

**MİMARLIK EĞİTİMİNDE
SÜRDÜRÜLEBİLİR
BİR MODEL ÖNERİSİ**

ELİF TATAR
DOKTORA TEZİ

Mimarlık Ana Bilim Dalı
Eylül 2015

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

Elif Tatar'ın “**Mimarlık Eğitiminde Sürdürülebilir Bir Model Önerisi**” başlıklı Mimarlık Anabilim Dalındaki Doktora Tezi 11.09.2015 tarihinde, aşağıdaki jüri tarafından Anadolu Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliğinin ilgili maddeleri uyarınca değerlendirilerek kabul edilmiştir.

	Adı-Soyadı	İmza
Üye (Tez Danışmanı) :	Prof. Dr. RUŞEN YAMAÇLI
Üye	: Prof. Dr. LEYLA YEKDANE TOKMAN
Üye	: Doç. Dr. YASEMİN ERBİL
Üye	: Yard. Doç. Dr. TİMUR KAPROL
Üye	: Yard. Doç. Dr. CEMİLE TİFTİK

Anadolu Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Yönetim Kurulu'nun..... tarih ve sayılı kararıyla onaylanmıştır.

Enstitü Müdürü

ÖZET

Doktora Tezi

MİMARLIK EĞİTİMİNDE SÜRDÜRÜLEBİLİR BİR MODEL ÖNERİSİ

Elif TATAR

Anadolu Üniversitesi
Fen Bilimleri Enstitüsü
Mimarlık Anabilim Dalı

Danışman: Prof. Dr. Ruşen Yamaçlı
2015,130 sayfa

Mimarlık içinde bulunduğu döneme ait güncel olaylardan ve yaklaşımlardan etkilenen, gelişim ve dönüşüm içinde olan bir disiplindir. Mimarlık eğitimi de, bu gelişmelere paralel olarak kendini güncellemek ve çağa ayak uydurmak durumundadır. Bu süreçte, özellikle mimarlık eğitiminde bilgi ve beceri akışının bütünleştiği mimari tasarım stüdyoları, ön plana çıkmaktadır. Bu tezde, mimarlık eğitiminde geçmişten günümüze yaşanan değişimler, eğitim politikaları ve bakış açıları değerlendirilerek, mimari tasarım stüdyolarında sürdürülebilir bir model geliştirilmesi hedeflenmektedir. Bu modelde, mimari tasarım stüdyo pedagojisinde sürdürülebilirliğin, bilgi ve araştırma tabanlı bakışla sağlanabileceği varsayılmaktadır. Bu çalışmaya temel oluşturmak üzere ilk olarak; mimarlık ekolleri, modern mimarlık eğitim yaklaşımları ve değişime yön veren eğitim politikaları incelenmiştir. Bu incelemede, özellikle mimari tasarım stüdyosunu etkileyen faktörler ve pedagojik açılımlar ön planda ele alınmıştır. Sonrasında, bilgi ve araştırmanın mimarlık alanındaki, mimarlık eğitimindeki ve mimari tasarım stüdyo pedagojisindeki yeri, süreci, olumlu ve olumsuz yönleri ve ele alınış biçimleri incelenmiştir. Kavramsal bir bakışla kurgulanan çalışmada, belge taraması yoluyla elde edilen veriler, tarihsel yöntem kullanılarak, karşılaştırmalı analizler ve çıkarımlarla, önerilen modelin kavramsal çerçevesine aktarılmıştır. Önerilen model, mimarlık eğitimi tarihsel sürecinin değerlendirmesi sonucu yapılan ön görüşleri, bilgi ve araştırma tabanlı eğitim modellerinden yapılan çıkarımları, stüdyo pedagojisine öğretim stili ve öğrenme teorileri bağlamında bakışı güncel eğilimlerle birlikte değerlendirmesi bağlamında önemlidir.

Anahtar Kelimeler: Mimarlık eğitimi, stüdyo pedagojisi, bilgi ve araştırma tabanlı sürdürülebilirlik

ABSTRACT

PhD Dissertation

A SUSTAINABLE MODEL PROPOSAL FOR ARCHITECTURAL EDUCATION

Elif TATAR

**Anadolu University
Graduate School of Science
Department of Architecture**

**Advisor: Prof. Dr. Ruşen Yamaçlı
2015,130 pages**

Architecture is a discipline, that is affected by recent events and approaches and has still been experiencing, development and transformation processes. Architectural education, is also supposed to keep up with such developments and update itself accordingly. Architectural design studios, which successfully combine knowledge and ability flow, are an important component in this process. This dissertation aims to evaluate the current developments, educational policies and approaches and to develop a sustainable model for architectural design studios accordingly. This model also assumes that sustainability can be best achieved through a knowledge and research based vision. For the purposes of theoretical background to the study, ecoles of architecture, modern architectural education approaches, and educational policies that lead to and direct abovementioned changes and developments were examined first. This phase, primarily focused on the factors affecting architectural design studios and pedagogical initiatives. Later, the importance of knowledge and research in architectural education and architectural design studio pedagogy, weaknesses and strengths experienced and how it is processed were thoroughly examined. The data obtained through document analysis method in this conceptually designed study were adapted into the conceptual framework of the model suggested through comparative analysis and implications with historical method. The model proposed is significant in the sense that it is evaluated with regards to its projections based on the analysis of historical background of architectural education, implications from the knowledge and research-based educational models and teaching style and learning theories in studio education and its evaluation in parallel with up-to-date tendencies.

Key words: Architecture education, studio pedagogy, knowledge and research based sustainability

TEŞEKKÜR

Bu doktora tezinin hazırlanma sürecinde, bana her zaman destek olan ve güvenen, değerli bilgi ve tecrübesiyle tezi tamamlamamı sağlayan, danışmanım Sayın Prof. Dr. Ruşen Yamaçlı'ya teşekkürlerimi sunarım. Tezimin bakış açısının belirlenmesinde ve geliştirilmesinde önemli katkıları olan Sayın Prof. Dr. Henry Sanoff'a teşekkürlerini sunarım. Bu tezi hazırlama sürecimde yapıcı eleştiri ve değerli yorumlarıyla bana yol gösteren Sayın Prof. Dr. Leyla Y. Tokman'a teşekkürlerimi sunarım. Tezi hazırlama sürecime değerli bilgi ve yorumlarıyla katkı sağlayan, Sayın Yard. Doç. Dr. Timur Kaprol'a teşekkürlerimi sunarım. Ayrıca, bütün eğitim hayatım boyunca gösterdikleri sevgi ve hoşgörü ile beni destekleyen aileme, sevgisini ve desteğini her zaman yanımda hissettiğim sevgili eşim Erhan Tatar'a ve her zaman gülümsememi sağlayarak, bana yaşama sevinci veren biricik kızım Rüya Tatar'a en içten sevgilerimi sunarım.

EYLÜL 2015

Elif TATAR

İÇİNDEKİLER

ÖZET	i
ABSTRACT	ii
TEŞEKKÜR	iii
İÇİNDEKİLER	iv
ŞEKİLLER DİZİNİ	vi
ÇİZELGELER DİZİNİ	vii
KISALTMALAR	ix
1. GİRİŞ	1
1.1. Araştırmanın Amacı	4
1.2. Yöntem ve Kapsam	4
2. MİMARLIK EĞİTİMİNİN GELİŞİM SÜRECİ	7
2.1. Mimarlık Eğitiminin Ekolleri	8
2.1.1. Beaux Arts Yaklaşımı	8
2.1.2. Bauhaus Yaklaşımı	14
2.2. Modern Mimarlık Eğitim Yaklaşımları	22
2.2.1. Mimari Tasarım Stüdyo Pedagojisinde Yeni Açılımlar	22
2.2.2. Öncü Eğitim Modelleri	27
2.2.3. Öğrenme Teorileri	31
2.3. Değişime Yön Veren Mimarlık Eğitim Politikaları	36
2.3.1. Bologna Süreci.....	39
2.3.2. Akreditasyon Süreci	45
2.4. Değerlendirme	53
3. MİMARLIK EĞİTİMİNDE BİLGİ VE ARAŞTIRMA	58
3.1. Mimarlık – Bilim İlişkisi	59
3.2. Mimarlık Eğitiminde Bilgi, Araştırma ve Akreditasyon	66
3.3. Mimari Tasarım Stüdyo Pedagojisinde Epistemoloji ve Ontoloji	72
3.4. Mimari Tasarım Stüdyo Pedagojisinde Bilgi ve Araştırma Tabanlı Yaklaşımlar	76

3.5. Değerlendirme	85
4. MİMARİ TASARIM STÜDYO PEDAGOJİSİNDE BİLGİ VE ARAŞTIRMA TABANLI SÜRDÜRÜLEBİLİRLİK	91
4.1. Mimarlık Eğitiminde Bilgi ve Araştırma Tabanlı Sürdürülebilirlik	92
4.2. Modelin Geliştirilmesinde Kullanılan Yöntemler	95
4.3. Önerilen Modelin Bileşenleri	96
4.3.1. Stüdyo Pedagojisine Bakış ve Öngörüler	96
4.3.2. Temel alınan Pedagojik Yaklaşımlar	103
4.3.3. Pedagojik Kaygılar ve Öğretme Stili	109
4.3.4. Stüdyo Pedagojisini Etkileyen Güncel Eğilimler	113
4.4. Önerilen Modelin Kavramsal Çerçevesi ve Değerlendirme	117
5. SONUÇ VE ÖNERİLER	120
KAYNAKLAR	123

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 1.1. Araştırmanın temel soruları ve genel çerçevesi	3
Şekil 2.1. Beaux-Arts yaklaşımının tarihsel süreci	9
Şekil 2.2. Bauhaus manifesto ve programı, Weimar – 1919.....	15
Şekil 2.3. Bauhaus'un tarihsel süreci	17
Şekil 2.4. Weimar Bauhaus eğitim programı	19
Şekil 3.1. 20. yüzyılda mimari yaratıcılık tavırlarının yaygın ve sınırlı diyalektiğine göre değerlendirilmesi	64
Şekil 3.2. Mimari tasarım araştırma modellerinin, süreçte edinilen bilgi türü bağlamında etkileşim sistemi	79
Şekil 4.1. Mimari tasarım stüdyo pedagojisinde bilgi ve araştırma tabanlı sürdürülebilirlik yaklaşımı kavramsal çerçeveye genel bakış	94
Şekil 4.2. Stüdyo pedagojisine bakış ve ön görüler başlığı altında belirlenen stüdyo pedagojisinde değerlendirilecek temel faktörler	102
Şekil 4.3. Bilgi ve araştırma tabanlı eğitim modellerinin temel prensipler bağlamında karşılaştırmalı etkileşim analizi	106
Şekil 4.4. Temel alınan pedagojik modeller başlığı altında belirlenen pedagojik açılımlar	108
Şekil 4.5. Pedagojik kaygılar ve öğretim stili kapsamında ön görülen öğretim stilleri ve öğretim yöntemleri	112
Şekil 4.6. Stüdyo pedagojisini etkileyen güncel eğilimler	116
Şekil 4.7. Mimari tasarım stüdyosunda bilgi ve araştırma tabanlı sürdürülebilirlik model önerisi kavramsal çerçevesi	119

ÇİZELGELER DİZİNİ

Çizelge 2.1. Beaux-Arts yaklaşımındaki pedagojik açılımlar ve programdaki kırılma noktaları	12
Çizelge 2.2. Bauhaus sürecindeki pedagojik açılımlar ve programdaki kırılma noktaları	20
Çizelge 2.3. Dört yüzyıldan fazla zamandır yapılmış çevrenin yaratılmasında etkili pedagojik bakış açıları	23
Çizelge 2.4. Öncü eğitim modelleri	27
Çizelge 2.5. Öğrenme teorileri temel tanımlama ve açılımlar	32
Çizelge 2.6. Son on yıl içinde UIA tarafından düzenlenen konferanslar ve bu konferansların temaları.....	37
Çizelge 2.7. MİAK’a başvuran mimarlık lisans programlarının akreditasyon durumları	51
Çizelge 2.8. NAAB’la birlikte Canberra Accord’a üye akreditasyon/ değerlendirme sistemleri	53
Çizelge 3.1. 20. yüzyılda mimarlığı bilim olarak gören mimar-kuramcılar ve yaklaşımları	60
Çizelge 3.2. CACB tarafından 2014 yılında düzenlenen “Educating Future Architects” başlıklı konferansta belirlenen, mimarlık uygulamasında değişikliğe sebep olan faktörler	70
Çizelge 3.3. Ontolojik ve epistemolojik soru örnekleri	74
Çizelge 3.4. Mimarlıkta üretici tasarım ve analitik araştırmanın bir arada bulunma modelleri	77
Çizelge 3.5. Howard Davis – Örüntü Dili Modeli öğretme stili ve tasarım süreci	81
Çizelge 3.6. Martin Symes ve Alexi Marmot – Örnek Problem Modeli öğretme stili ve tasarım süreci	82
Çizelge 3.7. Henry Sanoff – Katılımcı Model öğretme stili ve tasarım süreci	83
Çizelge 3.8. Raymon Cole – Enerji Bilinçli Model öğretme stili ve tasarım süreci	84
Çizelge 4.1. Beaux-Arts ve Bauhaus yaklaşımları karşılaştırmalı analizi	97

Çizelge 4.2. Mimarlık ekolleri ve öncü eğitim modelleri karşılaştırmalı analizi	100
Çizelge 4.3. Bilgi ve araştırma tabanlı eğitim modellerinin epistemolojik ve ontolojik bakışla değerlendirilmesi	104
Çizelge 4.4. Bilgi ve araştırma tabanlı eğitim modelleri ile mimarlık ekollerinin öğretme stili bağlamında karşılaştırmalı analizi	110
Çizelge 4.5. Bologna Süreci, akreditasyon süreci, UNESCO/UIA ve UIA konferansları, ENSHA, Mimarlık ve Eğitim Kurultayları bağlamında güncel eğilimler analizi	114

KISALTMALAR

UIA-UNESCO:	The United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
UIA :	International Union of Architects
ENHSA:	European Network of Heads of Schools of Architecture
ERA:	European Research Area
EHEA:	European Higher Education Area,
AKTS :	Avrupa Kredi Transfer Sistem
ENIC/NARIC:	European Network of Information Centres in the European Region / National Academic Recognition Information Centres in the European Union
AYA:	Avrupa Yükseköğretim Alanı
RIBA:	Royal Institute of British Architects
NAAB:	National Architectural Accrediting Board
MİAK:	Mimarlık Akreditasyon Kurulu
ACSA:	Association of Collegiate Schools of Architecture
SPF:	Student Performance Criteria
RAIA:	The Australian Institute of Architects
CACB:	Canadian Architectural Certification Board
NBAA:	National Board of Architectural Accreditation
KAAB:	Korea Architectural Accrediting Board
CAA:	Commonwealth Association of Architects
ANPADEH:	Acreditadora Nacional de Programas de Arquitectura Disciplinas del Espacio Habitable
ERA	Excellence in Research Australia
ARC	The Australian Research Council

1.GİRİŞ

Geçmişten günümüze yaşanan kültürel, teknolojik, çevresel, sosyal ve ekonomik değişimler toplumun bakış açısını, yaşam tarzını, alışkanlıklarını ve değerlerini değiştirmektedir. Yaşanan değişimler, mimarlık mesleğini ve dolayısıyla mimarlık eğitimini etkilemektedir. Mimarlık eğitimi, bu değişimlere yönelik stratejiler geliştirmekte ve uygulamaktadır. Özellikle mimari tasarım stüdyoları, mimarlık eğitiminin temel bileşenidir. Mimari tasarım stüdyolarında geliştirilen pedagojik yöntemler, bilginin ele alınışı ve geleceğin mimarlarına öğretilme yöntemi önemlidir. Bu yöntemlerin belirlenmesinde ve denenmesinde, yaşanan güncel gelişmelerin yanı sıra, mimarlık pratiğinin güncel eğilimleri ve ihtiyaçları da etkilidir.

Türkiye’de mimarlık eğitimi üzerine, güncel olarak 2000 sonrası yazılan doktora tezlerine bakıldığında, mimarlık eğitim sistemini ele alan yaklaşımların yanında mimari tasarım stüdyosu bağlamında uygulanabilecek yöntemlerin de geliştirildiği görülmektedir. Nurbın Paker Kahvecioğlu (2001)’nin “Mimarlık Eğitiminde Bilgi ve Yaratıcılık Etkileşimi” isimli tezinde, yaratıcılık olgusuna mimarlık bilgisi özelinde bir bakış açısı getirilmiştir. Bu bağlamda, tasarımcının hangi bilgileri seçtiği ve bu bilgileri nasıl işlediğini önemsemiştir (Kahvecioğlu, 2001). İpek Yürekli (2003), “Mimari Tasarım Eğitiminde Oyun” isimli tezinde, yabancılaşma ve enformellik üzerinden, mimari tasarımda oyun yöntemini ve mimarlık – eğitim – oyun etkileşimini sorgulamıştır (Yürekli, 2003). Huriye Gürdallı (2004), “Mimarın Formasyonunda Formel Mimarlık Eğitiminin Yeri” isimli tezinde, mimarlığın ve mimarın, verili olanın içinde farklı olanın varlığını sürdürmesinde etkin olabilmesi durumunu; zaman, mimarlık ve eğitimi, kopukluk ve uzmanlaşma başlıkları altında, kavramsal bir çerçevede tartışmıştır (Gürdallı, 2004). Gökçe Ketizmen Önal (2010) “Mimari Tasarım Eğitiminde Öğrenciye Ait Kültürel Şemanın Tasarım Sürecindeki Etkilerinin Araştırılmasında Kullanılacak Bir Yöntem” isimli tezinde, bilişsel bakış açısını önemseyen modeller üzerine temellenerek kültürel şemanın tasarım sürecindeki etkisini araştıran bir analiz yöntemi ve model önerisi geliştirmiştir. Fatih Yazıcıoğlu (2013) “Bütünsel Mimarlık Eğitiminin Bir Bileşeni Olarak Mimarlıkta Teknoloji Eğitimi İçin Model

Önerisi” başlıklı tezinde, mimarlık eğitim sisteminin bütünü ile ilişki kurmuştur. Eğitim programında mimarlıkta teknoloji içerikli konuların öğrencilere aktarılabilceği bir model önermiştir (Yazıcıoğlu, 2013). Anadolu Üniversitesi Mimarlık Bölümü’nde, mimarlık eğitimi üzerine yazılan bir yüksek lisans tezi vardır. Gökçe Ketizmen (2002), “Mimari Tasarım Stüdyosunun Biçimlendirilmesinde Yöntemsel ve Mekansal Etkilerin İncelenmesi: Anadolu Üniversitesi Mimarlık Bölümü Mimari Tasarım Stüdyosu Örneği” başlıklı tezinde mimari tasarım eğitim yöntemlerinin, mimari tasarım stüdyosunu biçimlendirmedeki etkisini, mekânsal ilişkilerle birlikte ele almıştır (Ketizmen, 2002). Bu tezlerde, özellikle mimarlık eğitiminin temel bileşeni olan mimari tasarım stüdyolarının pedagojik boyutunu, güncel eğilimlerle birlikte değerlendiren, bilgi ve araştırma tabanlı bütüncül ve sürdürülebilir bir yaklaşım geliştirme kaygısı olmadığı tespit edilmiştir. Güncel eğilimler, mimarlık eğitiminin gelişmesi ve dönüşmesi için önemli faktörlerdir.

Günümüzde, mimarlık pratiği ve eğitimi, artan uzmanlık alanlarından ve gelişen bilgi düzeyinden etkilenmektedir. Çağın gerekliliklerine ve kullanıcı taleplerine yüksek kalitede çözümler bulabilmek için, daha fazla bilgi alt yapısı oluşturmaya ihtiyaç duyulmaktadır. Mimari tasarım sürecinde kullanılan bilginin güvenilir ve sağlam dayanaklarının olması, tasarım sürecini olumlu yönde geliştiren bir mantıklar zinciri kurulmasına destek olmaktadır. Oluşturulan mantıklar zinciri yardımıyla ortaya çıkan mimari ürün, kullanıcının projeye güven duymasını ve tasarım fikrine ikna olmasını sağlamaktadır. Mimari tasarım sürecinde elde edilen bilgi, uygun bir tasarım sürecinde işlenmek üzere, mimarın tasarım konsept ve bağlamında kullanabileceği bir kanıttır. En iyi kanıtın bulunması, en güncel, geçerliliği ve güvenilirliği en yüksek bilgiye, etkin bir araştırmayla ulaşılması ile olmaktadır.

Bu tezde, mimarlık eğitiminin güncel yaklaşımlara paralel dönüşümünde mimari tasarım stüdyolarında sürdürülebilirliğin, bilgi ve araştırma tabanlı bir yaklaşımla sağlanabileceği varsayılmaktadır. Bu varsayım üzerine temellenen araştırmanın genel çerçevesi ve temel soruları Şekil1.1’de görülmektedir. Kurgulanan kavramsal çerçeve, bilgi ve araştırma tabanına göre değişen içeriğe rağmen, temelde kullanılabilecek bir yöntem tanımlamaktadır. Yaklaşım, önerdiği

temel bakış ve çerçeve kapsamında, içeriğindeki bilgi ve araştırma tabanına göre, kendini her dönemde yenileyebilen, uyumlu ve esnek bir yapıya sahiptir. Bu durum, stüdyo pedagojisi bağlamında öğretim stili ve öğrenme teorileri ile de desteklenerek, güncel eğilimlerle birlikte biçimlenmiştir.

GENEL:

Mimarlık eğitiminin temel bileşeni mimari tasarım stüdyolarının farklı, çok yönlü, bağımsız ve deneme modellerini bütünleştirici sürdürülebilirlik olgusu:

- Sürdürülebilirliğin kendini güncelleyebilir, uyum sağlayabilir, dönüşebilir yapısı nedeniyle ana tema içinde dönemsel farklılıklara olanak tanıyabilen esnek yapı,
- Sürdürülebilirliği yorumlamak bağlamında geçmiş süreç ve güncel yaklaşımların değerlendirilmesi, gelecekle ilgili öngörülerde bulunulması,
- Mimari tasarım stüdyoları için önemli pedagojik yaklaşımlar ve öğrenme teorileri

ÖZEL:

Sürdürülebilirliği sağlayacak faktör olarak konuya bilgi ve araştırma bağlamında bakış:

- Mimarlığın bilimle ilişkisi nedir?
- Bilgi ve araştırmanın güncel eğilimlerde önemli rolü olan akreditasyon kapsamında değerlendirilmesi nasıldır?
- Bilgi ve araştırma kapsamında tasarım stüdyolarında epistemolojik ve ontolojik çıkarımlar yapılabilir mi?
- Bilgi ve araştırma tabanlı eğitim modellerinin temel prensipleri nelerdir?

TEMEL SORU:

Mimari tasarım stüdyolarında sürdürülebilirlik bilgi ve araştırma tabanında ele alındığında, pedagojik yaklaşımlarla, geçmiş süreç ve güncel eğilimlerle değerlendirilen esnek bir yaklaşım üretilebilir mi? Bu yaklaşımın kavramsal çerçevesi, temel bileşenleri ve sunduğu yöntem nasıl bir modelle ifade edilmelidir?

Şekil 1.1. Araştırmanın temel soruları ve genel çerçevesi

1.1. Araştırmanın Amacı

Mimarlık eğitiminin sürecine baktığımızda, geçmişten günümüze geliştirilen farklı yaklaşımların, çevresel ve toplumsal faktörlere paralel gelişen bilgi alt yapısından etkilendiği görülmektedir. Mimari tasarım stüdyoları, mimarlık programında ayrı alanlarda öğretilen bilgilerin bütünleştirildiği, algılandığı, yorumlandığı ve kullanıldığı temel ortamlardır. Mimari tasarım stüdyolarında hangi bilgilerin öğrencilere nasıl aktarılacağı üzeri geliştirilen pedagojik yaklaşımlar, mimarlık eğitiminin kalitesini arttırmaktadır. Bu tezin amacı, mimarlık eğitiminde geçmişten günümüze yaşanan değişimler, eğitim politikaları ve yaklaşımlar değerlendirilerek, mimari tasarım stüdyolarında sürdürülebilirlik kavramının bilgi ve araştırma kapsamında ele alındığı bir model geliştirmektir.

1.2. Yöntem ve Kapsam

Mimarlık eğitimi stüdyo pedagojisinde sürdürülebilirliği sorgulayan ve bu sürdürülebilirliğin bilgi ve araştırma tabanlı bakışla sağlanabileceğini varsayan tezde, bilgiler kavramsal bir bakışla literatür taraması yoluyla elde edilmiştir. Sürdürülebilirlik bağlamında geçmiş, günümüz ve gelecek arasındaki ilişki önemsenmiştir. Bu kapsamda, araştırma tarihsel yöntem kullanılarak geliştirilmiştir. Geçmiş yaklaşım olarak mimarlık ekolleri, süreç içinde öncü eğitim modelleri ve günümüz yaklaşımı olarak güncel eğilimler değerlendirilmiştir. Geliştirilen modelin kavramsal çerçevesi için önem taşıyan, stüdyo pedagojisinde bilgi ve araştırma tabanlı yaklaşımlar kendi içlerinde değerlendirildikten sonra yine geçmiş ve günümüz bağlamında ele alınmıştır. Değerlendirmeler özellikle, verileri çeşitli kategorilere ayırarak, verilerin önemli görülen özelliklerini betimleyerek ve karşılaştırmalı analizler yaparak, modelin kavramsal çerçevesinde kullanılacak öngörülerini tespit etmek üzerine odaklanmıştır. Bu analizlerde kullanılan değerlendirme ölçütleri, analizin amacına bağlı olarak içinde bulunulan döneme ait verilerin mimarlık eğitimi ve stüdyo pedagojisini etkileme potansiyeline göre belirlenmiştir. Bütün bir sistemin sorgusunu gerektiren Beaux-Arts ve Bauhaus yaklaşımlarının karşılaştırmalı analizinde; hedef, eğitim sisteminin yapısı, geliştiği

sosyal ortam, pedagojik yaklaşım ve öğretme stili değerlendirme ölçütleri olarak belirlenmesi bu duruma örnektir. Bunun yanında, bütüncül bir eğitim sistemini yansıtmayan öncü eğitim modelleri ve mimarlık ekolleri analizinde genel yaklaşım ve pedagojik açılımlar değerlendirme ölçütü olarak belirlenmiştir.

Tez kapsamında ilk olarak, araştırmanın amacı, kapsamı ve yöntemi ile tez süresince izlenecek yol net bir şekilde tanımlanmıştır.

İkinci bölümde, mimarlık eğitiminin gelişim süreci; mimarlık eğitiminin ekolleri, modern mimarlık eğitim yaklaşımları ve eğitime yön veren mimarlık eğitim politikaları kapsamında incelenmiştir. Mimarlık eğitiminin ekolleri bölümünde, Beaux Arts ve Bauhaus yaklaşımları, çok yönlü bir bakış açısıyla ele alınmış ve bu yaklaşımların pedagojik açılımları tespit edilmiştir. Böylelikle, süreç içindeki değişime rağmen, eğitim yaklaşımlarında ortak-farklı, olumlu-olumsuz, değişen-aynı kalan yönlerin belirlenmesine temel oluşturulmuştur. Modern mimarlık eğitim yaklaşımları özellikle, mimari tasarım stüdyosu bağlamında ele alınmıştır. Bu kapsamda, mimari tasarım stüdyo pedagojisinde yeni açılımlar, öncü eğitim modelleri, ve öğrenme teorileri açıklanmıştır. Son olarakda, günümüzdeki durumu tartışmak ve yorumlamak için katkı sağlayacak, değişime yön veren mimarlık eğitim politikaları ele alınmıştır. Bu politikalar kapsamında özellikle, geçmişten günümüze mimarlık eğitim kurultay ve konferanslarında alınan önemli kararlar, akreditasyon ve Bologna süreçleri incelenmiştir.

Üçüncü bölümde, mimarlık eğitiminde bilgi ve araştırmanın yeri incelenmiştir. İlk olarak, geçmiş yaklaşımları ve açılımları sorgulamak için mimarlık ve bilim ilişkisi araştırılmıştır. Daha sonra, mimarlık eğitiminde bilgi ve araştırmanın yeri, güncel eğilimlerin belirlenmesinde etkin akreditasyon kurumlarıyla ilişkilendirilerek tanımlanmıştır. Sonrasında bilgi ve araştırma tabanlı modellerin analiz edilmesinde, içerdiği sorular ve bakış açısı bağlamında önemli görülen epistemoloji ve ontoloji kavramları açıklanmıştır. En son olarakda, araştırma ve araştırma üzerinden edinilen bilgi kavramından temellenen bir sınıflandırma ile tezin kavramsal çerçevesinde temel alınacak, bilgi ve araştırma tabanlı eğitim modelleri ele alınmıştır.

Dördüncü bölüm, tez kapsamında yapılan araştırmaların ve toplanan verilerin yorumlandığı en önemli bölümdür. İlk olarak, mimarlık eğitiminde bilgi

ve araştırma tabanlı sürdürülebilirlik varsayımı üzerine ön görüleri ele alınmıştır. Daha sonra, bu bağlamda geliştirilen modelde kullanılan yöntemler ve modelin kavramsal çerçevesini oluşturan bileşenler detaylandırılmıştır. Bu bileşenler, daha önceki bölümlerde toplanan bilgilerin analizi ve sentezini içeren dört bölümden oluşmaktadır: stüdyo pedagojisine bakış ve öngörüler, temel alınan pedagojik modeller, pedagojik kaygılar ve öğretim stili, güncel eğilimler. Son olarak, yapılan analizlerin bütüncül bir dille yorumlanmasından oluşan modelin kavramsal çerçevesi oluşturulmuş ve değerlendirilmiştir.

Sonuç bölümünde, yapılan araştırmalar ve geliştirilen yaklaşım üzerinden elde edilen bulgular ve çıkarımlar tartışılmıştır. Geçmişle ilgili yorumlar, gelecekle ilgili önerilerde bulunulmuştur.

2. MİMARLIK EĞİTİMİNİN GELİŞİM SÜRECİ

Mimarlık eğitiminin gelişim sürecinin başlangıcı, ilk formel mimarlık eğitim sistemi olarak adlandırılabilir, 17. yüzyılda Fransa’da kurulan Academie Royale d’Architecture’a dayandırılabilir. Academie Royale d’Architectura, daha sonra yaşanan gelişmelerle birlikte, Ecole des Beaux-Arts olarak adlandırılmıştır. Beaux-Arts, iki yüzyılı aşkın süre, mimarlık eğitiminde hakimiyetini sürdürmüş önemli bir yaklaşımdır. Beaux-Arts yaklaşımına ilk alternatif, 20. yüzyılın başında Bauhaus’un kuruluşu ile gerçekleşmiştir. Bauhaus, içinde bulunduğu karmaşık siyasi ve politik ortamın etkisi ile 14 yıllık bir eğitim süreci yaşamıştır. Her iki yaklaşım da içinde buldukları ortam ve gelişmeler bağlamında oluşturdukları eğitim sistemi ile mimarlık eğitiminin iki önemli ekolu olarak tanımlanabilmektedir. Mimarlık ekolleri sonrasında geliştirilen yaklaşımlar, daha çoğulcu ve bütüncül olmayan bir bakış açısıyla ele alınmıştır. Bu durum, artan bilgi alt yapısına paralel olarak, mimarlık eğitimini güncel eğilimler ve ihtiyaçlar doğrultusunda yeniden biçimlendirme gayreti ile açıklanabilmektedir. Mimarlık eğitiminde edinilen bilgi ve becerilerin bütüncül bir yaklaşımla ele alındığı mimari tasarım stüdyolarında, bu durum daha net gözlemlenebilmektedir.

Mimarlık eğitiminin gelişim sürecini ele almak, geçmiş ve günümüz arasında gerçekleşen değişimleri tespit etmek ve gelecek bağlamında ön görülerde bulunmak için önemlidir. Bu bölümde, mimarlık ekolleri, modern mimarlık eğitim yaklaşımları ve değişime yön veren eğitim politikaları incelenmiştir. Bu inceleme, özellikle mimarlık eğitiminin temel bileşeni olarak görülen tasarım stüdyosunu etkilemesi olası faktörler ve pedagojik açılımlar bağlamında şekillenmiştir. Bu durum, mimari tasarım stüdyo pedagojisinin, mimarlık eğitim sisteminin genel yaklaşımları ve politikaları içerisinde değerlendirildiği bir bakış sunmaya yardımcı olacak bilgilerin tespit edilmesi bağlamında önemlidir.

2.1. Mimarlık Eğitiminin Ekolleri

Beaux-Arts ve Bauhaus yaklaşımları, mimarlık eğitiminin ekolleri olarak ele alınacaktır. Geliştirdikleri eğitim sistemi ve bakış açılarıyla, uzun süre mimarlık eğitimi bağlamında tartışma konusu olan yaklaşımların incelenmesindeki amaç; genel yaklaşımları, dönemsel ortamları ve eğitim sistemlerini sorgulayarak, pedagojik açımlarıyla programlarındaki kırılma noktalarının etkileşim sistemini tespit etmektir. Bu tespitler, daha sonradan yapılacak olan değerlendirmelere veri oluşturacaktır.

2.1.1. Beaux-Arts Yaklaşımı

Beaux-Arts yaklaşımının kökeni, 1671 yılında XIV. Louis tarafından kurulan Academie Royale d'Architecture'a dayanmaktadır (Chafee, 1977). Devrimle birlikte güzel sanatlar alanındaki yeri ve yetkilerini Institut de France'ye devretmekte ve Institut bünyesindeki güzel sanatlar okulu "Ecole speciale des beaux-arts" olarak resmiyet kazanmaktadır. 1816'da Institut ile paylaştığı binadan ayrılarak, 1819'da kendine özgü bir yönetmelik oluşturmuştur (Artun, 2007). Ecole des Beaux-Arts olarak, 1819 yılından 1968 yılına kadar mimarlık eğitimi vermiştir (Chafee, 1977).

Lonca ve atölye sistemine alternatif olarak kurulan Akademi, klasik mimarlığın tartışılmaz değerlerini benimsemiştir. Eğitim bir kamu hizmeti olarak, isteyen herkese açıktır. Atölye sistemi korunmakla birlikte, mecburi dersler ve konferanslar düzenlenmiştir. Akademinin ilk profesörü olan François Blondel, mimarlığın kurallarını öğrenmenin yanında, bir mimarın diğer bilimlerle ilgili de bilgisi olması gerektiğini savunmaktadır (Balamir, 1985). Sonraki yıllarda, Akademi'nin eğitim sistemi, zaman içinde farklı yaklaşımlardan ve çağın güncel olaylarından etkilenecek dönüşüme uğramıştır. Beaux-Arts yaklaşımını anlamak, uzun süren eğitim sürecinden çıkarımlar yapabilmek için, Academie Royale d'Architecture sürecinden başlayarak yaşanan önemli olaylar ile birlikte, eğitim sistemini sorgulamak gerekmektedir. Şekil 2.1 bu süreci özetler niteliktedir.

	Kralın gücünü merkezileştirmek anlamında XIV. Louis döneminde Kraliyet Akademileri çoğalmaya başladı: 1648 Academie Royale de Peinture et de Sculpture, 1661 Academie Royale de Dance, 1663 Academie Royale des Inscriptions et Belles Lettres, 1666 Academie Royale des Science, 1669 Academie Royale de Musique ve son olarak 1671 yılında Academie Royale d'Architecture kuruldu.
	1671 Öncesi Kraliyet Akademileri
1671	Academie Royale d'Architecture XIV: Louis tarafından kuruldu. Akademi'nin ilk profesörü François Blondel'di.
	*Akademi mimarlığın evrensel prensiplerini geliştirmeyi deniyordu.Bu prensipleri çözümleninin mimarlığı mükemmel yapacağını varsayıyordu.Erken yıllarda Akademi platoncuydu. Bir Platoncu olarak F. Blondel'da evrensellere ve öğretilabilir mesleğe inanıyor; rasyonalizm ve klasik modellerin ölümsüz geçerliliğini savunuyordu.
1717	Fransız mimarlık eğitiminin önemli bir parçası olan tasarım yarışmalarından ilk yıllık yarışmalar kugulandı ve kazananlar altın ve gümüş madalyalarla ödüllendirildi.
1789	Fransız ihtilali başlamasıyla Kraliyet Akademileri sorgulanmaya ve baskı altına alınmaya başladı. Bu süreçte Academie Royale d'Architecture da kapatıldı
1794	Fransa'da mühendislere olan ihtiyaç sonucu Ecole Polytechnique okulu açıldı. Mühendislik alanındaki gelişmeler mimarlığı da etkiledi.
	The Institut de France'ın kuruldu. Mimarlık eğitimi Institus de France bünyesindeki güzel sanatlar okulu Ecole Speciale des Beaux-Arts olarak resmiyet kazandı
1795	The Institut de France'a bağlı Ecole Speciale des Beaux-Arts
	* Mimarlık eğitimi Fransız Enstitüsü'nün kontrolü altında sürdürülüyordu. Enstitünün üyelerinden pekçoğu devlet memuruymdu. *Mühendislik alanındaki rakip gelişmelerin de sonucu olarak, Fransız Enstitüsüne bağlı mimarlar artık kamu binalarının kontrolünden sorumlu değildi.
	1816'da Institut ile paylaştığı binadan ayrıldı. 1819'da Ecole des Beaux-Arts olarak kendine özgü bir yönetmelik oluşturdu.
1819	Ecole des Beaux-Arts
	* Eğitim yapısı; hazırlık-2.sınıf-1.sınıf -Grand Prix olarak dört aşamalı düzenlendi. *Başvuru ve yarışmalara katılım için belirlenen yaş aralığı 15-30 du. * Mimarlık eğitiminde 8 kürsü mevcuttu.
	Napoleon III tarafından Ecole des Beaux-Arts eğitim sisteminde yeni düzenlemeler yapıldı.
1863	Ecole des Beaux-Arts Eğitim Reformu
	* Ecole kürsüleri yeniden düzenlendi. Bazı profesörler işten çıkarılarak yenileri alındı. * Ecole'nin yarışmaları değerlendirmek konusundaki hakkı özel bir jüriye verildi. * Grand Prix de Rome yarışmalara en son katılım yaşı 30'dan 25'e düşürüldü.
1867	* Öğrencilere ilk kez mimarlıkta yeterlilik gösterici diploma verildi
1968	*Hükümet tarafından alınan bir kararla Ecole des Beaux-Arts'da mimarlık eğitimi sona erdi. Unites Pedagogiques adı altında farklı bir sisteme geçildi.

Şekil 2.1. Beaux-Arts yaklaşımının tarihsel süreci (Bu şekil, Balamir, 1985; Chafee, 1977; Lipstadt, 1982; Teysstot, 1982 yorumlanarak oluşturulmuştur)

Beaux-Arts yaklaşımının tarihsel sürecinde, özellikle en etkili kırılma noktaları vurgulanmıştır. İlk yıllarda, Akademi'nin temel yaklaşımlarının belirlendiği eğitim sisteminin önemli bir parçası olan yarışmalar kurgulanmaktadır. Akademi'nin kuruluşundan sonra, Fransa'daki mimarlık ortamını ve mimarlık eğitimini etkileyen ilk önemli olayın Fransız İhtilali olduğu görülmektedir. Bu dönemde, toplumun mühendislere olan ihtiyacı ve mühendislik alanındaki gelişmeler, mimarlık alanını etkilemiştir. Binaların devlet kontrol araçları olarak mühendisler, mimarlarla yer değiştirmeye başlamıştır. Yarı askeri bir tavırla düzenlenen, iyi eğitilmiş, disiplinli, becerikli mühendisler, kısa zamanda atanarak mimarların yerine geçmeye başlamışlardır. Bu dönemde, Recueil dergisinde mühendisler, Fransa içinde ve ötesinde bağlantıyı sağlayan, projeleri harita üzerinde aktarılan uygulanmış yollar ve kanallar ile yer alırken; mimarlar inşa edilmemiş yarışma projeleri ve onların tartışmaları ile yer almaktadır (Lipstadt, 1982). İhtilal sonrasında kapatılarak yeni bir kimlik kazanan eğitim, en son 1819 Ecole des Beaux-Arts kuruluşundan sonra kendine özgü bir yönetmelik oluşturarak, yeniden yapılanmıştır. Temel eğilimler ve yarışma sistemi aynı kalmakla birlikte eğitim, dört aşamalı daha sistematik bir yapıya sahip olmuştur. 1863 reformuyla yapılan düzenlemelerde en kritik noktanın, eğitimin temel taşlarından biri olan yarışmalar üzerinde Ecole'ün etkisinin kalmaması olduğu görülmektedir. Belki de bu durum, Ecole des Beaux-Arts'da merkezi bir kontrole sahip eğitim sisteminin, daha sonradan bağımsız birimlere ayrılacağına habercisidir.

Tarihsel süreçte en önemli gelişmelerin, 1819 ve sonrasında olduğu görülmektedir. Bu dönemde, Beaux Arts'ın ruhu; özgürlük, yarışma ve çeşitliliğe dayanmaktadır. Çalışmalarını başarıyla tamamlayarak diploma alması, öğrencinin uygun gördüğü kadar zaman alabilmekte; öğrenci, tasarım öğreticisini, belirli limitlerde derslerinin düzeni, sırası ve temposunu kendisi belirleyebilmektedir. Fransa'da mimarlık pratiğinde yarışmalarla başarıya ulaşılmış, yarışmacı ruh Ecole'un temel hedefi haline gelmiştir. Yarışmalar, öğrencilere heyecanlı ve faydalı bir arayış olarak sunulmuştur. Ecole'de, atölyelerde ve ödevlerde ilgiyi devam ettirmek ve heyecan üretmek için çeşitlilik vardır. Teknik dersler stüdyo çalışmalarlarıyla birbirine karıştırılmakta, uzun süreli mimari projeler çabuk eskiz

problemleriyle bölünmektedir. Atölyeler, 15 ila 30 yaş arasında her türlü kültürel, ekonomik ve politik alt yapıdan gelen 50 ila 100 arası öğrenciden oluşmaktadır. Derslere devam isteğe bağlıdır (Carlhian, 1979). Okul kendi içindeki kuralları esnek ve daha çok öğrenci merkezli gözükse de, okulun eğitim yapısı aşamalı ve kurallı bir yapıya sahiptir.

Beaux-Arts eğitim yapısı, dört aşamalı bir piramite benzemektedir. En alt seviye kayıt için hazırlık aşamasından oluşmaktadır. Bir üst seviyede ikinci sınıf, sonraki seviyede birinci sınıf, en son ve en yüksek seviyede Grand Prix için yarışma ve diploma yer almaktadır (Chafee, 1977). Giriş sınavı iki bölümden oluşur: 1) genel çalışma ve basit bir bina için bir çözümün sunumu, 2) matematik, geometri, mimarlık tarihi, v.b. üzerine çeşitli yazılı sınavlar. Programın tamamını başarmak için minimum süre yaklaşık beş buçuk yıldır. Ortalama 10 yıla yakın sürede tamamlanabilmektedir. Bir seviyeden bir seviyeye yükselmek bir dizi değer doğrultusunda başarılabilir. Bu değerler beş farklı sınıflandırmada yer alır: var olan ya da daha önce var olan binaların kopyalanmasını içeren analitik; matematik, tasarı geometri, statik, malzemelerin mukavemeti, perspektif, fizik, kimya, arkeoloji, v.b. üzerine sınavları içeren bilimsel; bazı maketlerin yapımı ve bazı strüktürlerin analiz edilmesini içeren yapısal; alçı figürlerin kara kalem eskizlerini, çeşitli süslemelerin çizimini ve var olan heykellerin modellemesini kapsayan sanatsal; mimarlık eğitiminin temellerini içeren proje (Weismehl, 1967). Beaux-Arts'ın programında farklı içeriklere sahip yardımcı derslerin yanında, temel mimarlık eğitiminin atölyelerde verildiğini görmektedir. Özellikle atölyelerdeki sistem, 1819 sonrası pedagojik açılımları belirleyici faktör olmuştur.

Beaux-Arts yaklaşımının süreci, genel yaklaşımı ve eğitim sistemini anlamak, bu süreç içinde yer alan pedagojik açılımları tespit etmeye yardımcı niteliktedir. Bu çalışmada, Academie Royale d'Architecture'un kurulduğu 1671 yılından, Ecole des Beaux-Arts mimarlık eğitiminin sona erdiği 1968 yılına kadar ve sonrasındaki pedagojik açılımları tespit etmek önemlidir. Çizelge 2.1 bu süreçteki pedagojik açılımları ve programdaki kırılma noktalarını göstermektedir.

Çizelge 2.1. Beaux-Arts yaklaşımındaki pedagojik açılımlar ve programdaki kırılma noktaları (Bu tablo Balamir, 1985; Chafee, 1977 yorumlanarak oluşturulmuştur)

	YIL	PEDAGOJİK AÇILIMLAR	PROGRAM
ACADEMIE ROYALE D'ARCHITECTURE	1671	Kuruluş yıllarında Akademi'nin ilk profesörü olan François Blondel'in yaklaşımları hakim. Bir Platoncu olarak F. Blondel evrensellere ve öğretilbilir mesleğe inanıyordu. Rasyonalizm ve klasik modellerin geçerliliğini savunan, rasyonel ve sistematik bir öğretim yöntemi vardı.	Akademinin amacı; klasik modellerin tartışılmaz değerlerini uygulayan mimarlar yetiştirmek. Eğitim kuramsal bir temele oturuyor, kamu hizmeti olarak görülüyor ve herkese açık atölye sistemi korunmasına rağmen, mecburi dersler ve konferanslar mevcut.
	1717	Fransız mimarlık eğitiminin önemli bir parçası olan tasarım yarışmaları ilk olarak kurgulanmış ve kazananlara gümüş ve altın madalyalar verilmiştir. Bu yarışmalar okulun rekabete ve kişisel inisiyatife dayalı yaklaşımını yansıtır	
	1762	Yönetime geçen Jacques-François Blondel de François Blondel gibi öğrencileri klasik örneklerden öğrenmeye ve mantıksal nedenlere teşvik ediyordu. Mimarların nedensel davranmaları gerektiğini ve nedensel olarak eski yapıtlara saygı göstermeleri gerektiğini savunuyordu. Ona göre antik mimarlığın baş yapıtları olduğu gibi kopyalanmamalıydı. Mimar değişen şartları yorumlayarak farklı bir mimari üretmeliydi.	
ECOLE DES BEAUX-ARTS	1819	Ecole'ün ilk yıllarında, Akademi'deki temel eğilimler devam etmekteydi. Atölyelerdeki en belirgin pedagojik araç yeni öğrenciler ile eski öğrenciler arasındaki dayanışmaydı. Yeniler eskilerin çizim ve model işlerinde yardımcı olurken, eskiler de yenilerin yetişmesinde "patron" kadar etkili olurlardı.	Akademide olduğu gibi klasik modellerin değerlerini mimarlara aktarmak önemli. Derslerin kapsamı genişliyor: kimya, arkeoloji, idare, hukuk, maliye eklenen dersler arasında.Ecole hazırlık dönemi ve giriş sınavı mevcut.Program 4 aşamalı olarak yapılıyor.
	1968	Birinci Dünya Savaşı başlayacağı sıralarda Ecole'deki atölyelerdeki eğitim bütünlük göstermiyordu. Çünkü atölyelerdeki patronların sanatsal kişilikleri farklı olduğu gibi ilgi alanları da farklıydı. Örneğin Jules Andre'nin ilk prensibi sirkülasyonlardı; Laloux plan düzenlemesine konsantre olmuştu; Pascal sezgiler değil mantık üzerine vurgu yapıyordu; Gaston Redon dekorasyona odaklanıyordu.	
ECOLE DES BEAUX-ARTS SONRASI		Fransa'daki eğitim sistemi yeniden düzenlendi: Grand Prix de Rome için düzenlenen yarışmalar kaldırıldı. Ecole des Beaux-Arts mimarlık eğitiminin merkeziliği, Unites Pedagogiques adı altında bir dizi otonom birimle yer değiştirdi. Her bir birim mimarlığı istediği şekilde öğretiyordu, hepsinin ayrı programı vardı.	

Çizelge 2.1.'de tespit edilen pedagojik açılımlara bakıldığında, François Blondel'in rasyonalizm ve klasik modellerin geçerliliğini savunan, rasyonel ve sistematik öğretim yönteminin uzun süre korunduğu görülmektedir. 1717 yılında, Fransız mimarlık eğitiminin temel pedagojik yaklaşımlarından biri olan yarışmalar ilk kez kurgulanmaktadır. 1762 yılında yönetime geçen Jacques François Blondel, öğrencileri antik mimarlığın başyapıtlarını değişen şartlara göre yorumlayarak, farklı bir mimari üretmeye yönlendirmektedir. Olduğu gibi taklit etmektense, yorumlama Blondel için önemlidir. Ecole des Beaux-Arts döneminde temel eğilimler ve yarışma sistemi devam etmekte, atölyelerdeki eski ve yeni öğrenciler arasındaki dayanışma en etkili pedagojik araçlardan birisi olarak dikkat

çekmektedir. Var olan bu sistemlerin devamlılığıyla birlikte, özellikle Birinci Dünya Savaşı sırasında, atölyelerdeki patronların yaklaşımlarını ve öğretim yöntemlerini, sanatsal kişiliklerinin ve ilgi alanlarının belirlemesi, farklı pedagojik bakışlara eğilimin başladığını göstermektedir. Ecole des Beaux-Arts'da mimarlık eğitimi kaldırılmasıyla yapılan yeni düzenlemede Unites Pedagogiques adı altında, eğitimin merkeziliğinin ve bütünlüğünün kaybolduğu, ayrı program ve öğretme yöntemine sahip bir dizi otonom birimin oluşturulduğu görülmektedir.

Beaux-Arts yaklaşımı, eğitim sistemi ve pedagojik açımlarıyla uzun yıllar Fransa dışındaki ülkelerde de etkisini göstermiştir. Mimarlık alanında uzmanlık çalışmalarını Beaux – Arts'da gerçekleştiren Labutut, 1928 yılında Fransız mimarlık eğitiminin Amerika'daki mimarları nasıl etkilediği üzerine araştırmalar yapmaya başlamıştır. Labutut, Amerika'daki bazı okullar ve özellikle de The Beaux – Arts Institute of Design tarafından Fransız eğitim sisteminin sadece taklit olarak yorumlandığını tespit etmiştir. Bu durumun nedenini, yabancı öğrencilerin Fransa'dayken sadece Ecole ile iletişim kurmaları ve gelişmiş eğitim sisteminin önerdiği Institut de France'ın yarışmalarına dahil olamamaları olarak açıklamıştır. Bu yarışmalarda anlam ana faktördür. Onlar kalıcı değerlerin farkına varmak için en iyi fırsatı kaçırmışlardır (Labutut, 1979). Benzer bir yaklaşımla, Beaux Arts'ın Avustralya'da da etkisi görülmüştür. Avustralya Melbourne Üniversitesi Mimarlık Atölyesi (1919-1947), Beaux Art'ın ve Amerika'da Beaux Arts'dan etkilenen okulların öğretim yöntemlerine dayanmıştır. Ecole'de olduğu gibi, öğrencilerin bir sonraki seviyeye devam edebilmeleri için belirli sayıda projeyi geçmeleri önemlidir, fakat atölye büyük final yarışması veya ödülü önermemektedir (Willis, 2005). Bu yaklaşımların taklitten öteye gidememesinde, yarışma sisteminin uygulanmamasının yanı sıra, o dönemde Fransa'daki kültürel bağlam ve eğitim gerçekleştiği süreçte var olan ortam koşullarının eğitime katkısı da etkili olmuştur.

Berkeley Üniversitesi- California'daki Birinci ve İkinci Dünya Savaş'ları arasındaki mimarlık eğitim sürecini ele alan Littmann, Amerika'daki tasarım okulları arasında modernizmin etkisinin büyümesinde, öğrencilerin önemli rol oynadığını vurgulamaktadır. Bu süreç öncesinde, Beaux Arts'ın hiyerarşik eğitim metodları ve elit müşteriler için anıtsal bina tiplerine yaptığı vurgu yapılmaktadır.

Fakülte öğrencileri Rönesans ve eski uygarlıklara ait anıtları görmek için Avrupa'ya gitmeye teşvik edilmiştir. Modernizmle birlikte Ecole'deki bol süsleme üzerine yapılan vurgu, yerini yeni çizgiler, tanımlı ve pürüzsüz yüzeylerle değiştirmiştir. Colombia ve Harvard Üniversiteleri Beaux Arts'a dayanan eğitim sistemlerinden vazgeçerek, modern akıma göre eğitim programlarını güncellemişlerdir. Programlarına sosyoloji, politik bilim ve malzemenin doğası gibi modern alanları da eklemişlerdir (Littmann, 2000). Littmann yaptığı araştırmada, iki eğitim sistemi arasındaki geçiş evresini ve farklılıkları tespit etmiştir.

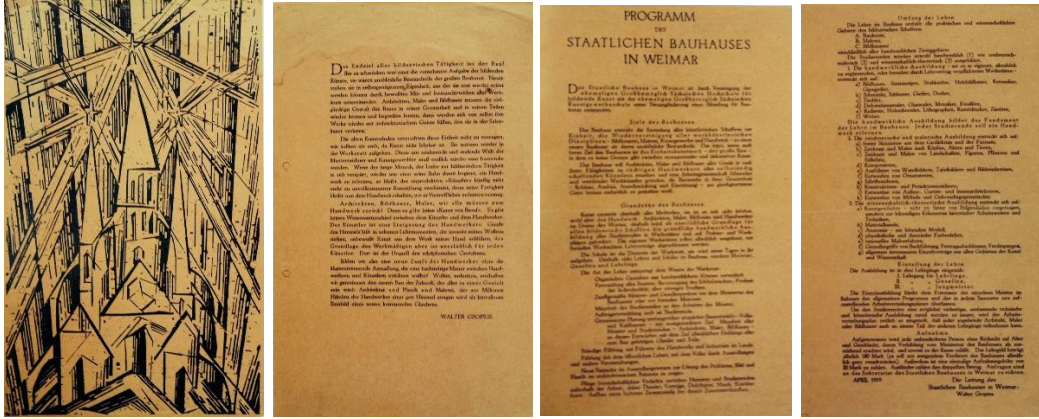
Uzun yıllar mimarlık eğitiminde tek ekol olarak hakimiyetini sürdüren Beaux-Arts yaklaşımına, modernizmle birlikte Bauhaus yaklaşımı alternatif bir ekol olarak gelişmiştir. Mimarlık eğitime bakışları ve genel yaklaşımları farklılık göstermektedir. Bu farklılıklar, bir sonraki başlık altında yapılan araştırmalarla görülebilecektir.

2.1.2. Bauhaus Yaklaşımı

Bauhaus, 1919-1933 yılları arasında hizmet vermiş bir sanat okuludur. İçinde bulunduğu sosyal ortamla birlikte Bauhaus'ta geliştirilen fikir, program ve pedagojik yaklaşımlar, sanat ve mimarlık eğitimini derinden etkilemiş ve Bauhaus yaklaşımının güçlü bir ekol haline gelmesini sağlamıştır.

Bauhaus programının özü, özellikle iki hedef üzerine yoğunlaşmaktadır:

- Estetik sentez (sanatın bütün türlerinin ve zanaatın dallarının önde gelen mimarlık alanı altında entegre olması)
- Sosyal sentez (estetik üretimin özellikle sosyal ve ekonomik ayrıcalıklı ufak bir sosyal tabakanın talepleri çevresinde olmayıp toplumun büyük bölümünün ihtiyaçları çevresinde olması) (Wick, 2000).



Şekil 2.2. Bauhaus manifesto ve programı, Weimar – 1919 (Wilhelm, 1999)

Şekil 2.2’de görülen Bauhaus manifestosu ve programı, sanatçıların ve zanaatçıların geleceğin binasını beraber yaratacaklarını öngörmektedir. Her sanat dalının tek bir formda birleşeceği bir eğitim sistemi vurgulanmaktadır. Gropius, çırak, kalfa ve usta arasındaki hiyerarşiyi önemsemmiştir. Gropius’a göre bina sosyal, entelektüel ve sembolik bir aktivitedir. Tüm yaratıcı aktivitelerin esas hedefi binadır. Eğitim geleneksel profesörler yerine, ustalar tarafından verilmiştir. Öğrenciler hem biçim, hem zanaat ustaları tarafından eğitilmiştir (Droste, 1993). Walter Gropius’un sanat ve zanaat eğitiminin bütünlüğü, bütüncül bir estetik kültürün dışavurumu doğrultusunda iyileştirme fikrinin arkasında, sadece sanatçı ve mimarların çağdaş eğitimiyle birlikte memnuniyetsizlik yatmamakta, aynı zamanda bütün sanatların ulusal tipik bir stilde birleştirilmesi doğrultusunda, toplumun yenilenmesi umudu yatmaktadır (Ulbricht, 1999).

Bauhaus’un, içinde bulunduğu süreci ve sonrasını etkileyen güçlü bir ekol haline gelmesinde; eğitim sisteminin temelinde yatan güçlü fikir ve hedeflerin yanı sıra, içinde bulunduğu ortam koşullarının ve çeşitli kırılma noktalarının da etkisi olmuştur. Sanayi ve Endüstri kültürüyle beraber gelişimini sürdüren, Birinci Dünya Savaşı’nın hemen ardından kurulan bir sanat okulu olarak, son derece çalkantılı bir dönemde var olmuştur.

Bauhaus’un tarihsel kökeni, en iyi 19. yüzyılın öncesine bakarak izlenebilmektedir. Endüstrileşmenin artışı, toplumun geniş kesiminde sosyal yeniden yapılandırma ve emekçiliğin gelişmesine neden olmuştur. Bu durum aynı zamanda, rasyonelleşmiş ve daha ucuz ürünlerin üretimi anlamına gelmektedir. İngiltere, 19. yüzyılda Avrupa’daki başlıca endüstriyel ülke pozisyonuna

yükselmiştir. 1914 Birinci Dünya Savaşı öncesinde Almanya, önde gelen endüstri toplumu olma konusunda İngiltere'ye yetişmiştir. 1907 yılında kurulan Münih'teki "The German Werkbund", Birinci Dünya Savaşı öncesinde sanat ve endüstrinin en başarılı ve önemli birleşimini sunan kurumdur. Walter Gropius, tasarladığı The Fagus Factory ile ismini duyurmuş ve 1912 yılında Werkbund'un bir üyesi haline gelmiştir. Birinci Dünya Savaşı sonrasında Almanya'da, The Werkbund ve Art Nouveau sanatçıları sanat ve makineyi uzlaştırma çabaları içindedirler. Eğitim sisteminde, aktivite – tabanlı eğitime giriş niteliğinde ve kapsamlı okulları içeren modern bir eğitim felsefesi yaygındır. Henry Van De Velde tarafından kurulan ve yönetilen The Weimar School of Arts and Crafts, 1914 sonrasında yönetimin değişmesiyle bir güzel sanatlar akademisi olarak işlevini sürdürmektedir. 1915-1919 arası süren yazışmalar sonrasında, Gropius bu okulu 'Staatliches Bauhaus in Weimar' adı altında, döneminin en tartışmalı ve modern sanat okuluna dönüştürmüştür (Droste, 1993). 1919 yılında Weimar'da kurulan Bauhaus, siyasi ve politik ortam koşulları nedeniyle ilk önce Dessau ve sonrasında Berlin'e taşınmıştır. 1933 yılında Alman hükümeti tarafından tamamen kapatılmış ve 1937 yılında Chicago'da Yeni Bauhaus olarak isimlendirilen bir tasarım okulu kurulmuştur. Şekil 2.3 Bauhaus'un çeşitli kırılma noktalarını barındıran tarihsel süreci ifade edilmektedir.

		1860 yılında Büyük Dük Carl Alexander Weimar'da bir sanat okulu kurdu. 1902 yılında Weimar'a gelen Henry Van de Velde bu okulun sahip olduğu anlayışı uygulamalı sanatlar doğrultusunda geliştirdi ve 1907 yılında The Weimar School of Arts and Crafts'ı inşa etti. Bu okul 1919 Walter Gropius yöneticiliğinde 'Staatliches Bauhaus in Weimar' olarak yeni bir kimlik kazandı.
	Bauhaus Öncesi	
1919	Weimar Bauhaus	
		Bauhaus Weimar şehrinde kuruldu. Mimar Walter Gropius okul yöneticisi oldu.
1920		* Ressam Johannes Itten'in yürütücülüğünde Temel eğitim kuruldu. Bütün yeni gelen öğrenciler tasarım ilkeleri ve malzemelerin doğasıyla ilişki kuran bu dersi aldı. Bauhaus'un tipolojisinde egemen olan ekspresyonizmde Itten'in etkisi görülüyordu.
		* Weimar Bauhaus'ta mimarlık bölümü ilk olarak Mayıs 1920'de kuruldu. Fakat sonradan tekrar kapatıldı. Erken Bauhaus'ta sistematik bir mimarlık eğitimi olmadı.
1923		* Gropius'un baskısı altında Itten istifa etti. Laszlo Moholy-Nagy, aynı zamanda Wassily Kandinsky, Paul Klee, ve Josef Albers tarafından öğretilen Temel Eğitim dersinin yürütücüsü oldu. De Stijl ve Konstrüktivizm Bauhaus tipolojisini etkilemeye başladı.
1925	Dessau Bauhaus	
		Bauhaus Weimar hükümetinin desteğini kaybederek, Berlin'in yanındaki endüstriyel bir şehir olan Dessau'ya taşındı.
1927		* İlk formal mimarlık eğitimi kuruldu.
1928		* Gropius'un Bauhaus'tan ayrılmasıyla, okulda daha dogmatik bir fonksiyonalizmi destekleyen Mimar Hannes Meyer yönetici oldu.
1930		* Mimar Mies van der Rohe Bauhaus'un yönetimine geçti.
1932	Berlin Bauhaus	
		Dessau Bauhaus yerel yönetim tarafından dağıtıldı. Mies, özette küçük bir ölçekte etki ettiği Berlin'deki okula transfer edildi.
1933		* Berlin Bauhaus kapatıldı. 1930'lu yıllarda, Gropius, Mies, Bayer, Moholy-Nagy ve Albers'i de içeren pek çok sayıda Bauhaus öğrencisi ve fakülte üyesi Amerika'ya göç etti. Etkili kariyerlerini eğitimci ve uygulamacı olarak devam ettirdiler.
1937	Chicago Bauhaus	
		Bir grup Chicago sanayicisi Moholy-Nagy'nin yönetici olduğu bir tasarım okulu kurdular. Yeni Bauhaus olarak isimlendirilen okul sonra Tasarım Okulu ve daha sonra Tasarım Enstitüsü olarak yeniden isimlendirildi.
1938		* MoMA, Herbert Bayer ve Walter ve Ise Gropius tarafından düzenlenen 1919-1928 Bauhaus sergisine ev sahipliği yaptı. Sergi, Bauhaus'un Amerika'daki ününe katkıda bulunuyordu.
1945		* Print Dergisi, Bauhaus'un Amerikan tasarım eğitiminin geleceği üzerine etkisini öngören bir makale yayınladı: "To the Bauhaus, we are indebted for a new philosophy of design ..."

Şekil 2.3. Bauhaus'un tarihsel süreci (Bu şekil Betts, 1999; Giersch, 1999; Droste 1993 ve Lupton ve Miller, 1999 yorumlanarak oluşturulmuştur)

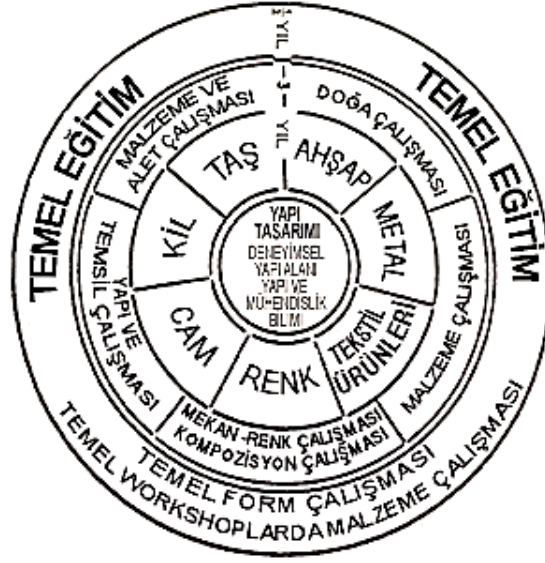
Tarihsel süreç, Bauhaus'un dönemine ait farklı yönelimleri ve tartışmaları bünyesinde barındıran, geniş açılımlara sahip bir sanat okulu olduğunu vurgulamaktadır. 1933 yılında Alman hükümeti tarafından tamamen kapatıldıktan sonra, Amerika başta olmak üzere pek çok ülkede sanat ve mimarlık eğitimi etkilemiştir. Süreç içinde bu konuda yazılan kitap ve makaleler tarandığında, Bauhaus'un kendi içinde katmanlı bir yapıya sahip olduğu ve farklı dönemlerde farklı eğitimcilerin yaklaşımlarının ön plana çıktığı görülmektedir. Belirlenen temel amaç ve fikirlerin altındaki bu çeşitlenme, eğitim sistemine ve pedagojik boyuta zenginlik katmıştır.

Weimar Bauhaus kurulduğunda, öğretim kadrosundaki ilk sanatçılar arasında olan Johannes Itten'in geliştirdiği eğitim yöntemi, kısa süre içinde Bauhaus eğitiminin omurgası haline gelmiştir. Itten'in eğitiminin pedagojik prensibi bir çift zıtlıklara dayanmaktadır: Sezgi ve yöntem veya öznel deneyim ve nesnel kabul. Öğrencilerinin gevşeme rahatlaması için derslerine genellikle jimnastik ve nefes egzersizleriyle başlamıştır (Droste, 1993). Itten'e göre, aklın enstrümanı olarak beden eğitimi, yaratıcı insan için çok önemlidir. Hayal gücü ve yaratıcılık yeteneği, her şeyden önce özgür bırakılmalı ve güçlendirilmelidir. Öğrenciler doğal özgüven kazanmalı ve kendi yeteneklerini bulmalıdırlar (Itten 1975).

Itten, Weimar Bauhaus'ta öğretime başladığı yıllarda Gropius'a, sanata ilgi duyan her öğrencinin ilk önce bir dönem şartlı kabulünü önermiştir. Bu deneme süreci Temel Eğitim olarak adlandırılmıştır. Temel Eğitimin üç görevi vardır:

1. Yaratıcı güçleri ve dolayısıyla öğrencilerin sanatsal yeteneklerini özgür bırakmak,
2. Öğrencilerin daha kolay kariyer seçimi yapmalarını sağlamak,
3. Öğrencilere, sanatçı olarak gelecek kariyerleri için, yaratıcı kompozisyon prensiplerini sunmak (Itten ,1975).

Temel Eğitim'in görevleri ve Itten'in pedagojik bakışı, Bauhaus'un yaratıcılık ve özgün bakış açısını önemseydiğini vurgulamaktadır. Kalıplaşmış ve teknik bilgilerin ilk başta ele alınması yerine, öğrencilerin sanatsal yeteneklerinin özgür bırakılması hedeflenmiştir. Sadece, öğrencilere yaratıcılıklarını nasıl kullanacakları konusunda yol gösterici temel prensipler öğretilmiştir.



Şekil 2.4. Weimar Bauhaus eğitim programı (Miller, 1993)

Temel Eğitim dersinin önemli bir yer kapladığı Weimar Bauhaus eğitim programı, Şekil 2.4.'de görülmektedir. Bu grafikten de anlaşılacağı üzere, Temel Eğitim bütün programı saran ana derstir. Eğitim programının süreci, üç bölümden oluşmaktadır:

1. *Ön hazırlık eğitimi:* Süresi ½ yıldır. Ön hazırlık dersine hizmet veren workshoplardaki malzemelerle yapılan, alıştırmalarla birleşen form üzerine temel eğitimden oluşmaktadır. Bu aşamayı başarıyla tamamlayanlar, bir eğitim workshopuna kabul edilmektedir.
2. *Uygulamalı eğitim:* Süresi 3 yıldır. Eğitim workshoplarından biri yasal bir stajyerlik sertifikasıyla ve forma eşlik eden eğitimle sonuçlanmaktadır. Bu aşamayı başarıyla tamamlayanlar, zanaatçılar odasından veya Bauhaus'tan kalfa olarak sertifika almaktadır.
3. *Mimarlık eğitimi:* Süre başarı ve koşullara göre değişkendir. Özellikle son derece nitelikli ustalar için aktif bina alanında, bina bakışıyla zanaat çalışması ve Bauhaus deneyimsel alanında, yapı üzerine serbest eğitimle sonuçlanmaktadır. Bu aşamayı başarıyla tamamlayanlar zanaatçılar odası veya Bauhaus'tan usta sertifikası almaktadır (Wick, 2000).

Gropius'un üç aşamadan oluşan programı, Bauhaus manifestosunda da belirtildiği gibi, bütün sanatsal aktivitelerin asıl hedefinin bina olduğunu vurgulamaktadır. Temel form ve malzeme çalışmasını içeren ön hazırlık eğitimi sonrasında 3 yıl süren uygulamalı eğitimde, bir önceki aşamada edinilen beceriler uygulanmakta ve bu becerilerin en son noktada mimarlık eğitimiyle, aktif bina alanına taşınması hedeflenmektedir.

Gropius tarafından belirlenen, Bauhaus'un eğitim sisteminin ve pedagojik yorumunun temelini oluşturan fikirler, içinde bulunulan sosyal ortam ve yöneticilerin farklı yaklaşımlarıyla zaman içinde dönüşüme uğramıştır. Çizelge 2.2'de pedagojik açılımlar ve programdaki kırılma noktaları ifade edilmektedir.

Çizelge 2.2. Bauhaus sürecindeki pedagojik açılımlar ve programdaki kırılma noktaları (Bu tablo, Balcıoğlu, 2009; Droste 1993 ve Wick, 2000 yorumlanarak oluşturulmuştur)

	YIL	PEDAGOJİK AÇILIMLAR	PROGRAM
WEIMAR BAUHAUS	1919	Bauhaus pedagojisinin temelini oluşturan en önemli yaklaşım her öğrencinin bir zanaat öğrenmek zorunda olmasıydı. Gropius'un düşüncesinde, uygulanabilir çalışma ve meslek içi öğrenimin temel biçimini gösteren "el işi emek" temel pedagojik yaklaşımlardandı.	Bauhaus her seviyede mimar, ressam ve heykeltıraş yetiştirmek, onların yeteneklerine göre, yetkin zanaatkar veya serbest yaratıcı sanatçı olmalarını sağlamak ve önde gelen ve gelecek sanatçı-zanaatçı bir çalışan toplumu biçimlendirmek istiyordu.
	1920	Bauhaus'un pedagojik yaklaşımının temeli haline gelen Temel Eğitim dersi Itten tarafından oluşturuldu.	
	1921-22	Bauhaus'a gelen Theo van Doesburg'un, ekspresyonizm ve el sanatlarına duyulan yakınlaşmayı eleştirerek konstrüktivizmi savunması, Gropius'un sanat ve teknoloji tezlerini geliştirmesinde etkili oldu.	
	1923	Gropius'la fikir ayrılığına düşen Itten'in ayrılmasıyla; * el sanatları ve zanaattan endüstriye, * yumuşak köşeli formlardan keskin geometrik hatlara, * sınırlı sayıda üretimden seri imalata yönelim başladı.	
DESSAU BAUHAUS	1925	Zanaattan uzaklaşan endüstriye yaklaşan bir yönelim oldu. Bauhaus'un eğitim planındaki hedefler arasında endüstri ve teknoloji de girdi.	Amaç: 1. Binada işbirliği hedefiyle birlikte sanatsal olarak yetenekli bireyler için bütün bir zanaat, teknik ve formel eğitim. 2. Konut yapım ve tefriş problemlerinde uygulamalı araştırma. Endüstri ve zanaat için standart prototiplerin gelişimi
	1928	Hannes Meyer yönetici oldu. Okulun gelecek eğitim planını fonksiyonel-kolektif-yapıcı olarak tanımladı ve "politeknik pedagoji" terimini kullandı. Bauhaus'un sosyal vizyonuna vurgu yaptı. Sanatçıların etkisini sınırlayarak eğitim planındaki kesin bilimleri arttırdı. Mimarlık eğitimi diğer Bauhaus workshoplarıyla aynı seviyede alınabilir oldu. Öğrenciler temel dersin hemen ardından mimarlık eğitimine başlayabildiler. Böylece eğitim programındaki 3 bölüm arasındaki hiyerarşi bozuldu.	
	1930	Mies van Der Rohe yönetici oldu. Bauhaus eğitiminin Gropius tarafından çizilen net sınırları etkisini kaybetmeye başladı. Bunlardan en önemlisi, temel eğitimin zanaat-tabanlı karakteri ve mimarlık eğitiminin bütüncül ve kapsamlı algısı terk edildi. Sanatın bütün türlerinin ve zanaatın dallarının mimarlık alanında sentezlenmesi fikri kayboldu.	
BERLIN BAUHAUS	1932	Mies yöneticiliğinde Berlin'e taşınan Bauhaus 1933 yılında kapatıldı. Mies Bauhaus'un en temel öğelerinden bir tanesini teori ile pratiğin bütünleşmesi ilkesini terk etmiştir. Teoriye dönülmüş pratik ihmal edilmiştir.	Sosyal programlardan arındırılmış, apolitize edilmiş bir okulda, mimarın mekan, oran ve malzemeyle karşı karşıya kalan bir sanat olarak görülmesi.

Bauhaus programındaki pedagojik açılımlara ve kırılma noktalarına baktığımızda, özellikle Weimar Bauhaus döneminde temel pedagojik yaklaşımların korunduğunu görmekteyiz. Bu dönemde, özellikle “el işi emek” yaklaşımı önemlidir. Gropius’a göre, öğrenci arıtılmış modern makine araçlarını anlayabilmeden önce, zanaat araçlarını nasıl kullanacağını öğrenmelidir. Bu zanaat çalışmasını, Bauhaus programı için temel yapmanın nedenidir. Programa endüstriyel üretim için tasarımdan başlamaları, öğrenciler için yanlış olmaktadır. Bunun için, onların endüstri için tasarım işi yapmaya yeterli olduklarını beklemekten önce, ilk olarak, Bauhaus workshopunda oyuncu çalışmalarla ve daha önemlisi profesyonel workshoplarda çıraklık yaparak, kendi yollarını bulmaları önemlidir (Gropius, 1963). Weimar Bauhaus’ta zanaat üzerine yapılan vurgu, Dessau Bauhaus’ta endüstri ve teknolojiye yönelmektedir. Berlin Bauhaus’ta, büyük ölçüde teorik bir eğitim sistemi benimsenmektedir. Bu noktada, Gropius’un önemseydiği usta-kalfa-çırak hiyerarşisi ve bu yaklaşımın gerektirdiği öğrenme stili zayıflamıştır. Meyer döneminde, fonksiyonel-kolektif-yapıcı olarak tanımlanan, sosyal ve politik etkisi yoğun olan yaklaşım, Mies döneminde sadeleşmiş ve Bauhaus’un ilk yıllarında var olan güçlü fikirler ve yaklaşımlar dönüşüme uğramıştır.

Bauhaus kuruluşundan günümüze kadar olan zaman diliminde, mimarlık-tasarım-sanat alanına getirdiği katkılar, modern toplumun oluşumundaki rolü, eğitim programları ve pedagojik bakış açılarına getirdiği farklı yorumlarla tartışma konusu olmuş ve araştırılmıştır. Bu bölümde, Bauhaus’un temel yapısının yanında ağırlıklı olarak eğitim sistemi, eğitim sisteminin dönüşümüne yön veren gelişmeler ve bunlara paralel olarak oluşan pedagojik açılımlardaki kırılma noktaları tespit edilmiştir. Bauhaus’un kendi içinde yapılan değerlendirmelerden sonra bu süreç sonrasında gelişen eğitim yaklaşımları ve yönelimler önem taşımaktadır.

2.2. Modern Mimarlık Eğitim Yaklaşımları

Beaux-Arts ve Bauhaus ekollerinden sonra, değişen ortam koşulları ve yaşanan gelişmelerle birlikte mimarlık eğitiminde farklı bakış açıları ortaya çıkmıştır. Özellikle, yoğun teknolojik ve bilimsel gelişmeler, 1960'lı yıllardan sonra mimarların farklı yöntem ve yaklaşımlar denemelerine ortam hazırlamıştır. Bu yöntem ve yaklaşımlar, ilerleyen süreçte mimarlık eğitime ve mimarlık eğitiminin temel bileşeni olan mimari tasarım stüdyolarına yansımıştır. Özellikle, 1970'ler ve 1980'ler sonrasında bu çalışmaların hız kazandığı görülmektedir. Bu dönemlerde geliştirilen yaklaşımlar, stüdyo pedagojisinin temellerini oluşturan öncü eğitim modelleri olarak tanımlanmaktadır. Öncü eğitim modelleri, tasarım süreçleri, yöntemleri ve geliştirdikleri öğretme stilleri ile ön plana çıkmaktadır. Bazılarında öğrenme teorilerinin de değerlendirildiği ve stüdyo yaklaşımına aktarıldığı gözlemlenmektedir. Bu modeller, mimarlık disiplininin güncel eğilim ve kaygılarını yansıtan ve mimarlık eğitiminin en önemli bileşeni olan mimari tasarım stüdyo yaklaşımının temeli oluşturmaktadır. Bu bölümde ilk olarak, modern mimarlık eğitim yaklaşımları; günümüz eğilimlerini yansıtan süreç olarak mimari tasarım stüdyo pedagojisinde yeni açılımlar başlığı altında incelenmiştir. Daha sonra, mimarlık ekollerine karşı geliştirilen, fakat günümüzde var olan bütün yaklaşımların temeli olduğu düşünülen, öncü eğitim modelleri genel çerçevede ele alınmıştır. Son olarak, öncü eğitim modellerinde etkileri görülen ve günümüz çoğulcu bakışında mimarlık eğitim psikolojisinde önemli yer tuttuğu düşünülen, öğrenme teorileri açıklanmıştır.

2.2.1. Mimari Tasarım Stüdyo Pedagojisinde Yeni Açılımlar

Dört yüzyıldan fazla zamandır, yapılı çevrenin yaratılmasına akademik mimar, zanaatkar yapıcı, inşaat mühendisi ve sosyal bilim adamı olmak üzere dört farklı bakış açısıyla yaklaşmıştır. Mimarlıkta dört farklı pedagojik bakış açısı ve benzer alanları, akademik, zanaatkar, teknolojik ve sosyolojik olmak üzere dört farklı yaklaşıma dayandırmak mümkündür (Salama ve Wilkinson, 2007). Çizelge 2.3. bu yaklaşım ve pedagojik bakış açılarının içeriğinden oluşmaktadır.

Çizelge 2.3. Dört yüzyıldan fazla zamandır yapılı çevrenin yaratılmasında etkili pedagojik bakış açıları (Salama ve Wilkinson, 2007 yorumlanarak oluşturulmuştur)

AKADEMİK <i>Akademik Mimar</i>	ZANAATKAR <i>Zanaatkar Yapıcı</i>	TEKNOLOJİK <i>İnşaat Mühendisi</i>	SOSYOLOJİK <i>Sosyal Bilim Adamı</i>
<p>*Formel tasarımın düzenli teorileri ve düzenli prensipleri en iyi akademilerde öğrenilmektedir.</p> <p>*Mimarlık her zaman bir güzel sanat olarak sayılmakta ve klasik geleneklerden kök bulan formel tasarım prensiplerine dayanmaktadır.</p>	<p>*Mimarlıkta zanaat eğitiminde bina sanatında yeterlilik için yeni başlayan biri büyük bir zanaatkarın yanında çalışabileceği gibi modern zamanlarda mimarlık ve zanaat okullarına da gidebilmektedir.</p> <p>*Formel tasarımın faydacı ve strüktürel bitişlerden daha önemli olmadığı düşünülmektedir.</p>	<p>Teknik okullar ön plana çıkmakta. Fayda ve ekonomi ile birlikte, bilimsel prensiplerin özel problemlere pragmatik uygulaması üzerine vurgu yapılmaktadır</p> <p>*Formel tasarımın faydacı ve strüktürel bitişlerden daha önemli olmadığı düşünülmektedir.</p>	<p>*Fonksiyonel ve sosyal yönler önemli hale gelmektedir. Çevrenin sosyal ve fiziksel bağlamıyla kurulan düzenli ilişki vurgulanmaktadır.</p> <p>*19. yüzyılda sosyoloji bulunduğundan bu yana mimarlığın sosyal etkileri vurgulanmaktadır.</p>

Çizelge 2.3.'deki açılımlara batığımızda, temel olan yaklaşımların en basit ve sorgusuz haliyle tanımlandığını görmekteyiz. Günümüz koşullarında, gelişen bilgi alt yapısı, artan uzmanlık alanları ve her bir alt uzmanlık alanının eğitime bir noktada yansımaları ile bu kadar basit tanımlar yapmak mümkün görünmemektedir. Bu noktada Teymur (2007), geçmiş pedagojik bakışın günümüz yorumu ile güncel tasarım eğitimindeki Vitruvius üçgeninde unutulmaların:

- Standart olmayan tasarım çözümleri bulmada yaratıcılık zorluğu,
- Sosyal, politik, ve ekolojik farkındalık ve sadece profesyonelliğin ötesinde sorumluluk duygusu,
- Mimari tasarımda disiplinler arası bağlantı, sanat, endüstriyel tasarım, mühendislik, vs.
- Proje alanında daha geniş araştırma – araştırma tabanlı yapıya öncülük eden ilişkili konular olduğunu belirtmiştir (Teymur, 2007).

Teymur, günümüz koşullarında mimari tasarım stüdyosunda; yaratıcılık üzerine, mimarlık eğitiminin etkileşim içinde olduğu konulara farkındalık ve bu konulara karşı sorumlu yaklaşıma, mimarlık eğitiminin disiplinler arası boyutuna ve araştırma tabanlı bakışına vurgu yapmıştır.

Habraken (2007) ise, stüdyo pedagojisinde, bilgi ve becerinin beraber gittiğini ve birbirini desteklediğini savunmaktadır. Bilgi ve becerinin, stüdyo çalışmasını desteklemek için, ilk olarak başka bir yerde öğretilmesi gerektiğini vurgulayarak, günümüz stüdyo pedagojisinde eksik olarak:

- Tasarımlarda çevresel alanların kalitesinin (değişimlerinin örüntüsünün, tipolojilerin, sistemlerin veya tasarım kontrolünün yayılımı ile ilişkilerinin) etkili hale getirilmediğini, strüktüre görev yüklemek için sadece fonksiyonun kullanıldığını,
- Stüdyoda büyük strüktürlerin içinde;
 - detaylı değişimi veya,
 - müdahalenin farklı seviyeleri üzerine tasarım yayılımını veya,
 - tipler, örüntüler ve sistemler gibi paylaşılan formel kısıtlamalar üzerine çeşitlemeleri talep eden konuların ve mimarların gerçek dünyada üzerinde çalıştığı tip projelerin nadiren bulunduğunu belirtmektedir (Habraken, 2007).

Burada, tasarım stüdyosunda ele alınan konuların kapsamı ve bakış açısı eleştirilmiştir. Çevresel alanların kalitesinin detaylı ele alınmadığı, gerçek dünyada çalışılan projelerin ve talep edilen konuların stüdyo kapsamında nadiren ele alındığı vurgulanmaktadır. Habraken aslında, pratik ve uygulama arasındaki ilişkinin daha güçlü ve detaycı bir bakışla sorgulanması gerektiği düşüncesindedir.

Mimari tasarım stüdyoları, çok boyutlu ve bilgileri bütünleştirici bir bakışa sahiptir. Yamaçlı ve Tokman (2003), mimari tasarım stüdyolarının bilgi bağlamında üç ayağı olduğunu vurgulamaktadır. Biri bina derslerinden edinilen tasarım bilgisi ve süreci, diğeri temel tasarım derslerinin kazandırdığı estetik değerler ve son olarak da yapı derslerinden kazanılan strüktür, konstrüksiyon ve malzeme kullanımı bilgisidir. Bu üç ayağın, ilk proje derslerinde yeterli olabileceği vurgulansa da, ilerleyen dönemlerde kentsel tasarım, maliyet/bütçe, sanat ve

mimarlık tarihi dersleriyle bütünleşmesi gerektiği belirtilmektedir (Yamaçlı ve Tokman, 2003). Bu noktada, mimari tasarım stüdyosunun temelde bütün mimarlık eğitimi ile bütünlük göstermesi ve bu bağlamda mimarlık eğitimi kapsamında edinilen bilgilerin kullanılması gerektiği vurgulanmaktadır. Habraken (2007) nin, mimari tasarım stüdyolarında kullanılacak bilgi ve becerinin, stüdyo çalışmasını desteklemek için, ilk olarak başka bir yerde öğretilmesi gerektiği görüşü, bu bakışı desteklemektedir.

Mimarlık eğitiminde disiplinler arası entegrasyon ve deneyim ile öğretme ve öğrenme, eğitim ve uygulama arasındaki ilişki, öğretim ve araştırma bağlantısı ve öğrenmede kullanılan çalışmaların toplumla bağlantısı 2000li yıllar öncesinde mimarlık eğitimi bağlamında öne çıkan ve 2000’li yıllar sonrasında da güncelliğini koruyacağı ön görülen temalardır (Cairns ve Worthington, 1997). Bu konular, mimarlık eğitiminin ana temalarının bütüncül bir dille yansıdığı mimari tasarım stüdyolarında da günceldir.

Mimari tasarım stüdyolarının ele alınan güncel konular ve bakış açılarını, Salama ve Wilkinson (2007) beş başlık altında tanımlamış ve bunları farklı içerikteki yazılarla desteklemiştir:

- Teorik perspektifler ve durumlar: disiplinler arası araştırma, kentsel bağlam, stüdyo pedagojisinin kültürel boyutu, bilim-yaratıcılık arasındaki ilişki, stüdyo eğitiminde unutulmuş ve bunları tanımlama çabası, stüdyolarda küresel-çevresel tehlike ve sürdürülebilirlik,
- Stüdyo pedagojisinde eleştirel düşünme ve karar verme: eleştiren düşünme-eleştirel araştırma-tasarım problemi çözme etkileşimi, bilgi-yaratıcılık-araştırma-eleştirel düşünme etkileşimi, tasarıma ürün-süreç üzerine bakış, tasarım projelerinde yayılmış tasarım konsepti, tasarım eylemi içinde deneyimsellerin ve yapısalının sorgulanması,
- Stüdyo pedagojisinde bilişsel stiller: bilginin nasıl edinildiği ve tasarım eylemine nasıl uygulandığı ve bu süreçte karşılaşılan duygusal stres, bilgi tipolojilerinin projelere entegrasyonu, bilgiyi öğrenme yöntemleri, tasarım pedagojisinde iletişim problemleri,
- Toplum, yer ve stüdyo: kültür ve kültürün parçası olan birey ve toplumların incelenmesi, toplumun tasarım sürecine dahil olması ve

işbirlikçi tasarım yaklaşımı, tasarım problemleri belirlemede toplumla etkileşim, toplum – mekan sorgulaması

- Dijital teknolojiler ve stüdyo: sanal çevreler, dijital teknolojiler ve tasarım eğitimi etkileşimi, bilgisayar destekli tasarım yaklaşımı, sanal mimari tasarım stüdyoları, bilgi ve iletişim teknolojileridir (Salama ve Wilkinson, 2007).

Burada tanımlanan beş ana başlık, genel çerçeveyi oluşturmaktadır. Bu genel çerçevenin açılımları kendi içinde farklı boyutlarda ele alınmakta, farklı modeller üzerine temellenmekte ve araştırılmaktadır.

Mimari tasarım stüdyolarında, geçmiş yirmi yıl içinde ortaya çıkan eleştirel araştırma ve süreç odaklı yaklaşımlar, günümüzde de güncelliğini koruyarak gelişim ve dönüşüm içindedirler. Salama (2015), sınıf düzeni sınırlarının ötesinde; aktif, deneyimsel ve eleştiri tabanlı öğrenme stratejilerini bütünleştiren ders tabanlı kurslarda, yeni pedagojiler tanımlamanın önemli olduğunu belirtmektedir. Bunun yanında, rutin bir öğrenme sürecinde, eleştirel araştırma ve bilgi edinimi, özümsemesi ve üretiminin merkezinde yer alan dönüşen-eleştirel pedagoji (trans-critical pedagogy) nin gerekli olduğunu belirtmektedir (Salama, 2015).

Stüdyo pedagojisinde gündemde olan bir diğer açılım, yaşayan projelerdir (Live projects). Yaşayan projeler, stüdyoda geliştirilen tipik projelerden farklıdır. Gerçek müşteri, gerçek kullanıcı ve gerçek düzenleme içinde, öğrencilerin klasik stüdyo düzeninden kurtularak, gerçek hayata atılmalarını sağlamaları açısından önemlidir. Yaşayan projeler, müşteri ve eğitim kurumu arasında, gerçek bir zaman tablosu içinde yer almakta, gerçek bir bütçeden ve gerçek malzemelerden oluşmaktadır. Bir eğitim yöntemi ve profesyonel uygulamaya başlangıç olarak yaşayan projeler, hukuk, basın, toplum sağlığı ve işletme gibi diğer meslek eğitimlerinde de görülmektedir. Ayrıca NAAB akreditasyon kurumu tarafından yaşayan projelerin mimarlık eğitimi üzerine olumlu katkıları benimsenmiştir (Harris ve Widder, 2014). Salama (2015)'te bu yaklaşımı destekleyerek; tasarlanmış toplum tasarımı, tasarla-yap (design-built) ve yaşayan proje stüdyolarının; birbiriyle uyumlu, geleneksel olmayan öğrenci merkezli pedagojiler olarak; sivil katılım, eleştirel düşünme, işbirlikçi yaklaşım, yaparak öğrenme ve

diyalojik öğrenmeyi desteklediğini belirtmektedir. Bunların yanında öğrenci, eğitimci, üniversite ve tasarım mesleğine pek çok katkı sağladıklarını vurgulamaktadır (Salama, 2015). Yaşayan projelerle birlikte mimarlık eğitimi ve uygulaması arasındaki boşluğun büyük oranda kapanacağı açıktır. Bu projelerin hem eğitim hem de pratik bağlamında önemli katkıları vardır.

Bu bölümde, özellikle 2000 sonrası süreç değerlendirilerek, mimari tasarım stüdyo pedagojisinde yeni açılımlar ve güncel yaklaşımlar ele alınmıştır. Bundan sonraki bölümde, stüdyo pedagojisinin temelini oluşturan öncü eğitim modelleri, genel bir bakışla incelenecektir. Bu modeller, çoğunlukla stüdyo pedagojisi üzerine çalışmaların artmaya başladığı 1970 sonrası dönemde gelişmişlerdir.

2.2.2. Öncü Eğitim Modelleri

Mimari tasarım eğitiminde, geleneksel yaklaşım olarak değerlendirilen Beaux – Arts ve Bauhaus eğitim sistemlerine karşılık, çağdaş toplumların çevresel ihtiyaçlarına daha duyarlı olmada mimarların rolünü arttıran, eğitim modelleri geliştirilmiştir. Bu bağlamda Salama (2009), farklı stüdyo yürütücüleri tarafından ve geleneksel yaklaşıma cevaben geliştirilen on model tespit etmiştir. Bu modellerin yaklaşımları onların, 1960’ların sonundaki tasarım yöntemleri akımı tarafından desteklenen, sistemli tasarım sürecine cevaben geliştirildiklerinin kanıtıdır (Salama, 2009). Çizelge 2.4’te görülen öncü eğitim modelleri, geleneksel bakıştan günümüze, dönüşüm sürecine karşı geliştirilen farklı yaklaşımları yansıtmak bağlamında önem taşımaktadırlar. Ayrıca bu modeller, daha sonraki süreçte geliştirilen modellere temel oluşturan yaklaşımlardır.

Çizelge 2.4. Öncü eğitim modelleri (Salama, 2009 yorumlanarak oluşturulmuştur)

ÖNCÜ EĞİTİM MODELLERİ

Katılımcı Model (*Henry Sanoff - 1960 sonları*)

Analojik Model (*Gordon Simmons - 1978*)

Enerji Bilinçli Model (*Raymond Cole - 1980 ortaları*)

Örüntü Dili Modeli (*Howard Davis – 1983*)

Çift Katmanlı Model (*Gabriella Goldshmidt – 1983*)

Keşif Amaçlı Model (*Julia Robinson ve Stephen Weeks – 1983*)

Örnek Problem Modeli (*Martin Symes ve Alexi Marmot – 1985*)

Kavram Test Modeli (*Stefani Ledewitz – 1985*)

Gizli Program Modeli (*Thomas Dutton – 1987*)

Etkileşimsel Model (*Mark Gerlenter – 1988*)

Öncü eğitim modellerine tarihsel süreç içinde baktığımızda ilk olarak, Henry Sanoff tarafından geliştirilen katılımcı model dikkat çekmektedir. Mimari tasarımı toplum mimarlığı olarak gören modelde, tasarım karar verme sürecine kullanıcının doğrudan katılımı önemlidir. Model, özellikle tasarımcı ve kullanıcı arasındaki iletişimi önemsemektedir. Bu iletişimin en verimli şekilde sağlanması için, katılım yöntemleri kullanılmaktadır (Sanoff, 2007). Katılımcı modelde, toplumun tasarım sürecine dahil olmasıyla elde edilen bilgilerin kullanıldığı ve bu bilgilerin farklı tekniklerle elde edildiği görülmektedir.

Gordon Simmons (1978) tarafından geliştirilen analogik model; tasarım süreci, bina teknolojisi ve biçimsel sözlük olmak üzere üç temel etkiyi incelemek için, açık modeller geliştirme stratejisini benimsemektedir. Bu model, dört öngörü üzerine temellenmektedir: başlangıçta öğrenciler, sonraki özel öğrenme için bir referans çerçevesi sağlamak üzere, mimarlığın olası geniş bakışına maruz bırakılmalı; tasarım bir keşif süreci değil, bir buluş süreci olarak görülmeli; mimari tasarımın içerdiği pek çok faktör, bina formunu etkileme potansiyelleri kapsamında teorik olarak eşittir; analogi, yaratıcı fikirlerin zengin kaynağıdır (Simmons, 1978). Bu model kapsamında analogi temel yaklaşım olarak görülmekle birlikte, analoginin tasarım sürecine entegrasyonu ile ilgili destekleyici ön görüşlerde de bulunulmuştur.

1980’de Raymond Cole tarafından ileri sürülen enerji bilinçli modelin ana odak noktası, öğrencileri enerji konuları ile ilgili düşünmeye teşvik etmektir. Enerji bilinçli yaklaşımları stüdyo eğitimine entegre etme çabası vardır. Fikirler, konular ve süreçler tasarım çözümlerinin gelişimi bağlamında tartışılincaya kadar, stüdyo

çalışması yönlendirilmiş çalışmayla eşzamanlı gitmektedir (Cole, 1980). Bu modelde Cole, içinde bulunduğu döneme ait güncel yaklaşımı stüdyo eğitimine dahil etmiştir.

Howard Davis (1983) tarafından geliştirilen örüntü dili modeli, Christopher Alexander'ın 1977 yılında oluşturduğu örüntü dili yaklaşımına dayanmaktadır. Bir örüntü, yinelenen bir insani duruma uyum sağlayan özel bir fiziksel ilişki olarak tanımlanmaktadır. Bu bağlamda, belirli grup kuralların neden kurulduğu, belirli bir durum için yeni kuralların nasıl tanımlandığı ve tasarım kurallarının bina ekonomisiyle nasıl etkileşim sağladığı sorgulanmaktadır (Davis, 1983). Bu modelde, tasarımcının özel bir durum karşısında yeni kurallar tanımlayarak, kendi özgün yöntemini geliştirmesi ve tasarım sürecine entegre etmesi önemlidir.

Gabriella Goldschmidt (1983)'in çift katmanlı modeline göre mimari tasarım, yaratıcı sürecin ve problem çözme sürecinin her ikisi ile de ilişkilenen bölgede oluşmaktadır. Model, mimari tasarım sürecinin daha karmaşık olması ve çift katmanlı bir model gerektirmesi görüşüne dayanmaktadır. Çift katmanlı model; tanımlama /tasarım zorunlulukları (tasarım işine uygun bilginin toplanması, düzenlenmesi ve analiz edilmesi), yorumlama/kişiselleştirilmiş program (bilginin kişiselleştirilmesi, önceliklerinin belirlenmesi ve yorumlanması), bağımsız girdiler/tasarım düzenleyicileri (kökleri tasarımcının iç dünyası ve kişiliğine uzanan gelenek veya buluşlar) ve mimari tasarım (gerçek fiziksel ürün) unsurlarından oluşmaktadır (Goldschmidt, 1983).

Julia Robinson ve Stephen Weeks tarafından geliştirilen keşif amaçlı model, programlama ve tasarım aşamalarını birleştiren bir yaklaşım önermektedir. Tasarım çözümlerinde öğrencilerin bilgiyi nasıl anladığı ve kullandığı önem taşımaktadır. Mimari tasarım sürecinde sözel ve grafik beceriler bütünleştirilmektedir. Model bir dizi alıştırma içermektedir. Alıştırmaların sırası bir problemin keşif sürecini göstermektedir. Bu noktada programatik bilginin mimari tasarıma nasıl entegre edildiği de gösterilmektedir. Bu yaklaşımla birlikte alternatiflerin keşfedilmesi ve sınanması, örneklerin anlaşılması ve dönüştürülmesi ve bilginin sonuç ürüne uyarlanması sonucunda, öğrencilerin daha eleştirel ve kendine güvenen bir duruşu olduğu ileri sürülmektedir (Robinson ve Weeks, 1983).

Alexi Marmot ve Martin Symes (1985) tarafından ileri sürülen örnek problem modeli, iki hedefe ulaşmayı amaçlamaktadır: birincisi, öğrencilerin bilgi tabanlı bir yapı geliştirmelerine yardım ederek, teoriyi, tasarım ve eğitimle, uygulamayla birleştirmek; ikincisi, öğrencileri gerçek yaşam durumları için tasarlamaya hazırlayarak etkin öğrenmeye teşvik etmek (Salama, 2009). Öğrencinin karar gerektiren ve çoklu çözümlerin olası olduğu noktaya kadar tanımlanan gerçek örneklerin içinde, aktif karar verici haline gelmesi önemlidir. Bu model kapsamında öğrencilerin aktif katılımı ve araştırmadan türeyen rasyonel-bilimsel bilgi elde etmesi önemlidir (Marmot ve Symes, 1985).

Stefani Ledewitz (1985) kavram-test modelini, analiz-sentez modeline bir alternatif olarak geliştirmiştir. Geliştirdiği modelin, analiz-sentez modeline göre teoride daha savunulabilir ve uygulamada daha kullanışlı olduğunu ileri sürmektedir. Kavram-test modeli, tasarımı varsayımla ve deneyimle ilişkilenen gelişimsel bir süreç olarak görmektedir. Varsayımla veya hayal ederek tasarımcı, tasarımın erken evrelerinde bir çözüm ortaya çıkarmaktadır. Bu çözüm, süreç içinde gelişmekte ve sadeleşmektedir (Ledewitz, 1985).

Thomas Dutton (1987) tarafından geliştirilen gizli program modeli, öğretim ve daha geniş sosyal uygulamalar arasında bir bağlantı olduğunu ileri sürmektedir. Bu kapsamda, bilginin üretildiği yer olan ve bilginin yayılması için yapılan okulun sosyal ilişkilerindeki davranışların, toplumdaki gücün biçimlerinden ve uygulanmasından etkilendiği tartışılmaktadır. Özellikle, bilginin nasıl üretildiği ve yayıldığı, sosyal ilişkilerin nasıl yapılandığı, öğrenci ve profesörlerin bu aktivitelerdeki rollerini nasıl görecekları araştırılmaktadır. Gizli program modeline göre mimarlık okulları nötr alanlar değildir. Onlar, toplumun sosyal, politik, ekonomik ve kültürel ilişkilerinin bütünleyici bir bölümüdür. Bu ilişkiler arasındaki bağlantı, okul sosyal ilişkilerinin ve uygulamalarının biçimlenmesinde olduğu kadar, okullardaki bilginin seçimi, düzenlenmesi ve yayılmasında da önemli bir rol oynamaktadır (Dutton, 1987).

Mark Gerlenter (1988)'in etkileşimsel modeli, mimarlık eğitiminde bilginin nasıl edinildiği ve uygulandığını sorgulamaktadır. Gerlenter, tasarım bilgisinin edinilişinin, onun kullanımıyla nasıl bütüncül bir şekilde ilişkilendirilebileceğini açıklamada, Piaget ve Bill Hillier tarafından önerilen

bilginin alternatif modellerini incelemiştir. Bu ilişkinin kazanılmasına, tasarımın varsayım-analiz modelinin olanak tanıyacağı ileri sürülmektedir (Gerlenter, 1988).

Öncü eğitim modelleri, mimarlık ekollerinin yaklaşımlarına karşılık, dönemin mimarlık eğitimine yansıyan gelişmeleri dikkate alınarak, bireysel stüdyo yürütücüleri tarafından kurgulanmıştır. Geliştirildikleri dönem sonrasında ele alınan farklı çalışmalara ve yorumlara temel oluşturan içerik ve bakış açısına sahip olup, stüdyo pedagojisinin temelini oluşturmaktadırlar. Öncü eğitim modellerinde, mimari tasarım stüdyolarındaki eğitimi, tasarım sürecinde yeni yöntemler ve bakış açıları tanımlayarak, daha sistemli ele alma çabası görülmektedir. Tasarım süreci için bir yöntem geliştirmenin yanında, bu yöntemin uygulanmasında etkin öğretme ve öğrenme yollarını da tanımlamışlardır. Bu bağlamda, bundan sonraki bölümde öğrenme teorilerinin ele alınması stüdyo pedagojisi açısından önem taşımaktadır.

2.2.3. Öğrenme Teorileri

Öğrenme teorileri, eğitim alanında öğrenme üzerine gerçekleşen araştırmalarda, farklı bakış açıları ve uygulama yöntemleri sunarak, daha bilinçli ve sistemli bir inceleme yapılmasını sağlamaktadır. Mimarlık eğitimi bağlamında, özellikle 1960 sonrası öncü eğitim modellerinin ortaya çıkması ve stüdyo pedagojisi üzerine araştırmaların yoğunlaşması ile önemli hale gelmişlerdir. Mimarlık öğrencilerinin, amaçlanan öğrenmeyi nasıl gerçekleştirebileceği ve stüdyo bağlamında öğrenme üzerine çalışmalar görmek mümkündür. Öğrenme teorileri, mimarlık alanında başlı başına araştırma konusu olması gereken geniş açılımlı bir bakıştır. Bu tez kapsamında, mimarlık eğitimi ve stüdyo pedagojisinde önerilecek sürdürülebilir model için öğrenme teorileri, temel düzeyde ele alınacak ve ön görülerde bulunulacaktır.

Öğrenme ile ilgili pek çok teori geliştirilse de, bu teorileri temel düzeyde davranışsal ve bilişsel olarak tanımlamak mümkündür. Davranışsal teoriler, öğrenmeyi tekrarlanma sıklığı, oranı ya da, çevresel faktörlerin bir fonksiyonu olarak, davranış ya da tepkide meydana gelen bir değişim olarak algılar. Bilişsel teoriler ise; bilgi ve becerinin edinimi, zihinsel yapılarının oluşumu, bilgi ve inançların işlenmesi üzerine vurgu yapmaktadırlar. Bu iki teorinin kapsadığı

teorileri genel bir çerçevede; koşullanma, sosyal bilişsel, bilişsel bilgi işlem ve yapılandırmacı teoriler olmak üzere dört ana başlık altında tanımlamak mümkündür (Schunk, 2009). Çizelge 2.5. bu teorileri ve açılımlarını ifade etmektedir. Bu açılımlar, alt başlık olarak pek çok teoriyi kapsayan temel tanımlamalardır.

Çizelge 2.5. Öğrenme teorileri temel tanımlama ve açılımlar (Schunk, 2009 yorumlanarak oluşturulmuştur)

ÖĞRENME TEORİLERİ TEMEL TANIMLAMA VE AÇILIMLAR		
DAVRANIŞSAL TEORİLER	<i>Koşullanma</i>	Odak noktası çevresel değişkenlerdir. Öğrenmenin davranışta meydana gelen bir değişim olduğunu, öğrencilerin düşünce ve inançlarının öğrenmeyi açıklamak için gerekli olmadığını savunur. Bu teorilere göre öğrenmeyi kolaylaştırmak için, çevreyi biçimlendirmek ve materyallerin düzenlenmesi önemlidir.
	<i>Sosyal bilişsel</i>	Öğrenmenin uygulama ve diğerlerini gözlemleyerek gerçekleştiğini varsaymaktadır. Bu teorilere göre yetenek ve stratejilerini gösteren model kişiler öğrenmeyi kolaylaştırma bağlamında önemlidir. Motivasyon öğrenmeye yardımcı bir araç olarak görülmektedir. Öz yeterlilik, sonuç beklentileri, hedefler ve öz düzenlemeyi içeren kişisel değişkenler öğrenmeye yardımcı olarak görülmektedir.
BİLİŞSEL TEORİLER	<i>Bilişsel bilgi işlem</i>	Öğrenme hafızada bir ağ sistemi oluşumunu içerir. Bilgilerin organize edilmesi, ayrıntılandırılması ve tekrarlanması bellek ağlarının kurulmasına yardımcıdır. Motivasyon süreçlerine daha az odaklanmakla birlikte, bilginin kazanımı, depolanması ve geri kazanımı üzerine odaklanmaktadır.
	<i>Yapılandırmacı</i>	Öğrenenin bilgi yapısı ve inançlarına değer vermektedir. Öğrenme süreçlerinde çevreden edinilen bilginin, var olan bilgi birikimi ile birleştirildiğini ileri sürerler. Öğrenen bağlamında öğretim koşulları, ilişkide olduğu kişi ve kurumlar ve sosyal bağlantılar önemlidir.

Davranışsal teorilerin temeli, özellikle 1913'den sonra birçok düşünürün bilinci değil davranışı ön plana çıkararak, insanlara nesnel olarak bakma eğilimi geliştirmelerine dayanmaktadır. Bilincin bilime uygun olmadığı ve bilimsel yöntemin görülenlerle ilgilendiği ifade edilmiştir (Çelen, 1999). Yapısı gereği davranışçı olan koşullu teorilerin en önemli özelliği, öğrenmeyi çevresel olaylar üzerinden açıklamalarıdır (Schunk, 2009). Bu teorilerin dayandığı anlayış; “objektif olmayan, kanıtlanamayan, somut olarak ölçülüp değerlendirilemeyen

hiçbir yaklaşımın değeri yoktur.” İnsan zihnini bir kara kutu olarak gören yaklaşım, kutunun içinde olup bitenle değil, kutuya giren ve kutudan çıkanla ilgilenir. Davranış bozukluklarını yanlış öğrenmeye bağlayarak, yeniden öğrenmeyle düzeltilebileceğini savunur (Ersanlı, 2014). Bu teorilerin temel öğretim ilkelerinde; yaparak öğrenme, tekrar edilme sıklığını arttıran uyarıcılarla pekiştirme, tekrar etme ve güdülenme yer almaktadır (Özden,2003). Davranışsal teorilerin insan zihnini kara kutu olarak görmesi, öğrenenlerin pasif alıcılar olduğunu göstermektedir. Öğretici merkezli yaklaşımda, bilginin öğrenen tarafından nasıl algılandığı veya yorumlandığı üzerinde durulmamaktadır.

1960’lı yıllardan sonra öğrenme konusunda yapılan en önemli çalışmaların başında, bilişsel yaklaşımla ilgili çalışmalar gelmektedir. Davranışçı yaklaşımın öğrenmeyi uyarıcı ile tepki arasında bağ kurma üzerine tanımı, bazı öğrenmeleri tanımlamada yetersiz kalmıştır. Bu durum sonucunda, pek çok bilim adamı bilişsel çalışmalar üzerine yoğunlaşmıştır(Özer, 2014).

Sosyal bilişsel teori, Albert Bandura tarafından geliştirilmiştir. Öğrenme kavramını bilişsel süreç içinde kazanılan bilgi bütünü olarak gören Bandura, bu süreçte sosyal faktörlerin etkisini önemsemiştir. Bu teoriye göre, birey – çevre – davranış üçlüsü birbirlerini karşılıklı olarak sürekli etkilemekte ve bu etkileşim bireyin sonraki davranışlarını belirlemektedir. Bu durum, karşılıklı belirleyicilik ilkesi olarak tanımlanmaktadır. Sosyal bilişsel teoriye ait diğer önemli ilkeler; sembolleştirme kapasitesi, öngörü kapasitesi, dolaylı öğrenme kapasitesi, kendini düzenleme kapasitesi, kendini yargılama kapasitesi ve kendini yetkin görmedir. Bandura, birçok insan davranışının, modeli gözlemleyerek oluştuğunu savunmaktadır. “... gözlem yoluyla öğrenme, sadece bir kişinin diğer kişilerin davranışlarını basit olarak taklit etmesi değil, çevredeki olayları bilişsel olarak işlemeyle kazanılan bilgidir” Sosyal bilişsel teoriye göre, gözlem yoluyla öğrenme dört temel süreci kapsar: dikkat etme, hatırd tutma, davranışı meydana getirme ve güdüleme (Çakır, 2007). Sosyal bilişsel teori, sosyal çevre ile bireyin bilişsel süreci arasında bir etkileşim olduğunu varsaymaktadır. Bu bakışla motivasyon; kişisel faktörlerle veya bilişsel/duygusal faktörlerle (yapabilirlikle ilgili inanç), çevresel faktörlerle (eğitici tarafından kullanılan güdüleme ve değerlendirme kriterleri) ve kişinin davranış ve performansına bağlıdır (Alderman,

1999). Sosyal bilişsel teori tarafından tanımlanan gözlem yoluyla öğrenme sürecinde, birey-çevre-davranış etkileşiminin ve sosyal faktörlerin, çok önemli olduğu söylenebilir.

Bilişsel bilgi işlem teorisyenleri, "...bilgi dizileri arasında bağlantılar oluşturmanın, onların kazanımını ve bellekte depolanmasını kolaylaştırdığını ileri sürerler." Bilişsel bilgi işlem teorilerinin ana konuları; algı, kodlama, bilgi saklama ve geri getirmedir. Bu bağlamda dış koşullardan çok, uyarıcı ve tepki arasındaki ilişkiye müdahale eden zihinsel süreçlerle ilgilenmektedirler. Bilişsel bilgi işlem teorilerine göre üretilen bir varsayıma göre, bilgi işleme, bir uyarıcı almak ve ona tepki üretme arasında geçen aşamada gerçekleşmektedir. Bir diğer varsayım, insanda bilgi işlemeyi mecazi olarak bilgisayar işlemine benzetmektedir. Gestalt psikolojisi ve sözel öğrenme, çağdaş bilişsel bilgi işlem görüşleri üzerindeki en önemli tarihi etkilerdir. Gestalt psikolojisinde algılama ve öğrenmede organizasyonun rolü; sözel öğrenmede ise seri öğrenme, serbest hatırlama ve çiftli çağrışım görevleri vurgulanmıştır (Schunk,2009). Bilgi işlem teorilerinin, özellikle bilginin zihinsel süreçleriyle ilgilendiği görülmektedir. Diğer bilişsel teoriler olan sosyal bilişsel ve yapılandırmacı teorilerdeki gibi sosyal etkiler ve bellekte önceden var olan bilgiler üzerinde durulmamıştır.

"Yapılandırmacı teori; dışarıda bir yerde öğrenenden bağımsız bir bilgi olmadığını, sadece öğrenirken kendi kendimize yapılandırıdığımız bilginin var olduğunu savunur". Yapılandırmacı teori, bilişsel yapılandırmacılık (cognitive constructivism ve sosyal yapılandırmacılık (social constructivism) olarak birbirini destekleyen iki görüşe sahiptir. Bilişsel yapılandırmacılık, Piaget'in öne sürdüğü *özümleme-uyma-dengeleme* kavramları ile açıklanır. Kişi yeni bilgiyi, daha önceden sahip olduğu bilişsel yapı yardımı ile tanımaya (*özümlemeye*) çalışır. Eski bilgiler yeterli değilse, yeni bir kavramla bu duruma *uyum* sağlar. Böylece yeni durum karşısında bozulan *denge*, yeniden sağlanmış olur. Sosyal yapılandırmacılık ise Vygotsky'nin görüşlerini kullanmaktadır. Piaget'in görüşünden farklı olarak, Vygotsky'e göre, öğrenme kişinin sadece kendi başına gerçekleştirdiği bir aktivite değildir. Öğrenmede, sosyal etkileşim ve dilin de önemli yeri vardır. (Özden, 2003). Bilginin kişi tarafından yapılandırıldığını savunan yapılandırmacı kuramda, öğrenenin aktif rol oynadığını görmekteyiz. Bu durumda genel bir bakışla

yapılandırılan bilgi, kişinin yorumuna geçmiş deneyimlerine ve çevre ile etkileşimine göre değişim gösterme potansiyeline sahiptir.

Genel olarak dört ana başlık altında toplanan öğrenme teorileri, kendi içlerinde pek çok alt teoriye ayrılabilir. Öğrenme teorileri, mimarlık alanında farklı biçimlerde kullanılabilir. Mimarlık pratiğinde ve eğitiminde bu kullanımları görmek mümkündür. Mimarlık pratiğinde, özellikle öğrenme çevreleri tasarımı yapan mimarların öğrenme teorileri hakkında bilgi sahibi olmaları, tasarımı doğru yönlendirebilmeleri açısından önemlidir. Bu durum, Lippman (2010)'ın ilkököl ve ortaokul yapıları için kanıt tabanlı tasarımı sorgulayan kitabındaki yaklaşımda görülebilmektedir. Bu kitapta öğrenme çevrelerinin tasarımı için, gelişim psikolojisi teorileri hakkında bilgi sahibi olunması gerektiği vurgulanmıştır. Genetik belirleyicilik, çoklu zeka, yapısalcılık ve uygulama teorileri bu bağlamda ele alınmış ve 21. yüzyıl öğrenme çevrelerinin tasarımına nasıl yansıtılabilecekleri sorgulanmıştır. Örneğin bu bağlamdan ele alınan davranışçı teoriye göre, öğrenci pasif, öğrenme çevreleri aktif durumdadır. Öğrenme çevreleri, öğrencinin gelişimini direk etkilemektedir. Öğretici merkezli bir tasarım söz konusudur (Lippman, 2010). Mimarlık eğitiminde ise, genellikle mimari tasarım stüdyoları kapsamında çalışmalar yapılmıştır. Örneğin, Mark Gerlenter tarafından geliştirilen etkileşimsel model, bilgiyi edinme ve yeni fiziksel becerilerin gelişimini, gelişimsel bir süreç olarak önemseyen Jean Piaget'in fikirlerine dayanır (Salama, 2009). Tek bir öğrenme teorisi üzerine temellenerek geliştirilen yaklaşımların yanında, birden fazla teoriden çıkarım yapan yaklaşımlar da vardır. Tokman ve Yamaçlı, geliştirdikleri gerçek-tabanlı tasarım yaklaşımı ile belirledikleri on üç öğrenme teorisini, genel bakış ve ilkeler bağlamında karşılaştırarak değerlendirmişlerdir (Tokman ve Yamaçlı, 2007).

Bu bölümde, öğrenme teorilerine genel bir bakışla birlikte, mimarlık disiplininde kullanım alanları örneklenmiştir. Bu bakış, özellikle tez kapsamında mimari tasarım stüdyo pedagojisinde geliştirilen bilgi ve araştırma tabanlı sürdürülebilirlik modelinin, pedagojik kaygılar ve öğretme stili bileşeni kapsamında önem taşımaktadır. Öğrenme teorileriyle birlikte, modern mimarlık eğitim yaklaşımlarının farklı açılımlarla incelenmesi tamamlanmıştır. Bundan

sonraki bölüm, mimarlık eğitiminin değişimine yön veren eğitim politikaları ve yaklaşımlarını ele almaktadır.

2.3. Değişime Yön Veren Mimarlık Eğitim Politikaları

Mimarlık eğitimi, dönemsel olarak yaşanan gelişmeler sonucunda ön plana çıkan kaygılar ve yaklaşımlara göre değişime uğramaktadır. Bu kapsamda, mimarlık eğitiminin yenilenme sürecinde yer alan kurumlar, süreçler, düzenlenen konferanslar ve kurultaylar güncel eğilimlerin ve mimarlık eğitim politikalarının belirlenmesinde önemli rol oynamaktadır.

Türkiye’de Mimarlık ve Eğitim Kurultayları, 2001 yılından başlayarak iki yılda bir düzenlenen, güncel eğilimler kapsamında mimarlık eğitiminin sürekli gelişim ve dönüşümüne katkı sağlayan bir etkinliktir. Kurultaylarda “mimarlık eğitiminin ve mimarlığın sorunları biçimlenim, yeniden yapılanma, süreklilik, değişim, yetki ve sorumluluk, gelişim ve çeşitlenme temelinde ele alınmış; meslek ortamı ve üniversiteler arasında işbirliği sağlanarak çözüm aranmıştır” (URL1).

En son 2013 yılında gerçekleşen Mimarlık Eğitim Kurultayı’nda; Eğitim, Mimarlık ve Toplum Alt Çalışma Grubu Raporu’nda, küresel değişimle birlikte yaşanan yoğun toplumsal ve çevresel değişimlerin, mimarlık eğitiminde de değişime neden olduğu vurgulanmaktadır. Söz konusu gelişmelerle birlikte, mimarlık mesleğinin hizmet alanlarının genişlemekte, yayılmakta olduğu ve bu bağlamda disiplinler arası iletişime gereksinim duyulduğu belirtilmektedir. Ayrıca, yaşanan mobilite ve uluslararası iletişim ve etkileşim olanaklarının eğitim alanına yansyarak, ortak karar ve uygulamaları, yasal düzenlemeleri ve yeni meslek ilkelerini beraberinde getirdiği vurgulanmaktadır (İncedayı ve ark., 2013). Mimarlık Eğitiminde Değişimler ve Güncel Beklentiler: Avrupa Birliği Çerçevesi Alt Çalışma Grubu Raporu’na göre, herkes için tasarım, sürdürülebilirlik gibi evrensel tasarım ilkelerine gereksinim vardır. Bunun yanında, özellikle inşaat sektörünün sürekli büyüdüğü ve büyütüldüğü ülkemizde, mimarlık ortamının iki temel alanı olan eğitim ve meslek pratiğine ilişkin kalite güvencesinin, öncelikli konular arasında olduğu belirtilmektedir (Dostoğlu ve ark., 2013). Bu durumda,

disiplinler arası iletişim, evrensel tasarım ilkeleri ve eğitim ve meslek pratiğinde kalite güvencesi ön plana çıkan maddelerdir.

Mimarlık eğitiminde güncel eğilimleri belirlemede bir diğer önemli kurum, UIA-UNESCO mimarlık eğitimi değerlendirme konseyidir. 1994 yılında UIA (International Union of Architects) Uluslararası Mimarlar Birliği, mimarlık eğitimi ve pratiğinde öneri niteliğinde uluslararası standartlar geliştirmek için, mesleki uygulama ve eğitim komisyonları kurmuştur. UNESCO (The United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization) Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü ve UIA, 2000 yılında imzaladıkları protokol sonucunda, UNESCO-UIA Mimarlık Eğitimi Değerlendirme Konseyi adı altında birleşmişlerdir (URL2). UNESCO/UIA Bildirgesi, mimarlık eğitiminde küresel bir ağ oluşturmak için yayınlanmaktadır. Bu bildirmede, mimarlık eğitiminin temel hedefi, “genel kültürü kapsamlı” mimarlar yetiştirmek olarak tanımlanmıştır. Değişen ortam koşulları ve güncel bağlamda mimarın “sağlayıcı” rolündense, “mümkün kılıcı” rolünü üstelenmesi gerektiği vurgulanmaktadır (URL3).

UIA, tarafından üç yılda bir düzenlenen konferansların, mimarlığın güncel konularını tespit etmeye katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Çizelge 2.6. son on yıla ait UIA konferans temalarını ve içeriklerini aktarmaktadır.

Çizelge 2.6. Son on yıl içinde UIA tarafından düzenlenen konferanslar ve bu konferansların temaları (URL4)

Seoul 2017	<i>Soul of the City</i> : Kongrenin teması, Seoul'a ait özgün özelliklere dayanmaktadır. Kore'nin başkenti olan şehir, tarih öncesi çağdan günümüze uzun bir tarihe sahiptir. Bu kapsamda; kültürel miras, sürdürülebilirlik ve teknoloji bu süreçteki değişimleri algılamada belirlenen başlıklardır.
Durban 2014	<i>Architecture Otherwhere</i> : Mimarlık başka yerde temasıyla, mimarlığın başka bölgedeki, başka bağlamdaki, başka sosyal yapılarındaki, başka uygulamalar boyunca ve benzeri farklı bakışlarını anlamak amaçlanmıştır.
Tokyo 2011	<i>Design 2050: beyond disasters, through solidarity, towards sustainability</i> : 2050'yi tasarlamak teması altında, felaketlerin ötesinde, dayanışma boyunca, sürdürülebilirliğe doğru başlıkları belirlenmiştir.
Turin 2008	<i>Transmitting Architecture</i> : Mimarlığı iletmek olarak belirlenen tema kapsamında, küresellik ve iletişim önem taşımaktadır. Bu bağlamda, geçmiş kültür _ mimarlık kültürü, yetenek, tarih, miras, eğitim, günümüz demokrasisi _ kentsel demokrasi, katılım, uzlaşma, karar verme, gelecek beklentiler _ yenilik, sürdürülebilirlik, çevreyi korumak başlıkları ele alınmıştır.

<i>Istanbul 2005</i>	Grand Bazaar of Architectures: Bir metafor olarak ‘‘Pazar’’ kavramı hem pozitif hem negatif fikirleri barındırıyor. Pozitif yönleri: çokluk, çeşitlilikte bütünlük, rekabette dayanışma ve eğlence; negatif yönleri: ticarileştirme, metalaştırma, acımasız tüketim ve kaos. Mimarlığın gündemini küresel ölçekte değerlendirme fırsatı veren kongre ana teması; dünya kentleri, mimarlık ve kentlerde yaşam, kentlerin mimarlığı, kentle yüzleşen mimarlık mesleği ve eğitim başlıkları altında ele almaktadır.
<i>Berlin 2002</i>	Ressource Architecture: Kaynak mimarlık teması altında belirlenen sorular; sürdürülebilirlik, harcanabilirlik mantığını değerlendirme kabiliyeti, kültürel mirasa saygı ve tarihsel ilişki ve bölgesel kimlik
<i>Beijing 1999</i>	Architecture of the 21st Century: 21. yüzyıl mimarlığının farklı yönleriyle değerlendirilmesi amaçlanıyor. Çeşitli kültürel ve mimari kimliklerin bulunduğu platformda, yarının mimarlığını tanımlayan tartışmalarda özellikle küresel-yerel terimleri kullanılıyor.
<i>Barcelona 1996</i>	Present and Futures. Architecture in Cities: Günümüzde ve gelecekte mimarlığın kentsel bağlamı tartışılmıştır.

Çizelge 2.6.’ya göre 2017 de Seoul’da gerçekleşmesi planlanan konferansta, Seoul’un tarihsel süreç içinde değişimini anlamada kültürel miras, sürdürülebilirlik ve teknoloji başlıkları belirlenmiştir. 2014 Durban konferansında, farklı bağlamlarda mimarlık sorgulanmıştır. Tokyo 2011’de, doğal afetler ve sürdürülebilirlik dikkat çekmektedir. Turin 2008’de, ana tema küresellik ve iletişimdir. İstanbul 2005’te, mimarlığın küresel gündemi kent bağlamında sorgulanmıştır. Berlin 2002’de sürdürülebilirlik, harcanabilirlik mantığını değerlendirme kabiliyeti, kültürel mirasa saygı ve tarihsel ilişki ve bölgesel kimlik başlıkları incelenmiştir. Beijing 1999’da, 21. yüzyıl mimarlığını tanımlamak temel kaygı niteliği taşımaktadır. Barcelona 1996’da ise, günümüz ve geleceğin mimarlığı kentsel bağlamda tartışılmıştır.

ENHSA (European Network of Heads of Schools of Architecture) Avrupa Mimarlık Bölüm Başkanları Ağı, mimarlık eğitimindeki güncel eğilimleri, Avrupa çerçevesinde tartışan bir diğer önemli kurumdur. ENHSA’nın son beş yıl içinde yaptığı toplantılardaki konu başlıkları ve içerikler, mimarlık eğitiminde en güncel eğilimlerini yansıtmaktadır:

2010: ‘‘Gelecek İçin Öğrenmek: Belirsizlik Çağında Mimarlık Okullarının Yeni Sorumlulukları’’

2011: ‘‘Azla Çoğu Yapmak: Zorlu Zamanlarda Mimarlık Eğitimi’’

2012: ‘‘Mimarlık Eğitimi Ortamlarında Öğrenme Kalitesini Geliştirmek’’

2013: “Değişimle Yüzleşmek: Uyumlu, Sorumlu, Çekici ve Dinamik bir Mimarlık Eğitimi için”

2014: ““Ya Sonra?: Mimarlık Eğitiminin Geleceğe Yönelik Perspektiflerini Belirlemek”

Ayrıca ENHSA tarafından, 2008 yılında “Mimarlık Okullarının Yeni Sorumlulukları: Mezunları Mimarlıkta Sürdürülebilir Bir Kariyer için Hazırlarken” teması üzerine yapılan toplantı, bu tez kapsamında özellikle önemli görülmüştür. Bu tema içinde ele alınan başlıklardan biri, “Sürdürülebilir Bir Mimarlık Eğitimi için Yeni Sorumluluklar” olarak belirlenmiştir. Bu kapsamda, hızlı değişen Dünya ve mesleki uygulama durumlarına bakıldığında, mimarlık eğitiminin mimarlık bilgisini güncel tutacak yetenekleri sağlamaya ve mimarların yeni durumlara ve koşullara uyum sağlayabilme kapasitelerini güçlendirmeye ihtiyacı olduğu vurgulanmaktadır. Yeni eğitim hedeflerinin ve yeni pedagojik yöntemlerin geliştirilmesi gerektiği belirtilmektedir. Bu duruma çözüm önerileri geliştirmek adına, yenilikçi yaklaşımlar, anlamlar, sistemler ve yöntemler için mimarlık okullarında yeni sorumlulukların ortaya çıktığı söylenmektedir. Bu kapsamda, mezunların bilgisinin kendini devam ettirebilirliği, yaşam boyu öğrenim açısından eğitim sisteminin nasıl düzenlenebileceği, okulların mezunların kariyerlerini nasıl takip edebileceğini ve ona katkı sağlamayı nasıl sürdürebileceği tartışılmıştır (URL5).

Mimarlık eğitiminin değişimle birlikte şekillenen yaklaşımlarını belirlemede önemli görülen kurum, konferans ve kurultaylara genel bakıştan sonra, değişime yön veren eğitim politikaları bağlamında Bologna Süreci ve akreditasyon süreçleri incelenecektir.

2.3.1. Bologna Süreci

Bologna Süreci ile birlikte, Türkiye Yükseköğretim Sistemi’nde küresel bir bakış açısı gelişmiştir. Süreçte alınan kararlar, yapılan değerlendirmeler ve belirlenen hedefler mimarlık eğitim programlarının yapısını ve önceliklerini etkilemektedir. Bu kapsamda, mimarlık eğitimi ve öğrenimi için tespitlerde bulunmak için süreci anlamak önemlidir.

Bologna süreci, pek çok uluslararası kuruluşun işbirliği ile en son Beyaz Rusya'nın da katılımıyla 48 ülke tarafından oluşturulan ve sürdürülen, Avrupa Yükseköğretim Alanı yaratmayı hedefleyen bir reform sürecidir. Bu sürece üyelik, hükümetler/devletlerarası herhangi bir antlaşmaya dayanmamakta, bu kapsamda yayımlanan bildirimlerin, herhangi bir bağlayıcılığı bulunmamakta ve sürece katılım ve hedefleri kabul etme tamamen ülkelerin özgür iradelerine bırakılmaktadır. Bologna Süreci, Avrupa Yükseköğretim Alanı içerisinde yer alan ülke vatandaşlarının, yükseköğrenim görmek veya çalışmak için kolayca dolaşabilmesini, Avrupa'nın yükseköğrenim ve iş imkanları açısından Dünya'nın diğer bölgelerindeki kişiler tarafından tercih edilir hale gelmesini hedeflemektedir (URL6).

Temelleri 1998 yılında Sorbonne Bildirisi ile atılan Bologna Süreci, resmi olarak Bologna Bildirisi'nin 1999 yılında, 29 Avrupa ülkesinin yükseköğretimden sorumlu bakanları tarafından imzalanması ve yayınlanması ile başlamıştır. Türkiye bu sürece Bologna Bildirisi'nin yayınlanmasından iki yıl sonra katılmıştır (URL6). Bologna Süreci'nin başlamasıyla alınan kararlar, zamanla güncellenmiştir. Sürecin resmîyet kazanmasıyla belirlenen 6 eylem başlığına ekler yapılmıştır. En son haliyle, Bologna Süreci'nin 10 eylem başlığı aşağıdaki gibidir:

- “1. Kolay anlaşılır ve birbirleriyle karşılaştırılabilir yükseköğretim diploma ve/veya dereceleri oluşturmak (bu amaç doğrultusunda Diploma Eki uygulamasının geliştirilmesi),
2. Yükseköğretimde Lisans ve Yüksek Lisans olmak üzere iki aşamalı derece sistemine geçmek,
3. Avrupa Kredi Transfer Sistemini (European Credit Transfer System, ECTS) uygulamak,
4. Öğrencilerin ve öğretim görevlilerinin hareketliliğini sağlamak ve yaygınlaştırmak,
5. Yükseköğretimde kalite güvencesi sistemleri ağını oluşturmak ve yaygınlaştırmak,
6. Yükseköğretimde Avrupa boyutunu geliştirmek,
7. Yaşam boyu öğrenimi teşvik etmek,

8. Öğrencilerin ve yükseköğretim kurumlarının sürece aktif katılımını sağlamak,
9. Avrupa Yükseköğretim Alanı'nın cazip hale getirmek,
10. "Avrupa Araştırma Alanı (European Research Area, ERA) ile Avrupa Yükseköğretim Alanı (European Higher Education Area, EHEA) arasında bir sinerji kurmak ve doktora çalışmaları" (URL6).

Çok boyutlu bir bakışla, Yükseköğretim Sistemini ele alan Bologna Süreci'nin ana faaliyet alanları;

- Diploma ve Derecelerin Tanınması,
- Kalite Güvencesi,
- Yüksek Öğretim Yeterlilikler Çerçevesi,
- Öğrenci Katılımı ve Sosyal Boyuttur (URL7).

Bologna Süreci'ne göre, tanınma ülkeler arası güven ile mümkün olan bir süreçtir. Diploma ve derecelerin tanınması için Türkiye'de diploma eki, AKTS (Avrupa Kredi Transfer Sistemi) ve ENIC/NARIC (Avrupa Bilgi Merkezleri Ağı/Ulusal Akademik Tanıma Merkezi) iletişim ağı sisteminin uygulanması ile ilgili çalışmalar yapılmıştır. "Türkiye'de kalite güvence sistemi, üniversiteler tarafından yıllık olarak gerçekleştirilen iç değerlendirme süreci ve normal koşullarda 5 yılda bir gerçekleştirilen dış değerlendirme temeline dayanmaktadır. Bu sistem aynı zamanda "Ulusal Yeterlilikler Çerçevesi" bağlamında, program bazında belirlenen öğrenim çıktılarının kalitesini garanti altına almak üzere, akreditasyon ve değerlendirme unsurlarını da içerecek şekilde düzenlenmiştir" (URL8). Oluşturulan Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesinde, yükseköğretim dört düzeyde tanımlanmaktadır: ön lisans, lisans, yüksek lisans ve doktora. Bu düzeylerde farklı öğrenim çıktıları ve yeterlilikler tanımlanmıştır. Bologna sürecinde sosyal boyut, ülkelerin sosyal, kültürel, politik, ekonomik, demografik, öğrenci-yükseköğretim kurumu sayısı ve eğitim sistemi açısından içerdiği farklılıklar ve çeşitlilikler nedeniyle ortaya çıkmıştır. Sosyal boyut kapsamında, öğrencilerin yükseköğretimde yönetime katılmaları ve karar sürecinde eşit paydaş olarak yer almaları önemsenmektedir. Bu kapsamda öğrenci konseyleri kurulmuştur (URL7).

Bologna Süreci'nin amacı, kapsamı, eylem başlıkları ve ana faaliyet alanlarına bakıldığında, bu sürecin kendi içinde farklı alanlara ayrılan çok boyutlu bir yapıya sahip olduğu görülmektedir. Tanımlanan bu ana başlıklar ve hedeflere genel bir bakış sonrasında, Türkiye'nin bu sürecin neresinde olduğunu kavramak önemlidir.

Türkiye, Bologna Süreci'ne 2001 yılında katılmıştır. 2009 Leuven Durum Değerlendirme Raporu'na göre, Türkiye'deki yükseköğretim kurumlarında ulusal kalite güvence süreçleri uygulanmaktadır ve 2007 yılından itibaren tüm üniversiteler kendi yıllık stratejik planlarını hazırlamaktadır. Çeşitli ulusal bağımsız kalite güvence kurumları, akredite edilmiş harici kalite güvence kurumu statüsünü kazanmaya başlamışlardır. Bir komisyon ve bir çalışma grubu, yükseköğretim için ulusal yeterlilik çerçevesini kurmak üzerine çalışmaktadır ve bu çalışma için açık bir çizelgeleri vardır. Uzaktan eğitim programlarıyla esnek öğrenme yolları geliştirilmektedir. Sosyal boyutuyla detaylı bir ulusal strateji hazırlanmıştır. Gelecek sorunlar olarak tespit edilenler: sağlanandan daha fazla yükseköğretim talebi, eğitimin kalitesini geliştirme ve uluslararası ölçekte kabul görmüş ulusal kalite güvence sistemlerini tamamen uygulayabilmek, kaynak çeşitliliği ve fırsat eşitliği sağlamak için finansal modeli yeniden tasarlamak, çalışma piyasasının ihtiyaç ve beklentilerini karşılamak için mesleki yükseköğretim kalitesini arttırmaktır (URL9). Bologna Süreciyle, Türkiye'de Yükseköğretim ile ilgili geliştirme ve yeniden yapılandırma çalışmaları başlamıştır. 2009 Leuven Durum Değerlendirme Raporu'na baktığımızda, 8 yıl içinde Türkiye Yükseköğretim Sistemi'nde hızlı değişimler olduğu görülmektedir. Küresel ölçekte bakılarak stratejiler geliştirildiği, sosyal ve ekonomik boyutu da içeren daha kapsamlı bir bakışla değerlendirmelerin yapıldığı görülmektedir.

Türkiye'nin Bologna süreci kapsamında geçirdiği hızlı değişimi özetleyen Leuven Raporu'ndan sonra, en son Mayıs 2015'te Erivan'da, Avrupa Yükseköğretim Alanı/Bologna Süreci 2015 Bakanlar Konferansı gerçekleşmiştir. Bu konferans sonrası yayımlanan uygulama raporuna baktığımızda, özellikle Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi'nin, Avrupa Kredi Transfer Sistemi'nin ve Diploma Eki'nin uygulanmasında büyük başarılar elde edilmesine rağmen, Yükseköğretim sistemimizdeki en zayıf alanın Kalite Güvencesi ve Dış Kalite

Güvencesi süreçlerinin uygulanması olduğu tespit edilmiştir (URL10). Bu durumda akreditasyon ve diğer yükseköğretimde kalite süreçlerini hızlandıracak yaklaşımlar önem taşımaktadır.

Bologna Süreci'nin, üye ülkelerdeki uygulama sürecinin takibi ve iyileştirilmesine yönelik çalışmaları, dönemsel uygulama raporları ve konferanslar dışında hazırlanan takım projeleriyle de takip edilebilmektedir. Bologna uzmanları ulusal takım projeleri, ülkemizde Avrupa Komisyonu tarafından desteklenen Bologna Süreci uygulamalarıdır. Dönemsel olarak ele alınan bu projelerde, bir önceki dönemin bir devamı olarak yükseköğretim kurumlarında Bologna Süreci'nin uygulanması ve güçlendirilmesine yönelik faaliyetlerde bulunulmuştur. Bu kapsamda; bölgesel yerinde ziyaretler, paydaş toplantıları, semineler, çalıştaylar gerçekleştirilmiştir (URL11). Bu çalışmaların sonucunda, süreçle ilgili güncel değerlendirmeleri ve hedefleri içeren bildirgeler yayınlanmaktadır.

Bologna Süreci kapsamında, en son Nisan 2012'de gerçekleşen konferans sonucu, Bükreş Bildirgesi yayınlanmıştır. Bu bildirmede, Avrupa Yükseköğretim Alanı'nın mevcut durumu değerlendirilmiş ve 2012-2015 yılları için ulusal ve Avrupa düzeyinde öncelikler belirlenmiştir. Tez kapsamında, ulusal düzeyde öncelikler içinden özellikle mimarlık eğitiminde eğitim modellerine bakışı ve öğretme yöntemlerini etkileyebilecek maddelerin tespit edilmesi gerekli görülmüştür:

- "Öğrenci merkezli öğrenme ve yenilikçi öğretme yöntemlerini ve destekleyici ve ilham verici bir çalışma ve öğrenme ortamı yaratılmasını güçlendirecek koşulları oluşturacağız, bununla birlikte, öğrenciler ve çalışanların tüm yönetim seviyelerinde yer alması için çalışmaya devam edeceğiz;
- Özellikle eğitim programlarının geliştirilmesinde, istihdam edebilirliği, yaşam boyu öğrenmeyi, problem çözme ve girişimcilik becerilerini işverenlerle iyileştirilmiş işbirliği yoluyla artırmayı hedefliyoruz;
- Daha İyi Öğrenme için Hareketlilik" stratejisindeki tavsiyeleri uygulayacağız ve ulusal hibe ve kredilerin AYA (Avrupa

Yükseköğretim Alanı) çevresinde tam olarak taşınabilir olmasına çalışacağız;

- AYA (Avrupa Yükseköğretim Alanı) içinde araştırma ve teknolojiye dayanan bilgi temelli ortaklıkları destekleyeceğiz” (URL12).

Tespit edilen bu maddelere baktığımızda, öğrenci-merkezli öğrenme ve yenilikçi öğretim yöntemlerinin desteklendiği, öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerine aktif katılımıyla, bu süreci yönetmelerinin beklendiği görülmektedir. Öğrencilerin kendi süreçlerini yönetme ve aktif katılım konusundaki tecrübelerinin, meslek hayatlarındaki yaşam boyu öğrenme sürecini de destekleyeceği öngörülebilir. Mezunların kolay iş bulabilmesi, problem çözme ve girişimcilik gibi becerileri lisans eğitimleri devam ederken kazanabilmeleri için, eğitim programıyla işveren arasındaki işbirliği önemsenmektedir. Küresel ölçekte düşünmenin ve küresel bilgi paylaşımının ön plana çıktığı günümüzde, “Daha iyi öğrenme için hareketlilik” stratejisi vurgulanmaktadır. Bir diğer başlıkta, Avrupa Yükseköğretim Alanında araştırma ve teknolojiye dayanan bilgi temelli yaklaşımlara destek verilerek, ortak projelerin destekleneceği belirtilmektedir.

Bologna Süreci, ülkemizde yükseköğretim programlarının küresel ölçekte yeniden yapılanmasını başlatan bir adım olarak görülebilir. Avrupa ölçeğinde tanınma, öğrenci ve personel hareketliliği ve daha saydam bir eğitim sistemi önermektedir. Belirlenen ana faaliyet alanları ve eylem başlıkları kendi içinde çeşitli alt araştırma ve uzmanlık alanlarına bölünmekte ve eğitim sistemine çok disiplinli, kapsamlı bir bakış getirmektedir. Süreçle beraber yenilenen sisteme pek çok açıdan bakmak mümkündür. Türkiye açısından sürece bakıldığında en zayıf alanın “Kalite Güvencesi ve Dış Kalite Güvencesi Süreçlerinin Uygulanması” olduğu tespit edilmiştir. Bu durum daha önceki değerlendirmelerde olduğu gibi en son Mayıs 2015’te Erivan’da gerçekleşen konferansta da vurgulanmıştır. Bu bağlamda özellikle mimarlık mesleğinin başlangıç noktası olan mimarlık eğitiminde akreditasyon süreçleri önemli hale gelmektedir.

2.3.2 Akreditasyon Süreci

Akreditasyon süreci, günümüzde eğitim kurumları için kalite ve yeterliliğin bir göstergesi olmaktadır. Coffey ve Millsaps'a göre; akreditasyon bir eğitim kurumuna veya programına, kabul edilen standart veya kriterler ölçüldüğünde verilen, kurumun kalitesine tanıklık eden uygunluk damgasıdır. Akreditasyonun iki temel amacı; bir program veya kurumun minimum kalite standartlarıyla buluşmasını desteklemek ve bunların ötesinde gelişime teşvik etmektir (Coffey ve Millsaps, 2004). Coffey ve Millsaps'ın tanımından da anlaşılacağı üzere akreditasyon, salt kalite damgası olmaktan öte eğitim kurumunun güncel eğilimler yönünde kendini geliştirmesini önemsemektedir. Bir başka deyişle sürekli kalite ve değişime teşvik eden bir süreçtir.

Bir başka tanıma göre; akreditasyon, bir eğitim kurumuna diğer eğitim kurumunun aktiviteleri ve başarıları hakkında bir bilgilendirme sürecidir. Eğer bir kurum akredite olmuşsa, bu karar resmidir ve bu eğitim kurumunun yeterli eğitim sağladığını göstermektedir (Rehber, 2000). Bu tanımda akreditasyon sürecinin, aynı zamanda kurumlar arası iletişimi destekleyen bilgilendirici bir süreç olduğu vurgulanmaktadır. Eğitim kurumları arasında olumlu paylaşımlar, bilgi çağında küresel düşünmeyi ve kaliteyi arttırıcı bir faktördür.

Akredite olmuş eğitim kurumları, bireyler ve eğitim toplumundaki organizasyonlar, akreditasyonu eleştirmektedir. Benzer olarak, bu önemli süreci, sistemin önem ve değerine inanmayanlar da eleştirmektedir (Alstete, 2004). Akreditasyon sisteminin farklı perspektiflerden eleştirilmesi sürekli gelişim için önemlidir. Böylelikle süreç, eleştiriler doğrultusunda yeniden yapılanma fırsatı bulacaktır. Bu eleştirilerin yanında, akreditasyon sisteminin süreç içinde gerçekleşen değişimlere göre güncellenmesi, kalite güvencesini arttırıcı bir faktördür. Bu bağlamda, özellikle bu konuda köklü kuruluşların akreditasyon sürecine yaklaşımları incelenmelidir.

Mimarlık alanında akreditasyon süreci, uzun yıllar önce başlamıştır. Bu kapsamda en köklü kuruluşlar olarak İngiltere'de RIBA (Royal Institute of British Architects), Amerika'da NAAB (National Architectural Accrediting Board) dikkat çekmektedir. Türkiye'de ise, mimarlık eğitiminde akreditasyon sürecinden sorumlu

kurum MIAK (Mimarlık Akreditasyon Kurulu)'tır. Türkiye'deki mimarlık eğitimi, öğrenme ve öğretme yöntemlerine bakış bağlamında çıkarımlar yapabilmek için, bu üç kurumun genel yaklaşımlarını detaylandırmak önemlidir.

Amerika'da Mimarlıkta akreditasyon ilk olarak, 1897 yılında mimarlık uygulamasıyla ilgili yasa düzenlemesinin geçmesiyle, Illinois'te başlamıştır. Mimarlık eğitiminde uluslararası standartlar belirlemeyle ilgili ilk girişim, 1912'de ACSA (Association of Collegiate Schools of Architecture) Mimarlık Okulları Birliği'nin kuruluşuyla ve onun iki yıl sonra, okulların tanınmış üyelik için tanışmak zorunda kaldığı "Standart Minima"yı benimsemesiyle birlikte gelmiştir. "Standarts minima"nın yürürlükte olduğu on sekiz yıl boyunca, ACSA'ya üyelik akreditasyona eşdeğer olarak görülmüştür. 1932'de ACSA, mesleğin ulusal eğitim sisteminde sekiz yıllık bir boşluğa sebep olarak "Standart Minima"yı kullanmayı bırakmıştır. 1940 yılında NAAB kurulmuştur (URL13).

NAAB, mimarlık mesleğinin değerini, uygunluğunu ve etkililiğini arttırmak için eğitimsel kalite güvence standartlarının kurulmasında, lider olmayı amaçlamaktadır. Köklü bir geçmişe sahip olan akreditasyonda Amerikan modeli, kurum tarafından yapılan bağımsız karar verme değerlerine, amaç ve tarih bağlamında kurumun lise sonrası eğitimi geliştirme ve iletme kabiliyetine, akademik özgürlüğün temel öğretilerine ve düşünce, pedagoji ve yöntem çeşitliliklerine saygı göstermeye dayanmaktadır. NAAB, profesyonel mimarlık eğitiminde, toplumun ihtiyaçlarına duyarlı ve kurumun çeşitlenen ihtiyaçlar ve koşullarla birlikte kendi bireysel ihtiyaçlarını geliştirmesine izin veren bir akreditasyon sistemi geliştirmekte ve sürdürmektedir (URL14). NAAB'ın temel yaklaşımında, bütüncül bir kalite güvence sistemi kapsamında, akademik özgürlüğün benimsemesi, akreditasyonda çeşitlilik ve farklı yöntemlere açık bir bakış açısı görülmektedir. Bu bakış, her kurumun genel bir çerçeve için özgün yaklaşımlarını geliştirmelerine fırsat tanımaktadır. Bu bağlamda, öğrenme ve öğretme yöntemlerinin geliştirilmesi için, prosedürlerde tanımlanan yol gösterici kriterler önem taşımaktadır.

NAAB, mimarlık okullarında öğrencilerin kazanması gereken bilgi ve becerileri tanımlayan öğrenci performans kriterleri belirlemiştir. En son Mayıs

2015'te düzenlenen akreditasyon prosedürlerinde, öğrenci performans kriterleri (SPF - Student Performance Criteria) dört alanda tanımlanmaktadır:

A alanı *Eleştirel düşünme ve sunum:*

Kapsamlı eğitim almak, ömür boyu meraklı olmaya değer vermek, grafik olarak çeşitli araçlarla iletişim kurabilmek, kanıtları değerlendirmeye almak, insan, çevre ve bağlamı anlamak, müşteri, topluluk ve toplumun farklı ihtiyaçlarını tanımak.

B alanı *Bina uygulamaları, teknik beceriler ve bilgi:*

İyi entegre edilmiş sistemlerle bina tasarımı yapmak, yapılabilirliği kavramak, çevresel idarenin prensiplerini entegre etmek, teknik bilgiyi tam olarak aktarmak.

C alanı *Entegre mimari çözümler:*

Çeşitli ve karmaşık sistemlerden değişkenleri, bir entegre mimari çözümde sentezlemek, entegre bir çözüm için çoklu sistemler arasında çevresel idare hedeflerine ihtiyaç duymak, seçenekleri değerlendirmek, sistemler ve ölçekler arasında tasarım kararlarının etkilerini uzlaştırmak.

D alanı *Mesleki uygulama:*

Mimarlık ve yapının iş alanını anlamak, ilgili disiplinlerin değerli görevlerini ve kilit oyuncularını ayırt etmek, yasal ve mesleki sorumlulukları olduğu kadar mesleki etik kanununu anlamak (URL15). Belirlenen bu bilgi ve becerileri kazandırmak hedefi kapsamında, her okul kendi özgün yöntemini geliştirmekte özgürdür.

İngiltere'de, mimarlık eğitiminde akreditasyon konusunda RIBA sorumlu kurumdur. RIBA, kökeni 1834 yılına dayanan köklü bir kuruluştur. İlk olarak "Institute of British Architects" adı altında kurulmuş, 1837 yılında "Royal" statüsüyle ödüllendirilmiştir. RIBA'nın ilk çalışmaları, ücretlendirme, uygulama ve yönetimle ilgili konuları formüle etmeye dayanırken, daha sonra farklı alanlarda kurduğu komiteler ve çıkardığı yayınlarla, çalışma alanını genişletmiştir. İlk olarak, 1904 yılında mimarlık eğitimi kurulunu kurmuştur. Eğitim, RIBA için önde gelen faktörlerdendir. Genç insanların mimarlıkla ilgili bütün alt yapılarını şimdi ele

almanın herkes için daha iyi bir uğraş ve daha iyi bir gelecek inşa edilmesine yardımcı olacağını düşünmektedir. RIBA, İngiliz ve denizaşırı üniversitelerdeki mimarlık eğitim ve araştırmasını değerlendirerek ve geçerliliğini denetleyerek eğitim standartlarının yukarıda tutulmasını sağlamaktadır (URL16).

RIBA; akademik amaçlarla, dersler ve niteliklerde tanımladığı bireysel kimlik duygusuyla, her birinin diğerinden net olarak ayrılabilirdiği farklı, anlamlı, özenli ve yetenekli mimarlık okullarını desteklemektedir. RIBA deneyim, yenilik, ders dağılımında mesleki yeterlilik, öğretme yöntemleri ve akademik ürünleri tanıyarak ve onaylayarak mimarlık eğitiminin kalitesini arttırmak istemektedir (URL17). RIBA'nın yaklaşımına bakıldığında, mimarlık eğitimin kalitesi ve değerlendirilmesi bağlamında, özellikle her bir mimarlık programının bireysel kimlik duygusunu benimseyerek, farklı ve özgün yaklaşımlar geliştirmesine önem verdiğini görmekteyiz. Özellikle tek tipleşmeye karşı bir ayırt edilebilirlik vurgulanmaktadır.

RIBA'nın, mimarlık programlarının kendi pedagojik yorumlarını geliştirirken yararlanacağı standartlar içinde, özellikle öğrencilerin edinmesi gereken bilgi, beceri ve anlayışı içeren 11 adet genel kriter önem taşımaktadır:

1. Estetik ve teknik gereklilikleri karşılayan mimari tasarımlar yaratabilme,
2. Mimarlık tarihi ve teorisi ve ilgili sanatlar, teknolojiler ve insan bilimleri hakkında yeterli bilgi,
3. Mimari tasarımın kalitesi üzerine bir etki olarak güzel sanatlar bilgisi,
4. Planlama sürecindeki kentsel tasarım, planlama ve becerileri hakkında yeterli bilgi,
5. İnsan ve yapı, yapı ve çevre, ilgili yapılar ve onların arasındaki mekanlardan insan ihtiyaçları ve ölçek arasındaki ilişkiyi anlama,
6. Mimarlık mesleğini ve mimarın toplumdaki rolünü anlama, sosyal etkenlerde yer alan belirli, hazırlayıcı bilgiler
7. Tasarım projesi için bilginin araştırma ve hazırlama yöntemlerini anlama,

8. Bina tasarımıyla ilişkili strüktürel tasarım, yapısal ve mühendislik problemlerini anlama,
9. İç konfor koşulları ve iklimden korunmayı sağlamak için; fiziksel problemler, teknolojiler ve binanın fonksiyonu için gerekli bilgi,
10. Ekonomik faktörler ve bina düzenlemelerindeki kısıtlamalara maruz kalmakla birlikte bina kullanıcılarının ihtiyaçlarını karşılamak için gerekli tasarım becerileri,
11. Tasarım kavramlarının binaya dönüşümü ve planların bütüncül planlamayla birleşimini de kapsayan, endüstriler, organizasyonlar, düzenlemeler ve prosedürler hakkında yeterli bilgi (URL17). Genel yaklaşım olarak hedeflenmesi gereken bilgi ve becerilere ulaşma yönteminin kurumdan kuruma farklılaşması amaçlanmaktadır.

Türkiye’de mimarlık programlarının akreditasyonundan MİAK (Mimarlık Akreditasyon Kurulu) sorumludur. MİAK yönetmeliği 2006 yılında kabul edilmiştir (URL18). “Mimarlık Akreditasyon Kurulu’nun temel amacı, mimarlık eğitimini değerlendirme ve yetkinlik çalışmaları aracılığı ile geliştirmektir. Böylece, daha iyi eğitilmiş ve kalitesi yükseltilmiş mimarlar yetiştirilerek toplum refahının ileri götürülmesi hedeflenmiştir” (URL19).

Türkiye’de akreditasyon alabilmek amacıyla değerlendirmeyi talep eden mimarlık programları, bir niyet mektubuyla Mimarlık Akreditasyon Kurulu’na başvuruda bulunur. Niyet mektubuna olumlu yanıt almış mimarlık programları için, akreditasyon süreci başlamıştır. Ziyaret öncesinde programın özelliklerini, kurumsal yapısını ve kaynaklarını içeren bir “Öz Değerlendirme Raporu” hazırlaması beklenmektedir. Bu rapor, MİAK resmi internet sitesinde “MİAK Akreditasyon Koşulları” olarak tanımlanan belgeye uygun nitelikte hazırlanmalıdır. Bu belgeye göre Öz Değerlendirme Raporu, iki ana başlıktan oluşmaktadır:

1. Programla ilgili genel bilgi:

Programın bağlı olduğu kurum, programın genel özellikleri, program-kurum ilişkisi, program öz değerlendirme çalışmaları, ilerlemelerle

ilgili rapor, programın yaklaşımı, insan kaynakları, öğrenme ortamına ilişkin kaynaklar, mali kaynaklar,

2. Programın eğitim ve öğrenim özellikleri: Eğitim dereceleri ve müfredat, öğrenme ortamı ve başarı düzeyi, öğrenme kültürü, mezunun kazanması gereken bilgi, beceri ve yetkinlikler (URL20).

MİAK değerlendirme sürecinde, programın kendi içindeki yeterliliğinin yanında, programın bağlı bulunduğu fakülte ve kurumun da yeterliliğini sorgulanmaktadır. Programın gelişmesi ve daha iyi bir seviyeye ulaşması için, üniversitenin hem öğrencilere, hem de akademik kadroya sağladığı imkanlar önem taşımaktadır. Öğrencilerin etkin bir eğitim sürecinden geçebilmeleri için, akademik kadronun kendini sürekli yenilemesi ve geliştirmesi gerekmektedir. MİAK mimarlık eğitimini en iyi seviyeye ulaştırabilmek için, programa ait verileri bütüncül ve birbiriyle etkileşimli bir süreçte değerlendirmektedir. Türkiye’de bu süreçten başarıyla geçerek, 2008 yılında ilk kez akredite olmuş program Anadolu Üniversitesi Mimarlık Bölümü’dür. Günümüzde MİAK’a başvuran mimarlık lisans programlarının akreditasyon durumları Şekil’2.5.’te görülmektedir. Bu programlar dışında, Türkiye’de İstanbul Teknik Üniversitesi Mimarlık Bölümü, NAAB tarafından akredite olmuş ve "substantial equivalency" belgesi almıştır.

Çizelge 2.7. MİAK'a başvuran mimarlık lisans programlarının akreditasyon durumları (URL21)

MiAK'a Başvuran Mimarlık Lisans Programları ve Akreditasyon Durumları				
Program Adı	Akreditasyon Türü	Akreditasyon Yılı	Sonraki Ziyaret Yılı	Geçerli Belge
1 ANADOLU ÜNİVERSİTESİ Mimarlık ve Tasarım Fakültesi Mimarlık Bölümü	2 Yıl - Gözetimli	2008	2010	MiAK Süreçler 8.1.2.d
	3 Yıl	2010	2013	MiAK Süreçler-2009 / 8.1.2.c
	6 Yıl - Koşullu	2014	2020	MiAK Süreçler-2012 / 8.2.2.b
2 YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ Mimarlık Fakültesi Mimarlık Bölümü	6 Yıl	2010	2016	MiAK Süreçler-2009 / 8.1.2.a
3 İSTANBUL KÜLTÜR ÜNİVERSİTESİ Mimarlık Fakültesi Mimarlık Bölümü	3 Yıl	2010	2013	MiAK Süreçler-2009 / 8.1.2.c
	6 Yıl - Koşullu	2014	2020	MiAK Süreçler-2012 / 8.2.2.b
4 DOĞU AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ Mimarlık Fakültesi Mimarlık Bölümü	6 Yıl (Koşullu)	2011 2017 (2014'teki 3. Yıl Özelleşmiş Değerlendirme Tamamlanmıştır.)	2017	MiAK Süreçler-2009 / 8.1.2.b
5 ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ Mimarlık Fakültesi Mimarlık Bölümü	6 Yıl - Koşullu	2013	2019	MiAK Süreçler-2012 / 8.2.2.b
6 MİMAR SİNAN GÜZEL SANATLAR ÜNİVERSİTESİ Mimarlık Fakültesi Mimarlık Bölümü	6 Yıl	2014	2020	MiAK Süreçler-2012 / 8.2.2.a
7 ULUSLARARASI KIBRIS ÜNİVERSİTESİ Güzel Sanatlar Fakültesi Mimarlık Bölümü	6 Yıl - Koşullu	2014	2020	MiAK Süreçler-2012 / 8.2.2.b
8 YAKIN DOĞU ÜNİVERSİTESİ Mimarlık Fakültesi Mimarlık Bölümü	Başvuru Alındı.			
9 OKAN ÜNİVERSİTESİ Mühendislik Mimarlık Fakültesi Mimarlık Bölümü	Başvuru Alındı.			

MİAK akreditasyon koşullarına göre mezunun kazanması gereken bilgi, beceri ve yetkinlik alanları beş ana başlık altında toplanmıştır:

1. Mimarlık - Tasarım / Yaratıcı Düşünme :

Eleştirel düşünme becerisi, iletişim becerisi, araştırma becerisi, tasarlama becerisi.

2. Mimarlık - Tarih / Kuram, Kültür / Sanat:

Dünya mimarlığını anlama, yerel mimarlık/kültürel çeşitliliği anlama, kültürel miras ve korumayı anlama.

3. Mimarlık - Çevre / Kent / Toplum :

Sürdürülebilirlik becerisi, toplumsal sorumluluğu anlama, doğa ve insanı anlama, coğrafi koşulları anlama.

4. Mimarlık – Teknoloji:

Yaşam güvenliğini anlama, taşıyıcı sistemleri anlama, yapı fiziki ve çevresel sistemleri anlama, bina kabuğu sistemlerini anlama, bina servis sistemlerini anlama, yapı malzeme ve uygulamalarını anlama, bina sistemlerini bütünleştirme becerisi.

5. Mimarlık - Meslek Ortamı:

Program hazırlama ve değerlendirme becerisi, geniş kapsamlı proje geliştirme becerisi, bina maliyetinin gözetilmesini anlama, mimar-işveren ilişkisini anlama, takım çalışması ve işbirliği becerisi, proje yönetimini anlama, uygulama yönetimini anlama, liderliği anlama, yasal haklar ve sorumlulukları anlama, meslek pratiğini anlama, meslek etiğini anlama.

MİAK kazanılması gereken bilgi ve becerileri tanımlarken, eğitim sistemine ve bu bağlamda yapılacak öğrenci çalışmalarına yönelik bir format belirlememektedir. Bu konuda her program, kendine özgü bir eğitimsel format geliştirebilir ve sunabilir (URL20). MİAK'ta kazanılması gereken bilgi ve becerilerin, özellikle NAAB öğrenci performans kriterleri ile benzerlik gösterdiği görülmektedir. Küresel düşünmenin ön plana çıktığı çağımızda, akreditasyon programları arasındaki benzerlikler farklı ülkelerde tanınma açısından önemlidir. Bu bağlamda, NAAB'ın da üyesi olduğu Canberra Accord ön plana çıkmaktadır.

Canberra Accord, Nisan 2008'de mimarlık eğitiminde yedi akreditasyon/değerlendirme kurumu tarafından imzalanmış bir belgedir. Canberra Accord, anlaşmayı imzalayan akreditasyon/değerlendirme kurumlarının bulunduğu ülkeler arasında, eğitimsel referansların taşınabilirliğine olanak tanımayı amaçlamaktadır. Mimarlık eğitiminde Canberra Accord ile bu anlaşmayı imzalayan akreditasyon/değerlendirme sistemlerinin, büyük ölçüde eşitliği tanınmaktadır (URL22). NAAB'ın yanında Canberra Accord'da üye akreditasyon/değerlendirme sistemleri Şekil 2.6.'da görülmektedir.

Çizelge 2.8. NAAB'la birlikte Canberra Accord'a üye akreditasyon/ değerlendirme sistemleri
(URL23, URL24, URL25)

RAIA (The Australian Institute of Architects) :

1930 yılında mimarlar için kurulan ulusal mesleki bir kuruluştur. Mimarlık alanının ilerlemesi ve mimarlık eğitim standartlarının sürdürülmesini sağlayarak Avustralya mimarlık programları akreditasyonunu üstlenmiştir.

CACB (Canadian Architectural Certification Board):

Kanada'da mimarlık okullarının akreditasyonundan sorumlu kurumdur. 1991 yılından buyana, Kanada Üniversiteleri tarafından önerilen Kanada'daki mimarlık programlarının akreditasyonundan sorumlu tek kurumdur.

NBAA (National Board of Architectural Accreditation):

1990 yılında kurulan, Çin'de üniversite seviyesinde mimari akreditasyonun düzenlenmesi ve uygulanmasından sorumlu uzman otoritedir. Çin'de mimari akreditasyon 1992 yılında başlamış ve Mayıs 2008'e kadar 38 mimarlık okulu akredite olmuştur.

KAAB (Korea Architectural Accrediting Board):

2005 yılında kurulan, Kore'deki mesleki mimarlık programları için tek akreditasyon kuruluşudur. 2009 yılında UNESCO-UIA aldığı sertifikaya ile hem Canberra Accord hem de UNESCO-UIA tarafından tanınan ilk program olmuştur.

CAA (Commonwealth Association of Architects):

Çeşitli ülkelerde mimarları temsil eden mesleki kurumların üyeliklerinden oluşan bir kuruluştur. Kamu yararına mimarlığın gelişmesi için işbirliğini desteklemekte, mimari bilgiyi paylaşmakta ve arttırmaktadır. 34 üyesi vardır. Kurum mimarlık eğitiminde değerlendirme prosedürleriyle iyi tanınır. Bu değerlendirme üyelerin tanınması için önerilen bir dizi nitelikten oluşur. Akreditasyon yoluyla toplum yararı karşısında mimarlık eğitim standartlarını sürdürmekte ve yükseltmektedir ve çalışan mimarların, eğitimcilerin ve öğrencilerin özgür hareketliliğini desteklemektedir.

ANPADEH (Acreditadora Nacional de Programas de Arquitectura y Disciplinas del Espacio Habitable)

:Meksika'da akreditasyondan sorumlu kurumdur. Temel amacı mimari programın kalitesini onaylamak ve geliştirmektir. Akreditasyon için belirlenen temel kalite kriterleriyle, mimarlığın mesleki eğitimindeki çeşitli yaklaşımlar tammaktadır.

Mimarlık eğitiminde akreditasyon süreçleri, güncel yaklaşımlar ve tartışmalar üzerine yapılan değerlendirmelerle oluşturulmaktadır. Mimarlık eğitim programlarının hem diğer kurumlarla hem de kendi içlerinde sorgulanmasına fırsat tanımaktadır. Eğitim sisteminin sürekli iyileştirme kapsamında, kendini güncellemesine yardımcı olmaktadır. Bu nedenle, mimarlık eğitiminde yeni bir model önerisi için incelenmesi gereken en önemli başlıklardan biridir.

2.3. Değerlendirme

Bu bölümde, mimarlık eğitiminin gelişim süreci, özellikle stüdyo pedagojisi bağlamında, geçmiş-süreç-günümüz bakışıyla incelenmiştir. İlk olarak, formel mimarlık eğitimi ve stüdyo pedagojisinin temeli olan Beaux – Arts ve Bauhaus mimarlık ekolleri; geliştikleri ortam koşulları, temel hedef ve yaklaşımları ve tarihsel süreçleri kapsamında ele alınmıştır. Elde edilen bilgiler doğrultusunda,

pedagojik açılımlar tespit edilmiştir. Sonraki bölümde, süreç ve günümüz olarak değerlendirilebilecek modern mimarlık eğitim yaklaşımları araştırılmıştır. Bu kapsamda ilk olarak, stüdyo pedagojisinde güncel eğilimleri 2000 sonrası bakış açısıyla ele alan, mimari tasarım stüdyo pedagojisinde yeni açılımlar araştırılmıştır. Burada, özellikle son dönemlerde stüdyo pedagojisinde popüler olan yaklaşımlar ve konular sorgulanmıştır. İkinci olarak, mimarlık ekollerine karşı geliştirilen ve güncel pedagojik yaklaşımların temelini oluşturan, öncü eğitim modelleri ele alınmıştır. Bu modeller, mimari tasarım stüdyosu kapsamında oluşturulmuştur. Üçüncü olarak da, modern mimarlık yaklaşımlarında, özellikle stüdyonun pedagojik boyutu için önemli olduğu düşünülen öğrenme teorileri incelenmiştir. En son bölüm, günümüz bakışını yansıtan, mimarlık eğitiminin değişim ve dönüşüm sürecine yön veren eğitim politikalarından oluşmaktadır. Bu bölümde, başta Bologna Süreci ve akreditasyon süreçleri olmak üzere, önemli konferanslar, kurultaylar ve kurumlar üzerinden tespitler yapılmıştır.

Mimarlık eğitimi gelişim sürecinin, tanımlanan genel çerçevesi üzerinden mimarlık ekollerine bakıldığında; tarihsel süreç, ortam koşulları, geliştirilen yaklaşımlar bağlamında kırılma noktaları yaşadıkları görülmektedir. Bu kırılma noktalarına rağmen, özellikle Beaux-Arts ekolünün iki yüzyılı aşkın varlığı boyunca, klasik modellerin tartışılmaz değerlerine bağlı kalması dikkat çekicidir. Bu durum, toplum yapısı ile birlikte, teknolojik ve bilimsel gelişmelerin daha homojen olduğu bir dönemde varlığını sürdürmesi ve merkezi bir kontrol mekanizmasına sahip olması ile açıklanabilir. Toplum yapısına yansıyan teknolojik gelişmelerin daha fazla olduğu bir dönemde gelişen Bauhaus ekolü, kısa eğitim süreci içinde çok daha fazla değişime uğramıştır. En son Mies van Der Rohe'nin yönetime geçmesi ile, eğitim sistemindeki temel özelliklerin çoğunlukla deforme olduğu görülmektedir. Her iki ekol de, tarihsel süreç içinde gelişen mimarlık akımlarından etkilenmiş ve bunu eğitim sistemlerine yansıtmıştır. Stüdyo pedagojisi bağlamında bakıldığında iki ekolün de, temel hedefleri doğrultusunda öğrenme ve öğretme stilleri geliştirdikleri görülmektedir. Bauhaus, Beaux-Arts'a göre bu konuda daha katmanlı bir yapıya sahiptir.

Mimarlık eğitiminin gelişim süreci içinde, modern mimarlık eğitim yaklaşımları, özellikle stüdyo pedagojisi açısından, süreç ve günümüz bağlamında

açılımları yansıtmaktadır. Mimari tasarım stüdyo pedagojisinde yeni açılımlar bölümünde tespit edilen yaklaşımlar; çok yönlü, kendi içlerinde çeşitlenebilen, karmaşık bir yapıya sahiptir. Bu durum, özellikle Salama (2007) tarafından, 5 başlık altında toplanan eğilimlerde görülebilmektedir. Temel bakış açılarına göre gruplanan yaklaşımlar, kendi içlerinde stüdyo pedagojisine farklı perspektiflerden bakmaktadırlar. Genel olarak stüdyo pedagojisinde yeni açılımlar; tasarımda yaratıcılık arayışı, disiplinler arası boyut, bilgi ve araştırma, eğitim ve uygulamayı bütünleştirme çabası, eleştirel bakış, öğrenme ve öğretme yöntemleri, toplum-stüdyo ilişkisi, yeni teknolojiler-stüdyo ilişkisi, güncel-moda yaklaşımların tartışılması (ekoloji, sürdürülebilirlik gibi) konularını içermektedir. Bu konuların çoğu, geçmişten günümüze güncelliğini koruyan fakat değişen bilgi alt yapısıyla birlikte farklı bakış açıları ile ele alınan yaklaşımlardır. Bu konuların yanında, aktif, deneyimsel, eleştirel yaklaşımlar ve özellikle uygulama ve eğitim arasındaki boşluğu kapatmada NAAB tarafından da benimsenen yaşayan projeler yaklaşımı ön plana çıkmaktadır. Günümüz stüdyo pedagojisinde geliştirilen yaklaşımların temelini oluşturmaları açısından, mimarlık ekollerine karşı geliştirilen öncü eğitim modelleri önem taşımaktadır. Öncü eğitim modellerinde, çağdaş topluma ve çağa ayak uydurma çabası ile sistematik ve çoğulcu bir bakış söz konusudur. Bu yaklaşımlar mimarlık ekollerine göre öğrenci merkezli olarak değerlendirilebilir. Özellikle Beaux-Arts da olduğu gibi sabit, tek ve kesin bir bakış açısıyla tasarım sürecine işlenen bilgi ve eğitimci odaklı bakış söz konusu değildir. Bilginin farklı kaynakları keşfedilmiş, tasarım sürecine farklı aktarılma yöntemleri tartışılmış ve öğrenci tarafından bu bilgilerin nasıl öğrenileceği üzerine yorumlar yapılmıştır. Hepsinde bir yöntem geliştirme, sistematik bir süreç elde etme ve farklı yaklaşımları sorgulama kaygısı vardır. Öncü eğitim modelleri sonrasında ele alınan öğrenme teorileri, günümüzde çoğunlukla öğrenci merkezli olan stüdyo pedagojisinde önemli bir başlıktır. Bu bölümde yapılan incelemeler sonucu, öğrencileri pasif alıcılar olarak gören, öğretici merkezli davranışçı öğrenme teorilerinin, günümüz mimarlık eğitimine uygun olmadığı söylenebilmektedir. Günümüzde mimarlık çok yönlü, farklı bakış açılarını barındıran ve öğrencilerin yaratıcı yaklaşımlarını önemseyen, öğrenci merkezli bir eğitim bağlamında tartışılmaktadır. Davranışçı öğrenme teorileri, tek bir doğru yol olarak klasik

modellerin tartışılmaz değerlerine inanan Beaux-Arts eğitim sistemine daha uygun bir yöntem olarak yorumlanabilir. Günümüz bağlamında, bilişsel yöntemler daha kıymetli görülmektedir. Bu bakış, stüdyo pedagojisini tek bir öğrenme teorisine dayandırma bağlamında daha etkindir. Fakat Tokman ve Yamaçlı (2007) tarafından uygulandığı üzere, pek çok öğrenme teorisi geliştirilen yaklaşımdaki farklı dinamikler bağlamında değerlendirilebilmektedir.

Mimarlık eğitimi gelişim sürecinde, günümüz bakışını düzenleyen mekanizmalar olarak görülebilecek, değişime yön veren eğitim politikaları önemli yer tutmaktadır. Bu kapsamda, özellikle Türkiye bağlamında, disiplinler arası iletişim, herkes için tasarım ve sürdürülebilirlik gibi evrensel tasarım ilkeleri, son yapılan Mimarlık ve Eğitim Kurultay'larında ön plana çıkmaktadır. Mimarlık eğitiminde kalite güvencesi eksikliği hem Bologna Süreci, hem de Mimarlık Eğitim Kurultay'larında tespit edilen önemli bir konudur. Bu bağlamda, akreditasyona daha çok önem verilmesi ve akreditasyon kurumlarının eğitime daha çok dahil edilmesi sağlanmalıdır. UIA kapsamında son on yılda gerçekleştirilen konferanslarda özellikle ön plana çıkan konular; kültürel miras, sürdürülebilirlik, teknoloji, küresellik, iletişimdir. ENSHA, 2008 yılında mimarlık okullarında yeni sorumluluklar teması altında, sürdürülebilir bir mimarlık eğitimi için yeni sorumlulukları tartışmasıyla dikkat çekmektedir. Sürdürülebilirliğe eğitim bağlamında bir bakış sunmuştur. Tez kapsamında da değerli görülen bu bakışta, mimarlık eğitimde güncellik ve yeni koşullara uyum sağlayabilme üzerinde durulmuş ve bu yönde yeni pedagojik yöntemlerin gerekli olduğu vurgulanmıştır. Bologna süreci, mimarlık eğitimine Avrupa bağlamında katkı sağlayan önemli bir süreçtir. Bu süreç kapsamında, belirli aralıklarla yayınlanan bildirgelerden stüdyonun pedagojik boyutunu etkileyebilecek çıkarımlar yapmak mümkündür. Özellikle Nisan 2012'de yayınlanan Bükreş Bildirgesi'nde, öğrenci merkezli ve yenilikçi öğretim yöntemleri üzerine vurgu yapılmıştır. Eğitimin devamlılığı, yaşam boyu öğrenim, hareketlilik ve araştırma ve teknolojiye dayanan bilgi temelli yaklaşımların desteklendiği belirtilmiştir. Mayıs 2015 Erivan konferansında ise, kalite güvencesi üzerinde durulmuştur. Akreditasyon süreci bağlamında duruma bakıldığında, Türkiye'de MIAK'ın, NAAB sistemi temel alınarak düzenlendiği açıkça görülmektedir. Öğrencilere kazandırılması hedeflenen bilgi ve becerilerin,

tez kapsamında mimari tasarım stüdyosunda yeni açılımlar bağlamında ele alınan konularla çakıştığı görülmektedir. Bu durum, stüdyo pedagojisi bağlamında da akreditasyonun önemli olduğunu göstermektedir.

Bu bölüm, tez kapsamında önerilen model için, mimarlık eğitiminin gelişimi bağlamında tarihsel yöntemle yapılacak analizlere temel bilgi alt yapısı oluşturmaktadır. Sürdürülebilir bir yaklaşım önerisinde, gelecekle ilgili çıkarımlar yapabilmek için, geçmiş ve günümüz arasındaki ilişki önemsenmiştir. Bundan sonraki bölüm daha özele inerek mimarlık eğitiminde sürdürülebilirliği bilgi ve araştırma tabanında incelemektedir.

3. MİMARLIK EĞİTİMİNDE BİLGİ VE ARAŞTIRMA

Bilimsel ve teknolojik gelişmeler sonucunda, her geçen gün yeni bir bilgi üretildiği çağımızda, bilgi ve araştırma, mimarlık eğitiminde sorgulanması gereken en önemli konulardan biri olarak görülmektedir. Üretilen yeni bilgiler, bakış açımıza yön veren güncel eğilimlerin de belirleyicisidir. Mimarlık eğitiminin güncel eğilimlere paralel dönüşümünü inceleyen ve mimarlık eğitiminin temel bileşeni olarak, mimari tasarım stüdyolarında sürdürülebilirliğin, bilgi ve araştırma tabanlı bir yaklaşımla sağlanabileceğini varsayan tez kapsamında, mimarlık eğitimine bilgi ve araştırma özelinde bakış önemlidir. Bu bölümde; mimarlık – bilim ilişkisi, mimarlık eğitiminde bilgi, araştırma ve akreditasyon, mimari tasarım stüdyo pedagojisinde epistemoloji ve ontoloji, mimari tasarım stüdyo pedagojisinde bilgi ve araştırma tabanlı yaklaşımlar incelenmiştir. Bu inceleme; mimarlık alanında, mimarlık eğitiminde ve en önemlisi mimari tasarım stüdyo pedagojisinde, bilgi ve araştırmanın yerine, temel yaklaşımlarına, yapısına ve güncel bakışına ait verilerin ortaya çıkarılmasını sağlaması açısından önemlidir.

3.1. Mimarlık – Bilim İlişkisi

Mimarlık alanında, bilimsel yöntemlerin araştırılmaya ve mimarlığın bilimin bir branşı olarak görülmeye başlanması 1960'lı yıllara dayanmaktadır. Bu dönemin öncesinde, 1900'lü yıllarda mimarlık daha çok sanat olarak ele alınmaktadır (Erk Kaçmaz ve Uluoğlu, 2013). Baskın yaklaşım süreç içinde farklılık gösterse de, bilim her dönemde çeşitli düzeylerde mimarlıkla temas etmiştir. Bu durum, mimarlık alanındaki gelişmelerin yansıması olarak değerlendirilebilecek mimarlık eğitimi bağlamında takip edilebilmektedir.

17. yüzyılda kurulan Akademi'nin ilk profesörlerinden olan Blondel, mimarların sadece perspektif değil ölçüm, insan vücudu oranları, araştırma, taş kesimi için konik bölümlerin özellikleri ve maliyet tahminleri yapmak gibi bilimsel konuları da bilmeleri ve tüm bu konuları pratik olarak uygulayabilmeleri gerektiğine inanmıştır (Gomez, 1990). Beaux-Arts yaklaşımının temelini oluşturan Akademi'deki yaklaşım, diğer dönemlerde de bilimsel derslerin eğitim programında yer almasıyla devam etmiştir. Diğer önemli mimarlık eğitim ekolü olan Bauhaus'un, tezin ikinci bölümde detaylı ele alınan eğitim programı ve pedagojik açımlarında, sanatsal etkinliklerin yanında bilimsel içeriğin de önemli bir yeri olduğu görülmektedir. 1960 öncesi döneme denk gelen bu iki ekolde, bilim ile mimarlık arasında yüzeysel bir ilişki vardır. İyi mimar olabilmek için, bilimle belirli noktalarda temas etme ve çeşitli bilgileri edinme gerekliliği vurgulanmaktadır.

Mimarlıkla ilgili yazdığı yazılarda bilim ve teknolojinin sınırlarına da yer veren filozof Heidegger, mimarlık ve bilim arasındaki ilişkiye eleştirel bir bakış getirmiştir. Özellikle 2. Dünya Savaşı sonrasındaki dönemde, batılıların eylemlerini gittikçe iktisadi ve teknik istatistiklere dayandırarak meşrulaştırmalarını eleştirerek, insan deneyiminin unutulmaması gerektiğini vurgulamıştır. Heidegger'e göre, "insanlar çevrelerini önce oraya yerleşerek ve duygusal tepkiler vererek anlamlandırır. Ancak ondan sonra davranış ve eylemlerini bilim ve teknoloji aracılığıyla ölçmeye kalkarlar" (Sharr, 2013). Bu noktada bilim ve teknoloji aracılığıyla üretilen araçların, mimarlık alanında yeri ve önceliği önemlidir. Bu araçların, insan deneyiminin anlamlandırılması gibi mimarlığın temel

yaklaşımlarının önüne geçmemesi gerektiği vurgulanmaktadır. Yapılan yeni keşifler ve yeni gelişmeler bilimi ön plana çıkarmıştır.

Baker'e göre (1996) 20. yüzyıl, bilim dünyasında durmak bilmeyen gelişmelere sahne olmuştur. Dünya'nın algısını değiştiren sorunları çözme ve anlama konusunda en çok bilim etkili olmuştur. Yeni teknolojilerle beraber, farklı alanlarda büyük değişimler yaşanmıştır. Baker, bugün Dünya'nın bilim süzgecinden görüldüğünü, tıpkı ortaçağda dinin gücü gibi bugün de bilimin tüm dünyayı etkilediğini belirtmektedir (Baker, 1996). 20. yüzyıl ve sonrasında bilimin tüm uzmanlık alanlarını etkilemesi ve yeni bilgiler üretmesi en açık gelişmelerden biridir. 20. yüzyılda, mimarlığı bilim olarak gören mimar-kuramcılar ve yaklaşımları Çizelge 3.1.'de görülmektedir. Bu sınıflandırma, özellikle mimarlığın bilimin bir branşı olarak görülmeye ve bilimsel yöntemlerin geliştirilmeye başlandığı 1960-1990 yılları arası ele alınarak oluşturulmuştur. Bu dönemde, mimarlıkla kentsel mekan arasında güçlü bir bağlantı vardır. Bilimsel kuramlar, kentsel problemlere cevap vermektedir (Erk Kaçmaz ve Uluoğlu, 2013).

Çizelge 3.1. 20. yüzyılda mimarlığı bilim olarak gören mimar-kuramcılar ve yaklaşımları (Erk ve Uluoğlu, 2013'ten yorumlanarak oluşturulmuştur)

Aldo Rossi: Bina ve şehirlerin fiziksel formlarını çalışmak için analitik bir yöntem kullanmaktadır. Şehirlerin oluştuğu elemanlara ve onların kümelenme yollarına bakmaktadır.

Christopher Alexander: Sentezin (tasarımın), analizi (programlamayı) izlediği analitik tasarım yöntemini, kullanıcılar, toplumsal katılım ve bağlam üzerine temellendirmektedir.

Henri Lefebvre: Mimari mekanı politik, bilimsel ve teknolojik bir bakış açısıyla görmektedir. Marksist teori, devrimsel politika, kentleşme ve sosyal süreçler ile ilişki kurarak mekanın elemanlarındansa mekanın üretimi ile meşgul olmaktadır.

C. Norberg-Schulz: Heidegger'in bir takipçisi olarak varoluşçuluk, psikoloji, çevrenin fenomenolojisi, davranış bilimleri ve yer, ev, konut, alan, yerleşim kavramlarıyla ilişki kurmaktadır.

Amos Rapaport: İlişki kurduğu çevresel davranış çalışmaları; çevresel tasarım, kültürel bağlam, iletişim ve kullanıcı ile ilgili bilim tabanlı bir tasarım kuramıdır. Algılanan çevreyi yapıyı çevreden ayırmakta ve çevresel değerlendirme, biliş ve algılama hakkında konuşmaktadır.

Mimarlıkla bir bilim olarak ilişki kuran mimar-kuramcılardan Aldo Rossi'nin "The Architecture of the City" kitabında, modern zamana karşılık Rönesans'ın bilimsel incelemesi söz konusudur. Bu kitap bağlamında yapılan araştırmada, niceliksel problemlerin niteliksel olanlarla ilişkisi önemsenmiştir. Rossi'nin kentle ilgili çalışmaları, bütün bir sentez kurma ve analitik malzemenin niceliksel değerlendirmesini üretmek için ilerlemedeki zorlukları vurgulamaktadır (Rossi, 1982). Christopher Alexander (1977), her bir tasarımcının, kent ölçeğinden başlayarak malzeme ölçeğine kadar ele alabileceği tasarım problemini, o bölgedeki yerel durumları değerlendirerek ve kendi tercihlerini kullanarak çözebileceği örüntü dili yaklaşımını geliştirmiştir. Bu yaklaşımda, her tasarımcı tercihler doğrultusunda tanımladığı örüntüler arasında ilişki kurarak, kendi yöntemini geliştirmektedir. 1977 yılında yayınladığı "Pattern Language" kitabında 253 örüntü tanımlamıştır. Tanımlanan örüntülerle sonsuz çeşitlilikte özgün tasarımlar geliştirmek mümkündür (Alexander, 1977). Henri Lefebvre, "The Production of Space" kitabında mekanın üretimini ele almaktadır. Araştırdığı konular hakkında sadece teknik, ekonomik veya politik değerlendirmeler yapmamakta, aynı zamanda bu konuların devrimsel etkilerini yorumlamak için yollar araştırmaktadır. Mekanın bilimini; felsefe, epistemoloji, ekoloji, politika, sistemler kuramı (karar verme sistemleri; bilişsel sistemler), antropoloji, etnoloji ve daha bir çok bağlam içinde sorgulanmakta olduğunu belirtmektedir. Mekanın üretimi için gerekli bilginin, sözde mekan biliminin incelenmesi, yorumlanması ve temsilinin aksine, mekan boyunca ve mekanın içindeki zamanın yeniden keşfedilmesinden beklenebileceğini belirtmektedir (Lefebvre, 1991). Christian Norberg-Schulz, "Genius Loci: Towards a Phenomenology of Architecture" kitabında yer kavramını hayatın gerçekleştiği mekanlar olarak tanımlamaktadır. Yer kavramını; soyut olmayan, bilimsel veya zihinsel olarak yapılanmış fakat niteliksel ve fenomenolojik olan farklı karakterdeki bir mekan olarak açıklamaktadır. Araştırmalarını çevresel fenomenoloji, davranış bilimleri ve psikoloji bağlamında gerçekleştirmiştir. Amos Rapoport ise geliştirdiği bilim tabanlı tasarım kuramında, çevresel tasarım, kültürel bağlam, iletişim ve kullanıcı ile ilişki kurmaktadır. Yapılı çevrenin anlaşılması, analizi ve karşılaştırması ile ilgili çalışmaların merkezini mekanın oluşturduğunu belirtmektedir. Yaptığı çalışmalarda hümanistlik bir yaklaşım geliştirmiş, biliş ve

algı kavramlarını önemsemiştir (Erk Kaçmaz ve Uluoğlu, 2013). Belirlenen mimar-kuramcılarının her biri, geliştirdikleri bilimsel yaklaşımlarını farklı bakış açılarını ön plana çıkararak uygulamışlardır. Kentsel problemlere cevap verme eğilimi ve bağlam sorgusu hepsinde var olmakla birlikte, sosyal bakış açısı ve kullanıcı ile ilişkinin önemsenmesi çoğunlukla vurgulanan faktörler arasındadır. Mimarlık-bilim ilişkisini farklı bakış açılarıyla değerlendirmenin yanında, sanatın yeri ve etkisi de önem taşımaktadır.

Mimarlık kavramının, bilim olarak mı, sanat olarak mı, yoksa her ikisini de kapsayan bir disiplin olarak mı ele alınması gerektiği, hangisinin bir diğerinin önüne geçeceği konusundaki tartışmalar geçmişte defalarca yapılmıştır. Bilimin kendi yaşamları üzerindeki somut etkilerine değer veren büyük kitlelerin anlayışına göre, sanat bilimden daha kırılmalıdır. Toplum, genel olarak bilimi kabul ederken, büyük çeşitlilik ve soyut anlam içeren sanatın ne olduğu ve etkileri konusunda düşünmek için yeterince zaman ayırmamışlardır (Antoniades, 1990). Bu kabulde bilimsel yaklaşımların dayanaklarının sağlam olması, sanatsal yaklaşımların ise daha soyut ele alınmasının etkili olduğu düşünülmektedir.

Alexander'a göre (2002), 20. yüzyılda Dünya'da, çevremizde gördüğümüz bütün düzenlerin bilimle açıklanabileceği konusunda bir algı yanlışlığı yaşanmıştır. Bilimler, kesin şeyleri bize mekanizmalar olarak sunma eğilimindedir. Bu düzenin bazı türlerine kısmi bir bakış sunmaktadır. Örneğin bir yaprağın strüktürü, bir köprünün strüktürü ve bir atomik çekirdeğin strüktürü ele alınabilir. Her bir durum için bizim bir mekanik düzen kavramımız vardır. Bilimsel dünya görüşü içinde bu üç örnek, belli tip sonuçları üreten makine olarak düşünülebilir. Fakat bir Mozart senfonisini veya bir sanatçı tarafından anlaşılması gereken sarı bir kuleyi, belli tip davranışları olan bir makine olarak ele almak mümkün değildir. Sanat çalışmalarında mekanistik bakış her zaman önemli şeyleri kaçırmamıza neden olmaktadır (Alexander, 2002). Alexander, bilimsel dünya görüşünün sistemli ve belli sonuçlara ulaşma özelliğine dikkat çekerken, sanatsal çalışmaların tamamen bilimsel bir bakışla değerlendirilemeyeceğini vurgulamıştır.

Mimarlık ve bilim arasındaki ilişkide, özellikle mimarlığın sanat ve bilimle olan etkileşimi ve sanatsal tasarımların bilimsel bakışla ilişkisine

değınilmiştir. Bu bakış açısının yanında mimarlık alanında bilim ve yaratıcılık ilişkisi de önem taşımaktadır.

Pope'a göre (2005), modern bilimsel projeler, tartışmasız geleneksel olarak tasarlanmış sanatlardaki projelerden, radikal olarak çok daha fazla yaratıcıdır. Yani bilim genişletmek ve arıtmak için araştırırken bile, durmaksızın kanıtlamak ve geliştirmek için yeni bilgi türlerini araştırmaktadır ve eğer gerekliyse eski bilgi türlerini çürütmekte ve değiştirmektedir. Bu hem yıkıcı, hem de yaratıcı bir süreçtir (Pope, 2005). Pope bilimin yaratıcılık üzerine etkisinin olumlu olduğunu vurgulamaktadır. Sürekli gelişen ve kendini yenileyen bilgi tabanının, yapılan yeni keşiflerin başlı başına yaratıcı bir süreç olduğunu savunmaktadır. Sağlam dayanakları olan bilimsel güncel verilerin, yaratıcılık sürecinde farklı bakış açıları geliştireceği açıktır.

Antoniades (1990), 20. yüzyıl yaratıcılık tavırlarını, yaygın ve sınırlı diyalektiğinde ele almıştır. Mimarlık alanında; mimarlık eğitimi, çeşitli mimarlar ve kurumları da değerlendirerek ve sınıflandırarak yaptığı araştırma Şekil 3.1.'de görülmektedir. Sınırlı olarak değerlendirilen tavırlarda, mimari yaratıcılığın belirlenen kabuller, üslup ve çözümlemelere dayandığı görülmektedir. Yaygın olarak değerlendirilen tavırlarda, yaratıcılığın belirli kalıplar ve sınırlar üzerine kurulu olmadığı, daha kapsayıcı (inclusive) ve bilimsel olduğu dikkatleri çekmektedir.

YAYGIN	YAYGIN	YAYGIN	YAYGIN	YAYGIN	YAYGIN	YAYGIN
BAUHAUS	JEAN LABATUT Kapsayıcılık (Inclusivism)	En geniş ve en kapsayıcı duyarlılık, soyut ve somutun en çilgin yorumları kabul ettiği ve kutsal çevreye soyut dokunuşların olduğu yer	Problemin seçili konularına odaklanmak. Sanatçıların sağduyusuna göre, çözüm odaklı olmayan konulara uluslararası ilgisizlik.	ACSA (Amerikan Mimarlık Okulları Birliği)	“Problem çözümü” Somutların çilgin çeşitliliğini araştırmaya dayanan, sosyal konulara odaklanmayı içeren, araştırma ve somuta doğru “bilimsel” eğilimlere dayanan, soyuta ilgisizlik hissetmek	TARİHSELÇİLİĞİN ÖTESİNDE
Takım çalışması. Kapsayıcılık (inclusivism) pragmatizm, teknoloji ve sanatlara dayanmaktadır.	F. L. WRIGHT LE CORBUSIER MIES VAN DER ROHE	Soyut	Sanatçıların sağduyusuna göre, çözüm odaklı olmayan konulara uluslararası ilgisizlik.	Christopher Alexander	Üslup ve formel çözümlenimin kaynağı olarak tarihsel geleneklere dayanan eklettik. Soyut için önemli sözbilimsel ilgi.	Görünüşte soyut ve somut, tarihsel gelenek ve teknoloji ile ilgili, hepsiyle birlikte öklit geometrisiyle ilgili olmayanlar için güçlü bir ilgi
BEAUX-ARTS		Somut	PAUL RUDOLPH			
SINIRLI	SINIRLI	SINIRLI	SINIRLI	SINIRLI	SINIRLI	SINIRLI

Şekil3.1 20. yüzyılda mimari yaratıcılık tavırlarının yaygın ve sınırlı diyalektikğine göre değerlendirilmesi (Antoniades, 1990'dan yorumlanmıştır)

Şekil 3.1'e göre, ilk sınırlı tavır olarak değerlendirilen Beaux Arts'ta, *Parti* veya "büyük düşünce" takip edilmesi gereken her şeyin temelini oluşturmaktadır. Bir kural olarak parti, sınırların kapsamını temsil eden, klasik veya neo-klasik kökenli biçimsel bir ifadedir. İkinci sınırlı tavır olarak, Frank Lloyd Wright, Le Corbusier ve Mies van der Rohe, projelerini kendi üsluplarına göre, kesin sonuca ulaştıran yerleşmiş fikirlerle geliştirmektedirler. Diğer sınırlı tavırları; tasarımın çeşitli bölümlerine eşit olmayan vurguyu hoş gören, tasarımın bir bakışına odaklanmayı kabul eden Paul Rudolph ile, üslup ve formel çözümlenin kaynağı olarak tarihsel geleneklere dayanan Postmodern Tarihselcilik oluşturmaktadır. İlk yaygın tavır olarak değerlendirilen Bauhaus'da yaratıcı ürün; pragmatik(faydacı), çeşitli ihtiyaçlara (fiziksel, sosyal, teknolojik, sanatsal) cevap veren olmalıdır. Bu somut ve bilimselin kapsayıcılığıdır. Mimari yaratıcılığın ikinci yaygın yorumunu oluşturan Jean Labatut, soyut ve somut kaygılara dayanan kapsayıcı bir mimarlık önermektedir. Mimari yaratıcılığa diğer yaygın yorum bireysel eğitimciler, mimarlık eğitimcileri ve bir dizi mimarlık okulunun taşıdığı ortak kaygıların sonucunda oluşmaktadır. Bu tavır problem çözüm odaklı, araştırmaya, sosyal konulara ve somut gerçekler yönünde bilimsel eğilimlere dayanmaktadır. Bu tavırda, insanca mimarlık için bir ön koşul olarak kapsama ve soyut düşünceye olan ihtiyacı yeterince erken gören Christopher Alexander önemlidir. 20. yüzyılda son gelinen noktada soyut ve somut anlamlar yönünde mimari yaratıcılığın en zengin yaygın yorumları yapılmaktadır. Soyutun üstünlüğü fark edilip, yeni somutları keşfetmek için çaba harcanmaktadır (Antoniades, 1990). Antoniades'in yorumu mimarlık-yaratıcılık-bilim arasındaki güçlü ilişkiyi göstermektedir. Mimarlıkta yaratıcılığın yaygın yorumlarının Bauhaus'dan başlayarak günümüze kadar, teknolojik, kapsayıcı ve bilimsel bakışlarla desteklendiğini açıkça görülmektedir.

Mimarlık ve bilim arasındaki ilişkinin sorgulandığı bölüm, mimarlık eğitiminde bilgi ve araştırma tabanlı sürdürülebilirlik yaklaşımı için temel bir bakış oluşturmuştur. Mimarlık-bilim etkileşiminin zaman içinde ilişkilendiği farklı yaklaşımlar ele alınmıştır. Bu yaklaşımların yanında, mimarlık eğitiminde ve pratiğinde önemli olan sanat ve yaratıcılık kavramlarının, mimarlık-bilim bağlamındaki yerlerine genel bir bakış sunulmuştur. Mimarlık alanında tarihsel süreç içinde yapılan genel tespitler sonrasında, özele inerek mimarlık eğitiminde

bilgi, araştırma ve akreditasyon açılımı ele alınacaktır. Mimarlık eğitiminin sürekli iyileştirilmesi ve kalitesi bağlamında güncel eğilimleri yansıtan akreditasyon kapsamında, bilgi ve araştırmanın yeri önemlidir.

3.2. Mimarlık Eğitiminde Bilgi, Araştırma ve Akreditasyon

Bilgi ve araştırma, mimarlık pratiği ve eğitimi için önemli iki kavramdır. Dutton'a (1987) göre bilgi nötr bir varlık değildir. Bilgi, herhangi bir ürün olarak güç ilişkileri içinde konumlanmakta, belirli seslere göre üretilmekte ve yayılmaktadır. Bilgi hakkında konuşmak, güçle ilgili konuşmaktır. Böylece, bilginin bazı biçimlerini, bu biçimlerin diğerleri üzerindeki güçleriyle ilişkili olarak meşrulaştırmaktır. Bu bağlamda Dutton, mimarlık okullarının, bilginin biçimlenmesinde ve yayılmasında etkili olan, politik ve ekonomik trendlerden bağımsız olamayacağını belirtmektedir (Dutton, 1987). Dutton, yeni bilgilerin üretilmesi ve tartışılması aşamasında, sosyal ilişkiler ve güç faktörünü önemseyerek, bilginin politik ve ekonomik güçlerin belirlediği güncel yaklaşımlarla birlikte şekillendiğini vurgulamaktadır.

Bu durum, 19. yüzyılın başlarında sosyolojinin bulunmasıyla birlikte, mimarlığın sosyal etkilerinin vurgulanmaya başlaması ile örneklenebilmektedir (Salama ve Wilkinson, 2007). Mimarlık alanını etkileyen bu gelişme, mimarlık eğitimini de etkilemiş ve sosyal araştırma yöntemiyle elde edilen bilgiler önemli hale gelmiştir. Kullanıcı gereklilikleri ve müşteri ihtiyaçlarına yönelik nasıl bir araştırma yürütüleceği, pek çok okulun öğrencilerini yetiştirecek sosyologlardan talebi olmuştur. Bu talep, sosyal araştırma derslerinin, öğrencilere sosyal mimarlığın gizemini çözecek entelektüel bir anahtar verebilmesine yönelik inancını yansıtmaktadır. Bir araştırma tekniği anlayışıyla donanımlanan öğrencilerin, kendi kendilerine programlama çalışmasında ve tasarım sürecinin yönetiminde var olan pek çok zorluğu, daha iyi çözebilecekleri düşünülmektedir (Gutman,1968). Araştırmanın mimarlık eğitimine farklı bakışlarla dahil edilmesi, hem öğrenci hem de öğretici açısından önemlidir. Bu kapsamda geliştirilen bilgi tabanı eğitimin kalitesini arttırmaktadır.

Tasarıma uygun geliştirilen ve kendi kavramsal şemasına sahip olan araştırma ve değerlendirme, öğrencilerin yanında tasarım eğitimcilerinin de işini kolaylaştırmaktadır. Yürüttükleri araştırmaların bulgularından destek alan eğitimciler, öğrencilerle çok daha kolay iletişim kurabilmektedir. Ellis (1971) eğitim, araştırma ve uygulamanın kesiştiği yeri, meta-dil kavramıyla açıklamıştır. Bu kavram; tasarımın, tasarım eğitiminin, teorinin ve araştırmanın dillerinin geniş ölçüde farklılaşması sonucu oluşan problemleri engellemenin bir yolu olarak vurgulanmaktadır. Bir meta-dil ihtiyacı tartışmalarının çoğu, konferansa katılanların tasarım girişim ve ürünleriyle ilgili geniş çeşitlilikteki güçleri tanımlarıyla üretilmektedir (Ellis, 1971). Meta-dil kavramı; mimarlık eğitimi, araştırması ve pratiğinde bir bütünlük tanımı olarak ele alınabilmektedir. Dutton'un yeni bilgilerin üretilmesi sürecinde sosyal ilişki ve güç faktörüyle birlikte güncel eğilimleri önemsemesi gibi, Ellis tarafından tanımlanan meta-dil kavramındaki ihtiyaçların geliştirilmesinde de benzer bir yaklaşım söz konusudur. Meta-dil ihtiyaçlarının geliştirilmesinde, konferanslarda güncel eğilimlerin ve geniş çeşitlilikteki güçlerin tanındığı belirtilmektedir.

Dutton'un, bilgiyi ele alışında vurguladığı gibi, zaman içinde değişen imkanlar ve yapılan araştırmalardaki bakış açıları doğrultusunda, kullanılan bilgi tabanı değişiklik göstermektedir. Güncel eğilimler, yapılan araştırmaları ve yapılan araştırmalar da elde edilen bilgileri etkilemektedir. Mimarlık eğitiminde bilgi ve araştırma, güncel eğilimlerle birlikte değerlendirilmelidir. Bu kapsamda, mimarlık eğitiminin sürekli iyileştirilmesi görevini üstlenen akreditasyon kurumlarının ve bu kurumlara öncülük eden süreç ve kurumların araştırma politikaları ve bu kurumlar tarafından yakın zamanda düzenlenen konferans içerikleri, mimarlık eğitiminde bilgi ve araştırmanın yerini ve güncel eğilimlerini göstermektedir. Bu tez kapsamında çıkarım yapılan akreditasyon kurumları, özellikle MİAK tarafından örnek alınan Canberra Accord üyesi kurumlarla sınırlandırılmıştır.

İlk olarak, Türkiye Yüksek Öğretim Kurumunun da katıldığı Paris'te düzenlenen Dünya Yükseköğretim Konferansı (2009) incelenebilir. Konferans *Yükseköğretimin Yeni Dinamikleri ve Toplumsal Değişim ve Kalkınma İçin Araştırmalar* başlığı altında ele alınmıştır. Bu konferansın sonuç bildirgesinde, yükseköğretimin sosyal sorumluluğu kapsamında günümüz ve gelecekteki küresel

sorunlar ve toplumun bilinçlendirilme gerekliliği, disiplinler arası boyutun arttırılması, eleştirel düşünme ve aktif vatandaşlığa teşvik, daha fazla bilgi, açıklık ve şeffaflık ihtiyacı, kabul edilen kararlar içinde yer almaktadır. *Erişim, Hakkaniyet ve Kalite* kapsamında kabul edilen kararlar arasında: “Pedagojik yaklaşımları geliştirmek için eğitim planlayıcılarını hazırlamak ve araştırma yürütmek ...” ve “Bilgi toplumu, yükseköğretim sistemlerinde ve kurumlarında giderek farklılaşan rolleri, araştırma mükemmeliyet ağlarını ve odaklarını, eğitim/öğretimdeki yenilikleri ve topluma hizmette yeni yaklaşımları zorunlu kılmaktadır.” maddeleri yer almaktadır (URL26). Bu bildirmede alınan kararları özellikle bilgi ve araştırma boyutuyla değerlendirdiğimizde, küresel sorunlara cevap veren bilgi tabanının geliştirilmesi ve disiplinler arası boyut temel hedefler olarak belirlenebilmektedir. Öğrenciler, gelişen bilgi tabanı ve disiplinler arası ilişkilerin artması sonucunda, eleştirel düşünme becerisini kazanabileceklerdir. Ayrıca pedagojik yaklaşımların, araştırma yürütmek ile birlikte önemsendiği görülmektedir. Bilgi toplumunun gerektirdiği yenilikler bölümünde, araştırma tasarımının güncel duruma göre yeniden ele alınması da yer almaktadır.

Tatar ve Yamaçlı (2013), MİAK tarafından akredite edilen ilk kurum olarak Anadolu Üniversitesi örneğinde, mimari tasarım eğitiminde sürdürülebilirlik ve akreditasyon ilişkisi üzerine bir araştırma yapmışlardır. Mimarlık eğitiminde sürdürülebilirliğe, bilgi ve araştırma tabanında bir yaklaşımla varsayımda bulunan tez kapsamında, bu araştırmanın sonuçları önemlidir. Bu çalışmada özetle sürdürülebilirlik kavramının çoğunlukla ekolojik ve çevresel bağlamda ele alındığı; sosyal, kültürel ve ekonomik bakışla sorgulanmadığı vurgulanmaktadır. Mimarlık eğitiminin sürdürülebilirliği kapsamında bilgi ve araştırma tabanını önemseyen genel bir bakış söz konusu değildir (Tatar ve Yamaçlı, 2013).

Bologna Süreci'ne baktığımızda belirlenen on eylem başlığından 10. maddenin araştırma ve doktora çalışmalarını içerdiğini görülmektedir: 10. "Avrupa Araştırma Alanı (European Research Area, ERA) ile Avrupa Yükseköğretim Alanı (European Higher Education Area, EHEA) arasında bir sinerji kurmak ve doktora çalışmaları". Bu genel eylem başlığının yanında süreç kapsamında Nisan 2012'de yayımlanan Bükreş Bildirgesi'nde, özellikle AYA (Avrupa Yükseköğretim Alanı)

içinde araştırma ve teknolojiye dayanan bilgi temelli ortaklıkların destekleneceği vurgulanmıştır (URL6, URL12).

İngiltere ve diğer ülkelerde mimarlık eğitim ve araştırmasını denetleyen ve gelişimini destekleyen akreditasyondan sorumlu kurum olan RIBA (Royal Institute of British Architects), mimari araştırmanın belirli bir temasını incelemek üzere yıllık araştırma sempozyumları düzenlemektedir. 2014’te “Yaşlılar için Tasarım” temalı 9. yıllık araştırma sempozyumunu düzenlemiştir. RIBA düzenlenen bu sempozyumlarda, toplanan veri tabanını mimarlar, yapılı çevre uzmanları, akademisyenler ve diğer araştırmacılarla, bir uygulamada veya detaylı bir araştırmanın başlangıç noktası olarak kullanılmak üzere, internet sitesinde paylaşmaktadır. Araştırma sempozyumları için belirlenen temaların, daha önce yapılmış araştırmalar üzerine temellendiği ve güncel tasarım problemlerini ele aldığı görülmektedir. Örneğin 2014 teki “Yaşlılar için Tasarım” temasının, nüfus artışıyla birlikte toplumun değişen yapısı ve mimarların karşılaşacağı bir dizi tasarım zorluğunu dikkate alarak, 2013 yılında yapılan ‘Silver Linings: The Active Third Age and the City’ isimli bir yayın üzerine temellendiği görülmektedir (URL27).

Kanada’da mimarlık okulları akreditasyonundan sorumlu kurum olan CACB tarafından, 2014 yılında düzenlenen “Educating Future Architects” başlıklı konferansta, mimarlık mesleğinin ve eğitiminin geleceği tartışılmıştır. Konferans raporuna araştırma ve bilgi bağlamında bakıldığında, akademik çevrelerde de geçmişten günümüze değişiklikler olduğu görülmektedir. Meslek okulu zihniyetinden akademik zihniyete geçilmiş ve araştırma üzerine büyük vurgu yapılmıştır. Akreditasyon kurallı modelden, performans – tabanlı modele geçiş yapmıştır. Mimarlık uygulamasında değişikliğe sebep olan faktörler Çizelge 3.2 de görüldüğü gibi yedi başlık altında tanımlanmıştır (URL28).

Çizelge 3.2. CACB tarafından 2014 yılında düzenlenen “Educating Future Architects” başlıklı konferansta belirlenen, mimarlık uygulamasında değişikliğe sebep olan faktörler (URL5’den yorumlanarak oluşturulmuştur)

<i>Mimarlık Uygulamasında Değişikliğe Sebep Olan Faktörler</i>	
Teknoloji	<ul style="list-style-type: none">Mimarlar yeni teknolojiler ve teknolojinin getirdiği yeni bilgilerden haberdar olmalıdır. İletişim teknolojilerindeki ilerleme sonucunda mimarların dünyanın her yerinden ulaşabilecekleri bilgi tabanı mevcuttur.
Küreselleşme	<ul style="list-style-type: none">Küreselleşme ile birlikte yerel bilgi tabanımızın bazı projeler kapsamında güncellenmesi ve küresel bir bakış kazanması gereklidir.
Üretim ve tedarikteki değişimler	<ul style="list-style-type: none">Projelerin yapım hızı mesleği ve müşteri bakışını etkilemektedir.
Rollerin özelleşmesi,	<ul style="list-style-type: none">Rollerin özelleşmesi mimari yapı ustası olma konumundan uzmanların koordinatörü konumuna taşımıştır.
Sürdürülebilirlik	<ul style="list-style-type: none">Sürdürülebilirlik faktörü, mimarların projelerini daha kompleks hale getirmekte, ekonomik faktörleri ve tasarım alanlarını etkilemektedir.
Politik ve sosyal sorumluluk eksikliği	<ul style="list-style-type: none">Mesleğin toplum ve anahtar karar vericilerle daha az bağlantı kurması sonucu, politik ve sosyal sorumluluk eksikliği gündeme gelmektedir.
Uygulamanın ölçeğindeki değişim	<ul style="list-style-type: none">Uygulamadaki ölçek değişikliği küçük uygulamalardan büyük kurumsal yapılara geçişi; farklı bilgi, beceri ve eğitim gerekliliklerini ortaya çıkartmaktadır

Çizelge 3.2’de tanımlanan yedi faktör, aynı zamanda CACB tarafından belirlenen güncel eğilimleri tanımlamaktadır. Bu eğilimlerin yanında konferans raporunda özellikle araştırma üzerine vurgu yapılmış, uygulama ve okul arasındaki boşluğu kapatmak için çok yıllık araştırma stüdyosu önerilmiştir. Burada kastedilen daha çok “gerçek-tabanlı” tasarla-yap stüdyolardır. Bu stüdyoların aynı zamanda, mimarlık firmalarıyla iletişim kurmada öğrencilere fırsat vereceği düşünülmektedir. Bunun yanında, okul ve meslek arasında ortaklaşa yapılacak uygulamalı araştırma projelerinin mimarlık öğrencilerine, gerçek projelerde yer alma fırsatı vereceği düşünülmektedir (URL28).

Avustralya mimarlık okulları akreditasyonundan sorumlu RAIA’nın araştırma politikasına göre, mimari araştırma disiplinde yeni bilgi gelişimine katkı sağlamaktadır. Araştırmanın var olan sosyal, kültürel ve çevresel etkilerdeki sonuçları önemli kazançlardır. Kurum, hem üniversitelerdeki hem de meslek

içindeki mimari araştırmayı desteklemektedir. Kurum aynı zamanda meslek, yapı endüstrisi, üniversiteler ve devlet arasındaki işbirlikçi araştırmayı da desteklemektedir. Kurum, Avustralya araştırma anlayışının önemini küresel araştırma bağlamında sürdürmektedir. 2010 yılında federal hükümet, yapılan araştırmaların kalite ve değerini tanımlamak için ERA (Excellence in Research Australia) süreci uygulamıştır. ERA yaratıcı çalışmaların ölçülmesini de kapsamaktadır. Bu mimarlık disiplininin gelişimi için önemli bir politikadır. Avustralya Araştırma Komisyonu (ARC – The Australian Research Council) tarafından ERA (Excellence in Research Australia) girişimi amaçları için geliştirdiği araştırma tanımına göre:

“Yeni kavramlar, yöntemler ve anlayışlar üretmek için, yeni ve yaratıcı bir yolla, yeni bir bilginin yaratılması ve/veya var olan bilginin kullanılması. Bu yeni ve yaratıcı olana ulaşmak için, daha önceki araştırmaların analizi ve sentezini içerebilir.”

Bu politikaya göre, yaratıcı çalışmaları içeren araştırmalar, endüstri-akademi iş birliği, uygulama tabanlı araştırma ve devamlı mesleki gelişim kapsamında uygulama tabanlı araştırmaya katılım ön plana çıkmaktadır (URL29).

Hem Canberra Accord hem de UNESCO-UIA tarafından tanınan Kore’de mimarlık okullarının akreditasyonundan sorumlu kurum KAAB prosedürlerine göre, mimarlık programı üniversitesine katkı sağlayabilmek için diğer eğitim ve araştırma kurumlarıyla uyumlu olmalıdır. Üniversite de bu karşılıklı faydalanma konusunda programı desteklemelidir. KAAB akreditasyon prosedürlerinde, eğitimsel program ve kaynaklar bölümünde bir madde “araştırma gelişimi” olarak belirlenmiştir. Bu maddeye göre akademik ve araştırma etkinliklerinin, eğitimin kalitesini arttırdığı ön görülmektedir. Akreditasyon koşulu olarak verilmesi gereken mimarlık program raporunda:

- Araştırma projeleri listesi ve belirlenen ödenekler,
- Araştırma projesi ile programın misyonu ve programın müfredatı arasındaki ilişkiyi doğrulayan göstergeler,
- Araştırma projesi ile ders konusunun ilişkisi ve araştırma sonuçlarının bu konuya nasıl uygulandığı belirtilmelidir (URL30).

Çeşitli ülkelerde mimarları temsil eden mesleki kurumların üyeliklerinden oluşan bir akreditasyon kuruluşu olan CAA değerlendirme kriterlerinde, mimarlık okulunun sürekli araştırmaya teşvik etmesi gerektiği vurgulanmaktadır. Özellikle araştırmanın, mimarlık eğitimcilerinin doğasında olan bir aktivite olarak görülmesi gerektiği belirtilmektedir. CAA araştırma-öğretme bağının mezunun yeteneklerini, gelecek yeterlilik ve standartlarını güçlendireceğini düşünerek önemsemektedir. Araştırma ve eğitime verilen teşvik, mimari tasarımla bağlanmalıdır. Araştırma-öğretme bağı ile akademisyenler, kendi araştırmalarını öğrencilerle paylaşarak onların, araştırma yöntemleri ile ilgili bilgi sahibi olmalarını ve mesleki araştırma konusuna dahil olmalarını sağlayacaklardır (URL31).

Bu bölümde bilgi ve araştırma kavramları, özellikle Dutton'un yaklaşımı ve Ellis'in meta-dil tanımı üzerine temellenerek, akreditasyon kurumları ve bu kurumlara öncülük eden süreç ve kurumların araştırma politikaları ve bu kurumlar tarafından yakın zamanda düzenlenen konferanslar ile birlikte ele alınmıştır. Bu noktada mimarlık eğitiminde bilgi ve araştırmanın yeri ve bu konudaki güncel eğilimler tespit edilmiştir. Bu aşamadan sonra daha da özele inerek, bilgi ve araştırmanın stüdyo pedagojisindeki yerini sorgulamamıza ve anlamamıza yardımcı olacak epistemoloji ve ontoloji kavramları araştırılacaktır.

3.3. Mimari Tasarım Stüdyo Pedagojisinde Epistemoloji ve Ontoloji

İki temel felsefe, tasarım pedagojisinin temeli olarak düşünülebilir: pozitivism ve antipozitivism. Bu iki felsefeden türeyerek, bugün bizim eğitim uygulamamızda bir arada olan iki durum vardır: ontoloji (varlık bilim) ve epistemoloji (bilgi bilim). Ontoloji, varoluşun doğasıyla ilişki kuran metafiziğin branşıdır. Basitçe, o akıl ve durum arasındaki ilişkiyi sınyayan bir olgunun gerçeğinin doğasıdır. Epistemoloji bilginin doğasını, onun temelini, boyutunu ve geçerliliğini sınyayan felsefenin branşıdır. Basitçe, o bir olguyla ilgili bilginin içindeki yolun nasıl edinildiğini ve iletildiğini incelemektedir (Salama ve Wilkinson, 2007). Epistemoloji ve ontoloji, stüdyo pedagojisinde çıkarımlar yapmak ve eğitim modellerini sorgulamak için önemli durumlar olarak

görülmektedir. Bu bağlamda epistemoloji ve ontolojinin farklı tanımları ve konu alanlarını incelemek önemlidir.

Öncelikle epistemolojinin genel anlamlarına baktığımızda, Baç (2011) epistemolojiyi, felsefenin bilgi kavramı ile uğraşan dalına verilen ad olarak açıklamıştır. Epistemolojinin bilginin olanaklarını, yapısını, kaynaklarını, sınırlarını ve kavramsal bileşenlerini incelediğini vurgulamaktadır (Baç, 2011). Epistemoloji ve psikoloji arasındaki ilişkiyi araştıran Piaget, epistemolojinin geçerli bilginin kuramı olduğunu ve bu bilginin durağan bir olgu olmayıp, daha az geçerlilikten daha çok geçerliliğe değişim içinde olan bir süreç olduğunu vurgulamaktadır. Bu tür bir sürecin, hem gerçeklik hem de geçerlilik sorunlarını ortaya çıkardığını, bilginin gerçek dünya ile nasıl uzlaştığına ve buna bağlı olarak nesne ile özne arasındaki ilişkileri nasıl belirlediğine dayandığını belirtmektedir (Piaget, 1992). Piaget, özne ve nesne ile ilişki kurarak bilginin dönüşümünü ele almıştır.

Metafiziğin bir branşı olan ontoloji terimini incelediğimizde, ilk olarak 17. yüzyılda ortaya çıktığını görmekteyiz. Ontoloji bir felsefe disiplini ve bir felsefi sistemin branşı içinde, varlıkların geleneksel öğretilerinin gelişimini düzenlemektedir. Heidegger ontolojiyi, varlığın kelimeye çevrilme çabası olarak tanımlamaktadır (Heidegger, 2000). Heidegger, batı metafiziğinin geleneği bağlamında ontolojiyi, var olana indirgenen varlığın özü ve en temel özelliğinin ele alınmasıyla ifade etmektedir (Küçükalp, 2008). Genel bir bakışla “ontoloji, felsefede varlık bilim ve varlık kuramı olarak kullanılmaktadır” (Baç, 2011).

Ekiz (2009), epistemoloji ve ontoloji konularını bilimsel araştırmanın temel kavramları arasında açıklamıştır (Ekiz, 2009). Bu konuların bilimsel araştırma bağlamında içerebileceği temel sorular Çizelge 3.3.’de oluşturulmuştur.

Çizelge 3.3. Ontolojik ve epistemolojik soru örnekleri (Ekiz, 2009'dan yorumlanarak oluşturulmuştur)

<i>Ontolojik Soru Örnekleri</i>	<ul style="list-style-type: none">• Sosyal Dünya nasıl algılanır ve anlaşılır?• İnsan olma nedir?• Okulun varlık amacı nedir?• Etkin öğrenmenin yararı var mıdır?• Uygulanmakta olan eğitim programlarının yararları ve eksikleri nelerdir?• Herkese uygun etkin öğrenme stratejileri var mıdır?• Bilimi bilim yapan nedir?• Bilimin ölçütleri var mıdır? Varsa nelerdir?
<i>Epistemolojik Soru Örnekleri</i>	<ul style="list-style-type: none">• Bilginin oluşumunda ölçütler nelerdir?• Bilen kimdir?• Bilen ile bilinen arasında bir ilişki var mıdır? Varsa nelerdir?• Nesnel ve öznel bilgiler ne demektir?• Eğitim-öğretim ortamında yararlanılacak bilimsel bilgiler kimler tarafından oluşturulacak?• Hangi bilgi daha sağlıklıdır ve pratik olarak daha yararlıdır?

Çizelge 3.3.'de örneklenen ontolojik ve epistemolojik soru örneklerinin hepsi, bilimsel araştırma konuları kapsamında kullanılabilir niteliktedir. Epistemoloji ve ontoloji, iki temel tasarım felsefesinden türeyen durumlar olmaları açısından mimarlık eğitimi ile ilgili yapılacak araştırmalar açısından önem taşımaktadır.

Ontoloji ve epistemoloji kavramlarını, mimari tasarım bağlamında felsefi bir bakışla değerlendirmek mümkündür. Pozitivizmdeki tasarım pedagojisinde, bir bina bileşenleri, bölümleri ve unsurlarıyla herkesin gözlemleyebileceği, algılayabileceği ve üzerinde anlaşabileceği nesnel bir gerçeklik olarak görünür. Tipik olarak bu durumda vurgu, çoklu bakış açılarını, düşünce ve sesleri önlemeye yol açan, yapılı çevre ve onun evrensel prensiplerinin genel özellikleri üzerine yapılır. Tersine, ontoloji ile ilişkili antipozitivizmdeki tasarım pedagojisinde temel anlayış, evrensel kurallar bağımsız insan aklında var olmamaktadır. Bunun anlamı gerçeklik bireyler ve gruplar tarafından algılanmalıdır. Epistemoloji ile ilişkili olarak antipozitivizmde, bireyler ve gruplar aynı olgu hakkında farklı tip bilgi edinirler görüşü benimsenmiştir. Bu nedenle bu durum içinde yapılı çevrenin çoklu gerçeklikler içerdiği görülmektedir. Bu durum içinde vurgu, birey olarak veya grup olarak insanların değerleri, tercihleri ve yaşam tarzları üzerinde yer almaktadır (Salama ve Wilkinson, 2007). Bu durumda, epistemoloji ve ontolojiye felsefi bakış

açılarının, güncel kabullerle belirlendiği söylenebilmektedir. Bu kapsamda dönemsel yaklaşımlar önem taşımaktadır.

20. yüzyıl, stüdyo pedagojisinde öncü eğitim modellerinin geliştiği, mimarlık eğitimi için önemli bir süreçtir. 20. yüzyıl mimarlık eğitimi, mimarlık pratiğine benzer şekilde çoğulcu bir yaklaşıma sahiptir. Bu ortamda, Wright, Le Corbusier, Mies gibi büyük mimarlar ve çevrelerinde gelişen mimarlık akımları, rekabetçi imajlar ve uygulamanın paradigmatları arasında çapraz ateşte kalan mimarlık okulları, iki pozisyondan birini alma eğiliminde kalmıştır: rekabetçi seslerin birine katılmak, onun stiline, tarzına veya uygun bilgi görüşüne uyum sağlamak veya bir alternatifler süpermarketini sunmak, seçim veya sentez sorumluluğunu öğrenciye bırakmak (Schön, 1985). Çoğulcu yaklaşımın oluşturduğu atmosfere ontolojik olarak baktığımızda, herkesin benimseyebileceği nesnel bir gerçeklikten söz etmenin olası olmadığını, algı sonucu oluşan gerçeklikten söz edilebildiğini görmekteyiz. Bu duruma epistemolojik bakışta, algı sonucu oluşan gerçeklik hakkında edinilen bilgilerin kişiden kişiye değişebileceği söylenebilmektedir.

Schön (1985), pozitivizm ve uygulamanın pozitivist epistemolojisinin şimdi çoğunlukla gözden düşmüş veya güvenilmez olarak görülen bilimin belirli bir bakışına dayandığını vurgulayarak, 20. yüzyıl çoğulcu ortamında, bilim filozofları arasında artık hiç kimsenin pozitivist olarak isimlendirilmek istemediğini belirtmektedir (Schön, 1985). Farklı bakış açılarının ve yaklaşımların geliştiği günümüz ortamında, nesnel bir gerçeklikten tek tip bilgi edinilebileceğini söylemek mümkün değildir.

Mimari tasarım stüdyosuna epistemolojik ve ontolojik bakışın felsefeyle ilişkilendirilerek ele alındığı bölüm, mimari tasarım stüdyo pedagojisinde bilgi ve araştırma tabanlı eğitim modellerinin daha iyi anlaşılmasına ve günümüz koşullarında yorumlanmasına katkı sağlayacaktır.

3.2. Mimarlık Tasarım Stüdyo Pedagojisi Kapsamında Bilgi ve Araştırma Tabanlı Yaklaşımlar

Lisans pedagojisi üzerine kaygılar, 1960'lı yıllarda artmaya başlamıştır. Bu süreç, John Dewey, Alfred Whitehead, Jean Piaget, Benjamin Bloom ve David Kolb yaklaşımlarıyla örneklenebilmektedir (Salama ve Wilkinson, 2007). John Dewey, demokrasi ve eğitim arasındaki ilişkiyi sorgulayan kitabını, ilk olarak 1916 yılında yazmıştır. Bu kitapta, özellikle demokrasinin büyümesini; bilimlerde deneyimsel yöntemlerin gelişimi, biyolojik bilimlerde evrimsel fikirler ve endüstriyel yeniden düzenlemelerle ilişkilendirmektedir (Dewey, 1944). Alfred North Whitehead, büyük ölçüde 20. yüzyılın düşünce yapısını biçimlendirmedeki katkılarıyla tanınmaktadır. Onun bilim, inanç, eğitim, tarih ve uygarlaşma ile ilgili görüşleri farklı eğitim alanlarına katkı sağlamıştır (Mchenry, 1992). Piaget, psikolojik araştırmalarını, epistemolojik problemleri çözme umuduyla üstlenmiştir. Bu kaygıları, bilginin doğası, olasılığı ve doğrulaması olarak görmüştür. Gelişimsel psikoloji üzerine araştırmalar yapmış ve genetik epistemoloji teorisini geliştirmiştir (Boden, 1979). Benjamin Bloom, eğitimde araştırma ve ölçme konularında araştırmalar yapmaya, 1960 öncesi dönemde başlamıştır. Öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal nitelikleriyle ilgilenmiş, bunların yanında öğretim ve öğrenme ürünlerini önemsemiştir (Bloom, 1979). David Kolb, deneyimsel öğrenme kuramını geliştirmiştir. Bu kurama göre; öğrenme bilginin, deneyimin dönüşümü doğrultusunda yaratıldığı bir süreçtir. Bilgi deneyimin kavranması ve dönüşmesinin bir sonucu olarak görülmektedir (Kolb, 1984). Bu bakış açıları lisans pedagojisine katkı sağlamıştır. Farklı disiplinler tarafından geliştirilen pedagojik yaklaşımlarda temel alınmış ve sorgulanmıştır. Mimari tasarım stüdyo pedagojisinde geliştirilen bazı modellere temel oluşturmuştur.

1970'li yıllarda çok az sayıda bilim adamı tasarım eğitimi ve pedagojisi üzerine tartışmaya başlamıştır. Tasarım Pedagojisi ve eğitim pratiğinin altında yatan yapıcı eleştirilerin geliştirilmesi üzerine çabalar, özellikle 1980'li yıllarda canlılık kazanmıştır (Salama, Wilkinson, 2007). Stüdyo pedagojisini geliştirmeye yönelik çabaların arttığı dönemlerin, tasarım yöntemlerinin ve sistemli tasarım

sürecinin gelişiminin hız kazandığı 1960 sonrası döneme denk geldiği görülmektedir.

Sistemli tasarım sürecine geçilmesi, aynı zamanda artan bilgi düzeyi ile başa çıkmanın bir yöntemi olarak görülebilmektedir. Bilimsel araştırmalar, teknolojik gelişmeler ve artan uzmanlık alanları bu durumu tetiklemiştir. Mimarlık eğitiminin merkezini oluşturan stüdyo pedagojisi bağlamında konu ele alındığında, bilgi ve araştırma tabanlı eğitim modelleri ve bu modellerde uygulanan pedagojik yaklaşımlar ön plana çıkmaktadır. Mimarlık eğitiminin sürdürülebilirliği, bilgi ve araştırma tabanlı yaklaşımların güncel eğilimlerle desteklenen yorumundan geçmektedir. Bu noktada, bilginin sürekli değişim ve dönüşüm içinde olma potansiyeline rağmen, bu bilgiyi farklı yöntemlerle araştırmanın ve güncel tutmanın yolları önem taşımaktadır.

Wang (2002), mimarlıkta üretici tasarım ve analitik araştırmanın bir arada bulunmalarını kavramsallaştırmak için farklı modelleri dört başlık altında tanımlamıştır: analiz ve değerlendirme olarak tasarım, eylem araştırması olarak tasarım, öğrenilen bir beceri olarak tasarım, işbirliği içinde tasarım (Wang, 2002). Bu modellerin açılımı Çizelge 3.4.'te görülmektedir.

Çizelge 3.4. Mimarlıkta üretici tasarım ve analitik araştırmanın bir arada bulunma modelleri

(Wang, 2002'den yorumlanarak oluşturulmuştur)

Analiz ve değerlendirme olarak tasarım

Bu modelde programlama ve kullanım sonrası değerlendirme önem taşımaktadır. Programlama, bir proje hakkında bilgi miktarını en yüksek seviyeye çıkarma olarak tanımlanabilmektedir. Donna Duerk'in, *Architectural Programming: Information Management Design* kitabında geliştirdiği bilimsel yaklaşım, programlamayı misyon-hedef-performans gereklilikleri ve konsept olarak aşamalandırmaktadır.

Eylem araştırması olarak tasarım

Eylem araştırması somut bir durumu, özellikle süreç özel bir ampirik hedefe doğru ilerlerken, faktörlerin bu durum içinde birbirleriyle nasıl ilişki kurduklarının mantığını sınyan çalışmalardır. Burada bilgi her çevreye uyarlanabilen soyut bilgiye zıt olarak, yeri belli olan bir çevreden oluşmaktadır. Kurt Lewin tarafından ileri sürülen alan teorisi mantığına dayanır. Bu teoriye göre, çabanın doğru alanının kurulması için, teorik bilgi ile pratik bilgi birbirlerini somut bir bağlamda bilgilendirmelidir.

Öğrenilen bir beceri olarak tasarım

Tasarımın kara kutusu hakkında tahminde bulunmaktansa onun uygulamayla, genel olarak tasarımı nitelendiren tavırlara daha açık bir farkındalıkla ve sürecin yansıtıcı değerlendirmesiyle nasıl daha iyi yapılacağıının öğrenilmesini önermektedir. Bu bakışta, tasarım öğrenilen bir beceri olarak düşünülerek, tasarım sürecinin farklı yorumları ele alınmaktadır. Bryan Lawson'un *How*

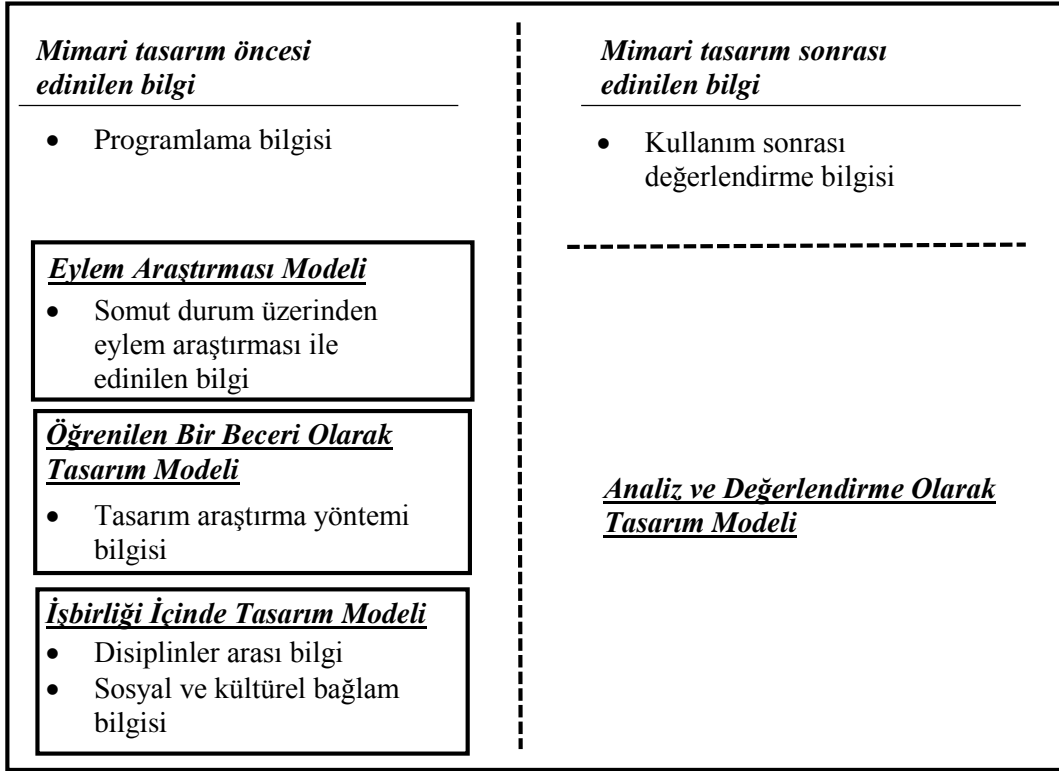
Designer Think: The Design Process Demystified kitabında tasarım süreç modellerinin aşama aşama tanımı bu duruma örnek olarak verilmiştir.

İşbirliği içinde tasarım

Günümüz ortamında projelerin, büyük ve karmaşık yapısının disiplinler arası bir araştırma ve katılım gerektirdiği vurgulanmaktadır. Bu yaklaşım üzerine Linda Groat, yetiştirici olarak mimar modeli geliştirmiştir. Bu modele göre mimar işbirlikçi ve katılımcı olmalı, disiplinler arası tasarıma teşvik etmeli ve sosyal ve kültürel bakışı önemsemelidir.

Çizelge 3.4.'te tanımlanan modeller, mimari tasarım ve araştırmanın bir arada bulunma durumlarının sınıflandırılmasıdır. Analiz değerlendirme olarak tasarım modelinde, tasarım öncesinde yapılan programlama ve tasarım sonrasında yapılan kullanım sonrası değerlendirme olarak iki tip bilgi elde edilme durumu vardır. En üst düzeyde bilgi elde etme kaygısı söz konusudur. Eylem araştırması olarak tasarım modelinde, somut bir duruma yönelik eylemlerin araştırılarak bilgi edinimi söz konusudur. Burada edinilen bilgi yeri ve kaynağı belirlidir, her duruma uyarlanan soyut bilgi değildir. Öğrenilen bir beceri olarak tasarım araştırmasında, literatürde yer alan temel kaynakların araştırılarak farklı durumlara göre önerilen tasarım süreci modellerinin uygulanması ve öğrenilmesi söz konusudur. İşbirliği içinde tasarım modeli, disiplinler arası yaklaşımla edinilen bilgiyi önemsemektedir. Farklı uzmanlık alanlarıyla işbirliği, katılım, sosyal ve kültürel bakışla edinilen bilgiyi önemsemektedir. Bu araştırma modelleriyle edinilen bilgi tabanına genel bir bakıştan sonra, bu modellerin farklı kombinasyonlarının ve farklı uygulanma yöntemlerinin geliştirilebileceği düşünülmektedir. Her birinin bir biriyle kombine edilme potansiyeli vardır. Bu noktada, hangi araştırma modelinin ön plana çıkacağı konusunda tasarımcının belirlediği sınırlar ve tasarım kriterleri önemli hale gelmektedir.

Mimari tasarım eğitim ve uygulamasında edinilebilecek bilgiler, Wang (2002) tarafından belirlenen araştırma modelleri üzerinden temellenerek iki grupta incelenebilmektedir: tasarım öncesi elde edilen bilgi ve tasarım sonrası elde edilen bilgi. Bu iki grup içinde bilgileri değerlendirdiğimizde bazı araştırma modellerinin önemseydiği bilginin her iki gruba da girdiğini, bazılarının sadece bir grupta değerlendirilebileceği düşünülmektedir. Şekil 3.2. belirlenen bilgi türlerinin Wang tarafından belirlenen araştırma modelleriyle etkileşim sistemini göstermektedir.



Şekil 3.2. Mimari tasarım araştırma modellerinin, süreçte edinilen bilgi türü bağlamında etkileşim sistemi (Wang, 2002, yorumlanarak oluşturulmuştur)

Şekil 3.2’de özellikle bilgi edinimi bağlamında, analiz ve değerlendirme olarak tasarım modelinin, diğer tüm modelleri kapsadığı görülmektedir. Bu modeli, bilgi ve araştırma tabanlı eğitim modellerinin sorgulanması aşamasında temel yaklaşım olarak ele almak ve çıkarımlar yapmak mümkündür. Epistemolojik bir bakışla, analiz ve değerlendirme olarak tasarım modelinde, mimari tasarım süreci öncesi ve sonrası elde edilen bilgilerin kaynaklarını; *tasarım alanı, literatür, kullanıcı ve toplum, güncel eğilimler* olarak gruplandırmak mümkündür. Mimari tasarım sürecinde araştırma yoluyla edinilen bilginin en temel kaynaklarını tanımlayarak yapılan bu gruplandırma, bilgi ve araştırma tabanlı eğitim modellerinin incelenmesinde temel oluşturacaktır. Bu bağlamda önemli olan, bilginin değişme ve dönüşme potansiyeline karşılık temel kaynak alanlarının değişmemesi ve bu sayede her dönemde güncel bilgi edinme olanağı ile sürdürülebilirliğin sağlanmasıdır. Bir diğer önemli bakış bu temel kaynak alanlarından edinilen bilginin stüdyo pedagojisinde kullanılma ve uygulanma yöntemlerini incelemektir. Bu inceleme özellikle mimarlık eğitimi stüdyo

pedagojisinin temel yaklaşımları olarak kabul edilen ve günümüzde geliştirilen farklı yaklaşımların çıkış noktasını oluşturan öncü eğitim modelleri içinden verilecek örneklerle sınırlandırılmıştır. Bu örneklerin seçimi, öncü eğitim modellerinde yöntemi ve tasarımı etkileyen, temel ve öncelikli bilgi kaynaklarının tespit edilmesi ile yapılmıştır.

Howard Davis (1983) örüntü dili modelini, tasarım alanındaki biçimsel ve fonksiyonel bilgilerin kullanımı ile geliştirmiştir. Christopher Alexander'ın örüntü dili yaklaşımına dayanmaktadır. Alexander'a göre bir mekanın bütün yaşamı ve ruhu, oradaki bütün deneyimlerimiz sadece basit olarak fiziksel çevreye dayanmamaktadır, orada deneyimlediğimiz olayların örüntülerine de dayanmaktadır. Olayların örüntüleri her zaman mekandaki kesin geometrik örüntülerle birbirlerine kenetlenmiştir. Bu örüntüler binalar ve kentlerin oluştuğu atomlar ve moleküller olarak görülebilir. Örüntü dili yaklaşımı, onu kullanan insanlara sonsuz çeşitlilikte yeni ve özgün binalar tasarlama gücü vermektedir (Alexander, 1979). Alexander bu yaklaşımda kullanılmak üzere 253 örüntü tanımlamıştır. Tasarımcı örüntüleri kullanarak kendi yöntemi ile bir dil oluşturmak için yerel durumları ve kendi tercihleri kullanmaktadır (Alexander, 1977). Davis (1983), örüntü dili yaklaşımını farklı yollarla kullanmaktadır: öğrencinin tasarım sürecini düzenlemesi anlamında, çevredeki biçimsel/fonksiyonel ilişkiler hakkında bir bilgi kaynağı olarak, çevrenin sahip olabileceği ve insan duygularını sürdürebilecek düzene saygı gösteren bütün bir felsefe olarak (Davis,1983). Davis'in örüntü dili yaklaşımı için kullandığı öğretim stiline temel özellikleri ve tasarım süreci Çizelge 3.5.'te görülmektedir.

Çizelge 3.5. Howard Davis – Örüntü Dili Modeli öğretim stili ve tasarım süreci (Davis,1983 ve Salama, 2009 yorumlanarak oluşturulmuştur)

Örüntü Dili Modeli (Howard Davis – 1983)

Öğretim Stili

- Öğrencilerin grup çalışması kapsamında birbirlerinden öğrenmesi ve birbirlerinin projelerini değerlendirmesi temel öğretim yöntemidir.
- Grup tartışmaları uzlaşmak yerine, fikir birliğine ulaşmak için bir yöntem olarak ele alınmaktadır.
- Her örüntü mevcut projede farklı bir organizasyon gerektirdiği için tasarım kararları ayrı ayrı verilmektedir. Örüntülerin açıklığı onları grup çalışması için ideal yapmaktadır.
- Değerlendirmeler bireysel olarak değil, öğrenci grubuyla masa kritiği olarak yapılmaktadır

Tasarım Süreci

Tasarım, alan ziyaretleriyle birlikte program ve yerin karakteri ile ilgili grup tartışmalarıyla başlar. Tartışmalar, ortak niyetleri netleştirmeye ve tasarımın bütüncül karakterini tanımlamaya yardımcı olur. Öğrenciler, tasarımda tespit edilen durumlara uygun örüntüleri tanımlar. Fikir birliğine ulaşmak için yapılan tartışmaların sonucunda öğrenciler örüntüler şeklinde tasarım hedeflerini tanımlar. Sonraki aşamada farklı örüntüler denenir ve araştırılır. Bunun sonucunda örüntülerle ilişkili olarak kuralların belirlendiği bina tasarımı geliştirilir. En son olarak, bireysel örüntülerin bir bütün olarak yorumlandığı final önerisi geliştirilir.

Christopher Alexander'ın yönteminde bilgi, yerel bağlamla birlikte “Pattern Language” kitabında tanımlanan 253 örüntü kullanılarak elde edilmektedir. Çizelge 3.5'te görüldüğü gibi Davis'in yaklaşımında, stüdyoda aynı zamanda yeni örüntülerin nasıl tanımlanabileceğini sorgulanmaktadır. Öğretim stili açısından grup tartışması ile tasarlama ve öğrencilerin bu yöntemle birbirleriyle etkileşim içinde olmaları önemlidir. Modelin yönteminde kullanılan bilgide temel kaynak, tasarım alanındaki çevresel ilişkilerdir. “Pattern Language” kitabındaki yöntemden faydalanmak bağlamında düşünüldüğünde, ikincil kaynak literatür olarak tanımlanabilmektedir.

Alexi Marmot ve Martin Symes (1985) örnek problem modelini, literatür taraması yoluyla elde edilen bilgilerin kullanılması ile geliştirmiştir. Model, gerçek bir uygulamaymış gibi mimarlık tarafından ortaya atılan problemlerin çözümünde öğrencileri aktif katılıma teşvik etmek için tasarlanmıştır. Öğrencinin aktif karar verici haline gelmesi önemlidir. Bu yaklaşım kapsamında “Sosyal bağlamda mimarlıkta örnek çalışmalar” adında deneyimsel bir ders verilmektedir. Bu ders kapsamında mimarlık alanında tanıtılan yeni örnekler; tasarım yöntemleri, tasarım

tartışmaları ve mimarlar için yeni roller olmak üzere üç temel alanda incelenmektedir. Model mimarlığı; içinde binaların mesleki fikir ve sosyal, politik, ekonomik sıkıntılarının bir çözümü olarak belirlediği karmaşık bir aktivite olduğuna işaret etmektedir. Örnek problem yaklaşımı, tasarımda katılımcı yaklaşım ve araştırmadan türeyen rasyonel, bilimsel bilginin sağlanması bağlamında önem taşımaktadır (Marmot ve Symes, 1985). Marmot ve Symes tarafından geliştirilen örnek problem modelinin öğretme stilinin temel özellikleri ve tasarım süreci Çizelge 3.6.'da görülmektedir.

Çizelge 3.6. Martin Symes ve Alexi Marmot – Örnek Problem Modeli öğretme stili ve tasarım süreci (Marmot ve Symes, 1985 ve Salama, 2009'dan yorumlanarak oluşturulmuştur)

Örnek Problem Modeli (Martin Symes ve Alexi Marmot – 1985)

Öğretme Stili

- Mimari tasarımda üretken fikir ve felsefelerin etkisini sınavarak, teori ve uygulamayı ilişkilendirme çabası vardır.
- Bir tasarım probleminin içerdiği çoklu kriterleri önemser. Kriterler, problem ve onun çözümünün araştırılmasına izin veren özel bilgiyle birlikte yürütülür.
- Bu modele göre öğrenciler örnek olaya dayanan bir ilk fikir geliştirir, yapısal çözümleme ile onu test eder ve daha iyi başka bir yaklaşım geliştirir.

Tasarım Süreci

Süreç, tasarım kavramlarının üretimiyle başlar. Bu aşamada, örnek olayların kullanımıyla alternatifler üretilir. Öğrenciler kuramsal durumları, literatür ve örnek inceleyerek oluştururlar. Çoklu kriterlerin kullanımıyla kavramlar değerlendirilir. Öğrencilere tasarım hedeflerini bu kriterlere göre gözden geçirip geçirmedikleri sorulur ve tasarım önerileri geliştirilir. Değerlendirme aşaması programlamayı temsil eder, çünkü kriterler farklı tip bilgi içinde geliştirilir.

Çizelge 3.6'da görüldüğü gibi, model temel olarak teori ve uygulamayı ilişkilendirme çabası içinde olup, çoklu kriterlerin kullanımını önemsemektedir. Tasarım sürecinde örnekleri inceleyerek analiz eden öğrencilerin bu örneklerle dayanan alternatifler gelişmesi ve test etmesi önemlidir. Örnek problem modeli yöntemi kapsamında değerlendirilen bilgi literatür yoluyla edinilmektedir. Örnek incelemesine dayanan bu bilgiler tasarım sürecinde eleştirel düşünme becerisini ve çoklu kriterlerle tasarımın ilerlemesini desteklemektedir.

Henry Sanoff katılımcı modeli, kullanıcı ve toplum üzerinden elde edilen bilgilerin kullanılmasıyla geliştirmiştir. Katılımcı model, 1960'lı yıllarda sosyal sorumluluk duygusunun artışı ve bunun bir sonucu olarak, Toplum Tasarım Merkez'lerinin kurulması sürecine dayanmaktadır. Katılım, karar verme süreçlerine direk toplumun dahil olması olarak ele alınmaktadır. Tasarım sürecine profesyonel olmayan ve tasarımcı olmayan toplumun da katılımı ve kendi planlama hedeflerini tanımlamaları ve sunmaları söz konusudur. Katılımcı tasarım planında hedeflerin tanımlanma gerekliliğinin yanında, uygun teknik ve gerekli kaynakların da analiz edilmesi gereklidir (Sanoff, 1990). Sanoff'un katılımcı tasarım yaklaşımı için kullandığı öğretim stiline temel özellikleri ve tasarım süreci Çizelge 3.7.'de görülmektedir.

Çizelge 3.7. Henry Sanoff – Katılımcı Model öğretim stili ve tasarım süreci (Sanoff, 1990, Sanoff, 2007 ve Salama, 2009 yorumlanarak oluşturulmuştur)

Katılımcı Model (Henry Sanoff - 1960 sonları)

Öğretim Stili

- Eğitsel simülasyon oyunları kullanılır.
- Öğrencilere doğrudan deneyim sağlamak odaklıdır.
- Öğrencileri, geliştirdikleri alternatifleri katılımcılarla beraber araştırmaya teşvik eder.
- Öğrenme öncelikli olarak tasarım ve toplumla ilgili konuların araştırılması sürecinde yer alır.

Tasarım Süreci

Tasarım süreci farkındalık, algılama, karar verme ve uygulama olmak üzere dört temel aşamadan oluşur. Farkındalık ve algılama aşamalarında öğrenciler proje amaçlarının tanımlar, toplum ihtiyaçlarına yönelik bir araştırma ve veri tabanı geliştirirler. Aktivite ve toplum hedeflerini keşfetmek için müşteri/kullanıcılarla workshoplara katılırlar. Karar verme ve uygulama aşamalarında öğrenciler toplum katılımıyla birlikte alternatif üreterek, tasarım şemaları geliştirirler.

Çizelge 3.7.'de görüldüğü gibi mimari tasarım süreci her evrede toplum katılımı ile birlikte ilerlemektedir. Bazı zamanlarda eğitsel simülasyon oyunları yardımıyla öğrenciler kendi içlerinde katılımı temsil edebilmektedir. Bu modelin yönteminde kullanılan bilgi, toplum ve kullanıcı kaynaklıdır. Toplum ve

kullanıcıdan bilgileri en verimli şekilde toplamak için kullanılan yöntemler ve karşılıklı iletişim önemlidir.

Raymond Cole (1980), enerji bilinçli modelini, içinde bulunduğu döneme ait güncel eğilimlerin değerlendirilmesi yoluyla elde ettiği bilgileri kullanarak geliştirmiştir. Bu modelde özellikle 1973 yılında Orta Doğu'da yaşanan politik olayların dikkatleri enerji kullanımını ve teminine çekmesi üzerine, enerji konularını stüdyo eğitimine dahil etme çabası vardır. Tasarımda enerji ilkelerinin etkin öğretimi ve entegrasyonu araştırılmaktadır. Modele göre, stüdyo her şeyin bilerek aynı zamanda sentezlendiği bir yer değildir, aksine farklı konuların geniş bağlamda keşfedildiği ve vurgulandığı bir yerdir. Stüdyonun özgün özelliği, stüdyodaki her öğrencinin alması gereken yönlendirilmiş çalışma dersi ile beraber yürütülmesidir (Cole, 1980). Cole tarafından geliştirilen enerji bilinçli modelin öğretme stili ve tasarım süreci Çizelge 3.8.'de görülmektedir.

Çizelge 3.8. Raymon Cole – Enerji Bilinçli Model öğretme stili ve tasarım süreci (Cole, 1980 ve Salama, 2009 yorumlanarak oluşturulmuştur)

Enerji Bilinçli Model (Raymond Cole – 1980)

Öğretme Stili

- Enerjiyle ilgili bilgi ve bilginin nasıl ve ne zaman tanıtılması gerektiği önemlidir.
- Uygun miktarda bilgi ve genel bilgiden özel bilgiye geçiş düşüncesi üzerine odaklanır.
- Teoriye tasarıma dönüştürme kabiliyetini artırma girişimi önemlidir.
- Öğrenme sürecindeki göreceli başarıyı tanımlamak için öğrenci/yürütücü diyalogu önemlidir.

Tasarım Süreci

Enerji bilinçli tasarım süreci, stüdyo çalışması ve yönlendirilmiş teorik dersle paralel ilerlemektedir. Sürecin strüktürü üç genel aşamadan oluşmaktadır. Birinci aşamada öğrencilere enerji konuları ve mimarlık üzerine etkileri üzerine bilgi sağlanmaktadır. Alan ziyareti, tasarım önerilerinin geliştirilmesini ve sunulmasını kapsamaktadır. İkinci aşama, aynı konuların daha önceden ele alınmış daha kompleks bir binaya uygulanmasını içermektedir. Bu aşama alan ziyareti, eskiz tasarımı ve slayt sunumu içermektedir. Üçüncü aşama inşa hassasiyetleri, gün ışığı ve model çalışmalarla ilgili detaylı bilginin sağlanmasını kapsamaktadır. Bu aşama alan ziyareti, tasarım önerisi ve model sunumunu içermektedir.

Çizelge 3.8’de görüldüğü gibi dönemin güncel yaklaşımı ve yeni bakış açısı olarak enerji ile ilgili bilginin öğretilmesi ile ilgili stratejiler geliştirilmiştir. Bilginin ne zaman – nasıl tanıtılacağı, bilgiler arası ilişki ve bilginin miktarı önemlidir. Bu kapsamda, yönlendirilmiş teorik ders stüdyo çalışmasına destek olmaktadır. Modelin yönteminde kullanılan bilgi güncel eğilimlerden faydalanılarak edinilmiştir. Öğrencilere bu teorik bilgiyi tasarıma dönüştürme becerisi kazandırılmaya çalışılmaktadır.

Bu bölümde, mimari tasarım stüdyo pedagojisiyle ilgili çalışmaların arttığı dönem ve öncesi özetlenerek, mimari tasarım sürecinde ve eğitiminde bilgi ve araştırma tabanlı yaklaşımların önemine vurgu yapılmıştır. Mimari tasarım ve araştırmanın bir arada olduğu modeller üzerinden çıkarımlar yapılarak, epistemolojik bir bakışla bu modellerde edinilen temel bilgi kaynakları belirlenmiştir. Kaynakların içeriğindeki bilginin zaman içinde dönüşebilme ve kaynakların da alt başlıklara ayrılarak çeşitlenebilme potansiyeli vardır. Fakat en temel haliyle değişen bilgilerin temel kaynaklarına başvurulduğunda, her dönemde güncel bilgi elde edilerek, sürdürülebilirliğin sağlanacağı varsayılmaktadır. Bu nedenle en temel bilgi kaynakları ve en temel pedagojik yaklaşımlar üzerinden örneklerle konunun sınırlandırılması uygun görülmüştür.

3.5. Değerlendirme

Bu bölümde, mimarlık eğitiminde bilgi ve araştırmanın yeri; mimarlık, mimarlık eğitimi ve mimari tasarım stüdyo pedagojisi bağlamında incelenmiştir. İlk olarak, mimarlık - bilim ilişkisi ele alınmıştır. Bu kapsamda, bilgi ve araştırmanın temel kaynağı olarak görülen bilim ile mimarlık disiplini arasındaki ilişki, sanat ve yaratıcılık kavramları ile birlikte, tarihsel bir bakışla sorgulanmıştır. Sonrasında, mimarlık eğitiminde güncel eğilimleri yansıtmada etkili akreditasyon sürecinde bilgi ve araştırmanın yeri irdelenmiştir. Burada, akreditasyon süreçleri ve bu süreçlere öncülük eden kurum ve süreçlerin araştırma politikaları ve düzenlediği konferanslar kapsamında değerlendirmeler yapılmıştır. Bir sonraki bölümde, bilgi ve araştırmanın mimarlık eğitimi ve stüdyo pedagojisi ile ilişkisini, felsefi bir bakış açısıyla sorgulamamıza yardımcı olacak mimari tasarım stüdyo pedagojisinde

epistemoloji ve ontoloji kavramları ele alınmıştır. Bu kavramlar, pozitivism ve anti-pozitivism felsefeleriyle ve günümüz bakış açısıyla ilişkilendirilmiştir. En son bölümde, mimari tasarım stüdyo pedagojisinde bilgi ve araştırma tabanlı yaklaşımlar incelenerek, tez kapsamında önerilecek yaklaşıma temel oluşturacak modeller tespit edilmiştir.

Bilgi ve araştırmanın mimarlık eğitimindeki yeri kapsamında, mimarlık ve bilim arasındaki ilişkiye bakıldığında, 1960 sonrası dönem ön plana çıkmaktadır. Özellikle bu dönem sonrasında, yaşanan yoğun bilimsel gelişmelerin etkisiyle, mimarlığı bilim olarak gören mimar-kuramcılar çeşitli yaklaşımlar geliştirmişlerdir. Bu yaklaşımlarda, bilimsel bir bakışla ele alınan, sistemli araştırmalar sonucu yapılan değerlendirmelerin önemli olduğu görülmektedir. Özellikle, modernizmle birlikte artan kentsel problemlere cevap olarak geliştirilmişlerdir. Bu durum, gelişen ve değişen bilgi alt yapısının toplumsal bakış açılarına, yaşam tarzlarına ve kentsel ilişkilere yansımaları ve dolayısıyla mimarlık disiplinini etkilemesi olarak değerlendirilebilir. Rossi (1982)'nin şehirlerin oluşturduğu elemanlara ve onların kümelenme yollarına baktığı yaklaşımında, modern zaman ve Rönesans'ın karşılaştırmalı bilimsel incelemesi dikkat çekicidir. Bu durum, özellikle 20. yüzyıl öncesinde olduğu gibi, benimsenen tek doğru ve tek yaklaşımın olmadığını, karşılaştırmalı analizlerle bilginin sorgulanmaya başladığını göstermektedir. Alexander (1977), geliştirdiği örüntü dili yaklaşımıyla, sistemli ve bilimsel dayanakları olan bir tasarım sürecine işaret etmektedir. Lefebvre (1991), mekanı politik, bilimsel ve teknolojik bakış açılarıyla yorumlamıştır. Burada, mekânın ve mimarlığın güncel eğilimler karşısında sorgulanması ve yeni bilginin yorumlanması söz konusudur. Schulz'un psikoloji ve davranış bilimlerini önemseyen yaklaşımı, bu dönemde aynı zamanda, mimarlığın farklı disiplinlerle ilişkili yorumunun yapılma çabasını göstermektedir. Rapaport'un kültürel bağlam, kullanıcı ve çevresel davranış çalışmaları, mimarlık disiplininde sosyal ve kullanıcı merkezli yaklaşımın daha bilimsel bir bakışla tasarım sürecine aktarılma çabasına işaret etmektedir. Biliş ve algılama konuları hakkında araştırmaları ise, öğrenme teorilerinde 1960 sonrası popüler olan bilişsel teorilerin, mimarlık alanına yansımalarını göstermektedir. Bu bakış açıları, özellikle mimarlık alanı ve eğitiminde, geleneksel yaklaşıma ve mimarlık ekollerinden

özellikle Beaux-Arts'ın yaklaşımına karşı çıkan bir eğilimin başlangıcı olarak görülebilir. Tezin ikinci bölümünde ele alınan öncü eğitim modellerinde, bu bakış açılarının etkileri görülmektedir. Bunun yanında, Alexander (2002) tarafından da örneklendiği gibi, bilimsel bakış bazı sanatsal çalışmaları açıklamak için uygun olmayabilir. Bu noktada, mimarlığın hem bilim hem sanatla ilişkisi önemlidir. Bilimsel ve bilgi tabanlı yaklaşımların, aynı zamanda mimarlık için önemli yaratıcılık kavramını da desteklediği, Antoniadès (1990)'ın 20. yüzyılda yaratıcılık tavırlarını yaygın ve sınırlı diyalektiğinde incelediği çalışmasında görülmektedir. Bu çalışma sonucunda, yaratıcılık kavramının Bauhaus'tan günümüze kadar; teknolojik, kapsayıcı ve bilimsel bakışlarla desteklendiği görülmektedir.

Bir sonraki bölümde, mimarlık eğitiminde bilgi, araştırma ve akreditasyon konuları sorgulanmıştır. Bu kapsamda, özellikle Dutton (1987)'nin, yeni bilginin üretilmesinde sosyal ilişkiler ve güç faktörünü önemseyen; bilginin politik ve ekonomik güçlerin belirlediği güncel yaklaşımlarla şekillendiğini ileri süren bakışı önemsenmiştir. Dutton'un görüşü, bilginin güncel eğilimlerle birlikte değerlendirilmesi gerektiği ve güncel eğilimlerin bilgiyi şekillendirdiği yönündedir. Bunun yanında, Ellis (1971), mimarlık alanında eğitim, araştırma ve uygulamanın kesiştiği yeri meta-dil kavramıyla açıklamış ve meta-dil ihtiyacına yönelik tartışmaların konferanslarda güncel eğilimler ve geniş çeşitlilikteki güçlerle şekillendiğini belirtmiştir. Bu iki yaklaşım da, bilgi ve araştırmanın mimarlık eğitimindeki yerini sorgulamada güncel eğilimleri önemsemesiyle, tez kapsamında ileri sürülen yaklaşımı destekler niteliktedir. Bu yaklaşımlardan temellenerek, bilgi ve araştırma, mimarlık eğitiminde güncel eğilimleri yansıtan akreditasyon süreçleri kapsamında değerlendirilmiştir. Sonuç olarak, pek çok kurumun kendi içinde araştırma politikası ve yaklaşımı olduğu tespit edilmiştir. Türkiye'de, akreditasyon sürecine öncülük eden yükseköğretim kurumunun katıldığı konferanslar ve alınan kararlara bakıldığında, 2009 Paris'te düzenlenen Dünya Yükseköğretim Konferansı dikkat çekmektedir. Bu konferansta, bilgi toplumunun araştırma ile ilişkisi vurgulanmaktadır. Bu bağlamda disiplinler arası boyut, eleştirel düşünme ve daha fazla bilgi üretimi önemsenen başlıklar arasındadır. Etkin araştırma, aynı zamanda disiplinler arası boyutu destekleyerek, bilgi boyutunu ve dolayısı ile eleştirel düşünme becerisini arttırmaktadır. Ayrıca, bu bağlamda pedagojik yaklaşımların

geliştirilmesi için eğitimcilerin araştırma yürütmesi de alınan kararlar arasındadır. Bir diğer önemli yaklaşım olarak Bologna Süreci'ne bakıldığında, 10. eylem başlığının, araştırma ve doktora çalışmaları odaklı olduğu görülmektedir. Akreditasyon kurumları arasından RIBA'nın, mimari araştırmanın bir temasını incelemek üzere, yıllık konferanslar düzenlediği görülmektedir. Kanada'da CACB tarafından 2014 yılında düzenlenen konferans kapsamında, gerçek-tabanlı, tasarlayıp yap gibi araştırma tabanlı stüdyoların önerilmesi dikkat çekicidir. Avustralya'da RAlA, araştırmanın kültürel, çevresel ve sosyal etkilerin yanında, yaratıcı araştırmaya önem vermesi ile öne çıkmaktadır. Kore'de KAAB, daha çok kurum tarafından geliştirilen araştırma projelerine dikkat çekmektedir. Ortak değerlendirme kuruluşu olan CAA ise, araştırmanın mimari tasarımla ilişkisine ve mimarlık eğitimcilerinin doğasında olan bir aktivite olması konusuna vurgu yapmaktadır. Bu noktada, araştırmanın ve sistematik bir araştırma ile edinilen bilginin, akreditasyon sürecinde de önemli yeri olduğu görülmektedir. Bu bakışın, mimari tasarım eğitimi ve stüdyo pedagojisine aktarılması önem taşımaktadır.

Diğer bölümde, mimari tasarım stüdyosunda epistemoloji ve ontoloji, tasarım pedagojisinin temeli olarak düşünülebilecek iki temel tasarım felsefesi kapsamında sorgulanması ile önem taşımaktadır. Epistemoloji ve ontoloji, mimarlık ve mimarlık eğitimi bağlamında iki önemli kavramdır. Bu noktada, Schön (1985)'in, 20. yüzyıl mimarlık eğitiminin, mimarlık pratiğine benzer bir şekilde çoğulcu olduğunu vurgulayan yaklaşımı üzerinden, günümüzde mimari tasarım stüdyo pedagojisinde epistemolojik ve ontolojik bakış yorumlanabilmektedir. Günümüz mimarlık ortamının, anti-pozitivizm tasarım felsefesini desteklediği görülmektedir. Var olan çoğulcu ortamda, ontolojik olarak herkesin benimseyebileceği nesnel bir gerçeklikten söz etmek yerine, algı sonucu oluşan gerçeklikten söz etmek daha doğru bulunmaktadır. Bu duruma epistemolojik bir bakışla algı sonucu oluşan gerçekliğin kişiden kişiye değişebileceği açıktır. Bu bölüm, özellikle tanımlanan felsefi bakış açıları kapsamında oluşturulmuş epistemolojik ve ontolojik sorularla, temel alınan bilgi ve araştırma tabanlı modellerin yorumlanmasına destek olmuştur.

Son bölüm, mimari tasarım stüdyosunda bilgi ve araştırma tabanlı eğitim yaklaşımlarını ele almaktadır. İlk olarak, bilimsel yaklaşımların hız kazandığı,

1960'lı yıllara denk gelen, lisans pedagojisi üzerine çalışmaların arttığı döneme, genel bir bakış sağlanmıştır. Burada lisans pedagojisi üzerine verilen örneklerden özellikle, Dewey'in demokratik yaklaşımının, Kolb'un deneyimsel yaklaşımının ve Piaget'in gelişimsel psikoloji yaklaşımının, sonraki dönemlerde stüdyo pedagojisinde de kullanıldığı gözlemlenmiştir. Bu durum, bilimsel gelişmelerdeki ve bilgi düzeyindeki artış ile birlikte pedagojik bakış açılarının, disiplinler arası bir etkileşim arayışına girdiğinin göstergesidir. 1970'li yıllarda, mimari tasarım stüdyo pedagojisinde çalışmalar artmış ve özellikle günümüz yaklaşımlarına temel oluşturan öncü eğitim modelleri geliştirilmiştir. Günümüzde yaşanan bilimsel ve teknolojik gelişmeler sonucu artan bilgi düzeyi ile birlikte özellikle mimari tasarım stüdyo pedagojisinde bilgi ve araştırma tabanlı yaklaşımların ön plana çıktığı düşünülmektedir. Bu bölümde Wang (2002)'ın belirlediği, mimarlıkta üretici tasarım ve analitik araştırmanın bir arada bulunma modelleri üzerinden temellenerek, bu modellerin tasarım süreçlerinde edindikleri bilgi türü etkileşim sistemi oluşturulmuştur. Bunun sonucunda, analiz ve değerlendirme olarak tasarım süreci modelinin ön plana çıktığı ve diğer bütün modelleri kapsadığı görülmektedir. Bu noktada, mimari tasarım süreci için temel bilgi kaynakları; tasarım alanı, literatür, kullanıcı ve toplum ve güncel eğilimler olarak belirlenmiştir. Öncelikli bilgi kaynakları bağlamında; tasarım alanı olarak-Howard Davis (1983)'in *Örüntü Dili Modeli'nin*, literatür olarak-Martin Symes ve Alexi Marmot (1985)'in *Örnek Problem Modeli'nin*, kullanıcı ve toplum olarak-Henry Sanoff (1960 sonları)'un *Katılımcı Modeli'nin* ve güncel eğilimler olarak-Raymond Cole (1980)'in *Enerji Bilinçli Modeli'nin* ön plana çıktığı tespit edilmiştir. Öncü eğitim modelleri içinden örnek olarak ele alınan bu yaklaşımlara bakıldığında, sistemli bir araştırma sonucu elde edilen bilginin önemli olduğu ve baskın bilgi kaynaklarının modellerin genel yapısını oluşturmada etkili olduğu görülmüştür.

Bu tez kapsamında, günümüz koşullarında mimari tasarım stüdyo pedagojisinin sürdürülebilirliği için, daha karmaşık ve bütüncül bir model geliştirilmesi gerekli görülmektedir. Bu model, bilgi ve araştırma tabanlı bir yaklaşım içinde; geçmişten çıkarımlar yaparak gelecekle ilgili ön görülerde bulunmalı, yeni pedagojik açımları önemsemeli, öğretim stili ve öğrenme teorilerine bakış sağlamalı ve güncel eğilimlerle etkileşim içinde olmalıdır. Bir

sonraki bölümde, stüdyo pedagojisinde sürdürülebilirliği bilgi ve araştırma tabanlı bakışla sağlayan bir model geliştirilmiştir.

4. MİMARİ TASARIM STÜDYO PEDAGOJİSİNDE BİLGİ VE ARAŞTIRMA TABANLI SÜRDÜRÜLEBİLİRLİK

Mimarlık eğitiminin güncel yaklaşımlara paralel dönüşümünde, mimari tasarım stüdyolarında sürdürülebilirliğin, bilgi ve araştırma tabanlı bir yaklaşımla sağlanabileceğini varsayan tez kapsamında bu bölümde, yapılan araştırmalar sonucu elde edilen veriler yorumlanarak geliştirilen modelin kavramsal çerçevesine aktarılmaktadır. İlk olarak yapılan varsayımın ve ön görülen yaklaşımların tartışıldığı; mimarlık eğitiminde bilgi ve araştırma tabanlı sürdürülebilirlik bakışı ele alınmıştır. Burada, ileri sürülen varsayımın temel düşünceleri vurgulanarak, oluşturulan modelin kavramsal çerçevesine genel bir bakış sağlanmıştır. İkinci olarak, yaklaşım kapsamında verilerin toplanma ve değerlendirilme yöntemleri kısaca açıklanmıştır. Sonraki bölümde, önerilen modelin bileşenleri kurgulanmaktadır. En son bölümde ise, önerilen modelin kavramsal çerçevesi oluşturulmakta ve bütüncül bir bakışla değerlendirilmektedir.

4.1. Mimarlık Eğitiminde Bilgi ve Araştırma Tabanlı Sürdürülebilirlik

Mimarlık eğitiminin, ilk kez formel olarak yapılandığı 17. yüzyıldan bu yana, değişim ve dönüşüm içinde olduğunu görmekteyiz. Değişen ortam koşulları, toplum yapısı ve bunları tetikleyen sosyal, ekonomik, politik, teknolojik yaklaşımlar, mimarlık eğitimindeki eğilimleri de etkilemiştir. Geçmişten günümüze kırılma noktalarına bakıldığında, farklı arayışların belirdiği dönemlerde, özellikle çağa ayak uydurma ve mimari tasarım sürecini yaşanan gelişmelerle birlikte değerlendirme çabası olduğu görülmektedir. Beaux-Arts kendi içinde arayışları olsa da, kendi dönemine ait değerler sistemine bütüncül bir bakışla, klasik mimarlığın prensiplerini tartışmasız kabul etmiş, iki yüzyılı aşkın süre varlığını sürdürmüş bir ekoldür. Endüstri devriminin sonucu teknolojik gelişmelere cevap olarak ortaya çıkan Bauhaus ekolü bağlamında ise durum farklıdır. On dört yıllık varlığına rağmen içinde bulunduğu sosyal ortamla birlikte, Beaux-Arts'a göre daha çok boyutlu ve değişken bir süreç yaşamıştır. Günümüz mimarlık eğitiminde ise, daha çoğulcu bir yaklaşım dikkat çekmektedir. Bu özellikle, mimarlık eğitiminin temel bileşeni olan tasarım stüdyolarında gözlemlenebilmektedir.

Genel bir bakışla çağımızda, teknolojik ve bilimsel gelişmelerin etkisi ile bilgi üretimi, kullanılması, yeniden değerlendirilerek dönüştürülmesi ve tekrar üretilmesi söz konusudur. Bu durumda, mimarlık eğitimini ve mimarlık eğitiminin temel bileşeni olan mimari tasarım stüdyolarını, geliştirmekte olan yeni bilgi altyapılarından bağımsız düşünmek mümkün değildir. Mimarlık eğitiminin ve stüdyo pedagojisinin sürdürülebilirliği ancak; güncel eğilimler ve etkin araştırmalar sonucunda elde edilen bilgiler temelinde sağlanabilir. Günümüzde var olan çoğulcu bakış açısını, bir üst çerçevede bütünleştirecek, mimarlık eğitiminde sürdürülebilirliği stüdyo pedagojisi bağlamında sağlayacak bir yaklaşım geliştirmek önem taşımaktadır. Bu noktada, ana tema içinde bilgi ve araştırma bağlamında, dönemseller farklılıklara olanak tanıyan, dönüşebilen, kendini güncelleyebilen ve uyum sağlayabilen bir yapı ön plana çıkmaktadır. Bu kapsamda, mimarlık eğitiminin gelişim sürecinin incelenmesi, değerlendirilmesi ve buradaki yaklaşımlar temelinde ön görülerde bulunulması gerekli görülmüştür. Bu ön görüler, sürdürülebilirliğin geçmiş ve gelecek arasındaki bağlantıyı ifade etmesi

açısından değerlidir. Bunun yanında, mimarlık eğitiminde bilgi ve araştırmanın yeri ve süreci kapsamında sorgulanan ve temel alınan bilgi ve araştırma tabanlı eğitim modellerinin genel yaklaşımlarını yorumlamak önemlidir. Bir diğer önemli konu, temel alınan modellerin öğretme stillerini değerlendirmek ve stüdyonun pedagojik boyutu kapsamında önem taşıyan öğrenme teorilerinden çıkarımlar yapmaktır. Mimari tasarım stüdyo pedagojisi özelinde yapılacak bu değerlendirmelerin, mimarlık eğitiminde güncel eğilimlerle birleştiği nokta, stüdyo pedagojisinde sürdürülebilirliği sağlayacak bilgi ve araştırma tabanlı bütüncül eğitim yaklaşımını ifade etmektedir.

Yapılan değerlendirmeler sonucunda, sürdürülebilirliğin bilgi ve araştırma tabanlı bir yaklaşımla sağlanabileceğini ileri süren önerinin kavramsal çerçevesi Şekil 4.1.'de ifade edildiği gibi dört bileşenle kurgulanmıştır:

- Stüdyo pedagojisine bakış ve ön görüşler:

Geçmişten günümüze mimarlık eğitim sürecinde yaklaşım için önemli görülen eğitim modellerinin kendi içlerinde ve birbirleriyle karşılaştırmalı analizleri.

- Temel alınan pedagojik modeller:

Bilgi ve araştırma tabanlı eğitim modellerinin temel prensipler ölçütünde karşılaştırmalı analizi ve epistemolojik ve ontolojik değerlendirmesi.

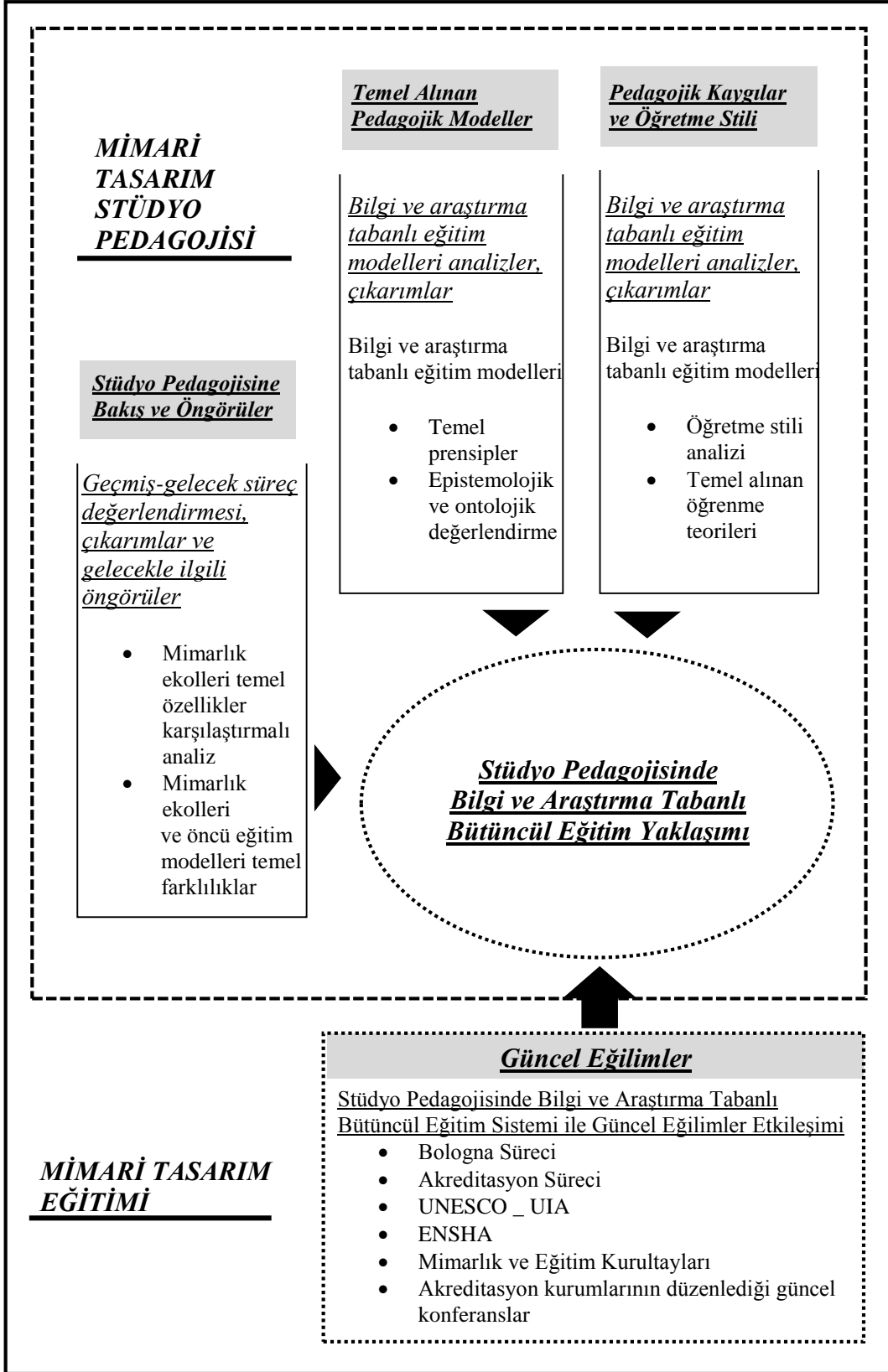
- Pedagojik kaygılar ve öğretme stili:

Bilgi ve araştırma tabanlı eğitim modellerinin öğretme stilinden yapılacak çıkarımlar ve temel öğrenme teorileri üzerine ön görüşler.

- Güncel eğilimler:

Değişime yön veren mimarlık eğitim politikalarından yapılacak çıkarımlar:

- Bologna Süreci
- Akreditasyon Süreci
- UNESCO _ UIA
- ENSHA
- Mimarlık ve Eğitim Kurultayları
- Akreditasyon kurumlarının düzenlediği güncel konferanslar



Şekil 4.1. Mimarî tasarım stüdyo pedagojisinde bilgi ve araştırma tabanlı sürdürülebilirlik yaklaşımı kavramsal çerçeveye genel bakış

4.2. Modelin Geliştirilmesinde Kullanılan Yöntemler

Kavramsal bir bakışla ele alınan mimari tasarım stüdyo pedagojisinde bilgi ve araştırma tabanlı sürdürülebilirlik yaklaşımının geliştirilmesinde kullanılacak veriler, literatür taraması yoluyla elde edilmiştir. Elde edilen veriler ve değerlendirilmeleri aşamasında, sürdürülebilirlik bakışı üzerine, geçmiş, gelecek ve günümüz arasındaki ilişki önemsenmiş ve araştırma tarihsel yöntem kullanılarak geliştirilmiştir. Tarihsel yöntem, özellikle eğitim bilimlerinde kullanılan önemli bir nitel araştırma yöntemidir.

Cohen ve ark. (2000)'e göre, tarihsel yöntem, bugünkü eğitim sistemimizin nasıl geliştiğini anlamamıza yardımcı olacak ve bu anlayışla gelecek süreçler ve değişimlere temel oluşturacak bakışı sağlayabilecektir. Tarihsel yöntemin değerlerini aşağıdaki gibi sıralamak mümkündür:

- Geçmişte üzerinden araştırılmış çağdaş problemlere çözümler sağlamak,
- Günümüz ve gelecekteki eğilimler üzerine ışık tutmak,
- Çeşitli etkileşimlerin önemi ve etkilerini göreceli olarak vurgulamak,
- Geçmişle ilgili, günümüz bağlamında ele alınan hipotezler, teoriler ve genellemelerle ilgili bilginin değişimine olanak tanımak (Cohen, Manion ve Morrison, 2000). Bu çalışmada, mimarlık eğitiminde, geçmiş üzerinden çıkarımlar yaparak günümüz bakışını değerlendirmek ve gelecekle ilgili öngörülerde bulunmak sürdürülebilirlik bağlamında önemlidir.

Önerilen yaklaşım kapsamında: geçmiş bağlamında - mimarlık ekolleri ve mimarlık – bilim ilişkisi; süreç olarak - öncü eğitim modelleri ve bilgi ve araştırma tabanlı eğitim modelleri ve günümüz bağlamında - güncel eğilimler tartışılmıştır. Elde edilen veriler, önemli görülen ölçütler üzerinden kategorilere ayrılarak, gruplandırılarak ve karşılaştırmalı analizler yapılarak değerlendirilmiştir. Bu değerlendirmeler, dört ana başlık altında tanımlanan bileşenlerde yer alacak açılımların oluşturulmasında kullanılmıştır.

4.3. Önerilen Modelin Bileşenleri

Bu bölümde, mimari tasarım stüdyo pedagojisinde bilgi ve araştırma tabanlı sürdürülebilirlik için geliştirilen modelin bileşenleri dört ana başlık altında ele alınmıştır. İlk olarak, yapılan değerlendirmeler üzerine geliştirilen önerinin, stüdyo pedagojisine yaklaşımı ile ilgili ön görüşler tespit edilmiştir. Bu bölümde yapılan değerlendirmeler, mimarlık ekollerinin kendi içlerinde ve öncü eğitim modelleri ile yapılan karşılaştırmalı analizlerini ve bu analizlerin, stüdyo pedagojisinde yeni açılımlarla birlikte incelenmesini içermektedir. İkinci olarak, stüdyo pedagojisine yaklaşım bağlamında temel alınan bilgi ve araştırma tabanlı eğitim modelleri temel prensipler bağlamında karşılaştırmalı analizlerle incelenmiştir. Ayrıca bu bölüm, bilgi ve araştırma tabanlı modellere daha detaylı bir bakış açısı sağlamak için önemli epistemolojik ve ontolojik değerlendirmeleri de içermektedir. Üçüncü olarak, yine bilgi ve araştırma tabanlı eğitim modelleri ile ilişkili olarak öğretim stilleri ve öğrenme teorileri ele alınmıştır. Son olarak da ileri sürülen varsayımdaki sürdürülebilirlik bağlamında en çok önem taşıyan, güncel eğilimlerle ilgili tespitler yapılmıştır.

4.3.1. Stüdyo Pedagojisine Yaklaşım ve Öngörüler

Mimari tasarım stüdyolarında bilgi ve araştırma tabanlı bir bakış öneren yaklaşım kapsamında, sürdürülebilirlik olgusu, dönemsel değişimlere uyum sağlayarak dönüşebilen bir yapı ile devamlılığın sağlanabilirliğini ifade etmektedir. Bu durum göz önüne alınarak, stüdyo pedagojisi tarihsel bir bakışla, geçmişten günümüze ele alınan bir süreç olarak değerlendirilmiş ve çıkarımlar yapılmıştır. İlk olarak, geçmiş süreç olarak mimarlık ekollerinin yaklaşımları analiz edilmiştir. Bu yaklaşımlar, sadece stüdyo pedagojisi kapsamında bakılamayacak bütün bir sistemin sorgusunu gerektiren yaklaşımlardır. Bu durum sonucunda, karşılaştırmalı analizler kapsamında; hedef, eğitim sisteminin yapısı, geliştiği sosyal ortam, pedagojik yaklaşım ve öğretim stili değerlendirme ölçütleri olarak belirlenmiştir. Mimarlık ekollerinin belirlenen ölçütlerle yapılan karşılaştırmalı analizleri Çizelge 4.1.'de görülmektedir.

Çizelge 4.1. Beaux-Arts ve Bauhaus yaklaşımları karşılaştırmalı analizi

	<i>BEAUX-ARTS YAKLAŞIMI</i>	<i>BAUHAUS YAKLAŞIMI</i>
HEDEF	<ul style="list-style-type: none"> • Klasik mimarlığın tartışılmaz değerleri benimseyen mimarlar yetiştirmek, • Lonca ve atölye sistemine alternatif olarak, merkezi kontrole sahip eğitim sistemi oluşturmak. 	<ul style="list-style-type: none"> • Sanatın bütün türlerini ve zanaatın dallarının önde gelen mimarlık alanı altında entegre etmek, • Estetik üretimi özellikle sosyal ve ekonomik ayrıcalıklı ufak bir sosyal tabakanın talepleri çevresinde değil toplumun büyük bölümünün ihtiyaçları çevresinde kurgulamak.
EĞİTİM SİSTEMİNİN YAPISI	<ul style="list-style-type: none"> • Dört aşamalı piramite benzeyen bir eğitim sistemi: ilk olarak kayıt için hazırlık sınıfı, bir sonraki aşamada ikinci sınıf, sonrasında birinci sınıf ve en son ve en yüksek seviye Grand Prix için yarışma ve diplomadan oluşuyor. 	<ul style="list-style-type: none"> • 3 aşamalı hiyerarşik bir eğitim sistemi: ön hazırlık aşamasında yer alan temel eğitim bütün dersleri kapsıyor, daha sonra uygulamalı eğitim mevcut, merkezde ve bütün sanatsal aktivitelerin asıl hedefi olarak mimarlık ve bina yer alıyor.
GELİŞTİĞİ SOSYAL ORTAM	<ul style="list-style-type: none"> • Kraliyet döneminde kralın gücün merkezileştirmek amaçlı yaklaşım, • Fransız ihtilali ile akademilerin sorgulanması, • İhtilal sonrası mühendislik alanındaki hızlı gelişmeler, • Son dönemlerde endüstrileşmenin artması modern yaklaşımların gelişmesi • Birinci ve İkinci Dünya Savaşı süreci. 	<ul style="list-style-type: none"> • Endüstrileşmenin artması sonucu sosyal yeniden yapılanmanın görüldüğü ve emekçiliğin arttığı ortam, • Sanat ve endüstriyi birleştirme çabası ve ihtiyacı söz konusu, • Eğitim sisteminde aktivite-tabanlı modern bir eğitim felsefesi yaygın, • Birinci ve İkinci Dünya Savaşı ortasında bulunan karmaşık siyasi ve politik süreç.
PEDAGOJİK YAKLAŞIM	<ul style="list-style-type: none"> • Klasik modellerden öğrenmeye ve mantıksal nedenlere teşvik, • Rekabet ve kişisel inisiyatifeye dayalı yarışma sistemi en önemli pedagojik araç, • Başarılı olabilmek için mimarlık çalışması ve mesleği eğlenceli bir deneyim olarak görülmelidir görüşü, • Özgürlük: öğrencilerin eğitim süresini, derslerin düzeni ve sırasını, tasarım yürütücüsünü belirli limitlerde kendisinin belirleyebilmesi, • Birinci dünya savaşı sırasında atölyelerde, farklı bakış açılarının denendiği bütünlük göstermeyen yaklaşım. 	<ul style="list-style-type: none"> • İlk yıllarda, el işi emek temel pedagojik yaklaşım, • Itten'in istifasından sonra sanat, teknoloji ve endüstriyi birleştirme çabası söz konusu, • Meyer ile birlikte fonksiyonel kolektif yapıcı olarak tanımlanan eğitim sistemini destekleyen politeknik pedagoji hakim. Eğitim bilimlerindeki kesin bilimler arttırıldı ve sosyal vizyon geliştirildi. Eğitim sistemindeki hiyerarşi bozuldu. • Mies van der Rohe ile birlikte zanaat tabanlı yaklaşım, teori ile pratiğin bütünleşmesi fikri kayboldu. Teori ağırlıklı yaklaşım gelişti.
ÖĞRETME STİLİ	<ul style="list-style-type: none"> • Klasik modellerin analiz edilmesi ve yorumlanması, • Yeni öğrenciler ile eski öğrenciler arasındaki dayanışma ve birbirinden öğrenmeye teşvik edilmesi, • Rekabet ve kişisel inisiyatif araçları ile yarışmalar üzerinden öğrenmenin desteklenmesi 	<ul style="list-style-type: none"> • Zanaat tabanlı yaklaşımla teorik bilginin pratik bilgiye uygulanarak öğretilmesi • Usta-kalfa-çırak hiyerarşisi yoluyla öğrenmenin sağlanması, • Yaratıcılık ve özgün bakış açısının önemsenmesi ile kalıplaşmış bilgilerin ilk başta ele alınmaması ve öğrencilerin sanatsal yeteneklerinin serbest bırakılması önemli.

Mimarlık ekollerinin karşılaştırmalı analizlerine bakıldığında, önemli noktalar tespit etmek mümkündür. Değerlendirme ölçütleri kapsamında yapılan çıkarımlar aşağıda yer almaktadır:

Hedef kapsamında: Beaux-Arts ekolü, toplumun değerler sistemine ve devletin merkezi bir eğitim sistemi oluşturma ihtiyacına, Bauhaus ekolü ise, endüstri devrimi sonucu teknolojik gelişmelere cevap olarak ortaya çıkmıştır. Her iki ekol de, zamanın değerler sistemini ve toplumun ihtiyaçlarını önemsemektedir.

Eğitim sisteminin yapısı kapsamında: Her iki ekolde de, eğitim sistemi aşamalı bir yapıya sahip, bir aşamadan bir aşamaya geçmek belirli koşullar dahilinde mümkündür. Her ikisinde de eğitime hazırlık niteliğinde bir aşama var: Beaux-Arts'da hazırlık sınıfı, Bauhaus'ta temel eğitim dersi. Bütüncül bir bakışla, iki eğitim sistemi de tamamen farklı temel hedefler ve felsefe kapsamında biçimlenmiştir.

Geliştiği sosyal ortam kapsamında: Her iki ekol de, çağa damgasını vurmuş önemli kırılma noktalarının olduğu, homojen yapıya sahip olmayan bir sosyal ortamda gelişmiştir.

Pedagojik yaklaşım kapsamında: Beaux-Arts pedagojik bakışında en önemli pedagojik araçlar, klasik modellerden öğrenme ve yarışmalardır. Beaux-Arts, Birinci Dünya Savaşı'nın olduğu döneme kadar bütüncül eğitim yapısını ve pedagojik yaklaşımları korumuştur. Birinci Dünya Savaşı sırasında, atölyelerde farklı yaklaşımların denendiği bir anlayış hakim olmuştur. Bauhaus pedagojik açımları, süreç içinde değişen yöneticiler, siyasi ve politik gelişmelerin etkisi ile pek çok kırılma noktası yaşamış ve farklı eğilimler göstermiştir. Temel yapısındaki en önemli pedagojik araç, yaparak öğrenme olarak ifade edilebilecek el işi emektir.

Öğretme stili kapsamında: Her iki ekolde de, birbirinden öğrenme kullanılan bir yöntemdir. Beuax_Arts'da öğrenciler arasında, Bauhaus'ta usta-kalfa-çırak ilişkisinde birbirinden öğrenme söz konusudur. Beaux-Arts'ın en belirgin öğretme stili klasik modellerin analizi ve yarışmalar üzerinden öğrenmenin sağlanmasıdır. Bauhaus'ta zanaat –tabanlı öğrenme ve kalıplaşmış düşüncelerden sıyrılarak yaratıcılığı keşfetme temel yöntemlerdir.

Mimarlık ekollerini genel bir bakışla değerlendirdiğimizde; zamanın değerler sistemine ve toplumun ihtiyaçlarına duyarlılık, aşamalı yapıya sahip eğitim sistemi, kendi içinde kırılma noktaları barındıran ve homojen olmayan ortam koşulları, teknolojik ve bilimsel gelişmelerin arttığı dönemlerde bağımsız pedagojik açılımların ortaya çıkması, atölyelerde temel olarak birbirinden öğrenme yönteminin benimsenmesi dikkat çekicidir. Bu çıkarımlar, günümüz mimarlık eğitimi bağlamında da geçerli belirleyiciler olarak görülmektedir.

Mimarlık ekollerinden sonraki süreçte, günümüz mimari tasarım stüdyo pedagojisinin temeli olarak görülen öncü eğitim modelleri geliştirilmiştir. Bu modellerin her biri farklı stüdyo yürütücüleri tarafından, farklı bakış açılarıyla ele alınmışlardır. Süreç içindeki değişimleri ve kırılma noktalarını tespit etmek için, mimarlık ekolleri ve öncü eğitim modelleri arasında yapılacak karşılaştırmalı analiz önemlidir. Öncü eğitim modelleri bütüncül bir eğitim sistemini yansıtmadığı için, değerlendirme ölçütleri; genel yaklaşım ve pedagojik açılımlar olarak belirlenmiştir. Çizelge 4.2. mimarlık ekolleri ve öncü eğitim modelleri arasında yapılan karşılaştırmalı analizi göstermektedir.

Öncü eğitim modelleri ile mimarlık ekollerinin karşılaştırmalı analizine genel yaklaşım bağlamında baktığımızda, yaşanan gelişmeler sonucu yeniden biçimlenen toplum ihtiyaçlarına ve sorunlarına cevap verme kaygısı olduğu görülmektedir. Pedagojik açılımlar bağlamında baktığımızda, öncü eğitim modelleriyle birlikte tasarım sürecinde farklı kaygıların geliştiği görülmektedir. Bunlar kısaca: tasarım sürecinde kullanıcı merkezli yaklaşımlar, sürdürülebilirliğin ekolojik boyutunda yer alan enerji bilinçli tasarım yaklaşımı, tasarım süreci ve yaratıcılık sorgusu, bilgi tabanlı bakışlar, öğrenme teorileriyle stüdyo yorumu. Bu bakış açılarından farklı olarak Beaux-Arts'ın, klasik modellerin değerlerini tartışmasız kabul ederek kullanıcıyla ilgili kaygı duymadığı açıktır. Fakat mimarlığın en iyi öğretilme yöntemleri üzerine; eğlenceli deneyim olmasını sağlama, çeşitlilik, özgürlük ve benzeri fikirler geliştirildiği görülmektedir. Bauhaus yaklaşımında ise öncü eğitim modelleriyle benzerlikler söz konusudur. Bunlar; teorik bilgi ve pratik bilgi arasında ilişki kurma çabası, yaratıcılık sorgusu, sosyal boyutun ele alınması, tasarım sürecinde teknolojinin sorgulanmasıdır.

Çizelge 4.2. Mimarlık ekolleri ve öncü eğitim modelleri karşılaştırmalı analizi

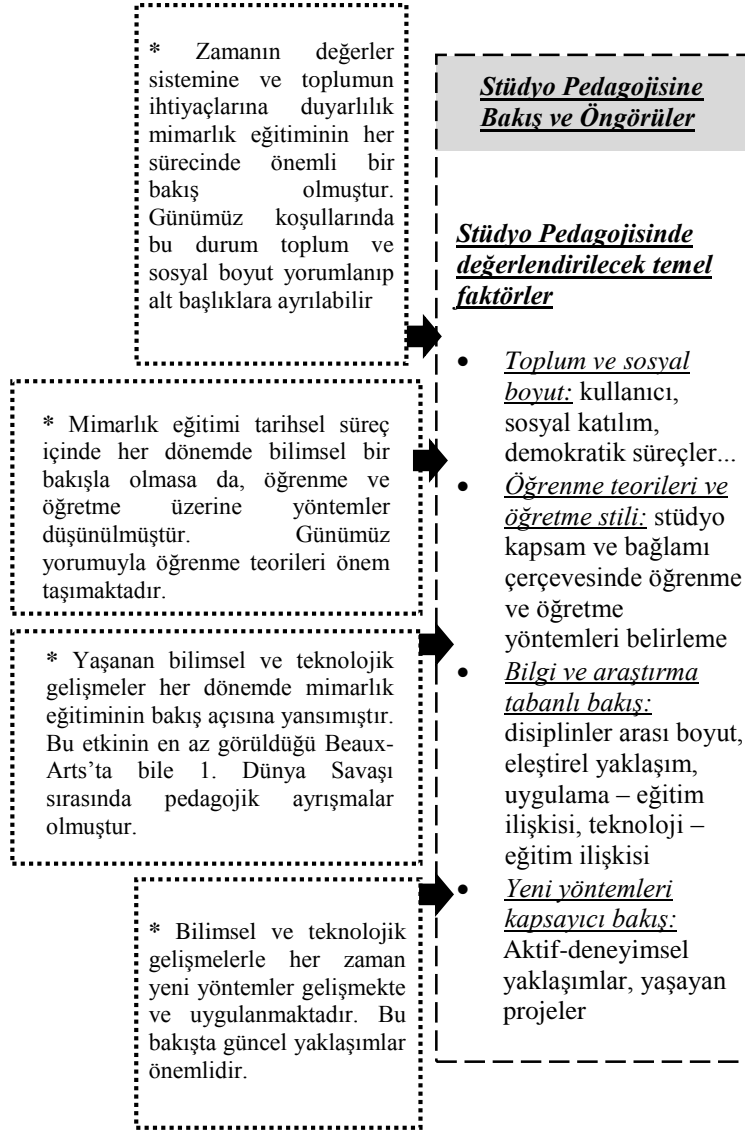
	<i>MİMARLIK EKOLLERİ</i>	<i>ÖNCÜ EĞİTİM MODELLERİ</i>
<i>GENEL YAKLAŞIM</i>	<ul style="list-style-type: none">• Teknoloji ve bilimsel gelişmelerin daha durağan olduğu dönemlerde oluşmuşlardır,• Kendi dönemlerine ait değerler sistemi ve toplum ihtiyaçlarına göre şekillenmişlerdir,• Çağa damgasını vurmuş önemli siyasi ve politik kırılma noktalarının olduğu, homojen yapıya sahip olmayan bir sosyal ortamda gelişmiştir.	<ul style="list-style-type: none">• Teknolojik ve bilimsel gelişmelerin hızla ilerlediği dönemlerde oluşmuşlardır,• Mimarlık ekollerine karşılık, çağdaş toplumların çevresel ihtiyaçlarına daha duyarlı olmada mimarların rolünü arttırmak için arayışlar üzerine şekillenmişlerdir,• 1960'ların sonundaki tasarım yöntemleri akımı tarafından desteklenen, sistemli tasarım sürecinin hakim olduğu, bilimsel gelişmelerin hızla ilerlediği bir ortamda gelişmişlerdir.
<i>PEDAGOJİK AÇILIM</i>	<p>Mimarlık ekollerinin pedagojik açımları ilk dönem(Beaux-Arts) ve ikinci dönem(Bauhaus) olarak ele alınabilir.</p> <p>İlk dönem:</p> <ul style="list-style-type: none">• Klasik modellerden öğrenme ve mantıksal nedenlere teşvik; yarışma sistemi, mimarlığın eğlenceli bir deneyim olma durumu ve başarı ilişkisi, özgürlük ve çeşitlilik temel pedagojik açımlardır. <p>İkinci dönem:</p> <ul style="list-style-type: none">• El işi emek; teori ile pratiği bütünleştirme fikri; sanat, endüstri ve teknolojiyi birleştirme çabası; fonksiyonel, kolektif ve yapıcı yaklaşım; sosyal boyutun ele alınması; yaratıcılık sorgusu; sadece teorik bilginin kullanımı temel pedagojik açımlardır.	<p>Öncü eğitim modellerinin ayrı ayrı ele aldığı temel kaygıları bütüncül bir dille analizinden farklı pedagojik açımlar tespit edilebilir:</p> <ul style="list-style-type: none">• Kullanıcı, toplumsal katılım,, sosyal boyut, demokratik tasarım sürecinin önemsenmesi,• Enerji bilinçli tasarım gibi güncel konuları stüdyo pedagojisine entegre etme çabası,• Tasarım süreci ve yaratıcılık kavramının önemsenmesi,• Bilgi-tabanlı yaklaşımlar, bilginin mimari tasarımla nasıl ilişkilendiğinin, teori, pratik ve uygulama bilgisi arasındaki ilişkinin sorgulanması,• Bilişsel yaklaşımlar ve öğrenme teorilerinin stüdyo pedagojisinde denenme çabası.

Öncü eğitim modelleri ile mimarlık ekolleri karşılaştırmasından sonra, günümüzde mimari tasarım stüdyosunda yeni açılımlar önem taşımaktadır. Bu noktada, ikinci bölümde bu konuda yapılan araştırmalar değerlendirildiğinde, yapılan en güncel çalışmalarda özellikle aktif, deneyimsel, eleştirel, bilgi ve araştırma tabanlı yaklaşımların ön plana çıktığı görülmektedir. Bunun yanında, eğitim ve uygulama arasında sınırları kaldıran yaşayan projeler önemlidir. Öncü eğitim modellerinden itibaren güncelliğini koruduğu düşünülen diğer eğilimler ise: tasarımda yaratıcılık arayışı, disiplinler arası boyut, bilgi ve araştırma, eğitim ve uygulamayı bütünleştirme çabası, eleştirel bakış, öğrenme ve öğretme yöntemleri, toplum- stüdyo ilişkisi, yeni teknolojiler-stüdyo ilişkisi, güncel-moda yaklaşımların tartışılması (ekoloji, sürdürülebilirlik gibi) konularıdır.

Bu bölümde, geliştirilen yaklaşımın stüdyo pedagojisine bakış ve ön görülerini belirlemek üzere, yapılan araştırmalar sonucu elde edilen bilgiler yorumlanmıştır. Bu kapsamda Şekil 4.2.'de grafik olarak ifade edilen stüdyo pedagojisinde değerlendirilecek temel faktörler dört ana başlık altında toplanmıştır:

- Toplum ve sosyal boyut: kullanıcı, sosyal katılım, demokratik süreçler.
- Öğrenme teorileri ve öğretme stili: stüdyo kapsam ve bağlamı çerçevesinde öğrenme ve öğretme yöntemleri belirleme
- Bilgi ve araştırma tabanlı bakış: disiplinler arası boyut, eleştirel yaklaşım, uygulama - eğitim ilişkisi, teknoloji – eğitim ilişkisi
- Yeni yöntemleri kapsayıcı bakış: Aktif-deneyimsel yaklaşımlar, yaşayan projeler

Şekil 4.2 kapsamında da görüldüğü gibi, stüdyo pedagojisinde değerlendirilecek temel faktörler mimarlık eğitiminin gelişim süreci ele alınarak yorumlanmıştır. Bu durum mimari tasarım stüdyo pedagojisinde sürdürülebilirlik arayışı kapsamında önemlidir. Değerlendirme kapsamında, gelişim sürecinin her döneminde etkili görülen yaklaşımların günümüz yorumları yapılarak örneklenmiştir. Yapılan günümüz yorumlarında, temel başlıklar altında her dönem kendini güncelleme potansiyeli sahip, esnek yapıdadır.



Şekil 4.2. Stüdyo pedagojisine bakış ve ön görüler başlığı altında belirlenen stüdyo pedagojisinde değerlendirilecek temel faktörler

4.3.2. Temel alınan Pedagojik Yaklaşımlar

Önerilen yaklaşım, tez kapsamında yapılan varsayımı destekleyerek, özellikle mimari tasarım stüdyo pedagojisinde bilgi ve araştırma üzerine vurgu yapmaktadır. Bir önceki bölümde stüdyo pedagojisine bakış ve ön görüşler kapsamında yapılan çıkarımlar da, bu bakış açısını güçlendirir niteliktedir. Bu bölümde, temel pedagojik yaklaşımlar olarak, üçüncü bölümde yapılan araştırmalar sonucu tespit edilen bilgi ve araştırma tabanlı eğitim modelleri değerlendirilmiştir. Bu eğitim modelleri: örüntü dili modeli, örnek problem modeli, katılımcı model ve enerji bilinçli modeldir. Bu modellerin varlık nedenleri ve temel aldıkları bilgi yapısını anlamak için, epistemolojik ve ontolojik analizler yapılmıştır.

Bu analizler Çizelge 4.3'te görülebilmektedir. Buna göre, epistemolojik bakış açısı ile modele ait bilginin kaynağı, tasarım sürecine aktarılma biçimi, sınırları ve tasarım sürecinde algılanma biçimi sorgulanmaktadır. Ontolojik bakışla, bu eğitim modellerinin var oluş nedeni, stüdyo pedagojisine katkısı, tasarım sürecindeki nesnel gerçekliğin varlığı sorgulanmaktadır. Bu analiz kapsamında değerlendirilen eğitim modellerinin var oluşlarında etkili temel kaygıların, eğitim modelindeki temel bilgi kaynağı ile ilişkili olduğu görülmektedir. Örüntü dili yaklaşımında tasarım alanı üzerine bir söylem geliştirilmiş ve temel bilgi kaynağı olarak tasarım alanı tespit edilmiştir. Örnek problem modelinde temel bilgi kaynağı literatür olup, literatür kapsamında mimarlık alanındaki yeni örnekler, yöntemler, tartışmalar ve yeni rollerin değerlendirilmesi kaygısı duyulmuştur. Katılımcı model sosyal sorumluluk duygusu ve tasarıma toplumun direk katılımını bağlamında geliştirilmiş ve temel bilgi kaynağı olarak toplum ve kullanıcı belirlenmiştir. Enerji bilinçli model enerji bilinçli güncel eğilimin tasarım sürecine nasıl entegre edilebileceği üzerine oluşturulmuştur ve temel bilgi kaynağı güncel bir eğilim olarak enerji bilinçli yaklaşımlardır. Bu durum bilgi kaynağının önemine vurgu yaparken, bilgi kaynağının kapsamındaki değişikliklerin eğitim modelinin bakış açısını da yönlendirebileceğini göstermektedir. Bu noktada, temel bilgi kaynakları üzerinden geliştirilen söylemlerle tasarıma bakışın, bilgi ve araştırma tabanlı eğitim modelleri bağlamında önemli bir yaklaşım olduğu vurgulanabilmektedir.

Çizelge 4.3. Bilgi ve araştırma tabanlı eğitim modellerinin epistemolojik ve ontolojik bakışla değerlendirmesi

	EPİSTEMOLOJİK DEĞERLENDİRME	ONTOLOJİK DEĞERLENDİRME
	<ul style="list-style-type: none"> • Eğitim modelindeki bilginin temel kaynağı nedir? • Bilgi tasarım sürecine nasıl aktarılır? • Bilginin sınırları nelerdir? • Bu model tarafından kullanılan bilgi tasarım sürecinde nasıl algılanır? 	<ul style="list-style-type: none"> • Eğitim modeli hangi temel kaygılar sonucu var olmuştur? • Stüdyo Pedagojisi bağlamında katkıları nelerdir? • Bu modelin tasarım sürecinde nesnel bir gerçeklik var mıdır?
ÖRÜNTÜ DİLİ MODELİ	<ul style="list-style-type: none"> • Bilginin temel kaynağı tasarım alanıdır. • Tasarım alanı bilgilerini tasarım sürecine aktarmak için, uygun örüntüler ve ilişkili kurallar geliştirilir. Her tasarımcının kendine özgü bir yöntem geliştirmesi önemlidir. • Bilgi tasarım alanındaki ilişkilerle sınırlı olsa da literatürle desteklenebilir. • Tasarım alanından edinilen bilgiler süreç içinde her tasarımcının tasarım konsept ve değerlerine göre farklı yorumlanma potansiyeline sahiptir. 	<ul style="list-style-type: none"> • Bu model bir mekanın ruhu ve yaşamının sadece fiziksel çevreye dayanmayıp orada deneyimlediğimiz olayların örüntülerine de dayandığı kaygıları sonucu var olmuştur. • Yöntem tasarımcılara sonsuz çeşitlilikte yeni ve özgün binalar tasarlama gücü vermektedir. • Tasarım sürecinde tanımlanan örüntüler tasarımcıdan tasarımcıya çeşitlenebilme potansiyeli olan oluşumlardır. Bu nedenle nesnel bir gerçeklik olması olası değildir.
ÖRNEK PROBLEM MODELİ	<ul style="list-style-type: none"> • Bilginin temel kaynağı literatür olarak görülmektedir. • Literatür yoluyla örnek inceleyerek elde edilen bilgiler yaratılan kuramsal durumlar ve kavramlarla tasarım sürecine aktarılır. • Bilgi sosyal bağlamda mimarlıkta örnek çalışmalar ve tasarım alanı bağlamında edinilen bilgilerle sınırlıdır. • Model kapsamında örnek inceleyerek oluşturulan bilgiler tasarımcıların yorumuna açıktır. 	<ul style="list-style-type: none"> • Model mimarlık alanında yeni örnekler, tasarım yöntemleri, tasarım tartışmaları ve mimarlar için yeni roller hakkında öğrencilerin bilgi sahibi olarak tasarım sürecine aktif katılımının sağlanması kaygısı ile var olmuştur. • Öğrencilerin tasarıma aktif katılımını, araştırmadan türeyen rasyonel ve bilimsel bilginin desteği ile sağlaması açısından önemlidir. • Nesnel bir gerçeklik söz konusu değildir. Araştırma sonucu elde edilen veriler kişisel yoruma açıktır.
KATILIMCI MODEL	<ul style="list-style-type: none"> • Bilginin temel kaynağı kullanıcı ve toplumdur. • Bilgi farkındalık ve algılama yoluyla toplum ve kullanıcı üzerinden edinildikten sonra yine tasarım sürecine toplum ve kullanıcının aktif katılımı ve alternatifler üzerine yaptıkları değerlendirmelerle aktarılır. • Bilgi, toplum, kullanıcı ve tasarım alanı üzerinden edinilen bilgilerle sınırlıdır. • Toplum ve kullanıcı üzerinden elde edilen bilgilerin tasarımcı tarafından farklı algılanma ve dönüştürülme durumu yoktur. Bu yaklaşımda toplum ve kullanıcının algısı ve öncelikleri önemlidir. 	<ul style="list-style-type: none"> • Model, sosyal sorumluluk duygusunun artması ile tasarım ve karar verme süreçlerine direk toplumun dahil olması kaygısı ile var olmuştur. • Model kullanıcı merkezli, demokratik bir yaklaşım benimsemesi ve katılım sürecinde öğrencilere doğrudan deneyim sağlaması ile ön plana çıkmaktadır. • Kullanıcıdan elde edilen bilgilerle farklı yaklaşımlara sahip tasarımlar geliştirilebilir. Bu nedenle nesnel bir gerçeklik söz konusu değildir.

- Bilginin temel kaynağı güncel eğilimlerdir.
- Güncel eğilimlerden edinilen bilgi yönlendirilmiş teorik dersle desteklenerek tasarım alanı bağlamında tasarım sürecine aktarılmaktadır.
- Bilgi, güncel eğilimlerin yanında, belirlenen konu ile ilgili literatür ve tasarım alanı bilgileri ile sınırlıdır.
- Güncel eğilimlerle birlikte literatürle desteklenen bilginin farklı algılanma durumu yoktur. Sadece tasarım sürecinde bu bilgi üzerinden farklı yorumlar geliştirilebilir.
- Bu model belirlenen güncel eğilimden sağlanan bilginin tasarıma nasıl entegre edilebileceği kaygısı ile var olmuştur.
- Model öğrencilere, güncel eğilimler yoluyla edinilen teorik bilgiyi tasarıma dönüştürme becerisi edindirme çabasında olması nedeniyle önemlidir.
- Edinilen teorik bilginin farklı yorumlarla tasarıma dönüştürülmesi mümkündür. Bu nedenle nesnel bir gerçeklik yoktur.

Bir diğer önemli nokta, Çizelge 4.3.'te yer alan modeller kapsamında bilgi elde ederken yapılan araştırmalarda kullanılan yöntemlerdir. Her biri farklı bilgi kaynağına sahip olan yaklaşımların farklı yöntemlerle bilgi elde etme durumu vardır. Örneğin, literatürden elde edilecek bilgide tanımlanan kavramsal çerçeve ve sınırlar çok önemliyken, kullanıcı üzerinden edinilecek bilgide iletişim ve doğru soru seçimi ön plana çıkabilmektedir. Modeller ontolojik bakış üzerinden, nesnel gerçeklik bağlamında değerlendirildiğinde, hiçbir modelde Beaux-Arts ekolünde olduğu gibi tek doğru yaklaşım ve nesnel gerçeklik arama kaygısı olmadığı görülmektedir. Elde edilen bilgiler üzerinden, yoruma açık, özgün bakış açısı geliştirmek önemsenmektedir. Her bir model, içerik ve kapsam dahilinde mimari tasarım stüdyosuna farklı katkılar sağlamaktadır.

Bilgi ve araştırma tabanlı eğitim modellerinin epistemolojik ve ontolojik analizi sonucu, bu eğitim modellerine ait temel prensipler ve bakış açıları tespit edilmiştir. Bu veriler, eğitim modelleri arasında temel prensipler bağlamında yapılan karşılaştırmalı etkileşim analizine aktarılmıştır. Bu analiz, Şekil 4.3.'de görülmektedir.

	ENERJİ BİLİNÇLİ MODEL	KATILIMCI MODEL	ÖRNEK PROBLEM MODELİ	ÖRÜNTÜ DİLİ MODELİ	TEMEL ALINAN BİLGİ VE ARAŞTIRMA TABANLI MODELLER
Birincil yaklaşım					TEMEL PRENSİPLER
					<i>Tasarım alanındaki biçimsel ve fonksiyonel bilgi</i>
					<i>Yerel durum ve ön plana çıkan tercihlerle bir yöntem geliştirme</i>
					<i>Literatür taraması yoluyla elde edilen bilgi</i>
					<i>Sosyal bağlamda minarlıkta örnek çalışmaların araştırılması</i>
					<i>Kullanıcı ve toplum üzerinden elde edilen bilgi</i>
					<i>Tasarım sürecine toplumun direkt katılımı ile yapılan araştırma</i>
					<i>Döneme ait güncel eğilimlerin değerlendirilmesi ile elde edilen bilgi</i>
					<i>Yönlendirilmiş teorik dersle bilgi tabanının artırılması</i>
İkincil yaklaşım					

Şekil 4.3. Bilgi ve araştırma tabanlı eğitim modellerinin temel prensipler bağlamında karşılaştırmalı etkileşim analizi

Şekil 4.3.'de görülen analiz sonucunda, bilgi ve araştırma tabanlı eğitim modellerinin yaklaşım ve bilgi bağlamında birbirleriyle etkileşim içinde olduğu görülmektedir. Özellikle bilgi kaynağı olarak tasarım alanı ve literatür taraması, en çok kullanılan birincil ve ikincil yaklaşımlardır. Modeller arasında özellikle örnek problem modeli, farklı açılımlara sahip bilgi araştırmasında çok yönlü bir bakışa sahip olmasıyla dikkat çekmektedir.

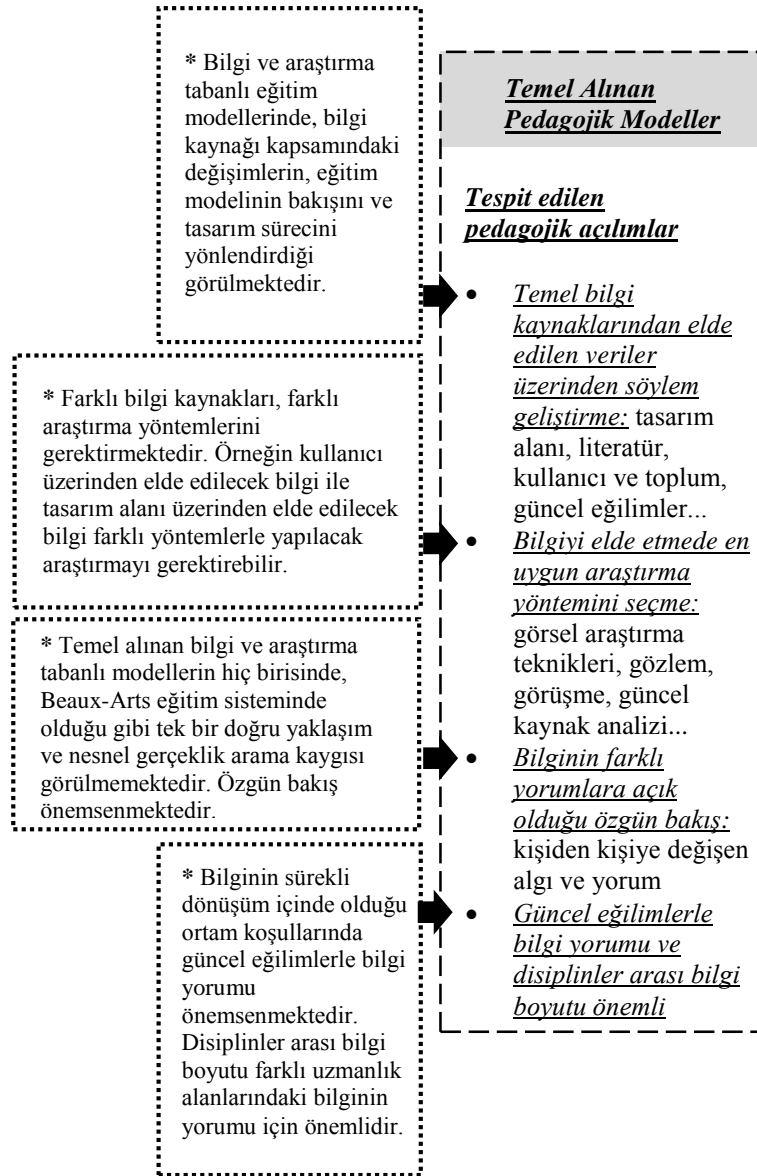
Öncü eğitim modelleri arasından belirlenen bilgi ve araştırma tabanlı modellere, özellikle 1960 sonrası, mimarlığı bilim olarak inceleyen mimar – kuramcılarının bakışlarının temel oluşturacağı düşünülmektedir. Rossi, kentsel bağlamda, modern zaman ve Rönesans'ın karşılaştırmalı bilimsel incelemesini yapmıştır. Bu durum benimsenen tek bir doğru yaklaşım yerine, karşılaştırmalı analizlerle bilginin sorgulanmaya başladığını göstermektedir. Alexander, geliştirdiği örüntü dili yaklaşımı ile sistemli ve bilimsel dayanakları olan bir tasarım sürecini vurgulamaktadır. Lefebvre, mekanı politik, bilimsel ve teknolojik bakış açılarıyla yorumlayarak, mekanın ve mimarlığın güncel eğilimler karşısında yorumlanmasına dikkat çekmiştir. Schulz, psikoloji ve davranış bilimlerini önemseyerek, disiplinler arası ilişkiye vurgu yapmaktadır. Rapaport'un kültürel bağlam, kullanıcı ve çevresel davranış çalışmaları, mimarlığın sosyal ve kullanıcı merkezli boyutunu bilimsel bir bakışla tasarım sürecine aktarmaktadır. Bu noktada özellikle bilginin yorumlanması ve özgün bilgi üretimi, sistemli ve bilimsel tasarım süreci, güncel eğilimlerle bilgi yorumu, disiplinler arası bilgi boyutu ve tasarım sürecinde bilimsel bakış ön plana çıkmaktadır.

Bu bölümde yapılan değerlendirmeler sonucunda, temel alınan pedagojik modeller kapsamında pedagojik açılımlar tespit edilmiştir. Şekil 4.4.'te görüldüğü gibi bu açılımlar dört ana başlık altında yorumlanmıştır:

- Temel bilgi kaynaklarından elde edilen veriler üzerinden söylem geliştirme: tasarım alanı, literatür, kullanıcı ve toplum, güncel eğilimler...
- Bilgiyi elde etmede en uygun araştırma yöntemini seçme: görsel araştırma teknikleri, gözlem, görüşme, güncel kaynak analizi...
- Bilginin farklı yorumlara açık olduğu özgün bakış: kişiden kişiye değişen algı ve yorum

- Güncel eğilimlerle bilgi yorumu ve disiplinler arası bilgi boyutu önemli

Şekil 4.4'te belirlenen pedagojik açılımlar, bilgi ve araştırma tabanlı eğitim modelleri üzerinden yapılan analizlerin, 1960 sonrası mimarlığı bilim olarak gören mimar kuramcılarının görüşleriyle birlikte değerlendirilmesi sonucu oluşturulmuştur.



Şekil 4.4. Temel alınan pedagojik modeller başlığı altında belirlenen pedagojik açılımlar

4.3.3. Pedagojik Kaygılar ve Öğretme Stili

Öğretme ve öğrenme stilleri, mimari tasarım stüdyosunun pedagojik boyutu için önemli psikolojik bileşenlerdir. Stüdyodaki bakış açısına göre farklı ele alınabilen bu yaklaşımların, öğretilmesi veya öğrenilmesi gereken bilginin yapısı ile de ilişkili olduğu düşünülmektedir. Bu bölümde ilk olarak, temel alınan bilgi ve araştırma tabanlı eğitim modellerinin öğretme stilleri, mimarlık ekolleri öğretme stilleri ile birlikte yorumlanmıştır. Daha sonra, tezin ikinci bölümünde genel bir bakışla aktarılan öğrenme teorileri değerlendirilerek ön görülerde bulunulmuştur.

Bilgi ve araştırma tabanlı eğitim modellerinin, kendi içlerinde ve mimarlık ekolleriyle karşılaştırmalı analizi, Çizelge 4.4.'te görülmektedir. Burada uygulanan öğretme stillerini, modelin temel kaygıları ve kapsamı dahilinde inceleyerek öngörülerde bulunmak mümkündür. Örüntü dili modelinde, öğrencilerin birbirinden öğrenmesi önemsenmiştir. Öğrenciler, hem masa kritiği ile değerlendirme aşamasında, hem de tasarım sürecinde grup çalışması ile birbirlerinden öğrenmekte ve birbirlerini değerlendirmektedirler. Birbirinden öğrenme yönteminin, mimarlık ekollerinde de farklı bakışlarla yorumlanarak kullanıldığını görmekteyiz. Beaux-Arts yaklaşımında, öğrenciler arasında serbest dayanışma ve yarışmalar bağlamında; Bauhaus'ta ise, usta-kalfa-çırak ilişkisinde, bu durum gözlemlenebilmektedir. Bu kapsamda, birbirinden öğrenme yönteminin geçmiş süreçte daha çok temel bilgi ve becerilerin edinilmesi bağlamında; günümüz bakışıyla, farklı bakış açılarıyla bilginin nasıl yorumlanabildiğini görmek açısından önemli olduğu söylenebilir. Örnek problem modelinde, literatürden edinilen farklı teorik bilgilerin pratik olarak tasarıma uygulanması sırasında öğrenme gerçekleşmektedir. Üretilen alternatif çözümler öğrenmek için önemli bir araçtır. Bu yöntem de mimarlık ekollerinde kullanılmıştır. Beaux- Arts yaklaşımında, klasik modellerin analiz edilmesi sonucu bilginin tasarım aşamasında yorumlanması yoluyla; Bauhaus'ta ise, zanaat tabanlı bakış ile elde edilen teorik bilginin direk uygulanmasıyla görülmektedir. Burada, bilginin kalıcı olması için uygulanması önemlidir. Günümüz tasarla-yap stüdyoları, bu yönetime örnek olarak verilebilir. Katılımcı modelde öğrenme, toplum ve kullanıcı ile ilişkili konuların araştırılması sürecinde gerçekleşmektedir ve doğrudan deneyim odaklıdır. Bilgi

kaynağı üzerinden araştırmaya teşvik ve bu araştırma sırasında öğrenme söz konusudur. Enerji bilinçli modelde, güncel eğilimlerden edinilen bilgi, öğrenciler için yeni bir bilgi olarak görülebilir. Burada bilginin nasıl ve ne zaman tanıtılması gerektiği üzerine odaklanılmıştır. Bu durum mimarlık öğrencilerini araştırmaya teşvik ederek, hazır bilginin hemen verilmemesi bağlamında yorumlanarak değerli bulunmuştur. Bu durumun Bauhaus'ta da yaratıcılıkla ilişkilendirilerek yorumlandığını görmekteyiz.

Çizelge 4.4. Bilgi ve araştırma tabanlı eğitim modelleri ile mimarlık ekollerinin öğretme stili bağlamında karşılaştırmalı analizi

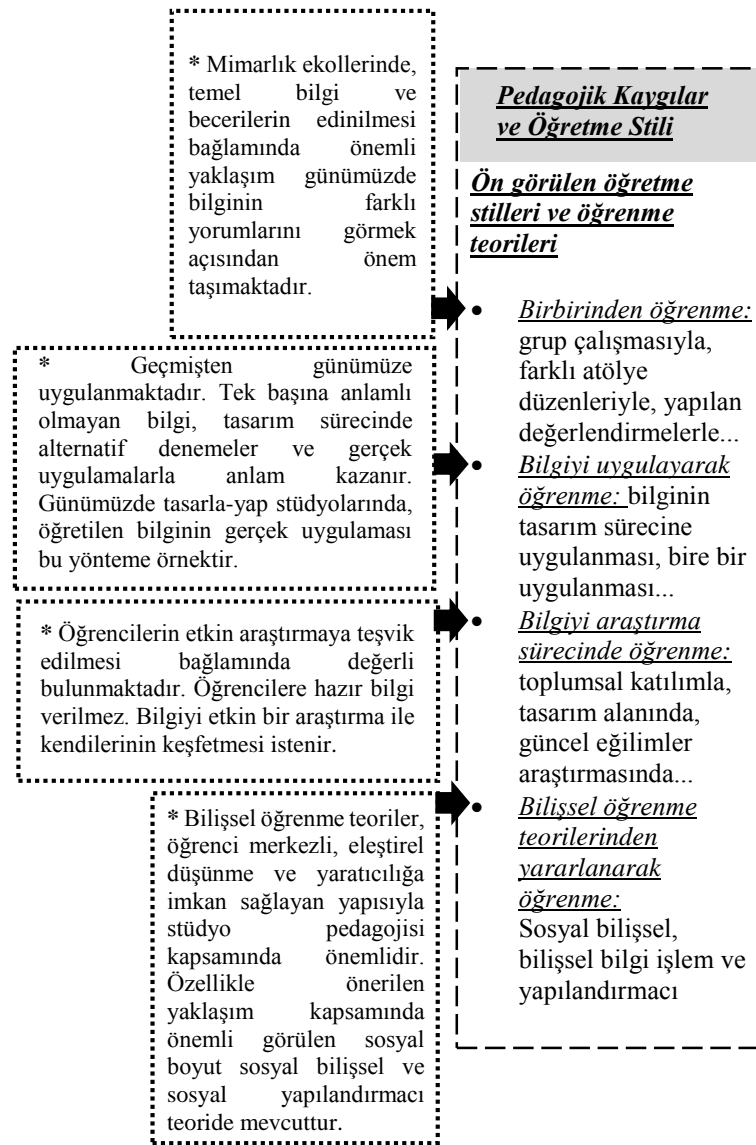
	ÖRÜNTÜ DİLİ MODELİ	ÖRNEK PROBLEM MODELİ
ÖĞRETME STİLİ	<ul style="list-style-type: none"> Grup çalışması kapsamında birbirinden öğrenme, Grup ile masa kritiği olarak yapılan değerlendirme yoluyla öğrenme, Grup çalışmasında uzlaşmak yerine fikir birliğine ulaşmak önemli. 	<ul style="list-style-type: none"> Teori ve uygulamayı ilişkilendirme çabası, Araştırılan teorik bilginin tasarım aşamasına uygulanmasıyla öğrenme, Örnek olaya dayanarak geliştirilen fikirlerin yapısal çözümlene ile test edilmesi ve daha iyi bir yaklaşım arayışı önemli.
	KATILIMCI MODEL	ENERJİ BİLİNÇLİ MODEL
ÖĞRETME STİLİ	<ul style="list-style-type: none"> Eğitsel simülasyon oyunları öğretmede kullanılan bir araç, Doğrudan deneyim sağlamak odaklı yaklaşım, Öğrencileri geliştirdikleri alternatifleri katılımcılarla birlikte araştırmaya teşvik söz konusu, Öncelikli olarak tasarım ve toplumla ilgili konuların araştırılması sürecinde öğrenme önemli. 	<ul style="list-style-type: none"> Bilginin nasıl ve ne zaman tanıtılması gerektiği önemli, Uygun miktarda bilgi ve genel bilgiden özel bilgiye geçiş düşüncesi odaklı, Teoriyi tasarıma dönüştürme kabiliyetini artırma odaklı, Başarıyı arttırmak için öğrenci yürütücü diyalogu önemseniyor.
	BEAUX-ARTS YAKLAŞIMI	BAUHAUS YAKLAŞIMI
ÖĞRETME STİLİ	<ul style="list-style-type: none"> Klasik modellerin analiz edilmesi ve yorumlanması, Yeni öğrenciler ile eski öğrenciler arasındaki dayanışma ve birbirinden öğrenmeye teşvik edilmesi, Rekabet ve kişisel inisiyatif araçları ile yarışmalar üzerinden öğrenmenin desteklenmesi 	<ul style="list-style-type: none"> Zanaat tabanlı yaklaşımla teorik bilginin pratik bilgiye uygulanarak öğretilmesi Usta-kalfa-çırak hiyerarşisi yoluyla öğrenmenin sağlanması, Yaratıcılık ve özgün bakış açısının önemsenmesi ile kalıplaşmış bilgilerin ilk başta ele alınmaması ve öğrencilerin sanatsal yeteneklerinin serbest bırakılması önemli.

Bilgi ve araştırma tabanlı eğitim modellerinde kullanılan öğretim stilleri üzerinden yapılan çıkarımların, öğrenme teorileriyle ilişkilendirilmesinin daha güçlü bir stüdyo yaklaşımı geliştireceği düşünülmektedir. Bu kapsamda, tezin ikinci bölümünde dört ana başlık altında incelenen öğrenme teorileriyle ilgili çıkarımlar yapılacaktır: koşullanma, sosyal bilişsel, bilişsel bilgi işlem ve yapılandırmacı teoriler. Bu teorilerden koşullanma teorileri, davranışsal teoriler kapsamında yer almakta, diğerleri bilişsel teoriler kapsamında yer almaktadır. Bu teoriler, kendi içinde pek çok alt teorilere ayrılabilir.

Davranışsal teoriler kapsamında değerlendirilen koşullanma teorilerini ele aldığımızda, insan zihnini kara kutu olarak görmeleri ve sadece kutunun içine giren ve kutunun içinden çıkanlarla ilgilenmeleri, mimari tasarım stüdyo pedagojisi yapısına uygun görülmemektedir. Bu aynı zamanda, öğrencileri pasif alıcılar olarak gören, öğretici merkezli bir yaklaşımı vurgulamaktadır. Çevresel değişkenler üzerinden, yaparak öğrenme, pekiştirme, tekrar etme ve güdülenme ilkelerini kullanmaları bağlamında kısmi olarak stüdyoya uygulanma potansiyelleri olsa da, temel yaklaşım olarak uygun olmadıkları düşünülmektedir. Bilişsel teoriler, günümüz mimarlık eğitim sisteminin öğrenci merkezli, eleştirel düşünmeye ve yaratıcılığa önem veren yapısı bağlamında, stüdyo pedagojisine daha uygun görülmektedir. Bu teorilerde öğrenen aktif rol oynamakta ve zihinsel süreçler önemsenmektedir. Bu yaklaşım kapsamında bilişsel teorilerin hepsi, yöntem olarak kullanılma potansiyeline sahiptir. Bilişsel bilgi işlem teorileri, yaratıcılık bağlamında ön plana çıkmaktadır. Özellikle geliştirilen modelin pedagojik bakış ve ön görüler bölümünde, toplum ve sosyal boyut üzerine vurgu yapılması ile sosyal bilişsel ve sosyal yapılandırmacı teoriler ön plana çıkmaktadır. Sosyal bilişsel teoriler, öğrenmenin uygulama ve diğerlerini gözlemleyerek gerçekleştirdiğini varsaymakta, birey-çevre-davranış etkileşimini önemsemekte ve sosyal faktörleri değerlendirmektedir. Sosyal yapılandırmacı teoriler ise, öğrenmede sosyal etkileşim ve dilin önemi üzerine vurgu yapmaktadır.

Bu bölümde yapılan değerlendirmeler sonucu, öneri yaklaşımın pedagojik kaygıları ve öğretim stili bağlamında, temel alınabilecek öğretim stilleri ve öğrenme teorileri belirlenmiştir. Bu açılımlar aşağıda yer almaktadır:

- Birbirinden öğrenme: grup çalışmasıyla, farklı atölye düzenleriyle, yapılan değerlendirmelerle...
- Bilgiyi uygulayarak öğrenme: bilginin tasarım sürecine uygulanması, bire bir uygulanması...
- Bilgiyi araştırma sürecinde öğrenme: toplumsal katılımıla, tasarım alanında, güncel eğilimler araştırmasında...
- Bilişsel öğrenme teorilerinden yararlanarak öğrenme: sosyal bilişsel, bilişsel bilgi işlem ve yapılandırıcı



Şekil 4.5. Pedagojik kaygılar ve öğretme stili kapsamında ön görülen öğretim stilleri ve öğretme yöntemleri

Şekil 4.5.'te grafik olarak ifade edilen öğretme stili ve öğrenme teorileri üzerine ön görümler, bilgi ve araştırma tabanlı eğitim modellerinde kullanılan öğretme stillerinin mimarlık ekolleri ile birlikte yapılan analizleri ve öğrenme teorileri üzerinden yapılan çıkarımlarla oluşturulmuştur.

4.3.4. Stüdyo Pedagojisini Etkileyen Güncel Eğilimler

Mimari tasarım stüdyo pedagojisinde kullanılan yaklaşımları belirlemede ve yönlendirmede güncel eğilimler önem taşımaktadır. Özellikle tez kapsamında bu konu üzerine vurgu yapılarak, stüdyo pedagojisinin sürdürülebilirliğinin ancak güncel eğilimler ve etkin araştırmalar sonucunda elde edilen bilgiler temelinde sağlanabileceğini ileri sürülmektedir. Bu bölümde, değişime yön veren mimarlık eğitim politikaları kapsamında stüdyo pedagojisini etkileyen güncel eğilimlerle ilgili çıkarımlar yapılmaktadır.

Mimarlık eğitim ortamında güncel eğilimler; Bologna süreci, akreditasyon süreci, UNESCO/UIA ve UIA konferansları, ENSHA, Mimarlık ve Eğitim Kurultayları bağlamında Çizelge 4.5'te ele alınmaktadır. İlk olarak Bologna Süreci kapsamında tartışılan güncel konulara baktığımızda Türkiye bağlamında eğitimde kalite güvencesinin güçlendirilmesi gerektiği vurgulanmaktadır. Bu durum Mimarlık Eğitim Kurultay'larında da tespit edilen bir konu olup direk akreditasyon sistemlerinin geliştirilmesi ile ilişkilidir. Bunun yanında eğitimde öğrenci merkezli yaklaşım ve yenilikçi öğretme yöntemleri, eğitim ve meslek arasında iş birlikçi tutum, hareketlilik, araştırma ve teknolojiye dayanan bilgi temelli yaklaşımlar üzerine vurgu yapılmıştır. Akreditasyon bağlamında güncel eğilimlere bakıldığında NAAB öğrenci performans kriterlerinde, eleştirel düşünme üzerine belirlenen başlık dikkat çekicidir. Eleştirel düşünme aynı zamanda bilgi ve araştırma tabanlı yaklaşımlarla sağlanabilir. MİAK tarafından öğrencilerin kazanması gereken bilgi ve beceriler, başlık olarak farklılık gösterse de içerik olarak benzerdir. MİAK ta özellikle yaratıcılık üzerine vurgu yapılmıştır. Her iki kurum tarafından belirlenen kriterler de UNESCO/UIA mimarlık bildirgesinde tanımlanan “genel kültürü kapsamlı” mimar yetiştirmek tanımını desteklemektedir. UIA tarafından son on yılda düzenlenen konferanslara bakıldığında özellikle dört başlığın ön plana çıktığı

görülmektedir: Kültürel miras, sürdürülebilirlik, teknoloji, küreselleşme. Bu başlıkların özellikle CACB tarafından düzenlenen “Geleceğin Mimarlarını Eğitmek” başlıklı konferansta da, kültürel miras hariç ön plana çıktığı görülmektedir. ENSHA konferanslarının genel bir bakışla mimarlık eğitiminin değişimi yönünde çözümler üretmek odaklı olduğu görülmektedir. Bu bakış, tez kapsamında önemsenen sürdürülebilirlik bağlamını da desteklemektedir.

Çizelge 4.5. Bologna Süreci, akreditasyon süreci, UNESCO/UIA ve UIA konferansları, ENSHA, Mimarlık ve Eğitim Kurultayları bağlamında güncel eğilimler analizi

GÜNCEL EĞİLİMLER

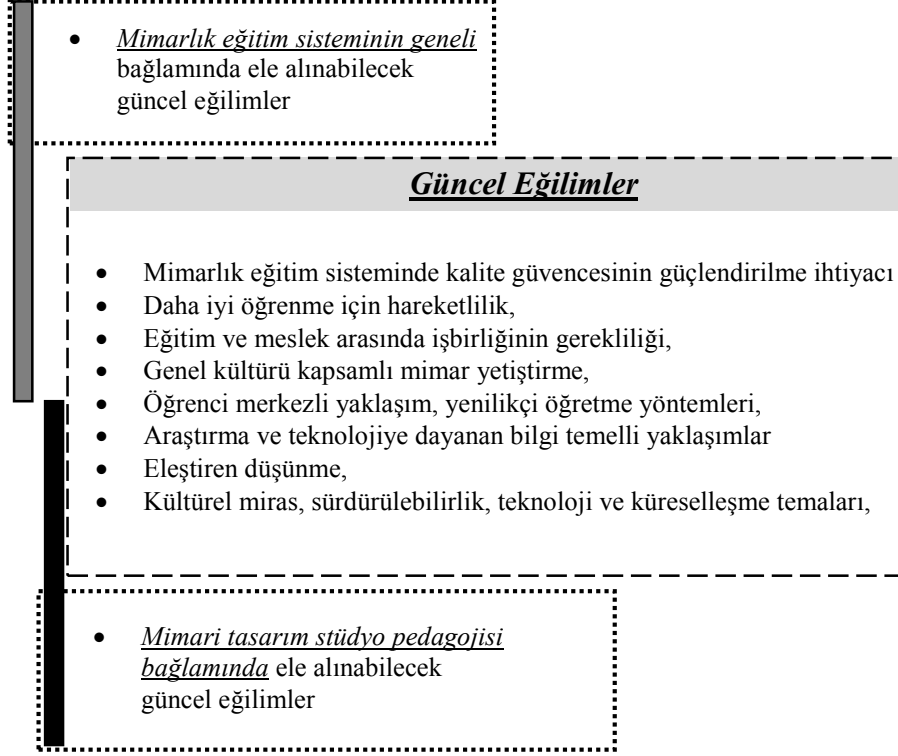
BOLOGNA SÜRECİ	<ul style="list-style-type: none"> • <u>Mayıs 2015 Erivan Bildirgesi:</u> <i>Türkiye’de en zayıf alan olarak kalite güvencesi ve dış kalite güvencesi belirlenmiş</i> • <u>Nisan 2012 Bükres Bildirgesi:</u> <ul style="list-style-type: none"> ○ Öğrenci merkezli öğrenme ve yenilikçi öğretme yöntemlerini destekleyici ilham verici çalışma ve öğrenme ortamı yaratılması, öğrencilerin her yönetim seviyesine dahil olması, ○ Yaşam boyu öğrenme, problem çözme ve girişimcilik becerileri işverenle olan işbirliğini iyileştirmekle geliştirmek, ○ Daha iyi öğrenme için hareketlilik ○ Avrupa yükseköğretim alanı içinde araştırma ve teknolojiye dayanan bilgi temelli ortaklıkların desteklenmesi
AKREDİTASYON	<ul style="list-style-type: none"> • <u>Canberra Accord üyesi ülkelerin akreditasyon sistemini temsilen NAAB öğrenci performans kriterleri:</u> _Eleştirel düşünme ve sunum, bina uygulamaları teknik beceriler ve bilgi, entegre mimari çözümler, mesleki uygulama • <u>MIAK öğrencilerin kazanması gereken bilgi ve beceriler:</u> Mimarlık-tasarım/yaratıcı düşünme, Mimarlık-tarih/kuram, kültür/sanat, Mimarlık-çevre/kent/toplum, Mimarlık-teknoloji, mimarlık-meslek ortamı • Kanada mimarlık okulları akreditasyonundan sorumlu kurum CACB 2014 düzenlediği “ Geleceğin Mimarlarını Eğitmek “başlıklı konferansında mimarlık uygulamasında değişikliğe sebep olan faktörleri 7 başlık altında toplamıştır: <ul style="list-style-type: none"> ○ Teknoloji, küreselleşme, üretim ve tedarikteki değişimler, rollerin özelleşmesi, sürdürülebilirlik, politik ve sosyal sorumluluk eksikliği, uygulamanın ölçeğinde değişim

UNESCO-UIA VE UIA KONFERANSLARI	<ul style="list-style-type: none"> • UNESCO/UIA mimarlık bildirgesi: mimarlık eğitiminin temel hedefi, <u>genel kültürü kapsamlı</u> mimarlar yetiştirme olarak tanımlanıyor. • Son on yıl içinde düzenlenen UIA mimarlık konferanslarında ön plana çıkan açılımlar: <ul style="list-style-type: none"> ○ <u>Kültürel miras, sürdürülebilirlik, teknoloji</u> (Seoul-2017) ○ <u>Başka kavramıyla farklı arayışlar</u> (Durban-2014) ○ <u>Doğal felaketler, dayanışma, sürdürülebilirlik</u> (Tokyo-2011) ○ <u>Küresellik , iletişim</u> (Turin -2008) ○ <u>Kentsel bağlamı küresel ölçekte değerlendirme</u> (Istanbul – 2005) ○ <u>Sürdürülebilirlik, harcanabilirlik, kültürel miras, tarihsel ilişki, bölgesel kimlik</u> (Berlim – 2002) ○ <u>Küresel – yerel bağlamında 21. yüzyıl mimarlığı</u> (Beijing – 1999) ○ <u>Kentsel bağlamda günümüz ve gelecek mimarlığı</u> (Barcelona - 1996)
ENSHA	<p><u>Mimarlık eğitimi kapsamında son beş yıl içinde belirlenen konferans temaları:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • 2010: “Gelecek İçin Öğrenmek: Belirsizlik Çağında Mimarlık Okullarının Yeni Sorumlulukları” • 2011: “Azla Çoğu Yapmak: Zorlu Zamanlarda Mimarlık Eğitimi” • 2012: “Mimarlık Eğitimi Ortamlarında Öğrenme Kalitesini Geliştirmek” • 2013: “Değişimle Yüzleşmek: Uyumlu, Sorumlu, Çekici ve Dinamik bir Mimarlık Eğitimi için” • 2014: ““Ya Sonra?: Mimarlık Eğitiminin Geleceğe Yönelik Perspektiflerini Belirlemek”
MİMARLIK VE EĞİTİM KURULTAYLARI	<ul style="list-style-type: none"> • Yaşanan toplumsal ve çevresel değişimlerle birlikte, mimarlık mesleği hizmet alanının genişlemesi ile <u>disiplinler arası iletişime</u> gereksinim • Mobilite, uluslararası etkileşim ve iletişim olanaklarına cevap verecek <u>yeni uygulamalar, yasal düzenlemeler ve meslek ilkeleri</u> • <u>Herkes için tasarım, sürdürülebilirlik gibi evrensel tasarım ilkeleri</u> önemseniyor, • Eğitimde <u>kalite güvencesi</u> önemli.

Çizelge 4.5. üzerinden yapılan çıkarımlarla güncel eğilimleri aşağıdaki gibi belirlenmiştir:

- Mimarlık eğitim sisteminde kalite güvencesinin güçlendirilme ihtiyacı
- Daha iyi öğrenme için hareketlilik,
- Eğitim ve meslek arasında işbirliğinin gerekliliği,
- Genel kültürü kapsamlı mimar yetiştirme,
- Öğrenci merkezli yaklaşım, yenilikçi öğretim yöntemleri,
- Araştırma ve teknolojiye dayanan bilgi temelli yaklaşımlar
- Eleştiren düşünme,
- Kültürel miras, sürdürülebilirlik, teknoloji ve küreselleşme temaları,

Belirlenen güncel eğilimler Şekil 4.6’da görüldüğü gibi, mimarlık eğitiminin geneli bağlamında ve mimari tasarım stüdyosun bağlamında ele alınabilecek eğilimler olarak belirlenmiştir. Fakat mimarlık eğitimi ve mimari tasarım stüdyoları sürekli etkileşim içinde olan bir yapıya sahip oldukları için bu eğilimler etkinlik dereceleri farklı olsa da her ikisi içinde geçerli görülmektedir.



Şekil 4.6. Stüdyo pedagojisini etkileyen güncel eğilimler

Şekil 4.6.’da belirlenen güncel eğilimler şu anda içinde bulunduğumuz dönemi yansıtmakla birlikte, zaman içinde değişim ve dönüşüme uğrayacağı ön görülmektedir.

4.4. Önerilen Modelin Kavramsal Çerçevesi ve Değerlendirme

Bilgi çağında, gelişen ve dönüşen mimarlık eğitimi ortamının temel bileşeni olarak mimari tasarım stüdyolarında sürdürülebilirliğin, bilgi ve araştırma tabanlı bir yaklaşımla sağlanabileceği varsayımı üzerine geliştirilen öneri, tez kapsamında yapılan bütün araştırmaların sentezlendiği ana bölümü ifade etmektedir. Bu varsayımda vurgulanan sürdürülebilirlik olgusu kapsamında, mimari tasarım stüdyo pedagojisinde geçmiş, süreç ve günümüz yaklaşımlarının tarihsel bir bakışla araştırılması ve gelecekle ilgili ön görülerde bulunulması önemsenmiştir.

Önerilen modelin kavramsal çerçevesinin ilk bileşeni olarak, stüdyo pedagojisine bakış ve ön görüler kapsamında, geçmiş yaklaşım olarak mimarlık ekolleri, süreç içindeki yaklaşım olarak öncü eğitim modelleri, günümüz yaklaşımları olarak stüdyo pedagojisinde yeni açılımlar incelenmiştir. Bu incelemeler sonucu, mimarlık eğitim süreci boyunca farklı yorumlansa da sürekliliğini korumuş bakış açıları, geçmiş ve günümüz yorumlarıyla birlikte ele alınarak, stüdyo pedagojisinde değerlendirilecek temel faktörler olarak belirlenmişlerdir. Bu faktörlerin, zaman içinde bakış açıları değişmesine rağmen, eğitim yapısını etkilemeye devam etmeleri, mimarlık eğitimin sürdürülebilirliği bağlamında önemli görülmektedir.

Temel alınan pedagojik modeller üzerinden, önerinin pedagojik açılımlarının belirlenmesi, modelin diğer önemli bileşenini oluşturmaktadır. Bu bölümde, bilgi ve araştırma tabanlı eğitim modellerinin epistemolojik - ontolojik değerlendirmeleri ve karşılaştırmalı analizleri ile birlikte, 20. yüzyılda bilim ve mimarlık arasındaki ilişkide önemli mimar-kuramcılarının bakış açıları incelenmiştir. Bu yaklaşımlar, şimdiye kadar ele alınmış ve bundan sonra ele alınacak bilgi ve araştırma tabanlı yaklaşımların özünde olan temel açılımlar olarak değerlendirilmektedir.

Önerinin, pedagojik kaygılar ve öğretme stili bileşeni, bilgi ve araştırma tabanlı eğitim modellerindeki öğretme stillerinin geçmiş ve günümüz bağlamında sorgulanmasından yapılan çıkarımlarla ve öğrenme teorilerinin günümüz stüdyo pedagojisi bağlamında değerlendirilmesi ile yorumlanmıştır. Burada ön görülen

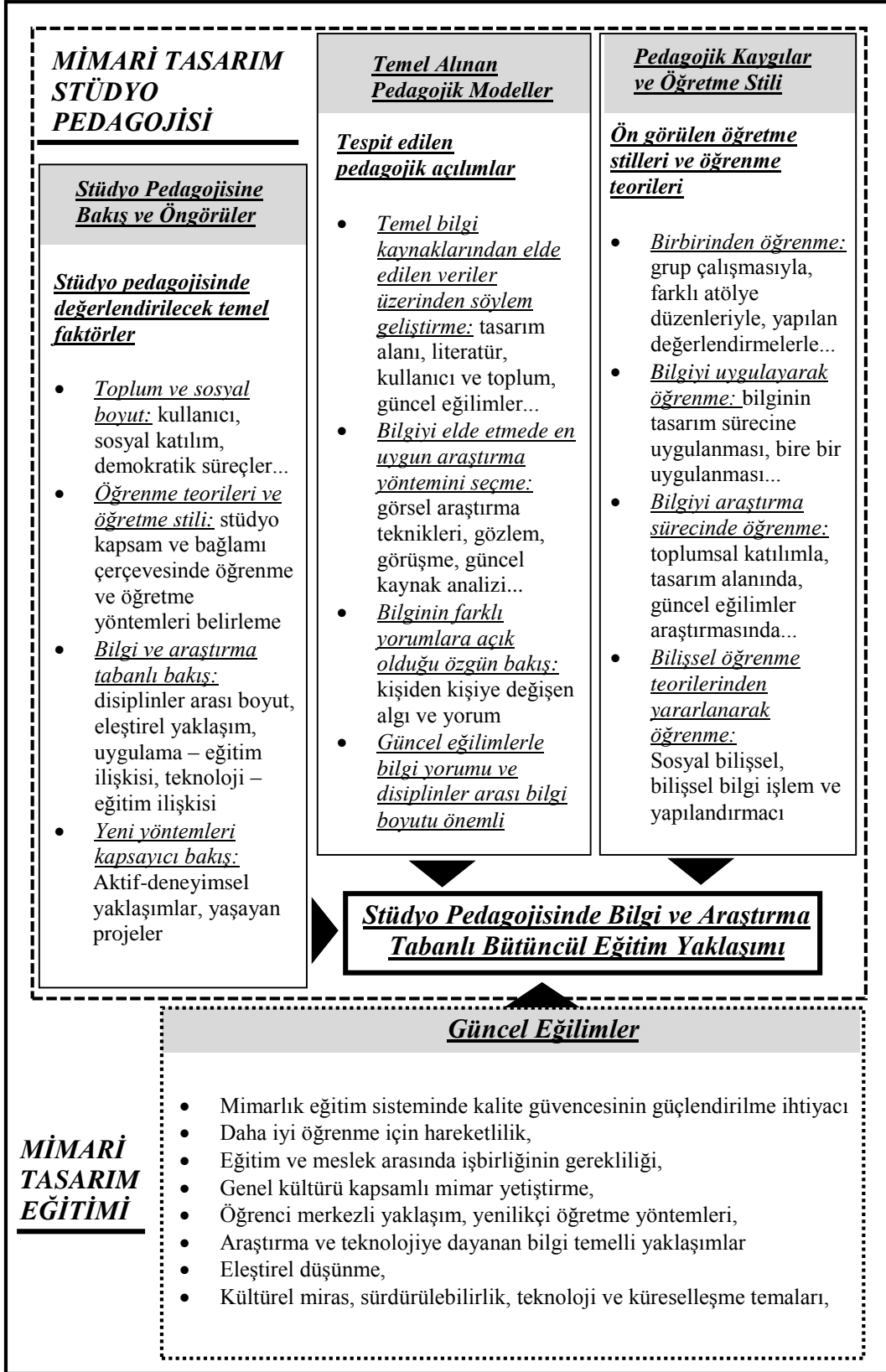
öğretme stilleri ve öğrenme teorileri, günümüzde olan ve gelecekte olması ön görülen çoğulcu bakış açısı kapsamında, farklı bilgi tabanları için farklı temel öğrenme yöntemleri önermeleri bağlamında değerlidir.

Güncel eğilimler bileşeni, mimari tasarım eğitimi ve stüdyo pedagojisini etkileyen, değişim ve dönüşümünü sağlayan ana belirleyicidir. Bu bölümde, güncel eğilimleri belirleme de eğitime yön veren eğitim politikaları başlığı altında; Bologna Süreci, akreditasyon süreci, önemli görülen kurultay ve konferanslarda alınan kararlar ile mimarlık eğitiminde etkin kurumların yaklaşımları değerlendirilmiştir. Burada yapılan çıkarımlar, günümüz koşullarını yansıtmaktadır. Aynı yöntemi izleyerek, gelecekte farklı çıkarımlar yapmak mümkündür. Burada özellikle; araştırma ve teknolojiye dayanan bilgi temeli yaklaşımlar, eleştirel düşünme, öğrenci merkezli ve yenilikçi öğretme yöntemleri, sürdürülebilirlik tez kapsamında varsayılan bakış açısını destekler nitelikte olması ile önemli görülmüştür.

Sürdürülebilir bir mimarlık eğitiminde, stüdyo pedagojisinde bağlamında bilgi ve araştırma tabanlı bütüncül eğitim yaklaşımını yansıtan modelin kavramsal çerçevesi Şekil 4.7’de görülmektedir.

Modelin kavramsal çerçevesi, bu bölümde ele alınan bileşenlerin etkileşimini ifade etmektedir. Önerilen model;

- Her dönemde yaşanan gelişmeler sonucu değişen değerlere rağmen bir üst başlıkta aynı kalan sürdürülebilir bir bakış açısı önermesi,
- Bilgi ve araştırma temelinde farklı yaklaşımlar için pedagojik açılım seçenekleri sunması,
- Öğrenci merkezli bir yaklaşım belirleyerek uygulanabilecek bilgi ve araştırma tabanlı öğretme stilleri ve öğrenme teorileri için alternatifler sunması,
- Stüdyo pedagojisinin bütün dinamiklerini etkileme potansiyeline sahip güncel eğilimleri değerlendirmesi bağlamında önem taşımaktadır.



Şekil 4.7. Mimari tasarım stüdyosunda bilgi ve araştırma tabanlı sürdürülebilirlik model önerisi kavramsal çerçevesi

5. SONUÇ VE ÖNERİLER

Mimarlık eğitimi ve mimarlık eğitiminin temel bileşeni olarak stüdyo pedagojisi kapsamında, geçmişten günümüze farklı yaklaşımlar görmek mümkündür. Bu yaklaşımlar, içinde buldukları döneme ait gelişmeler ve eğilimlerden etkilenerek oluşmuştur. Günümüzde, bilgi çağında yaşanan gelişmeler sonucu artan yeni bilgi alt yapılarının, mimarlık eğitimi ve mimari tasarım stüdyo pedagojisine yansımaları sonucunda, çoğulcu bir bakış açısı görülmektedir. Bu tez kapsamında, günümüz çoğulcu bakış açısını bir üst çerçevede bütünleştirerek, mimarlık eğitiminin sürdürülebilirliğini, mimari tasarım stüdyosu bağlamında, bilgi ve araştırma tabanlı bir yaklaşımla sağlayacak bir model geliştirilmesi hedeflenmiştir. Bu noktada, mimarlık eğitiminin güncel eğilimlere paralel dönüşümünde, mimari tasarım stüdyolarında sürdürülebilirliğin, bilgi ve araştırma tabanlı bir yaklaşımla sağlanabileceği varsayılmıştır. Bu varsayım üzerine yapılan araştırmalar genel bir bakışla: mimarlık eğitiminin gelişim süreci üzerine, özel bir bakışla: mimarlık eğitiminde bilgi ve araştırmanın yeri üzerine odaklanmıştır. Her iki araştırma da özellikle stüdyo pedagojisi bağlamında ele alınmıştır. Yapılan araştırmalar, bütüncül bir dille, önerilen modelin kavramsal çerçevesini oluşturmak üzere yorumlanmıştır.

Türkiye’de mimarlık eğitiminde, mimari tasarım stüdyosunun pedagojik boyutunu bütüncül bir yaklaşımla inceleyen detaylı bir çalışmadan çok, stüdyo pedagojisine belirli bir konu bağlamında katkı sağlayan noktasal çalışmalar mevcuttur. Türkiye dışında bu bütüncül yaklaşım konusunda özellikle Ashraf Salama’nın önemli çalışmaları vardır. Yapılan çalışmalar içinde bu tez, mimari tasarım stüdyo pedagojisinde dönemsel olarak geliştirilen yaklaşımları bir üst çerçevede bütünleştirerek bilgi ve araştırma tabanlı sürdürülebilir bir model önermesi, bu modelin geçmiş –günümüz ve gelecek bağlamında geliştirilmesini sağlayan tarihsel yöntem kullanması bağlamında ayrıcalıklıdır. Bu çalışma kapsamında stüdyo pedagojisinde öğrenme teorilerinin ve mimarlık eğitime yön veren eğitim politikalarının da değerlendirilmiş olması, bu çalışmayı diğerlerinden farklı kılan bir diğer yöndür. Tez kapsamında elde edilen sonuç ve öneriler aşağıda yer almaktadır:

- Zamanın değerler sistemi ve toplum ihtiyaçlarına duyarlılık her dönemde mimarlık eğitimi gelişim sürecine yön veren ve dönüşmesini sağlayan bir faktör olmuştur. Beaux-Arts döneminde bu bakış: klasik mimarlığın tartışılmaz değerleri üzerine kurgulanma ve eğitimin bir kamu hizmeti olarak herkese açık yapısıyla, Bauhaus döneminde: endüstri devrimi sonucu gelişen teknolojiye cevap olarak geliştirilme ve estetik üretimin toplumun büyük bir bölümünün ihtiyaçları çevresinde kurgulanmasıyla, öncü eğitim modellerinde: çağdaş toplumun ihtiyaçlarına cevaben geliştirilme ve sistemli tasarım yaklaşımlarından etkilenmeleri ile örneklenebilmektedir. Bu bakışla mimarlık eğitimi ve stüdyo pedagojisinin sürdürülebilirliği bağlamında zamanın değerler sistemi ve toplum ihtiyaçlarını yansıtan güncel eğilimler önemlidir. Değişime yön veren eğitim politikalarının değerlendirilmesi ve güncel eğilimlerin belirlenmesi ile mimari tasarım stüdyo pedagojisi, yaşanan değişimlere daha kolay adapte olacak ve çağa ayak uyduracaktır.
- Yaşanan bilimsel ve teknolojik gelişmelerin, her dönemde mimarlık eğitiminin ve stüdyo pedagojisinin yapısını etkilediği görülmektedir. İki yüzyılı aşkın süre varlığını sürdüren Beuax-Arts yaklaşımı, önceki süreçlerde dikkat çekici olmamasına rağmen 20. yüzyılda atölyelerde pedagojik ayrışmalar yaşamıştır. Bauhaus, kısa süren eğitim sürecine rağmen endüstrileşme ve teknolojik gelişmelerin etkisi ile daha çok katmalı bir pedagojik bakış açısına sahip olmuştur. Özellikle yoğun bilimsel gelişmeler olduğu dönemde ortaya çıkan öncü eğitim modelleri kapsamında çoğulcu bir bakışla pek çok farklı yaklaşım geliştirilmiştir. Bu bağlamda, araştırma sonucu gelişen bilgi alt yapısının, mimarlık eğitim süreci etkileyen en önemli faktörlerden biri olduğu söylenebilir. Süreç içinde en yoğun kırılma noktaları, yeni bilgilerle başa çıkma çabası sonucu oluşmuştur. Bu çoğulcu bakışın, bilgi ve araştırma tabanlı bir yaklaşımla bir üst çerçevede bütünleştirmesiyle önemlidir. Bu durum sonucunda yeni bilgilerle başa çıkmak ve uyum sağlamak daha kolay olacaktır.
- Değişime yön veren eğitim politikaları ve yeni pedagojik açılımlar kapsamında, bilgi ve araştırma temelli bakışın önemli bir yeri olduğu görülmektedir. Bu bağlamda pek çok akreditasyon kurumu, araştırma politikaları geliştirmiştir. Bu kurumlar aynı zamanda, güncel temaları araştırmak için konferanslar da

düzenlemektedirler. Durum Türkiye'deki kurumlar bağlamında değerlendirildiğinde akreditasyon ve kalite güvence süreçlerinin gelişmesi gerektiği tespit edilmiştir. MİAK, araştırma politikasına ait ayrıntılı bilgi resmi internet sitesinde belirtilmemiştir.

- Öğrenme ve öğretme yöntemleri stüdyoda daha etkin bir eğitim sistemi geliştirmek bağlamında önemlidir. Mimarlık eğitimin gelişim süreci kapsamında bilimsel gelişmeler arttıkça, farklı bilgi türlerinin öğrenme ve öğretilme yöntemleri üzerine bilimsel çalışmaların da yoğunlaştığı görülmektedir. Bunun yanında, bazı öğretim stillerinin temellerinin Beaux_Arts ve Bauhaus atölyelerinde kullanılan yöntemlere dayandığı tespit edilmiştir. Dönemsel yorumları çok farklı olsa da, bunlar temelde aynı yaklaşımlardır. Örneğin, birbirinden öğrenme yöntemi günümüzde dikey stüdyolar bağlamında uygulanan bir yöntem olsa da, Beuax-Arts'da serbest dayanışma ve yarışmalar bağlamında, Bauhaus'ta usta-çırak-kalfa ilişkisinde bağlamında uygulanmıştır. Bilgiyi uygulayarak öğrenme de bu bağlamda örneklenebilmektedir.
- Günümüzde mimari tasarım stüdyosunun pedagojik boyutu, pek çok alt başlık altında incelenen, karmaşık bir yapıya sahiptir. Yapılan en güncel çalışmalar özellikle aktif, deneyimsel, eleştirel, bilgi ve araştırma tabanlı yaklaşımlara işaret etmektedir. Bu tez özellikle, günümüzde var olan çoğulcu bakışı, kendi içinde alternatif tanıyacak şekilde, bilgi ve araştırma tabanlı bir yaklaşımla bütünleştiren bir model geliştirmesi; her dönemde yaşanan gelişmeler sonucu değişen değerlere rağmen, bir üst başlıkta aynı kalan sürdürülebilir bir bakış önermesi ile önem taşımaktadır. Ayrıca, güncel eğilimlerle beslenen yaklaşımı, mimarlık eğitiminin sürdürülebilirliği bağlamında değerli görülürken, mimari tasarım stüdyo pedagojisinde öğrenci merkezli bir bakış geliştirerek, öğretim stilleri ve öğrenme teorileri üzerine alternatifler sunması ile ön plana çıkmaktadır.

KAYNAKLAR

- Alderman, M. K. (1999), *Motivation for Achievement Possibilities for Teaching and Learning*, Lawrence Erlbaum Associates Publishers, USA.
- Alexander, C., Ishikawa, S., Silverstein, M., Jacobson, M., Fiksdahl-King, I. ve Angel, S. (1977), *A Pattern Language*, Oxford University Press, New York.
- Alexander, C. (1979), *The Timeless Way of Building*, Oxford University Press, New York.
- Alexander, C. (2002), *The Nature of Order : An Essay on the Art of Building and the Nature of the Universe, Book One*, The Center for Environmental Structure, California.
- Alstete, W. J. (2004), *Accreditation Matters Achieving Academic Recognition and Renewal: ASHE-ERIC Higher Education Report: 30*, Wiley, USA.
- Antoniades, A.C. (1990), *Poetics of Architecture*, Van Nostrand Reinhold, NewYork.
- Artun, D. (2007), *Paris'ten Modernlik Tercümeleri : Académie Julian'da İmparatorluk ve Cumhuriyet Öğrencileri*, İletişim Yayınları, İstanbul.
- Baç, M. (2011), *Epistemoloji*, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Baker, G. H. (1996), *Design Strategies in Architecture: an Approach to the Analysis of Form*, E & FN Spon, UK.
- Balamir, A. (1985), “Mimarlık Söyleminin Değişimi ve Eğitim Programları” *Mimarlık*, 218, 9-15.
- Balcıoğlu, T. (2009), “İçimizdeki Bauhaus: İzmir Ekonomi Üniversitesi Güzel Sanatlar ve Tasarım Fakültesi Eğitim Programları” *Bauhaus: Modernleşmenin Tasarımı Türkiye’de Mimarlık Sanat ve Tasarım Eğitimi ve Bauhaus* (Ed:Artun A. ve Aliçavuşoğlu E.), İletişim, Türkiye, 393-420.
- Betts, P. (1999), “New Bauhaus and School of Design, Chicago” *Bauhaus* (Ed: Fiedler, J. ve Feierabend P.), Könemann, Germany, 66-74.
- Bloom, B. S. (1979), *İnsan Nitelikleri ve Okulda Öğrenme*, Milli Eğitim Basımevi, Ankara.
- Boden, M. A. (1979), *Paiget*, Fontana Paperbacks, Glasgow.

- Cairns, G. ve Worthington, J. (1997), *Perspectives on Architectural Education*, University of York, UK.
- Carlhian, J. P. (1979), "The Ecole des Beaux-Arts: Modes and Manners" *JAE*, 33:2, 7-17.
- Chafee, R. (1977), "The Teaching of Architecture at the Ecole des Beaux-Arts" *The Architecture of the Ecole des Beaux-Arts* (Ed: Drexler A.), Secker & Warburg, London, 61-110.
- Cohen, L., Lawrence, M. ve Morrison, K. (2000), *Research Methods in Education*, RoutledgeFalmer, USA.
- Coffey, K. R. ve Millsaps, E. M. (2004), *A Handbook To Guide Educational Institutions Through The Accreditation Process, The ABCs of Accreditation*, The Edwin Mellen Press, USA.
- Cole, R. J. (1980), "Teaching Experiments Integrating Theory and Design", *JAE*, 34:2, 10-14.
- Çakır, M. A. (2007), "Sosyal Bilişsel Öğrenme Kuramı", *Eğitim Psikolojisi*, (Ed. Kaya, A.), Pegem Yayıncılık, Ankara, 411-437.
- Çelen, N. (1999), *Öğrenme Psikolojisi*, İmge Kitabevi, Ankara.
- Davis, H. (1983), "Individual Houses in Groups: The Pattern Language in the Teaching Studio", *JAE*, 36:3, 14-19.
- Davis, H. (1983) "Individual Houses in Groups: The Pattern Language in the Teaching Studio", *JAE*, 36:3, 14-19.
- Dewey, J. (1944), *Democracy and Education*, The Free Press, New York.
- Dostoğlu, N., Alioğlu, E. F., Sargın, G. A., Ketizmen Önal, G., Ciravoğlu, A. (2013), *Mimarlık Eğitiminde Değişimler ve Güncel Beklentiler: Avrupa Birliği Çerçevesi Alt Çalışma Grubu Raporu*, Mimarlık ve Eğitim Kurultayı VII, Eskişehir.
- Droste, M. (1993), *Bauhaus 1919 – 1933*, Benedikt Taschen, Germany.
- Dutton, T. A. (1987), "Design and Studio Pedagogy", *JAE*, 41:1, 16-25.
- Ekiz, D. (2009), *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, Anı Yayıncılık, Ankara.
- Ellis, W., R. (1971), "Re-Designing Architects: Education, Research and Practice", *JAE*, 25:4, 85-92.

- Erk Kaçmaz, G. ve Uluoğlu, B. (2013), “Changing Paradigms in Space Theories: Recapturing 20th Century Architectural History”, *Archnet-IJAR*, 7:1, 6-20.
- Ersanlı, K. (2014), “Öğrenmede Davranışsal Yaklaşımlar”, *Eğitim Psikolojisi: Gelişim-Öğrenme-Öğretim*, (Ed. Yeşilyaprak Binnur), Pegem Akademi Yayıncılık, Ankara, 198-243.
- Gerlenter, M. (1988), “Reconciling Lectures and Studios”, *JAE*, 41:2, 46-52.
- Giersch, U. (1999), “Bauhaus Chronology” *Bauhaus* (Ed: Fiedler, J. ve Feierabend P.), Könnemann, Germany, 602-608.
- Goldschmidt, G. (1983), “Doing Design, Making Architecture”, *JAE*, 37:1, 8-13.
- Gomez, A. P. (1990), *Architecture and the Crisis of Modern Science*, The MIT Press, USA
- Gutman, R. (1968), “What Architecture School Expect From Sociology”, *JAE*, 22:2, 13-20.
- Gürdallı, H. (2004), *Mimarın Formasyonunda Formel Mimarlık Eğitiminin Yeri*, Doktora Tezi, İstanbul Teknik Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Habraken, N. J. (2007), “To Tend a Garden-Thoughts on the Strengths and Limits of Studio Pedagogy”, *Design Studio Pedagogy: Horizons for the Future*, (Ed: Salama, M.A. ve Wilkinson, N.), Urban International Press, UK, 11-17.
- Harris, H. Ve Widder, L. (2014), *Architecture Live Projects: Pedagogy in to Practice*, Routledge, UK.
- Heidegger, M. (2000), *Introduction to Metaphysics*, Yale University Press, London.
- Itten, J. (1975), *Design and Form: The Basic Course at the Bauhaus and Later*, John Wiley and Sons, Germany.
- İncedayı, D., Hasol, D., Küçükdoğu, M. Ş. (2013), *Eğitim , Mimarlık ve Toplum Alt Çalışma Grubu Raporu*, Mimarlık ve Eğitim Kurultayı VII, Eskişehir.
- Kahvecioğlu, N. P. (2001), *Mimarlık Eğitiminde Bilgi ve Yaratıcılık Etkileşimi*, Doktora Tezi, İstanbul Teknik Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

- Ketizmen, G. (2002), *Mimari Tasarım Stüdyosunun Biçimlendirilmesinde Yöntemsel ve Mekansal Etkilerin İncelenmesi: Anadolu Üniversitesi Mimarlık Bölümü Mimari Tasarım Stüdyosu Örneği*, Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Ketizmen Önal, G. (2010), *Mimari Tasarım Eğitiminde Öğrenciye Ait Kültürel Şemanın Tasarım Sürecindeki Etkilerinin Araştırılmasında Kullanılacak Bir Yöntem*, Doktora Tezi, İstanbul Teknik Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Küçükalp, K. (2008), *Batı Metafiziğinin Dekonstrüksiyonu: Heidegger ve Derrida*, Sentez Yayıncılık, İstanbul.
- Kolb, D. (1984), *Experiential learning : experience as the source of learning and development*, Prentice-Hall, New Jersey.
- Labutut, J. (1979), "History of Architectural Education Through People", *JAE*, 33:2, 22-24.
- Ledewitz, S. (1985), "Models of Design in Studio Teaching", *JAE*, 38:2, 2-8.
- Lefebvre, H. (1991), *The Production of Space*, Blackwell, USA.
- Lippman, P. C. (2010), *Evidence-Based Design of Elementary and Secondary Schools*, John Wiley&Sons, USA.
- Lipstadt, H. (1982), "Early Architectural Periodicals" *The Beaux-Arts and Nineteenth-Century French Architecture* (Ed: Middleton, R.), The MIT Press, Cambridge, 50-58.
- Littmann, W. (2000), "Assault on the Ecole: Student Campaigns against the Beaux Arts, 1925-1950", *JAE*, 53:3, 159-166.
- Lupton, E. ve Miller, A. (1993) *The ABCs of: The Bauhaus and Design Theory*, Thames and Hudson, Great Britain.
- Machenry, L. B. (1992), *WHITEHEAD AND BRADLEY A Comparative Analysis*, State University of New York Press, Albany.
- Marmot, A. ve Symes, M. (1985), "The Social Context of Design: A Case Problem Approach", *JAE*, 38:4, 27-31.
- Miller, J. A. (1993), "Elementary School" *The ABCs of: The Bauhaus and Design Theory* (Ed: Lupton, E. ve Miller, A.), Thames and Hudson, Great Britain, 4-22.

- Özden, Y. (2003), *Öğrenme ve Öğretme*, Pegem Yayıncılık, Ankara.
- Özer, B. (2014), “Bilgi İşleme Kuramı”, *Eğitim Psikolojisi*, (Ed. Can, G.), Anadolu Üniversitesi Yayınları, Eskişehir, 205-228.
- Piaget, J. (1992), *Epistemoloji ve Psikoloji*, Sarmal Yayınevi, İstanbul.
- Pope, R. (2005), *Creativity: Theory, History, Practice*, Routledge Taylor and Francis Group, USA.
- Rehber, E. (2002), *Yüksek Öğretimde Kalite Sorunu, Akreditasyon ve Kalite Yönetimi*, Uludağ Üniversitesi, Türkiye.
- Robinson, J. W. ve Weeks, J. S. (1983), “Programming as Design”, *JAE*, 37:2, 5-11.
- Rossi, A. (1982), *The Architecture of the City*, MIT Press, USA.
- Salama, M.A. ve Wilkinson, N. (2007), *Design Studio Pedagogy: Horizons for the Future*, The Urban International Press, UK.
- Salama, M.A. (2009), *Transformative Pedagogy in Architecture & Urbanism*, Umbau-Verlag, UK.
- Salama, A. M. (2015), *Spatial Design Education: New Directions for Pedagogy in Architecture and Beyond*, Ashgate Publishing, UK.
- Sanoff, H. (1990), “The Application of Participatory Methods in Design and Evaluations”, *Participatory Design: Theory & Techniques*, (Ed: Sanoff, H.), Bookmasters Inc., USA, 5-20.
- Sanoff, H. (2007), “Community Based Design Learning: Democracy and Collective Decision Making”, *Design Studio Pedagogy: Horizons for the Future*, (Ed: Salama, M.A. ve Wilkinson, N.), Urban International Press, UK, 21-38.
- Schunk, D. H. (2009), *Öğrenme Teorileri: Eğitimsel Bir Bakış*, Nobel Yayın, Ankara.
- Sharr, A. (2013), *Mimarlar için Düşünürler / Mimarlar için Heidegger*, YEM Yayın, İstanbul.
- Schön, D. (1985), *The Design Studio: an Exploration of its Traditions and Potential*, RIBA Publications, London.
- Simmons, G. B. (1978), “Analogy in Design: Studio Teaching Models”, *JAE*, 31:3, 18-20.

- Tatar, E. ve Yamaçlı, R. (2013), “Sustainability and Accreditation in Architectural Design Education: The Case of Anadolu University’s Department of Architecture”, *The International Journal of Design Education*, Vol:7, 29-44.
- Teymur, N. (2007), “Vitruvius in the Studio: _What is Missing?”, *Design Studio Pedagogy: Horizons for the Future*, (Ed: Salama, M.A. ve Wilkinson, N.), Urban International Press, UK, 91-110.
- Teyssot, G. (1982), “Planning and Building in Towns: the System of the Batiments Civils in France, 1795-1848” *The Beaux-Arts and Nineteenth-Century French Architecture* (Ed: Middleton, R.), The MIT Press, Cambridge, 34-50.
- Tokman, L. Y. Ve Yamaçlı, R. (2007), “Reality-Based Design Studio in Architectural Education”, *Journal of Architectural and Planning Research*, 24:3, 245-266.
- Ulbricht, J. H. (1999), “The Bauhaus and the Weimar Republic – Struggles for Political and Cultural Hegemony” *Bauhaus* (Ed: Fiedler, J. ve Feierabend P.), Könemann, Germany, 26-34.
- Wang, D. (2002), “Design in Relation to Research”, *Architectural Research Methods* (Ed: Groat, L. ve Wang, D.), John Wiley&Sons Inc, Canada, 99-131.
- Weismehl, L. A. (1967), “Changes in French Architectural Education”, *JAE*, 21:3, 1-3.
- Wick, R. K. (2000), *Teaching at the Bauhaus*, Hatje Cantz, Germany.
- Wilhelm, K. (1999), “The Three Bauhaus Directors” *Bauhaus* (Ed: Fiedler, J. ve Feierabend P.), Könemann, Germany, 180-188.
- Willis, J. (2005), “In Australia, between America and Europe, Beaux Arts and Modernism, Scholarship and Qualification: The Melbourne University Architectural Atelier, 1919 – 1947”, *JAE*, 58:3, 13-22.
- Yamaçlı, R. Ve Tokman, L. Y. (2003), “Mimari Tasarlamanın İçsel Mantığı ve Stüdyo Eğitimi Üzerine Deneysel Bir Yaklaşım”, *Mimarlık Eğitiminde Tasarım Stüdyolarına Farklı Yaklaşımlar*, (Ed: Gökmen, H. Ve Süer, D.), Mimarlar Odası İzmir Şubesi Yayınları, İzmir, 53-58.

- Yazıcıoğlu, F. (2013), *Bütünsel Mimarlık Eğitiminin Bir Bileşeni Olarak Mimarlıkta Teknoloji Eğitimi İçin Model Önerisi*, Doktora Tezi, İstanbul Teknik Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Yürekli, İ. (2003), *Mimari Tasarım Eğitiminde Oyun*, Doktora Tezi, İstanbul Teknik Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

İnternet Kaynakları

- URL1: <http://www.mo.org.tr/mek/index.cfm>
- URL2: <http://www.canberraaccord.org/aboutus/history.aspx>
- URL3: <http://www.uia.archi/sites/default/files/charte-en.pdf>
- URL4: <http://www.uia.archi/en/participer/congres/tous-les-congres#.VZ-apPntmko>
- URL5: <http://www.enhsa.net/headsMeetings/hm08.html>
- URL6: <http://www.yok.gov.tr/web/uluslararasi-iliskiler/temel-bilgiler>
- URL7: <http://www.yok.gov.tr/web/uluslararasi-iliskiler/34>
- URL8: <http://www.yok.gov.tr/web/uluslararasi-iliskiler/kalite-guvencesi1>
- URL9: <http://www.yok.gov.tr/web/uluslararasi-iliskiler/bologna-durum-degerlendirme-raporu-leuven-2009>
- URL10: http://www.yok.gov.tr/documents/10279/15624848/bologna_sureci_uygulama_raporu.pdf
- URL11: <http://www.yok.gov.tr/web/uluslararasi-iliskiler/38>
- URL12: <http://www.yok.gov.tr/web/uluslararasi-iliskiler/bukres-bildirgesi-2012->
- URL13: http://www.naab.org/about/naab_history
- URL14: <http://www.naab.org/accreditation/home>
- URL15: <http://www.naab.org/accreditation/2015%20Procedures.aspx>
- URL16: <http://www.architecture.com/RIBA/Aboutus/Whoweare/Whoweare.aspx>
- URL17: <http://www.architecture.com/RIBA/Becomeanarchitect/Assets/Files/ValidationProcedures2011-SECONDREREVISION2MAY2014.pdf>
- URL18: http://www.vub.org.tr/wp-content/uploads/2015/04/nur_esin_edusummit2015.pdf
- URL19: <http://www.miak.org/index.cfm?sayfa=calismaesaslari>

URL20: <http://www.mo.org.tr/miak/belge/dsp-Akreditasyonkosul.pdf>
URL21: <http://www.mo.org.tr/miak/belge/Miakprogramlar2015.pdf>
URL22: <http://www.canberraaccord.org/home.aspx>
URL23: <http://www.canberraaccord.org/signatoriespublic/home.aspx>
URL24: http://www.kaab.or.kr/eng/html/sub02_1.asp
URL25: <http://www.anpadeh.org.mx/en/interior/objetivo.php>
URL26: <http://www.yok.gov.tr/web/uluslararasi-iliskiler/63>
URL27: <http://www.architecture.com/RIBA/Professionalsupport/Researchandinnovation/ResearchSymposium/UrbanThresholds2013.aspx>
URL28: http://www.cacbcca.ca/index.cfm?Vair=sections&Id=18942&M=1357&Repertoire_No=660386109
URL29: <http://www.architecture.com.au/docs/default-source/national-policy/research-policy.pdf?sfvrsn=0>
URL30: http://www.kaab.or.kr/download/KAAB_Conditions_Procedures_2013.pdf
URL31: <http://www.comarchitect.org/wpcontent/uploads/2013/06/VALGreenBkProcedures.pdf>