasına getirmek organizasyona etkinlik kazandırırken, sistem içinde buyrukçuluğu getirmesiyle risk faktörü taşımaktadır. Bu yaklaşımdaki ön çalışma temeliyle öğrencinin, kendi eğitiminin yönü hakkında bilgilendirilerek çok önem vereceği yolu seçebileceği düşünülmektedir. Ancak, bu yönelme eyleminin nasıl gerçekleşeceği, tip programlarda bir seçim özgürlüğünün olup olmadığı, sınırlı sayıda yüksek lisans programlarında çok kısıtlı bir özgürlükten söz edilebileceği göz önüne

alınmalıdır. Batıda bu yaklaşımı benimseyen programlarda yetişen öğrencilerin kazandıklarını, yaşamsal pratiğe aktarıldıkları da izlenmektedir.

- Tasarım Süreci Yaklaşımı (The Design Procedure Approach): Bu yaklaşımda, bir bina tasarımına uzun süreli bir disiplin sonucunda, belli bir süresinde ulaşıldığı kabulünden yola çıkılmakta ve standardizasyon bütün mimari tasarımlara uygulanabilir kabul edilmektedir. Tasarım süreci yaklaşımının her bir evresi yerine getirilmiş özel çalışmalarla, bir sonraki evre başlamadan sonuçlandırılmış ve çözülmüş özel çıktılara dayandırılmaktadır. Öğrencinin, programlama, şematik tasarım, ön tasarım, tasarımın geliştirilmesi, çizim çalışmaları ile yapıma (konstrüktif) ilişkin açıklamalar, yapı kontrolü gibi normal tasarım yöntemlerinin çeşitli evrelerinden alınan alıştırmalar üzerinde çalışması sağlanmaktadır. Bu yaklaşımla, her bir evrenin içeriği ve her bir evrede ortaya çıkan karakteristik problemlerin çözümlenmesinde kullanılan yöntem ve teknikler öğretilmeye çalışılmaktadır. Ayrıca, süreçteki her bir evrede bazı kararlara ulaşılabilsin diye problemler seçilerek bir tasarım çözümünün belli anahtar parçalarıyla yapıyı ayrıntılarını çözümleme yeteneği kazandırılmaktadır. Belli bir dönem uygulanmasına çok önem verilen bu yöntem, yaratıcılık ve tasarım ilişkilerini sınırlandırmasıyla günümüzde çok eleştirilmektedir.

- Sistemler Yaklaşımı (The Formal Manipulation Approach): Mimarlıkta herhangi bir yapıda sunulan birçok sistem birbirleriyle ilişkili olarak düzenlenmiş mimari elemanlardan oluşmaktadır. Bu alt sistemlerin bazıları strüktür, sirkülasyon, kapalılık, aydınlatma, ısıtma-havalandırma-iklimlendirme, düşey hareket, düşey dolaşım, yapı modülleri, pencere-kapı açıklıkları, mekan ve program organizasyonu vb. elemanlardır. Çakışma, üst üste gelme, bir diğerini güçlendirme veya birbirleriyle çelişkili olmak gibi durumlar gösterebilen bu alt sistemlerin bina içinde işlevlerini yerine getirmeleri, birbirleriyle uygun şekilde yerleştirilmiş olmalarını gerektirir. Tüm bina sisteminin tasarımcısı olarak mimar, bu alt sistemlerin işleme ilkelerini ve bunlar arasındaki bağıntıların olasılıklarını anlayarak sistemin

bütünü kontrol edebilmektedir. Teknik anlamdaki bu beceriyi öğrencilere kazandırmak amacıyla varolan binalar üzerinde sistemleri analiz edebilmeleri için gerekli alıştırmalar verilmektedir. Mimari elemanların takım halinde ve özel kurallarla kullanılmasını içeren bu alıştırmalarda, düşünce tutarlılığı ve tasarım çözümünün genel bütünlüğü önemle vurgulanarak, öğrencilerden temel elemanları belirlemeleri, bütün hale getirdikleri çözümleri ve alt sistem örneklerini çizim, grafik vb. yöntemlerle anlatmaları istenmektedir (Lökçe, 1994).

3.2.5.1 Mimari Tasarım Stüdyosunda Roller

Mimari tasarım eğitimi alanında tasarım eğitiminin ve stüdyosunun irdelendiği önceki başlıklarda, mimar adayına tasarımda uzmanlık kazanmasında en önemli katkının proje yürütücüsünden geldiği görülmektedir. Bu bölümde, öğrenciyi temel olarak tasarım stüdyosundaki rollerle ilgili çalışmalar aktarılabacaktır.

Uluoğlu (1990), proje yürütücüsünü, *“öğrencinin mimar veya tasarımcı kimliğini oluşturma sürecini yönlendiren, edindiği bilgi ve deneyim birikimini belirli bir tasarım probleminin çözülmesinde nasıl kanallıze edebileceği konusunda öğrenciyle kişi kişiye ilişki içerisinde olan tek kişi”* şeklinde tanımlamaktadır (Uluoğlu,1990, p.19).

Mimari tasarım eğitimi, proje yürütücülerinin yönlendirmeleri ve eleştirileri altında, bireysel ve ortaklaşa yaparak öğrenme şeklinde gerçekleştirilmektedir. Bu bağlamda tasarım eğitim stüdyosunun, eğitim düşünce ve metotlarındaki gelişmeler doğrultusunda, yeni öğrenme metotlarının uygulanması ile çağdaş bir eğitim modeli olduğunu söylemek mümkündür. Mimari tasarım stüdyosunda yaşanan süreçler, tek kişinin denetimindeki bir tasarım süreci olmaktan çok, karşılıklı etkileşimi içeren ortaklaşa bir sürecin örgütlenmesi şeklindedir. Bu örgütlenme içinde, tasarım yapmayı öğrenen kişiyle (öğrenci), tasarlamayı öğreten kişinin (proje yürütücüsü) bilgisinin birbirini içermekle birlikte farklı oldukları görülmektedir.

Mimari tasarım stüdyosunun temel bileşenlerinden biri olan proje yürütücüsünün mimarlık ve tasarıma ait yaklaşımları ile eğitim ve iletişime ait yaklaşımları birlikte tasarımcı-eğitimci kimliğini oluşturmaktadırlar. Tasarımcı-eğitimcinin, kendi başına tasarım eylemini gerçekleştirdiği süreçlerdeki zihinsel faaliyetleri ile öğrencisiyle birlikte bir tasarım problemi üzerinde karşılıklı etkileşim halinde çalıştığı süreçlerdeki zihinsel faaliyetleri farklılıklar göstermektedir. Çünkü, tek bir kişinin düşünce süreçlerine ait mekanizmalar ile bir diğeriyle etkileşim halinde olan kişinin düşünce süreçlerine ait mekanizmalar değerlendirildiklerinde belirgin farklılıklar ortaya çıkmaktadır. Bunun yanında, tasarım stüdyosunda proje yürütücülerini, yalnızca bilginin ileticisi ve deneyimin aktarıcısı olarak görmenin hatalı olduğu düşünülmektedir.

Günümüzde, eğitim sürecini irdeleyen düşünce ve metotlarda global düzeyde bir değişim ve gelişim izlenmektedir. Bu gelişmeler sonucunda kabul edilebilecek olan üç önemli öğrenme metodu, İnceoğlu, Eser ve Akpınar (1994) tarafından şu şekilde açıklanmaktadır:

- *Öğretimde bugün etkin olan görüş, belleğe dayanan bir öğrenme teorisinden, amaç ve dinamik olarak davranış değiştiren bir öğrenme anlayışı şeklindedir. Bütün ve parçaları, amaç ve sonuçları arasında bağıntılar bulmaya dayanan bir öğrenmede problem çözme önem kazanmaktadır.*
- *Deneme ve hata yapma, tekrar benzetme olarak belirlenebilen diğer öğrenim metodunda, öğretmenin karşılıklı bir etkileşme olduğu, çocuğun görme ve işitmekten çok yaparak öğreneceği, öğrencilerin proje yürütücüsünün istediğini değil kendi ilgi duyduğu şeyi öğreneceği, proje yürütücüsünün öğretici değil, rehber olması gerektiği görüşleri üzerinde durulmaktadır.*
- *Yaratıcı anlayış olarak tanımlanan öğretim metodunda ise; öğrencilerin duygularını ve düşüncelerini dile getirmeleri ve kendilerini aşarak alıcı yeteneklerini geliştirmeleri yolunda yardım edilmektedir (İnceoğlu et al., 1994, p.118).*

Yeni öğrenme metotlarında da görüldüğü gibi, mimari tasarım eğitimi alanında yapılan çalışmalarda, proje yürütücüsü ve proje yürütücüsünün stüdyo içerisinde üstlenmesi gereken roller ilgi odaklarından birini oluşturmaktadır. Bu doğrultuda yapılan çalışmalarda farklı görüşlerin ortaya çıktığı görülmektedir. Örneğin, Yürekli (2003), McKeachie'den yaptığı alıntılar doğrultusunda özellikle üniversite eğitimcisinin görevini bilgi aktarımının ötesinde 'insan ilişkileri uzmanı olma', 'yürütücü; işi başlatan ve yürütmesini sağlayan olma' ve 'motive eden olma' şeklinde özetlemektedir. Bu saptamaya göre 'yürütücü' olmanın esas amacı; öğrencinin yaratıcılığını ve kendi öğrenme araçlarını güçlendirmektir. Önemli yetenekleri; öğrenciyi dışa açabilme, onun düşünsel engellerini kaldırma, hedeflerine ulaşabilmesi için kendini anlamaya ve problem çözmeye yönlendirme, öğrencinin kendi ilgi ve yeteneklerinin farkına varmasını sağlama da proje yürütücülüğünün önemli parçaları arasında yer almaktadır. Öğrencinin motive edilmesi ise, onun kendisini keşfetmesini ve kendi yolunu çizmesini sağlamak olarak açıklanmaktadır. Bununla birlikte sorarak, dinleyerek, analiz ve problem çözmeyi cesaretlendirerek, zorlayarak ve kısırtarak iletişim ve düşünsel zenginlik sağlanmaya çalışılmaktadır (Yürekli, 2003).

Schön (1987) ise, proje yürütücüsüne "antrenör" rolü yüklemekte ve üç tip antrenörlük modeli önermektedir. Bu modelleri şu şekilde sıralanmaktadır:

- *Aynalar Salonu: Bu modelde, öğrencinin mesleki uygulamaya ilişkin deneyim kazanma sürecinin, proje yürütücüsü ile öğrencinin bir arada çalışmasına nasıl yansıdığı ele alınmaktadır.*
- *Birlikte Deneme: Birlikte deneme modeli, proje yürütücüsü ile öğrencinin bir tasarlama problemi üzerinde birlikte çalışmasına dayanmaktadır.*
- *Beni İzle: Bu model ise, proje yürütücüsünün öğrenciye örnek olması durumudur ve yürütücünün demonstrasyonu ile öğrencinin onu taklit etmesi şeklindedir (Uluoğlu, 1990, p.52).*

Yıldırım ve Güvenç (1997), proje yürütücülerinin kendilerinin de zihinsel bir eğitim mekanı haline gelebildiklerini belirtmektedirler (Yıldırım & Güvenç, 1997)

Bosovsky ise; eğitimin pozitif bir bilim olmadığını, genel kabul görmüş teoriler ortaya konulamayacağını söylemektedir (İnceoğlu et al., 1994). Bunların yanında, Beinart (1981), proje yürütücüsü, öğrenci ve bilgi arasındaki ilişkilerin üç biçimde ele alınabileceğini öne sürmektedir. Bu ilişkiler Uluoğlu (1990) tarafından şu şekilde açıklanmaktadır:

- *Proje yürütücüsü, öğrenciyle bilgi arasında iletici rolünü yüklenmektedir.*
- *Öğrenci bilgiye proje yürütücüsünden bağımsız olarak da ulaşabilmektedir.*
- *Proje yürütücüsü ancak öğrencinin yönlendirilmeye ihtiyaç duyduğu durumlarda devreye girmektedir (Uluoğlu, 1990, p.52).*

Yine Uluoğlu (1990), Goldschmidt'in, öğrencinin iyi yetişebilmesi için ihtiyaç duyulan proje yürütücüsü modellerini şu şekilde aktarmaktadır:

- *Toplumdaki rolünü irdelemek üzere meslek adamı modeli,*
- *Onun tasarım becerisini geliştirmek üzere eğitimci-antrenör modeli.*

Birinci modelde, örnek bir meslek adamı gözlemlenmekte, öğrenciye meslek adamının tasarım dünyası tanıtılmaktadır. Antrenör modeli ise, öğrencinin kendi dünyasını keşfetmesini ve geliştirmesini amaçlamaktadır (Uluoğlu, 1990, pp.52-53).

Öğrenme ve öğrenci üzerine yapılan çalışmalar incelendiğinde ise, mimar ve mimar olmayan kişilerin-öğrencilerin düşünce süreçlerinde farklılıklar ortaya çıkmaktadır. Akın'a (1988) göre, tasarım probleminin kurgulanması bağlamında, mimarlar ve mimarlık öğrencileri arasındaki farklılıkları; mimarlar bir senaryoya, mimarlık öğrencileri ise bütünü meydana getiren parçaları ele alıp, alt çözümler geliştirmeye dayalı olarak çalışmaktadırlar. Ürünün biçimlendirilmesi aşamasında da, mimarların genel bir düzeyde çalışıp problemi yeni baştan yapılandırırları, öğrencilerin ise parçacıl çelişkileri giderme yoluna gittikleri, bütünü değiştirme yolunu seçmedikleri görülmektedir (Akın, 1988).

3.2.5.2 Stüdyo Eleştirileri

Tasarım stüdyosunun temeli; grup eleştirileri, jüriler ve benzer faaliyetleri meydana getiren kişi kişiye görüşmeler ve eleştirilere dayanmaktadır. Bunun yanında, hem en sık tekrarlanan, hem de öğrencinin öğrenme sürecine en büyük katkısı olduğu düşünülen stüdyo eleştirisi, çizim masası başında proje yürütücüsü ile öğrenci arasında karşılıklı yapılan görüşmelerdir.

Şentürer (1994), tasarım stüdyosunda öğrencinin sorgulayan ve yeni şeyler ortaya koyabilen yönünü ortaya çıkarma ve geliştirme aracı olarak da ele alınabilecek olan stüdyo eleştirisinin tanımı ile ilgili bazı görüşleri şu şekilde sıralamaktadır:

Eleştiri'nin genel olarak kabul edilir bir tanımını vermek çok zordur, çünkü eleştiri'nin anlamı üzerinde bir fikir birliği yoktur. E.F. Kaelin,

Eleştiri, tartışmasız olarak, karşılaşılan en sorunlu terimlerden biridir. O bazen herhangi bir eleştirel duruma, tanımlayıcı ya da değerlendirmeye yönelik durumlara gönderme yapmak veya sanat çalışmaları hakkında konuşmak üzere kullanılır, bazen ise yalnızca değerlendirmeye ilgili çıkarımlara gönderme yapar. P.R. Smith,

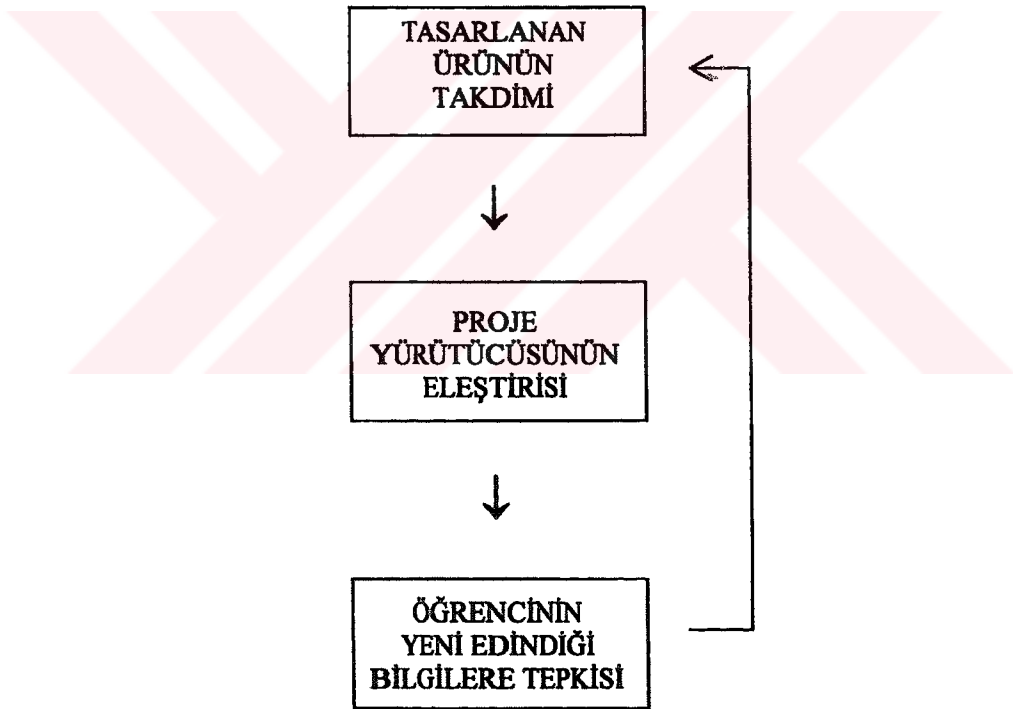
Sanat eleştirisi kavramı içinde eleştiri estetik deneyim için yaratılmış nesnelerin değerlendirilmesidir. D.W. Gotshalk,

Eleştiri yalnızca basit bir şekilde bilgiyi aktarmakla kalmaz, o aynı zamanda öğretir. Doğrudan veya dolaylı olarak algıyı, düşünceyi, duyguyu, hayal gücünü eğitir, böylece sanat çalışmalarına sempatiyle ve bilgi içinde yaklaşılabilir. J. Stalnitz,

Mimar, bilinçli veya bilinçsiz olarak, her yeni çalışma karşısında eleştirel bir durum alır. Bir bina edebi bir metin kadar eleştirel bir durumu ortaya koyar; o kaçınılmaz bir şekilde yorumlanır. S.C. Piedmant (Şentürer, 1994, p.85)

Bu açıklamalar temelinde Şentürer (1994) tarafından işaret etmek istenilen; tüm boyutları ile eleştirinin önemine dikkat çekmenin yanı sıra, eleştiriye yönelmek veya doğrudan eleştiri yapmanın farkını irdelemektir. Eleştiri ile mevcut bir durum ya da nesne yukarıdaki içeriklerde irdelenirken; eleştirel düşünce ile durumlar ve nesneler bu tür bir yaklaşım içinde tasarlanmakta, oluşturulmaktadır. Eleştirel bakış altında soru soran, kavramaya, farkında olmaya ve bir bilinç durumu oluşturmaya çalışan bir tavır yer almaktadır. Anlamlandırma yönünde ne, neden, nasıl, kim gibi sorulara cevap aranmaktadır.

Proje yürütücüsünün öğrencinin çalışmasına yönelik yaptığı eleştiriler, Uluoğlu (1990) tarafından şu üç aşama Şekil 3.4’de incelenmektedir:



Şekil 3.4 Proje Eleştirileri Süreci

(Kaynak: Uluoğlu, 1990, p.8)

- Tasarlama ürününün öğrenci tarafından proje yürütücüsüne sunuluşu: Eleştirinin var olabilmesi için öğrencinin tasarladığı ürüne yönelik

düşüncelerini ve kararlarını çeşitli temsil biçimleriyle dile getirmesi gerekmektedir. Bu jest, söz, çizim, model, vb. aracılığıyla yapılmaktadır.

- Proje yürütücüsünün eleştirisi: Kendisine sunulan ürünü stüdyo yürütücüsü belirli kurallar çerçevesinde eleştirmektedir. Eleştiri aracılığıyla mimarlık, tasarım ve tasarlamaya ilişkin görüş, bilgi ve beceriler öğrenciye aktarılmaktadır. Bunların aktarılmasında yine çeşitli temsil biçimleri ve öğrencinin özelliklerine yönelik olarak çeşitli diller kullanılmaktadır.
- Öğrencinin eleştiriler ışığında bir diğer aşamaya geçişi: Öğrenci, yapılan eleştiriler sonucu edindiği yeni bilgileri kendi amaç ve beklentileriyle bütünleştirerek ya da kimi zaman redderek bir başka, çoğunlukla da bir ileri aşamaya geçmektedir.



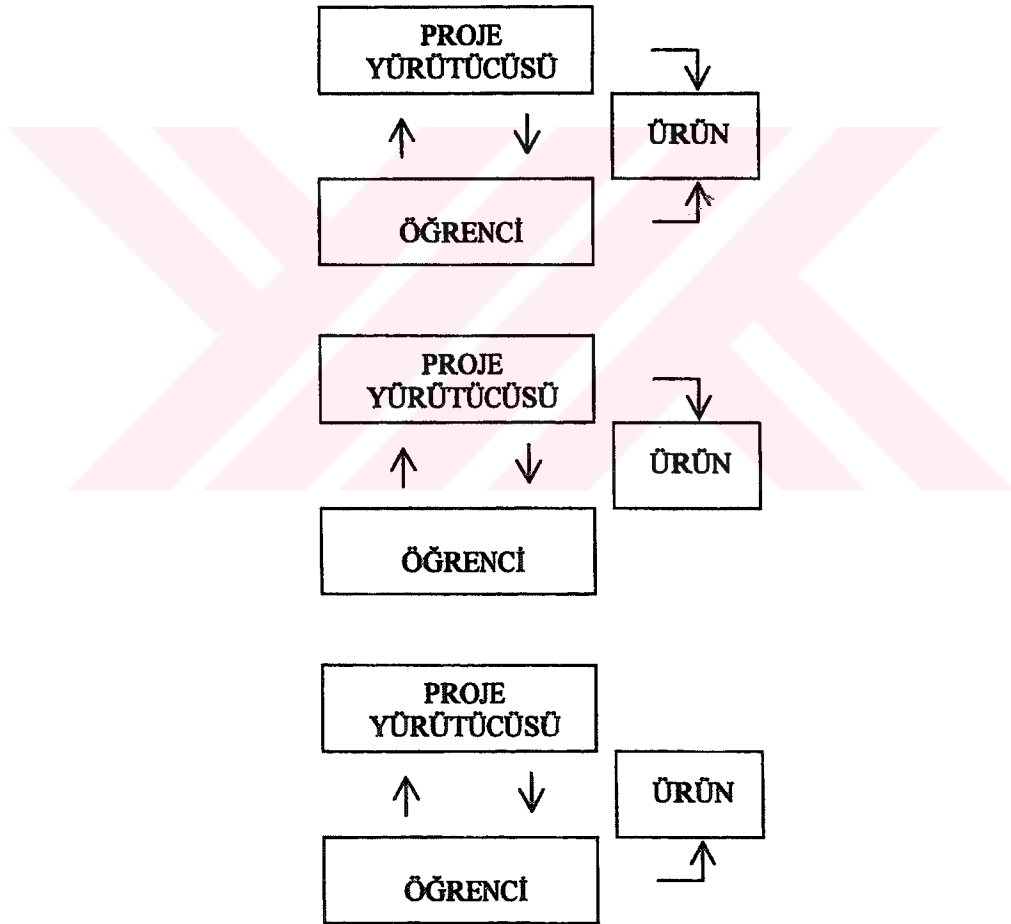
Resim 3.2 Tasarlama ürününün öğrenci tarafından proje yürütücüsüne sunuluşu

(Kaynak: Ayıran, 1995a, p.54)

Şekil 3.4’de sunulan proje eleştiri süreci, sonuç ürüne ulaşana kadar geçen zaman içerisinde defalarca tekrarlanmakta, sonuçta, ya iki tarafında üzerinde görüş birliğine

vardığı bir ürüne ulaşmakta ya da ürün yürütücünün veya öğrencinin istekleri ve amaçları doğrultusunda şekillenmektedir (Şekil 3.5).

Proje yürütücüsü ile öğrenci arasında geçen iletişim/etkileşim sürecini yönlendiren ve dolayısıyla sonuç ürünü biçimlendiren çok sayıda girdi olduğu bilinmektedir. Uluoğlu (1990), bunlar arasında en belirleyici olanları, “*proje yürütücüsünün özellikleri ve bilgi/deneyim birikimi, öğrencinin özellikleri ve bilgi/deneyim birikimi, eleştirinin gerçekleştiği ortam, iletilen bilginin yapısı, içeriği ve temsil ediliş biçimleri*” şeklinde sıralamaktadır (Uluoğlu, 1990, p.8).



Şekil 3.5 Proje Eleştirileri Sonucu Ürünün Biçimlenişi

(Kaynak: Uluoğlu, 1990, p.8)

Mimari proje stüdyosunda yapılan eleştiriler ve tartışmalar için kullanılan farklı yöntemlerden biri de stüdyo dışından davetlilerin de katıldığı jüri yöntemidir. Farklı mimar ve dışarıdan gelen öğretim üyelerinin de katılımıyla sürdürülen jüriler, katılanlara ve atmosfere, projelerin kalitesine ve jüri yöntemine göre olumlu ya da olumsuz süreçler haline de gelebilir. Yürekli (2003), Doidge'nin jürilerin organize edilme amaçları konusundaki düşüncelerini; öğrencinin düşüncelerini ifade etmeyi öğrenmesi, tasarımın diğer insanlar tarafından nasıl algılandığını görmesi, farklı bakış açılarının gündeme gelmesi ve tartışma ortamı yaratma şeklinde özetlemektedir (Yürekli, 2003). Bu bağlamda, organize edilen bir jüride, yanlış jüri üyesi seçimi, jüri üyelerinin eksik bilgilendirilmeleri, jüri üyelerinin projenin çok da önemli olmayan bir noktasında önemsiz ve şekilsel eleştiriler yapmaları, projeye yeterli dikkati ve zamanı göstermemiş olmaları, öğrencilerin yeterli hazırlık yapmamaları, kendi düşüncelerinin özünü aktarmamaları ve diğer projelerle ilgilenmemeleri, ortamın çok kalabalık ya da çok boş olması gibi durumlar, jüri kalitesini olumsuz yönde etkilemektedir.

Stüdyo eleştirilerinde önemli olan bir diğer nokta da değerlendirme aşamasında sürece ya da sonuç ürüne odaklanma kararıdır. Öğrencilerin düşündüklerini ürüne dönüştürme yeteneğini geliştirdikleri süreç içindeki performansın, tasarıma ve konuya yaklaşımın ve zihinsel işleyişin değerlendirilmesi, stüdyo eleştirileri ve tartışmalarında önem taşımaktadır. Bununla birlikte, çalışmaların ürünle sonuçlandırılması da üretim yapılan tasarım stüdyosunun performansı, öğrenci ve proje yürütücülerinin motivasyonu açısından önem taşımaktadır.

3.3 Bölüm Sonuçları

Bu bölümün amacı, mimari tasarım eğitiminin işleyişi ve önemli özelliklerinin incelenmesidir. Mimari tasarım eğitiminin incelenmesinin gereği, mimarlık fakültelerindeki mevcut mimarlık öğretim programının yapısının, derslerin birbirleriyle ilişkilerinin, öğrenme-öğretme araç ve yöntemlerinin, ders ve proje içeriklerinin taşıdıkları önemdir.

Mimari tasarım ve eğitimine yönelik olarak genel özelliklerin ve yaklaşımların tanımlanması, bağlam ve hedeflerin belirlenmesi, bu süreçte öğrenciye kazandırılması amaçlanan bilgi ve becerilerin irdelenmesi, stüdyo eleştirilerinin açıklanması, öğretim üyelerinin ve öğrencilerin özelliklerinin belirlenmesi ve rollerinin tanımlanması mimari proje dersinin yani tasarım stüdyosunun mimarlık bölümlerinin programlarında genel olarak dört kategoride toplanabilecek olan temel dersler, mimarlığın bilimsel temelini oluşturan dersler, mimarlığın tasarım temelini oluşturan dersler arasındaki yerinin hangi açılardan ele alındığının ve tanımlandığının tespit edilebilmesi açısından önem taşımaktadır.

Mimari tasarım ve eğitimiyle ilgili olarak aktarılan çalışmalardan ortaya çıkan sonuçlar şunlardır:

Kısaca, bir mimari ürünü ortaya koymaya yönelik olarak düşünsel ya da maddi çalışma süreci olarak tanımlanabilen mimari tasarıma genel yaklaşımlar, popüler tartışma konuları olarak karşımıza çıkmaktadır. Mimarların tasarlama süreci içindeki davranışlarının, ürün sonuç ilişkisinin, tasarım bilgisinin ve öğrenci-proje yürütücüsü tavrının belirlediği bu süreçlerin, tasarlamayı öğretmek adına birer model olmalarına rağmen günümüz bilgi işlem teknolojilerine dönük olarak yeniden formüle edilmeleri gerekmektedir.

Mimari tasarlama eylemi sürecinde çözümlenmesi gereken tasarlama problemleri, hedefleri, süreçleri ve sonuçları bakımından farklılıklar göstermektedir. Aynı tasarım problemine farklı tasarımcılarca farklı çözümler getirilmesi, ilk oluşan sentez biçiminin tasarım problemine yaklaşımı, tek bir doğrunun ulaşılacak hedef olarak belirlendiği durumlar ve çözüm sürecinin izlediği yön sonuçta farklı bir ürünün çıkmasına neden olmaktadır.

Problem alanının birbirinden farklı geometrik nitelikteki tasarım yardımcı araçlarıyla ele alınması, mekansal içerik, bina-çevre sistemi, tipolojik farklılaşma ve ölçek bağlamında sistem anlayışlarını ortaya çıkarmaktadır. Tasarım probleminin

tanımlanma şekli ise problemin formüle edilme ve çözüm sürecini tanımlama işlemlerindeki farklılaşmaları açıklamaktadır.

Kullanıcı gereksinmelerine göre eldeki olanaklarla en iyi yapma çevreyi tasarlama olarak özetlenebilen mimari tasarım süreci, sorunun parçalara bölünmesi, parçaların yeni bir biçimde bir araya getirilmesi ve yeni düzenlemelerin uygulanabilirliğinin denenmesi bakımından ortak ve değişmeyen özellikler gösterse de, problem türüne ve problem alanındaki çeşitliliğe göre birbirinden farklı yaklaşımlarla ele alınmaktadır. Bu tanımlanması zor ve karmaşık yapı içinde, proje yürütücülerinin deneyimleri ve bilgi birikimleriyle oluşan tasarım ve tasarlamayı öğretme düşünceleri/sistemlerinin farklılığı sonucunda, mimari tasarım süreçleri değişiklik göstermektedir.

Tasarım süreci ve eğitime ilişkin irdelemeler, mimarlığa bakış açısının tasarım stüdyolarındaki eğitimin bağlam ve hedeflerin, içeriğin, yöntem ve ortamların, yönetim ve yapılanmanın çerçevesini belirlemektedir. Mimarlık eğitiminin çekirdeğini oluşturan mimari tasarım stüdyolarında, tek yönlü olarak eleştiri temeliyle yürütülen ortamlar, yerini proje yürütücüsünün ve öğrencinin karşılıklı iletişim ve etkileşim içinde olduğu ortamlara bırakmaktadır.

Bu bulgulardan hareketle, mimari tasarım stüdyosunun mevcut içeriğinin saptanması, öğrencilerin, öğretim üyelerinin ve öğretim üyesi yardımcılarının konuya ilişkin düşüncelerinin belirlenmesi ve bu düşüncelerin karşılaştırılmasına yönelik olarak yürütülen örnek olay incelemelerine ve bulgularına diğer bölümlerde yer verilmektedir.

BÖLÜM DÖRT

ANALİZ YÖNTEMİ, ALAN ÇALIŞMASI VE BULGULAR

4.1 Giriş

Tez çalışmasının bu bölümünde, mimari tasarım stüdyolarının asıl elemanları olan Dokuz Eylül Üniversitesi Mimarlık Fakültesi Mimarlık Bölümü öğretim üyelerinin, öğretim üyesi yardımcılarının ve 401-402 Tasarım Stüdyosu öğrencilerinin katılımlarıyla gerçekleştirilecek olan örnek olay incelemelerinin kurgusu ele alınmaktadır. Bu tez çalışmasına yönelik olarak ‘irdeleme’ sözcüğünün kullanımıyla anlatılmak istenen, stüdyolardaki mimari tasarım eğitiminin, eğitimci ve öğrencilerin düşünce, gözlem, dilek ve istekleri doğrultusunda incelenmesi ve eleştirilmesi gereken bütün yönlerinin tek tek gözden geçirilmesidir.

Alan çalışmasına yönelik olarak,

- İTÜ Mimarlık Bölümü bünyesinde gerçekleştirilmiş olan mimarlık eğitim programının değerlendirilmesine yönelik *öz değerlendirme modeli*,
- Belkıs Uluoğlu’nun (1990) *Mimari Tasarım Eğitimi, Tasarım Bilgisi Bağlamında Stüdyo Eleştirileri* başlıklı doktora tezinde yer alan proje yürütücüler anketi örneği,

- Nurbın Paker Kahvecioğlu'nun (2001) *Mimari Tasarım Eğitiminde Bilgi ve Yaratıcılık Etkileşimi* başlıklı doktora tezi kapsamındaki alan çalışmasında kullanılan öğrenci-tasarımcı anket örneği ve
- Ayşen Ciravoğlu'nun (2001) *Mimari Tasarım Eğitiminde Workshop-Stüdyo Paralelliği Üzerine* başlıklı yüksek lisans tezinde yer alan öğretim üyesi ve öğrenci 'stüdyo' anket örneklerinde yer alan soru dizilerinden yararlanılmıştır.

4.2 Alan Çalışmasının Kurgusu

Tez kapsamında yapılan alan çalışması için gerekli olan **soru dizileri hazırlanırken ve derlenirken**; soru dizisinde yer alacak soruların, araştırmanın sorunuyla doğrudan bağlantılı olması ve soruların mantıksal bir düzen içinde bir bütünlük oluşturması ilkeleri üzerinde durulmuştur. Bu iki ilkenin optimal düzeyde gerçekleştirilmesi; elverişli ve amaca uygun bilgilerin sağlanmasını olanaklı hale getirmektedir.

Soruların araştırmanın sorunuyla doğrudan bağlantılı olması ilkesi; soru dizilerinde yer alan her sorunun tezin araştırılma nedeniyle doğrudan ilişkili olmasıdır. Bir başka deyişle, soru dizisinde yer alan her soruya verilecek yanıtların, fakültede verilen mimarlık eğitiminin ve mimari tasarım eğitiminin “*mevcut durumunun irdelenmesi*” bakımından mantıksal olarak anlamlı olması beklenmektedir. Mimari tasarım eğitimi sorunuyla dolaylı ilişkisi olan veya ilişkili olduğundan kuşku duyulan sorulara, soru dizilerinde yer verilmemiştir.

Dokuz Eylül Üniversitesi Mimarlık Fakültesi Mimarlık Bölümü'nde *Mimari Tasarım Eğitimi* alanındaki düşünce, gözlem, dilek ve isteklerin belirlenmesinin amaçlandığı bu tez kapsamındaki alan çalışmasında, soru dizilerinin önce kendi bilgi, deneyim ve ön gözlemlerimden ve o konu ile ilgili kaynaklardan elde edilen bilgilerden yola çıkarak hazırlanması amaçlanmıştır. Ancak, bütün bunlara dayanarak hazırlanan soru dizilerinin birer taslak olmaktan öteye geçmediği de düşünülmektedir. Bu aşamada tez sorunuyla ilgili olarak bu konuyu bilen, bilgisinden yararlanan kaynak kişilere danışılmıştır. Böylelikle, sorulardaki

yanlılığın, çok anlamlılığın, yanlış anlaşılmanın ve yetersizliğin ortaya çıkaracağı sakıncaları giderme ve unutulmuş olan öteki hususları tamamlama olanağı bulunmuştur.

Soruların mantıksal bir düzen içinde bütünlüğü ilkesi ise; soru dizilerinde yer alan soruların aralarında bir iç bütünlük oluşturmalarıdır. Yani, sorular mimari tasarım eğitim bütününe tamamlayıcı unsurları olarak içsel bir bütünlüğe sahip olacak şekilde birbirleriyle uyumlandırılmaktadırlar.

Mimari tasarım stüdyosunda yaşanan süreçler, tek kişinin denetimindeki bir tasarım süreci olmaktan çok, karşılıklı etkileşimi içeren ortaklaşa bir sürecin örgütlenmesi şeklindedir. Bu örgütlenme içinde, tasarım yapmayı öğrenen kişi ile, tasarlamayı öğreten kişinin rolleri birbirini içermekle birlikte farklılıklar göstermektedir. Bu bağlamda, tasarım stüdyosunda birbirinden farklı rolleri üstlenen katılımcılara yöneltilen **soruların kuruluş biçimleri** arasında ayrımlar olduğu gibi, bu soruların gördükleri işlevler yönünden de aralarında kimi farklılıklar bulunmaktadır. Ayrıca, tüm sorular konularına ve sağlayabilecekleri bilgilerin türüne göre de **sınıflandırılmaktadırlar**.

Mimari tasarım eğitiminin irdelenmesine yönelik olarak aranan bilginin türü soruların biçimsel özelliğini belirlemektedir. Amaca uygun bilgilerin sağlanması, kuruluş biçimleri bakımından elverişli soruların sorulmasını gerektirmektedir. Bu bağlamda, **biçimsel özelliklerine göre sorular** genellikle açık uçlu sorular grubunda yer almaktadırlar (bkz. Ek 3, sorular 5-19 ve Ek 4, sorular 3-4, sorular 6-10, soru 12, sorular 14-16).

Soru dizilerinde yer alan soruların, **amaç ve işlevlerine ya da sağlamaya yöneldikleri mimari tasarım bilgisinin türüne göre de sınıflandırılmaları** mümkündür.

Öğrencilerin ve eğitimcilerin kişisel özelliklerini saptamaya yönelik **olgusal sorular**, genellikle birer bağımsız değişken olarak ele alınmakta ve bu sorulara

verilen yanıtlarla, öteki sorulara verilen yanıtlardan, araştırmanın sorunu bakımından anlamlı olanları çapraz ilişkiye sokularak önemli bilgiler sağlamaktadır. Katılımcıların, yaş, cinsiyet, unvan vb. gibi özelliklerine ilişkin bilgileri sağlayan olgusal sorular, öğrencilerin, öğretim üyelerinin ve öğretim üyesi yardımcılarının profilinin çizilmesine olanak tanımaktadır (bkz. Ek 3, sorular 1-4 ve Ek 4 sorular 1-2).

Tutum ve kanı soruları, kazanılan eğilim ve yönelimlerle ilgili olup, katılımcıların mimari tasarım stüdyosunun işleyişine yönelik düşüncelerini ifade etmektedir. Bu tür sorular katılımcıların düşünce ve duygularıyla ilgili olduğundan, soru dizilerinin en öznel unsurlarını belirlemektedir (bkz. Ek 3, sorular 8-13 ve Ek 4, soru 8, sorular 13-16).

Soru dizilerinde, yukarıda değinilen soru türlerinin yanı sıra, bu sorulara verilecek yanıtların analiz ve değerlendirmelerinde yardımcı olacak, kimi “özel amaçlı” sorulara da yer verilmektedir. Özel amaçlı sorular hazırlanırken, bunların yüklenecekleri asıl işlevler göz önünde tutularak bu işlevleri karşılayacak biçimde düzenlenmektedirler. Özel amaçlı sorular da kendi içinde işlevlerine göre “eleme soruları”, “sondajlama soruları” ve “ortam hazırlayıcı sorular” şeklinde çeşitlenmektedir.

Eleme soruları, araştırma sorunuyla ilgisi olmayanların ya da bu konuda yeterli bilgiye sahip olmayanların elenerek, yönelmek istenilen hedef kitlenin saptanması amacıyla hazırlanmış soru tipleridir. Yani, gerekli bilgi ve deneyime sahip olmadıkları için sorulara yanıt vermemesi gereken kimseler bu tip sorularla elenmektedir (bkz. Ek 3, sorular 8-13).

Sondajlama soruları, genellikle cevaplayıcıların belli bir soruya verdikleri yanıtların gerekçelerine ulaşmak, ya da verilen gerekçeleri daha da derinleştirmek için sorulmaktadır. Bu tür sorular daha çok, yanıtlayıcıların sergiledikleri belli bir davranışın arkasında yatan itici gücü saptamaya yaramaktadır (bkz. Ek 3, sorular 5-7, soru 9, soru 13 ve Ek 4, soru 4, soru 7-16).

Ortam hazırlayıcı sorular ise, yanıtlayıcılara, bir konudan ötekisine kolayca geçmelerine yardımcı olmak üzere sorulmaktadır. Bu tip sorularla, araştırmanın asıl konusuna geçebilmek için, geçmiş hakkında kimi bilgiler istenilerek, yanıtlayıcıların düşüncelerini toplamaları amaçlanmaktadır (bkz. Ek 3, soru 5 ve Ek 4, soru 6).

Bu bağlamda, özel amaçlı sorularla ilgili bu açıklamalardan, bu soruların ayrı ayrı ve birbirinden bağımsız olarak kullanıldıkları sonucu çıkarılmamalıdır. Tam tersine, bunların birkaçının birleştirilerek ve birbirlerini bütünleyecek biçimde sistemli bir şekilde kullanılmalarıyla, öğretim üyelerinin, öğretim üyesi yardımcılarının ve öğrencilerin fakültede verilen mimarlık eğitiminin ve mimari tasarım eğitiminin "*mevcut durumunun irdelenmesi*"ne yönelik tutum ve kanılarının çok yönlü araştırılması olanaklı hale getirilmeye çalışılmaktadır.

Soru dizisinde yer alan her sorunun, alan çalışmasının bir parçasını oluşturduğuna ve her parçanın aydınlatılması için geçerli ve amacâ uygun bilgiler sağlamaya yöneldiğine daha önce değinilmiştir. İşte, bir sorunun bunları sağlayabilmesinin önkoşulu, o sorunun gereğince dile getirilmesidir. Bu nedenle, alan çalışması kapsamındaki soruların gereğince dile getirilmesini engelleyen "yetersizlik", "yanlış anlaşılma" ve "yanlılık" gibi özelliklerin neden olabileceği durumlar engellenmeye çalışılmaktadır. Ayrıca, mimari tasarım eğitimiyle ilgili olarak, yanıtlayıcılara belli bir görüşü ya da yaklaşımı benimsetme eğiliminde olmayan sorularla, her yanıt seçeneğine eşit seçilme şansı tanınmaktadır. Katılımcıları ürküten, doğrudan sorulması halinde onları cevaplamaktan kaçınmaya yöneltti rahatsız edici soruların kullanımından kaçınılmaktadır. Öğrencilerin, öğretim üyelerinin ve öğretim üyesi yardımcılarının fakültede verilen mimarlık eğitiminin ve mimari tasarım eğitiminin "*mevcut durumunun irdelenmesi*"ne yönelik olarak, kendi durumlarını değerlendirirken, onları olduklarından daha üstün görünmeye ve bu yönde yanıt vermeye yöneltti soruların kullanılmamasına özen gösterilmiştir.

Fakültede verilen mimarlık eğitiminin ve mimari tasarım eğitiminin "*mevcut durumunun irdelenmesi*"ne yönelik alan çalışmasında soruların dile getirilmesi aşamasında, katılımcılara bazı bilgilerin de sunulduğunun belirtilmesinde yarar

görülmektedir. Yanıtlayıcıların alan çalışmasını benimseme ve işbirliği yapma eğilimlerini arttıracak bilindiği için alan çalışmasının kim tarafından ve hangi nedenle yapıldığı açıkça belirtilmiştir. Bu tez kapsamında yapılan alan çalışmasının niçin yapıldığı, sorulan bilgilere neden ihtiyaç duyulduğu ve toplanacak bilgilerin hangi amaçla kullanılacağı da proje yürütücülerine ve öğrencilere açıklanmıştır. Yanıtlayıcılara araştırmayı benimsemelerini ve katkılarını sağlamayı özendirecek şekilde yanıtlarının hiçbir şekilde kişisel olarak açıklanmayacağı ve anonim şekilde değerlendirileceği yönünde güvence verilmiştir. Bu nedenle onların tanınmalarını kolaylaştırıcı ayrıntılara girmekten kaçınılmıştır.

Bu bölümde, bu evreye kadar yapılan açıklamalarla, soru dizilerinin hazırlanmasında göz önünde tutulan ilkeler ve soruların biçimleriyle, dile getirilmesinde önemli görülen konular aydınlatılmaya çalışılmıştır. Bu aşamada ise soru dizilerinin son biçimini alması ve alanda uygulanabilir bir duruma gelebilmesi için, uygulanmakta olan “pilot inceleme”, “ödeneme”, “örnek olay inceleme” ve “verilerin değerlendirilmesi” işlemleri açıklanmaktadır.

Pilot inceleme, önbilgilerin yetersiz görüldüğü durumlarda başvuru ve bu yetersizliği gidermeye yönelik uygulamalı bir işlemdir. Pilot inceleme gerek araştırılan konu üzerindeki bilgi eksiklerinin tamamlanmasına, gerekse de soru dizilerinin uygulanacağı kişilerle ilgili yararlı bilgilerin sağlanmasına yardımcı olan bir işlem ya da uygulama olarak düşünülmektedir. Bu bağlamda, fakültede verilen mimarlık eğitiminin ve mimari tasarım eğitiminin “*mevcut durumunun irdelenmesi*”ne yönelik tez kapsamında yapılan alan çalışmasında, literatür dikkatle incelendikten, alanda daha önce yapılan çalışmalar gözden geçirildikten ve kaynak kişilerle görüşüldükten sonra pilot inceleme işlemine başvurusu gerekli görülmüştür. Pilot incelemeden sağlanan bilgiler kullanılarak, ödeneme işlemine girilmiştir.

Ödeneme, pilot incelemeye oranla daha biçimsel bir işlemi içermektedir. Bu işlemde, soru dizilerine kesin biçimleri verilmeden önce, eksik kalan yönlerin, zayıf kalan noktaların saptanması, işliğin denetlenmesi amaçlanmaktadır. Ödeneme

işlemi, hazırlanan soru dizilerinin "minyatür bir örnek" üzerinde uygulanmalarıyla gerçekleştirilmektedir. Bir başka deyişle, soru dizisi nasıl bir kitleye uygulanacaksa, ödenemede de o türden kişilerin oluşturduğu temsili bir minyatür topluluk yer almaktadır. Ödeneme işlemiyle soru dizilerinin alan çalışmasının kapsamına uygunluğu ve yanıtlayıcıların niteliğiyle ne ölçüde bağdaştığı saptanmakta, zayıf noktalar görülmektedir.

Örnek olay incelemesi, bilgi alınacak kişilere özgürce belli soru dizilerine bağlı kalınarak sorular sorulmasına dayalı bir gözlem yolu olarak kullanılmaktadır. Derinliğine bilgiler toplayabilen ve geniş sondajlama sorularıyla yanıtların güvenilirliğini sağlayan esnek bir gözlem tekniği olarak soru sorulan kimselerin yanıt verme istekliliğini ve gücünü arttırmaktadır. Burada, inceleme konusu olan fakültede verilen mimarlık eğitiminin ve mimari tasarım eğitiminin "*mevcut durumunun irdelenmesi*" enine, boyuna ve derinliğine bütün yön ve boyutlarıyla, yoğun bir gözlem ve çözümleme altında tutulmakta ve bir dizi sonuçlara varılmaktadır.

Örnek olay incelemesi ile istatistik yöntem arasında kimi yaklaşım ayrımları olmakla birlikte, bunlar birbirine karşıt yöntemler olarak düşünülmemektedir. Tam tersine, aynı konuya iki ayrı boyuttan yaklaşan bu yöntemler birbirlerini tamamlamaktadırlar. Gerçekten de, istatistik yöntemi, örnek olay yönteminin ölçülebilir, sayıya vurulabilir nitelikli bilgileri sağlamadaki sınırlılığını tamamlamaktadır. Ayrıca, örnek olay yöntemi de, istatistiki bilgilerle açıklanamayan karmaşık olayların gelişimini etkileyen koşulları ortaya çıkararak istatistik yöntemi desteklemektedir.

Bu nedenle, fakültede verilen mimarlık eğitiminin ve mimari tasarım eğitiminin "*mevcut durumunun irdelenmesi*"ne yönelik olarak hazırlanan tez kapsamındaki alan çalışmasında kullanılan örnek olay incelemesi, bağımsız bir gözlem tekniği olarak görülmektedir.

Verilerin değerlendirilmesi, analiz ve yorumu birlikte içermektedir. Bu alan çalışmasında önem taşıyan veriler, önem sırasına göre sınıflandırılmaktadır.

İstatistiksel yönden güvenilir, anlamlı ve amaca uygun olanlar teker teker yorumlanmakta, her biri için kısa kısa notlar düşülmektedir. Daha sonra da, alan çalışmasının sorununa bir yanıt oluşturacak şekilde sınıflandırılmakta, sıralanmakta ve özetlenmektedirler.

Analiz işlemini, yorumlama izlemektedir. Yorumlama, analiz sonuçlarından hareketle, fakültede verilen mimarlık eğitiminin ve mimari tasarım eğitiminin “*mevcut durumunun irdelenmesi*” başlıklı tezin konusunu oluşturan ilişkilerden sonuçlar çıkarmak şeklinde tanımlanmaktadır. Analiz edilmeyen verilerin açıklanması çok güç ya da olanaksız olduğundan, verilerin önce analiz edilmesi, sonra da analiz sonuçlarının yorumlanması şeklinde bir yol izlenmiştir. Salt, tez çalışması içindeki ilişkiler yorumlandığında, analiz ve yorum bir anlamda iç içe olmaktadır. Burada, tezin ilk üç bölümünde açıklanan kavramlar ve tanımlar doğrultusunda dile getirilen ilişkilerin varlığı ya da yokluğu saptanmaktadır. Geniş bakış açısından yorumlamada ise, alan çalışmasının sonuçları ve çıkarımları ile ilgili kuramlar karşılaştırılmaktadır. Varılabilecek genellemeler ve bunlarla ilgili açıklamalar yapılmaktadır. Bir başka deyişle, mimari tasarım eğitime yönelik irdelemelerin yer aldığı tez çalışması kapsamında üretilen bilgiler kuramsal olarak değerlendirilmektedir. Ayrıca alan çalışmasının sınırlılıkları ve yetersizlikleri yorumlanmakta, değerlendirilmekte ve alanda yapılması gereken başka araştırmalar için ipuçları verilmektedir. Gelecek araştırmalara zemin hazırlayacak önerilerde de bulunmaktadır.

4.2.1 Eğitimci Örnek Olayı

Değerlendirme yönteminin ilk halkasını, öğretim üyelerinin ve yardımcılarının eğitim programını değerlendirmelerine yönelik olarak hazırlanan örnek olay incelemesi oluşturmaktadır. Bu değerlendirmenin dört temel amacı bulunmaktadır:

1. Lisans eğitim programının tümü ile ilgili olarak öğretim üyelerinin eleştirilerinin alınması,

2. Öğretim üyelerinin ve yardımcılarının derslerinde vermeyi amaçladıkları bilgi ve becerilerin saptanması,
3. Öğrencilerin performanslarının öğretim üyeleri ve yardımcıları tarafından değerlendirmesinin sağlanması,
4. Bilgi ve becerilerin toplamı olarak fiili program amaçlarının saptanması.

Eğitimci örnek olay incelemesindeki sorular:

- öğretim üyelerinin ve öğretim üyesi yardımcılarının profilinin;
- öğrencilere kazandırılması amaçlanan bilgi ve becerilerin;
- bilgi ve becerilerin yetkinlik düzeyinin;
- kazandırılması amaçlanan bilgi ve beceri konusunda öğrenci performanslarının;
- kullanılan eğitim teknik ve yöntemlerinin;
- programın yapısı, içeriği, dersleri, derslerin birbirleri ile ilişkileri açısından olumlu bulunan özelliklerin ve yetersizliklerin tespit edilmesine yöneliktir.

Eğitimci profilinin belirlenmesine yönelik olarak, doğum tarihi, cinsiyet, mimar unvanının alındığı okul soruları yöneltilmektedir. Tasarım eğitimi açısından akademik deneyimlerinin belirlenmesi için proje derslerine ne kadar süredir haftada ortalama kaç saat katıldıkları sorulmaktadır. Soru dizisinin ikinci kısmında ise, öğretim üyelerine, fakültede mimarlık öğretim programının mevcut durumunu değerlendirmelerine yönelik olarak sorular yöneltilmektedir. Stüdyoda gerçekleşen faaliyetleri tanımlamaya yönelik olan kısım ise açık uçlu sorulardan oluşmaktadır. Bu sorularla tasarım eğitimi sürecinin, tarafların özelliklerinin ve rollerinin tanımlanması amaçlanmaktadır. Tasarım eğitim sürecinin tanımlanmasına yönelik olarak proje yürütücülerinden bir mimari proje ders sürecini kısaca açıklamaları istenmekte ve onlara tasarımın nasıl öğretilmesi gerektiğini düşündükleri, stüdyoda yararlandıkları yöntem ve teknikler, stüdyoda ne tür bilgi kaynaklarından yararlandıklarına ilişkin sorular yöneltilmektedir. Eleştirilerin açıklanmasına yönelik olarak proje yürütücülerine, mimari tasarım eğitiminde stüdyo eleştirisinin önemi, eleştiriye nasıl ve nereden başladıkları, başlangıçta çözüme ilişkin bir imgenin olup

olmadığı, eleştiriyile öğrenciye kazandırılan en önemli şeyin ne olduğu gibi sorular yöneltilmektedir. Tarafların özellikleri ve rollerinin tanımlanmasına yönelik olarak, proje yürütücülerinden stüdyodaki rollerini, iyi bir proje yürütücüsünü ve iyi bir mimari proje öğrencisini tanımlamaları istenmektedir. Son olarak, eğitimcilerin her mimarlık öğrencisinin bilmesi gereken kavram, yapı ile okumuş olması gereken en önemli yayınları nasıl tanımladıklarının ortaya çıkarılmasına yönelik olarak en önemlilerinin neler olduğu ve bunların önceliklerinin olup olmadığı belirlenmeye çalışılmaktadır.

Öğretim üyelerinin ve öğretim üyesi yardımcılarının programı değerlendirmesi ile hem derslere ilişkin öz eleştiri yapılmış ve hem de katılımcıların beyanları ile öğrencilere mimarlık formasyonu için kazandırılması amaçlanan bilgi ve becerilerin gerçek durumu ortaya çıkarılması ve bu konudaki öğrenci performanslarının eğitimciler tarafından saptanması planlanmaktadır (bkz. Ek 3). Ayrıca, farklı özellikteki eğitimcileri kapsayacak biçimde ve genel durumu yansıtabilecek nitelikte olmasına dikkat edilmektedir. Bu çalışma ile öğrencilerin öğrenci örnek olay incelemesinde kendi performanslarını değerlendirdikleri çalışma karşılaştırılabilir şekilde düzenlenmektedir.

4.2.2 Öğrenci Örnek Olayı

Değerlendirme yönteminin diğer halkasını ise, mezun olmak üzere olan 401-402 Mimari Tasarım Stüdyosu öğrencileri tarafından eğitim programının değerlendirilmesine yönelik olarak hazırlanan örnek olay incelemesi oluşturmaktadır.

Bu inceleme üç grup bilgi içermektedir. Birinci grup, öğrencinin okula giriş yılı, mezun olunan lise ve mimarlık mesleğini seçim nedenleri gibi kişisel bilgileri içermekte olup öğrenci profiline ilişkin bilgi sahibi olmaya olanak sağlamaktadır.

İkinci grupta, öğrencilerin eğitim süresince birer öğrenci olarak kendi performanslarını değerlendirmelerine yönelik sorular bulunmaktadır. Buna göre öğrencilere sorular yöneltilerek tasarım sürecinde,

- başarılı ve başarısız oldukları konular, nedenler,
- bir konuda çözüm üretirken çözüme ulaştıracak yöntemin belirlenmesinde veya gerekli bilgi gruplarına erişmede izlemeyi tercih ettikleri yollar,
- bilmek veya araştırmak ihtiyacı hissettikleri temel bilgi ve/veya konu alanları,
- ulaşmak istedikleri bilgi kaynaklarına erişmede tercih ettikleri yollar,
- çözüm araştırırken çıkış yolunu engelleyen, yaratıcılığı kısıtlayan/sınırlayan nedenler ve süreçler belirlenmeye çalışılmaktadır.

Üçüncü grupta ise, öğrencilerin gördükleri mimarlık eğitimi ve mimari tasarım eğitimine ilişkin düşüncelerinin anlaşılabilmesine olanak sağlayan soru grupları yer almaktadır. Buna göre öğrencilere, eğitim gördükleri kurumda ulusal ve evrensel ölçekte,

- eğitimin yeterli olup olmadığı,
- tasarım eğitiminin yeterli olup olmadığı sorulmuştur.

Ayrıca öğrencilerden;

- mimari tasarım dersi proje konularının seçimiyle ilgili düşüncelerini,
- mimari tasarım derslerinde tasarım özgürlüğüne sahip olup olmadıklarını,
- mimarlık eğitimi ve mimari tasarım eğitimi konusunda düşünce ve önerilerini belirtmeleri beklenmektedir (bkz. Ek 4).

4.3 Eğitimci ve Öğrenci Örnek Olay İncelemelerine Yönelik Bulgular

Bu tez kapsamında, önceki bölümlerde tasarım eğitimi ile ilgili olarak verilen bilgileri desteklemek ve çalışmayı eğitimci ve öğrencilerin düşünce, gözlem, dilek ve istekleri doğrultusunda yönlendirmek amacıyla, Dokuz Eylül Üniversitesi Mimarlık Fakültesi Mimarlık Bölümü öğretim üyelerinin, öğretim üyesi yardımcılarının ve 401-402 Mimari Tasarım Stüdyosu öğrencilerinin katkılarıyla iki ayrı örnek olay incelemesi yapılmıştır. Bunlardan ilki, mimari tasarım eğitim süreci içeriğini çözümlenmeye yöneliktir. Amaç, mimari tasarım eğitim süreci kapsamında eğitimcilerin ve öğrencilerin ürünü ortaya koyma konusundaki düşünce biçimleri, tasarım alanındaki deneyimleri, tasarım bilgileri gibi kişisel veriler doğrultusunda

mimari tasarım eğitiminin *mevcut durumunun irdelenmesi*'dir. Amaçlanan bir diğer konu da öğrencilerin, öğretim üyelerinin ve öğretim üyesi yardımcılarının mimari tasarım eğitim süreci konusundaki sorulara verdikleri yanıtların karşılaştırılmasıdır.

Öğretim üyelerine yönelik olarak yapılan örnek olay incelemesine, Dokuz Eylül Üniversitesi Mimarlık Fakültesi Mimarlık Bölümü'nde öğretim üyesi ve öğretim üyesi yardımcılığı yapmakta olan 27 kişi katılmıştır. Örnek olay incelemesinin mümkün olduğunca farklı anabilim dallarından kişilerin katılımıyla gerçekleştirilmesine özen gösterilmiştir. Fakat yapı anabilim dalındaki katılımın 1 kişiyle sınırlandığı görülmüştür. Öğrencilerle gerçekleştirilen örnek olay incelemesine ise 401-402 Mimari Tasarım Stüdyosu'ndan ise 57 kişi katılmıştır.

Örnek olay incelemelerinin sonuçları ve incelemelere yönelik genel değerlendirmeler farklı başlıklar halinde yapılmıştır. Örnek olay incelemelerine yönelik değerlendirmeler sözel yollarla ifade edilmiş, gerekli görüldüğü noktalarda sözel ifadeler ayrıntılı sayısal bilgileri içeren değerlendirme tablolarıyla da desteklenmiştir. Örnek olay inceleme soru dizileri ise Ek 3 ve Ek 4'de verilmiştir.

*Fakülte*deki mimari tasarım eğitiminin *mevcut durumunun irdelenmesi*'ne yönelik olarak gerçekleştirilen örnek olay incelemelerine katılan 27 öğretim üyesi ve öğretim üyesi yardımcısı ve 57 öğrencinin görüşleri aşağıdaki başlıklar halinde sunulmaktadır.

4.3.1 Eğitimci Örnek Olay İncelemesine Yönelik Bulgular

13 öğretim üyesinin ve 14 öğretim üyesi yardımcısının katılımıyla gerçekleştirilen örnek olay incelemesinin ilk soru dizisi *eğitimci profili*'nin tespit edilmesine yöneliktir (bkz. Ek 3, sorular 1-4). Bu bağlamda; eğitimcilerin yaş dağılımının, cinsiyet dağılımının, mezun oldukları okulların, mimari proje derslerine ay/yıl üzerinden katılım sürelerinin belirlenmesine ilişkin sorular yöneltilmiştir. Bu soru dizisi sonucunda elde edilen veriler şu şekildedir:

Örnek olay incelemesine katılan öğretim üyelerinin ve öğretim üyesi yardımcılarının % 51.8'i 24-33 yaş grubu, % 18.6'sı 34-43 yaş grubu, % 14.8'i 44-53 yaş grubu ve % 14.8'i ise 54-63 yaş grubu içinde yer almaktadır (bkz. Ek 5, Tablo 1).

Cinsiyet dağılımında ise % 67 kadın, % 33 erkek sonucuna ulaşılmıştır (bkz. Ek 5, Tablo 2). Katılımcıların % 78'lik büyük bir çoğunluğunun Dokuz Eylül Üniversitesi Mimarlık Fakültesi Mimarlık Bölümü'nden mezun oldukları, % 22'lik kısımda yurt içinde başka bir mimarlık bölümünden mezun oldukları görülmektedir (bkz. Ek 5, Tablo 3).

Öğretim üyelerinin ve öğretim üyesi yardımcılarının, mimari proje derslerine katılım ve proje yürütücülüğü deneyim süreleri ise, % 59.2 0-9 yıl, % 14.8 10-19 yıl, % 18.6 20-29 yıl ve % 7.4 30-39 yıl şeklinde sıralanmaktadır (bkz. Ek 5, Tablo 4).

Eğitimci örnek olay incelemesinin ikinci soru dizisi ise, *fakülte*deki mevcut mimarlık öğretim programının yapısının, derslerin birbirleriyle ilişkilerinin, öğrenme-öğretme araç ve yöntemlerinin, ders ve proje içeriklerinin tespit edilmesine, eğitim sürecinin olumlu-olumsuz yönleriyle değerlendirilmesine ve bu sürece ilişkin gözlenen en temel sorunun belirlenmesine yöneliktir. Öğretim üyelerinin ve öğretim üyesi yardımcılarının fakültede *mimarlık öğretim programının mevcut durumunun, derslerin birbirleri ile ilişkilerinin ve ders ve projelerin içeriğinin irdelenmesi* amacıyla sorulan soruya verdikleri yanıtlar çeşitlidir (bkz. Ek 3, soru 5). Eğitimcilerin verdiği yanıtlarda, geniş bir alanda etkin olan mimarlık mesleğinin çeşitli alanları için *neden (amaç)* ve *nasıl (yöntem)* *mimar yetiştirilmesi gerektiği* irdelenmektedir. Ayrıca, mimarlık mesleğinin deneyim ve uygulama ile öğrenilmesi-öğretilmesi düşüncesinin, fakültedeki mimarlık öğretim programını belirlediği görülmektedir. Katılımcıların çoğunluğu, fakültedeki öğretim programının oluşturulmasında, bütün ders kategorilerin sentezinin söz konusu olduğu mimari proje dersinin yani tasarım stüdyosunun esas olduğunu belirtmektedir. Bununla birlikte, Türkiye genelindeki mimarlık bölümlerinin öğretim programları ile kıyaslandığında içerik olarak çeşitli, yoğun ve yeterli ama *klasik* mimarlık öğretim

programı olarak da nitelendirilebilecek bir yapıya sahip olduğu düşünülmektedir. Mevcut öğretim kadrosunun birikimi ve koşullarına göre yapılandırılmış olan öğretim programında, diğer ders kategorileri ile tasarım stüdyosunun kendi içinde işbölümünde içerik ve işleyiş bağlamında çakışmalar ve koordinasyon sağlanması bağlamında aksaklıklar yaşanması da verilen yanıtlar arasında yer almaktadır.

Öğrenme-öğretme araç ve yöntemlerinin irdelenmesi amacıyla sorulan soruya verilen yanıtlarda ise farklı noktalara değinilmektedir (bkz. Ek 3, soru 5). Öğretim üyelerinin ve öğretim üyesi yardımcılarının kişilikleri ve almış oldukları eğitimden kaynaklanan çeşitliliğe rağmen, karar verilmiş genel bir çerçeve içinde çok radikal farklılıklara rastlanmadığı vurgulanmaktadır. *Tasarım stüdyolarında kullanılan öğrenme-öğretme araç ve yöntemleri* ise; kuramsal bilgilerin aktarılması, problemin verilmesi, problemin çözümlenmesi, problemin çözümünün eskiz, teknik çizim, maket vb. mimari sunuş teknikleriyle modellere dönüştürülmesi ve değerlendirme başlıkları altında toplanmaktadır. Ayrıca, tasarım stüdyosunda birebir ilişki kurmaya dayalı bir yöntem izlendiği ve bunun için her türlü koşulun sağlandığı, buna rağmen öğrenci katılımının sınırlı olduğu belirtilmektedir. Kuramsal derslerde ise, bilgilerin kitaptan doğrudan aktarılmasının, sorgulamayı ve tartışmayı engelleyerek öğrenciyi katılımcı olmaktan uzaklaştırdığı görüşü ortaya çıkmaktadır. Bunlara ek olarak, sosyal, kültürel, ekonomik ve teknolojik değişimlere ayak uydurabilmek için gerekli koşulların sağlanmasının, fiziksel mekan ve araç eksikliklerinin giderilmesinin gerekli olduğu vurgulanmaktadır. Bilgisayar teknolojisi; yaşamın her alanında olduğu gibi mimarlık alanına da yenilikler getirmektedir. Bilgisayar teknolojisinin yarattığı global ağ, kitlesel toplum düzenini etkilemekte, bunun yansımaları mimarlık ve mimarlık eğitimi alanında da görülmektedir. Bu bağlamda, örnek olay incelemesine katılan öğretim üyeleri ve öğretim üyesi yardımcıları, fakültedeki öğretim programı içerisinde henüz bağımsız bir disiplin olarak karşımıza çıkan bilgisayar destekli uygulamaların okul ortamında gelişiminin desteklenmesi ve artırılması gerektiğini ifade etmektedirler.

Fakültedeki *mimarlık eğitim sürecine ilişkin olarak gözlenen en temel sorunun belirlenmesi* amacıyla yöneltilen soruya (bkz. Ek 3, soru 6) verilen yanıtlar ise;

derslerin içerik ve işleyişlerinde yaşanan aksaklıklar, öğrencilerin edindikleri bilgi birikimini farklı ders gruplarında kullanamamaları, öğretim programının yoğunluğu, motivasyon ve iletişim eksikliği olarak sıralanmaktadır. Bunlara ek olarak, tasarım olgusunun bir problem çözme becerisi haline dönüştürülememesi, ders kategorileri arasında koordinasyon sağlanamaması, teorik-pratik bilgi arasındaki ilişkinin yeterli olmaması, öğrenci-öğretimci profilinden kaynaklanan sorunlar ve fiziksel koşulların yarattığı aksaklıklar da temel sorun grubunda yer almaktadır.

Fakültedeki mevcut mimarlık eğitim sürecine ilişkin olumlu-olumsuz yönlerin irdelendiği soruya (bkz. Ek 3, soru 7) verilen yanıtlardan tespit edilen olumlu yönler; ‘öğretim üyesi profili’ ve ‘öğretim programının yapısı’ başlıkları altında toplanmaktadır. Eğitimci-öğrenci profili başlığı altında; deneyimli öğretim üyelerinin yanı sıra genç öğretim üyelerinin ve yardımcılarının sayıca çokluğu, öğrenci sayısı-öğretim üyesi sayısı arasındaki oran, öğretim üyelerinin kişilikleri ve almış oldukları eğitimden kaynaklanan çeşitlilik sıralanmaktadır. Öğretim programının yapısına ilişkin olarak tespit edilen olumlu yönler ise, tasarım konularının sürekliliği, tasarım stüdyosunun öğretim programının merkezinde yer alması ve ders programının revizyonu bağlamında atılan yeni adımlar olarak özetlenmektedir. Ayrıca, öğrencilere uygulamacı mimar kimliğinin kazandırılması ve bağımsız düşünme ortamına sahip olunması da katılımcılar tarafından olumlu olarak algılanmaktadır.

Bu soru dizisinde tespit edilen *olumsuz yönler* ise; anabilim dalları arasında entegrasyon eksikliği, ders içeriği ve işleyişi bağlamında çakışmalar ve aksaklıklar, mimarlık okullarında eğitim sürecinin önemli parçasını ve mesleğin uygulanmasındaki disiplin alanını kapsayan mimari tasarım / proje derslerinin her yönü ile geliştirilmeye açık olmayışı, öğretim üyelerinin kişilikleri ve almış oldukları eğitimden kaynaklanan çeşitliliğe rağmen, ders işleyişlerinde bu farklılıkların hissedilememesi, öğretim programının ders yükünün 4 yıllık öğretim süresi için çok yoğun olmasıdır. Uluslar arası iletişim, insan, kaynak, model, araştırma konularında, öğretim üyesi-öğrenci arasındaki ilişkilerde, öğrencilerin kendi aralarındaki bağlantılarda, eğitimci/öğrenci ve idari iletişimde, eğitim öncesi ve sonrası kurum/kişî ve kuruluşlarla bağlantılarda, mesleki süreç içerisinde

araştırma/geliştirme ve tanıtıma dayalı bağlantılarda, kurum ve kuruluşlar arası bağlantılarda yaşanan aksaklıklar ise öğretim üyelerinin verdikleri yanıtlar arasında olumsuz yönler arasında yer almaktadır.

Eğitimci örnek olay incelemesinin üçüncü soru dizisi ise, fakülteedeki mimari proje ders sürecinin mevcut durumunun ve stüdyoda gerçekleşen faaliyetlerin irdelenmesine yöneliktir (bkz. Ek 3, sorular 8-16). Soru dizisinde amaç; *tasarım eğitim sürecinin tanımlanması, bağlam ve hedeflerin belirlenmesi, bu süreçte öğrenciye kazandırılması amaçlanan bilgi ve becerilerin irdelenmesi, stüdyo eleştirilerinin açıklanması, öğretim üyelerinin ve öğrencilerin özelliklerinin belirlenmesi ve rollerinin tanımlanmasıdır.*

Tasarım eğitimi sürecinde öğrenciye kazandırılması amaçlanan bilgi, beceri ve yetenekler (bkz. Ek 3, soru 8); işlenebilecek konular, sentez becerisi, düşünme stilleri, görsel değerler, tasarım kalitesi, probleme yaklaşım, iletişim becerisi ve çalışma disiplini başlıkları altında toplanmaktadır. Bunların yanında; basiret, sezgi, problem tanımlama, problem çözme, karar verme, bilgiyi seçme ve yorumlama, öncelikleri belirleme, koordinasyon, bütün oluşturma, soyut düşünebilme, yaratıcılık, duyarlılık, sorgulama, farklı bakış açıları geliştirme, risk alma, yorumlama, kişisellik, bağımsızlık, esneklik, kendine güven ve kendini tanıma, adalet duygusu ve sağduyu, sorumluluk sahibi olma, kendini motive edebilme, kendini ifade edebilme, başkalarıyla iletişim kurabilme, empati, toplumun içinde birey olabilme ve saygı, güvenilirlik, merak, şüphe, gündemi izleme, genel kültür olayları ve durumları bağlamı içinde algılama, kendi stratejisini belirleme gibi özelliklerin de öğrenciye kazandırılması amaçlanmaktadır.

Fakülteedeki tasarım eğitim sürecinin tanımlanmasına yönelik olarak, öğretim üyelerinden ve öğretim üyesi yardımcılardan bir mimari proje ders sürecinde stüdyoda gerçekleşen faaliyetleri, proje konusunun seçiminin nasıl yapıldığı, proje konusuna giriş ve değerlendirme açısından kısaca açıklamaları istenmiştir (bkz. Ek 3, soru 9). Bu bağlamda, katılımcılar proje konusunun seçimine ilişkin soruyu çeşitli kriterler belirterek yanıtlamışlardır. Bu kriterler, seçilen konunun, içerik, problem ve

çevre (doğal, kültürel, görsel, kentsel vb.) ile tasarım sürecini yönlendirmesi, problem çözme becerisi kazandırması, kuram/planlama ve tasarım boyutları ile her ölçekte geliştirilebilmesidir.

Katılımcıların verdiği yanıtlar doğrultusunda, fakültede mimari proje ders sürecinde proje konusuna giriş, üzerinde çalışılan proje konusunda ve genel konularda mimari ürünü oluşturmaya ve tasarım sürecini açıklamaya yönelik olarak ön bilgiler verilmesi, düşünsel ve imgesel temalar kullanılması şeklinde gerçekleşmektedir.

Mimari tasarım eğitiminin önemli amaçlarından biri, mimarlık işinin “farklı alanlardaki çok çeşitli ögenin etkisiyle oluşma” karakterine hakim olmaya yardımcı olmaktır. Mimarlık ürününü değerli hale getiren, bu öğelerden her hangi birinin daha çok önemsenmesi değil, yapılan işin bu öğeler çerçevesinde belli düşünce veya düşüncelere dayandırılmasıdır. Bu bağlamda, grup eleştirileri, jüriler ve benzer faaliyetleri meydana getiren kişi kişiye görüşmeler ve eleştirilerin irdelendiği soruda, hem öğrencinin ürünü hem de bu ürünü ortaya koyuş biçimi ile sınıfa katmış olduğu değerler dikkate alındığı sonucu ortaya çıkmaktadır. Tasarım sürecine ve bu süreç sonunda ortaya çıkan ürüne verilen önem derecesi ise tasarım stüdyolarında farklılık göstermektedir.

Öğretim üyelerinin ve öğretim üyesi yardımcılarının stüdyoda yararlandıkları yöntem ve tekniklere yönelik olarak elde edilen veriler çeşitlilik göstermektedir (bkz. Ek 3, soru 10). Stüdyo derslerinin içeriği ve yürütülüş biçimi açısından veri tespiti, yapı, mimar, stil vb. inceleme ve örnek gösterme, ihtiyaç programı, ilişki ağları, analizler, tasarım sürecini etaplama, temel bir hareket noktası belirleme, üç boyutlu anlatım, serbest çizim, teknik çizim, kişi kişiye görüşmeler, grup eleştirileri ve jüriler, görsel malzeme kullanımı, konuyla ilgili uzmanlardan destek alınması, çalışmaların sergilenmesi, öğrencinin özgür bırakılması ve öğrenci profiline bağlı olarak öğrencinin yetenekleri doğrultusunda süreç belirlenmesi yararlanılan yöntem ve tekniklerin arasında yer almaktadır.

Katılımcıların mimari tasarım sürecine yaklaşımlarını irdelemek üzere onlara *stüdyoda kullandıkları bilgi kaynakları* sorulmuştur (bkz. Ek 3, soru 11). Bu konuya ilişkin olarak elde edilen bulgular; mimarlık, tarih, sanat, felsefe vb. yayınlar, dia, şeffaf, proje, eskiz, fotoğraf, maket vb. görsel malzeme, konusunda uzman kişiler, eğitim kadrosu ve mimarlar, konuyla ilgili örnek yapılar, her türlü mimari uygulama, bilgisayar teknolojisi ve yarattığı global ağ şeklinde sıralanmaktadır.

Stüdyoda kullanılan yöntem ve teknikler arasında en sık tekrarlanan, hem de öğrencinin öğrenme sürecine en büyük katkısı olduğu düşünülen görüşmelerle ve jürilerle ilgili olarak katılımcılardan *eleştiriye nasıl ve nereden başladıkları* sorulmuştur (bkz. Ek 3, soru 12). Elde edilen veriler eleştiriye; mimari üründen, ana fikir ve ilkelerden, çözüme ulaşılmasını sağlayan sorulardan, daha önce belirlenmiş olan değerlendirme kriterlerinden ve kavramlardan başladığı sonucunu ortaya çıkarmaktadır. Bina çevre ilişkilerinin değerlendirilmesi, yerleşim-kitle-mekansal kurgu-taşıyıcı sistem vb. yapısal özelliklerin irdelenmesi de stüdyo eleştirilerine nereden ve nasıl başladığı sorusuna verilen yanıtlar arasında yer almaktadır. Ayrıca, eleştirilerin tasarım sürecinin aşamalarına, proje konusuna, öğrencinin özelliklerine ve öğrencinin önerisine göre de değişiklik gösterebildiği görülmektedir.

Örnek olay incelemesinde yer alan bir diğer soru da *katılımcıların proje eleştirisine başlarken, projenin çözümüne ilişkin imgelerinin (eğer varsa) belirlenmesine* yöneliktir (bkz. Ek 3, soru 13). Bu bağlamda, yol gösterici, tartışmaları zenginleştirici ve geliştirici olarak değerlendirilebilen imgelerin, proje konusuna ve öğrencinin önerisine dayalı olarak ortaya çıkabildiği tespit edilmiştir. Diğer bir grup katılımcının ise varolan imgeleri saklı tutmaya çalıştıkları ve öğrencinin kendi kabulleri doğrultusunda özgün yapıtlar meydana getirmesini destekledikleri görülmektedir. Bunun yanında, tecrübe ve birikimin sonucu olarak anlık imgeler oluşması ya da imgeye sahip olmanın tamamen reddedilmesi de verilen yanıtlar arasında yer almaktadır. Ayrıca eğitimcilerden sorgulamaya yönlendiren, bilgi ve deneyimle destek veren, tasarım sürecini denetleyen ve yol gösteren görüşme ve jürilerle, öğrenciye kazandırılan en önemli şeyin ne olduğuna ilişkin görüşlerde istenmiştir. Öğretim üyeleri ve öğretim üyesi yardımcıları, sistematik ve kapsamlı

düşünme, izlenecek yolu belirleme, araştırma, yaratıcılık, tasarlanan ürüne yönelik düşünceleri ve kararları söz, çizim, model, vb. aracılığıyla çeşitli temsil biçimleriyle ortaya koyma, özgünlük, eleştirme, kendini ifade etme, mimari bir dil belirleme, mimarlık, tasarım ve tasarlamaya ilişkin görüş, bilgi ve beceriler, yeni bilgileri kendi amaç ve beklentileriyle bütünleştirerek ya da kimi zaman redderek inisiyatif kullanma, mimari tasarım sürecini yaşayarak öğrenme ve mimari bir kişilik oluşturma gibi özelliklerin öğrenciye kazandırılmasının önemli olduğunu vurgulamaktadırlar.

Fakültedeki mimari tasarım eğitimi sürecinin mevcut durumunun irdelenmesine yönelik olarak *stüdyodaki rollerin, iyi bir proje yürütücüsünün ve öğrencisinin tanımlanması* istenmiştir (bkz. Ek 3, sorular 14-16). Bu aşamada *tasarım eğitimi konusundaki yaklaşımlar, stüdyodaki rollere ilişkin görüşler* irdelenmektedir (bkz. Ek 3, soru 14). Öğretim üyeleri ve öğretim üyesi yardımcıları, stüdyodaki rollerini; özgün ve zengin fikirler ortaya koyabilme özelliği kazandırma, yapma yolunu gösterme, süreci yönlendirme, bilgilendirme, düşünme yolunu gösterme, deneyimini aktarma, özgür tasarlama ortamı yaratma, öğrencileri özgüvenli kişiler olarak yetiştirme, kişilere yaptıkları projelerin sorumluluğunu taşıyabilme ve bağımsız karar verebilme niteliği kazandırma, bilgileri koordine etme, mimari kişilik kazandırma, yaratıcılığı harekete geçirme, dikte etmeden öğrencinin önüne geniş bir perspektif sunma, bilgiye ulaşmak için araştırmacı olmaya yönlendirme, hatalı durumlarda olası sonuçlar hakkında uyarma ve tasarımın tutarlı olması için yardım etme ve bilgi, görgü ve deney arasında öğrenciye alternatifli düşünme yetisi kazandırma şeklinde tanımlamaktadırlar.

Mimari proje dersinde, dersin yapısını oluşturan kişi proje yürütücüsü, dersin işleyişini yönlendirenler ise bütün katılımcılar şeklinde tanımlanmaktadır. Tasarım stüdyosunun işleyiş sırasında proje yürütücüsünün kendi konumu üzerinde özellikle düşünmesi gerekli görülmektedir. Çünkü, proje yürütücülerinin öğrenciyle ilişkisini belirlerken, sürekli değişmekle birlikte, ne zaman hangi kimliğe (öğreten, yönlendiren, gösteren, destekleyen, kışkırtan, tartışan) ihtiyaç duyulduğunu anlaması; stüdyonun ritmini, nabzını çok iyi tutması ve buna bağlı olarak anlık kararlar

verebilmesi gerekmektedir. Bu bağlamda, *iyi bir mimari proje yürütücüsünün ve iyi bir mimari proje öğrencisinin tanımlanmasına* yönelik irdellemelerde, kişilik özellikleri, tasarımcı özellikleri ve mimar özellikleri karşımıza çıkmaktadır (bkz. Ek 3, soru 15). Bunlara ek olarak katılımcılar *iyi bir proje yürütücüsünün*; öğrencinin gelişimini sağlayan, bilgilendiren, eleştiren, öğrenci psikolojisini bilen, eğitim sürecini denetleyen, çözüm ve fikir dikte ettirmeyen, yol gösteren, birikim ve deneyim sahibi, hoşgörülü, iletişimi kuvvetli, sabırlı, duyarlı ve araştırmacı olması gerektiğini belirtmektedirler.

İyi bir mimari proje öğrencisi ise (bkz. Ek 3, soru 16); mimarlık mesleğini seven, çalışkan, disiplinli, kendine güvenen, birikim sahibi ya da öğrenmeye açık, düşünen, eleştirme ve değerlendirme yeteneği olan, iletişimi kuvvetli, yetenekli ve yaratıcı, çevreye duyarlı, tasarımda hareket noktası geliştirmeye açık ve mimari kimlik sahibi özellikleriyle karşımıza çıkmaktadır.

Öğretim üyelerinin ve öğretim üyesi yardımcılarının mimari tasarım eğitimi olgusuna yaklaşımlarını irdelenmek üzere yöneltilen bir diğer soru dizisi ise onların *kuramsal ve görsel birikimlerde nelere ağırlık verdiklerini* tespit etmeye yöneliktir (bkz. Ek 3, soru 17). Bu doğrultuda, katılımcıların her mimarlık öğrencisinin bilmesi gereken önemli kavramlara, yapılara ve yayınlara verdikleri yanıtlar; önem sırası gözetmeksizin sıralama yönündedir. En önemli kavramlara verilen yanıtlar; temel mimari kavramlar (işlev, form, ritm, estetik, mekan, strüktür vb.), biçimsel kavramlar (tonoz, kubbe, kabuk vb.), yapı tiplerine yönelik kavramlar (külliye, hamam, medrese vb.), mimari akımlar, mimarlık, tasarım, sanat ve felsefe vb. konu başlıklarından oluşmaktadır. En önemli yapıların-projelerin sıralandığı grupta ya bina, mimar, yer adının belirtildiği ya da ilke, dönem, bina tipolojisinin belirtildiği görülmektedir. Antik ve /veya klasik dönem, modern öncesi dönem, modern dönem ve modern sonrası dönem yapıları, mimarları ve yerleşimleri farklı sıralamalarla ifade edilmektedir. Burada dikkat çekici nokta, toplumsal ve kültürel süreçlerin, bina tipolojilerinin, fonksiyonların, sembolik, kültürel veya estetik anlamların, strüktürel veya teknolojik özelliklerin, tarihi gelişimin ve beğenilerin sıralamaları belirlemesidir. Ayrıca, katılımcıların herhangi bir kavram, yapı-proje belirtmediği

durumlarla da karşılaşılmaktadır. Son olarak, en önemli yayınlara ilişkin yanıtlar ise; dergi, referans kitap, teknik yayın şeklinde sıralanmaktadır.

4.3.2 Öğrenci Örnek Olay İncelemesine Yönelik Bulgular

401-402 Mimari Tasarım Stüdyosu'ndan 57 kişinin katılımıyla gerçekleştirilen örnek olay incelemesinin ilk soru dizisi *öğrenci profili*'nin tespit edilmesine yöneliktir (bkz. Ek 4, sorular 1-2). Bu bağlamda; öğrencilerin okula giriş yılını, mezun oldukları orta öğrenim kurumunun türünü, öğrenci seçme-yerleştirme tercihlerinde yer alan mimarlık okulu sayısını belirlemeye yönelik sorular yöneltilmiştir. Ayrıca, mimarlık mesleğini tercih nedenlerine ve ailede veya yakın çevrede tasarım-mimarlık mesleğinden kişilerin tercihlerde etkinliğinin belirlenmesine ilişkin sorular da bu soru dizisinde yer almaktadır.

Örnek olay incelemesine katılan öğrencilerin % 47.4'ü 1999, % 40.3'ü 1998, % 3.5'i 1997, % 3.5'i 1996, % 3.5'i 1994 ve % 1.8'i de 1993 yılında okula girmiştir (bkz. Ek 5, Tablo 5).

Katılımcıların mezun oldukları orta öğretim kurumunun türlere göre dağılımı ise şu şekilde gerçekleşmektedir: Anadolu lisesi mezunları - % 36.8, lise mezunları - %33.3, özel lise mezunları - % 14.0, süper lise mezunları - % 5.3, fen lisesi mezunları - %5.3, meslek lisesi mezunları - 3.5 ve özel fen lisesi mezunları - % 1.8'dir (bkz. Ek 5, Tablo 6).

Öğrencilerin mimarlık mesleğini tercih nedenleri; mimarlık mesleğinin meslek olarak, iş olarak, uğraş olarak karakteri, mimarlığın hayatın içinde yer alması sebebiyle farklı konularla iç içe olması, mesleğin kazandırdığı bilgi-beceri, görsel değerler, düşünme stilleri, toplumda statü edinme, meslek konusunda edinilen ön bilgilenme, kariyer ve maddiyat olarak sıralanmaktadır. Öğrenci seçme-yerleştirme sisteminin sonuçlarından biri olarak fen-matematik puan sıralamasına göre meslek tercihinde yapmak ya da yapmak zorunda kalmak da verilen yanıtlar arasındadır.

Ailede veya yakın çevrede tasarım-mimarlık mesleğinden kişilerin tercihlerde etkinliğinin belirlenmesine ilişkin soruya verilen yanıtın % 48'i, bu kişilerin varlığını ve tercihlerde etkili olduklarını, % 52'si ise ailede veya yakın çevrede yer almadığını göstermektedir (bkz. Ek 5, Tablo 7).

Mimarlık mesleğini yapabilecek düzeyde insanlar yetiştirmek amacıyla yürütülen mimarlık eğitimi, formel ve enformel çalışmaları bünyesinde barındırmaktadır. Fakültelerdeki uygulamalar başka etkinliklerle desteklenerek katılımcılık artırılmakta, öğrencilerin yeni fikirlere açık olmaları ve konulara eleştirel yaklaşımları sağlanmaktadır. Örnek olay incelemesine katılan öğrenci profilinin belirlenmesine yönelik son soru, *öğrencilerin mimarlık eğitimi sürecinde katıldıkları farklı aktiviteleri ve deneyimleri belirlemeye* yöneliktir (bkz. Ek 4, soru 5). Bu soruya verilen yanıtlar; bilgi dağarcığını geliştiren, tasarım problemine yaklaşımlar konusunda yol gösteren seminerler, hayal gücünü tetikleyen, öğrencilerin deneyimlerine birkaç alan daha ekleyen kısa süreli tasarım çalışmaları olan workshoplar (atölye çalışmaları), bilgi, görgü ve deneyimleri artıran geziler ve alan çalışmaları (yapı, sergi, fuar gezmek, kültürel ve sanatsal etkinliklere katılmak vb.) ve tasarım-uygulama kavramlarını birleştiren yapım eylemleri (topoğrafya stajı, büro stajı, şantiye stajı vb.) başlıkları altında toplanmaktadır.

Öğrenci örnek olay incelemesinin ikinci soru dizisi, *fakültedeki mevcut mimarlık öğretim programının yapısının, derslerin birbirleriyle ilişkilerinin ve eğitim sürecinin olumlu-olumsuz yönleriyle irdelenmesine* yöneliktir (bkz. Ek 4, sorular 6-7). Fakültedeki mevcut mimarlık öğretim programının yapısının ulusal ve evrensel ölçekte irdelendiği soruda, Türkiye genelindeki mimarlık bölümlerinin öğretim programları ile kıyaslandığında içerik olarak çeşitli, yoğun ve yeterli, *klasik* mimarlık öğretim programı olarak da nitelendirilebilecek bir yapıya sahip olduğu düşünülmektedir. Ders grupları arasındaki farklı yaklaşımlar nedeniyle, anabilim dalları arasında entegrasyon eksikliği, ders içeriği ve işleyişi bağlamında çakışmalar ve aksaklıklar, daha önce edinilen bilgi-beceri ve birikimin farklı ders kategorilerinde sentezlenerek kullanılamaması ise, derslerin birbirleriyle ilişkilerinin irdelenmesi sonucunda ortaya çıkmaktadır. Evrensel ölçekte bir değerlendirme yapılması

istendiğinde ise; son dönemlerde mimarlık ortamına ve mimarlık eğitimine yön veren kavram ve konuların gerisinde kalındığı sonucuna ulaşılmaktadır. Bunlara ek olarak, sosyal, kültürel, ekonomik ve teknolojik değişimlere ayak uydurabilmek için gerekli koşulların sağlanmasının, fiziksel mekan ve araç eksikliklerinin giderilmesinin gerekli olduğu vurgulanmaktadır. Günümüzde mimarlık eğitimi hızla gelişmekte ve yaygınlaşmakta olan bilişim teknolojisinin yönlendirdiği bir yapılanma süreci yaşamaktadır. Eğitim programları içerisinde henüz çoğunlukla bağımsız disiplinler olarak karşımıza çıkan bilgisayar destekli tasarım ve uygulamalar, ulusal ve evrensel boyutta tartışılmaktadır. Katılımcıların bu bağlamda yaptıkları irdelemeler sonucunda, bilgisayar destekli uygulamaların okul ortamında gelişiminin desteklenmesi ve artırılması noktasında birleşildiği görülmektedir. Ayrıca, öğretim üyesi-öğrenci arasındaki ilişkilerde, öğrencilerin kendi aralarındaki bağlantılarda, eğitimci/öğrenci ve idari iletişimde, mesleki süreç içerisinde araştırma/geliştirme ve tanıtmaya dayalı bağlantılarda, kurum ve kuruluşlar arası bağlantılarda yaşanan aksaklıklar ulusal ve evrensel ölçekte yapılan değerlendirmeler arasında yer almaktadır.

Fakültedeki mevcut mimari tasarım eğitim sürecine ilişkin yeterli-yetersiz yönlerin irdelendiği soruya (bkz. Ek 4, soru 8) verilen yanıtlardan tespit edilen yeterli yönler; proje yürütücüsü profili ve tasarım stüdyosunun yapısı başlıkları altında toplanmaktadır. Proje yürütücüsü profili başlığı altında; deneyimli öğretim üyelerinin yanı sıra genç öğretim üyelerinin ve yardımcılarının sayıca çokluğu, öğretim üyelerinin kişilikleri ve almış oldukları eğitimden kaynaklanan çeşitlilik ve bu çeşitliliğin zaman zaman tasarım stüdyosuna yansımaları şeklinde sıralanmaktadır. Tasarım stüdyosunun yapısına ilişkin olarak tespit edilen olumlu yönler ise, yapılan proje konularında kendini yeterli ve tecrübeli hissetme, piyasa tecrübesi olan mimarların proje yürütücülüğünde gerçekleşen tasarım stüdyolarında yer alma, çeşitli kotlarda yapılan konu seçimleri ve proje stüdyosunun yürütülüşü olarak özetlenmektedir. Ayrıca, öğrencilere uygulamacı mimar kimliğinin kazandırılması da olumlu olarak algılanmaktadır.

Bu soru dizisinde tespit edilen *yetersiz yönler* ise; tasarım stüdyosu ile diğer ders grupları arasında entegrasyon eksikliği, tasarım stüdyolarının içeriği ve işleyişi bağlamında çakışmalar ve aksaklıklar, mimarlık okullarında eğitim sürecinin önemli parçasını ve mesleğin uygulanmasındaki disiplin alanını kapsayan mimari tasarım / proje derslerinin her yönü ile geliştirilmeye açık olmayışıdır. Öğretim üyelerinin kişilikleri ve almış oldukları eğitimden kaynaklanan çeşitlilik, bu çeşitliliğin tasarım stüdyosunun işleyişine ve proje yürütücüsünün tasarıma yaklaşımına yansımaları ise proje yürütücüsü profili balığı altında sıralanmaktadır. Tasarım problemi hakkında karşılıklı görüşlerin ortaya atıldığı ve öğrencinin problem hakkında başka noktalara dikkatinin çekildiği yöntem olarak tanımlanan görüşmeler ve jürilerle ilgili irdellemeler de yanıtlar arasında yer almaktadır. Bunlar proje kritiklerinin şekli, bazı öğretim üyelerinin fikirleriyle öğrencilerin projelerini adeta kendileri yapmaları, değerlendirme ve öğrenci katılımının mümkün olmadığı kapalı jüri şeklindedir. Katılımcıların proje konusunun seçimine ilişkin olarak belirttikleri kriterler de, yetersiz yönler arasındadır. Bu kriterler, seçilen konuların, içerik, problem ve çevre (doğal, kültürel, görsel, kentsel vb.) ile tasarım sürecini yönlendirmesi, problem çözüme becerisi kazandırması, kuram/planlama ve tasarım boyutları ile her ölçekte geliştirilebilir olmasına rağmen farklı kotlarda benzer konuların ve arazilerin verilmesidir.

Mimar adaylarının kendilerini bir tasarımcı olarak değerlendirirken, *tasarım sürecinde genel olarak başarılı oldukları konuların ve nedenlerinin belirlenmesine, tasarım sürecine başlarken bilme veya araştırma ihtiyacı duyulan temel bilgi gruplarının ve konu alanlarının araştırılmasına* yönelik olarak yöneltilen sorular (bkz. Ek 4, sorular 9-10) diğer soru dizisidir. Üç boyutlu soyutlama, senaryo kurgulama, tasarımı çevresiyle bir bütün olarak ele alma, mimarlık dili araştırması, sistemli çalışma, temel bilgi gruplarını ve konu alanları araştırma, analiz, tasarım, kendini ifade edebilme, jüriyi etkileme, tasarım problemini anlama, ortaya koyma, tasarım anlatım teknikleri ve projelendirme (plan, kesit, görünüş, modelleme ilişkilendirme) gibi tasarım süreci aşamalarının irdelendiği yanıtlar tasarım sürecinde başarılı olunan konuları oluşturmaktadır.

Katılımcıların *tasarım sürecinde genel olarak başarısız oldukları konuların belirlenmesine* yönelik olarak yöneltilen soruya verilen yanıtlar ise; karar verme yeteneği ve kendine güven, üç boyutlu tasarlama yetisi ve el becerisi, çeşitli nedenlerle oluşan önyargılarla kendilerini kısıtlama şeklindedir. Ayrıca, konular ve temalar üzerinde çeşitlemeler, kitle düzeni, denge, ölçek, oran, form, bütünlük vb. düzenleme ilkeleri ve demoralize olma da yanıtlar arasındadır. Bunların nedenlerinde ise; bilgi kaynaklarına ulaşmada yetersizlik, çalışma disiplini sağlayamama, motivasyon eksikliği, proje yürütücülerinin mimarlık ve tasarıma ait yaklaşımları ile eğitim ve iletişime ait yaklaşımları yani tasarımcı-eğitimci kimliği yanıtları ilk sırada yer almaktadır.

Tasarım sürecine başlarken bilme veya araştırma ihtiyacı duyulan temel bilgi gruplarının ve konu alanlarının tespitine yönelik soruda ise (bkz. Ek 4, soru 10), yapılmış örnekler, fonksiyon şeması, projelendirme (plan, kesit, görünüş vb.), kullanıcı gereksinimleri, strüktür sistemleri, estetik, fonksiyon şeması, malzeme kullanımı, benzer örneklerle ait kurgular, yapım sistemleri, arazi verileri, kullanıcı profili ve gereksinimleri, çevre verileri, temel mimari kavramlar (işlev, form, ritm, estetik, mekan, strüktür vb.), biçimsel kavramlar (tonoz, kubbe, kabuk vb.), yapı tiplerine yönelik kavramlar (külliye, hamam, medrese vb.) ve mimari akımlar karşımıza çıkmaktadır.

Mimari tasarım sürecinde, herhangi bir konuda çözüm üretirken çözüme ulaştıracak yöntemin belirlenmesinde veya gerekli bilgi gruplarına erişmede izlenen yolların sınındığı soruda (bkz. Ek 4, soru 11); literatür araştırması yapma, kavramları ilişkilendirme, beyin fırtınası ve ön araştırma yapma, ihtiyaç listesi hazırlama, benzerlik ve zıtlıklardan yola çıkma, kendini kullanıcının yerine koyma, örneklerle, fonksiyon ilişkilerini basitten zora doğru, bütünden detaya doğru karşılaştırma, konularında uzman kişilerden, öğretim üyelerinden ve diğer öğrencilerden kritik alma yanıtlarına ulaşılmıştır.

Katılımcıların *bir tasarım sürecinde çözüm araştırırken çıkış yolunu engelleyen, yaratıcılıklarını kısıtlayan/sınırlayan nedenler ve süreçlerde* ise (bkz. Ek 4, soru 12);

öğretim üyelerinin kişilikleri ve almış oldukları eğitimden kaynaklanan çeşitlilik ve tasarım stüdyosunun işleyişi, proje yürütücüsünün tavrı ve motivasyonu gibi proje yürütücüsü profilinin irdelendiği yanıtlar ilk sırada yer almaktadır. Tasarım stüdyosunun temeli oluşturan grup eleştirileri, jüriler ve benzer faaliyetlerde kullanılan üslup da, proje yürütücüsü profiline yönelik olarak karşımıza çıkmaktadır. Bunların yanında, diğer nedenler ve süreçler, literatür taramasında yetersizlik, uygulanabilir bir proje yaratma isteği ve proje konusu'dur.

Öğrencilere, *fakülte*deki mimari tasarım eğitim sürecinin tanımlanması amacıyla sorulan soruda, mimari tasarım dersleri kapsamında en çok etkilendikleri tasarım stüdyosunu ve bunların nedenlerini açıklamaları istenmiştir (bkz. Ek 4, soru 13). Verilen yanıtlar arasında yapılan irdilemede, olumlu ya da olumsuz olarak öğrencileri etkileyen stüdyoların, farklı kotlarda çeşitlilik gösterdiği görülmektedir. Nedenler ise; tasarım stüdyosunun işleyişi, proje yürütücüsünün tavrı ve motivasyonu, piyasa tecrübesi olan bir mimarla çalışma ve proje konusu şeklinde sıralanmaktadır.

Son soru grubunda ise, *fakülte*deki tasarım eğitim sürecinin tanımlanmasına yönelik olarak, öğrencilerden bir mimari proje ders sürecinde proje konularının seçimiyle ve mimari tasarım derslerinde tasarım özgürlüğüyle ilgili düşüncelerini belirtmeleri istenmiştir (bkz. Ek 4, sorular 14-15). Katılımcılar proje konusunun seçimine ilişkin soruyu çeşitli kriterler belirterek yanıtlamışlardır. Bu kriterler, seçilen konunun, içerik, problem ve çevre (doğal, kültürel, görsel, kentsel vb.) ile ilgili özelliklerdir. Katılımcılar, farklı kotlarda benzer konuların ve arazilerin verilmesine rağmen her aşamada yeni bilgi, beceri ve yetenekler kazandıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca, belli kotlarda yurtdışında seçilen bölgelerde fikir projeleri yapma ve konuları seçebilme isteği de katılımcılar tarafından dile getirilmektedir.

Öğrenciler, tasarım özgürlüğüyle ilgili olarak, tasarım stüdyosunun işleyişi ve proje yürütücüsünün tavrına bağlı olarak farklı kotlarda tasarım özgürlüğüne sahip olduklarını, bunun tasarım süreci sonunda ortaya çıkan ürünlerden de izlenebileceğini belirtmişlerdir.

Katılımcıların mimarlık eğitimi ve mimari tasarım eğitimi konusundaki önerileri ise şunlardır (bkz. Ek 4, soru 16): kurum kimliğinin öğrencileri kapsayacak şekilde yeniden tanımlanması, yaşamın her alanında olduğu gibi mimarlık alanına da yenilikler getiren bilgisayar teknolojisinin yaygınlaştırılması ve desteklenmesi, jüri ve değerlendirmelere öğrencilerin, konuk mimarların ve öğretim üyelerinin de katılımının sağlanması, tasarım stüdyolarını destekleyen aktivitelere öğrencilerin katılımının desteklenmesi (workshop, forum gibi), yarışmalardan, öğrenci buluşmalarından haberdar olmak, staj süresinin artırılması, öğretim programının revizyonu, proje yürütücülerinin yaklaşımlarının irdelenmesi, anabilim dalları arasında koordinasyon sağlaması, önyargılardan sıyrılma'dır.



BÖLÜM BEŞ

SONUÇ

5.1 Sonuçlar ve Öneriler

Tasarım eğitiminin bir yürütücü önderliğinde yapıldığı ortamlar şeklinde tanımlanan tasarım stüdyoları, dış dünyadan uzaklaşmadan bilgi alışverişinin yapıldığı, düşüncenin sözel ve görsel ifade edildiği, bilimsel tartışma ortamlarıdır. Mimari tasarım eğitiminin öğrenciye deneyim yaşatılarak öğretildiği tasarım stüdyolarında yapma-deneme; sosyal, ekonomik, kültürel, bilimsel ve teknolojik değişim ve gelişim doğrultusunda, bir eğitimcinin gözetiminde organize edilmektedir. Öğrencinin sentez becerisi, düşünme stilleri, algılama, sorgulama, kurgulama, görsel değerler, iletişim becerisi ve çalışma disiplini gibi temel becerilerinin geliştirilmesinin hedeflendiği mimari tasarım stüdyoları, çevreyle iletişim kurabilme, doğal fiziksel, toplumsal çevrenin sağladığı olanakların farkında olabilme, eleştirel düşünebilme, kendini ifade edebilme becerilerinin yanı sıra, yaratıcı düşünceyi yönlendiren sorunları fark edebilme ve esnek çözümlere ulaşabilme becerisinin kazandırılmasına katkıda bulunmaktadır.

Tez kapsamında, tasarım stüdyolarının *fakülte*deki *mimari tasarım eğitiminin mevcut durumunun irdelenmesi*'ne kaynak oluşturduğu görülmüştür. Bunların yanında, mimari tasarım eğitiminde bağlam ve hedefler, içerik, mimari tasarım eğitiminin yöntemleri ve ortamı, mimari tasarım eğitiminde yönetim ve yapılanma, Dokuz Eylül Üniversitesi Mimarlık Fakültesi'ndeki *mimari tasarım eğitiminin mevcut durumunun irdelenmesine* yönelik çalışma yöntemlerinin tanımlanmasında referans olarak kullanılmıştır.

Dokuz Eylül Üniversitesi Mimarlık Fakültesi'nde mimari tasarım eğitim sürecinin aşamaları ve stüdyoda kullanılan yöntemler şu şekilde sıralanmaktadır:

Konu ve Arsa Seçimi: Çoğu mimarlık fakültesinde olduğu gibi, geleneksel mimari tasarım eğitimi, basit olduğu düşünülen konularla başlamakta ve giderek karmaşılaşan problemlerle devam etmektedir. Öğrencilere yarıyıl süresince üstünde çalışmaları düşünülen konular açıklanmaktadır. Konuların, tasarım sürecinin farklı şekillerde geliştirilmesine, farklı tasarımcılarca farklı çözümlerin üretilmesine uygun olacak şekilde açık uçlu problemler şeklinde tanımlanmasına dikkat edilmektedir. Bunun yanında, proje konusunun seçimine ilişkin diğer kriterler; seçilen konunun, içerik, problem ve çevre (doğal, kültürel, görsel, kentsel vb.) ile tasarım sürecini yönlendirmesi, problem çözme becerisi kazandırması, kuram/planlama ve tasarım boyutları ile her ölçekte geliştirilebilmesidir. Konuların ilginç olmasına, sıradan işlevler yerine özel işlevler içermesine de dikkat edilmektedir. Arsa seçiminde ise, benzer bir biçimde öğrencilerin seçtikleri konuyu gerçekleştirebilecekleri seçimler yapılmaktadır. Doğal, kültürel, görsel, kentsel vb. açıdan olumlu ve olumsuz yönleriyle çevresel bir değer olan alanlar seçilmektedir.

Bu bağlamda, Dokuz Eylül Üniversitesi Mimarlık Fakültesi'nde mimari tasarım eğitimine yönelik derslerin içerikleri ve konu seçimlerine yönelik örnekler şu şekilde sıralanmaktadır:

Mim 101 Mimari Tasarıma Giriş: Strüktürün, mekanın, biçimin, çevrenin bir bütün olarak ele alındığı tasarım süreci içinde 3 boyutlu, soyutlaşmış çalışmalarla öğrencinin tasarım yeteneğini geliştirmek ve mimarlıkla ilgili temel kavramları tasarım yaparak öğrenmelerini sağlamak.

Konu Seçimi: Sınırlı ve Bağlamı Öğrenci Tarafından Belirlenecek Bir Alan İçinde Çubuksal ve Plaksal Elemanlarla Tariflenen Mekan Örtüsü Tasarımı; Göçebe Yaşayan Bir Topluluk İçin Barınak Tasarımı; Efes Antik Kenti Yerleşiminde Meryem Ana Girişinde “Buluşma, Dağılma, İletişim Mekanı” Tasarımı vb.

Mim 103 Temel Tasarım: Mimarlığa yönelik ikinci ve üçüncü boyuttaki temel kavramların, çizimsel, şekilsel ve formsal olarak yaratıcı bir katkı ile yorumlanmaları.

Konu Seçimi: Çizgisel Tarama Yoluyla Kağıt Düzleminde Yüzeysel Elemanların/Formların Tanımlanması; Çizgisel Elemanlar Yoluyla Kağıt Düzleminde Rölyef-Maketlerle Yüzey Tanımlanması; Çizgisel Elemanlar Yoluyla Üçüncü Boyutta Mekan Tanımlama; Modüler Kütlesel Elemanlar Aracılığıyla Mekan Tanımlama; Tek Bir Hacimin Arazi Üzerinde Mekansal Organizasyonu vb.

Mim 201 Mimari Tasarım I: Tek yapı ağırlıklı, açık-kapalı mekan ilişkilerini ele alan az katlı mekanların tasarımı.

Konu Seçimi: Ege Üniversitesi Hastanesi Metro İstasyonu; Manisa İli Çevresinde Bağ Bahçeleri Ortasında Barınak Niteliğinde Bir Bağ Evi; Bostanlı'da Vapur İskelesi; KLM Hava Yolları Terminali; 60 Çocuk İçin Düzenlenecek 3 ile 6 Yaş Arası Ana Okulu vb.

Mim 202 Mimari Tasarım II: Fonksiyon açısından orta derecede karmaşıklık içeren tek yapı veya yapı kümelerinden oluşan az katlı çevre düzenlemeleri içeren mekan tasarımları.

Konu Seçimi: Fuar'da Bir Kafeterya; Kaynaklar'da Bir Heykeltraş Evi; 3 Çocuklu Aile Tipi Konut vb.

Mim 301 Mimari Tasarım III: Doğal, tarihi ve kültürel özelliklere sahip yörelerde, birden fazla işlevli yapı gruplarının mekansal düzenlenmesi ve tasarımı.

Konu Seçimi: Alaçatı'da Kentsel Merkez; Kula Termal, Sağlık ve Dinlenme Merkezi; Kula'da 100 Hane İçin Barınma; Ticaret, Sosyal ve Kültürel Kullanımları İçeren Toplu Konut Tasarımı vb.

Mim 302 Mimari Tasarım IV: Çevresel ve yoğun kentsel özelliklere sahip alanlarda karmaşık işlevli yapıların mekansal düzenlenmesi ve tasarımı.

Konu Seçimi: Kuşadası'nda Ticaret/Rekreasyon Merkezi; İlköğretim Yapısı; İzmir'de Kentsel Doku İçinde Müze Tasarımı vb.

Mim 401 Mimari Tasarım V: Kentsel karmaşık fonksiyonlu, çok katlı yapı komplekslerinin çözümlenmeleri.

Konu Seçimi: Çiğli Sanayi Bölgesinde 100 Yataklı Bir Hastane; 5 ile 12 Yaş Arası 80 Çocuk İçin Fuarda Düzenlenecek Çocuk Pavyonu; İzmir Varyant'da Bir Vali Konağı vb.

Mim 402 Mimari Tasarım VI: Tüm tasarım düzeylerinin sentezi niteliğinde uygulama projelerini de içeren tasarım çalışmaları.

Konu Seçimi: Bostanlı'da Kültür Merkezi; İzmir Fuarında İnşaat Malzemesi Sergisi; Mimarlık Fakültesi vb.

Teorik Bilgi Aktarımı: Tasarım problemi hakkında teorik bilgi verilmesi; her türlü basılı malzeme, görsel malzeme, gezi-arazi incelemesi, konuk uzmanlar aracılığıyla öğrencilerin ufuklarının geliştirilmesi şeklinde gerçekleşmektedir. Konunun desteklenmesi; problem hakkında tanımlayıcı, belirleyici ve yorumlayıcı bilgi aktarımının sağlanması, çözüme örnek olmak üzere problem tanıtımı ve sorgulamalar yapılmasını içermektedir. Bu noktada, teorik bilgi aktarımı doğrultusunda gözlemlenen bir diğer sonuç ise altyapısal senaryo kurgularının ortaya çıkışıdır.

Bireysel Çalışma: Tasarım problemi hakkında verilen teorik bilgilerin ışığında, öğrencinin tek başına çalışma yapması proje stüdyolarında sıklıkla kullanılan yöntemlerden biridir. Bu yöntem, özellikle proje stüdyolarında proje yürütücüsü ve öğrencinin beraber çalışma yapmalarını ve teorik bilgi aktarımının ardından

öğrencinin tasarım problemleri ile ilgili olarak bireysel çözüm getirme becerisi kazanmasını sağlamaktadır.

Teorik Bilginin Somutlaştırılması ve Tema Çalışmaları: Bu aşamada, tasarım problemine ilişkin olarak hiç bir kısıtlamaya gitmeksizin duygu ve düşüncelerin aktarıldığı anafikirlerin geliştirilmesi beklenmektedir. Ön çalışma aşamalarının sonucunda öğrencilerle birlikte yapılan irdelemeler sonucunda ortaya çıkan altyapısal senaryo kurgularının birer temaya dönüştürüldüğü aşamada, haftalık sunumlar şeklinde değerlendirmeler yapılmaktadır.

Uygulamaya Yönelik Tasarım ve Modelleme: Tasarım probleminin çözümüne yönelik olarak geliştirilen temaların ve teorik bilgilerin daha belirgin hale dönüştürüldüğü aşamada, düşünsel bağlantıların somut modellerle ifade edilmesi istenmektedir. Bu aşamada, temanın önemli noktalarının belirginleştirilmesi, düşüncenin çeşitli ölçeklerde projelendirilebilir hale gelmesi amaçlanmaktadır.

Problem Çözme: Bu aşamada tasarım kararları, çevre koşulları, var olan yapılar, yaya-trafik ulaşımı, güneş-rüzgar vb. yönlerden gözden geçirilerek, tasarımların biçimsel olarak kurgulanmaktadır. Öğrencilerden, tasarımlarını ilişki ağlarına, işlevlere, fonksiyon şemasına, kullanıcı gereksinimlerine, strüktür sistemlerine, malzeme kullanımı vb. verilere, temel mimari kavramlara (işlev, form, ritm, estetik, mekan, strüktür vb.), biçimsel kavramlara (tonoz, kubbe, kabuk vb.), yapı tiplerine ait kavramlara yönelik olarak irdelemeleri beklenmektedir. Ayrıca, bu aşamaya kadar sürdürülen çalışmaların, başlangıçta oluşturulan tema ile örtüşecek şekilde sürdürülmesi de hatırlatılmaktadır.

Projelendirme: Yarıyılın düzeyine göre, belirlenen ölçeklerde plan, kesit, görünüş vb. teknik anlatımların istendiği aşamada, tasarlanan yapıya ilişkin kararlar iyileştirilerek ve kesinleştirilerek ayrıntılara geçilmektedir. Bunlar, teknik donanımlar, sağlık donanımı, sistem detayları, çevre düzenlemeleri vb. ayrıntılardır. Ayrıca, üçüncü boyutta da temalara yönelik olarak irdelemelerin yapılması, düşünsel bağlantıların tasarlanan yapının dıştan görünüşüne de yansıtılması yine bu aşamada

beklenmektedir. Yapının son biçimini aldığı projelendirme, tasarımın temiz çizimler, sunuş maketleri ve anlatım teknikleriyle vb. temsil biçimleriyle dile getirildiği aşamadır.

Grup Eleştirileri, Birebir Görüşmeler ve Jüriler: Öğrencinin üretimi ve bu üretim ile sınıfa katmış olduğu değerlerin irdelendiği, tasarım problemi hakkında karşılıklı görüşlerin ortaya atıldığı ve öğrencinin problem hakkında başka noktalara dikkatinin çekildiği değerlendirmeler, Dokuz Eylül Üniversitesi Mimarlık Fakültesi'nde tüm proje kotlarında uygulanmaktadır. Tasarım stüdyolarında değerlendirme üç şekilde gerçekleşmektedir. Grup eleştirilerinde eğitimci proje grubunda bulunan tüm öğrencilerle birlikte çalışmaktadır. Burada asıl amaç bir öğrenciye ait olan tasarım fikirlerinin grup içinde hep beraber tartışılması ve böylece diğer öğrencilere farklı bir bakış açısı getirilmesidir. Birebir görüşmelerde, eğitimci öğrenci ile birebir olarak proje hakkında tartışma olanağı bulunmaktadır. Jüriler ise, bir öğrencinin tasarımının diğer eğitimcilerin ve konuk mimarların katıldığı bir ortamda değerlendirilmesine dayanmaktadır. Bu yöntemle kendi proje yürütücüsü dışında, diğer katılımcıların da fikirlerini alabilen öğrenci, tasarım problemine ilişkin farklı yaklaşımları da öğrenmektedir.

Örnek olay incelemeleri sonucunda elde edilen bulgular ise, öğretim üyeleri ve öğrencilerin, oranları değişmekle birlikte örnek olay incelemelerini oluşturan soru dizilerine benzer yanıtlar vermiş olduklarını göstermektedir.

Öğretim üyeleri, öğretim üyesi yardımcıları ve öğrenciler çoğunlukla;

- Fakültedeki mevcut mimarlık öğretim programının, Türkiye genelindeki mimarlık bölümlerinin öğretim programları ile kıyaslandığında içerik olarak çeşitli, yoğun ve yeterli, *klasik* mimarlık öğretim programı olarak da nitelendirilebilecek bir yapıya sahip olduğunu,
- Mevcut öğretim üyesi ve öğretim üyesi yardımcısı kadrosunun birikimi ve koşullarına göre yapılandırılmış olan öğretim programında, diğer ders

kategorileri ile tasarım stüdyosunun kendi içinde işbölümünde içerik ve işleyiş bağlamında çakışmalar olduğunu,

- İçinde bulundukları eğitim-öğretim ortamında, proje derslerinin içeriğinin ve yönteminin irdelenmesi açısından farklı kotlara göre farklı değerlendirmeler ortaya çıktığını,
- Proje derslerinin işleyişinin ve yönteminin daha özgür, araştırmaya yönlendiren, tartışmaya dayalı, deneysel, içeriği zengin çalışmalarla yapılması gerektiğini,
- Fakülte'deki öğretim programı içerisinde henüz bağımsız bir disiplin olarak karşımıza çıkan bilgisayar destekli uygulamaların okul ortamında gelişiminin desteklenmesi ve artırılması gerektiğini,
- Uluslar arası iletişim, insan, kaynak, model, araştırma konularında, öğretim üyesi-öğrenci arasındaki ilişkilerde, öğrencilerin kendi aralarındaki bağlantılarda, eğitimci/öğrenci ve idari iletişimde, eğitim öncesi ve sonrası kurum/kişi ve kuruluşlarla bağlantılarda, mesleki süreç içerisinde araştırma/geliştirme ve tanıtıma dayalı bağlantılarda, kurum ve kuruluşlar arası bağlantılarda aksaklıklar yaşandığını,
- Tasarım stüdyolarında kullanılan öğrenme-öğretme araç ve yöntemlerinin; kuramsal bilgilerin aktarılması, problemin verilmesi, problemin çözümlenmesi, problemin çözümünün eskiz, teknik çizim, maket vb. mimari sunuş teknikleriyle modellere dönüştürülmesi ve değerlendirme başlıkları altında toplandığını,
- Sosyal, kültürel, ekonomik ve teknolojik değişimlere ayak uydurabilmek için gerekli koşulların sağlanmasının, fiziksel mekan ve araç eksikliklerinin giderilmesinin gerekli olduğu,

- Tasarım stüdyolarındaki eğitim sisteminin; bire bir veya gruplar arası bilgi ve kritik akışının olduğu bir kurguya dayandığını,
- Usta-çırak modelinde tasarımın öğrenciye katkısı olmadığını, projeyi ustanın kurallarına göre yapmanın bakış açısını daralttığı, kişinin özgüvenini zedelediğini,
- Öğrencinin yönlendirilmemesi gerektiğini, proje yürütücüsünün yol gösterici olması, perspektifi genişletmesi, dikte etmemesi gerektiğini düşünmektedirler.

Öğrenci ve eğitimcilerin ayrıldığı konular ise şu şekilde sıralanmaktadır:

- Öğretim üyeleri ve öğretim üyesi yardımcıları kendi kişilikleri ve almış oldukları eğitimden kaynaklanan çeşitliliğe rağmen, karar verilmiş genel bir çerçeve içinde mimari tasarım stüdyolarının işleyişinde çok radikal farklılıklara rastlanmadığını vurgulamaktadırlar. Öğrenciler ise, proje yürütücüsü profilinin tasarım stüdyosunun işleyişini olumlu-olumsuz yönde etkilediğini belirtmektedirler.
- Eğitimciler, tasarım stüdyosunda birebir ilişki kurmaya dayalı bir yöntem izlendiğini, bunun için her türlü koşulun sağlandığını, değerlendirme ve jüriye diğer öğretim üyelerinin ve mimarların katılımının sağlandığını, buna rağmen öğrenci katılımının sınırlı olduğunu düşünmektedirler. Öğrenciler ise, tasarım problemi hakkında karşılıklı görüşlerin ortaya atıldığı ve öğrencinin problem hakkında başka noktalara dikkatinin çekildiği yöntem olarak tanımlanan görüşmeler ve jürilerin zaman zaman kapalı jüriler şeklinde gerçekleşmesine karşı olduklarını belirtmektedirler. Ayrıca, bazı öğretim üyelerinin fikirleriyle öğrencilerin projelerini kendilerinin yapmaları doğrultusundaki eğilimler öğrenciler tarafından eleştirilen noktalar arasında yer almaktadır.

- Bütün katılımcılar, proje konusunun seçimine ilişkin olarak sıraladıkları kriterlerde seçilen konuların, içerik, problem ve çevre (doğal, kültürel, görsel, kentsel vb.) ile tasarım sürecini yönlendirmesi, problem çözme becerisi kazandırması, kuram/planlama ve tasarım boyutları ile her ölçekte geliştirilebilir olması gerektiğini belirtmektedirler. Ayrıca, öğretim üyeleri ve öğretim üyesi yardımcıları tarafından eklenen bir diğer nokta da, seçilen konu ve arazi seçimlerinde çakışmaların yaşanmamasına özen gösterilmesidir. Buna rağmen öğrenciler sıklıkla tekrar eden konuları ve arazileri etüt etmek istemediklerini vurgulamaktadırlar.
- Öğrenciler, tasarım özgürlüğüyle ilgili olarak, tasarım stüdyosunun işleyişi ve proje yürütücüsünün tavrına bağlı olarak farklı kotlarda tasarım özgürlüğüne sahip olduklarını belirtmektedirler. Buna rağmen örnek olay incelemesine katılan tüm eğitimciler, öğrencilerin bağımsız düşünme ortamına sahip oldukları konusunda hemfikirdir.
- Öğrencilerin, öğretim üyelerinin ve öğretim üyesi yardımcılarının birbiriyle çelişik cevap verdiği konulardan birisi, tasarım stüdyosunun yürütülüş şeklidir. Eğitimciler, özgür bir tasarlama ortamının yararlarından söz etmektedir. Bununla birlikte, öğretim üyeleri ve öğretim üyesi yardımcıları öğrencilere özgür bir tasarlama ortamı yarattıklarını söyleseler de, öğrenciler bazı stüdyolarda usta-çırak yönteminin kullanıldığını dile getirmektedirler. Ancak öğrencilerin irdelemelerinden, uygulamada bu ortamın zaman zaman kesintiye uğradığı sonucuna ulaşılmaktadır. Temelde öğrenciler ve eğitimciler usta-çırak ilişkisine karşı olduklarını, bu sistemin öğrenciye bir beceri kazandırmadığını, tam tersine bağımsız karar verme yetisini yok ettiğini belirtmektedirler. Öğrenciler bu yöntemle kendi projelerinin sorumluluğunu taşıyamadıklarını, başkasının projesini de savunamayacaklarını düşünmektedirler.

Mimarlık eğitiminde, genel yaklaşımların, bağlam, içerik, yöntem ve yapılanmanın en çok tartışıldığı ortamlar tasarım stüdyolarıdır. Öğretim

programlarında, yorumlanabilen öğrenme çevresi olarak da tanımlanan tasarım stüdyolarında, kullanılan teknikler, diğer ders gruplarında benimsenen tekniklerden farklıdır. Bunun yanında, tasarım stüdyoları; mimarlık eğitiminde alternatif sistemlerin kullanımı ile diğer eğitim kurumlarından sağlıklı farklılaşmayı bünyesinde barındırmaktadır.

Buradaki en önemli nokta tasarım stüdyosunun ideal öğrenme çevreleri olduğudur. Bu bağlamda, mimari tasarım eğitiminde kullanılan yöntemlerin ve stüdyoda eğitim sürecinin aşamalarının, stüdyoda farklı rolleri paylaşan eğitimciler ve öğrenciler tarafından irdelenmesi, ulusal ve evrensel ölçekte değerlendirmeler yapılması mimarlık eğitiminin ve mimari tasarım eğitiminin revize edilmesi için kaçınılmazdır.

Mimarlık eğitiminde tasarım eğitiminin gerçekleştiği yer olan proje stüdyolarının yürütülüş biçimi ve içeriği farklı ortamlarda sıklıkla tartışılmaktadır. Bu bağlamda, tasarım stüdyolarının yapısal değişikliklerle yeniden organize edilmesi, günümüz koşullarına ve ulusal-evrensel ölçekteki gelişmelere ayak uyduracak şekilde irdelenmesi bu tezin çalışma alanını oluşturmaktadır. Tez çalışması, bir yandan mimarlık eğitiminde en ağırlıklı yer olan mimari tasarım stüdyonun bağlam ve hedeflerini, içeriğini, yöntemini ve ortamını incelemekte, diğer yandan da *Dokuz Eylül Üniversitesi Mimarlık Fakültesindeki mimari tasarım eğitiminin mevcut durumunun irdelenmesini* sağlamaktadır. Bu irdelenmenin geçerliliğini oluşturabilmek için öncelikle mimarlık eğitimi ve mimari tasarım eğitimi incelenmiş, sonra ortaya konan bulgular örnek olay incelemeleriyle desteklenmiştir.

Mimarlık eğitiminin tarihçesi, mimarlık eğitiminin geçmişten günümüze değişen içeriğin incelenmesi ve mimarlık eğitiminin içinde bulunduğu yapının tanıtılması amacıyla incelenmiştir. Ayrıca, çalışmayı bilimsel temellere oturtmak ve mimarlık eğitimi alanındaki araştırmalara kaynak oluşturmak amacıyla, mimarlık eğitimi ile onu oluşturan toplumsal düşünceler tartışılmıştır. Günümüzde dünyada ve Türkiye’de mimarlık eğitime yönelik olarak mevcut durumun tartışıldığı başlıkta ise, çağdaş gelişmelerin ve bunların eğitim ortamına yansımaları ve gerek yurtiçi

gerekse yurtdışındaki mimarlık eğitim kurumlarında yaklaşımların ortaya çıkardığı farklılıklar tanımlanmaya çalışılmıştır.

Mimari tasarım eğitiminin bağlam ve hedeflerinin, içeriğinin, yönteminin ve ortamının incelenmesi, ortaya koyulan farklı bakış açılarının kaynaklarının bulunması, günümüzde stüdyo yaklaşımlarının değerlendirilmesi, stüdyoya mevcut ve yeni bakışlar aktarılması için gerekli görülmüştür. Gerçekleştirilen örnek olay incelemeleri ile *Dokuz Eylül Üniversitesi Mimarlık Fakültesindeki mimari tasarım eğitiminin mevcut durumu* ile ilgili saptamalar yapılmıştır. Hem öğrenciler hem de eğitimcilerin katılımıyla gerçekleştirilen örnek olay incelemeleri tasarım stüdyolarında farklı rolleri paylaşan kişilerin görüşlerini ortaya koymuştur.

Bu tez kapsamında yapılan örnek olay incelemelerinin ortaya koyduğu sonuçlar şöyle özetlenebilir: Mimarlık eğitiminin tarihçesi ve günümüzde mimari tasarım eğitimine yönelik yaklaşımlar incelendiğinde, eğitim anlayışları ve ilkeler oldukça değişmekle birlikte dönemler arasında benzerlikler görülmektedir. Tasarım stüdyosunun işleyişinin temeli, eğitim modelleri birbirinden ne kadar farklı olursa olsun çoğunlukla dersin yürütücüsünün bir problem sunması ve çözümü her öğrenci ile bire bir karşılıklı tartışması şeklindedir. Bu işleyiş, tasarım yürütücüsüne, diğer derslerden farklı olarak, her öğrenciyle kişisel ilişki kurma olanağı vermektedir. Bu olanağı olumlu yönde kullanmak, proje yürütücüsünün yaklaşımlarıyla paralellik göstermektedir. Bununla birlikte, tüm yaklaşımlar içerisinde şantiyede-loncada, okulda veya stüdyoda değişmeyen ortak özellik, usta-çırak ilişkisidir. Stüdyolarda bugün çeşitli bilgilerle donanmış, farklı proje yürütücüleriyle karşılaşmaktadır. Bu bir yandan mimarlığın karakterini yansıtırken, bir yandan da her projede farklı yöntemlerle karşılaşan öğrenci için aşılması güç bir engel oluşturmaktadır.

Stüdyolarda kullanılan bilgi yapısı proje yürütücülerinin bilgiyi aktarma şeklini etkilemektedir. Bilginin tek yönlü aktarıldığı yöntemler yerine, proje yürütücüsüyle öğrencinin karşılıklı etkileşim içinde olduğu yeni yöntemlerin gerekliliği dile getirilse de, stüdyoda eleştiri üzerine kurgulanan ortam, çoğunlukla geleneksel

yöntemlerle yürütülmektedir. Bununla birlikte, sürece değil, tasarım sonucunda oluşturulan sonuç ürüne önem verilmektedir.

Mimari tasarım eğitim sürecinde, öğrenci, kendisine verilen tasarım problemini anlamak, yorumlamak, çözmek ve çözümü başkalarına aktarmak durumundadır. Yapılan çözümlerin eleştirilmesi ve değerlendirilmesi stüdyonun işleyişi içinde önemli yer tutmaktadır. *Grup eleştirileri, birebir görüşmeler ve jüriler*, stüdyo en büyük iletişim sorununun yaşandığı, öğrencilerin somut eleştiriler beklerken, mimarlığın belirsiz, ucu açık karakteri sebebiyle, yapılan eleştirilerden tatmin olamadıkları ortamlardır.

Sürekli kendini yenilemek, yeniden tanımlanmak, değiştirmek, yenilenmek süreci mimarlık eğitiminde yaşanmaktadır. Doğal olarak bu süreç tek başına olmamakta, toplumun toplumsal, politik, ekonomik ve kültürel yönde geçirdiği değişim ve bilgi kuramsal güçlerinin etkileri de bu noktada yönlendirici olmaktadır. Bu bağlamda, yeni eğitim stratejileri, kurumlararası rekabet ve kimlik sorunlarının yeniden değerlendirilmesi, mimarlık mesleğin dünyada ve Türkiye'de içinde bulunduğu sorunların, mesleki eğitimin boyutlarının ve eğitim programlarının yeniden gözden geçirilmesini zorunlu hale getirmektedir. Bu bağlamda mimari tasarım eğitimine yönelik bir irdeleme yapılması, tez kapsamında ortaya konan bir düşüncedir. Bundan sonraki adımın, bu irdelemenin ve benzerlerinin yapılandırılmasına, sürdürülmesine ve bir ölçme-değerlendirme modeline dönüştürülerek tekrarlanmasına yönelik araştırmalar yapılması şeklinde gerçekleşmesi mümkündür.

Bu tez çalışmasına yönelik olarak unutulmaması gereken son nokta şudur: Tasarım stüdyosununa yönelik irdelemeler yapılırken, genel olarak eğitimin etkilerinin uzun vadede değerlendirilmesi gerekliliğini ve insan faktörünün subjektifliğini göz önünde bulundurmak gerekmektedir. Çünkü, yapılan irdelemelerin ve mimari tasarım eğitim yaklaşımlarının farklı öğretim üyeleri, farklı öğretim üyesi yardımcıları ve farklı öğrencilerle kısacası farklı ortamlarda bambaşka sonuçlar vereceği açıktır. Bununla birlikte, 2001-2003 yıllarında gerçekleştirilen örnek olay incelemelerine bağlı kalınarak, 'DEÜ Mimarlık Fakültesi'nde kuruluştan

günümüze mimari tasarım eğitimi'ne yönelik genellemeler yapılmasından kaçınıldığı unutulmamalıdır.



KAYNAKLAR

Abalı, Z., & Çil, E. (1994). Mimari Proje Dersinin Sorgulanması Semineri 9 Aralık 1994 - Bildiriler. İstanbul: Yıldız Teknik Üniversitesi Yayınları No: 94.071

Akın, Ö. (1986). Psychology of Architectural Design. London: Pion Limited

Aksoy, E. (1987). Mimarlıkta Tasarım Bilgisi. Ankara: Hatipoğlu Yayınevi

Akyüz, E. (1996). Mimarlık Eğitimi Üzerine Düşünceler. Ege Mimarlık Dergisi, 21, 22-25

Al, S. (2001). Mimarlık ve Eğitim Kurultayı Bildirileri 3-4-5 Aralık 2001. Anonim (Hazl.), Mimarlık ve Eğitimi Üzerine. Ankara: TMMOB Mimarlar Odası

Altaş, N. E. (1995). Yeni Mimari Eğitimi Üzerine Düşünceler: Tasarlama Stüdyosunda Yansız (Nesnel) Eleştiri Modeline Doğru. Yapı Dergisi, 160, 61-72

Altaş, N., & Arı, H. (1995). Mimarlık ve Eğitimi Forum 1: Nasıl Bir Gelecek? – Bildiriler. M.E. Çakırkaya, A. İncoğlu, & N. Paker (Hazl.), Mimarlık Mesleğinin Çok Disiplinli Boyutu ve Eğitime Yansımalarının İrdelenmesi. İstanbul: İTÜ, Mimarlık Fakültesi

Anonim (1978). Mimarlıkta Eğitim ve Uygulama Sorunları, 3. Üniversiteler Arası Mimarlık Semineri 6-8 Şubat 1978 – Bildiriler. İzmir: E.Ü. Güzel Sanatlar Fakültesi Yayınları No:8

- Anonim (1980). Webster's New World Dictionary. D. B. Guralnik (Ed.). New York: Simon and Schuster Division of Gulf & Western Corporation
- Anonim (1993). Beginnings in Architectural Education. Proceedings of the ACSA/EAAE Conference, Prague
- Anonim (1996). EAAE/AEEA Conference Doctorates in Design and Architecture – Proceedings Volume 2 - Results and Reflections. Delft: University of Technology, Faculty of Architecture
- Anonim (2000). Mimarlık Okulları Ayrışa(maya)n Kimlikler. Arredamento Mimarlık Dergisi, 3, 64-80
- Anonim (2001a). UIA Belgeleri 2001. Mimarlık Pratiği için Tavsiye Edilen Uluslararası Profesyonellik Standartları Konusunda UIA Mutabakat Metni. Ankara: TMMOB Mimarlar Odası
- Anonim (2001b). UIA Belgeleri 2001. UIA/UNESCO Mimarlık Eğitim Şartı. Ankara: TMMOB Mimarlar Odası
- Anonim (2003). Dosya: Mimarlık Eğitimi. Mimarlık Dergisi, 310, 20-32
- Anonymous (Eds.). (1998a). FIDE'98 International Conference on First Year Architectural Design Education – Proceedings. İstanbul: İstanbul Technical University Faculty of Architecture
- Anonymous (Eds.). (1998b). Forum II: Architectural Education For The 3rd Millennium – Proceedings. The Turkish Republic of Northern Cyprus & Türkiye: EMU & İTÜ
- Arıtan, Ö. (1999). 20.yy'ın İlk Yarısında Soyut Sanat ve Mimarlık. Ege Mimarlık Dergisi, 29, 39-44

Atasoy, A., Özsoy, A., Hacıhasanoğlu, O., Uraz, T. U., Çıracı, M., Tanyeli, G., & Tavail, A. (2001). Mimarlık ve Eğitim Kurultayı Bildirileri 3-4-5 Aralık 2001. Anonim (Hazl.), Yeni Bir Eğitim Programının Yapılanması ve Sürdürülmesi. Ankara: TMMOB Mimarlar Odası

Arslantunalı, M. (1989). Leonardo Da Vinci: Corpus Vincianum'dan Üç Dört Sayfa. Arredamento Dekorasyon Dergisi, 9, 84-89

Aydınlı, S. (2001). Mimarlık Eğitiminde Değişen Öncelikler. Mimar.ist Dergisi, 1, 116-120

Ayhan, S. (2001). Arc 511 Design Methods Ders Notları. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Mimarlık Fakültesi Mimarlık Bölümü

Ayıran, N. (1995a). Mimari Tasarım Stüdyoları Üzerine Bazı Notlar. Yapı Dergisi, 160, 54-60

Ayıran, N. (1995b). Mimarlık ve Eğitimi Forum 1: Nasıl Bir Gelecek? – Bildiriler. M.E. Çakırkaya, A. İnecoğlu, & N. Parker (Hazl.), Mimarlık Eğitiminin Geleceğinde Genel Doğrultular. İstanbul: İTÜ, Mimarlık Fakültesi

Balamir, A. (1985). Mimarlık Söyleminin Değişimi ve Eğitim Programları. Mimarlık Dergisi, 8, 9-14

Balamir, A. (1995). Mimarlık ve Eğitimi Forum 1: Nasıl Bir Gelecek? – Bildiriler. M.E. Çakırkaya, A. İnecoğlu, & N. Parker (Hazl.), Modern Mimarın Kimliği ve Disiplini. İstanbul: İTÜ, Mimarlık Fakültesi

Balkan, E. (1994). Mimari Proje Dersinin Sorgulanması Semineri 9 Aralık 1994 – Bildiriler. Z. Abalı, & E. Çil (Hazl.), Mimari Tasarım Dersi Üzerine Düşünceler. İstanbul: Yıldız Teknik Üniversitesi Yayınları No: 94.071

- Bartholomew, R. W. (2001). Günümüzde Amerikan Mimarlık Eğitimi ve Pratiği (A. Erim, Çev.). Mimarlık Dergisi, 296, 21-24
- Batırbaygil, H. (2000). Yıldız'da Mimarlık Eğitiminin Kısa Öyküsü. Arredamento Mimarlık Dergisi, 3, 69-72
- Baytin, T. (1966). Mimarlık Eğitiminin Gelişimi. Mimarlık Dergisi, 35, 12-14
- Bozdoğan, S. (2002). Modernizm ve Ulusun İnşası (T. Birkan, Çev.). İstanbul: Metis Yayınları
- Cezar, M. (1983). Yüzyıllık Bir Sanat Eğitimi Kurumu. Yapı Dergisi, 48, 25-28
- Ciravoğlu, A. (2001). Mimari Tasarım Eğitiminde Workshop-Stüdyo Paralellliği Üzerine. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: İstanbul Teknik Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü
- Conrads, U. (1991). 20. yüzyıl Mimarisinde Program ve Manifestolar. 1919 Walter Gropius: Weimar'daki Staatliches Bauhaus'un Programı (S.Yavuz, Çev.). Şevki Vanlı Mimarlık Vakfı Yayınları - 20. yüzyıl Uluslararası Mimarisi:3
- Çağlar, N. (2001). EAAE/AEEA Conference Re-Integrating Theory & Design in Architectural Education. Ankara: Gazi University Faculty of Engineering and Architecture Department of Architecture
- Davey, P. (1989). Profession or Art?. Architectural Review, 1109, 59-66
- Dener, A. (1998). Fikir Ağırlıklı Projelerin Mimarlık Eğitimindeki Yeri. Arredamento Mimarlık Dergisi, 100+6, 120-122
- Doruk, T. (1979). Mimari Dizayn Öğreniminde Eğitim Durumları Düzeni Geliştirme ile İlgili Bir Çalışma. İstanbul: İTÜ Mimarlık Fakültesi Baskı Atölyesi

- Duman, A. (1998). İnternet, Öğrenme, Eğitim ve Türkiye. Cumhuriyet Gazetesi Bilim Teknik Dergisi, 610, 10-11
- Dutton, T. A. (1991). Voices in Architectural Education – Cultural Politics and Pedagogy. New York: Bergin&Garvey
- European Association for Architectural Education. (1999). Schools of Architecture in Europe. Delft
- Erdenen, O. (1966). Eski Mimarlarımızın Yetiştirmeleri. Mimarlık Dergisi, 32, 19-22
- Ertürk, S., Usta, G., Usta, A., & Ertürk, Z. (1995). Mimarlık ve Eğitimi Forum 1: Nasıl Bir Gelecek? – Bildiriler. M.E. Çakırkaya, A. İncoğlu, & N. Paker (Hazl.), Tasarım Eğitimine Başlama: Farklı Modeller Üzerinde Tartışma. İstanbul: İTÜ, Mimarlık Fakültesi
- Gökmen, H., & Özsoy, G. (2002). Yapı ve Yaşam XIV: Mimarlıkta Kültürel Değişim ve Süreklilik - Bildiriler. Mimarlık Eğitiminde Kültürel Derslerin İrdelenmesi. Bursa
- Gürsel, Y. (2001). 21. Yüzyılda Mimarlık Eğitimi İçin Öneriler. Mimar.ist Dergisi, 1, 86-91
- Hardy, A., & Teymur, N. (1996). Architectural History and the Studio. London: Question Press
- Hogben, G. (1989). Studio Words and Studio Deeds. Architectural Review, 1109, 38-41

İnceoğlu, M., Eser, S., & Akpınar, İ. (1994). Mimari Proje Dersinin Sorgulanması Semineri 9 Aralık 1994 – Bildiriler. Z. Abalı, & E. Çil (Hazl.), Mimari Proje Sürecinin Genelinde ve Özel Bir Örnekte Sorgulanması. İstanbul: Yıldız Teknik Üniversitesi Yayınları No: 94.071

İnceoğlu, N. (1994). Mimari Proje Dersinin Sorgulanması Semineri 9 Aralık 1994 – Bildiriler. Z. Abalı, & E. Çil (Hazl.), Tasarım Stüdyolarının Dünü - Bugünü. İstanbul: Yıldız Teknik Üniversitesi Yayınları No: 94.071

İnceoğlu, N. (2001). Mimarlık ve Eğitim Kurultayı Bildirileri 3-4-5 Aralık 2001. Anonim (Hazl.), Akademik Performans. Ankara: TMMOB Mimarlar Odası

Jones, C. (1980). Design Methods. Bath: A Wiley-Interscience Publication

Kahvecioğlu, N. (2001). Mimari Tasarım Eğitiminde Bilgi ve Yaratıcılık Etkileşimi. Doktora Tezi. İstanbul: İstanbul Teknik Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü

Kortan, E. (1981). Çağdaş Üniversite Kampusları Tasarımı. Ankara: ODTÜ Yayınları

Kostof, S. (1977). The Architect. New York: Oxford University Press

Kuban, D. (1973). Mimarlık Kavramları. Tarih Boyunca Toplum Yapısı Mimarlık Mesleği İlişkileri. İstanbul: İTÜ Matbaası

Kulaksızoğlu, E. (1995). Mimarlık ve Eğitimi Forum 1: Nasıl Bir Gelecek? – Bildiriler. M.E. Çakırkaya, A. İnceoğlu, & N. Parker (Hazl.), Mimarlığın ve Mimarlık Eğitiminin Evrimi. İstanbul: İTÜ, Mimarlık Fakültesi

Kuran, A. (1966). Günümüzde Mimarlık Eğitimi. Mimarlık Dergisi, 35, 14-16

Lawson, B. (1980). How Designers Think. London: The Architectural Press Ltd.

Louw, H. (1995). Mimarlık ve Eğitimi Forum 1: Nasıl Bir Gelecek? – Bildiriler.

M.E. Çakırkaya, A. İnecoğlu, & N. Paker (Havl.), Architectural Education in a Changing World. İstanbul: İTÜ, Mimarlık Fakültesi

Lökçe, S. (1994). Mimarlık Eğitiminde Temel Eğitim Programlaması ve Mimari

Tasarım Programıyla Bütünleşecek Bir Model Önerisi. Doktora Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü

Lökçe, S. (2001). Mimarlık ve Eğitim Kurultayı Bildirileri 3-4-5 Aralık 2001.

Anonim (Havl.), Mimarlık Eğitimi Programları. Ankara: TMMOB Mimarlar Odası

Mabardi, J. F., & Girelli, R. (Eds.). (1996). The National Systems of Higher

Architectural Education in Europe. Milano: Edizioni Unicopli

Mutlu, A. (1983). Yüz Yıllık Mimarlık Eğitimi. Yapı Dergisi, 49, 24-28

O'Cathain, C. (1995). Mimarlık ve Eğitimi Forum 1: Nasıl Bir Gelecek? – Bildiriler.

M.E. Çakırkaya, A. İnecoğlu, & N. Paker (Havl.), The Changing Role of Architects. İstanbul: İTÜ, Mimarlık Fakültesi

Oğuz, Ş. (1999). Pythagoras'ın ve Platon'un Rönesans Mimarlık Düşüncesine

Etkileri, Mimaride İdealist Estetik. Yapı Dergisi, 212, 66-71

Orbaşlı, A. (1999). Avrupa'da Mimarlık Eğitimi ve Türkiye ile Karşılaştırmalar.

Ege Mimarlık Dergisi, 29, 13-17

Ordu, K. (1990). Kampüs Tipi Üniversite Modeline Yaklaşım ve Bunun Balıkesir

Kentinde Uygulanması. Final Tezi. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi, Şehir-Bölge Planlama Bölümü

Özer, B. (1986). Yorumlar – Resim, Heykel, Mimarlık. İstanbul: MSÜ Yayını

Rowe, P. G. (1998). Design Thinking. Massachusetts: The MIT Press

Sağlam, H., & Onur, Z. (1995). Mimarlık ve Eğitimi Forum 1: Nasıl Bir Gelecek? – Bildiriler. M.E. Çakırkaya, A. İnceoğlu, & N. Paker (Hazl.), Cumhuriyet Dönemi Hükümetleri Eğitim Politikaları ve Mimarlık Eğitimi. İstanbul: İTÜ, Mimarlık Fakültesi

Sahil, S. (1997). Mimarlık Eğitimi ve ... - Bildiriler. Y. Al, & N. Teymur (Derl.), Mimarlık Eğitimi ve Toplum. Ankara: TMMOB Mimarlar Odası Ankara Şubesi Yayını

Soygeniş, S. (2001). Yapı ve Yaşam XII: Değişen Dünya Değişen Meslek Pratiği – Bildiriler. Anonim (Hazl.), Değişen Dünyada Mimarlık Eğitimi Yerel ve Evrensel Entegrasyonu. Ankara: TMMOB Mimarlar Odası Genel Merkezi Yayın Birimi

Şahinler, O. (1964). Merkezi İtalya’da Ortaçağ Şehirlerine Ait Etüt. İstanbul: Güzel Sanatlar Akademisi Yayınları, No:27

Şahinler, O. (1995). Mimarlık Eğitimi ve Günümüz Dünya Mimarlığı Üzerine Bir Söyleşi. Mimarlık&Dekorasyon Dergisi, 4

Şahinler, O. (1999). Güzel Sanatlar Efsanesinden Bir Kesit: Mimarlık Eğitiminde Uygulama-Eğitim Bütünlüğü. Yapı Dergisi, 209, 33-35

Şener, S. (1994). Mimari Tasarımda Düzlemsel Geometrik Örüntü Kullanımının İhtiyaç Programlarının Alansal Değeri ile İlişkisi. Doktora Tezi. İstanbul: İstanbul Teknik Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü

Şenkal, F. (1998). Mimarlık Eğitiminde Başarıyı Etkileyen Faktörler Üzerine Bir Araştırma, Tasarım Dergisi, 83, 112-113

Şenol, Ö., & Aksoy, F. (1992). Üniversite Öğrenimi Öncesinde Meslek Seçimi ve Mimarlık. Ege Mimarlık Dergisi, 2, 71

Şentürer, A. (1994). Mimari Proje Dersinin Sorgulanması Semineri 9 Aralık 1994 – Bildiriler. Z. Abalı, & E. Çil (Hazl.), Eleştiri ve Eleştirel Düşünce Neden Önemlidir?. İstanbul: Yıldız Teknik Üniversitesi Yayınları No: 94.071

Şentürer, A. (1995). Mimari Tasarım Stüdyo Eğitimi Bu Kadar Rastlantısal Mı Olmalı?. Tasarım Dergisi, 43, 90-92

Şentürer, A. (1999). Üçüncü Binyılda Mimarlık Eğitimi. Arredamento Mimarlık Dergisi, 9, 64-70

TMMOB Mimarlar Odası. (2000). Temel Tasarım Eğitimi. Mimarlık Dergisi, 293, 23-67

TMMOB Mimarlar Odası İzmir Şubesi. (1996). Mimarlık Eğitimi. Ege Mimarlık Dergisi, 21, 16-57

Teymur, N. (1992). Architectural Education. London: Question Press

Teymur, N. (1997). Fakültede Eğitim Semineri. Ankara: ODTÜ Mimarlık Fakültesi Yayınları

Tokay, S., & Yüksel, Ş. (1995). Mimarlık ve Eğitimi Forum 1: Nasıl Bir Gelecek? – Bildiriler. M.E. Çakırkaya, A. İnceoğlu, & N. Paker (Hazl.), Türkiye'de Mimarlık Eğitiminin Tarihsel Gelişimi. İstanbul: İTÜ, Mimarlık Fakültesi

Tönük, S., & Barkul, Ö. (1994). Mimari Proje Dersinin Sorgulanması Semineri 9 Aralık 1994 – Bildiriler. Z. Abalı, & E. Çil (Hazl.), Mimari Proje Dersinin Amacı Nedir, Yürütücüsü Nasıl Olmalıdır?. İstanbul: Yıldız Teknik Üniversitesi Yayınları No: 94.071

Tönük, S., & Barkul, Ö. (1998). Mimarlık Eğitiminde Mesleki Pratiğin Yeri ve Önemi Üzerine Bir inceleme, Ege Mimarlık Dergisi, 27, 39-43

Turani, A. (1992). Dünya Sanat Tarihi. İstanbul: Remzi Kitabevi

Turcan, Y. (1996). Tarihsel Süreç İçinde Yükseköğretim Yapılarının Mekansal Analizi. Doktora Tezi. Trabzon: Karadeniz Teknik Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü

Tümer, G. (1998). Fransız İhtilali ve Mimarlık. Arredomento Mimarlık Dergisi, 100+9, 64-73

Türk Dil Kurumu. (1994). Türkçe Sözlük. Ankara

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

Uluoğlu, B. (1995). Mimarlık ve Eğitimi Forum 1: Nasıl Bir Gelecek? – Bildiriler. M.E. Çakırkaya, A. İncoğlu, & N. Paker (Havl.), Mimari Tasarım Bilgisi: Mimarlık Mesleğinin Epistemolojik Temelleri Üzerine Bir Araştırma. İstanbul: İTÜ, Mimarlık Fakültesi

Ulusoy, Z. (1995). Mimarlık ve Eğitimi Forum 1: Nasıl Bir Gelecek? – Bildiriler. M.E. Çakırkaya, A. İncoğlu, & N. Paker (Havl.), Mimarlık Pratiğinde Farklı Alanlar ve Eğitime Yansıması. İstanbul: İTÜ, Mimarlık Fakültesi

Uraz, T. U. (1993). Tasarlama, Düşünme, Biçimlendirme. İstanbul: İTÜ Mimarlık Fakültesi Baskı Atölyesi

Uraz, T. U., & Uluoğlu, B. (1999). Mimarlıkta Uygulamanın Bilgisi Artık Eğitimin Tek Amacı Değil. Mimarlık Dergisi, 287, 20-21

- Vitruvius (1993). Mimarlık Üzerine On Kitap . (S. Güven, Çev.). Şevki Vanlı Mimarlık Vakfı Yayınları – Mimarlığın Uluslararası Kaynakları:1
- Yamaçlı, R., & Tokman, L. Y. (2001). Yeni Milenyumda Mimarlık Eğitim Politikasının Mesleki Kaliteye Etkisi. Tasarım Dergisi, 115, 26-30
- Yaylalı, H. (2000). Bauhaus Okulu. Art Decor Dergisi, 85, 106-120
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2000). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık
- Yıldırım, S., & Güvenç, K. (1995). Mimarlık ve Eğitimi Forum 1: Nasıl Bir Gelecek? – Bildiriler. M.E. Çakırkaya, A. Inceoğlu, & N. Paker (Hazl.), Mimarlık Eğitiminde Tasarım Atölyeleri. İstanbul: İTÜ, Mimarlık Fakültesi
- Yıldırım, S., & Güvenç, K. (1997). Mimarlık Eğitimi ve ... - Bildiriler. Y. Al, & N. Teymur (Derl.), Mimarlık Eğitimi – Eğitim Mekanı. Ankara: TMMOB Mimarlar Odası Ankara Şubesi Yayını
- Yücel, A. (1973). Mimarlıkta Metodoloji / Sistemli Yaklaşımlar ve Mimarlık Eğitimi. Mimarlık Dergisi, 4, 22-26
- Yürekli, F. (1998). Mimarlık Eğitimi Mimarlık Eğitimi Değildir. Mimarlık Dergisi, 280, 66-68
- Yürekli, F., & Yürekli, H. (1995). Öğrenci Ortaktır. Yapı Dergisi, 168, 65
- Yürekli, F., & Yürekli, H. (1998). Mimarlık Eğitimi ve Türkiye. Yapı Dergisi, 202, 88
- Yürekli, F., & Yürekli, H. (1998). Mimarlık Eğitimi ve Türkiye (2). Yapı Dergisi, 203, 97-104

Yürekli, F., & Yürekli, H. (2000). Mimarlık Bilgisi ve Aktarımının Serüveni, Mimarlık Dergisi, 291, 42-44

Yürekli, H. (1998). Türkiye'nin Konumu ve Mimarlığımız. Mimarlık Dergisi, 280, 59-61

Yürekli, İ. (2003). Mimari Tasarım Eğitiminde Oyun. Doktora Tezi. İstanbul: İstanbul Teknik Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü



**Ekler:**

Ek 1: Dokuz Eylül Üniversitesi Mimarlık Fakültesi Mimarlık Bölümü'ne ait bilgiler

Ek 2: UIA/UNESCO Mimarlık Eğitimi Şartı

Ek 3: Eğitimci Soru Dizisi

Ek 4: Öğrenci Soru Dizisi

Ek 5: Eğitimci ve Öğrenci Örnek Olay İncelemelerine Yönelik Tablolar

Ek 1: Dokuz Eylül Üniversitesi Mimarlık Fakültesi Mimarlık Bölümü'ne ait bilgiler

Kuruluş ve Tarihçe

İzmir'de mimarlık eğitimi ilk kez 1963 yılında Buca'da kurulan Ege Özel Mimarlık Mühendislik Yüksek Okulu'nda verilmeye başlanmıştır. Dokuz Eylül Üniversitesi Mimarlık Fakültesi 3 Temmuz 1992'de kurulmuştur. Ancak Fakültenin ilk kuruluşu ve bugün bulunduğu binada faaliyete başlaması 1971 yılına kadar uzanmaktadır.

1971 yılında 12 öğrencisi ile mimarlık lisans eğitimine başlayan kurum, o günden günümüze kadar çeşitli kurumsal ve yasal oluşumlar çerçevesinde yeni yapılanmalar yaşamıştır. Fakültenin geçmişten bugüne kadar olan gelişiminde önemli zaman dilimleri;

* (1971) Ege Üniversitesi Mühendislik Bilimleri Fakültesi Mühendislik ve Mimarlık Akademisi'nin,

* (1975) Ege Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi'nin,

* (1982) Dokuz Eylül Üniversitesi Mühendislik Mimarlık Fakültesi'nin ve

* (1992) Dokuz Eylül Üniversitesi Mimarlık Fakültesi'nin kuruluşu olarak özetlenmektedir.

Akademik Yapı

Dokuz Eylül Üniversitesi Mimarlık Fakültesi Mimarlık Bölümü'nde 4 yıllık lisans eğitimi verilmektedir. Buna ek olarak, Mimarlık Bölümü'nde 2 dalda Lisansüstü Eğitim D.E.Ü. Fen Bilimleri Enstitüsü kanalıyla yürütülmektedir.

Mimarlık Bölümü'nde mevcut Anabilim Dalları;

- Yapı Bilgisi Anabilim Dalı,
- Bina Bilgisi Anabilim Dalı,

- Restorasyon Anabilim Dalı,
- Endüstriyel Tasarım Anabilim Dalı ve
- Mimarlık Tarihi Anabilim Dalıdır.

Fakültede eğitim dili Türkçe'dir. 2001-2002 Eğitim yılından itibaren İngilizce muhafiyet sınavında başarılı olamayan öğrenciler için İngilizce Hazırlık Sınıfı zorunlu hale getirilmiştir.

Mimarlık Bölümü Öğretim Programı

Fakülte Kurulunun, 30.06.1997 Gün, 5/1 Sayılı Kararı ile belirlenmiştir. (02.09.1997 Gün, 230/5 Sayılı Üniversite Senatosu Kararı ile onaylanmıştır.)

Birinci Yıl									
Güz Yarıyılı					Bahar Yarıyılı				
Önşart	Kodu	Dersin Adı	T	U	Önşart	Kodu	Dersin Adı	T	U
	Mim 101	Mimari Tasarıma Giriş	4	4		Mim 101	Mimari Tasarıma Giriş	4	4
	Mim 103	Temel Tasarım	4	4		Mim 103	Temel Tasarım	4	4
	Mim 105	Yapım Bilgisine Giriş	2	2		Mim 105	Yapım Bilgisine Giriş	2	2
	Mim 141	Bina Bilgisi I	2	0		Mim 144	İnsan ve Mekan	1	0
	Mim 143	İnsan ve Çevre	1	0		Mim 162	Yapı Malzemesi I	2	0
	Mim 167	Matematik	3	0		Mim 168	Matematik II	3	0
	YD 101	Yabancı Dil	2	0		YD 102	Yabancı Dil	2	0
	AI 101	Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi	2	0		AI 102	Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi	2	0
	TD 101	Türk Dili	2	0		TD 102	Türk Dili	2	0
	BE/GS 101	Beden Eğitimi ve Güzel Sanat.	1	0		BE/GS 102	Beden Eğitimi ve Güzel Sanatlar	1	0

İkinci Yıl									
Güz Yarıyılı					Bahar Yarıyılı				
Önşart	Kodu	Dersin Adı	T	U	Önşart	Kodu	Dersin Adı	T	U
Mim 101	Mim 201	Mimari Tasarım I	4	4	Mim 201	Mim 202	Mimari Tasarım II	4	4
Mim 103	Mim 203	Mimari İletişim Teknikleri I	2	2	Mim 205	Mim 212	Sanat Tarihi I	2	0
Mim 105	Mim 205	Yapım Bilgisi I	2	2	Mim 206	Mim 206	Yapım Bilgisi II	2	2
	Mim 221	Mimarlık Tarihi I	2	0	Mim 216	Mim 216	Bina Teknik Donanımı	2	0
	Mim 241	Bina Bilgisi II	2	0	Mim 218	Mim 218	Ölçme Bilgisi	2	0
	Mim 261	Yapı Malzemesi II	2	0	Mim 222	Mim 222	Mimarlık Tarihi II	2	0
	Mim 265	Statik	2	2	Mim 242	Mim 242	Bina Bilgisi III	2	0
	YD 297	Yab.Dilde Okuma ve Konuşma	2	0	Mim 265	Mim 266	Mukavemet	2	2
					Mim 218	Mim 224	Ölçme Bilgisi Tatbikatı	0	40
						Mim 226	Röleve Stajı	0	40
					YD297	Mim 298	Mesleki Yabancı Dil I	2	0

Üçüncü Yıl									
Güz Yarıyılı					Bahar Yarıyılı				
Önşart	Kodu	Dersin Adı	T	U	Önşart	Kodu	Dersin Adı	T	U
Mim 202	Mim 301	Mimari Tasarım III	4	4	Mim 301	Mim 302	Mimari Tasarım IV	4	4
Mim 206	Mim 305	İnce Yapı	1	2	Mim 305	Mim 306	Yapı Uygulama Projesi	2	2
	Mim 341	Bina Bilgisi IV	2	0		Mim 324	Mimarlık Tarihi III	2	0
	Mim 353	Çağdaş Yapım ve Strük.Sis. I	2	0	Mim 353	Mim 354	Çağdaş Yapım ve Strük.Sis. II	2	0
Mim 266	Mim 365	Yapı Statığı ve Çelik Yapılar	2	2	Mim 266	Mim 366	Betonarme I	2	2
	Mim 391	Şehircilik	2	2		Mim 374	Yapım Üretimi ve Organizasyonu	2	0
		Seçme Ders	2	0			Seçme Ders	2	0
Mim 298	Mim 397	Mesleki Yabancı Dil II	2	0	Mim 397	Mim 398	İş Hayatı İçin Yabancı Dil	2	0

Dördüncü Yıl									
Güz Yarıyılı					Bahar Yarıyılı				
Önşart	Kodu	Dersin Adı	T	U	Önşart	Kodu	Dersin Adı	T	U
Mim 302	Mim 401	Mimari Tasarım V	4	4	Mim 306	Mim 402	Mimari Tasarım VI	4	4
Mim 301	Mim 403	İç Mekan Tasarımı	2	2	Mim 401	Mim 424	Mimari Çevre Düzenlemesi	3	0
	Mim 423	Mimarlık Tarihi IV	2	0		Mim 464	Endüstrileşmiş Yapım	2	0
Mim 366	Mim 465	Betonarme II	2	2		Mim 476	İmar Kuralları	2	0
	Mim 469	Mimari Araştırma Yöntemleri	2	0			Seçme Ders	2	0
	Mim 471	Bina ve Tasarım Ekonomisi	2	0			Seçme Ders	2	0
		Seçme Ders	2	0			Seçme Ders	2	0

Mimarlık Bölümü'ne Öğrenci Kabulü

Her yıl ÖSYM (Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi) tarafından yapılan sınav sonuçlarına göre Mimarlık Bölümü'ne öğrenci kabul edilmektedir. Sınav sonucuna göre Mimarlık Bölümü'ne kabul hakkını kazanan öğrencilerin belirlenen tarihler arasında gerekli dokümanları ile Üniversite Öğrenci İşlerine başvurmaları gerekmektedir. 2001-2002 Eğitim yılından itibaren İngilizce muhafiyet sınavında başarılı olamayan öğrenciler için İngilizce Hazırlık Sınıfı zorunlu hale getirilmiştir.

Puan Türü

Mimarlık Bölümü'ne giriş için istenen puan türü Sayısal 'dır.

Taban ve Tavan Puanlar

Dokuz Eylül Üniversitesi Mimarlık Fakültesi Mimarlık Bölümü'ne girişte oluşan taban ve tavan puanlar aşağıda verilmiştir.

Dönem	Mimarlık Bölümü	
	Taban Puan	Tavan Puan
2003-2004	335.923	344.803

Öğrenci Kontenjanları

Dokuz Eylül Üniversitesi Mimarlık Fakültesi Mimarlık Bölümü'ne ayrılan öğrenci kontenjanları aşağıda verilmiştir.

Dönem	Mimarlık Bölümü Öğrenci kontenjanı
	(Bay + Bayan)
2003-2004	60

Lisansüstü Eğitimi

Mimarlık Bölümünde 3 dalda Yüksek Lisans ve Doktora Programları D.E.Ü. Fen Bilimleri Enstitüsü kanalıyla yürütülmektedir.

Mimarlık Bölümünde Açılan Yüksek Lisans ve Doktora Programları

- Yapı Bilgisi
- Bina Bilgisi
- Restorasyon

Öğrenci Profili

Mimarlık Bölümünün toplam öğrenci sayısı (Örgün ve İkinci Eğitim ile birlikte) 344'dir. Bu öğrencilerin cinsiyete göre dağılımı aşağıda tabloda gösterilmektedir. İkinci Eğitimin, YÖK (Yükseköğretim Kurulu) kararı ile sona erdirilmesiyle birlikte bu eğitime 1996 yılından bu yana öğrenci alınmamaktadır.

Bölümler	T.C.Uyruklu Öğrenciler		Yabancı Uyruklu Öğrenciler		Toplam Öğrenci
	Kız Öğrenci	Erkek Öğrenci	Kız Öğrenci	Erkek Öğrenci	
Mimarlık Bölümü	170	152	5	13	340
Mimarlık Bölümü (İkinci Eğitim)	-	4	-	-	4

Mimarlık Bölümü Akademik Kadrosu

Fakülte bünyesinde Mimarlık Bölümünde toplam 46 akademik personel görev yapmaktadır. Akademik personelin dağılımı aşağıdadır:

Bölümler	Profesör	Doçent	Yrd. Doçent	Öğr. Görevlisi	Arş. Görevlisi
Mimarlık Bölümü	7	1	13	2	23

Ek 2: UIA/UNESCO Mimarlık Eğitimi Şartı

(Nisan 1996'da Barselona'da yapılan Uluslar arası Mimarlar Birliği UIA XX. Genel Kurulu'nda kabul edilmiştir.)

Hızla değişen bir dünyada mimarlığın gelecekteki gelişimi konusunda kaygı duyan biz mimarlar, yapılı çevrenin oluşumu, kullanılışı, döşenişi, peyzajının düzenlenmesi ve bakımı konusunda etkili olan her şeyin, mimarların yetki alanına girdiğine inanmaktayız. Geleceğin mimarlarının eğitilmesi işinin, onların hangi kültürel miras ortamında olursa olsun, sürdürülebilir bir gelişme için çalışabilmelerini sağlayacak şekilde iyileştirilmesinden sorumlu olan bizler, diyoruz ki:

I. Genel Olarak

1. Yeni çağ, bir çok yerleşim biriminde sosyal ve işlevsel bozulmadan kaynaklanan ve aşılması gereken ciddi ve karmaşık sorunları da beraberinde getirecek ve bu bozulmanın temel özelliklerinin başında milyonlarca insan için konut ve kentsel hizmet noksanlığı ile tasarımcının toplumsal içerikli projelerden giderek daha fazla dışlanması gelecektir.
2. Bu durum, akademik kuruluşlarda yürütülen araştırma ve projelerin, gerek günümüz gerekse gelecek için yeni çözümler ortaya koyması gereğini temel koşul kılmaktadır.
3. Mimari, yapıların niteliği, bunların çevreleri ile ilişkisi, doğal ve yapılı çevreye olduğu kadar toplu ve tekil kültürel mirasa gösterilen saygı, toplumu ilgilendiren konulardır.
4. Bunun sonucu olarak toplum; mimarların, mekansal planlama, tasarım organizasyonu, yapıların inşa edilmesi ve bunlarla birlikte yapılı mirasın korunması ve zenginleştirilmesi, doğal dengenin sakınılması ve var olan kaynakların akılcı kullanımı bağlamında, bireylerin, sosyal grupların ve toplulukların gereksinmelerini anlayabileceğinden ve bu gereksinmelerin ifadelerini ortaya koyabileceğinden emin olmak istemektedir.

5. Mimarların eğitilme ve yetiştirilme yöntemleri çok çeşitlidir ve bu, korunması gereken bir kültürel zenginlik oluşturmaktadır.
6. Ancak gene de, gelecekte atılacak adımlar için ortak bir zemin oluşturulması, sadece kullanılan pedagojik yöntemler bağlamında değil, aynı zamanda uygun bir ileri düzeye erişmek hedef alındığında, ülkelerin, okulların ve meslek örgütlerinin geleceğin mimarlarına verilecek eğitimi değerlendirmelerine ve iyileştirmelerine olanak verecek ölçütler oluşturmak açısından da yerinde olacaktır.
7. Mimarların farklı ülkeler arasında giderek artan hareketliliği, her diplomanın, sertifikanın ya da benzeri formel eğitim kanıtının karşılıklı olarak tanınması veya onaylanmasını gerekli kılmaktadır.
8. Mimarlık alanında mesleğin uygulanabilmesi için diploma, sertifika ya da benzeri formel eğitim kanıtlarının karşılıklı olarak tanınmasının kökeninde, bu yeterliliğe sahip kişilerin, bu Şartın öngördüğü eğitimi almış olduklarını ve bu düzeyi muhafaza ettiklerini garanti eden nesnel ölçütler bulunması gerekir.
9. Mimarlık okullarında yeşertilecek olan geleceğin dünyası görüntüsü, aşağıdaki hedefleri içermelidir:
 - Yerleşim yerlerindeki bütün insanlar için, insanlığa yaraşır bir yaşam kalitesi,
 - İnsanların sosyal, kültürel ve estetik gereksinmelerine saygılı bir teknik uygulama,
 - Yapılı çevrenin ekolojik olarak dengeli ve sürdürülebilir gelişimi,
 - Herkesin kendi malı ve sorumluluğu olarak görüp değer verdiği bir mimari.

II. Eğitim ve Hedefleri

1. Mimari; mantık, duygu ve içgüdü adasındaki bir gerilim alanında yaratıldığından, mimarlık eğitiminin, insanlığın geleneğinde var olan yapı yapma fikrini ifadelendirme, koordine etme ve uygulama yeteneğinin ortaya konması olarak görülmesi gerekmektedir.

2. Mimarlık, beşeri bilimler, sosyal ve fiziksel bilimler, teknoloji ve yaratıcı sanatlar gibi önemli bileşenlerden oluşan disiplinler arası bir alandır. Mimarlık eğitimi, üniversitelerde, politeknik okullarında ve akademilerde verilmektedir. Formel yeterliliğe yönelik ve meslek adamlarının mimarlık alanında mesleklerini uygulamalarına olanak veren eğitimin, ana eğitim alanı mimarlık olmak üzere, üniversite düzeyinde olması kesin olarak sağlanmalıdır.
3. Ana hedef mimarın farklı talepler arasında ortaya çıkabilecek çelişkileri çözebilen, toplumun ve bireylerin çevresel gereksinimlerine şekil verebilen bir genel meslek adamı olarak şekillendirilmesidir.
4. Mimarlık eğitimi;
 - Gerek estetik gerekse teknik gereksinimleri karşılayan mimari tasarımlar yapabilme becerisini,
 - Mimarlık ve ilgili sanat dalları, teknolojiler ve insan bilimlerine ilişkin kuramlar ve bunların tarihleri hakkında yeterli bilgiyi,
 - Mimari tasarımın kalitesinin etkileyicisi olarak, güzel sanatlar konusunda bilgili olmayı,
 - Kentsel tasarım, planlama ve planlama sürecinin gerektirdiği beceriler konusunda yeterli bilgiyi,
 - İnsanlar ve yapılar, bu yapılarla çevreleri arasındaki ilişkileri anlayabilmeyi, yapıları ve yapılar arasındaki mekanları, insan - gereksinim ve ölçülerine ilişkilendirme gereğini kavramış olmayı,
 - Mimarlık mesleği ve mimarın toplumdaki yerini kavramayı ve bunlara, özellikle sosyal faktörleri göz önüne alan tekliflerin hazırlanmasında işlerlik kazandırabilmeyi,
 - Yapı tasarımı ile bağlantılı olarak strüktür tasarımı, inşaat ve mühendislik sorunlarını kavramış olmayı,
 - İç mekanlarda konfor koşulları yaratabilmek ve iklim koşullarına karşı koruyabilmek için yapıların fiziksel sorunları ve teknolojileri ile işlevleri hakkında yeterli bilgiye sahip olmayı,

- Yapıların kullanıcılarının taleplerini maliyet ögeleri ve imar kurallarının koyduğu sınırlar içinde karşılamak için gerekli tasarım becerilerine sahip olmayı,
 - Tasarım kavramlarını yapılara dönüştürmek, planları genel planlarla bütünleştirmek için gerekli olan üretim, örgütlenme, yasal düzenlemeler ve işlemler konusunda yeterli bilgiye sahip olmayı, içerir.
5. Mimarlık öğrencilerinin yapılı çevre içinde karar verme süreçlerini oturtabilecekleri bir etik çerçeve geliştirebilmeleri için, müşteri taleplerinin ardındaki siyasal ve mali dürtüler ile imar mevzuatından ciddi olarak haberdar kılınmaları gerekir. Genç mimarlar, toplum içinde meslek adamları olarak sorumluluk yüklenme yönünde teşvik edilmelidir.
 6. Eğitim programları, gelecekte karşılaşılabilecek bakım masraflarını da göz önüne alan mimari tasarım yaklaşımlarını desteklemeli ve bakım gereksinimi düşük malzeme kullanan geleneksel inşaat yöntemlerinin aksine; bazı çağdaş, deneysel ve geçerliliği henüz kanıtlanmamış endüstriyel sistemlerin ve malzemelerin, sürekli ve pahalı bakım gerektirdiği unutulmamalıdır.
 7. Üçüncü paragrafta sözü edilen bilgi ve becerilerin dengeli bir biçimde kazanılması uzun bir olgunlaşma devresi gerektirmektedir; mimarlık eğitimi süresi hiç bir zaman bir üniversitede ya da buna eş değerli bir kurumda tam zamanlı olarak geçirilecek beş yıl ve buna ek olarak iki yıllık bir büro deneyiminden az olmamalıdır. Akademik çalışmaların tamamlanmasının ardından en az bir yıllık bir süre, mesleğin uygulanmasına ayrılmalıdır. Yetiştirme süreci, eğitim programının sonunda, esas olarak kazanılan bilgi ve bunun tamamlayıcısı olan becerileri ortaya koymak üzere bir mimari projenin bireysel olarak sunulması ve savunulmasını içeren bir sınavla resmîyet kazanmalıdır. Bu amaçla, jürilerde uygulama yapan mimarlar ile diğer okullardan öğretim elemanları ve eğer olanak varsa, diğer ülkelerden kişiler bulunmalıdır.
 8. Çok çeşitli olan öğretme yöntemlerinden yararlanabilmek için, öğretim elemanları ve ileri düzeydeki öğrenciler için gerçekleştirilecek değişim programları uygun olacaktır. İdeal olarak, sonuçların karşılaştırılmasına ve

eğitim kurumlarının kendilerini değerlendirmelerine olanak sağlamak için, oluşturulacak bir uluslararası ödüller ve sergiler sistemi ile final projelerinin okullar arasında paylaşılması sağlanmalıdır.

9. Erken yaşlarda kazanılacak mimari bilinç, gerek geleceğin mimarları gerekse yapıların kullanıcıları için önemli olduğundan, mimarlık ve çevreye ilişkin konular okullarda genel eğitimin bir parçası olarak sunulmalıdır.
10. Mimarlar için sürekli eğitim sistemleri oluşturulmalıdır; mimarlık eğitimi hiç bir zaman kapalı bir süreç olarak görülmemelidir.

III. Mimarlık Eğitimi İçin Ölçütler

Yukarıda dile getirilen hedeflere ulaşabilmek için, aşağıdaki hususlar göz önüne alınmalıdır :

1. Eğitim kurumlarının düzenli aralarla öz - değerlendirme yapmalarına ve aynı alandan kişilerin değerlendirmelerine olanak verecek sistemler geliştirmesi tavsiye edilir. Değerlendirme kurullarında diğer okullardan eğitim elemanları ve uygulama alanından mimarlar da bulunmalıdır.
2. Her eğitim kurumunun öğrenci sayısını eğitim verme kapasitesine göre ayarlaması gerekir, öğrencilerin seçilme ölçütleri, mimarlık alanında başarı ile yetiştirmenin gerektiği yeteneklerle bağlantılı olacak ve eğitim programına giriş noktasında, okullar tarafından örgütlenecek uygun bir seçme süreci ile uygulanacaktır.
3. Çağdaş kişisel bilgisayar teknolojisi ve uzmanlaşmış yazılımlar, mimarlık eğitiminin her alanında bilgisayar kullanımının öğretilmesini temel koşul kılmaktadır. Mimarlık okullarında yeterli laboratuvarlar, araştırma için gerekli olanaklar, ileri düzeyde öğrenim, yeni teknolojiler için bilgi ve veri değişimi sağlanmalıdır.
4. Ortak bir anlayışın kazanılabilmesi ve mimarlık eğitiminin düzeyinin yükseltilmesi için, bilgi, öğretim elemanları ve son sınıflara gelmiş öğrencilerin değişimini sağlamak üzere, dünya çapında bir ağın oluşturulması gerekmektedir.

5. Mimarlığın uygulanması ve öğretilmesi arasında sürekli bir alışveriş teşvik edilmeli ve bu ilişki korunmalıdır.
6. Araştırma, mimarlık eğitimi verenler için temel bir faaliyet olarak görülmelidir. Bu mimarlık araştırmaları akademik disiplinler yanında, proje çalışmaları ve inşaat yöntemleri üzerine de kurgulanmalıdır. Mimarlık alanındaki araştırmaların değerlendirilmesi için özel değerlendirme kurulları oluşturulmalı ve genel araştırma değerlendirme kurullarında mimarlar da bulunmalıdır.
7. Tasarım projesi çalışmaları, kazanılan bilgi ve bunların tamamlayıcısı olan becerilerin bir sentezi olmalıdır.

Mimarlık ders programları bu Şart'ın eğitim hedefleri (Bölüm II.3) kısmında değinilen konuları içermelidir.

Doğrudan öğretici/öğrenci diyaloguna dayalı bireysel proje çalışmaları, öğrenme döneminin önemli bir kısmını almalı ve ders programlarının yarısını oluşturmalıdır.

Sonuç

Bu Şart, UIA ve UNESCO'nun girişimi ile ortaya çıkmış olup, uluslararası veya ulusal düzeyde herhangi bir mimarlık okulu tarafından benimsenmeye uygundur. Bu Şart'ın, içersinde bireysel başarının herkes tarafından paylaşılabileceği bir global mimarlık eğitimi ağının yaratılması yönünde kullanılabileceğini umarız. Ayrıca, bu Şart'ın, tüm dünyaya seslenen çağrısı ile, mimaride eğitiminin çağdaş dünyanın gerek sosyo-kültürel gerekse mesleki alanda karşımıza aşılması gerekli engeller olarak çıkarttığı ve koruma, geliştirme ve acil eylem güvencesi gerektiren sorunların anlaşılmasında da yardımcı olacağını ummaktayız (Anonim, 2001b, pp.53-57).

Ek 3: Eğitimci Soru Dizisi

Mimari tasarım süreci kendine ait çok değişkenli bir yapıya sahiptir. Bu yapı içinde mimari tasarım sürecinin büyük bir bölümünü tasarımcı-eğitimcinin ürünü ortaya koyma konusundaki düşünce biçimi, tasarım alanındaki deneyimleri, tasarım bilgisi, altyapı (background) ve yetenek gibi kişisel veriler oluşturmaktadır.

Bu veriler doğrultusunda Dokuz Eylül Üniversitesi Mimarlık Anabilim Dalı Bina Bilgisi Programı tez araştırması kapsamında yapılan bu alan çalışmasında, Mimarlık Fakültesi'ndeki Tasarımcı-Eğitimcilerin *Mimari Tasarım Eğitimi* alanındaki düşünce, gözlem, dilek ve isteklerinin belirlenmesi, fakültede verilen mimari tasarım eğitiminin “*mevcut durumunun irdelenmesi*” amaçlanmaktadır.

Bu çalışmanın başarıya ulaşması için göstereceğiniz ilgi için sizlere teşekkür ederim.

1. Doğum Tarihi:.....

2. Cinsiyet: Kadın () Erkek ()

3. Mimar unvanının alındığı okul:.....

4. Mimari proje derslerine haftada ortalama saat olmak üzere ay/yıldır katılıyorum.

5. Fakültede mimarlık eğitim sürecinin mevcut durumunu;

- * öğretim programının yapısı,
- * derslerin birbirleri ile ilişkileri,
- * öğrenme ve öğretme araç ve yöntemleri,
- * ders ve projelerin içeriği

açısından açıklayabilir misiniz?

6. Fakültede mimarlık eğitim sürecine ilişkin olarak gözlenen en temel sorun nedir?

7. Fakülte'deki mevcut mimarlık eğitim sürecini olumlu-olumsuz yönleriyle nasıl değerlendiriyorsunuz?

	OLUMLU YÖNLER	OLUMSUZ YÖNLER
1		
2		
3		
4		
5		

(8. – 13. soruları lütfen yer aldığınız her bir stüdyo için ayrı ayrı değerlendiriniz.)

8. Mimari proje dersinin amacı, öğrencilere kazandırılması amaçlanan bilgi ve beceriler nelerdir?

9. Fakülte'deki bir mimari proje ders sürecinin mevcut durumunu;

- * stüdyoda gerçekleşen faaliyetler,
- * proje konusu seçiminin nasıl yapıldığı,
- * proje konusuna giriş,
- * değerlendirme,
- * iletişim araçları,

açısından kısaca açıklayabilir misiniz?

10. Stüdyoda yararlandığınız yöntem ve teknikleri açıklayabilir misiniz?

11. Stüdyoda ne tür bilgi kaynaklarından yararlanıyorsunuz?

12. Proje eleştirisine nasıl ve nereden başlıyorsunuz?

13. Proje eleştirisine başlarken, o projenin çözümüne ilişkin imgeleriniz var mı?

Yoksa bunlar tasarım süreci içinde mi gelişiyorlar?

14. Stüdyodaki rolünüzü nasıl tanımlıyorsunuz?

15. İyi bir proje yürütücüsünü tanımlayabilir misiniz?

16. İyi bir mimari proje öğrencisini tanımlayabilir misiniz?

17. Her mimarlık öğrencisinin bilmesi veya edinmesi gereken en önemli kavramlar, yapılar ve yayınlar nelerdir? (Lütfen öncelik sıralarına göre listeleyiniz.)

	kavramlar	yapılar	yayınlar
1			
2			
3			
4			
5			

18. Mimarlık eğitimi içerisinde tasarım süreci ne şekilde ele alınmalıdır?

19. Tasarımın nasıl öğretilmesi gerektiğini düşünüyorsunuz?

Ek 4: Öğrenci Soru Dizisi

Mimari tasarım süreci kendine ait çok değişkenli bir yapıya sahiptir. Bu yapı içinde mimari tasarım sürecinin büyük bir bölümünü tasarımcının ürünü ortaya koyma konusundaki düşünce biçimi, tasarım alanındaki deneyimleri, tasarım bilgisi, altyapı (background) ve yetenek gibi kişisel veriler oluşturmaktadır.

Bu veriler doğrultusunda Dokuz Eylül Üniversitesi Mimarlık Anabilim Dalı Bina Bilgisi Programı tez araştırması kapsamında yapılan bu alan çalışmasında, Mimarlık Fakültesi öğrencilerinin tasarım alanındaki düşünce, gözlem, dilek ve isteklerinin belirlenmesi amaçlanmaktadır.

Bu çalışmanın başarıya ulaşması için göstereceğiniz ilgi için sizlere teşekkür ederim.

1. Okula giriş yılı:

2. Eğitim Deneyimleriniz:

* Orta eğitim:

* Varsa önceki yüksek eğitim:

3. Mimarlık mesleğini seçim nedenleriniz nelerdir?

4. Ailenizde veya yakın çevrenizde tasarım ve/veya mimarlık mesleğinden kişi(ler) var mı? Bu kişiler tercihlerinizde etkili oldu mu?

5. Mimarlık eğitimi sürecinde katıldığınız farklı aktivite ve deneyimlerinizi kısaca belirtiniz (yarışma, 'workshop', büro ve şantiye uygulamaları vb.)

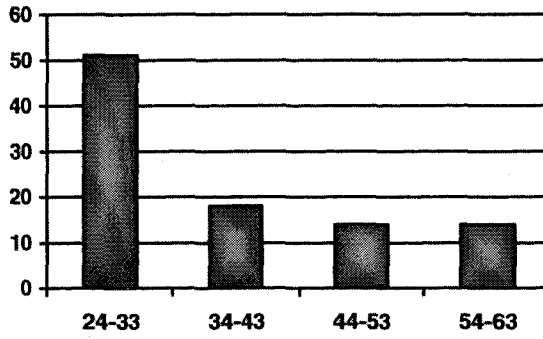
6. Eğitim gördüğünüz kurumda, ulusal ve evrensel ölçekte mesleğinize yönelik yeterli düzeyde bilgi aldığınıza inanıyor musunuz?

7. Kazanacağınız meslek açısından kurumunuzun yeterli ya da yetersiz gördüğünüz yön(ü)leri nelerdir?

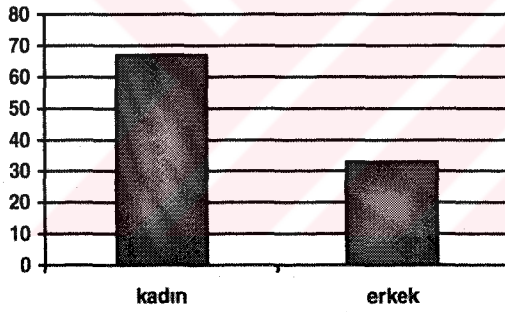
8. Eğitim gördüğünüz kurumda, mimari tasarım eğitimi konusunda yeterli ya da yetersiz gördüğünüz yön(ler) nelerdir?
9. Kendinizi bir tasarımcı olarak değerlendirirken; tasarım sürecinde genel olarak en başarılı ve başarısız olduğunuz konuları ne/ler olarak tanımlayabilirsiniz? Sizce bunun nedenleri neler olabilir?
10. Tasarım sürecine başlarken, genel olarak, bilmek veya araştırmak ihtiyacı hissettiğiniz, temel bilgi ve/veya konu alan(lar)ını ne/ler olarak sıralayabilirsiniz?
11. Herhangi bir konuda çözüm üretirken, bir genelleme yapmak istenirse, çözüme ulaştıracak yöntemin belirlenmesinde veya gerekli bilgi gruplarına erişmede, nasıl bir yol izlemeyi tercih ettiğinizi söyleyebilirsiniz? (benzerlik ve zıtlıklardan yola çıkarak, soru listesi hazırlayarak, beyin fırtınası yaparak, kavramları ilişkilendirerek, tercihleri karşılamaya çalışarak, yayın taraması yaparak vb.)
12. Bir tasarım sürecinde çözüm araştırırken çıkış yolunu engelleyen, yaratıcılığınızı kısıtlayan/sınırlayan nedenler ve süreçler nelerdir?
13. Mimari tasarım dersleri kapsamında sizi en çok etkileyen tasarım stüdyosunun hangisi olduğunu neden(i/leri)yle belirtiniz. (hoca-öğrenci ilişkisi, tasarım konusu vb.)
14. Mimari tasarım dersi proje konularının seçimiyle ilgili düşünceleriniz nelerdir?
15. Mimari tasarım derslerinde tasarım özgürlüğüne sahip olduğunuza inanıyor musunuz? Neden, öneriler?
16. Mimarlık eğitimi ve mimari tasarım eğitimi konusunda eklemek istediğiniz düşünce ve önerileriniz nelerdir?

Ek 5: Eğitimci ve Öğrenci Örnek Olay İncelemelerine Yönelik Tablolar

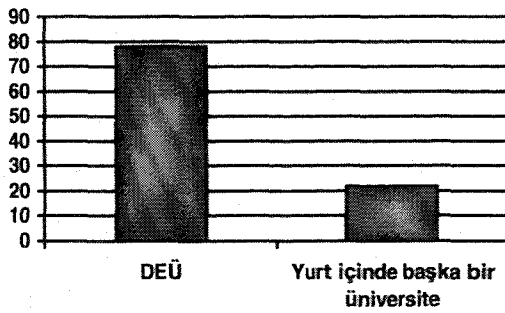
Tablo 1 Eğitimcilerin Yaş Dağılımı



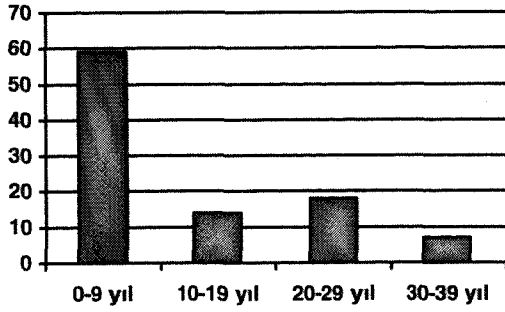
Tablo 2 Eğitimcilerin Cinsiyet Dağılımı



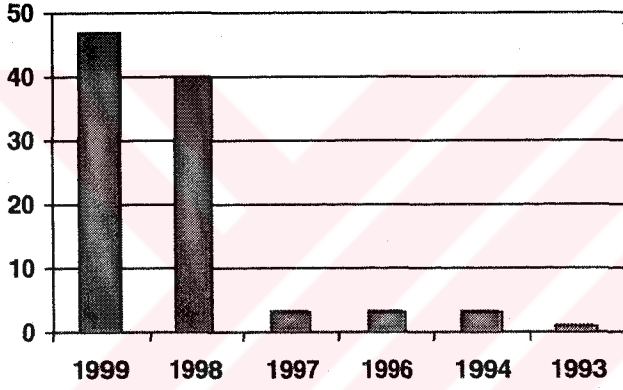
Tablo 3 Eğitimcilerin Mezun Oldukları Üniversitelerin Dağılımı



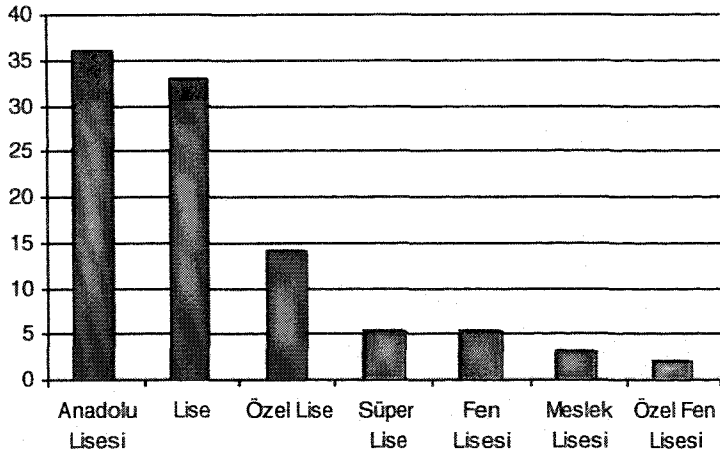
Tablo 4 Eğitimcilerin Mimari Proje Derslerine Katılım ve Proje Yürütücülüğü Deneyim Süreleri Dağılımı



Tablo 5 Öğrencilerin Okula Giriş Yıllarının Dağılımı



Tablo 6 Öğrencilerin Mezun Oldukları Orta Öğretim Kurumlarının Dağılımı



Tablo 7 Tasarım-Mimarlık Mesleğinden Kişilerin Tercihlerde Etkinliğinin Dağılımı

