



Mimarlık Eğitimi Meslek Pratiğinin Simulasyonu Olmalı mı?: Akademi, Büro ve Şantiye Alanlarında Yarı Yapılandırılmış Mülakat Yöntemi ile Bir Değerlendirme

Hilal AYCI¹, Zeynep Yeşim İLERİSOY²

¹ Arş. Gör. Dr., Gazi Üniversitesi Mimarlık Fakültesi, Mimarlık Bölümü, Ankara
hilal_ayaz@gazi.edu.tr

² Arş. Gör. Dr., Gazi Üniversitesi Mimarlık Fakültesi, Mimarlık Bölümü, Ankara
zyharmankaya@gazi.edu.tr

ÖZET

Mimarlık uygulama alanının teknolojik, sosyal gelişmelerle birlikte dinamik bir yapıya sahip olması, mimarlık eğitiminin de aynı dinamik reflekslere sahip olmasını gerektirmektedir. Bu araştırmanın amacı, mimarlık pratiğindeki farklı platformlarda (büro, şantiye, akademi) mimarlık eğitiminin etkisini tartışmak ve günümüz mimarlık pratiğindeki rolünü ortaya koymaktır. Asıl olarak "Günümüzde mimarlık eğitimi, meslek pratiğinin simülasyonudur" hipotezini farklı alanlardaki uzman görüşleriyle tartışan bu çalışmada, çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüte dayalı örnekleme tekniği dikkate alınmıştır. Araştırmanın çalışma grubundaki katılımcılar; mimarlık eğitimi almış, tercih ettiği meslek alanında büyük yol kat etmiş ve derin tecrübeye sahibi kişilerdir. Nitel veri toplama tekniği ile ele alınan bu çalışmada, yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Araştırma elde edilen bulgular doğrultusunda ortaya konan temaların değerlendirilmesi ile büro ve şantiye alanlarında çalışan mimarların, mimarlık eğitiminin mesleğin simulasyonu olması gerektiğini belirtirken akademi alanında çalışan mimar farklı olarak eğitimin, pratiğin sınırlarından daha özgür bir ortam sağlayarak mesleki pratiğin simulasyonu olmaması gerekliliğini vurgulamıştır.

Anahtar Kelimeler: Mimarlık eğitimi, mimari uygulama, mimarlık eğitiminin simulasyonu



Should Architectural Education Be The Simulation of Profession? An Evaluation with Semi-Structured Interview Method in the Fields of Academy, Office and Construction

ABSTRACT

The fact that architecture has a dynamic relationship with technological and social developments requires architecture education to have the same dynamic reflexes. The aim of this study is to discuss the impact of architectural education on different platforms (office, construction site, and academy) and to reveal its role in today's architectural practice. This study mainly discusses the hypothesis that "architectural education is the simulation of professional practice" within the experts' opinions in different fields. For this purpose, purposive sampling technique based on the criteria is taken into consideration in order to determine the study group. Participants in the study are composed of people who have studied architecture and have great experience in his / her preferred field of profession. Semi-structure interview technique is used in this study which covered qualitative data collection techniques. According to the evaluation of the themes revealed in the light of the findings of this research, architects working at the fields of office and construction state that architectural education should be the simulation of professional practice. However, architect working at academy field emphasizes that the education should not simulate professional practice and it should provide a more free environment rather than the boundaries of professional practice.

Keywords: Architecture education, architectural practice, simulation of architectural education

1. GİRİŞ

Teori ve pratik arasındaki ilişki her alanda tartışılan bir olgudur. İlhan Tekeli teori ve pratik arasındaki ilişkiyi Einstein örneği üzerinden tartışır. Einstein'ın teorileri pratik hayatta karşılığı olmayan bilgilerden mi oluşur? sorusunu sorar ve bu soruya pratikte karşılığı olmayan teorinin mutlaka hesabının yapılamadığı bir noktasının olduğu şeklinde cevap verir (Tekeli, 2016). Tekeli'nin hipotezine benzer biçimde Habraken de teorinin bir soru sorduğunu ve cevabının gerçek dünyada olması gerektiğini belirtir. Teorinin gerçek hayatta karşılığının olup olmaması Habraken'e göre aynı zamanda teorinin doğru olup olmadığının da kontrolünü sağlar. Eğer teori ve gerçek arasında ilişki kurulamıyorsa üretilen ideolojidir (Habraken, 2001: 19). Teorinin Habraken'in deyiimiyle ideolojinin sınırlarının dışına çıkması gerçek hayatta karşılığının olması gerekir. Mimarlık alanında da tüm alanlarda yaşanan teori-pratik arasındaki ilişki önemli bir tartışma konusudur.



Mimarlık mesleği uygulama ve pratik arasındaki ilişkisi üzerinden tanımlanır. Vitruvius "mimarlık uygulama ve kuramla" öğrenilir, Viollet-le-Duc "mimarlık iki öğeden oluşur: kuram ve uygulama", Le Corbusier ise "mimarlık rahatça şöyle tanımlanabilir: genel kültür" şeklinde mimarlığın tanımını yapmışlardır (akt: Süer, 2016). Bruno Taut ise Kenneth Frampton'un Bauhaus okulunun kuruluş felsefesi olarak nitelenebilecek zanaat, heykel, resim, mimarlık arasındaki sınırların kalkması (Taut, akt: Frampton, 2006: 123) modern mimarlık tarihinin en önemli kilometre taşlarından olan Bauhaus okulunun mimarlık eğitimi ile diğer alanlar arasındaki ilişkinin sınırlarını yok ettiğinin göstergesidir. Bauhaus'un sanat ve zanaat üzerine kurduğu ilişki aslında teori ve pratiğin ilişkisinin sorgulandığı bir eğitim sistemidir. Whitford (2001) bu ilişkiyi tandem kavramıyla açıklar. Tandem atlar arasında kullanılan kablo ağı anlamına gelen bir kavramdır. İki şeyi aynı anda taşımaya yarayan Tandem'i Balamir (2001) arka arkaya oturmuş iki kişilik bisiklet ile örnekler. Bisikletin veya atın aynı anda taşındığı sistemin ön koltuğunda sanatçı ön otururken, zanaatçi arka koltukta oturur. Fakat Balamir'in vurguladığı liyakat sistemine bağlı bir eğitim anlayışıdır. Bu anlayışta öncelikler sisteminin yerini değerler sistemi almıştır. Bu sistem zanaatçi, mimar, sanatçı arasında hiyerarşik bir sıra içermez. Pattabi Raman'a göre uygulama eylemi her zaman özel ve tektir, teori ise birçok duruma uyarlanabilen fikirlerden oluşan bir takımyıldızıdır (Raman, 2001: 29).

Mimarlık dünyasında teorik ve pratik arasındaki ayrışma ve bu ayrışmanın sonucunda ortaya çıkan bütünleşme problemi mimarlık mesleğinin ve de eğitiminin (teorisinin) her zaman önemli tartışmaları arasında yer bulmuştur. Yenal Akgün bu tartışmanın nedenini mimarlık mesleğinin çok hızlı gelişen ve değişen yapısına dayandırmaktadır. Bu dinamik mimarlığın hem meslek alanını, teorisini hem de mimarlık pratiğini ayrılmaz bir biçimde birlikte olması ve çağın gereklerine beraber yanıt verebilmesi mimarlık dünyasının gelişimi açısından önemli olduğunu belirtmiştir (Akgün, 2016). Bu bağlamda mimarlık mesleğinin de çağın koşullarına göre değişimi içerisinde dinamik bir disiplin olduğu düşünüldüğünde, mesleğin değişiminin teori-pratik arasındaki ilişkiyi nasıl etkileyeceği sorusu önem kazanmaktadır.

2. MİMARLIK MESLEĞİNİN VE EĞİTİMİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ

Mimarlık mesleğinin eğitimi ve pratiği arasındaki ilişkinin tanımı oldukça zor kurulmaktadır. Mimarlık meslek pratiği bilgisi, eğitimin içerisinde ne kadardır? sorusuna Uğur Tanyeli mimarlık eğitiminin meslek pratiği ile hiçbir ilişkisi olmadığını belirtir. Örnek olarak Tıp eğitiminde son sınıfta doktorluk mesleğinin simülasyonu yapılırken Tanyeli, mimarlık eğitimi ile pratiği arasında hiçbir ilişki olmadığını, neredeyse mimarlık pratiğindeki hiçbir bilginin eğitimde deneyimlenmediğini belirtir (Tanyeli, 2017). Tıp eğitiminde Tanyeli'nin belirttiği gibi teorik bilginin direkt olarak sınıdığı bir düzen vardır.



Patoloji dersinde öğrencilere 10 adet preparat üzerinden dokuların ne olduğu sorusu sorularak öğrencilerden her bir dokunun hangi organa ait olduğu bilgisi istenir (örneğin böbrek dokusu, karaciğer dokusu) (Sunar, 2018). Tıp eğitiminin pratikle ilişkisi bu kadar net kurulabilirken mimarlığın meslek olarak tanımı dahi değişmektedir. Tıp eğitimin dışında bazı tasarım alanlarında da uygulamanın eğitimin içine dahil edildiği durumlar vardır. Ankara Üniversitesi Peyzaj Mimarlığı Bölümü'nde de eğitimin ilk üç yılında her dönem açılan kredisiz ancak %100 devam zorunluluğu olan Mesleki Uygulama dersinde bir simülasyon örneği yaşanmaktadır. Teorik derslerde öğrenilenlerin uygulaması istenen bu derste, bahçede yer alan tarımsal alanda öğrenciler gruplar halinde her alan için, her dönem ayrı bir konu (örneğin yaban otu temizliği, çim ekimi ve büyütmesi) üzerine çalışmaktadır. Uygulamada başarısız olduğu takdirde, derslerin ön koşulları sebepleri ile eğitim süresi uzamaktadır. Hatta simülasyonun en vurucu örneği, öğrencilerin dersten başarısız olma durumunda dahi devamsız oldukları gün sayısınca Ankara Üniversitesi'ne ait bir çiftlikte çalıştırılmalarıdır (Tolon, 2018). Fakat mimarlık alanında uygulama bilgisinin eğitime dahil edilmemesi/edilememesi problemdir. Bu problem değinmeden önce, bilinmelidir ki mesleğin dinamik yapısının bir sonucu olarak "mimar" ın tarifinde bile tarihsel süreçte büyük değişiklikler olmuştur.

Uğur Tanyeli, Mesleği Yeniden Tarif Etmek: Metropolleşen Dünyada Mimarın Rollerini (Tanyeli, 2017) başlıklı yazısında mimarlık mesleğindeki son yüzyıl içerisindeki değişimi metropolleşme ile ilişkilendirir. Dünyada kentlerin gün geçtikçe metropolleşmesi ile homojenliğin olanaksız hale gelmesi sonucu kentler hem fiziksel olarak hem toplumsal ve kültürel anlamda farklı elemanları içermektedirler. Eskiden de çeşitlilik içeren bir dünya varken bugün farklılıklar çok daha karmaşıktır.

16. Yüzyılda Edirne, İzmit veya Eskişehir'de yaşayan en fazla iki mimar türü vardır. Bu mimar türlerinden ilki şehir mimarıdır. Şehir mimarı yapı ustalığı ile mimarlık arakesitinde iş yapan ve genellikle konut üreten mimardır. İkinci tür ise merkezi yönetimin temsilcileri tarafından finanse edilen kargir Osmanlı resmi yapılarını inşa edenler, taşrada yaşamıyorlardı (Tanyeli, 2017: 74). 19. Yüzyıl biterken yeryüzünün en kalabalık ve zengin metropolü Londra'da toplam mimar sayısı 1000 değildir (Tanyeli, 2017: 76). Bugün metropolleşen dünyada değişen yalnızca mimarın rolleri değil aynı zamanda da mimar sayılarıdır. UIA 2004 yılındaki raporuna göre Japonya'da kişi başına 438 mimar düşerken, Litvanya'da 3711 kişiye bir mimar düşmektedir. Türkiye'de ise bu sayı olarak, 2319 kişiye bir mimar düşmektedir (UIA, 2004: 20). Tanyeli, dünyanın, metropollerin ve kentlerin heterojenleştiği durumda mimarlık meslek alanının da heterojenleştiğini belirtir. Bu ortamda mimarın müşterisi de heterojenleşmektedir. Tanyeli, mimarlık mesleğinin heterojenleşmesini mimarın rolleri adını verdiği kavramsal çerçevede tartışır.



Tanyeli bugün mimarın rollerinin metropolleşme çeşitlendiğini yedi başlık altında değerlendirir. İlki tasarımcı olarak mimar dır. Tasarımcı olarak mimar en bildik ama en az rastlanan roldür. Tasarım esasında ekonomik bir etkinliktir. Geçmişte olduğu gibi sadece yapının kendisi değil tasarımın kendisinin de artık ekonomik bir değeri vardır. İkinci rol işadami olarak mimar dır. İşadami mimarın, tasarımcı mimardan en önemli farkı tasarlama eylemin geri planda olup, daha çok kapitalist üretim ilişkilerinin egemen olduğu bir dünyada yaptığı yatırımla mimar para kazanır. Tanyeli işadami olarak mimar rolünü SOM firması üzerinden tartışır. SOM firmasının bugün borsada işlem gören hisse senetleri olduğunu ve Skidmore, Owings ve Merrill soyadlı üç kurucusunun herhangi bir dönemde tasarım yaptıklarına ilişkin kanıt olmadığını belirtir. Emekçi olarak mimar ücretli çalışan mimarlardan oluşur. Akademisyen olarak mimar ne zorunlu olarak tasarım yapar ne de alışılmış anlamda emekçi olarak çalışır. Eğitim hizmeti verirler. İkinci Dünya Savaşı öncesinde Almanya'da önemli tüm tasarımcılar aynı zamanda da hocadır. Türkiye'de de İTÜ Emin Onat'la, DGSA Sedat Hakkı Eldem'le anılır. Star olarak mimar demek mimarın adının, yaptığı işin ekonomik anlamından bağımsız olarak ekonomik değer taşıması anlamına gelir. Örneğin Zaha Hadid'in kendi adının özgül bir değeri vardır. Bürokrat/teknokrat olarak mimar ın önemli bir tasarımcı ve ünü elde etmesi ender görülen bir durumdur. Tanyeli bilinen en kaydedeğer mimar olarak Karl Friesrich Schinkel'i gösterir. Schinkel, Prusya yönetiminin "Oberbaurat" adlı bürosunda yıllarca çalışarak Berlin'in en önemli binalarını üreten memur mimardır. Kanaat önderi/aktivist olarak mimar toplumsal bir sorumluluk projesinin içinde yer alan, onu bir yaşam biçimine dönüştürerek benimseyen kişidir. Tanyeli aktivist mimar kimliğine yıllarca mimarlar odası başkanlığı yapan Oktay Ekinci'yi örnek gösterir. Ekinci yıllarca basına kesintisiz yazı katkısı yapmıştır. Yazar/kuramcı olarak mimar aktivizmi dışlamaz, tasarımcılıkla da birleşebilir. Örnek olarak Adolf Loos 1900'lü yılların başından itibaren Avusturya'da çok etkili bir yazar kuramcı, aynı zamanda da aktivistti (Tanyeli, 2017). Tanyeli tüm bu rollerin her birinin öğrenilebileceğini fakat akademik anlamda öğretilmeyeceğini ve öğrenildiği biçimde de oynanamayacağını iddia eder. Çünkü her rol başka rollerle çelişir. Yaşamadan öğrenilemeyecek hiçbir rol yoktur. Tanyeli'nin bu hipotezi ile çelişen bir araştırma Uluslar arası Mimarlar Birliği UIA'nın 2004 yılında yaptığı araştırmadaki bir soru da ortaya koymaktadır. Mimarlara mesleği uygulamaya yeterli nitelik kazandıracak eğitimi verdiği resmen kabul edilen eğitim merkezleri olup olmadığını sormaktadır. Her ülkede bu merkezlerin, bağımsız veya üniversitelerin, politeknik üniversitelerin, akademilerin / güzel sanatlar akademisinin olabilmektedir (UIA, 2004: 28). Fakat Uğur Tanyeli'nin bir başka önemli hipotezi mimarlık mesleğinin hiçbir mimarlık okulunda öğretilmeyeceğidir.



“mimarlık mesleği hiçbir mimarlık eğitiminde öğretilmez. Mimarlık mesleğinin diğer mesleklerden radikal farkı belki de bu soruları sormak zorunda bırakmasıdır. Tıp Fakültesinde öğrenilenler, bir dizi tıbbi pratiğin simülasyonudur. Mimarlık öğrenimiye mimarlık meslek alanına benzemez bile... Okul mimarlık yaşamını temsil etmez... Neredeyse hiçbir okul pratiği okul dışında kullanılmaz. Mimarlık mesleğini öğrenmek için mimarlık yapmak dışında seçenek yoktur” (Tanyeli, 2017: 94-95).

“Şöyle bir karşılaştırma yapmak durumu aydınlatılabilir. Üniversitelere iktisatçı, mühendis, tıp doktoru vs. olmak üzere giren gençlerin öğretiminde ve beklentilerinde elitist alışkanlıklar ne kadar yer tutar? Onlar mesleklerimin seçkinleşmeye, starlaşmaya imkan vermediğini çoğunlukla bilirler. Okulu bitirip olsa olsa iyi para getiren bir işe girmeyi ya da öyle bir iş kurmayı hedeflerler. Ender olarak itiraf etseler de, sistemik rutine çoktan razı olmuşlardır. Mimarlık okullarında ve hatta sonrasında böyle bir olağanlığı kabullenme tevekkülü için hiç zemin yoktur. Öğretim pratikleri ne kadar farklılaşırsa farklılaşsın, okulların hepsi de star ve marifetli insan yetiştirme yaklaşımını terk etmekten kaçınır. Öğretim üyeleri arasında olağan insanlara eğitim verildiğini sürekli tekrarlamak ve “yeteneğin ne önemi var” demek gibi bir “siyaseten doğrucu tavır” egemendir ama gerçekte sistem alabildiğine alaycı ve yarışmacıdır” (Tanyeli, 2017).

Mimarlar bütün ortak noktalarına rağmen homojen bir grup değildir ve aralarındaki farklılıkları görmek mesleğin Türkiye’de, içinde bulunduğumuz sosyo-ekonomik koşullarda mimarları farklı konumlarda görmekteyiz. Türkiye’de de mesleki heterojenleşmenin göstergesi olan bir başka çalışma 2017 yılında Mimarlar Odası tarafından yapılmıştır. Bu çalışmada Türkiye’deki farklı eğitim kurumlarının, altyapıları ve öğrenci sayıları, araştırma kaynaklarını da içeren kapsamda giderek derinleşen farklılaşmaların ortaya konması, farklı ekollerin geliştirilmesi ve desteklenmesi yönünde ulusal bir politikaya ihtiyaç duyulduğu belirtilmiştir (Mimarlar Odası, 2017).

Her insanın mimariyle ilgilenmemesine ve bu mesleki sürecin farkında olmamasına rağmen, mimari herkesin hayatını etkilemektedir. Birçok meslekte mimarlık bilgisine ihtiyaç duyulmakta; bu ihtiyaç mimariyle ortak paydası olan pek çok mesleği de yakından ilgilendirmektedir. Meslek insanı yetiştirmenin ciddi sorumluluk anlayışı gerektirdiği gerçeği, eğitimde o meslek için gerekli ve yeterli formasyonların kazandırılmasını zorunlu kılmaktadır. Mimari formasyon, ilişki kurulabilecek her meslekte farklı ağırlıklar kazanmakta; o eğitim programlarında baskınlığı değişen bir biçimde yer almaktadır ve/veya yer alması gerekmekte, önem taşımaktadır (Aytis, 2011). Kırıcı ve Koç (Kırıcı,



Koç, akt: Kırıcı, 2011: 8) herhangi bir mimarlık okulunun tek neferi olacak tek tip mimar yetiştirmemesi gerektiği vurgulanmıştır. Tasarım baş aktör olarak görünse de uygulama teknikleri, yapı malzeme bilgisi, yapının static ve dinamik davranışı, mimarlık tarihi gibi alanlara ilişkin bilginin ayrı ayrı aktarılması ve bu bilgilerin sentezinin öğrenciye bırakılması mimarlık eğitiminin temelidir (Kırıcı, Koç, akt: Kırıcı, 2011: 8). Tüm bu tartışmalar dünyanın farklı coğrafyalarında farklı mimarlık eğitimi modellerinin ortaya çıkmasına neden olmuştur.

Dünyada meslek pratiği ve eğitimi arasındaki ilişki farklı okullarda farklı biçimlerde uygulanmaktadır. Dünyada mimarlık eğitimi ve uygulama arasındaki ilişki dünyadaki okullarda farklılık göstermektedir. Fakat temelde üç ana kriter esas alınarak dünyada eğitim sistemi farklılaşmaktadır. İlki mimarlık uygulaması yapmak için diploma gerekliliği olmayan yöntemdir (Japonya). İkincisi her mezunun aynı haklarla mezun olduğu sistemdir (Türkiye). Üçüncüsü mezuniyet sonrası uygulama alanındaki hakları elde etmek üzere sınava girilen sistemdir (Avrupa ve Amerika). Avrupa ve Amerika'da genellikle lisans eğitimi ile mesleki uygulama sorumluluğu verilmemekte, 1-3 yıl süren eğitim ile yüksek lisans yapılmaktadır (Nalçakan, Polatoğlu, 2008). Dünya'da mimarlık okulları arasında önemli bir yere sahip olan Harvard GSD'nin lisansüstü eğitimi lisans eğitimi kadar zaman gerektirirken program olarak da lisans eğitimi kadar yoğunudur. 2015 yılında Design Intelligence tarafından "Amerika'nın En İyi Mimarlık Lisansüstü Okulları" araştırmasında 1. olarak gösterilen Harvard GSD'de lisansüstü çalışmalar mimarlık, peyzaj mimarlığı, kentsel planlama ve tasarım, tasarım çalışmaları ve tasarım mühendisliği olmak üzere beş farklı alanda yapılabilmekte ve MArch I ve MArch II olarak iki farklı programda yürütülmektedir. Mimarlık alanında lisans derecesi olmayanların katılabildiği MArch I, 3.5 yıl (7 dönem) olup; 4 dönem zorunlu stüdyo dersi, 2 dönem seçmeli stüdyo ve son dönem tez-proje-araştırma çalışmalarından oluşmaktadır. March II de ise Lisans eğitimi mimarlık alanında tamamlama koşulu olup, 2 yılda (4 dönem) tamamlanmaktadır (Özer, Aycı, 2017).

Küreselleşen dünyada mimarlık mesleğinin uygulama alanı dönüşmektedir. Mimarlık eğitimi alanında da bu değişim tartışılmaktadır. UIA mimarlık eğitiminin beş yıl olmasını kabul etmiştir. Türkiye'de de mimarlık eğitiminin 4 yıldan fazla bir sürece yayılması beklenmekte ve bunun üzerine çalışılmaktadır. Amerika'daki okulların çoğu beş yılda diploma verirken, bazı eyaletlerde, bir mimarlık bürosunda belirli bir süre denetim altında çalışmak resmi mimarlık eğitimi arasında sayılmaktadır. Amerika'da mimarlık eğitimi Harvard, Yale ve Princeton gibi önde gelen okullarda hala Beaux-Arts (cephe tasarımına dayalı eğitim) geleneğinin korunduğu görünmektedir (Ayıran, 1995: 75). Cooper Union, Rhode Island gibi okullarda ise Alman Bauhaus okulu anlayışı sürdürülmektedir (Ayıran,



1995: 75). Türkiye’de de mimarlık eğitiminde Avrupa’nın etkisi ağırlıklıdır. Erken Cumhuriyet’le birlikte özellikle Nazi Almanya’sının baskılarından kaçarak Türkiye’de mimarlık yapan, aynı zamanda da Türkiye’deki mimarlık okullarında eğitim veren bu isimler Türkiye’de mimarlık eğitiminde Alman Eğitim sisteminin etkili olmasını sağlamışlardır. Türkiye’de mimarlık eğitiminde uluslararası platformdaki modellere uyumlu bir eğitim modeli üzerine çalışılmaktadır. Hatta eğitim üzerine gerçekleşen çalışmalar da uyum süreçleri doğrultusunda gerçekleşmektedir. Derya Güleç Özer 2014 yılında Kemerburgaz Üniversitesi’nde gerçekleştirdikleri Mimarlıkta Pedagoji ve Pratik Arasında Var Olmak başlıklı sempozyumlarını Bologna süreci kapsamında ele alınması planlanan 3+2 mimarlık eğitimi modelinin, pratik ile entegre olması gereken dönemlerinde, üniversite bakış açısından kopmadan ele alınabilecek bir yöntem önerdiklerini belirtmiştir (Özer, 2016). Türkiye’de mimarlık eğitiminin güncellenmesi de pratik ile entegre olmayı hedefleyen bir çerçeve içerisinde gerçekleşmektedir.

Türkiye’de mimarlık eğitimi alanındaki önemli problem eğitimin tektipleşmesine ilişkindir. Mimarlık eğitiminde belirli bir asgari standardın tutturulması oldukça faydalı görünse de eğitimin tek tipleşmesine yol açmaktadır. Akgün, bu tehlikeye önlem olarak farklı eğitim modellerinin denenmesinin ülkenin eğitim kalitesini arttıracığını belirtmiş, mimarlık okullarının eğitim müfredatlarının tasarım dersi odaklı sistemlerle yürütülmesinin, Mimarlar Odası’nın verileri ile ters düştüğünü belirtmiştir (Akgün, 2016: 10) Abdi Güzer de mimarlık eğitiminin tek tipleşmesini ve hantal bir yapıya sahip olması eleştirmiş, ayrıca merkeziyetçi bir mimarlık eğitiminin mesleğin dinamik yapısına uyum sağlamada sorunlar yarattığını eklemiştir (Güzer, 2018). Mimarlık eğitiminin tektipleşmesine rağmen Hasan Özbay mimarlara ve eğitime ilişkin bilgilerin sistemli bir biçimde verilerinin elde edilemediğini belirtmiştir. Bu da mimarlık eğitiminin ve mimarlık mesleğinin sorunları, mevcut durumu konusunda bilgi eksikliğine neden olmaktadır. Bu eksiklik mesleğin bütüncül organizasyonunu zorlaştırmaktadır.

Mesleğin en büyük örgütlenmesi olan Mimarlar Odası araştırma merkezi, 2017 yılında “mimarlık eğitimi araştırması” çerçevesinde odaya yeni kayıt yaptıran 2220 kişinin katıldığı bir anket çalışması gerçekleştirmiştir (Mimarlar Odası, 2017). Mimarlık ortamını farklı yönleriyle sorgulamayı amaçlanan bu çalışma sunucunda çok yönlü tartışılması gereken önemli veriler elde edilmiştir. Anket sonuçlarından çalışma kapsamına girdi oluşturacak başlıklar kısaca özetlenecek olursa;

- Mimarlık eğitimi sırasında Tasarım, Tarih, Çevre ve teknoloji alanlarındaki derslerin yeterliliğinin değerlendirilmesinde yeterli görülme oranları sırayla %79, %76, %71 ve %40 şeklindedir.



- Eğitim süresince "mimarlık meslek ortamı" kapsamında yeterli bilgilendirilme yapılmasına yönelik araştırma soruna % 56 oranında hayır cevabı verilmiştir.
- Eğitim süresince meslek pratiğine dahil olabildikleri şantiye ve büro stajlarının eğitime katkısı yönünden değerlendirilme oranı sırayla %84 ve %85'tir.
- Eğitim süresince uluslararası deneyimlerine yönelik sorulan soruya katılımcıların büyük bir kısmı, yaklaşık %79'u böyle bir deneyimlerinin olmadığını belirtmiştir. Uluslararası deneyime sahip olanların da elde ettiği imkanlar ve katılım oranları ise; Erasmus ile %8'i, staj imkanına %2'si ve okullarla ortak çalışma imkanına da %11 şeklindedir.
- Meslek pratiğinde çalışmayı hedefledikleri Meslek alanlarına yönelik çoklu cevap verilen değerlendirmede; kendi adına serbest büro açmak %62, uygulamalı olarak şantiyede çalışmak %26, mimarlık bürolarında ücretli olarak çalışmak %22, yurtdışında projelerde çalışmak %2, akademisyen olmak %19, kamuda çalışmak %8, araştırma kuruluşunda çalışmak %6, iç mimari alanında çalışmak %6 ve medya sektöründe çalışmak %5 oranında ilgi görmüştür.

Mimarlar Odasının mesleğe yeni kayıt yaptıran 2220 kişi hakkında elde veriler mimarlık mesleğinin ve eğitiminin değerlendirilmesi için önemli bilgilerdir. Fakat 122 mimarlık okulundan 29'unun henüz açılmadığı düşünüldüğünde aktif olan okullardan senede ortalama 7000 öğrencinin aynı yetkilerle mimar olarak mezun olduğu düşünüldüğünde mimarlık eğitime ve meslek pratiğine ilişkin araştırmaların önemi ortaya çıkmaktadır.

3. ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ

Leach (1997) mimarlığın belli bir düşünme biçiminin ürünü olduğunu hatırlatarak, mimarlığın sorunlarının kaynağına inilmek istendiğinde, mimarlığın üretim sürecindeki düşünme biçimlerinin ve değerlendirmelerinin dikkate alınması gerektiğini vurgulamıştır (akt. Kennedy,2012). Bu fikirden yola çıkarak bu çalışmada mimarlık pratiğinin üretim sürecindeki farklı platformlarda mimarlık eğitiminin rolü ve etkisi tartışılmak istenmiştir. Yapılan literatür araştırmasında mimarlık eğitimi ve mimarlık pratiği tartışmalarının bir çok kere ele alındığı ancak hep tek tür platforma yönelik tartışmalar yapıldığı görülmüş, eğitimin meslek pratiğinin farklı alanlarındaki etkisine odaklanan bütüncül bir tartışmaya ulaşılamamıştır. Bu doğrultuda çalışmada asıl olarak hedeflenen aşağıda verilen hipotezleri test etmektir.

- "Mimarlık pratiğindeki farklı platformlarda, günümüz mimarlık eğitiminden beklentileri karşılanmaktadır"
- "Günümüzde mimarlık eğitimi, meslek pratiğinin simülasyonudur"

Güncel mimarlık pratiği ve mimarlık eğitimini ilişkisine yönelik farklı alanlardaki görüşlerin elde edilmesi hedefindeki bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden *yarı yapılandırılmış mülakat yöntemi* kullanılmıştır. Bu yöntem ne yazma ve doldurmaya dayalı testler kadar katı, ne de yapılandırılmamış mülakat, röportaj gibi görüşmeler kadar esnekler. İki uç arasında yer alan bu yöntemin tercih edilme sebebi; iki veya daha fazla kişi tarafından belli amaç etrafında yapılan tartışmalardaki niçin, nasıl sorularına cevap aranılan durumlarda en ideal veri toplama yöntemi olması (Karataş, 2012:18) ve belirli bir konuda derinlemesine bilgi edinimi (Yıldırım ve Şimşek, 2008) sağlamasıdır.

Belirlenen hedef doğrultusunda araştırmadaki katılımcılar, amaçlı örnekleme yöntemlerinden *ölçüt örnekleme yöntemi* ile belirlenmiştir. Ölçüt örnekleme, çalışılan problemle ilgili olarak belirlenen niteliklere sahip ve bilgi açısından zenginlik sağlayacak kişiler, nesnelere yada olaylardan oluşturulabilir (Büyüköztürk ve diğ., 2012). Bu çalışmada katılımcıların seçiminde yazarlar tarafından belirlenen temel ölçüt; mimarlık disiplini eğitimi almış, tercih ettiği meslek alanında büyük yol kat etmiş ve derin tecrübe sahibi kişilere ulaşmaktır. Mimarlık disiplini temel olan üç farklı platformda deneyimli meslek adamlarından oluşan çalışma grubunu ait genel bilgiler Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Çalışma grubunun demografik özellikleri

Örneklem adı	Yaşı	Meslekteki yılı	Personel Sayısı	Faaliyet Alanı
A	60	38	4	Büro
B	54	32	20	Şantiye
C	58	36	-	Akademi

Bu çalışma mimarlığın sınırsız çalışma alanları içinde çok tercih edilen ve/veya en temel uzmanlık alanları olan Tasarım ve Uygulama (Büro), şantiye ve imalat ile eğitim ve araştırma (akademisyen) alanlarıyla sınırlandırıldı. Bu platformlardaki katılımcıların kendi sektöründe yeni mezunlar ile edindikleri tecrübeleri doğrultusunda güncel mimarlık eğitim sürecine ilişkin görüşleri ve gözlemleri belirlenmeye çalışılmıştır. Görüşme yoluyla deneyimler, tutumlar, düşünceler, yorumlar ve tepkiler gibi gözlenemeyeni anlamaya yönelik sorulara, karşı tarafın rahat, dürüst ve doğru bir şekilde tepkide bulunmasını sağlamak yöntemin temel gerekliliğidir (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Detaylı bir literatür incelemesi yapılarak hazırlanan açık uçlu sorularla görüşmeler başlatılmış, mülakat içerisinde daha detaylı veri elde edilmesi amaçlanmıştır. Yazarlar tarafından hazırlanan görüşme sorularında; kolaylıkla anlaşılması ve tek boyutta olması, yanıltıcıyı yönlendirici olmaması gibi temel ilkelere dikkat edilmiştir (Bogdan ve Biklen, 1992; akt. Altunay ve diğ.,2014). Soruların anlaşılır, uygulanabilir ve amaca hizmet eden niteliğe



getirilmesinde nitel araştırma uzmanlarının görüşleri alınmış, öneriler doğrultusunda görüşme formu oluşturulmuştur.

Mülakat sırasında olası veri kaybının önlenmesi ve verilerin araştırma sorularına uyumu sağlanması için iki araştırmacı da görev almış; biri görüşmeyi yönetirken, diğeri süreci gözleyerek gerektiğinde ek sorular sormuş ve açıklamalar yapılmasını talep etmiştir. ses kaydı ile gerçekleştirilen görüşmeler ardından; verilerin yazıya dökümü, kapsam doğrultusunda azaltılması, verilerin sunumu, sonuç çıkarma ve doğrulama adımları izlenerek *betimsel analiz yöntemi* uygulanmıştır (Türnüklü, 2000).

Bu çalışmada mimarlık sektöründeki farklı çalışma alanlarında mimarlık eğitiminin rolünün etkisi karşılaştırmalı olarak değerlendirilmiştir. Tecrübeli mimarların mimarlık eğitiminin meslek pratiğine katkısına ilişkin mevcut durumu nasıl analiz ettikleri ortaya konmuş ve başarılı eğitim modeline ilişkin faktörlerin tespit edilmesi sağlanmıştır. Sonuç olarak; tercih edilen yöntem ile üstünde durulan hipotezler bağlamında mimarlık pratiği ve eğitim olguları mimarlığın üç temel alanı olan tasarım, uygulama ve akademi alanlarının bakış açılarıyla anlamaya ve ikisi arasındaki ilişkileri keşfetmeye ve açıklamaya çalışılmıştır.

4. BULGULAR

Bu bölümde yapılan kayıtların çözümlenmelerine yer verilmiştir. Çözümleme sırasında, katılımcıların görüşleri, gizlilik esası gereğince isimleri anılmadan kodlanarak aktarılmıştır. Buna göre büro alanında çalışan mimar "A", şantiye alanında çalışan mimar "B", akademi alanında çalışan mimar ise "C" olarak kodlanmıştır. İlk olarak katılımcıların meslek seçimi, uluslararası tecrübesi ve çalıştıkları platformlarda en sık hangi iş kalemleri ile uğraştıkları sorulmuştur (Tablo 2). A, yükseköğretime geçişe yönelik ölçme sınavının sonucu mimarlık mesleğiyle tanıştığını belirtmiştir. Kendini giriş bölümünde tanımlanan mimar rolleri içinde *tasarımcı* olarak adlandırmış, uluslararası tecrübelerinin olduğunu belirtmiş ve şuanki konumunda mimari tasarımı, projelerin görselleştirilmesini/modellenmesini ve uygulama projelerinin çizimini en sık yaptığı işler içinde tanımlamıştır. B, ailesinin yönlendirmesi sonucu bu mesleği seçtiğini ve uluslararası tecrübelerinin olduğunu belirterek kendini *iş adamı* ve *emekçi* mimar olarak adlandırmıştır. Dahil olduğu işlerle ilgili olarak da çoğunlukla detay tasarımı, maliyet analizi, teklif hazırlama ve değerlendirme ile uğraştığını söylemiştir. C ise bireysel isteği sonucunda bilinçli şekilde mimarlık mesleğini tercih etmiştir. Uluslararası tecrübeleri olduğunu; kendini *tasarımcı* ve *akademisyen* olarak tanımlayarak mesleğin eğitim ile araştırma kısmında olduğunu ve mimari tasarımın da en sık yaptığı işler içinde olduğunu belirtmiştir. Bu bilgiler ışığında; meslek seçiminde farklı etkenlerin olduğu görülmektedir. Üç katılımcının da meslek alanlarına katkı sağladığından dolayı yurtdışı tecrübelerinin varlığından memnuniyet duydukları gözlemlenmiştir. Ayrıca

farklı platformda uğraştıkları iş kalemlerinde mimarlığın temelini oluşturan tasarım sürecinin hepsinde ortak olduğu kadar çok bağımsız ve farklı iş kalemlerinin de varlığı ortaya konmuştur.

Tablo 2. mesleki uygulama alanlarına yönelik veriler

	Mimar olma kararı	Uluslararası tecrübe	Mimarın sınıfsal konumu	Mimarların dahil olduğu işler
A (Büro)	Sınav sonucu	+	Tasarımcı	Mimari tasarım Uygulama çizimi Model
B (Şantiye)	Ailenin etkisi	+	İşadamı, emekçi	Teklif hazırlama Maliyet analizi Detay tasarımı
C (Akademi)	Bireysel isteği	+	Akdemisyen, Tasarımcı	Eğitim Araştırma Mimari tasarım

Görüşmede yer alan açık uçlu sorulara geçildiğinde eğitimi değerlendirmeye yönelik soruların çözümlenmesinde amaç; katılımcılar tarafından ortaya atılan problemleri sınıflandırmak ve birbirleri ile uyuşan/uyuşmayan noktalarda konuyu tartışmaktır. İlk olarak mevcut çalışma ortamlarındaki mimarlık eğitime yönelik tecrübelerinin test edilmesi amacıyla "*Sizinle çalışan, yakınınızdaki yeni mezun mimarlar ile ne tür işler yapıyorsunuz?*" şeklinde yöneltilen soru ile mülakat başlatılmıştır. Edindikleri tecrübelerin detayına inilerek olumlu/olumsuz yaklaşımları gözlenen katılımcılara genel değerlendirmeyi daha dar bir süzgeçten geçirmek amaçlı olarak "*Eğitimden kaynaklı eksikliklerin olduğunu düşünüyor musunuz?*" şeklinde bir soru daha yöneltilmiştir. Burada amaç bir önceki tartışmayı derinleştirerek direkt eğitime yönelik fikirlerini beyan etmeleri sağlamaktır. Belirtmek gerekir ki bu soru ile çalışmada üstünde tartışılacak alt başlıkların, yani güncel sorunların elde edilmesi sağlanmıştır.

Alınan yanıtların analizi sonucunda yedi ana tema ortaya çıkmıştır (Tablo 3). Mesleki uygulamada içinde buldukları dönemin ihtiyaçları doğrultusunda değişim ve gelişim içinde olması gereken mimar profilinde önem arz eden mimarlık eğitiminin şekillenmesine yönelik eleştirel sonuçlar elde edilmiştir.

Tablo 3. Veri analizleri sonucunda elde edilen temalar ve etkisi olan katılımcılar

Mesleğin Dinamik Yapısı
Teorik Bilginin Uygulamaya Aktarımı
Mesleki İlgisizlik / Saygınlığın Yitirilmesi
Mimarlık Eğitiminde Usta Çırak İlişkisi
Mimarlık Eğitiminde Alan Seçiminin Önemi
Mimarlık Öğrencilerinin Tüm Yetkilerle Mezun Olması
Mimarlık Eğitiminde Uluslararası Tecrübe

Mesleğin dinamik yapısı;

İçinde bulunduğumuz çağda; mimarların hizmet alanındaki değişimi, diğer sektörler veya farklı meslek disiplinleri ile ilişkileri, küreselleşmenin etkisi gibi çok çeşitli gelişmeler mimarların kendi rollerini yeniden kurgulamalarını bir gereklilik haline getirmiştir (Erbil, 2009). 16.yy'daki mimar tanım ile günümüzdeki çoğul mimar rolleri mesleğin dinamik yapısını çarpıcı biçimde ortaya koymaktadır. B, "gündelik yaşam ile çok iç içeyiz, mesleki olarak da " şeklindeki açıklamasıyla mimarlık mesleğinin dinamik yapısı tartışmasını başlatmıştır. C katılımcısı ise "mimarlığı büyük bir şemsiye olarak düşünürsek malzeme tasarımı, üretim, başka ölçeklerde üretim, şantiyelerde çalışma, hukuk, emlak pazarlama, film sektörü, kitap basımı, reklam sektörü bu şemsiyenin altında yer alan dinamik çalışma alanlarıdır. Sonuçta tasarım olayını merkeze alıyoruz ama böyle bir skala içinde mimarlık eğitiminin piyasa içindeki belli bir alana paralel olması beklenemez" ifadesi ile mimarlık mesleğinin dinamizmine yönelik mimarlık eğitiminin de paralel olmasını vurgulamıştır.

Meslek adamı seçiminde geleneksel özellikler yerine belirli noktalarda birikimi öne çıkartan arayışların arttığına dikkat çekerek C, "artık BIM firması iş ilanlarında bilgisayar mezunu diye özellik aramıyor. Bu iş mimarlıkta da böyle" söylemiyle artık koşulların değiştiğini, kutsal çizgiler çizen mimar yerine piyasanın aktörleri tarafından denetlenen süreçlerin geliştiğini vurguluyor. Bu konuya örnek olarak "her istediğimi çizdim diyemiyorsun. Örneğin alışveriş merkezi yapılacak; burada satılabilir/kiralanabilir alanların oranları uzmanlarca veriliyor. İlk olarak uzmanlık alanlarına yönelik verilen sınırlar doğrultusundaki üretim sürecin dikkate alınıyor" veren C, uluslararası ve ulusal alanda iş ilanlarının çok yönlü bireyleri tariflediğini, mimarlık eğitiminin de bu dinamizme ayak uydurması gerektiğini vurguluyor. Sonuçta mimarlık eğitimi geçmişteki teori ve pratik arakesitinin de ötesine geçerek çok katmanlı ve çok boyutlu bir ilişkiler sisteminin içerisinde yer bulmalıdır. Bu bağlamda mimarlık eğitimi öğrencilere çok katmanlı iş alanını ve bu alanın neresinde olabileceği konusunda bilgi vermelidir.



Teorik bilginin uygulamaya aktarımı;

Mimarlık mesleği uygulama yönü oldukça ağır basan bir meslek olup, yeni mezun mimarlar, ilk süreçte eğitimleri boyunca aldıkları kuramsal derslerin sentezleri sonucunda mesleğe dâhil olmaktadır. Bu noktada sektörün en çok tercih edilen iki uygulama alanı olan büro ve şantiye alanlarındaki katılımcıların söylemleri paralellik göstermekte, ikisi de yeni mezunların uygulama bilgisinden yoksun olduklarını belirtmektedir. Bu konuda uygulama alanındaki katılımcıların uygulama alanına yönelik tecrübe ettiği ve bahsettiği sorunlar şöyle özeylebilir;

A katılımcısı, "yeni mezun mimarlar tasarımda önemli basamaklardan imar, yangın, deprem vb. gibi yasal mevzuatlara hakim değiller, bir projeyi yürütme şansları yok. konuya hakim olana kadar yaptıkları işleri kontrol etmek gerekiyor, bu da bürolardaki tasarım sürecinde aksamalara neden oluyor" şeklindeki açıklaması ile mevzuat bilgisi eksikliğine atıfta bulunmuştur. Buna ek olarak da, yeni mezun mimarların tasarım sürecinin son on yılda en önemli parçası olan bilgisayar ortamında model, sunum hazırlama, 3 boyutlu tasarım vb. gibi alanlara hâkimiyetlerinin olmadığını ortaya koymuştur.

B katılımcısı farklı bir örnek vererek, " yeni mezunlar projede çizilenlerle şantiyede uygulananlar arasındaki ilişkiyi kuramıyor. Temel teknolojiyi, temel ölçüm tekniklerini bilmiyor. Nova, lazer vb. gibi çok temel şantiyeye ait basit aletlerin yeni mezun mimarlar tarafından bilinmemesi şantiyedeki en basit işlerde yanlışlıklara, iletişimsizliklere ve dolayısıyla aksamalara yol açıyor" yapım aşamasındaki bilgi eksikliğine dikkat çekmiştir. Ayrıca mimarlık okullarında malzeme bilgisinin ve yapı yönetimindeki metraj, iş programlama gibi uygulamanın çok temel başlıklarının verilen derslerde uygulanarak öğretilmesi gerektiğini belirtmiştir. Bu bağlamda, uygulama sektörlerinin sorunlarının farklılaştığı gözlemlenmiştir. Buradan hareketle mezun olmadan önce mimarlara çalışabilecekleri alanlar konusunda sektörel bilgilerin verilmesinin önemi ortaya çıkmaktadır.

A mimarlık eğitimi ve pratik arakesitinde uygulamanın aktarılamamasına yönelik farklı bir noktaya dikkat çekerek, en önemli engelin arz ve talep konusunda olduğunu belirtmiştir. Bunu mimarlık eğitiminde, imar kurallarını dikkate alan öğrencilerin elde ettikleri ürünlerin eleştirilmesi veya olumlu bir değerlendirme ölçütü olarak görülmemesini öğrencilerin projeleri üzerinden örneklemiştir. Mimarlık eğitiminde teknik ve imar koşullarının sınırları dışına çıkan projelerin hocalar tarafından daha olumlu karşılandığını ifade etmiş, hatta hocaların imar kurallarını dikkate alan öneriler için *fazla profesyonel* değerlendirmesi yaptığını belirtmiştir. C ile yapılan görüşmede direkt bu konuya açıklık



getirecek bi tartışma yaşanmış, A tarafından sorun olarak görülen olguya eğitimci olarak, *"eğitim ile uygulama arasındaki ikilemin altı çizilerek belirtilmesine gerek yoktur. Aksine akademi model vermeli, o model yeni durumlara adapte edilmelidir. Biz derslerde gerçek dışı projeler yaptırıyoruz. Öğrenci imar kurallarını göz ardı ediyor. Gerçek hayatta mimar imar kuralına uymadan proje üretmez ama öğrencilik sürecinde imar kurallarının dışına çıkarak tasarlama imkanı bulmalıdır. Bu, seçenekler arasındaki bütün değişkenleri sürece dahil etme imkanı sağlar. Öncelikler ve değer sisteminin kurgulanır ve eğitiminin asıl amacı ve özü bu değer sistemini kurmak ve eleştirel alışkanlıkları geliştirmeyi sağlamaktır"* şeklindeki anlatımı ile uygulamaya yönelik bilgilerin verilmesinden öte bahsedilen değer sisteminin kurgulanması ve eleştirel yaklaşımın öğretilmesini vurgulamıştır. Bu tartışmayı destekleyici olarak C, tasarım süreci eğitiminin farklı disiplinler açısından da beslenmesi gerektiğini, bu açıdan eğitim sürecine, sanat tarihi, felsefe, çevre, enerji, antropoloji ve diğer sanat dallarının ilham kaynağı olmasının önemini gündeme getirmiştir. *"Mimarlık eğitiminde öğrencinin, Picasso'nun Guernicası'nın tasarım sürecine ilham kaynağı olması eğitimin önemli bir parçası olurken gerçek piyasada işverenle mimar ilişkisinde herhangi bir anlam ifade etmeyecektir. Ancak öğrencinin bunu deneyimlemesi gerekir"* şeklinde açıklayıcı örneği ile konuya yönelik farklı bir bakış açısı geliştirmeyi sağlamıştır.

Mesleki ilgisizlik ve saygınlığın yitirilmesi;

A ve B katılımcılarının yeni mezunların uygulama bilgisinden yoksun oldukları ortak görüşü sonrasında gündeme gelen önemli bir konu da mesleği öğrenmeye karşın ilgilerinin yetersiz olduğudur. Bu düşünceye yönelik B katılımcısı, *"Şantiyedeysen üreteceksin. O alan içindeki bir işleyiş olacak, çalıştığın konunun bağlantılı olduğu kalemler olacak. Ustasından mühendisine bir zincir vardır. Ama ben mimarım, benim ilgi alanım değil diye bir yaklaşım sergilersen ilk önce sana sonra mimarlık mesleğine karşı saygının azalmasına sebep olursun"* şeklinde değerlendirmesi ile yeni mezunların mesleklerine yönelik bilgilenme sürecine mezuniyetten sonra uzak durması sorununu ortaya koymuştur. Bu durumun yol açtığı bir başka sorunu olarak da, ilk mezun olduklarında usta ve teknik elemanların meslek adamı olarak yeni mezun mimarlara saygı dumadıklarını belirtmiştir.

A kişisi de mimarlık öğrencilerinin mesleğe dair ilgilerinin azalmasını gündeme getirmiş, mimarlık alanında yarışmacı, uluslararası alanda projelere imza atmış ve mimarlık platformunda da önemli mimarların öğrenciler tarafından tanınmamasının ve araştırılmamasının önemli bir sorun olduğundan bahsetmiştir.



Mimarlık eğitiminde usta çırak ilişkisi;

A ve B her ikisi de usta çırak ilişkisinin mimarlık eğitimine dahil edilmesinin önemini belirtmiştir. Burada vurgulanan usta-çırak ilişkisi pratiğin içerisinde olan meslek insanlarının eğitimin içerisinde dahil edilmesidir. B katılımcısı kendi okuduğu 1990'larda, kendi eğitim kurumunda usta-çırak ilişkisinin önemli bir yere sahip olduğunu belirtmiş, ülkede önemli binaları tasarlayan ve uygulayan mimarların aynı zamanda kendi tasarım derslerine gelmesinin mesleğe sevmeye ve mesleki bilgilenme açısından büyük katkısını gördüğünü söyleyerek usta-çırak ilişkisinin eğitimin içerisine dahil edilmesinin önemini vurgulamıştır. A katılımcısı da benzer şekilde 1980'lerde aldığı mimarlık eğitimi sürecinde piyada çalışan hocalarının kendisine rol modeli olduğunu, öyle ki öğrencilik yılları ve sonrasında katıldığı mimarlık yarışmalarının eğitim sürecindeki usta-çırak ilişkisi etkisiyle gerçekleştiğini belirtmiştir. A son yıllarda öğrencilerin mesleğe olan ilgisinin azalmasından dolayı usta-çırak ilişkisinin de farkına varamadıklarını eklemiştir. Ancak C katılımcısı, farklı bir yaklaşım ile usta-çırak ilişkisini değerlendirmiştir. Mimarlığın sadece uygulama alanından ibaret olmadığını ifade etmiştir. Eğitim sistemi içinde birçok girdi olduğunu belirtmiş, sadece usta-çırak ilişkisiyle meslek eğitiminin gerçekleşemeyeceğini ekleyerek "o zaman okulları kapatalım bürolar versin diplomaları" söylemiyle eğitimin usta-çırak ilişkisini direk uygulamadaki biçimiyle içermesini olumsuz olarak değerlendirmiştir.

Mimarlık eğitiminde alan seçiminin önemi;

A eğitim sürecinin sonlarında kişilere kendilerini ve mesleğe dair hedeflerini ortaya koymaları açısından fırsatlar verilmesi gerektiğini, ilgi alanlarının tespiti yapılması ve özellikle bitirme süreçlerindeki alacakları derslerin bu alanlara göre yönlendirilmesi gerektiğini belirtmiştir. B yeni mezun mimarların şantiye sektörünün gerekleri konusunda uzmanlaşmasının beş yıla yakın bir zaman diliminde gerçekleştiğini belirterek, şantiye alanına ilişkin uzmanlaşmanın neredeyse mimarlık eğitimi süreci kadar zaman alması ile mimarlık mesleğinin uygulama alanında çok katmanlı bir yapı sergilediğini ortaya koymaktadır. Bu zamanı kısaltmak için de eğitim sürecinde alan seçimi ve bu alana ilişkin bilginin desteklenmesini önermektedir. Bu iki katılımcı, A ve B, eğitim sürecinde mimarlık öğrencilerinin kendilerini ve yeteneklerini algılamalarını sağlamaları amacıyla staj sayı ve sürelerinin değiştirilmesi ve seçmeli derslerin sayısının arttırılması gerektiğini önermiştir. C'ye göre de mimarlık eğitimindeki çeşitlenme ile öğrencinin de zenginleşeceği bir gerçektir. Eğitim müfredatı içerisinde yer alan derslerle, alan tercihlerinden ziyade kişisel vizyonlarının ve dünyaya bakış açılarının zenginleştirilmesi gerekliliğini önemsemektedir. "Tüketim toplumu içindeki en büyük paya sahip olan mimarlığın eğitimi tamamlayan mezunlar karikatürist de, müşavir de, takı tasarımcısı da, fotoğrafçı da olabilmektedirler." diye örnek vererek mimarlık eğitiminin tamamıyla piyasadaki belli bir alana paralel mezun yetiştirmesi yerine, geniş bir yelpazedeki seçmeli derslerle öğrencinin vizyonunu



genişleten ve çok yönlü bir tebrübe kazandıran kurguya sahip seçmeli derslerin olması gerektiğini vurgulamıştır.

Mimarlık öğrencilerinin tüm yetkilerle mezun olması;

Türkiyede mezun olduktan sonra resmi olarak tüm alanlarda imza yetkisine sahip olunması durumu mülakatlar sırasında B ve C katılımcılar tarafından altı çizilen bir sorun olarak verilmiştir. B kişisi "*piyasada olumsuz bir rekabet ortamına sebep oluyor. Büyük ölçekte bu rekabet ortamı da sektörü gelişmesini olumsuz etkiliyor. Yeni mezunlar sektörde tutunabilmek için tekliflerinde çok düşük fiyatlar veriyor*" şeklindeki söylemi ile tüm yetkilerle mezun olunmasının olumsuz etkisini açıklamıştır. C de mezun öğrencilerin tüm yetkilere sahip olarak uygulama alanına dahil olmasını sakıncalı bir durum olarak yorumlamıştır. C'ye göre Türkiye'deki eğitim, merkezi otonomi üzerinden kurgulandığı için hepsi birbirine benzer gözükmemekte ama farklı üniversitelerden mezunlar arasında ciddi fark olmaktadır. Bunun önüne geçmeye yönelik, örnek olarak Amerika'daki mezun öğrencilere, mimarlık olma yetkinliğinin belli aşamalardan geçtikten sonra verilmesi durumu göstermiştir.

Mimarlık eğitiminde uluslararası tecrübe;

B katılımcısı, mimarlık disiplininin dinamik yapısına ayak uydurmak için yabancı dilin önemini "*piyasada sürekliliğini sağlaman için yeni teknoloji ve inşaat kalemelerindeki yeniliklerin takibi şart*" diye vurgulamıştır. Ayrıca mimarlık öğrencilerinin eğitim süreçlerinde yurt dışındaki mimarlık uygulamaları konusunda deneyim kazanmalarının meslek pratiklerinde önemli katkısının olacağını da belirtmiştir.

Dünyadaki farklı eğitim modellerine hakim olan C, eğitimin Türkiye'de merkezi otonomi üzerinden kurgulanmasının, eğitim sisteminde uluslararası iletişimi güçleştirdiğini belirtmiştir. Bu durumu "*Architectural Association School of Architecture (AA) Çok iyi bir okuldur. Çok iyi eleman yetiştirir. Bunun en önemli nedeni okulun vizyoner bakışı sayesinde dünyanın önde gelen mimarlarını davet etmeleri, hatta yöneticilik yapmalarına imkan vermeleridir. Neden Türkiye'den Aga Khan mimarlık ödülü almış Han Tümertekin Harvard GSD'ye, stüdyoya davet edilmişken bizler bu esneklikte tecrübelerimize imkan bulamuyoruz?*" şeklinde açıklamıştır.

Tablo 4. Tespit edilen hipotezlere yönelik söylemler

	A	B	C
Mimarlık pratiğindeki farklı platformların günümüz mimarlık eğitiminden beklentileri karşılanmaktadır.	Hayır.	Hayır.	Evet.
Günümüzde mimarlık eğitimi, meslek pratiğinin simülasyonudur.	Değildir, olmalıdır.	Değildir, olmalıdır.	Değildir, olmamalıdır.

Mülakatlar doğrultusunda tartışılan hipotezler sınanmış ve mimarlık mesleğinin farklı platformlarında eğitim pratik ilişkisine yönelik yaklaşımlarında farklılık olduğu görülmüştür. Büro ve şantiye alanları mimarlık eğitiminin meslek pratiğinin ihtiyacı olan bilgiler konusunda eksik olarak mezun olduklarını belirtmiş, mimarlık eğitiminin mimarlık pratiğine yönelik simülasyonu olması durumunun şu anda sağlanmadığını verdikleri örneklerle desteklemişlerdir. Mimarlık eğitimi süresince uygulama alanlarına yönelik konularda tecrübe edinmelerini yani simülasyonu olması gerekliliği konusunda ortak bir görüş sunmuşlardır.

Ancak akademik alandaki katılımcı büro ve şantiyeden farklı olarak mimarlık eğitiminin pratik için gerekli olan beklentileri karşıladığını belirterek eğitim sisteminin içinde çok girdi olduğunu ve bunların hiçbirinin atlanmadığını eklemiştir. Hatta mimarlık tarihinde teorinin pratikten daha etkili olduğunu vurgulamıştır. Örnek olarak hiçbir yapısı olmayan fakat düşünceleri mimarlık alanını derinden etkileyen Archigram göstererek Fakat mimarlık tarihinde; fikirlerin-teorilerin mimarlık pratiğini uygulamalardan daha çok etkilediğini belirtmiştir. Tüm bu gelişmeler mimarlıkla doğrudan analogik olarak ilgilisi olan şeyler değildir. Arka planda tasarım sürecini ve uygulamayı destekleyen düşüncelerdir. Özetle C mimarlık eğitiminin birebir mimarlık pratiğinin simülasyonu olmasını hedeflenmemesi gerektiğini belirtmiştir. Eğitimin çok önemli bir boyutunun pratikten farklı olması olduğunu belirterek pratiği ise usta çırak ilişkisi olarak tanımlamıştır.

5. SONUÇ

Bu çalışmada, büro, şantiye ve akademi alanlarında çalışan tecrübeli mimarlarla "Mimarlık eğitimi, mimarlık mesleğin simülasyonu olmalıdır" hipotezi doğrultusunda görüşmeler yapılmış, bu kişilerin mimarlık eğitimi ve meslek pratiğine ilişkin görüşleri belirlenmeye çalışılmıştır. Bu çalışmadan elde edilen temel bulgu, büro ve şantiye alanlarında çalışan mimarların mimarlık eğitiminin mesleğin simülasyonu olması gerektiğini, akademi alanında çalışan mimarın ise tam tersi olarak eğitimin mesleki uygulamanın simülasyonu olmaması gerektiği düşüncesi olmuştur. Büro, şantiye ve



akademi alanlarında çalışan mimarların mimarlık eğitimini mesleğin simülasyonu olmasına ilişkin verdikleri yanıtlar, *Mesleğin dinamik yapısı*, *Teorik bilginin uygulamaya aktarımı*, *Mesleki ilgisizlik / saygınlığın yitirilmesi*, *Mimarlık eğitiminde usta çırak ilişkisi*, *Mimarlık eğitiminde alan seçiminin önemi*, *Mimarlık öğrencilerinin tüm yetkilerle mezun olması*, *Mimarlık Eğitiminde Uluslararası tecrübe* olarak sınıflanarak değerlendirilmiştir. Bu tartışmalar ve görüşmeler sonucunda bulguların değerlendirilmesi sonucunda mimarlık eğitimi alanına yönelik öneriler şu şekildedir:

Mimarlık eğitiminin dinamik yapıda olması; Günümüzde mimarın kalemiyle her türlü tasarım probleminin üstesinden geldiği dönem bitmiştir. Tekil müelliflik, sanatçı mimar, usta mimar modeli eriyip kaybolmaya başlamış onun yerini çoğul uzmanlaşmalardan oluşan mimarların yer aldığı tasarım süreçleri almıştır. Bu değişimlere rağmen mimarlık eğitimi, marifetli insan yetiştirme üzerine kurgulanmış, mesleğin doğasında var olan esneklik ve dinamizm eğitimin yapısında görülememektedir. Mimarlık mesleğinin dinamik yapısı gereği mimarlık eğitiminin de bu dinamizme ayak uyduracak bir biçimde dinamik bir eğitim tecrübesi sağlaması önemlidir. Uluslararası platformda düşünüldüğünde dünyanın önde gelen okullarının elde etmek istedikleri sonuca yönelik olarak yönetici düzeyinde piyasadan star mimarlarla çalışmaları bu dinamizme ayak uydurmalarını sağlamaktadır. Bu nedenle günümüzde mimarlık eğitimi tek tip ve değişmeyen sabit programlar yerine esnek bir yapıda olmalıdır. *Arz-talep ilişkisinin paralellik sağlaması*; Levi ve Diğerleri(2015)'nin mimarlık bölümü öğrenci ve mezunlarındaki sayısal değişim araştırmasında, her sene yerleştirilen toplam öğrenci sayısında % 155'e varan artış, mezun sayısında % 70'e varan artış olduğu gözlenmiştir. Bu bilgi ışığında, programlanmamış bir istihdam politikasının olmaması fazla mimar mezun olmasına sebep olmaktadır sonucuna varılır. Bu çıkmazdan kurtulabilmek için piyasa şartlarına göre yeni mezun sayılarının yönlendirilmesi temel konulardan biridir. Mimarlık eğitiminde arz-talep ilişkisinin öne çıktığı bir başka konu ise eğitim sürecinde hocaların öğrencilerden beklentilerinin piyasanın beklentilerinden farklı olmasıdır. Eğitim sürecinde imar ve taşıyıcı kuralalarını dikkate alan öğrencilerin hocalar tarafından fazla profesyonel bulunmaları öğrencilerin uygulamaya ilişkin bilgiye ilgilerinin azalmasına neden olmaktadır. Bu nedenle eğitim süreci içerisinde değerlendirme kriterlerinde eğitim ve pratik arasında uyum aranmalıdır.

Eğitim sürecinde alan seçiminin önemi; Mimarlık formasyonu, mesleki bilgilerinin oluşmasını sağlamasına ek olarak bireylerde belirli farklılıklar da yaratmaktadır. Kişilerin bireysel yetkinlikleri ile meslek pratiğinde yöneldiği alanlar değişmektedir. Meslek seçimine yönelik yönlendirme, daha öğrenciyken yeterli düzeyde sağlanabilirse öğrencilerin öğretim sırasında başarısını kısıtlayıcı birçok engelle karşılaşma ihtimali en alt



düzeye indirilmiş olacaktır. Böylece öğrenci eğitim süreci içinde hem öğretimden daha yeterli bir düzeyde yararlanarak daha başarılı olabilecek hem de kendini uzmanlaşacağı alanda geliştirebilme fırsatlarını değerlendirebilecektir. Mimari uygulamalarda alan seçimi konusunda skala geniş olmasına rağmen bir mimarın temel olarak eğitim sürecinde öğrenmesi gereken uygulamaya yönelik bilgiler vardır. Bu süreç eğitimde başlayacak olan alan tercihi ile daha da belirginleşecektir. Mezun olanların %10'unun büro açma başvurusunda bulunduğu ve büro, mimar sayısındaki artış düşünüldüğünde öğrencilerin bitirme aşamasındaki bilgi ve donatılarının, seçecekleri alanlara yönelik olarak yapılması mezuniyetten sonra fayda sağlayacaktır. Fakat mesleki uzmanlıkların önemli alanlarına yönelik uzmanlaşmaların eğitimde sistemli olarak uygulanması henüz gerçekleşmemiştir. Üretime yön veren istihdamın sağlanması eğitimden ayrı olarak elde edilemez. Ancak eğitim şu anda bu alanlarda henüz bir yönlendirici güç olarak etkili değildir. Bu bağlamda öğrencilerin mezun olmadan önce mimarlık mesleğinin ve çağın dinamik yapısı gereği alan seçimi konusunda bilgi sağlanması önemlidir.

Stajların kapsamı ve süresinin değişimi; Mimarlık öğrencilerinin ders dönemleri dışında yapılacak stajlarda mimarlık eğitimine ve eğitim sonrası hayatlarında gerçek manada katkı bulunması sağlanmalıdır. Mimarların; proje ofislerini, yapı şantiyelerini, hatta yapı elemanları üretim tesislerini uygulama alanlarını görmeleri mesleklerine olan ilgiyi artıracak, aldıkları mimarlık eğitimindeki teorik bilgileri somutlaştırma açısından faydalı olacağı düşünülmektedir. Türkiye'de bazı özel okulların stajları aktif bir şekilde ve bir dönem boyunca eğitimin parçası haline getirmesi, öğrencinin kendisini mesleki açıdan tanımasını sağlayacak önemli bir eğitim bileşenidir. *Seçmeli derslerin kapsamı ve çeşitliliğinin önemi;* Mimarlık eğitiminde seçmeli derslerin mevcut durumunu, çeşitlilikler, esneklikler ve olanaklar üzerinden sorgulanmalıdır. Şu anda türkiyede Bologna süreci ile tetiklenen alan içi/dışı kapsamlarının artırılması bu konuda başarılı bir adımdır. Eğer ki sağlıklı bir ders içeriğinin hazırlanması ve uygulanma alanı sağlanırsa öğrencilerin kendini tanımada yarar sağlayacaktır. Farklı alanlarda okumalar ve tecrübeler ile düşünen sorgulayan algılayan ve algıladıkları da bir sentez yaratıp sonuçlara verebilen bir niteliği dönüşme olan mimarlık eğitiminin temel amacı sağlanacaktır. Mimarlık eğitiminde felsefe de, sanat ta, matematik de mesleğe sayılayacağı katkılar niteliğinde okutulmalı ve öğrencilerin farklı bölümlerden ders alarak akışkan bir eğitim düzeni sağlanmalıdır. *Mezunlarda yetkinlik barajı;* Yetersiz bilgi ile donatılan öğrenciler bütün yasal yetkilerle donatılmış olarak mezun olmaktadır. Bu da piyasada hem yetersiz, uygun olmayan işleri yapılmasına sebep olmakta, hem de mimarlık disiplininin saygınlığını azaltmaktadır. Sonuç olarak hem çok düşük fiyatlarla iş yapılmasına hem de meslek adamlarının düşük maaşlar ile çalışmasına sebep olmaktadır. Bu bağlamda farklı alanlar için ayrı ayrı mesleki denetim mekanizmaları kurulmalıdır. *Mimarlık eğitiminde usta çırak ilişkisi;* Rönesans'tan



beri mimarlık eğitiminde süreklilik gösteren usta-çırak ilişkisi, eğitim ne kadar farklılaşsa da özünde hep var olmaktadır. Ancak, süzölmüş bilginin deneyim üzerinden edinilme biçimi olarak tanımlanabilecek usta-çırak ilişkisinin günümüz mimarlık eğitiminde yasal zorundalıklar, maddi olarak imkansızlıklar sebebiyle artık zayıfladığı düşünülmektedir. Mimarlık eğitimi piyasada çalışan farklı alanlardaki mimarların eğitim sürecine dahil olmalarını sağlayacak kolaylaştırıcı ve vizyoner yenilikleri aramalıdır. Bununla da kalınmayıp mimarlık mesleğinin çağın öne çıkan alanlarında çalışan ceo, iş geliştirme uzmanları vb. gibi farklı disiplinlerin de usta çırak ilişkisine dahil edilmesi mimarlık eğitiminde öğrencilerin alan seçimlerinde yeni vizyonlar sağlayacaktır.

KAYNAKÇA

- Akgün, Y. (2016). Bütünleş-ik Mimarlık Eğitimi ve Pratiği, Ege Mimarlık Dosya, Nisan, 10-11.
- Ayran, N., (1995). Mimarlık Eğitiminin Geleceğine Genel Doğrultular, Mimarlık ve Eğitimi Forum 1: Nasıl Bir Gelecek, 19–21 Nisan, İstanbul: Cenker Matbaası, 10-11.
- Aytis, S. (2011). Mesleki Eğitimlerde İnterdisipliner Yaklaşımların Ve Mimarlık Formasyonunun Rolü. 2nd International Conference on New Trends in Education and Their Implications 27-29 April, Antalya-Turkey. 782-1785.
- Bogdan, Biklen, (1992). akt: Altunay, E., Oral, G., Yalçinkaya, M. (2014). Eğitim Kurumlarında Mobbing Uygulamalarına İlişkin Nitel Bir Araştırma. Sakarya University Journal of Education, 4/1 (Nisan /April), 62-80. Yazımını düzelttim
- Büyüköztürk, Ş. vd. (2012). Bilimsel araştırma yöntemleri (11. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Erbil, Y. (2009). Geçmişten günümüze mimar profilinde meydana gelen değişim-dönüşüm ve mimarlık eğitime yansımaları. e-Journal of New World Sciences Academy, 4(1), 58-67. Yeni ekledim
- Frampton, K. (2006: 1980). The Bauhaus: the evaluation of an idea 1919-32, Modern Architecture: A Critical History, London: Thames & Hudson.
- Güzer, A. (2018). Bireysel görüşme, Ankara.
- Habraken, J. H. (2011). What Use Theory? Questions of Purpose and Practice, Re Integrating Theory & Design in Architectural Education, Edt: Nur Çağlar, Ankara: Nurol Matbaacılık.
- Karataş, Z. (2012). Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri Kitap Özeti (Remzi Altunışık, Recai Çoşkun, Serkan Bayraktaroğlu, Engin Yıldırım). Selçuk Üniversitesi. Konya.
- Kennedy, N.F., (2012). Mimarlığı Sosyolojik Olarak Anlamak, Dosya Dergisi, sayı 30, 1-6.
- Kırcı, N.(2011). Önsöz, Seçeneklerle Bir Mimarlık Rehberi, Gazi Üniversitesi Mimarlık Fakültesi Mimarlık Bölümü, Ankara.



- Leach, N. (akt. Kennedy, N.F., (2012). Mimarlığı Sosyolojik Olarak Anlamak, Dosya Dergisi, sayı 30, 1-6.).
- Levi, E. A., Coşkun, N., Erkarlan, Ö. E. (2015). Türkiye’de Mimarlık Eğitimi’ne Niceliksel Bir Bakış, Mimarlık, 381.
- Nalçakan, H. Polatoğlu, Ç. (2008). Türkiye’deki Ve Dünyadaki Mimarlık Eğitiminin Karşılaştırmalı Analizi İle Küreselleşmenin Mimarlık Eğitimine Etkisinin İrdelenmesi, Megaron, Cilt 3, Sayı 1.
- Özbay, H. (2018). Bireysel görüşme, Ankara.
- Özer, G. D., Aycı, H. (2017). Stüdyo Mekanının Tasarımsal Gücü: Harvard GSD, Mimarlık, 396.
- Özer, G. D. (2016). Giriş. Mimarlık Eğitiminde Pedagoji ve Pratik Arasında Var Olmak. (Der. Derya Güleç Özer vd.) İstanbul: İdeal Kültür Yayıncılık.
- Raman, P. G. (2011). The teorisation of Design Practice, Re Integrating Theory & Design in Architectural Education, Edt: Nur Çağlar, Ankara: Nurol Matbaacılık.
- Süer, D. (2016). Mimarlıkta Akademik ve Pratik Deneyimlerin Birlikteliği. Mimarlık Eğitiminde Pedagoji ve Pratik Arasında Var Olmak. (Der. Derya Güleç Özer vd.) İstanbul: İdeal Kültür Yayıncılık.
- Tanyeli, U. (2017; 2016). Mesleği Yeniden Tarif Etmek: Metropolleşen Dünyada Mimarın Rollerini, Yıkarak Yapmak: Anarşist Bir Mimarlık Kuramı İçin Altlık, İstanbul: Metiş Yayınları.
- Taut, B. Akt: Frampton, K. (2006). The Bauhaus: the evolution of an idea 1919-32, Modern Architecture: A Critical History, London: Thames & Hudson.
- Tekeli, İ. (2016). Gazi Üniversitesi Şehir ve Bölge Planlama Bölümü 2015-2016 Bahar Dönemi Açılış Konuşmaları, Ankara.
- Tolon, M. (2018). Bireysel görüşme, Ankara.
- Tuna, B. (2016), Türkiye’de Mimarlık Eğitimi Politikası Konular-Öneriler, Mimarlık, 387, 25-31.
- Türkiye Mimarlık ve Eğitim Ortamıyla İlgili Bilgiler (2017), TMMOB Mimarlar Odası, Ankara, 38.
- Türnüklü, A. (2000). Eğitim Bilim Araştırmalarında Etkin Olarak Kullanılabilecek Nitel Araştırma Tekniği: Görüşme. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 24, 543-559.
- UIA Belgeleri, (2004) TMMOB Mimarlar Odası Yayını, Ankara.
- Whitford, akt: Balamir, A. (2001). Theory and Practice in Tandem: Conditions of a Meritocratic System in Architectural Education, Re Integrating Theory & Design in Architectural Education, Edt: Nur Çağlar, Ankara: Nurol Matbaacılık, 43.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri, (6.Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.