İSTANBUL TEKNİK ÜNİVERSİTESİ ★ FEN BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

AVRUPA BİRLİĞİ ERASMUS DEĞİŞİM PROGRAMI'NIN MİMARLIK EĞİTİMİNE ETKİSİNİN ÖĞRENCİ DENEYİMLERİ ÜZERİNDEN İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Elif AKSAYAN

Anabilim Dalı : Fen Bilimleri

Programı : Mimari Tasarım

EKİM 2010

İSTANBUL TEKNİK ÜNİVERSİTESİ ★ FEN BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

AVRUPA BİRLİĞİ ERASMUS DEĞİŞİM PROGRAMI'NIN MİMARLIK EĞİTİMİNE ETKİSİNİN ÖĞRENCİ DENEYİMLERİ ÜZERİNDEN İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Elif AKSAYAN
(502071018)

Tezin Enstitüye Verildiği Tarih : 07 Mayıs 2010
Tezin Savunulduğu Tarih : 01 Ekim 2010

Tez Danışmanı : Prof. Dr. Nur ESİN (İTÜ)
Diğer Jüri Üyeleri : Doç. Dr. Aslıhan TAVİL (İTÜ)
Yrd. Doç. Dr. Müjdem VURAL (YTÜ)

EKİM 2010

Erasmus Süreci'nde ilişki kurduğum tüm arkadaşlarım ve öğretmenlerime,

ÖNSÖZ

Tez konusununun tüm gelişimi açısından fikirleri, önerileri ve her zaman yapıcı eleştirilerinden ötürü sevgili hocam Prof. Dr. Nur Esin'e; desteklerini hiçbir zaman esirgemeyen aileme ve bu tez çalışmasının oluşmasında katkısı olan tüm arkadaş ve öğretmenlerime en içten teşekkürlerimi sunarım.

Mayıs 2010 Elif Aksayan

(Mimar)

İÇİNDEKİLER

Sayfa

ÖNSÖZ ..... **v**
İÇİNDEKİLER ..... **vii**
KISALTMALAR ..... **ix**
ÇİZELGE LİSTESİ ..... **xi**
ŞEKİL LİSTESİ ..... **xiii**
ÖZET ..... **xv**
SUMMARY ..... **xvii**
1. GİRİŞ **1**
1.1 Amaç, Kapsam ve Varsayımlar 1
2. AVRUPA BİRLİĞİ ÇERÇEVESİNDE EĞİTİM OLGUSU **3**
2.1 Avrupa Birliği'nin Amacı, Kuruluşu ve Kısa Tarihi 3
2.2 Avrupa Birliği ve Hareketlilik Kavramı 5
2.3 Avrupa Birliği'nin Eğitim Politikası 7
2.3.1 Avrupa Birliği'nin mimarlık eğitimi politikası 8
2.3.2 Bolonya süreci 12
2.3.3 Erasmus programı 16
2.3.3.1 Mimarlık eğitimi özelinde hareketlilik ve Erasmus programı 23
3. EĞİTİMDE HAREKETLİLİK OLGUSUNUN ÖĞRENCİ PSİKOLOJİSİ AÇISINDAN İNCELENMESİ **27**
3.1 Erasmus Deneyiminin Gelişim Psikolojisi ve Genç Yetişkinlerin Beklentileri ile İlişkisi 27
3.1.1 Gelişim psikolojisine genel bakış 27
3.1.1.1 Yaşam evreleri ve genç yetişkinlik 31
3.1.1.2 Gelişimsel psikolojide öğrenme ve genç yetişkinin beklentileri 37
Kişisel ve sosyal beklentiler 38
Mesleki beklentiler 40
Eğitimle ilgili beklentiler 41
3.1.2 Mimarlık mesleği ve öğrenme 43
4. ALAN ÇALIŞMASI: ERASMUS DENEYİMLERİ **45**
4.1 Çalışmanın Amacı ve Kapsamı 45
4.2 Bulgular 47
4.2.1 Pilot alan çalışması bulguları 47
4.2.2 Anket çalışması bulguları 51
5. SONUÇ VE TARTIŞMA **61**
5.1 Tartışma 61
5.1.1 Erasmus programının olumlu yanları 61
5.1.2 Erasmus programının olumsuz yanları 63
5.1.3 Erasmus'un genç yetişkinin beklentilerini karşılamadaki başarısı 63
5.2 Öneriler 66
KAYNAKLAR **69**

EKLER.....75

KISALTMALAR

AB : Avrupa Birliği
AKTS : Avrupa Kredi Transfer Sistemi
ECTS : European Credit Transfer System
EÜB : Erasmus Üniversite Beyannamesi
EUC : Erasmus University Charter
UIA : Uluslararası Mimarlar Birliği
UNESCO : Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü

ÇİZELGE LİSTESİ

Sayfa

Çizelge 3.1 : Gelişim Kuramları 31
Çizelge 3.2 : Genç yetişkinin yaşadığı değişim süreçleri 34
Çizelge 5.1 : Beklentilerin karşılanmasında Erasmus programının etkisi 66

ŞEKİL LİSTESİ

Sayfa

Şekil 2.1 : Erasmus programının çalışma yapısı 17
Şekil 2.2 : Erasmus programına katılan ülkeler 18
Şekil 2.3 : Gidilen ülkede geçirilen aşamalar 22
Şekil 2.4 : Gidilen ülkede geçirilen aşama-süre grafiği 22
Şekil 4.1 : Kişisel-Sosyal bakış sorularına ait frekans bilgileri 54
Şekil 4.2 : "Eğitimsel bakış" sorularına ait frekans bilgileri 55
Şekil 4.3 : Erasmus programına ait genel değerlendirme 55
Şekil 4.4 : "Mesleki bakış" sorularına ait frekans bilgileri 57
Şekil 4.5 : Meslek seçimiyle ilgili kararın gözden geçirilmesine ilişkin cevap frekansları 59

AVRUPA BİRLİĞİ ERASMUS DEĞİŞİM PROGRAMI'NIN MİMARLIK EĞİTİMİNE ETKİSİNİN ÖĞRENCİ DENEYİMLERİ ÜZERİNDEN İNCELENMESİ

ÖZET

Çağdaş anlamıyla insan yaşamının ve medeniyetin beşiği olan Avrupa kıtası, çok uluslu ve çok sesli kültürel bir geçmişe sahiptir. Üye ülkeler, politik tutumlar açısından olduğu kadar, sosyal yaşantı, kültürel yapı, eğitim, ekonomi vb. konularla ilgili süregelmiş gelenekler açısından da farklılıklar göstermektedir.

Her biri kendi köklü geçmişine sahip 27 ülkeden oluşan Avrupa Birliği, önce ekonomik sonra politik ve daha sonra da kültürel açılardan, dış güçlerin tehditlerine karşı sağlanabilecek bir güç olma hedefiyle yola koyulan, daha sonra tehditlerle ilgili bakış açısından sıyrılarak birlik olma fikrinin idealizmi ile geliştirilen bir organizasyondur.

Birlik, kapitalist ve liberalist yaklaşımlarla hergün daha da küreselleşme yolunda giden dünyanın getirdiklerine uyum sağlamayı hedeflemektedir. Bu idealizmini önce her türlü hizmet pazarının içerisinde edinebileceği en güçlü yeri edinme politikasına sarılarak başlatmıştır. AB, ekonomik gücün tüm güçlerin üzerinde olduğu günümüzde, küreselleşme sebebiyle hali hazırda hareketliliği/dolaşımı fazla olan hizmet ve ürünlerin bu dolaşımlarını kontrol altına alarak, çeşitli politikalarla düzenleme amacını güder.

Ekonomik hedeflerini gerçekleştirebilmek için uygun gördüğü politik ve eğitimsel bakış açılarını da hedefleri arasına katan AB, bu çabaları kurduğu karar mekanizmalarına verdiği görevler aracılığıyla, hızla kurallar bütünü haline getirmeye başlamıştır. Zamanla eğitime, ekonomiye ve Avrupa Birliği vatandaşlığı idealine dair bakış açıları toplantılar, bildirgeler ve raporlar ile belgelenmiş ve gelecekte verilecek kararlar sorgulanmaya başlanmıştır.

Bu gözle Avrupa Birliği çerçevesinde verilen karar konularından tez kapsamında en çok ortaya çıkanı eğitim olgusudur. Eğitim, mimarlık eğitimi olarak özelleştirildiğinde, UIA ve UNESCO gibi Avrupa Birliği veya Birleşmiş Milletler içerisinde kurulmuş kimi meslek örgütlerinin öneri raporlarının da yardımıyla her geçen gün daha büyük önem verilerek şekillendirilmektedir.

Tez konusu, AB çerçevesinde eğitimde kültürel değişim olgusunu, gelişim psikolojisi ve deneyimler ekseninde tartışmaktadır. Tartışma sırasında gelişim psikolojisinin, AB sayesinde ortaya çıkmış olan bir kavram olan yükseköğretimin görüldüğü yaş aralığı olan genç yetişkinlik dönemi göz önüne alınmıştır.

Yükseköğretimin Erasmus değişim programı başlığı altında incelenmesi sırasında, genç yetişkinlik döneminin beklentileri literatür taramasına bağlı olarak ortaya konmuştur.

Bir sonraki aşamada alan çalışması kapsamında, 89 adet öğrenciden, konuyla ilgili hazırlanan anket çalışması aracılığıyla Erasmus deneyimleri ile ilgili bulgular edinilmiştir. Anket çalışması, kişilerin Erasmus programı sonrasında, kişisel, mesleki ve eğitimsel konularda düşüncelerini almayı amaçlamıştır. Bulgular gerek ilk bölümde ortaya konduğu üzere Avrupa Birliği'nin eğitimle ilgili beklentilerinin, gerekse sonraki bölümde aktarıldığı gibi genç yetişkinlere ait beklentilerin ekseninde tartışılmıştır.

Tez konusu sonuç bölümü, günümüzde AB üyelik süreçlerinde yaşanan eğitimsel uyum sürecinin, alan çalışmasında görülen beklenti ve yaşantılar ekseninde tartışılması sonrasında, bulguların yönlendirdiği şekilde, günümüz mimarlık eğitimine dair önerilerle son bulmaktadır.

THE ANALYSIS OF THE EFFECTS OF THE EUROPEAN UNION ERASMUS PROGRAM ON ARCHITECTURAL EDUCATION THROUGH STUDENT EXPERIENCES

SUMMARY

The Europe as a multicultural and multinational continent is considered to be the origin of civilization in contemporaneous terms. It consists of complete diversity in social life, cultural structure, education, economics and politics in every geographical district.

The European Union of which 27 essential countries are members was first founded for economical reasons then political and cultural aims to form a strong alliance against expected threats outside the region. After leaving these aspects formed mostly by threats, the objectives evolved more into idealistic challenges.

The union aims to catch up with the needs of a globalized world, ruled by capitalism and liberalism. This idealistic aspect ensured the first approaches to aim strenght in the global market. To be able to seize the fastly growing trading and circulation of the markets were to be controlled by the EU.

To achive the economic goals, EU has established political and educational aspects over the years. These goals have been put as decisions by the decision mechanisms of EU.

In different phases, the idealistic view of the EU citizenship has been oriented in educational, economical and politic terms in order to found a way for future decisions about the subjects. In this thesis, the most valued subject above the others in the perspective for EU is education. When especially architectural education is considered, the proposals of the vocational foundations in EU such as ACE, UIA and UNESCO has been effective.

In addition to the ways these propals show, the thesis discusses architectural education within the studies of developmental psychology and experiences. In the discussions, the focused stages of developmental psychology is young adulthood and the expectations of young adulthood which is the exact period for an Erasmus exchange experience.

The next phase for the study consists of these experiences and the findings due to the survey done as a case study. The findings are categorized in terms of the expectations of both young adulthood and the EU in the literature. Included in the categorization is these 3 aspects: social terms, vocational terms and educational terms.

The finalization of the discussion is about the challenges of the adaptation process for the EU membership. The findings of the case studies and the study of literature leads to the conclusion arguments and suggestions for the potential future of the architectural education in general.

1. GİRİŞ

1.1 Amaç, Kapsam ve Varsayımlar

Küreselleşmenin ve farklı coğrafyaların içiçe geçiş çağı olan günümüz çağında, 1. Dünya savaşı'ndan başlayarak büyük çabalarla kurulmuş olan milliyet anlayışı değişmeye başlamış ve önemli bir ortak çıkar olan ekonomik güç sebebiyle milliyetlerin ötesinde birlikteliklerin kurulmaya başlandığı görülmüştür.

Bu oluşumların en önemli ve güçlülerinden biri olan Avrupa Birliği, ekonomik zenginliğin hem iç pazar dinamikleri hem de küresel pazar içerisinde artması amacıyla kurulmuştur.

Avrupa kıtasının dünyanın diğer bölgeleri üzerindeki mevcut ekonomik gücü, birliğin bu amacının gerçekleştirilmesinin önünü açmaktadır. Buna rağmen Avrupa içindeki birçok ülke arasında günümüze dek gelmiş kültürel ve ekonomik politikalar, anlayış ve geleneklerin yarattığı çok seslilik, amaçlanan bu birliktelik durumunun önüne tartışılması gereken birçok engel çıkarmaktadır.

Bu engeller, birlik için bir mihenk taşı olan Maastricht antlaşması'ndan itibaren günümüze dek yapılmış tüm anlaşma, toplantı ve konferansların yanında, yayınlanmış tüm bildirge ve direktifler aracılığıyla tartışılmıştır. Bu sayede, birlik içerisindeki ekonomik ve her türlü politik karar ileri aşamaya taşınmaya çalışılmıştır.

Ekonominin küreselleşmesi, Avrupa Birliği'nin, çeşitli düzenlemeler ile "hizmetlerin serbest dolaşımı"nı benimsemesini sağlamıştır. Bu tutum, Avrupa birliği ülkelerini olduğu kadar birliğe üye olmaya aday ülkeleri ve birliğin dışarısında kalan ülkeleri de etkilemektedir.

Dolaşımın hizmet ve ürünler açısından gerçekleşmesi, bu hizmet ve ürünlerin yaratım süreçlerine dahil olan eğitimin de küreselleşmesi anlamına gelmektedir. Küreselleşen eğitim, her ne kadar Avrupa Birliği tekdüzelikten kaçınsa da, beraberinde kültürel, sosyal ve bilgisel tüm kaynakların ortak bir havuzda toplanarak paylaşılması olasılığı ve amaçlarını getirmektedir.

Eğitimin köklü kuruluşlar tarafından uzun yıllar boyunca, sistemli bir şekilde gerçekleştirilmiş olduğu günümüz Avrupa'sında kalıplardan çıkmayı başarmak ilk hedeftir. Bu bağlamda hangi ülke olduğu önemli olmaksızın, birliğe üyelik sürecinden geçen veya üye olmuş olan her ülke eğitimin yeniden tümüyle ele alınıp geliştirilmesi evrelerinden geçmelidir.

Tez konusu, Avrupa Birliği'ne uyum sürecinde eğitimin geçirdiği evrelerin önceki paragraflarda açıklandığı şekilde tartışılarak, geleceğe dair fikir ortaya koymayı amaçlamaktadır.

Tez kapsamında tartışmalar, Avrupa Birliği'nin özellikle tarihsel gelişiminden yola çıkan literatür taraması ile başlamaktadır. Bu çerçevede görülmektedir ki; Avrupa medeniyetlerinin uzun süreli köklü geçmişine oranla çok genç bir organizasyon olan AB, amaçlarının birçoğunu hâlâ kurma aşamasında olup, gerçekleştirme yönündeki çalışmaların çok başındadır.

Avrupa Birliği'nin çabaları arasında eğitime yeni ve bütüncül bir bakış açısı kazandırmak da olduğundan, eğitimle ilgili yeni kavramlar oluşturulmaya başlanmıştır. Bu kavramlardan en önemlisi Avrupa Birliği'nin eğitime dair hayali olan yüksek öğretim kavramıdır. Yüksek öğretim Avrupa Eğitim sisteminin tekrar düşünülmesini ve getirilecek yeni sistemler içerisinde deneyimin mevcut sistemlere göre daha önemli bir unsur olmasını sağlayacaktır.

Deneyimin eğitimle birleşimi AB eğitimi çerçevesinde değişim kavramına yer verilmesine sebep olmuştur. Değişim kavramı Sokrates programının içerisinde bulunan Erasmus programının sağladığı öğrenci ve öğretmen hareketliliği ile gerçekliğe dönüşmektedir.

Geleceğe bakmak, beklenti kavramının da işin içine girmesiyle literatür taramasının ikinci aşamasında Erasmus programından yararlanan öğrencilerin yaş aralığıyla ilgili bilgilerin gelişim psikolojisi açısından incelenmesi ile netleşmektedir.

Bu yüzden tez kapsamında, Avrupa Birliği'ne uyum sürecine bakılırken, eğitimin geleceğiyle ilgili deneyim, değişim ve hareketlilik olgularına beklentiler üzerinden bakılmakta ve çalışmanın bulguları Erasmus deneyimini yaşamış olan kişilerle yapılan anket çalışması üzerinden alınmaktadır.

2. AVRUPA BİRLİĞİ ÇERÇEVESİNDE EĞİTİM OLGUSU

2.1 Avrupa Birliği'nin Amacı, Kuruluşu ve Kısa Tarihi

Avrupa kıtasında ülkeler arası bir birlik düşüncesi, Avrupa'nın ekonomik birliğini sağlamakta olan Avrupa Ekonomik Topluluğu'nun 1993 ve sonrasında yaşanan hızlı bir süreç ile yeni görev ve bağlılıklar kazanması ile oluşmuştur (Url-1, 2010).

Avrupa toplulukları tarihinin başlangıç noktası olarak II. Dünya Savaşı'nı izleyen yıllar öne çıkmakla birlikte, bu fikrin temelini daha eskiden beri varolan "Avrupa Birliği" veya "Avrupa Birleşik Devletleri" düşüncesi oluşturmaktadır. Avrupa'nın siyasi birliğine ilişkin teori ve projeler 16. yy'dan sonra ortaya atılmıştır. Bunların amacı; Avrupa'yı yeni baştan kurarak, bir bütün haline getirmek ve kolayca Avrupa Milletleri arasında iş bölümünü ve barışı gerçekleştirmekti (Url-1, 2010).

Birlik fikri daha çok Almanya ve Fransa'da doğmuş ve gelişmiştir. II. Dünya Savaşı sırasında Avrupa'nın yaşadığı büyük yıkım, savaş sonrasında Avrupa Birliği düşüncesinin bu sefer çok daha kuvvetli bir şekilde yeniden gündeme gelmesine sebep olmuştur (Url-1, 2010).

II. Dünya Savaşı sonrasında Batı Avrupa'yı birleştirmeye iten sebeplerden birisi de, ABD'nin Marshall Planı'dır. 16 Haziran 1948'de Avrupa Ekonomik İşbirliği Teşkilatı'nın kurulmasıyla sonuçlanmıştır. Bu kuruluşun amacına ulaşması, bütünleşme yanlısı Avrupalıları daha da cesaretlendirmiştir (Url-1, 2010).

Böylece 1950 yılında, Fransız Dışişleri bakanı Robert Schuman'ın önerisiyle 1951 yılında Avrupa Kömür Çelik Topluluğu (AKÇT) Belçika, Batı Almanya, Lüksemburg, Fransa, İtalya ve Hollanda'dan oluşan 6 üye ile kurulmuştur (Url-3, 2010).

"90'lı yıllara gelindiğinde, savaş sonrası Avrupa Birliği'nin oluşmasına sebep olacak kadar büyük oranda hissedilen tür tehdit ve korkular büyük ölçüde yokolmuş ve Avrupa'ya özgü insan hakları, kadın-erkek eşitliği, ırka karşı saygı, yüksek iş potansiyeli, çevresel ve sosyal korumacılık ve Amsterdam sözleşmesi'nde boylamasına söz edildiği üzere sosyo-eğitimsel kararlar ile bunların yanında güvenlik

ve yabancılarla ilgili politika mekanizmalarını kolaylaştırıcı anlaşmalarla birlikte küresel olarak mecburi birleşme eğilimini yavaşlatmıştır" (Brock ve Tulasiewicz, 2000).

"Bir ülke Avrupa Birliği'ne katılabilmek için, 1993 yılında Kopenhag Liderler Zirvesi'nde tanımlanan Kopenhag Kriterleri'ni tümüyle sağlamak durumundadır. Bu ölçütler, hukukun üstünlüğüne ve insan haklarına saygı gösteren istikrarlı bir demokrasi, birlik üyeleri ile rekabet edebilecek düzeyde sağlam temelli bir ekonomi ve Avrupa Birliği yasalarını da içeren üyelik koşullarının kabul edilmesini gerektirir" (Url-3, 2010).

Avrupa Birliği tüm katılımların sonunda 27 bağımsız devletten oluşur. "Bunlar üye devletler olarak bilinen Almanya, Avusturya, Birleşik Krallık, Belçika, Bulgaristan, Çek Cumhuriyeti, Danimarka, Estonya, Finlandiya, Fransa, Kıbrıs, Hollanda, İrlanda, İspanya, İsveç, İtalya, Letonya, Litvanya, Lüksemburg, Macaristan, Malta, Polonya, Portekiz, Romanya, Slovakya, Slovenya ve Yunanistan'dır." Bu üye ülkelerin yanı sıra günümüzde, Hırvatistan, Makedonya Cumhuriyeti ve ülkemiz de birliğe girmeye adaydır (Url-3, 2010).

Avrupa Birliği, çokuluslu yapısına rağmen birçok konuda bağlayıcı ortak kararların verildiği bir örgüttür. Bu sebeple; "Birlik içinde kimi konularda devletlerarası anlaşma ve fikir birliği gerekir. Ancak belirli durumlarda uluslarüstü yönetim organları, üyelerin anlaşması olmaksızın da karara varabilir" (Url-3, 2010).

Asıl amacı üye ülkelerin hepsini kişi, mal, hizmet ve sermaye dolaşımı açısından aynı çatı altında toplayarak ortak bir pazar elde etmek olan Avrupa Birliği, Schengen vb. antlaşmalar aracılığıyla, 1993 yılından günümüze dek ekonomik olarak birleşmeyi hedeflemiş ve başarmıştır (Url-4, 2010).

Bu amaca yönelik olarak 2002'den beri ortak olarak AVRO para biriminin kullanılması, giriş çıkış ayrımının kalkması ve üye pasaportların üye her ülkede geçerli olması, kimi ortak standartların elde edilmeye çalışmasına yönelik alınmış kararlardan birkaçıdır. "AB' nin iki önemli politik hedefi olan, finansal birlik ve Avrupa'nın tam birliğine dair kesin süreç 7 Şubat 1992 tarihli Maastricht bildirgesinde defalarca aktarılmış ve yeni yüzyılla beraber çalışmaları başlatılmış hedeflerdir (Url-4, 2010).

“2007 yılında önceki antlaşmaları yeni bir anayasayla değiştirmektense, koşullarını iyileştirmeyi öngören ve Reform Antlaşması olarak anılan Lizbon Antlaşması imzalanmıştır.” Halk oylamaları sebebiyle yürürlüğe konması geciken Lizbon Antlaşması, 2 Ekim 2009 tarihinde tüm üye ülkelerce kabul görmüştür (Url-5, 2010).

Bütün Avrupa Birliği hedeflerinde, “ulusal ve ortak çıkarların sürekli dengelenmesine, ulusal geleneklerin farklılığına saygı gösterilmesine ve farklı kimliklerin güçlendirilmesine dayalı Topluluk yaklaşımı her zaman olduğu gibi bugün de geçerlidir” (Url-6, 2010).

Böylelikle, Avrupa Birliği’nin koşullara uyan tüm Avrupa ülkeleri için ortak bir aile oluşturması beklenmektedir. Bu hizmetler ve anapara kadar, kişiler ve ilişkiler de milletlerinin ve sınırlarının dışına çıkacaklardır.

2.2 Avrupa Birliği ve Hareketlilik Kavramı

Tarihte ilk kez, neredeyse bütün insanlık diğerlerine ne olduğunu, dünya üzerinde meydana gelen her şeyi anında öğrenebilme imkânına sahiptir. İletişim ilk defa günümüzde bu denli küreselleşme içerisinde bulunmaktadır (UIA, 2002a).

Avrupa Birliği düşüncesi bu bölüme kadar amaçlarının birleşimini ana bir hatta "mobilite-hareketlilik" kavramıyla pekiştirmektedir. Hareketlilik, Avrupa Birliği içerisinde, önce ekonomik birliğin ve ortak pazarın sağlanması açısından hizmetlerin serbest dolaşımı için, daha sonra iş gücünün yani çalışanların dolaşımı için düşünülmüştür. Avrupa Birliği’nin tarihi boyunca önemli bir kavram olarak yer almış bu kavram, birliğin eğitim düşüncesini de bu çerçevede oluşturmasına sebep olmuştur.

“Hareketlilik, bir bölgeden diğerine gidilmesinden daha üstün bir tanımdır. Hareketlilik, öncelikle değişimi ve değişken koşullara uymayı vurgulamaktadır. Tanım, Oxford Sözlüğü’nde belirtildiği üzere “hareket edebilme kabiliyeti, sabit olmama, kolay değişebilen ve özgür olabilen” demektir. Bu değişim tanımı, dilsel, sosyal, psikolojik, entelektüel, profesyonel ve kültürel alanları kapsamaktadır” (Murphy-Lejeune, 2003).

1990'lı yıllarda AB'nin birçok iç sınırı içinde pasaport ve gümrük kontrollerinin kaldırılmasıyla, Avrupa'da bir yerden bir yere gidilmesi çok daha kolay hale gelmiştir. Bunun sonucunda, AB vatandaşları için daha fazla hareketlilik sağlanmıştır. Örneğin, 1987 yılından itibaren bir milyondan fazla genç Avrupalı AB desteğiyle yurtdışında eğitim almıştır (Url-2, 2010).

İş gücünün serbest dolaşımı için gerekli olan temeli, öğrencilerin dolaşımı (eğitimde dolaşım) politikaları ile sağlamaya çalışan Avrupa Birliği bu konuda gereken politikaları gençlik ve eğitim konuları üzerinde durarak üretmektedir.

Avrupa Birliği'nin birlik olma çabası, ülkeler arasında önyargıların kaldırılmasını da gerektirmektedir. Bu ancak modern Avrupa dillerinin daha iyi öğrenilmesi ve Avrupa'lılar arasında iletişim ve etkileşimi kolaylaştırma yoluyla olabilecektir. Bu çerçevede, "AB içinde anadillerin öğrenilmesi; sınırların kalkması ve özgürlüğün artmasını, ortak anlayış ve işbirliğinin oluşturulmasını, önyargıların kaldırılması ve ayrımcılığın azaltılarak yokedilmesini sağlamak için bir yol olacaktır" (Fortanet-Gómez ve Räisänen, 2008).

Tüm bu amaçlar çerçevesinde belirlenen "ortak Avrupa kapsamının ana hedefinin; 3 tanım kümesi;

- Kişisel bakış
- Mesleki bakış
- Eğitimsel bakış

olarak tariflenmektedir.

(Fortanet-Gómez ve Räisänen, 2008).

Bu sebeple, bu bakış alanlarının kurgulanması sırasında, "Avrupa'nın kendisi için Lizbon'da 2000 yılında 2010 yılını öngörerek belirlediği, dünyanın en yüksek seviyeli iş gücüne sahip en rekabetçi bilgi ekonomisi olma hedefi için eğitimin ve yaşamboyu öğrenimin oynayacağı rol aşikardır" (Duvekot ve diğ., 2005).

Buna bağlı olarak, Avrupa Birliği, kuruluşundan beri eğitimle ilgili kararları ön planda tutmuş ve tutmaya devam etmektedir.

2.3 Avrupa Birliği'nin Eğitim Politikası

Avrupa Birliği küreselleşen ve hızla değişen dünyanın içerisinde güçlü bir ortak pazar olma amacını gerçekleştirmek istemektedir. Güç sahibi olmak ve karşı güçlerle doğru şekilde rekabetin en önemli kaynağı ise "iyi eğitilmiş meslek adamları olacaktır" (Düzgün, 2004).

Ek olarak, eğitim olgusu da kendi içerisinde daha sınırsız ve liberal hale gelmekte, "tüm dünyada yükseköğretim kurumları giderek daha çok değişken ve belirli bir coğrafi ve kültürel birime daha az bağımlı bir eğitim vermektedir" (Johansson, 2007).

"Bununla birlikte, eğitimin ekonomik boyutu da her zaman önemli olmuş ve 1950'lerin sonu ve 1960'ların başlarında eğitim, düzenli olarak, AB içerisinde ekonomik ilerleme ile birlikte tartışılmıştır. Bu durum, 1980'ler ve 90'lar süresince de, yükseköğretimdeki kapsamlı değişiklikler ile pekiştirilmiştir" (Johansson, 2007).

Bu şekilde Bilgi Avrupası'na giden yol çizilmiş, "Avrupa coğrafyasındaki ülkeleri hem birbirleri ile uyumlu - birbirlerini tamamlayıcı, hem de rakiplerinden üstün kılacak bir yüksek öğretim sistemi oluşturulması hedeflenmiştir" (Url-7, 2010).

"Bilginin iletilmesi, yayılması ve yaratılabilmesi için, eğitmenler ve öğrenciler de dolaşımda olmalılardır, böylelikle deneyim ve yeteneklerinin farkına varılabilecek ve onları geliştirilebilecektir" (European Parliament, 2009).

Yükseköğretimin hedef kitlesi olan genç insanlar, toplumun, farklı kurumlara gönderilerek yeni dil ve kültürlerle tanışabilecek ve kendi kültürlerini gittikleri yerlere aktarabilecek en uygun bölümünü oluşturmaktadır (Url-8, 2010).

Bu düşüncenin ışığında hareketlilik kavramına öncelik verilmiştir. "Hareketlilik kavramı, ilk olarak kültürel kimlikle bağlantılıdır. Hareketlilik; kişinin, çeşitli kültürleri ilk elden tanımasını sağlayacağı gibi birlik duygusunu da geliştirecektir. İkinci olarak, hareketlilik düşüncesi, neo-liberal bir düşünce kapsamında, pazarın çalışır konuma gelmesine imkân verecek şekilde, bireyin girişimci bir varlık olmasını amaçlar" (Johansson, 2007).

Eğitimin küreselleşmesi sonucunda "diplomaların karşılıklı tanınması, ortak bir kredi sistemine (AKTS-ECTS) gidilmesi, akreditasyon konusu ve mesleki yetki hakkının kullanılmasını düzenleyen sivil meslek örgütleri uluslararası boyut kazanmaktadır" (Düzgün, 2003).

Deneyimin kişilik boyutuyla ve kişiliğin gerçekleştirilmesinin eğitimle ilgisi göz önüne alındığında, Avrupa Birliği Komisyonu'nun anlatımı ile; "Eğitim ve alıştırma artan bir biçimde kişisel farkındalık, aidiyet, ilerleme ve kişilik tatmininin en önemli araçları olacaktır. Eğitim ve alıştırma kişinin geleceği üzerinde kontrol sağlayabilmesi ve kişiliğini gerçekleştirebilmesini sağlar" (European Commision, 1995). Birkaç yıl sonra, Konsey'de toplanan eğitim bakanları belirtmiştir ki; " Eğitim, teknolojik, sosyal ve kültürel değişimleri anlamakta büyük katkı sağlamaktadır. Bu durum, kişinin hem ileriki çalışma yaşamında kişisel olarak yarar sağlamasına, hem de kişinin bağımsız ve yaratıcı bir kişiliğe sahip olmasına olanak verir (Council and the Ministers for Education, 1983; Johansson, 2007).

2.3.1 Avrupa Birliği'nin mimarlık eğitimi politikası

Avrupa Birliği, eğitimle ilgili genel politikalarının yanında çeşitli kuruluşlarla mimarlık eğitimi konusunda da çalışmalar yapmıştır ve yapmaktadır.

Bu kuruluşlardan biri ve en etkini olan UIA (Uluslararası Mimarlar Birliği), 1948'de mimarın eğitimi ve mimarın mesleği uygulamasına yönelik temel ve kalıcı yaklaşımlarla Lozan'da kurulmuştur.

Uluslararası Mimarlar Birliği (UIA);

- " Mesleği uygulamada yeterlik konusunda uluslararası düzeyde tanınmış ve kabul edilmiş standartları oluşturmak,
- Niteliklerin karşılıklı tanınması ve her ülkede mimarın haklarının ve statüsünün korunmasının teşvik edilmesi,
- Mimarın toplumdaki işlevinin tanınması doğrultusunda çalışmayı ve her açıdan mimarlık eğitiminin gelişmesini teşvik etmeyi,
- Mimarların, araştırmacıların ve öğrencilerin uluslararası düzeyde değişimini kolaylaştırmayı amaçlar"

(UIA, 2002b).

2002 yılında Berlin'de yapılan Uluslararası Mimarlar Birliği Genel Kurulu'nda ilkesel olarak kabul edilen UNESCO – UIA Mimarlık Eğitimi Onay Sistemi belgesinde;

Madde 9 (a)'da "Eğitimde yeni buluşlara yönelik yaklaşımlar: eleştirisel düşünce ve yaratıcılık"başlığı altında şöyle denilmektedir:

"Hızlı değişimlerin yaşandığı bir dünyada, öğrenci merkezli olması gereken yükseköğrenimde yeni bir vizyona ve paradigmaya ihtiyaç vardır."

Madde 15(a)'da ise "Bilginin ve yöntem bilgisinin sınırlar ve kıtalar aşarak paylaşılması" başlığı altında şöyle denilmektedir:

"Yüksek öğrenim kurumları arasında dünya çapında dayanışma ve gerçek anlamda işbirliği, küresel konular üzerinde ortak bir anlayışın teşvik edilmesi, değişik kültür ve değerlerle birlikte yaşama gereksinimin önemsenmesi, çoklu dil kullanımı, öğretim üyesi ve öğrenciler için değişim programları, bütün yüksek eğitim sistemlerinin bütünleyici birer parçasıdır".

"Giderek daha küreselleşen dünyada mimarlar, sadece kendi ülkelerindeki mimari mirası anlamak, korumak ve ortaya çıkarmak üzere değil, ülkelerinin dışında çalışmak için çağırıldıkları yerlerde bölgesel ve kültürel bağlamı kavrayacak şekilde de yetiştirilmelidir" (UIA, 2002b).

Aynı belgede, eğitim programlarının uygunluğu için mimarlık öğrencisi tarafından kazanılması gereken niteliksel ölçütler, tasarım alanında şu şekilde sıralanmaktadır:

- "Hayal gücü, yaratıcı düşünce, yenilikçilik ve tasarım ekibini bir araya getirme yeteneği,
- Bilgi toplama, sorun tanımlama, analiz ve eleştirel değerlendirme, eylem stratejileri formüle etme yeteneği,
- Tasarım arayışında üç boyutlu düşünme ve tasarımın keşfedilmesi yeteneği.
- Aykırı etkenleri uyuma getirebilme, bilginin bütünleştirilmesi, tasarım çözümlerinin yaratılmasında becerileri kullanma yeteneği"

(Düzgün, 2004).

UIA'nın ve Birleşmiş Milletler kapsamında kültür ve kültür mirası konusunda etkin bir kuruluş olan Unesco'nun Nisan 1966'da yayınladığı Mimarlık Eğitim Şartı'na göre, mimarlık eğitimi;

- "Gerek estetik, gerekse teknik gereksinmeleri karşılayan mimari tasarımlar yapabilme becerisini,
- Mimarlık ve ilgili sanat dalları, teknolojiler ve insan bilimlerine ilişkin kuramlar ve bunların tarihleri hakkında yeterli bilgiyi,
- Mimari tasarımın kalitesinin etkileyicisi olarak, güzel sanatlar konusunda bilgili olmayı,
- Kentsel tasarım, planlama ve planlama sürecinin gerektirdiği beceriler konusundayeterli bilgiyi,
- İnsanlar ve yapılar, bu yapılarla çevreleri arasındaki ilişkileri anlayabilmeyi, yapıları ve yapılar arasındaki mekanları, insan - gereksinim ve ölçülerine ilişkilendirme gereğini kavramış olmayı,
- Mimarlık mesleği ve mimarın toplumdaki yerini kavramayı ve bunlara, özellikle sosyal faktörleri göz önüne alan tekliflerin hazırlanmasında işlerlik kazandırabilmeyi,
- Yapı tasarımı ile bağlantılı olarak strüktür tasarımı, inşaat ve mühendislik sorunlarını kavramış olmayı
- İç mekanlarda konfor koşulları yaratabilmek ve iklim koşullarına karşı koruyabilmek için yapıların fiziksel sorunları ve teknolojileri ile işlevleri hakkında yeterli bilgiye sahip olmayı,
- Yapıların kullanıcılarının taleplerini maliyet öğeleri ve imar kurallarının koyduğu sınırlar içinde karşılamak için gerekli tasarım becerilerine sahip olmayı,
- Tasarım kavramlarını yapılara dönüştürmek, planları genel planlarla bütünleştirmekiçin gerekli olan üretim, örgütlenme, yasal düzenlemeler ve işlemler konusunda yeterli bilgiye sahip olmayı

içerir" (UIA ve Unesco, 1966; Url-11, 2010).

Bunun yanında, yapılan toplantılarda, Köksal'ın (2007) altını çizdiği bir önemli konu da mimarın "öğrenmeyi öğrenme" becerisidir.

Bu eğitim şartında mimarlık eğitiminin içeriğinin yanında, kişilerin mimarlık mesleğiyle ilgili bilincinin erken yaşlarda kazandırılması gerektiği ve mimarlar için bu eğitimin sürekli (yaşamboyu) eğitim haline getirilmesi ve mimarlık eğitiminin kapalı bir süreç olarak görülmemesi gerekliliğini savunmaktadır (UIA ve Unesco, 1966).

Unesco ve UIA birleşerek hazırladığı bu Mimarlık Eğitim Şartı 2004'de gözden geçirilmiş ve 24 Ocak 2007'de mimarlık eğitimiyle ilgili kararları içerecek şekilde dünyaya duyurulmuştur.

Ek olarak, bu eğitim şartında belirtildiği üzere eğitimde günümüzde yükselen küresel değerler;

- Esneklik
- Çeşitlilik
- Hareketlilik

olarak ifade edilmiştir (MOBBIG, 2007).

UIA'nın AB'nin eğitime getirmek istediği hareketlilik kavramı ile ilişkilendirilebilecek bildirge metninde, mimarlık eğitimi, belki de içerik yönünden daha fazla önem arz edecek şekilde;

"Mimarlar arasında özgür düşünce değişimini, ulus, ırk, din, mesleki öğrenim ve mimari doktrin ayırımı yapmaksızın kolaylaştırıp geliştirerek, düşünce ve kavramlarını karşılaştırmalarını, karşılıklı deneyimlerinden yararlanmalarını, bilgilerini genişletmelerini ve aralarındaki farklılıklardan yararlanarak birbirlerini geliştirmelerini sağlayabilmek üzere mimarlar arası dostluk, anlayış ve karşılıklı saygı ilişkileri yaratmak amaç ve kararılığını taşımaktadır" (UIA, 2005).

UIA ve UNESCO'nun yanında, meslek odaları ve mimarlık kuruluşları da AB hedeflerine uyacak şekilde mimarlık eğitimine ilişkin çalışmalar yapmaktadır. Bu çalışmalar, toplantı ve atölyelerle desteklenmektedir.

Bu çalışmalardan biri olan ve 6-10 Eylül 2008 tarihleri arasında gerçekleşen 11. Avrupa Mimarlık Okulları Başkanları Toplantısı'na katılmış olan Aydınlı'nın (2008) belirttiği üzere; mimar, her duruma göre tavır alabilen, farklı duruşu olan, soru cevap diyaloğu ile bilgisini, düşüncesini çoğaltabilen ve aramaktan bıkmayan biri olmalı, pragmatik nedenler dışında derin ilişkileri fark edebilmelidir. Aydınlı (2008) aynı toplantı içerisinde mimarlık eğitiminin süresinden çok kalitesi ve sürdürülebilirliğinin öneminin altının çizildiğini aktarmıştır (Url-12, 2010)

"Özellikle eğitim alanında yapılan çalışmalarda Türkiye örneğinde bakıldığında, MOBBİG (Mimarlık Okulları Bölüm Başkanları İletişim Grubu) önemli bir misyonu üstelenmekle birlikte, Mimarlar Odası, MİDEKON (Mimarlık Fakülteleri Dekanları Konseyi), MİAK (Mimarlık Akreditasyon Kurulu), vb. diğer kurumsal yapılanmaların ortak ve/veya koordineli çalışması ulusal platformda mimarlık mesleği ve mimarlık eğitimine üst düzey bir bakış açısı getirmekle birlikte geniş katılımlı tartışma zeminine de olanak sağlamaktadır" (Köksal, 2007).

2.3.2 Bolonya süreci

Avrupa Birliği'nin, meslek adamlarının iyi eğitilmesi adına hareketliliği öncelik olarak belirleyerek oluşturduğu gençlik ve eğitim politikalarının temelini, Bolonya süreci oluşturmaktadır.

"Avrupa Birliği kapsamında yer alan ülkelerin eğitim bakanları Avrupa Birliği'ni daha çok kültürel bir proje olarak tanımlamakta ve küresel ekonominin geliştirilmesi hedefinin, Avrupa Yükseköğretim Alanı'nın sosyal karakteristiklerinin geliştirilmesi hedefiyle dengelenmesi gerektiğini vurgulamaktadır" (European Ministers Responsible for Education 2003, 2005; Amaral ve diğ., 2009).

Bu hedef için yaratılmış olan Bolonya süreci, 19 Haziran 1999'da 29 ülke tarafından imzalan Bolonya Mütabakatı ile başlatılmıştır. Süreç, üniversite, yüksek öğrenim ve araştırma merkezlerinin sürekli değişen ihtiyaçlara, sosyal taleplere ve bilimsel bilgilere uyum sağlayabilecek özgürlük ve özerkliğin sağlanmasını, karşılaştırılabilir özellik ve yöntemler geliştirilerek Avrupa Birliği'nde kalitenin yükselmesini sağlayacaktır (Düzgün, 2003).

"Bolonya Mütabakatı, Avrupa üniversitelerindeki bürokratik uygulamaları ortak bir düzen altına alan ilkeler bütününü kapsayan süreci başlatmıştır" (Köksal, 2007).

Bu şekilde "bu süreç, farklı eğitim sistemlerinin azar azar ve birlikte gelişmesine olanak verecektir" (Duvekot ve diğ., 2005).

"Bolonya sürecinin temel amaçları; Avrupa Yüksek Öğretim Alanı içerisinde verilen derece, diploma ve kredilerin bu alan içerisinde ülkelerde sorunsuzca tanınmasını sağlamak, Avrupa Yüksek Öğretim Alanı'nı dahilinde mezun olan öğrencilerin sorunsuzca iş bulabilmelerine yardımcı olmak, öğretim üyeleri ve öğrencilerin hareketliliğini teşvik etmek, üniversitelerin küresel ölçekte rekabet gücünü arttırmak, yaşamboyu öğrenmeyi teşvik etmek olarak özetlenebilir" (Aktan, 2007).

"Avrupa Birliği bu amaçları çerçevesinde oluşturulan "Toplam kalite" anlayışıyla paralellik gösteren "kredili sistem" ve "akreditasyon" gibi yeni sistemler ile kalite standartları ve yapılanmalar yaygın biçimde sürmektedir. Ayrıca, kurumlar arası ilişkileri, öğrenci, öğretim üyesi transferlerini organize eden ve değişik ülkelere ait yüksek eğitim kurumları arasında belli bir kalite düzeyi oluşturmayı hedefleyen uluslararası yapılanmalar da görülmektedir" (Düzgün, 2003).

"Eğitimde standartların bahsedilen şekilde tüm Avrupa yükseköğretim kurumlarında yakalanabilmesi adına geliştirilen Bolonya sürecini'ni takip etmek üzere bir Bolonya İzleme Grubu oluşturulmuştur. Sürece dahil ülkelerin eğitim bakanları, 1999'dan beri her iki yılda bir toplanmakta ve Avrupa yüksek öğretiminin geleceği planlanmaktadır. Türkiye bu sürece 2001 yılında Prag toplantısında dahil olmuştur" (Url-7, 2010)

Bolonya Süreci aşağıda belirtilen 10 eylem planını gerçekleştirmeyi hedeflemiştir. Bunlar;

1. " Kolay okunabilir ve karşılaştırılabilir akademik derecelerin oluşturulması,
2. İki-aşamalı bir eğitim sisteminin kabulü ve uygulanması (lisans-yüksek lisans),
3. Kredi sistemine geçilmesi; Avrupa Kredi Transfer Sistemi (European Credit Transfer System, ECTS)'nin uygulamaya konulması,
4. Akademik hareketliliğin teşvik edilmesi,
5. Kalite güvence sistemlerinin oluşturulması,

6. Yüksek öğretimde Avrupa boyutunun teşvik edilmesi (Yüksek öğretim kurumlarının eğitim ve araştırmalarında Avrupa'ya özel konulara gerekli ağırlığı vermesi),
7. Yaşamboyu öğrenmenin desteklenmesi,
8. Yüksek öğretim kurumları ve öğrencilerin sürece aktif katılımlarının sağlanması,
9. Avrupa Yüksek Öğretim Alanı'nın cazip hale getirilmesinin desteklenmesi,
10. Doktora eğitimi ve Avrupa Yüksek Öğretim Alanı ile Avrupa Araştırma Alanı arasında sinerji oluşturulması'dır"

(Aktan, 2007).

Bolonya sürecinin eylem planlarına ek olarak, Avrupa Birliği, "A European Quality Charter for Mobility" (2006/961/EC), hareketlilik için Avrupa kalite standartdını oluşturacak bir sözleşme ile yurtdışında edinilen bilgilerin öğrencilerin kişisel öğrenme yollarına mümkün olduğunca uyum sağlayacak standarda getirilmesini amaçlamaktadır (European Parliament, 2009).

"Avrupa Birliği Bolonya sürecinde belirlenen aksiyon planını gerçekleştirmek için farklı alanlarda çalışmaların yapıldığı çeşitli eğitim programları hazırlamıştır. Bunlar Sokrates, Leonardo da Vinci, Tempus ve Erasmus Mundus programlarıdır.

Sokrates programı:

Bu program 1995'de oluşturulmuştur ve 8 eylem planından oluşmaktadır.

Eylem 1, Comenius; okul öncesi dönemden orta öğrenime kadar

Eylem 2, Erasmus; yükseköğretim

Eylem 3, Grundtvig; yetişkin eğitimi ve diğer eğitimsel yollar

Eylem 4, Lingua; dil eğitimi ve öğrenimi

Eylem 5, Minerva; açık ve uzak öğretim, eğitimde bilişim ve iletişim teknolojileri

Eylem 6, 7 ve 8 ise "gözlem ve yenilik" adı altında deneysel programları kapsamaktadır.

Leonardo da Vinci:

Bu program uluslarüstü hareketliliği teşvik etmek üzere, değişim projeleri, eğitim gezileri, pilot projeleri, uluslarüstü ağlar, dil yeteneği, kültürel farkındalık üzerine çalışmak üzere yaratılmıştır.

Tempus:

Bu program, Avrupa Birliği bünyesindeki yükseköğretim kuruluşlarını ve Avrupa, Batı Balkanlar, Ortadoğu, kuzey Afrika ve merkezi Asya'yı da içeren Avrupa Birliği ötesi bir işbirliği şemasıdır.

Erasmus Mundus:

Temmuz 2003'de resmileşmiş olan bu program, yükseköğretim alanında 3. parti ülkelerle işbirliğini teşvik etmeyi amaçlar (Karar No 2317/2003/EC). Bu şema, üç farklı üye ülkenin en az üç yükseköğretim kurumunun işbirliğiyle açılacak lisanüstü AB derslerini maddi olarak desteklemeyi hedefler" (European Parliament, 2009).

Çotuksöken'in (2010) belirtmiş olduğu gibi, Avrupa Birliği eğitim programları, hangi üniversitenin içerik olarak ne öğreteceğine büyük ölçüde karışmamakta, ancak ortaklıklara açık olmayı hedeflemekte; konuların hangi formatta, hangi ölçütler çerçevesinde öğretilebileceğine, sınanacağına ve değerlendirileceğine ilişkin ortak bir arayışın içine titiz bir biçimde girmektedir. Avrupa Kredi Transfer Sistemi ve Diploma Eki konuları "Avrupa Boyutu" kavramı altında yer alan bu katılımcı anlayışın örnekleridir (Çotuksöken, 2010).

Bu değişim programlarına öğrenciler, akademik çalışmalarının farklı zamanlarında katılmaktadırlar. Buna rağmen, öğrencilerin çoğu bu imkânı öğrenimlerinin 3. veya 4. yılında kullanmaktadır. Bu bilgi, hareketliliğin teşvik edilmesi ile, Bolonya sürecinin planladığı daha katı eğitim modellerinin tanıtılmasının eş zamanlı planlandığını göstermektedir" (Orr ve diğ., 2008).

"Bolonya sürecine dahil olan tüm değişim programlarının içerisinde Erasmus, gözde program olmuştur; bu tarihe kadar, 31 Avrupa ülkesinin katılımıyla 1.5 milyondan fazla sayıda öğrencinin kısa süreli yurtdışı eğitimi görmesini sağlamıştır" (European Parliament, 2009).

“Erasmus Programı, 1987 yılı Temmuz ayında başlatıldığı dönemden bu yana, her yıl yaklaşık 180.000 öğrencinin ve eğitimcinin değişim programı çerçevesinde bahsi geçen 31 katılımcı ülkenin eğitim kurumlarında öğrenim görmesini sağlamıştır“ (Tokyay, 2009).

2.3.3 Erasmus programı

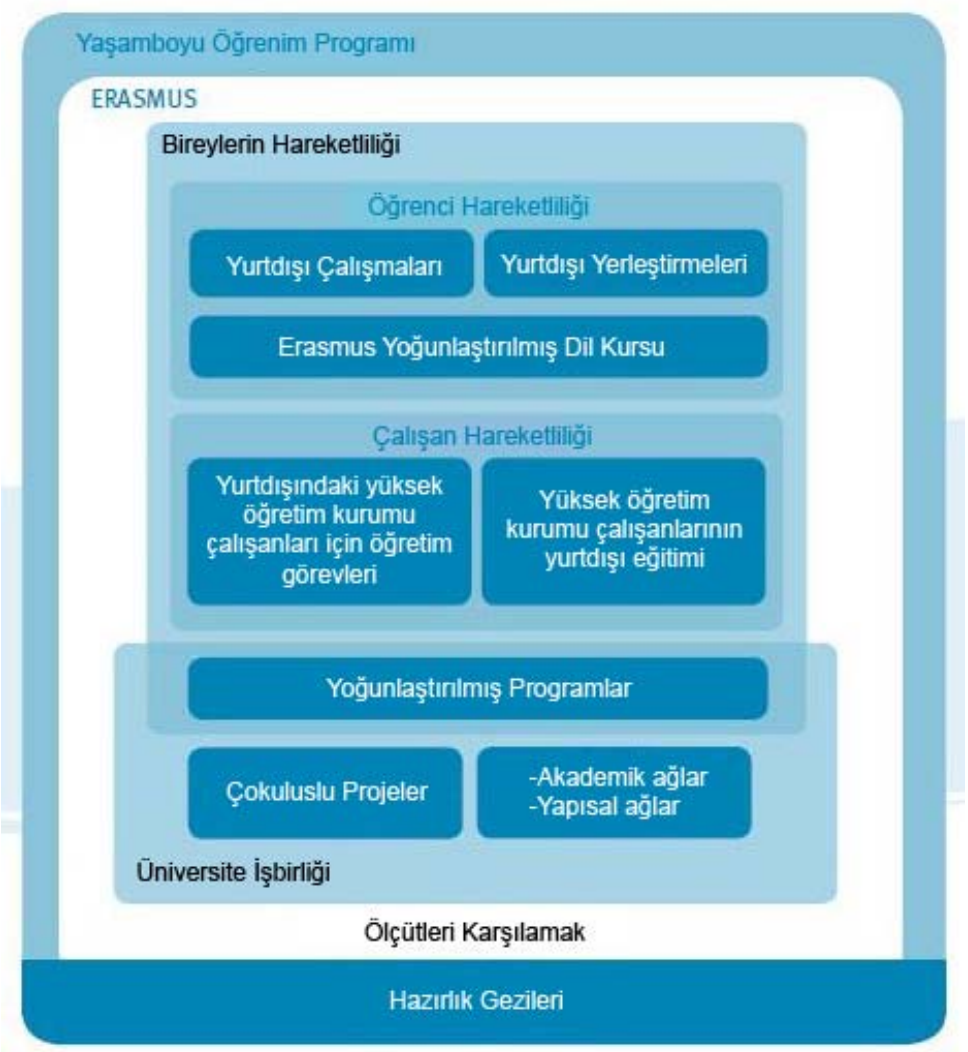
Bolonya deklerasyonu sonrasında süreci etkinleştiren en önemli kavram olan hareketlilik kavramının, Avrupa Birliği çerçevesinde eğitime katılması, önceki bölümde bahsedilen değişim programları aracılığıyla olmaktadır. Bu programların en çok kullanılanı olan Erasmus programı, “yükseköğretim kurumlarının birbirleri ile işbirliği yapmalarını teşvik etmeye yönelik bir Avrupa Birliği programıdır. Yükseköğretim kurumlarının birbirleri ile ortak projeler üretip hayata geçirmeleri; kısa süreli öğrenci ve personel değişimi yapabilmeleri için karşılıksız mali destek sağlamaktadır. Bunun yanısıra yükseköğretim sistemini iş dünyasının gereksinimlerine uygun olarak geliştirmek ve üniversite mezunlarının iş dünyasında istihdam edilebilirliğini arttırmak amacıyla yükseköğretim kurumları ile çalışma çevreleri arasındaki ilişkilerin ve işbirliğinin arttırılmasını da teşvik etmektedir” (Url-9, 2010)

Ek olarak Erasmus programı Bolonya süreci kapsamında aktarılan yaşamboyu eğitim felsefesinin de gerçekleştirilmesinde önemli bir adımdır. Erasmus programının yaşamboyu gelişim açısından çalışma yöntemi Şekil 2.1’de aktarılmıştır.

“Avrupa kültürünün ortak paydası Renaissance'ta biçimlenmiştir ve bunda da Erasmus'un katkısının ne denli büyük olduğu herkesce bilinir. Erasmus Avrupa'da birlik düşüncesinden yana olmasıyla bilinir. Bu birlik, ona göre kültürel öğelerle kurulacaktır. Erasmus programı bu sebeple ismini bu kişiden almaktadır. Erasmus, eğitim bağlamında birlik düşüncesinin somutlaşmasında ciddi bir örnek oluşturmaktadır” (Çotuksöken, 2010).

“Erasmus programını öğrencilerine sağlamak isteyen kurumların Erasmus Üniversite Beyannamesi (EÜB)/Erasmus University Charter (EUC) adı verilen hakkı elde etmeleri gerekmektedir” (Çotuksöken, 2010).

EÜB, üniversitelerin kurumsal olarak Socrates-Erasmus programları bağlamında diğer AB üniversiteleriyle ikili anlaşmalar imzalayabilme ve Erasmus öğrenci-öğretim üyesi değişim programına katılma hakkı vermektedir. Erasmus değişim programının da içinde yer aldığı bu yeni eğitim süreci, tarafların eşit yükler, eşit sorumluluklar altına girdiği bir süreçtir" (Çotuksöken, 2010).



Şekil 2.1 : Erasmus programının çalışma yapısı
(European Commission, 2009)

EÜB almış kurumların günümüzdeki ülkesel dağılımı Şekil 2.2'de aktarıldığı gibidir. Bu kurumlar içerisindeki öğretim elemanları veya öğrencilerin Erasmus programı ile değişim deneyimini yaşamaları için bu kurumlar arasında karşılıklı olarak tanınacak olan ikili anlaşmalar yapılmalıdır.



Şekil 2.2 : Erasmus programına katılan ülkeler
(European Commision, 2008)

Kurumlara bu konuda çok iş düşmektedir; "Öğrenci değişim programının başarısı eğitim ile ilgili gerekli tüm bilgilerin ev sahibi kurum tarafından sağlanarak öğrencinin çalışma planının oluşturulmasına bağlıdır. Çalışma planı, her iki kurumun bölüm Erasmus koordinatörleri ve öğrencinin işbirliğiyle geliştirilerek, Erasmus "öğrenim sözleşmesi" (Learning Agreement) düzenlenir" (Akpınar ve Tavil, 2006).

"İkili anlaşmalar, hibelerin karşıladığı oranda hayata geçer. Üniversitelerin Merkezden hibe almaksızın anlaşmalarını hayata geçirmeleri, öğrenci-öğretim üyelerini hibe vermeden ya da kendi kaynaklarından hibe vererek göndermeleri de mümkündür. Bunun yanında, öğrencilerin ikili anlaşma yapma olanakları olmamakla birlikte, üniversite yetkililerine ortak bulmakta yardımcı olabilirler" (Url-10, 2010)

“Bu süreçte başka bir halka da, karşı kurumda geçirilen eğitim döneminin, öğrencinin kendi kurumu tarafından tam olarak tanınmasıdır. Bu amaca yönelik olarak geliştirilen “Avrupa Kredi Transfer Sistemi – AKTS (ECTS)” ile öğrencinin karşı kurumda geçirdiği süre akademik olarak tanınarak aldığı tüm kredilerin kendi kurumuna transferi sağlanır” (Akpınar ve Tavil, 2006).

“AKTS, kurumlar arasında şeffaflığın ve uyumluluğun sağlanması amaçları dışında, öğrenimin, eğitmen odaklı yapısından öğrenci odaklı yapıya geçmesini kolaylaştıracak araç olabilir” (Tauch ve Reichert, 2005). Bu söylem, Erasmus’un eğitimin öğrenciler ve beklentileriyle ilişkilendirilmesini kolaylaştırmaktadır.

“Erasmus Programı, sunduğu hareketlilik olanağı ile Avrupa halklarının birbirlerini algılamasındaki önyargıların yükseköğretim çevrelerinde kırılmasına hizmet etmektedir. Program 2012 yılı itibariyle 3 milyon öğrencinin Erasmus öğrencisi olmasını hedeflemektedir” (Url-7, 2010)

“Ek olarak, ülkeler arası yükseköğretim kurumlarının arasında öğrenci odaklı bir bağ görevi görmesi planlanan Erasmus programı’na katılım, bütün ülkelerden aynı oranda olmamaktadır. Günümüzde, en çok öğrenci alan ülke İspanya iken, programa en çok öğrenci gönderen ülkeler, Fransa, Almanya, İspanya ve İtalya’dır. Daha az nüfusa sahip ülkeler, doğal olarak daha az katılıma sahipken, katılan öğrenci sayısı öğrenci nüfusunun büyük bir oranına denk düşebilmektedir. Gerçekte, dünya genelinde daha az kullanılan bir dile sahip Yunanistan ve Çek Cumhuriyeti gibi ülkelerden programa katılım daha fazla olmaktadır. Bu sebeple giden ve gelen öğrenci sayılarının henüz programın amaçlarını yerine getirecek oranda dengelenmemiş olduğu söylenebilir” (Barron, 2006).

“Bununla beraber, katılımın ilkesel boyutunda da tümüyle eş bir dağılım görülmemektedir. Örneğin bazı ülkeler bu gitgide büyüyen akımı takip ederek eğitim yapılarını değiştirme yoluna giderken, diğer ülkeler bu değişimden sakınma, değişimi erteleme ya da tümüyle yeni sisteme uymayı reddetme durumunda olabilmektedirler” (Fortanet-Gómez ve Räisänen, 2008).

“Avrupa Birliği Eğitim ve Gençlik Programları Merkezi Başkanlığı’nın Erasmus Programı’nın kazandırdıklarını;

1. Üniversitelere kazandırdıkları;

- Uluslararası tecrübe ve itibar

- Çok kültürlü ve milletli ortamda eğitim
- Hoşgörü ve kültürler arası diyalog
- Tanıtım / uluslararasılaşma
- Araştırma ve bilimin oluşumuna katkı
- Projelere ve değişime kaynak temini
- Kendini yenileme / geliştirme yoluyla kalitenin arttırılması
- Üniversiteler arası rekabet

2. Öğrencilere kazandırdıkları;

- Yurtdışı deneyimi
- Çok kültürlü ortamda ders işleme
- Değişik kültürleri tanıma
- Kendi kültürünü tanıtma
- Yeni arkadaşlar edinme
- Eğitim sonrası iş/mesleki bağlantılar
- Farklı bir okulda öğrenci olabilme
- Farklı bir sistem görebilme

3. Topluma kazandırdıkları;

- AB ile entegrasyon
- Eğitimde kalitenin artırılması
- Üniversite şehrine ekonomik ve kültürel canlılık kazandırması
- Üniversite, vatandaş, iş dünyası yakınlaşması
- Kültürlerin etkileşimi, farklı kültürleri tanıyarak önyargıların kırılması

olarak ifade etmiştir" (Url-10, 2010)

“Bunun yanında, sağladığı dil bilgisinin ve diğer ülkelerle yakınlaşmaların, ortak pazar ve ileriye yönelik öğrenci göçünü kolaylaştırıcı etkisine rağmen, yurtdışına yapılan öğrenim gezileri kısa süreli olmakta ve gönderen ülkenin eğitim modeli ve müfredatından henüz tam anlamıyla çıkamamaktadır” (OECD, 2009).

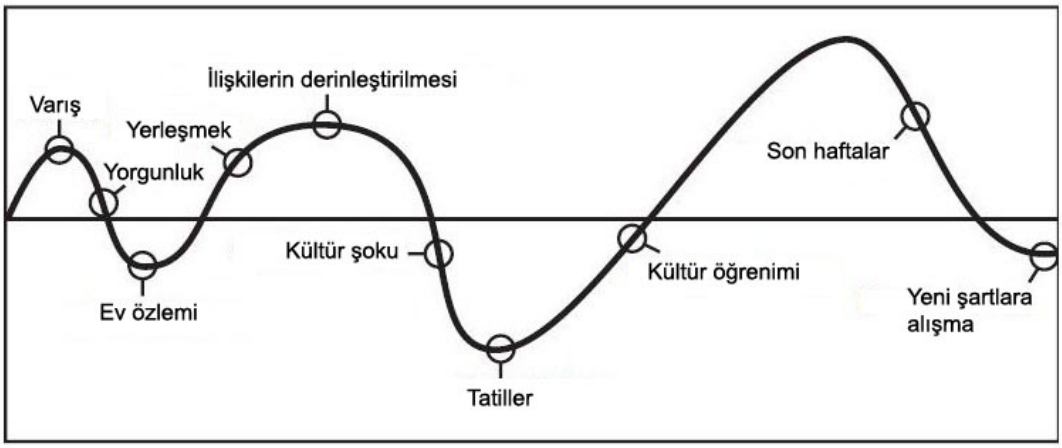
“Bu sebeple Erasmus Programı, öğrencinin, kendi ülkesine dönmesi üzerine kurgulanmıştır. Böylelikle program kişilerin ülkeleri için uzun süreli başka yararlar da sağlamalarına sebep olacaktır; uluslararası öğrenci gittiği kurum ile gönderen kurum arasında bağlantı kuracak, bu bağlantılar olumlu politik, kültürel ve ticari sonuçlara dönüşecektir” (OECD, 2009).

“Erasmus programı’nın kişiye sağladığı dil bilgisi; Erasmus öğrencisi’nin zaten yurtdışına gitmeden önce edinmiş olması gereken belirli bir düzeyde yabancı dilin yanında, gideceği ülkenin kültürüyle birlikte öğreneceği veya diğer Erasmus öğrencileriyle içerisinde bulunacağı sosyal ortamda öğreneceği dil bilgisinin toplamını içermektedir. Programda, gidilecek ülkenin dilinin bilinmesi şart olmayabilir. İngilizce dili Avrupa ülkeleri içinde büyük ölçüde birleştirici bir dil olmaktadır. Buna rağmen bazı durumlarda, gidilen okuldaki eğitim dilinin bilinmesinin istenmesi de mümkündür. Örneğin, mimarlığın ve tasarımın, çizim ve grafik gibi başka dilleri de içermesi söz konusu olduğundan, programda edinilecek dil bilgisi, daha çok başka kültürleri anlamaya yönelik olacaktır” (Url-10, 2010)

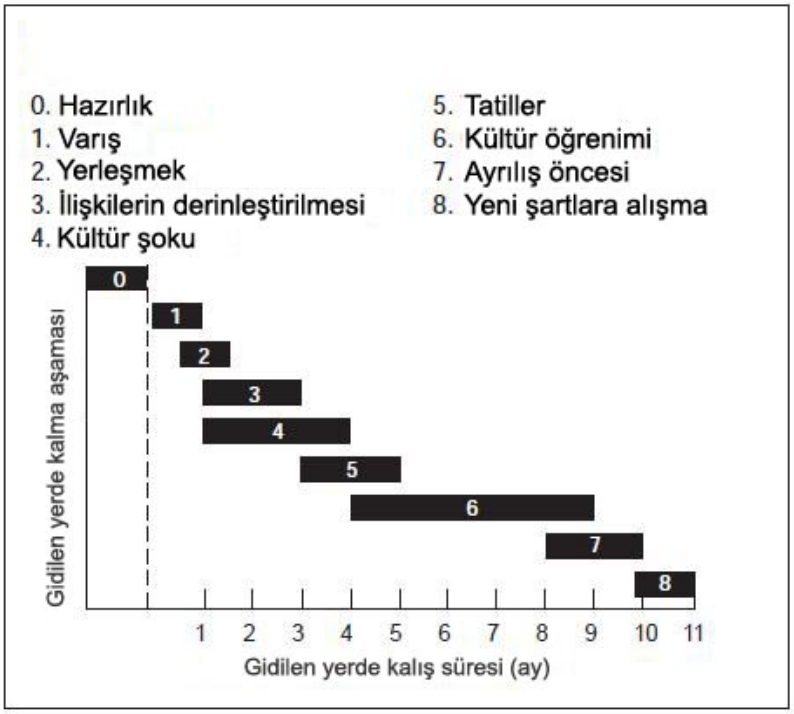
“Nesnel bir eleştiri ile, Erasmus programının, ilk oluşturulduğu zaman, sınırlı kaynakların, her zaman elit olana, bu durumda gelecek toplumlarının fikir yaratıcıları olan üniversite öğrencilerine, yönlendirildiği mevcut bir eğitimsel filtreleme tutumuna katkıda bulunduğu söylenebilir. Bu varsayım, Erasmus programı sayesinde edinilen bilgi ve deneyimlerin en sonunda herkese ulaşacağı düşüncesini içermekteydi. Program çok tercih edilir olmasına rağmen hakkında ilgili olumsuz eleştiriler de bulunmaktadır. Maddi kaynakların kısıtlı olması ve zaman geçtikçe projenin elitist yapısının daha çok sorgulanması, programın yararlarının oransız bir biçimde, toplam öğrenci sayısının yalnızca %5’ini oluşturan hareketli öğrencilere gitmesi gibi konular gündeme getirilebilmektedir” (Barron, 2006).

Her şeye rağmen “Erasmus programı, diğer AB programlarının da sağladığı hareketliliğin yanında, etkin bir yurttaş olabilmelerine olanak sağlayacak temel nitelik ve becerileri sağlar” (Juncker, 2009).

Kişinin bu değişim programı sırasında yaşadığı psikolojik devinimler de sürecin önemli bir parçasını oluşturur. Kişilerin Erasmus süreci içerisinde geçirdikleri bu psikolojik evreler Şekil 2.3 ve Şekil 2.4'de Hansel'in (2007) tanımladığı şekilde gerçekleşmektedir.



Şekil 2.3 : Gidilen ülkede geçirilen aşamalar
(Hansel, 2007, s58)



Şekil 2.4 : Gidilen ülkede geçirilen aşama-süre grafiği
(Hansel, 2007, s78)

Bu aşamalar ile kişinin kendi beklentileri, birarada düşünüldüğünde programın psikolojik olarak da "değişim" ve "hareketlilik" sağladığı anlaşılır.

2.3.3.1 Mimarlık eğitimi özelinde hareketlilik ve Erasmus programı

"Eğitimde Avrupa deneyimi kurumsal ve istatistikselden çok öznel ve niteliksel bir perspektifi benimsemektedir" (Murphy-Lejeune, 2003).

Uluslararası hareketlilik, kurumsal ve istatistiksel çalışma alanları ile öznel ve niteliksel konulara arasında farklı oranlarda gerçekleşmektedir. Erasmus da dahil bu tür programlara, aralarındaki karşıtlığın da gösterebileceği gibi, insan bilimleri ve sanat-tasarımla ilgili bölümlerden, mühendislik bölümlerine göre daha fazla öğrenci katılmaktadır (Orr ve diğ., 2008). Bu bilgi üzerinden, mimarlık, sanat ve insan ilişkilerinin birbirinden beslenen ve sosyal olarak farklı eğitim ortamlarında daha fazla gelişebileceğine inanılan bölümler olduklarını söylemek mümkündür.

Bunun yanında, günümüz mimarlık okulları ve öğretim sistemlerinde de "öğreten merkezli" anlayıştan, öğrenci odaklı anlayışa, okulda yoğunlaşan öğretiden, okul dışına taşan hayatboyu eğitime, bilgi edinme yerine, bilgiyi yeniden üretmeye, bireysellikten ekip çalışmasına doğru bir geçiş görülmektedir. "Eskiden beri süregelen bir inanışa göre mimarlık eğitiminde en önemli olan şey, mimarlıkta yaratıcı düşüncenin gelişimi ve mimarinin hayata geçirilmesi üzerine düşünebilme becerisini öğrencilere kazandırma görevidir" (Malecha, 2006).

Öğrenciler günümüzde, alternatif eğitim yolları aramakta, kendilerine uygun bir yol çizebilmek için anadal, hatta okul değiştirmekteler. "Derslerin işlenme biçimleri, aynı anda gerçekleşen sayısız uyaranın yer aldığı yeni ve daha karmaşık öğrenme yaklaşımları karşısında gerekli esnekliği gösterebilmeli ve beklentileri karşılayabilmelidir. Gelecekteki eğitim modelleri yalnızca programın yeri ve zamanına göre değil, bireyin öğrenme tarzına göre de belirlenmelidir" (Malecha, 2006).

Bu tür bir esnekliğe sahip öğrenci odaklı eğitim programı önerisi olan Erasmus programının, bu hedeflerini başarmaya yaklaştığını, programı deneyimleyen kişiler de aktarmaktadır;

"Farkettim ki, bu deneyim beni yepyeni bir insan yaptı",

“Deneyimim sırasında yapılan grup çalışmaları gösterdi ki, iletişim konusunda, farklı din ve kültürlerden, hatta eskiden düşman olmuş farklı ülkelerden insanların aynı masada oturup bu farklılıkları unutabilmeleri mümkündür”,

“Bu Erasmus. Burada hiç birşey gerçek değil. Bir baloncuk gibi, farklı bir zaman-mekandan söz ediyorum. Burada her şeyin farklı bir değeri var. Zaman kısıtlı, dostluklar dakikalar içerisinde kurulabilir ve bu dostluklar çok önemlidir çünkü burada herkes aynı deneyimin bir parçası”,

“Dedikleri doğru, Erasmus’tayken, kendinizle ilgili çok fazla şey öğreniyorsunuz”,

“Bu deneyime uzaktan baktığımda, tekrar şansım olsa, mutlaka yapacağımı düşünüyorum. Birkaç küçük problem dışında, yurtdışında geçirdiğim bu dönem beni çok daha güçlü ve hevesli bir insan haline getirdi”,

“Erasmus’da geçirdiğim bu zaman hayatımın en akılda kalıcı dönemiydi. Bu programa katılabildiğim için kendimi çok şanslı hissediyorum. Buna sadece bir kez katılabilmeniz çok üzücü ama aynı zamanda bu durum değerini arttırıyor”,

“Erasmus programı, eğitim deneyiminin üstünde bir deneyimdi. Bana göre, dünyaya yeni bir gözle bakmak, yeni duyguları keşfetmek ve hissetmek, kitapta yazılı olmayanları öğrenmek demek”

(European Commission, 2009).

Mimarlık eğitiminin göz önüne alması gereken başka bir konu da “ülkelerin sınırlarının belirsizleştiği yeni dünya koşullarında, mimarlık ofisleri, dünyanın pek çok farklı noktasına teknolojinin de yardımıyla tasarım hizmeti sunabiliyor” oluşudur. Bu sebeple, “sadece bilgi odaklı eğitim formatları yeni koşulları karşılamakta yetersiz kalacaktır” (Köksal, 2007).

“Bu varsayıma rağmen günümüzde tasarım eğitimi daha kapalı bir alan aktivitesi haline gelmiş, kendini dış dünyadan ayırır olmuştur. Tasarım eğitiminin elle tutulur deneyimlerle bağlantısının kopması olumsuz sonuçlar doğurmaya yatkındır. Frampton’a (1983) göre “Yeni bir mimarlık ürününün, tasarımcının, kullanıcı ve dünyayla yeni etkileşimler içerisinde bulunmadan ortaya çıkarılması mümkün değildir”” (Nicol ve Pilling, 2000).

UIA da bu görüşe katıldığını Beijing Şartı çerçevesinde "Mimarlar, topluma hizmet veren kişiler olarak, mesleki hizmetlerini ve ufuklarını genişletmelidir" diyerek, dünya mimarlık eğitimi kurumlarına ve Avrupa Birliği'ne aktarmıştır (B eijing Şartı, 1999; UIA, 2005).

"Bu beklentileri yerine getirmek için güzel bir araç olan hareketlilik fikri, kişiye özgürlük hissi ve istenilen yere kolayca gidebilme düşüncesini vermektedir" (Johansson, 2007). "Hareketlilik, bireyin çevresini değiştirmesi anlamına gelmektedir ve bireylere ikincil bir sosyalleşme olanağı yaratmaktadır" (Tavil, Akpınar 2006).

Gökmen ve Günaydın'ın (2010) İzmir'de gerçekleşen 2. Mimarlık ve Eğitim Kurultayı sırasında oluşturduğu "Mimarlık Eğitim Sürecinin Aktörleri Tarafından İrdelenmesi" konulu çalıştayda edindikleri bulgulara göre; "İletişim, gerçekleştirilmesi zor fakat gerekli bir olgudur. Bu durum, eğitimde iletişimin önemini gösterirken, gelişimi için bilinçli çaba harcanması gerekliliğini ortaya çıkarmaktadır. Çalıştayın ilginç ve bir o kadar önemli bir tespiti de mimarlık öğrencilerinde görülen özgüven eksikliği olmuştur. Çalıştayın özellikle "beklentiler" bölümünde "kişisel gelişim" ve "bilinçlenme"ye yönelik söylemler özgüven konusunu ön plana çıkarmaktadır. Bu toplumsal bir problemin meslek eğitimine yansıması olarak algılanabileceği gibi, konu hakkında eğitim sürecinin rolü de göz ardı edilmemelidir. Eğitim sürecinin daha en başında yüksek motivasyon ve meslek bilincinin oluşturulmasından, uygulamada meslek yasasına kadar geniş bir yelpazede alınacak tedbirlerle daha eğitim aşamasında genç mimar adaylarının mesleki ve kişisel özgüveni oluşturulabilir.

3. EĞİTİMDE HAREKETLİLİK OLGUSUNUN ÖĞRENCİ PSİKOLOJİSİ AÇISINDAN İNCELENMESİ

3.1 Erasmus Deneyiminin Gelişim Psikolojisi ve Genç Yetişkinlerin Beklentileri ile İlişkisi

Eurostudent III projesinin 2005-2008 yıllarına ait "Sosyal ve Ekonomik açılardan Avrupa'da Öğrenci Yaşamı" adlı raporunun 9. sayfasında belirtildiği üzere Erasmus programına katılan kişilerin yaş ortalaması, 21 ve 27 arasında bulunmaktadır. Buna rağmen aynı raporda birçok Avrupa öğrencisinin 25 yaş veya altında olduğu belirtilmiştir. Bu yaş grubunda bulunan çoğu öğrencinin Türkiye, Letonya, Litvanya, Bulgaristan, İtalya ve İrlanda'da bulunduğu bilinmektedir. Bunların yanında üniversite eğitiminin 1. senesinde olan öğrenciler 19-26 yaşları arasında çeşitlilik göstermektedir (Orr ve diğ., 2008).

Erasmus katılımının öğrencinin psikolojik durumu ve beklentileri ile ilişkilendirilmesi sırasında, Eurostudent III raporunda belirtilen yaş aralıklarının belirlediği evre olan "Genç yetişkinlik" evresine dikkat çekilmelidir. İnsan psikolojisini evreler aracılığıyla inceleyen bilim dalı olan Gelişim Psikolojisi, bahsi geçen yaş gruplarının hayattan beklentileri, mesleki istekleri ve kişisel gelişimleriyle ilgili ipuçları verecektir.

Gelişim psikolojisinin öğrenme kavramlarıyla ilişkisini incelemek ise bizlere, eğitimle ilişkilendirilecek bir okuma sağlayacaktır. Bölüm sonunda, öğrenmenin genelden özele doğru incelenmesinde Mimarlık eğitimine dair konular ön plana çıkmaktadır.

Tüm bu açılardan, genç yetişkin psikolojisini iyi anlayabilmek adına, gelişim psikolojisinde açıklanan kuram ve evrelerin gözden geçirilmesi uygundur.

3.1.1 Gelişim psikolojisine genel bakış

Gelişim düşüncesi 18. yy sonu ve 19. yy başlarında Batı Avrupalı entellektüelleri tanımlayan makineleşme ve teknolojiyle birlikte "sürekli ilerleme" anlamında kullanılmaya başlanmıştır (Sayıl, 2009).

Günümüzde ise gelişim, "kişilerin doğumlarından ölümlerine dek yaşadıkları her türlü evreyi ve bu evrelerin birbirleriyle ilişkisini kapsamaktadır." "Gelişim psikolojisinde zaman periyodu insan ömrünü içerir ve değişen şey bireydir. Şu halde, gelişim psikolojisinin konusu bireyin fiziksel ve ruhsal yapısının ve davranışının değişimidir" (Jersild, 1979; Onur, 1997).

"İnsan gelişimi, yaşam sürecinin belli dönemlerinde, birbirini izleyerek gerçekleşen bir dizi değişiklikten oluşur. Kalıtsal etkenler, içgüdüler ve çevresel etkenlerle yönlendirilen bir değişimler karmaşası olan gelişim, doğum öncesi dönemden başlayıp yaşamın sonuna kadar devam eden bir süreç olarak ele alınmaktadır. Gelişim, büyüme olgunlaşma, öğrenme ve yaşantı sonucu bireyde gözlenen nitelik ve nicelik boyutlarındaki değişiklikleri içerir" (Yazgan İnanç ve diğ., 2007).

"Gelişim; evrimsel ilkelerin sonucuna ve yaşa bağlı olarak ortaya çıkar. İnsan gelişimi fiziksel gelişim, zihinsel gelişim, duygusal gelişim, sosyal gelişim olmak üzere dört temel boyuttan oluşan karmaşık bir süreçtir. Her bir boyut gelişimin belirli bir yönünü vurgulasa da söz konusu boyutlar arasında karşılıklı bir ilişki vardır. Örneğin, bilişsel gelişim fiziksel, duygusal ve sosyal gelişimden etkilenirken sosyal gelişim de biyolojik olgunlaşma, zihinsel gelişim, duygusal gelişim gibi farklı gelişim süreçlerinden etkilenir" (Yazgan İnanç ve diğ., 2007).

Riegel (1975) insan gelişimindeki eşzamanlı bu dört temel boyutu;

- İçsel-Biyolojik
- Bireysel-Psikolojik
- Kültürel-Sosyolojik
- Dışsal-Fiziksel

olarak tariflemiştir (Onur, 1997).

"Gelişim kuramı içerisinde "Yaş" kavramı, gelişim psikolojisini, psikolojinin diğer alanlarından ayıran temel kavramdır. Yaş zaman ile eşanlamlıdır ve kendi başına hiçbir şeyin nedeni değildir. Yaş kavramının yarattığı karışıklıklar nedeniyle kimi gelişim psikologları evre kavramını kullanmayı yeğlerler. Yaş sadece biyolojik, kronolojik bir kavram değildir, aynı zamanda psikolojik, toplumsal bir gerçekliktir. Bireyin kendini kaç yaşında "hissettigi"ne ilişkin yaşantı herkesçe bilinir" (Onur, 1997).

“Bir insan 16'sında kendini yetişkin gibi hisseder, öyle davranır ve çevresi de onu öyle algılar; bir diğeri ise 30'unda hâlâ yüksek öğrenimini sürdürmektedir ve öğrenimini bitirmeden kendini tam bir yetişkin gibi hissetmeyebilir” (Onur, 1997).

“Gerek evre kuramcıları gerekse sürekliliği savunan kuramcılar gelişimde hem süreklilik hem de süreksizlik olduğu konusunda birleşmektedirler. Genellikle en büyük sabitlik çeşitli zihinsel ve bilişsel üslup ve benlik kavramı gibi boyutlarda, en düşük değişmezlik ise kişilerarası davranış ve tutumlarda ortaya çıkmaktadır” (Onur, 1997).

Gelişim psikolojisi kuramcıları bu kavramın iyi algılanabilmesi için kimi alt kavramlar geliştirmişlerdir. Bu kavramlardan büyüme, bireyin fiziğinin niceliksel değişimeyken, olgunlaşma; “büyüyen organizmanın kendinden beklenenleri yerine getirebilecek fizyolojik güce erişmesidir” (Yazgan İnanç ve diğ., 2007). “Deneyim olmadan olgunlaşma ortaya çıkmaz” (Sayıl, 2009).

Bu ilke ve kavramlara üçüncü kavram olarak eklenen öğrenme kavramı, felsefeci Onur tarafından 1997 yılında şu şekilde açıklanmıştır; “öğrenme”, sadece geleneksel koşullanmayla değil, aynı zamanda okuldaki öğrenimle ve diğer çevre etkileriyle birlikte tanımlanır.

Gelişim kuramcılarının insan gelişiminde altını çizdikleri bir başka önemli nokta ise kişilerin gelişim görevleridir.

“Havighurst (1972; Gander ve Gardiner, 2001)’a göre gelişim görevi “bireyin yaşamının belirli bir döneminde ortaya çıkan, başarılı olmaları mutluluğa ve sonraki görevlerin başarılmasına, başarısız olmaları bireyde mutsuzluğa, toplumca onaylanmamaya ve sonraki görevlerde güçlüge yol açan” özel bir sorunlar dizisidir. Buna göre her görev, bireylerin gereksinimlerini içinde yaşadıkları toplumların istemleriyle harmanlayan biyolojik, psikolojik ve kültürel etkenlerin bir bileşimidir.

Bir başka deyişle gelişim görevi, içinde yaşanılan toplumun doğumdan ölüme kadar bireyden beklediği görevler olarak tanımlanabilir” (Karataş ve Gökçearslan Çifci, 2010).

Gelişim görevleri hem toplumun kişiden beklentilerini hem de kişinin kendisinden beklentilerini içerir.

Kişilerin gelişim görevleri içerisinde yer alan ve özellikle Erikson (1980), Fromm ve diğer hümanistik kuramcıların dikkatini çeken kimlik oluşturma kavramı, kişinin hayatı boyunca vereceği hem kişisel, hem sosyal, hem de mesleki kararlarda kaynak olacağından değerlendirmeye alınmalıdır.

"Erikson'a (1980) göre, kişiler kimliklerini çeşitli denemeler sonrasında bulurlar. Kimlik konusunun sonuçlanmasına yol açabildiğinde bu denemeler yapıcı durumlardır. Ancak kişiler kimlik bulmada geç kaldıklarında bu durum kişiler için yıkıcı olmaktadır" (Lindzey ve diğ., 1988).

Kimi kuramcılar gelişimi fiziksel yaşa bağlıyor ise de günümüz gelişim kuramlarında yaşamın evrelerden veya dönemlerden oluştuğu kabul edilir. Örneğin Levinson'un (1978) evre kuramında, evreler; "huzurlu ya da kargaşalı olabilen geçişlerle kesintiye uğrayan görece kararlı dönemlerdir. Geçişler bir insanın yaşamını yeniden değerlendirmesine ve var olan ya da yeni bir yaşam yapısına yeniden bağlanmasına ilişkin bir bunalımı içerir. Yeni bir yaşam yapısı seçilirse meslekte, yaşam üslubunda, evlilikte dramatik değişimler olabilir" (Onur, 1997). Deneyimin ve gelişimin farklı yaşam evrelerinde farklı etkileri bulunmaktadır.

Yaşamboyu gelişim kuramcılarının 200 yıl öncesinden günümüze dek aktardıkları gelişim kavramı 1970'ler sonrası değişmiştir. Önceleri, Freud'un (1927) kişilik kuramında olduğu gibi daha çok erken ve geç çocukluk dönemleriyle ilgili tartışma ve çalışmalar yapılmaktayken, yetişkinliğe ait dönemler durgun kabul edilegelmiştir. "Yetişkinliğin durağan bir süreç olmadığının kabul edilmesiyle birlikte Erikson (1980) yaşam dönemlerine yetişkinliği de katmaya başlamış, Havighurst (1953) ve Neugarten (1979) yetişkinlik kuramını geliştirmede öncü rol oynamıştır" (Sayıl, 2009).

Gelişim ve öğrenme birarada yürümektedir. Öğrenmenin amacı olgunlaşmaya ulaşmaktır. Konunun aydınlatılması amacıyla öğrenme ilkeleri ve gelişim kuramları Çizelge 1'de özetlenmiştir.

Çizelge 3.1 : Gelişim Kuramları

Psikososyal Gelişim Kuramı (Erikson-1980)	Kimliğe karşı rol karmaşası (13-18): İkilem, cinsel ve mesleki kimlik oluşturma, rol karmaşası yakınlığa karşı yalıtılmışlık (19-25):Kendi kimliğinden bir şeyler kaybetmeden kurulan ilişkiler derin ve yakın, kimlikleri zayıf olanların ilişkileri sığ ve yalıtılmış olacaktır.
Sosyal Öğrenme Kuramı (Bandura-1977)	Kişinin kendi hareketlerinin sonuçları yine kendi davranışlarına etki eder. Kişi kendi kendini pekiştirir. "Sosyal öğrenme kuramcıları, öğrenmenin, biyolojik ve olgunlaşma faktörlerinden daha çok çevresel, durumsal ve sosyal faktörlerin öğrenme ve gelişmeden sorumlu olduğuna inanır."
Sosyokültürel Bilişsel Kuram (Vygotsky-1978)	Dilin rolü ve sosyal ilişkiler önemli bulunmaktadır. "Bilişsel becerilerin kaynağı sosyal ilişkilerdir ve beceriler, sosyokültürel zemin içinde yer alırlar." Bilişsel gelişim, kültürün araçlarını öğrenmeyi gerektirir. Bilgi durumsaldır ve başkalarıyla işbirliği içinde anlam kazanır. Bilgi insanlar ve ortamlar arasında paylaşılır ve yayılır.
Ekolojik Sistemler Kuramı (Bronfenbrenner-1979)	"Ekosistem, bireyin aktif rolünün olmadığı bir sosyal ortam ya da bağlamın bireyin aktif olduğu anlık çevresindeki deneyimlerini ve yaşantılarını etkilemesidir."
Hümanistik Kuram (Maslow-1998)	"Hümanistik kuram bir yetişkin kuramıdır. Bireyler biricikliklerini korurken kendi potansiyellerini de tamamen gerçekleştirmeye güdülenmişlerdir. Maslow (1998) buna kendini gerçekleştirme demektedir. Bu durum yetişkinliğin orta yıllarına kadar genellikle gerçekleşmez."

3.1.1.1 Yaşam evreleri ve genç yetişkinlik

Yaşam evreleri veya dönemleri, Zimbardo'nun 1979 yılında tariflediği üzere;

"Bebeklik, erken çocukluk, geç çocukluk, ergenlik, genç yetişkinlik, orta yaş ve ileri yaş" sıralamasıyla ifade edilmiştir" (Onur, 1997).

Erikson (1980), Havighurst (1953) ve Neugarten (1979) ile birlikte gelişen kuramların içerisinde, bazı kuramcılar ve bazı eğitimciler, genç yetişkinlik ve ergenliği içiçe anlatmaktadırlar.

Örneğin; Unesco'nun tanımında ergenlik dönemi; bireyin, öğrenim gördüğü ve hayatını kazanmaya çalıştığı için ekonomik bağımsızlığına kavuşamadığı ve medenî durum olarak da evli olmadığı bir gelişim dönemdir. Ergenlik dönemi, Unesco'nun sözü edilen bu tanımlamasında 15-25 yaşları arasında gösterilirken, Birleşmiş Milletler'in tanımında ise 12-25 yaşları arasında değerlendirilmiştir. Yani hem Unesco hem Birleşmiş Milletler ergenlik kavramı ile genç yetişkinlik dönemini birleştirmişlerdir (Koç, 2004).

Yine Koç'un aktardığı üzere genç yetişkinlik dönemi, ergenliğin sonları olarak belirtilen, kızlar için 16-21, erkekler için 17-21 yaşları arasında tarif edilen bölümdür (Koç, 2004).

Onur'un (1997) eklediğine göre ise; "Ergenliği takip eden genç yetişkinlik dönemi, yaklaşık olarak 20'inci yıldan 45'inci yıla kadar içinde bulunulan bu dönem meslek ve aile gelişimini içerir. Kohlberg (1981) ahlak evreleri açısından bu dönemi "toplumsal anlaşma" olarak aktarmaktadır. Erikson'a (1980) göre bu dönem hem önyetişkinliğin tam olgunluğunu, hem de yeni bir çağın bebekliğini temsil eder. Bu, en büyük enerji ve bolluğun, en büyük çelişki ve stresin yetişkin çağıdır" (Onur, 1997).

Neugarten'a (1979) göre gelişim kuramlarında yetişkinlikteki gelişimde biyolojik zamanlı değişmelere çok fazla vurgu yapılmakta ve sosyal zamanlı değişmeler ihmal edilmektedir. Zamanın 3 boyutu olan takvim yaşı, tarihsel zaman ve sosyal zaman kavramlarına ve bunların etkileşimine bakılarak yetişkin gelişiminin daha iyi anlaşılacağını savunur. Ona göre; yaşam döngülerini belirleyen yaşa bağlı beklentiler sistemidir (Sayıl, 2009).

"Yetişkinlik kimi zaman 18 yaşında insanlar anababalarının onayı olmaksızın oy kullanabildiklerinde ve evlenebildiklerinde, liseden mezun olduklarında, meşru olarak alkol kullanabildikleri, kanunca reşit sayıldıkları ya da üniversiteden, lisanüstü ya da mesleki okuldan mezun olduktan sonra başlıyor olabilir. Kimi zaman ilk işe girdiklerinde başladığı da kabul edilir. Genellikle eğitimine ve mesleki öğretime devam eden kişiler için yetişkinliğin sorumluluğu ve konumu yirmilerin sonlarına ya da otuzların başlarına gelene kadar başlamaz" (Lindzey ve diğ., 1988).

“Bunun yanında genç insanlar örneğin yüksekokul için evden ayrıldıklarında, aileleriyle ilişkileri genellikle gelişmektedir, bu gerçek hem anababalar hem de çocuklar tarafından bilinmektedir. Ancak evden ayrılmayanlar için ilişki genellikle daha ağır gelişir” (Lindzey ve diğ., 1988).

Bu tür bir durumda kişi, genç yetişkinlik zamanında yaşaması gereken sosyal katılımı sonuna kadar yaşayamayabilir ve bu da kişinin ileride de bahsedileceği üzere öğrenim görmeye, meslek edinmeye ve topluma katılmaya karşı isteksizliğine sebep olabilir. Bu durumda kişi, yetişkinlik görevlerini normal süreçte yaşamayacaktır. Öyleyse genç yetişkinin ailesinden bağımsız bir hareketlilik içerisinde olması, yaşamının geri kalanı için önemli bir deneyimdir.

Bu açıdan genç yetişkinlik kişinin hem sosyal, hem fiziksel hem, hem de psikolojik açıdan olgunlaşma dönemine giriyor olduğunun habercisidir.

Yetişkinliğe geçişte asıl ölçüt “davranışların sorumluluğunu üstlenme olarak” belirtilmiştir. Bu durumu takiben yetişkinliğe adımını atan kişinin birey olma, kendi değerlerini ve inançlarını oluşturma, kendini ebeveynleriyle eş görme ve en sonunda ekonomik bağımsızlığını edinme gibi gelişimsel görevleri bulunmaktadır (Hisli Şahin, 2009).

Havighurst’e (1953) göre, yetişkinliğin başlangıcını en zor kılan şey bütün bu gelişimsel görevleri başarırken gencin çok az yardım almasıdır (Onur, 1997).

Genç yetişkinin bu görevleri başarırken çevresel faktörlerin, içsel dinamiklerle gerçekleştirdiği etkileşim, Piaget’nin bunalım betimlemesinde olduğu gibi, genç yetişkinin ilerleyerek gelişimine sebep olur.

Genç yetişkinin geçirdiği farklı değişimler, Hisli Şahin ve Sayıl’ın aktardığı bilgiler doğrultusunda, aşağıda yeralan Çizelge 3.2’de özetlenmiştir.

Hem fiziksel hem bilişsel olarak gelişimin mümkün olduğunca çok uzun süre sürebilmesi, fiziksel veya bilişsel alanda ne kadar egzersiz yapıldığıyla ilgilidir (Sayıl, 2009). Burada önemli olan nokta, bilişsel gelişimin devamlılığı için gerekli egzersizlerin deneyimler yoluyla elde edilebiliyor olmasıdır.

Çizelge 3.2 : Genç yetişkinin yaşadığı değişim süreçleri

Entelektüel değişim	Zihinsel işlem yapabilme ve soyut mantıksal akıl yürütme yeteneği azalırken, sözel beceriler ve bilgisel birikimlerin aktarılması artmaktadır.
Sosyal değişim	Aile ile ilişkiler sanıldığı kadar fırtınalı olmamakla birlikte ciddi bir sorun olmadıkça aileyle iyi ilişkiler görülebilmektedir. Genç yetişkin akranlarından çok etkilenmektedir. Yaşıtlarıyla çok yakın ilişki içerisindedir. Bu ilişki yetişkinlik sorunlarını aşmaya yardımcı olur. Erikson'a (1980) göre yaşıtların etkisi giderek azalmaktadır.
Duygusal Değişim	Ergenlikte genellikle olumlu duygusal değişimler, erken ergenlikten geç ergenliğe doğru gidildikçe olumsuz duygusal değişimler ve son olarak duygusal değişimlerin dengelenmesi gerçekleşmektedir.
Fiziksel Gelişim	Bireyin fiziksel açıdan en sağlıklı olduğu dönem 18-30 yaşları arasıdır.

Çizelge 3.2'de yer aldığı gibi, ergen veya genç yetişkin yaşıt grubunun içerisinde sosyal anlamda geliştiği oranda yetişkinlik sorunlarını daha kolaylıkla aşmaktadır çünkü;

"1) Karmaşık bir toplumda aile gibi göreli olarak basit bir yapı diğer ilişkiler için yeterli bir deneyim sağlamamaktadır. Akran grubu içinde bulunma ergeni sorumluluk ve otorite ile ilgili olarak hazırlar,

2) Akran grubu hem gencin başarıları için bir standart sağlar hem de aynı yaş grubunun değerlendirmeleri aileye göre daha objektif olur. Bu açıdan ergene bağımsız bir statü sağlar,

3) Alternatif rolleri, davranışları ve kimlikleri tartışmaya ve alıştırma yapmaya fırsat tanır,

4) Bazen ergeni yetişkinlerin zorlama ve baskılarından korur,

5) Bütün ergenler aynı deneyimleri yaşadıkları için, sosyal, akademik ve mesleki konularda karar almada akran grubu destekleyici olur"

(Sayıl, 2009).

Böylelikle ister ergenliğin son dönemi, ister ilk yetişkinlik döneminde olsun sosyal ilişkiler ve akranlarıyla aynı belirli koşulların içerisinde bulunma kişinin sosyal tatminini güçlendirmektedir. Bu durum, kişinin kimlik kurgusunu yaparken de daha az zorlanmasına yardımcı olacaktır.

"Sosyal öğrenme yaklaşımına göre yetişkinlikteki değişme, yetişkinin çevreyle ve çevredeki diğer insanlarla etkileşimiyle yaratılır. Hümanistik bakışa göre yetişkinlikteki gelişim, kendiliğin gelişimi ve kendini gerçekleştirmedir. Birey bu dönemde kendine ve kendi özelliklerine tam bir farkındalık kazanır" (Sayıl, 2009).

"Yetişkinliğin pekçok yılı bazı toplumsal gereksinimleri karşılama çerçevesinde odaklaşır; sevmek ve ait olmak, güçlü hissetmek ve başkaları ve kendisi tarafından saygı görmek bunların bazılarıdır" (Lindzey ve diğ., 1988).

"Genç yetişkin, sahip olmak istediği yaşamla özellikle de evlilik ve kariyer ile ilgili bir yaşam imgesi oluşturur. 20'li yaşlarda devam eden acemi faz gerçek yaşam içinde rüyaları sınamak için özgür bir zaman dilimidir. Kişi, bu dönemde, yaşamıyla ilgili olasılıkları keşfeder ve durağan bir yaşam yapısı geliştirmeye çalışır" (Sayıl, 2009).

"Gould'un (1975) anlatımına göre, 18 yaşına kadar ebeveyn kontrolünden kaçmakta olan genç bireyin, 18-22 yaşları arasında akran grubuyla olma ve yeni roller deneme, 22-28 yaşları arasında ise bağımsızlık geliştirme ve mesleğe bağlanma evrelerinden geçtiğini savunur" (Sayıl,2009).

"Yetişkinliğin ilk evrelerinde, fiziksel olgunlaşma sürecinin önemli ölçüde tamamlandığı yıllarda, genç insanların çoğu daha az rahatsız ve karamsardır, değişen bedenleriyle daha rahattır ve daha az stres altındadır" (Lindzey ve diğ., 1988).

Yine Lindzey ve diğerlerine (1988) göre yaşlı yetişkinler, genç yetişkinlere göre, daha içedönük bulunmuşlardır. Aradaki farklar oldukça küçüktür, fakat bu sonuç tekrar tekrar gözlemlenmiştir.

Bu da bize genç yetişkinlerin dışadönüklük konusunda en verimli çağlarını yaşadıklarını, sosyal olarak alıcılarının yüksek düzeyde çalışıyor olduğunu anlatmaktadır. Böylelikle genç yetişkin fiziksel gücünün doruğunda ve tüm enerjisini sosyal katılıma harcayacak olgunlukta bulunmaktadır.

Genç yetişkinin fiziksel ve biyolojik bu avantajlarının yanında "Günümüzde yaşla ilintili olarak gençlik döneminin uzaması gençlere, kişisel özgürlük, ekonomik, güvenlik, entelektüel araştırma açılarından, toplumu ve toplumsal değerleri sorgulamaya zaman ve olanak sağlamaktadır. Gençlik döneminin uzamasıyla birlikte gençler gelişimlerini daha uzun zamanda tamamlamaktadır" (Onur, 1997).

1980'ler sonrası yetişkin gelişimi üzerine belirtilen görüşlerde deneyim ön plana çıkmaktadır. Schaie (2005) ve diğer yaşamboyu gelişim psikologları, örneğin yetişkinlik boyunca, bilişsel yeteneklerin oldukça uyumlu ya da esnek kaldığını, diğer bir deyişle, deneyimlerin yaşlı yetişkinlik boyunca zekanın uygun gelişimini güçlü bir biçimde etkilediğini göstermişlerdir. Örneğin, evhanımı olarak zamanını geçirmiş ve daha sonra bilişsel olarak daha çok uyaran mesleklere girmiş kadınlar zihinsel biliş puanlarında artış gösterme eğilimindedirler (Eichorn ve diğ., 1981; Lindzey ve diğ., 1988).

Ergenlik döneminin, ilk yetişkinlikte de devam ettiği söylenebilecek, en eğlenceli etkinlikleri Csikszentmihalyi ve Larson'a (1984) göre arkadaşlarla toplumsal etkinlikler, takım oyunları ve üretken etkinlikler sayılmaktadır (Csikszentmihalyi ve Larson,1984; Lindzey ve diğ., 1988).

Hultsch ve Deutsch'a (1981) göre yetişkinlikteki geçişleri tanımlayan aslında yaşam olaylarıdır. Araya giren içsel ve dışsal faktörler, bireyin bedensel sağlığı, zekası, kişiliği, geliri ve aileden alınan sosyal destek gibi faktörlerdir (Sayıl 2009).

Yeterli sosyal desteğe sahip kişiler, Maslow'un (1998) hümanistik gelişim kuramı çerçevesinde belirttiği gibi kendiliğini gerçekleştirmeye ve ileride belirtileceği gibi Havighurst'ün (1953) gelişim görevlerini yerine getirmeye daha yatkın bulunabilirler.

Bütün bu durumlar ergenlik sürecindeki kimlik bunalımlarını ve çatışmaları aşmış, geleceğe yönelik istekli ve motivasyonlu genç yetişkini, öğrenme ve hareketlilik faaliyeti için ideal aday olarak kılmaktadır.

3.1.1.2 Gelişimsel psikolojide öğrenme ve genç yetişkinin beklentileri

Tez konusu kapsamında, evre kuramları arasından ergenlik ve genç yetişkinlik dönemleri ve bu dönemlere ait beklentiler önemli hale gelmektedir. Biyolojik yaş tek belirleyici olmasa da aktarım kolaylığı açısından literatürde 19-25 yaş arasında yeralan beklentiler öne çıkmaktadır.

Jung'un (1967) aktardığına göre "gençlikte, birey dış dünyaya doğru açılır, dış dünyayla ilişki kurma kapasitesini geliştirir, toplumsal ödüller kazanmaya çalışır. Genç insanların iç doğalarıyla ilgilenmelerinin bir yararı yoktur; görevleri şimdilik yalnızca dış dünyanın istemlerini karşılamaktır" (Onur, 1997).

Gelişim kuramının genç yetişkinlerin beklentileriyle en ilişkili bölümü olan gelişim görevleri şunlardır: (a) ergenlik döneminde bedenindeki değişiklikleri kabul etme, (b) bir mesleğe hazırlanma, (c) evliliğe ve aile yaşamına hazırlanma, (d) eril ya da dişil bir toplumsal rolü gerçekleştirme, (e) genç yetişkinlik döneminde eş seçimi, (f) eşle birlikte yaşamayı öğrenme, (g) bir aile kurma, (h) çocuk yetiştirme, (i) bir evin işlerini yürütme, (j) yurttaşlık sorumluğunu üstlenme şeklinde sıralanabilir (Gander ve Gardiner, 2001; Karataş ve Gökçearslan Çifci 2010).

Bununla birlikte, gelişim görevi, bireyin yaşamında belirli bir dönemde veya o dönem konusunda, başarılması bireyin mutluluğuna ve sonraki görevleri başarmasına rehberlik eden, başarılmaması bireyde mutsuzluğa, toplumca onaylanmamaya ve sonraki görevlerde güçlük çekmeye yol açan bir görevdir (Havighurst, 1953; Onur 1997).

"Genç kişi, yetişkinlik dönemi başında eğitim sürecini tamamlayarak bir iş ve bir aile kurmaya yönelir. İstek ve arzuları doğrultusunda bir arayış içindedir. İşini ve eşini beklentileri doğrultusunda seçmeye çalışır" (Aytaç ve Bayram, 2001). Beklentiler kişilik, kimlik ve rollerin belirlediği gelişim görevleriyle paralel olarak belirmektedir.

"Levinson'a (1978) göre biyolojik açıdan 20'li ve 30'lu yaşlar yaşam döngüsünün doruk yıllarıdır. Bu çağ, aşk, cinsellik, aile yaşamı, mesleki ilerleme, yaratıcılık ve yaşamın büyük hedeflerinin gerçekleştirilmesi konusunda zengin bir doyum zamanı olabilir. Buna karşılık, ezici stresler de burada yer alabilir" (Onur, 1997).

“Kişiliğin en az sabit göründüğü dönem, bireylerin meslek rollerine ve evliliğe girdiği genç yetişkinliğe geçiş dönemidir; araştırmalara göre yaşamdan en az doyum alan kişiler genç yetişkinler, en doyumlu kişiler de elli yaşını geçmiş yetişkinlerdir. Doyumdaki bu artışın kısmen benlik denetimindeki artışın sonucu olduğu düşünülmektedir“ (Onur, 1997).

Kişinin tüm beklentileri birbiriyle içiçedir. Gerek psikolojik, sosyal, gerek mesleki, gerekse eğitimsel beklentiler olsun, genç yetişkinliğin karmaşık yaşamsal akışında birarada oluşmaktadır.

Kişisel ve sosyal beklentiler

Daha önceki bölümlerde de aktarıldığı gibi erken yetişkin birey gelişim görevlerini yerine getirebilmek adına, sosyal katılımlar içerisinde olmalı, hem ailesiyle hem de akranlarıyla yeterli ölçüde ilişki kurmalı ve sosyal destek almalıdır.

Bir bireyin pek çok değişik "başkası" ile anlamlı ilişkileri olmaktadır, fakat sadece bir ya da iki -nadiren üç- öğenin bu yapıda merkezi bir yer tuttuğu görülmektedir. “Çoğu zaman evlilik -aile ve meslek bir kişinin yaşamının merkezi öğeleridir- Merkezi öğeler benlik için en anlamlı ve yaşam akışını geliştiren öğelerdir; bireyin zamanını ve enerjisini en çok bunlar alır ve diğer öğelerin niteliğini güçlü bir biçimde etkilerler” (Onur, 1997).

“Rogers'ın (1980) deyişiyle, olgunluğa ulaşmış olan genç yetişkin, kendine güvenerek ve kendi yaşantılarını kabul ederek tam bir işleyişe ulaşan kişidir, karşı karşıya olduğu gerçekliğin tüm yönlerine uyum sağlama gereksinmesini duymaktadır. Genç yetişkinler, sorunlarla başa çıkmada yetenek ve dünyayla ilişkilerde kavrayış gösterirler” (Onur, 1997).

“White’a (1966) göre kişinin genç yetişkinlik hayatında kendisinden beklediği gelişim aşağıdaki şekilde oluşmaktadır;

1. Kişisel ilişkilerin özgürleşmesi: başkalarının da biricikliğini kabul etme ve olgunluğa erişmesidir.

2. İlgilerin derinleşmesi: White'a (1966) göre genç yetişkinlik, ilgilerin derinleştiği ve girişilen işlerin yürekten yapıldığı bir dönemdir. Uğraşlar ve ilgiler mesleki ya da özel olabilir, ancak ortak özellikleri gerçek bir basarı elde etme amacıyla yapılıyor olmalarıdır.

Bir başka özellik, bireyin ilgi duyduğu alanla uğraşmaktan yarar beklemeksizin zevk almasıdır. Genç yetişkinin işine veya öğrenimine karşı duyduğu bu zevk ilgiyi derinleştirmektedir.

3. Değerlerin insancıllaşması: genç yetişkinler kendi kişisel deneyimlerini değerler sistemine katar; bu sistem, daha özgür ve derin ilişkiler kurdukları insanlar aracılığıyla gelişen kişisel deneyimlerinin bir sentezidir" (Onur, 1997).

Genç yetişkin kişisel beklentilerinin yanında sosyal ve toplumsal kabul görme çabası içerisindedir.

"Yetişkinlikte gelişim sürecini özellikle toplumsal etkileşimler sağlar. Genç yetişkin aile içinde, iş dünyasında ve arkadaş topluluğunda yeni bir ilişkiler örüntüsü içindedir. Bu ilişkiler toplumsal bir ağ oluşturur ve gelişimin sürmesini sağlar. Tüm yetişkinler, oldukça karmaşık, çeşitli yaşam biçimleri ve katılma olanakları sunan toplumsal bir çerçevede yaşarlar" (Onur, 1997).

"Gelişimsel açıdan, insanın büyümesi ve olgunlaşması, ana babadan -aileden- koparak yeni insan ilişkilerine girmesi ve giderek toplumsal katılıma yönelmesi demektir. Genç yetişkin artık bağımsızlığını kazanmış bir kişi olarak, kişilerarası ilişkilere girebilen, toplumsal, kültürel, siyasal etkinliklere katılabilen kişidir. Günlük yaşamın dar, kısır ve yabancılaştırıcı çevreleri ancak kültürel katılım ve etkinlik aracılığıyla aşılabilir" (Onur, 1997).

Bu dönemde, meslek seçme ve buna hazırlanma, yaşıtlar arasında bir yer edinme ihtiyacı ön plândadır. Ekonomik, sosyal ve psikolojik bağımsızlık ile aileden bağımsız kalma istekleri hakimdir. Evlenmeye, aile kurmaya, ana baba olmaya, işini seçmeye hazır duruma gelirler. Durumuna uygun sosyal gruplara katılırlar. Sosyal sorumluluklarını karşılayabilirler. Karar verme bu dönemin önemli özelliğidir (Aytaç ve Bayram, 2001).

Özetle genç yetişkin kişi, kendisinden gelişim görevlerini yerine getirmeyi bu şekilde oluşacak doyum duygusunu elde edebilmeyi, sosyal anlamda tanınır olmayı, başkalarının kendi hayatını etkilediği kadar diğerlerinin hayatını etkileyebiliyor olmayı, yani sosyal statü sahibi olmayı beklemektedir.

Mesleki beklentiler

“Gençlik döneminin kişinin sosyal ve ekonomik bağımsızlığını kazanması ile sonlandığı kabul edilecek olursa, iş sahibi olmanın dönemin başlıca gelişimsel görevlerinden birisi olduğu ortaya çıkar” (Aytaç ve Bayram, 2001).

“Erkekler ve kadınlar için "iş" uzun süren bir fiziksel ve duygusal enerji yatırımını gerektirmektedir. Erkek için de kadın için de bu yoğun uğraş, ergenlik yıllarının kimlik bunalımının çözüldüğünü ve artık genç yetişkinliğe geçildiğini gösterir. Meslek aynı zamanda toplumsal sınıfı ve eğitim düzeyini de gösterir. Meslek rollerine girmek yetişkinliğe girmeyi belirttiği gibi, işten alınan doyumu da belirtir” (Onur, 1997).

“Kişi çocukluk döneminde aktif ve heyecanlı işler seçme hayalini kurmaya başlarlar. Ergenlik öncesi dönemde gencin ilgileri ön plâna çıkmaktadır. Ancak giderek ilgisini çeken bu tür işleri yapmaya kendi becerilerinin ne ölçüde uygun olduğunu tartmaya başlarlar. Genç, 17-19 yaşlarında gerçekçi seçimler yapma dönemine ulaşır. Bu dönemde yapacağı seçimler gencin geleceğini büyük ölçüde belirler. Meslek seçim işlemi kişinin 25 yaş civarında iş konusunda belli ölçüde kararlılığa ulaşması ile son bulur” (Özbay ve Öztürk, 1992; Aytaç ve Bayram, 2001).

Erikson'un (1980) kimlik oluşumu kuramına referansla, ergenliğin sonuna gelindiğinde kimliğini başarıyla oluşturamamış bulunan bazı genç kişilerin örneğin meslek seçiminde kapalı bakış açısıyla karar vermeleri tehlikelidir. Bu kişiler kişiliklerini tamamen doyum verici bir kimlik oluşturmak için alternatifleri yeteri kadar araştırmadan rol modellerini takip etmektedirler. Kimliğin önceden kapanması durumunda ergen sorgusuz sualsiz anababasının aile dükkanında çalışma isteğini kabul etmiş ancak 25 yaşına geldiğinde, gerçekte kendisinin mühendis olmak istediğini anlamış olabilir (Lindzey ve diğ., 1988).

Her sosyo-ekonomik düzey için geçerli olmasa da eğer seçme hakkı varsa kişinin bir mesleği seçmesinin birçok sebebi olabilir; Bireyin geçmişi ve toplum içindeki yeri, rol modelleri, geçmiş deneyimleri, başka kişilerin deneyimlerinden edindikleri bilgiler, ilgileri ve kişiliği meslek seçimini etkileyen en önemli etkenlerdir (Onur, 1997).

Bunun yanında, insanların çoğunun sahip oldukları meslek ve işi bilinçli olarak seçmedikleri, bir rastlantı sonucu seçtikleri bir gerçektir. Şu halde tesadüf, iş ve meslek seçiminde rol oynayan etkin bir faktördür. Bu nedenle kişilerin iş ve meslek seçimine yönelik düşüncelerinde kararsızlık ve tutarsızlık hakim olabilmektedir (Aytaç ve Bayram, 2001).

Genç yetişkinin seçimleriyle ilgili farkındalığını kişiye mümkün olduğunca fazla deneyimin sağlayacağı rastlantısal gelişen bir bilgilendirme kazandırabilir. Bu sebeple kişinin yaşayabileceği farklı ve çeşitli sosyal deneyimleri, geri dönülmez seçimlerini yapmadan önce yaşaması önemlidir.

Aytaç ve Bayram'ın 2001 senesinde yapmış olduğu, üniversiteden mezun olma aşamasına gelmiş gençlerin iş ve eş seçimindeki etkin kriterleri belirlemek üzere yaptıkları analizde, Uludağ Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesinde mezuniyet aşamasında olan ve farklı bölümlerden raslantısal olarak seçilen elli beş öğrenciden alınan bilgilere göre, genç yetişkinlerin iş seçiminde birinci kriterlerinin yaklaşık %30 bir değer ile işi sevmek olduğu görülmektedir. Bu bilgi, mesleki beklentilerin daha çok motivasyon ve ilgi ile ilişkili olduğunu, işin fiziksel koşullarının arka planda kaldığını anlatmaktadır.

Meslek ile kişilik uyuştuğunda insan doyum bulur, işini sürdürür ve mesleğinde ilerler (Aytaç, 1997; Aytaç ve Bayram, 2001).

Eğitimle ilgili beklentiler

"Meslek seçimi, dolayısıyla bir meslek sahibi olmak, bireyin ileride sahip olmak istediği mesleğin gerektirdiği bilgi ve becerileri kazanacağı eğitimi almasını gerektirmektedir" (Aytaç ve Bayram, 2001).

"Eğitim, temel olarak kişileri ilerideki mesleklerine hazırlamaya yönelik bir araçtır. Öğrencilerin büyük çoğunluğu, istediği iş veya mesleği sağlayacağı beklentisi ile üniversiteye girdiklerini belirtmektedir" (Aytaç, 1997; Aytaç ve Bayram, 2001).

"Bu noktada psikoloji çoğu zaman yetişkin eğitiminde temel olarak alınan bilimdir, çünkü psikoloji eğitimbilimcilerin kişilikle ilgili doğal süreçte sormaya başladığı sorulara cevap verme eğilimindedir. Sosyal katılımın ve kültürün eğitime etkisine bakıldığında görülmektedir ki, sosyal psikoloji, bilişsel psikoloji ve antropoloji tüm öğrenme biçimleri, eğitim ve değişimi güçlü bir şekilde etkileyen kültürel ve sosyal normların oluşturduğu sistemler etrafında şekillenmektedir" (Tenant, 1997).

Bu sistemler kişilerin beklentilerini de oluşturduğundan denebilir ki, öğrenme, kişilerin sosyal ve toplumsal beklentileri çerçevesinde gelişir. Kişi, sevdiği ve ilgi duyduğu işi yapmak, bu işe hazırlanabilmek için o işin eğitimini almak istemektedir.

"Öğrenme, kişinin yeteneklerine, onun biyolojik ve kültürel gelişimine, içinde yaşadığı toplumdaki kültüre, güdülenmişliğine, ilgisine, öğrenme ortamının havasına bağlıdır" (Düzgün, 2004).

Amerikan Psikologlar Birliği tarafından yapılan bir araştırma sonucu, öğrenmeyi etkileyen ondört ilke;

1. bilişsel ve bilişüstü faktörler
2. güdüsel ve duygusal faktörler
3. gelişimsel ve sosyal faktörler
4. bireysel farklılıklar

başlıklarından oluşan dört ayrı etmen altında incelenmiştir (Düzgün, 2003).

"Öğrenciler, bir bilgiden daha üst düzeyde anlamlı bilgiler oluşturmak ve hayat boyunca sürecek bir öğrenme için gerekli olan düşünme stratejileri kazanmak istiyorlarsa öncelikle kendi kişisel amaçlarını geliştirmelidirler" (Düzgün, 2003).

Eğitim süreci, öğretim ve öğrenme süreçlerini içine alan ve onlardan daha geniş bir kapsama sahip bir süreçtir. Eğitim zaman ve mekan yönünden kapsamlı, süreli ve çok boyutludur. Eğitimde bilgi dahil her türlü tecrübe (yaşantı) üzerinde durulur (Hesapçıoğlu, 1998; Düzgün, 2004).

Bunun sonucunda öğrenme, "yaşantı sonucu gerçekleşen ve az-çok kalıcı izli olan davranış değişikliği" olarak tanımlanır (Açıkgöz, 2003).

"Öğrenmenin kişilik yapısıyla ilişkisine ek olarak çevrenin de öğrenci üzerinde yarattığı kültürel ve sosyal etki, onun düşünme yöntemlerini, öğrenme ortamına uyumunu ve motivasyonunu etkiler. Öğrenme ortamlarının öğrencilerin birbirleri ile kolayca etkileşim kurabilecekleri, sosyal etkileşimde bulunabilecekleri şekilde düzenlenmesi, onların esnek düşünme yeteneklerini geliştirir, sosyal ve zihinsel becerilerini artırır. Öğrenciler bu sayede kendi kendilerine saygı duymalarına yardımcı olacak bir içgörü ve yansıtmacı düşünme özelliklerini de kazanırlar.

Eğitim, çoğu zaman kelime anlamı ile ferdin sosyalleştirilmesi, hemcinslerine benzer ve topluma faydalı bir üyenin hazırlanması anlamına gelir" (Leif ve Rustin 1980; Düzgün 2004).

"Öğrenme sürecinde yeralan gelişimde bireysel farklılıklar bulunmaktadır. Bu durum eğitimcinin de önemsemesi gereken bir konudur. Bu ilkeyi bilen eğitimci her bireyin farklı gelişim dünyası olduğunu bilerek, onların kendi stillerinde gelişimlerini hoşgörüyle karşılar ve fertleri birbirleriyle kıyaslamaz" (Ocak, 2007).

3.1.2 Mimarlık mesleği ve öğrenme

Mimarlık eğitimi özelinde bakıldığında öğrenme, tüm bu gelişim psikolojisi yaklaşımlarında belirtilen yanlarıyla tartışılmalıdır. Psikolojik ve sosyal gelişim "mimarlığın öğrenilmesi" ile doğrudan ilişkili bulunmaktadır.

"Mimarlığı yaşayarak öğrenme, öğrencinin gereksinim duyduğu bilgiye ulaşmasını kolaylaştıracak bir pedagojik yaklaşımla gerçekleşir. Bu noktada merak duyma, yönlenme, farkına varma, anlama ve kavrama, öğrenme için temel davranış biçimleri olmalıdır" (Düzgün, 2004).

Mimarlık mesleğinin öğrenilmesinde eğitimci ile öğrenci arasındaki ilişki kadar, öğrencinin diğer öğrencilerle ilişkisi de önemlidir. Tüm bunların yanında mimarlık öğrencisi, genç yetişkinin bütün sosyal ihtiyaçlarının yanı sıra, olgunlaşması ve kendini gerçekleştirmesi sırasında başkalarını gözlemleme yeteneğini geliştirecek, böylelikle bir mimarın, toplumun ve müşterisinin ihtiyaçlarını kavraması gerekliliğini yerine getirebilecektir.

"Rittel'e (1985) göre, bir mimari tasarımcıda olması gereken ve mimarlık eğitiminde öğretilebilen niteliklerin ilk üçü şunlardır:

- Beceri, serbest el çizim, maket yapma gibi bir tür koşullandırma yoluyla (nasıl yapıldığını göstererek, çok sayıda alıştırma yaparak) edinilebilen nitelikler,
- Yargı yeteneği, uyum, yakışma gibi tanımlaması güç, ancak örneklerin gösterilmesi ile aktarılabilen değerler,
- Olgusal bilgi, tuğlaya, kirişe, bina maliyeti ya da yapımına ilişkin ders dinleyerek, kitaptan okuyarak edinilebilen (ezberleyerek öğrenilmeye en uygun) bilgilerin tümü.

Rittel'e göre dördüncü alan, sorunları kavrama, onlarla başa çıkma yollarına dair bilgi sahibi olma, üst düzeyde bir bilinç ve eleştirel yeteneklerin gelişmesini gerektirmektedir" (Rittel, 1985; Düzgün, 2003).

"Bazı araştırmacılar yeniliğe karşı direnmeyi "bağışıklık sistemi" olarak tanımlamaktadır (Senge ve diğerleri, 2007), bireysel ve toplumsal öğrenme süreçlerinde gelişmeyi engelleyici bağışıklık sistemini en hızla kırabilen kurumlar arasında eğitim kurumları bulunmalıdır" (Url-13, 2010). Özellikle tasarım eğitimi veren kurumlarda bu ihtiyaç kendini daha fazla gösterir.

Bu halde, genç yetişkinin mimarlığı öğrenmesindeki önemli etkenler, genç yetişkinin kişiliği ve beklentileri kadar, bu beklentileri ve genç yetişkinin gelişimsel görevlerini yerine getirebilmesini sağlayacak ortamların yaratılmasıdır.

Bu konuda önemli bir ortam sağlayabilecek olduğu düşünülen Erasmus programı'nın bu amaca yönelik başarısı tez kapsamında alan çalışması içerisinde aranmaktadır.

4. ALAN ÇALIŞMASI: ERASMUS DENEYİMLERİ

4.1 Çalışmanın Amacı ve Kapsamı

Mimarlık eğitimi almakta olan genç yetişkin, mimarlık eğitiminin gereklerini, kişisel beklentilerini gerçekleştirmeyi ve tasarımcı olmayı öğrenmektedir.

Bu tez çalışması, Avrupa Birliği sürecinde Erasmus değişim programının, değişim olgusunun desteğiyle bahsedilen amaçlar için uygun bir ortam sağlayacağını savunmaktadır.

Bu durumun tespiti için hali hazırda EÜB sahibi kurumlar, Erasmus programına katılmış olan öğrencilerle görüşme, rapor ve anketler aracılığıyla geribildirim almaktadırlar. Bu geribildirimler sayesinde kurumlar, Avrupa Birliği'nin eğitimle ilgili kararlarına daha uygun hale gelebilecek ve birlik içerisinde kendi eğitim programlarının tanınması açısından başarı elde edebileceklerdir.

Tez çalışmasında, kurumların yaptığı bu geribildirim çalışmalarından farklı olarak, konu "öğrenci odaklı" bir şekilde, gelişimsel psikoji alanı ve genç yetişkinin beklentileri çerçevesinde, Erasmus programının öğrenci deneyimiyle ilgili yorumu katılarak araştırılmaktadır.

Çalışmada bu gözlemlerin gerçeklik durumu, Erasmus değişim programıyla ülkesinin dışında bir ülkede eğitim gören kişilerin deneyimleri üzerinden bulgular edinilerek tanımlanmaktadır.

Bulgular doğrultusunda, ileriki dönemlere ait eğitimsel gelişmelere ışık tutan bilgilere ulaşılması ve konu üzerinde daha çok farkındalık oluşturulması planlanmıştır.

Çalışma Metodu: Alan çalışması, hazırlanmış anket çerçevesinde, kişisel bilgilerin yanında, Erasmus deneyimleriyle ilgili açık uçlu veya çoktan seçmeli sorular'dan oluşmaktadır.

Çalışma, öğrencilerin Erasmus deneyimlerini;

1. Kişisel açıdan,
2. Eğitimsel açıdan,
3. Mesleki açıdan,
4. Genel olarak

3'lü likert skalasında değerlendirdikleri soruları ve konuyla ilgili görüşlerini belirtebilecekleri açık uçlu soruları içermektedir.

Anketin hazırlanmasında öncelikle 95 kişilik bir gruba, Ek 1.A ve Ek 2.A'da yer alan yapılandırılmış açık uçlu pilot görüşme soruları yönlendirilmiş, bu kişilerden 30 kişilik bir grup pilot görüşmeye katılmıştır. Katılımın yeterli bulunmaması sebebiyle açık uçlu görüşme sorularından daha kolay şekilde cevaplanabileceği düşünülen anket yöntemine geçilmiştir.

Hem pilot çalışmasında hem de ankette yer alan sorular, cevaplanma kolaylığı açısından hem İngilizce hem de Türkçe olarak hazırlanmıştır. Anket soruları www.surveymonkey.com adresinde bulunan özel anket programı ile oluşturulmuştur.

Pilot çalışma sonrasında hazırlanan anket soruları Ek 3.A ve Ek 4.A'da görülebileceği üzere, Erasmus deneyiminin genç yetişkinin kişisel, eğitimsel ve mimarlık mesleğine ait beklentilerine ve bu beklentiler üzerinden geleceğin mimarlık eğitimine ne gibi katkılar veya aykırılıklar getirdiğini araştıracak şekilde, pilot çalışma sonrası ön plana çıkan konular üzerinden oluşturulmuştur. Soruların oluşturulması sırasında kişilerin hem sosyal edinimlerinin, hem eğitimle ilgili beklentilerinin, hem de tasarım anlayışlarının, birbirleriyle etkileşim içerisinde olabileceği varsayılmıştır.

Çalışma için öğrenci grubu hem lisans hem lisanüstü seviyesinde seçilmiş ve değerlendirilmiştir. Anket çalışmasında, çalışma grubunun hangi ülkelerde veya ne kadar süre Erasmus deneyimi kazandığı, hangi kurumdan, hangi kuruma gönderildiği gibi bilgiler de belirlenmiş; fakat bu bilgiler değerlendirmede kullanılmamış, ancak ileriki çalışmalara ışık tutabilmesi amacıyla tanımlayıcı bulgular olarak sunulmuştur.

Anket öncelikle Türkiye'de EÜB sahibi olan ve mimarlık eğitimi veren kurumların Erasmus ofislerine gönderilmiştir. Bu kurumların bazılarından ankete katılım için yanıt gelmemiştir.

Bunun yanında bazı kurumlar, EÜB sahibi olmalarına karşın mimarlık bölümünden henüz hiçbir öğrenci değişimi yapmamış bulunmaktadırlar. Çalışmaya destek verebilen diğer kurumlar aracılığıyla anketin gönderildiği kişilerin yanında, Türkiye dışındaki ülkelerde Erasmus programına katılmış olan diğer kişiler için de internet üzerinden bilgilendirilme yapılmıştır. Tahmini olarak 200 kişiye gönderilmiş olan ankete, toplamda 80 kişinin katılımı sağlanmıştır.

Anket sonrasında, bulgular SPSS istatistik programına girilmiş, fakat istatistiksel anlamlılık testlerinde, katılan 80 kişinin verdiği cevaplar arasında, örneğin kişisel beklentiler ile mesleki beklentiler arasında, ilişki durumu saptanamamıştır. Bu sonuç daha geniş kapsamlı derin bir inceleme gerektirmektedir.

Tez kapsamında anket çalışmaları frekans dağılımları üzerinden grafiksel anlatımlarla aktarılmıştır. Grafikler kişilerin likert ölçekli sorulara verdiği yanıtlara ait frekans değerlerini göstermektedir.

Tüm bunlara ek olarak, kişilerden Erasmus'la ilgili deneyimlerine ilişkin aktarmak istedikleri ek bilgiler ve tasarım olgusunun kültür ile ilişkisinde tespit ettikleri konular da, anket sonunda yeralan açık uçlu sorulara verdikleri yanıtlar ile belirlenmiştir.

4.2 Bulgular

4.2.1 Pilot alan çalışması bulguları

Pilot çalışma grubundan edinilen bilgilere göre Erasmus programında kişiler bağlı oldukları toplumun diğer topluma olan önyargılarını büyük ölçüde aştıklarını belirtmişlerdir.

Pilot çalışmaya katılan İspanyol kişinin aktardığına göre; kendi sosyal çevrelerinden ilk defa kopanlar için Erasmus, ilk önce, "Hiç tanımadıkları insanlarla beraber yaşamayı öğrenmek" demektir. Sosyal çevrelerini lisans dönemiyle birlikte çoktan bırakmış ve ailelerinden bağımsız yaşamaya başlamış kişiler içinse Erasmus, "Tamamen yabancı oldukları bir ortamda, kimseyi tanımadıkları bir partiye gitmek ve bundan rahatsız olmamak" şeklinde tanımlanmıştır.

Aynı kişi tarafından verilen bilgilere göre bu değişim programı çalışma grubundaki çoğu insanda "Daha önce kaçındığı sosyal durumların artık birer deneyim olarak

yaşamlarına katkı sağlayabildiğini" görerek sosyal açıdan kendilerini geliştirmelerine olanak sağlamıştır. Özellikle kalabalık ve çok uluslu bir evde yaşanan deneyim kişinin deyimiyle "sorunları tek başına çözmeniz gerektiğinin farkına varış"tır.

Yapılan pilot görüşmelere göre elde edilen bulgular, Erasmus programı çerçevesinde gelişen öğrenci-eğitmen ilişkilerinin de genel olarak kişilerin kendi ülkelerine kıyasla daha yoğun olabildiğini göstermektedir.

Yine pilot grubun geneline göre, Erasmus programında grup çalışmalarının daha fazla olmasından dolayı, derslerin gerektirdikleri ve sosyal faaliyetler bir arada yürüyebilmektedir.

Prag'da 1 dönem boyunca okumuş olan kişilerin aktardıklarına göre kişinin "kendine güvenini arttıran, sabır sınırlarını zorlayan ve hoşgörü kazandıran" bir deneyim olmuştur. Dil sorunu sebebiyle yaşadığı sorunlar, bu kişinin sorunlar karşısında daha olgun bir tavır içerisine girmesini sağlamıştır.

Çalışma grubundan 26 yaşında, Türkiye'den Köln'e 1 dönemliğine gitmiş bulunan bir kişiden elde edilen bulgulara göre, kendi kültüründeki yaşam standartlarına göre çoktan meslek edinmiş ve yuva kurmuş olması beklenen 26 yaşındaki kişi, gidilen ülkede beraber eğitim görülen diğer kişilere göre daha genç kabul edilebildiğini görmüştür. Bu durum, kişide, "hiçbir şey için geç olmadığı" duygusunu yaratmıştır.

Almanya Siegen Üniversitesi'nde bir dönem geçiren kişiden edinilen bilgiye göre sosyokültürel farklar, "gözlem ve sorgulama" yeteneklerini arttırmakla kalmamış, bunu zorunlu bir hale getirmiştir. Bu açıdan Erasmus programı "kişinin sosyal çevre içerisinde kendini de daha iyi tanımasına ve kendiyle daha barışık olmasına" yol açmıştır.

Bunun yanında Türkiye'den giderek Portekiz Minho Üniversitesi'nde bir dönem okumuş olan kişi ile yapılan pilot görüşmede ortaya çıkmıştır ki; Erasmus çerçevesinde sosyal ilişkiler kültürel alışveriş çevresinde gelişmektedir. Kişi, kendi kültürünü tanıtır ve diğer kültürleri anlamaya çalışırken "kendi kültürüne daha çok yakınlaşmaktadır." Kişi farklı her deneyimde, "doğru, yanlış, iyi ve kötünün sosyal çevreden, çevreye, olabildiğince değiştiğini" gözlemlemiştir.

Türkiye'den Hollanda Delft Üniversitesi'ne gitmiş olan yüksek lisans öğrencisi ise, "Ne kadar çok sayıda kişi tanırsa, o kadar çok gelişeceğine " inanmaktadır.

Pilot çalışmaya katılan başka bir İspanyol lisans öğrencisi 1 dönemlik Erasmus eğitimi boyunca, tanıdığı herkesi geride bırakarak, kimseyi tanımadığı bir ortama girmenin kendisinde sosyal bir şok oluşturduğunu belirtmiş, fakat bu durumu olumsuz olarak betimlememiştir.

Tüm bu kişisel kazanımların yanında pilot görüşmelerde anlaşılmaktadır ki Erasmus deneyimi, pilot çalışma grubu içerisinde yer almakta olan birçok öğrencinin mimarlık eğitimine bakış açısını yenilemiştir.

Özellikle grup içerisinde Türkiye'den başka ülkelere Erasmus sayesinde gitmiş kişilerin aktardıkları üzerinden, Erasmus programının, eğitimde etkin bir rol oynadığı, mesleklerine ve mesleki eğitimlerine duydukları inancı arttırdığı sonucu çıkmaktadır.

Erasmus öncesinde mimarlık mesleğine duyduğu isteksizlik sebebiyle okulu bırakmayı, ya da üniversite mezuniyeti sonrasında mimarlık mesleğini icra etmemeyi düşünen kişi, "İleriye yönelik mesleki eğitimiyle ilgili neler yapması gerektiğini daha iyi kavramış"tır. Erasmus programının kendisine "mesleki anlamda özgüven kazandırdığını" da belirtmektedir. Portekiz'de gördüğü eğitimde, kendi ülkesinde "nedenini anlamadığı eleştirilere maruz kalmasından dolayı kendi akademik başarısının farkına varamadığından" şikayetçi olmuştur.

Grup içerisinde bütün kişilerde, ülkelerinde oluşmuş yargı mekanizmalarından bağımsız olmanın sağladığı özgüven artışı görülmektedir.

Fransa'da karşılaştığı Erasmus eğitiminin bakış açısını genişlettiğini belirten Türk lisans öğrencisi Erasmus'un lisans eğitiminin uzamasına yol açtığını da eklemiştir.

Erasmus programı ile Almanya'daki tasarım stüdyosu anlayışının Türkiye'deki eğitiminden bambaşka olduğu bir ortamda eğitim görme fırsatı bulan kişi ile yapılan görüşmede, bu tür farkları görmüş olmanın bakış açısını çok genişlettiğine inanmaktadır. Aynı kişi Erasmus programının sağladığı yurtdışı deneyimini yurtdışına daha önceki yurtdışı gezilerinden kesin çizgilerle ayırmaktadır.

Portekiz Minho'daki deneyiminden sonra Türk lisans öğrencisi Erasmus'un "kendisini her koşulda eğitebileceği"ni öğrettiğini aktarmıştır.

Pilot çalışma sırasında bir başka katılımcı, kendisiyle beraber programa katılmış kişilerin tasarım anlayışlarını da eğitiminin bir parçası saymış ve aynı amaca yönelik

onlarca farklı başlangıç ve metodoloji ve görebildiğini, bu çeşitliliğin kendisini eğittiğini belirtmiştir.

Polonya'lı kişi; Hollanda'daki 1 dönemlik eğitimi sırasında ülkesinde hem gittiği okulun imkanları sayesinde hem de farklı tasarım yöntemleri görebilmesi açısından eğitime bakışının geliştiğini aktarmıştır.

Kişiler tüm bu gelişimin sonucunda eğitim konusunda çok daha istekli olduklarını eklemişlerdir.

Pilot çalışmanın sonucunda anlaşılmaktadır ki kişiler, program sonrasında mimarlık eğitimleriyle birlikte tasarım anlayışlarında da kimi farklılıklar gözlemlemiştir.

Çalışmaya katılan İspanyol kişi, Hollanda Eindhoven Teknik Üniversitesi'nde gördüğü 1 dönemlik eğitim sonrasında kendi ülkesi olan İspanya'da gördüğü eğitimin teknik yönlerini Erasmus ile aldığı eğitimin sanatsal açılımla tamamlandığını düşünmektedir. Bu durum, "önceki düşünme biçimini tamamen terkettiği" anlamına gelmemekle birlikte, mimari bir problemi, çeşitlendirilmiş bir perspektif duygusuyla görebilme yeteneğini kazandığını belirtmektedir.

Katılımcılardan bazıları Erasmus deneyimi sonrasında, "at gözlüklerini çıkarıp, tasarım problemlerini, neden-sonuç ilişkilerini korumasına rağmen, sınırlarından taşmayı başararak" çözmeyi öğrendiğini ifade etmiştir.

Almanya'da eğitim görmüş kişinin belirttiğine göre tasarım bir süreçtir ve farklı kültürlerden insanlar bu süreçleri de farklı şekillerde yürütmektedirler. "Detaylarıyla çözülmüş" Alman tasarım anlayışını gördükten ve tamamen kavramsal olduğunu düşündüğü tasarım süreciyle bu anlayışı karşılaştırdıktan sonra kişi, gelecekteki tasarımlarını "tasarımın birbirini tamamlayan birçok yönüyle bir bütün olduğu" görüşünden beslenerek yaratacağını belirtmiştir.

Ülkesi olan Türkiye'de de uluslararası tasarım dergi ve yayınlarını takip etmesine rağmen bir başka katılımcı, Erasmus programı ile başka bir ülkeye gitmenin görsel hafızası açısından çok onu çok farklı bir yere taşımadığını anlatmaktadır.

Kendi ülkesi olan Türkiye'de teknik tasarım anlayışının yaratıcılığı yer yer kısıtladığını savunan kişi, gerçekçiliğinden kurtulmayı başardığı Erasmus dönemi sırasında, yaratıcılığının büyük oranda geliştiğini düşünmektedir. Gerçekçilik olgusuna bakışının da değiştiğini ifade ederken "ona bir doğru öğretilirken, birçok

doğru olabileceğini farketme"nin kazanılması gereken bir gerçekçilik olduğunu anlatmıştır.

Erasmus önce tasarım anlayışı diyebileceği bir düşünce sistemini üretmemiş olduğunu farkettiğini aktaran kişi, önceki tasarım süreçlerinde yanlış yöntemler izlediğini düşünmektedir. Yıldız Teknik Üniversitesi'nde aldığı lisans eğitimi süresince aklında en çok yer eden kavramların "tesisat duvarı, zemin yapısı vb." gibi teknik kavramlar olduğunu söyleyen kişi, Erasmus sayesinde gördüğü tasarım anlayışlarının bu kavramlardan bağımsız tasarımlar olabildiğini açıklamıştır. Programa lisansüstü eğitimi sırasında katıldığından, bu yeni tasarım anlayışları "erkenden gelişmiş olan teknik altyapısı"yla birleşebilmiştir. Lisansüstü eğitimin deneyim açısından geç olduğunu düşündüğünü de eklemiştir.

Çalışmaya katılan bir başka kişi tüm bunların yanında, tasarımın, grup elemanlarının tümünün yetenek ve anlayışının bir ortalaması olarak çıktığını, yine Erasmus' da yaptığı grup çalışmalarında görmüştür.

Pilot çalışmadan ortaya çıkan bu bulgular Ek A.3 ve Ek A.4'de görülebilen anket sorularının oluşturulmasına ön ayak olmuştur. Böylelikle, anket soruları; pilot çalışmada kişilerin altını çizdiği konular üzerinden, literatürde belirtilen, kişisel-eğitimsel- mesleki bakış açılarını içeren üçlü tanımlama üzerinden yaratılmıştır.

4.2.2 Anket çalışması bulguları

Pilot çalışmalardan edinilen bu bulguların sonunda yaratılan anket çalışmasının sonuçları, grafikler aracılığıyla basite indirgenerek çalışmanın bulgularını oluşturmaktadır.

Çalışmada, çalışma yorumunu ve sonuç bölümünü etkilemeyecek olsa da ileriki çalışmalara ışık tutması açısından edinilen kimi tanımlayıcı bulgulara da yer verilmiştir.

Çalışmaya katılan grup, 43 Türk, 8 Fransız, 8 Alman, 6 İtalyan, 5 İspanyol, 2 Polonyalı, 2 Çek, 2 Belçikalı, 1 İsveçli, 1 de Hollandalı'dan oluşmaktadır. Bunun dışında kendisini Türk-Ermeni ve Türk-Alman olarak tanımlamış olan birer kişi de çalışmaya katılmıştır. Bu kişilerden 50'si kadın 30'u erkektir.

Katılımcılardan;

- 31'i 22 yaşında veya daha genç,

- 39'u 23-25 yaş arasında olup,
- 10'u 25 yaş ve sonrası yaş grubuna dahildir.

Bu bilgiler Eurostudent III projesi kapsamında belirtilen raporlarla paralellik göstermekte ve genel olarak çalışma alanının yaş aralığı "genç yetişkinlik" dönemine denk gelmektedir.

Çalışmaya,

- İstanbul Teknik Üniversitesi'nden 23,
- Yıldız Teknik Üniversitesi'nden 15,
- Valensiya Teknik Üniversitesi'nden 4,
- İzmir Yüksek Teknoloji Üniversitesi'nden 3,
- Milano Politeknik, Alicante, Floransa Teknik, Stuttgart, Darmstadt Teknik , Prag Teknik ve Sint Lucas Üniversitesi'nden ikişer kişi,
- Varşova Teknoloji, Lyon, Pompeu Fabra, Toulouse, Hamburg, Alfonso X el Saabio, Berlin Sanat, Bialystok Teknik, Marsay, Cottbus, Bordeaux , Lund, Grenoble, Cologne Uygulamalı Bilimler, Delft Teknik, Karlsruhe, Strasbourg, Napoli, Anadolu, İzmir Ekonomi ve İstanbul Kültür Üniversitesi'nden birer kişi katılmıştır.

Bu kurumların, 73'ü devlet okulu, 7'si özel kurumlardır. Bu durumun, özel kurumların EÜB almamış olmaları, devlet kurumlarına göre daha az ikili anlaşma gerçekleştirmeleri veya öğrenci sayılarının daha az olmasından kaynaklandığı tahmin edilmekte fakat bu sebeplerin varlığına, bu çalışma içerisinde kanıt aranmamaktadır.

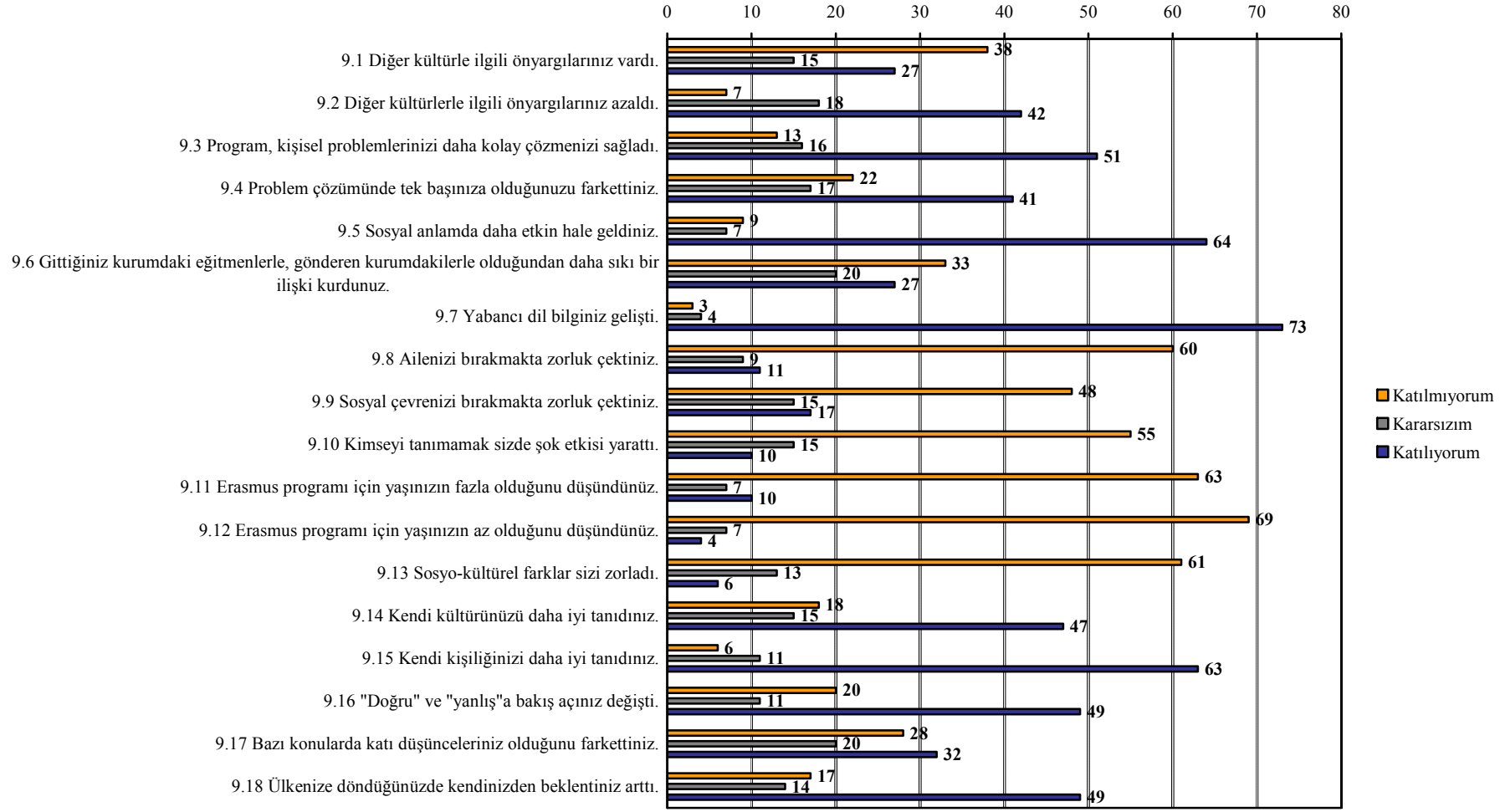
Çalışma grubundan Erasmus programı'na katılmak için;

- Eindhoven Teknik Üniversitesi'ni 17 kişi
- İstanbul Teknik Üniversitesi'ni 15 kişi,
- Minho, Grenoble ve Delft Teknik Üniversitesi'ni beşer kişi,
- Çek Teknik ve Napoli Üniversitesi'ni üçer kişi,
- Yıldız Teknik Üniversitesi'ni 5 kişi, Sint Lucas, Konstanz, Cottbus ve Koblenz Üniversitesi'ni ikişer kişi,

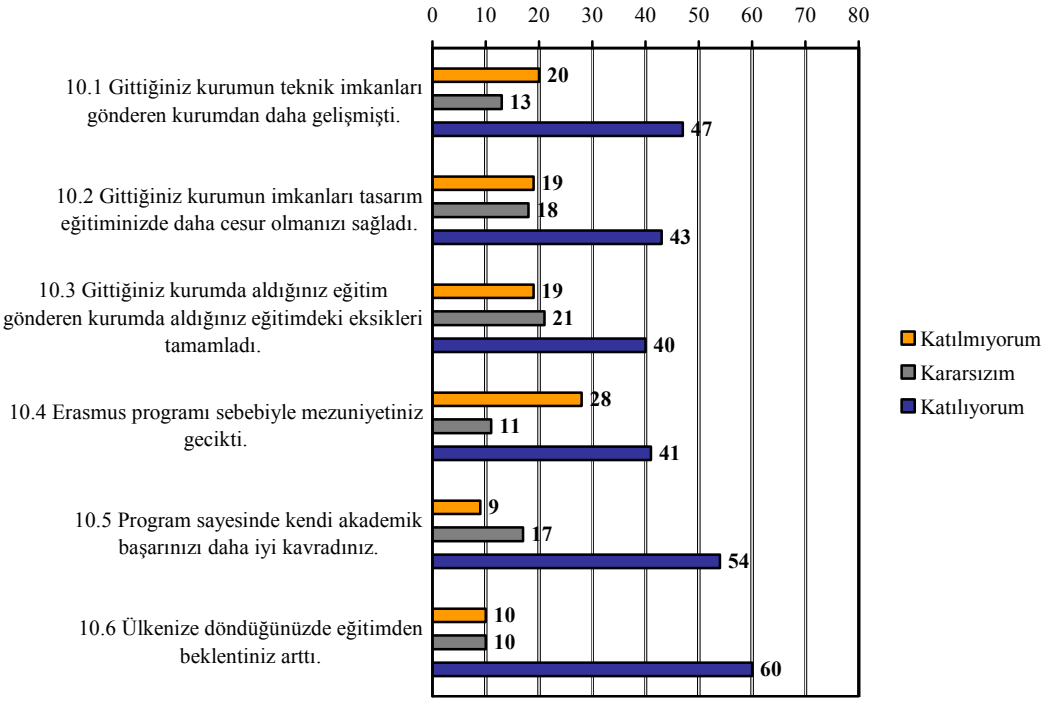
•Siegen, Atina Teknik, Wiesbaden, Sheffield Hallam, Salerno, Ecole d'architecture de la ville et des territoires, Viyana Teknik, Köln, Lippe und Höxter, Karlsruhe, Lizbon Teknik, Mimar Sinan, İstanbul Kültür, Lusofona de Humanities e Technologias Üniversitesi'ni birer kişi tercih etmiştir.

Bunlara ek olarak bir kişi soruyu yanıtlamamıştır. Kişilerin 35'i gittikleri bu kurumlarda 2 dönem, 45'i 1 dönem boyunca eğitim görmüştür.

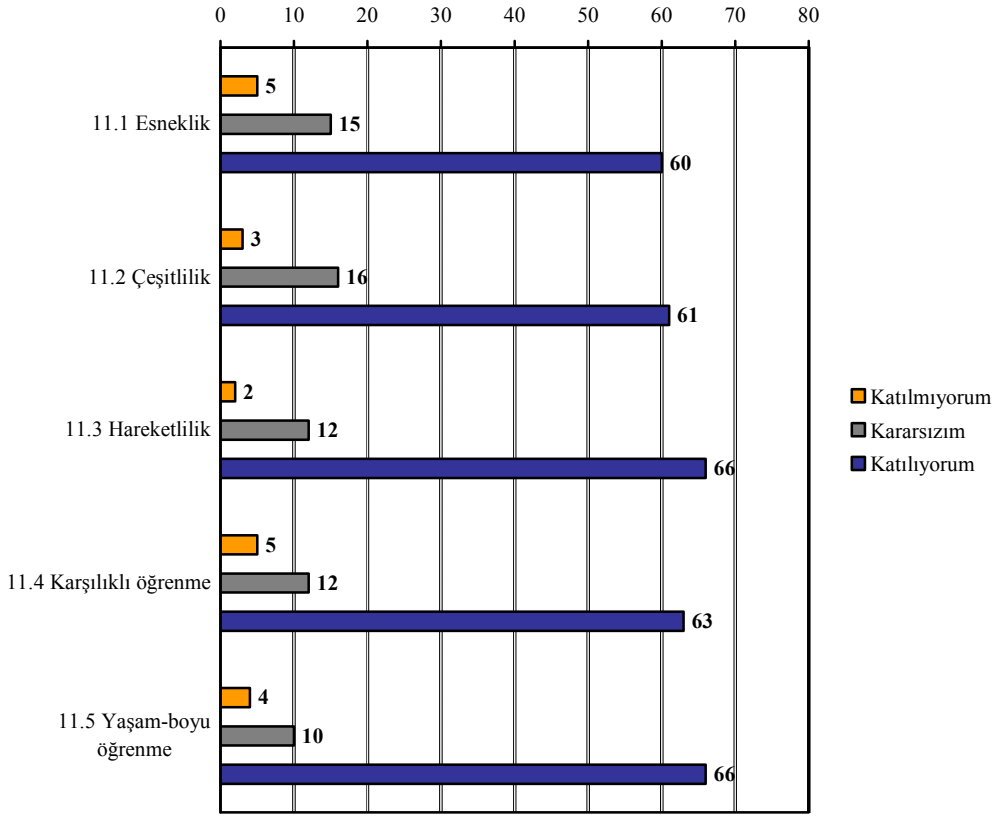
Bu kurumların tercih edilme sebepleri, dil öğrenme, şehrin veya ülkenin coğrafi konumu veya kültürüne duyulan ilgi, gidilen kurumun eğitim kalitesi, prestiji, önerilmiş olması ve tesadüfi sebeplerdir. Bunun dışında, çalışma grubunda 4 kişinin tercih sebebi, kurumun mimarlık eğitimi programına ve derslerine veya gidilen kurumda belirli eğitmenlerin bulunuyor olmasına bağlıdır. İlgi çeken bir nokta da gidilen kurumu seçme sebepleri içerisinde gidilen şehirdeki kültüre ve mimariye duyulan ilginin sık rastlanır olmasıdır.



Şekil 4.1 : Kişisel-Sosyal bakış sorularına ait frekans bilgileri



Şekil 4.2 : "Eğitimsel bakış" sorularına ait frekans bilgileri

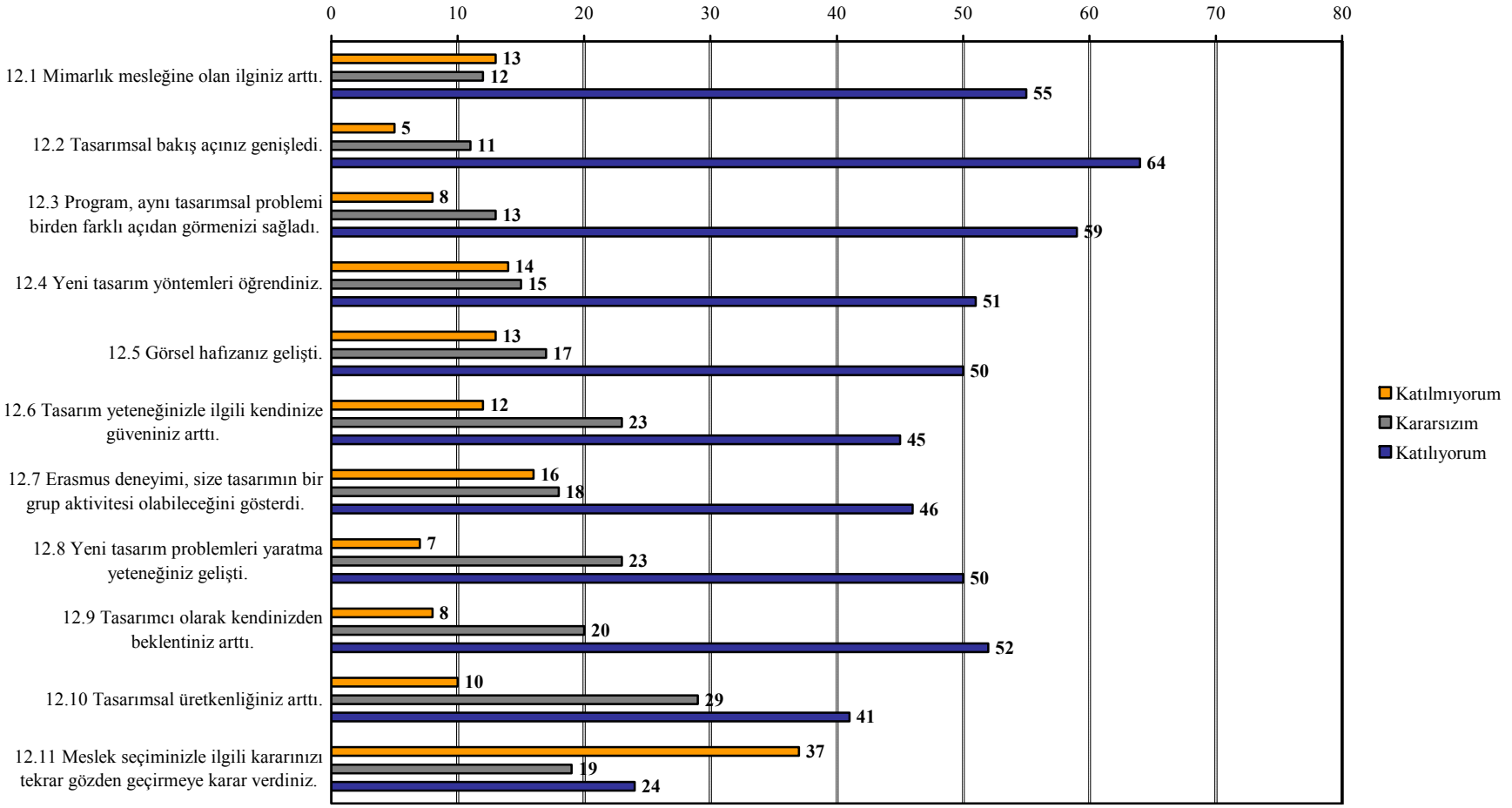


Şekil 4.3 : Erasmus programına ait genel değerlendirme

Çalışmanın asıl kurgusunu oluşturan 4 sorudan biri olan "kişisel-sosyal bakış çerçevesinde Erasmus programı sırasında ve sonrasında görülen etkiler"in araştırıldığı soruda, Şekil 4.1'de görüleceği gibi, cevapların çoğunluğu üzerinden elde edilen bulgulara göre kişiler;

1. Çalışma öncesi diğer kültürlerle ilgili ön yargıların olmadığı fikrinin ortaya çıkmasına rağmen,
2. Çalışma sonrasında diğer kültürle ilgili ön yargılarının azaldığı düşüncesine katılmaktadır.
3. Kişiler, programın, kişisel problemleri çözmede daha başarılı hale gelmelerine yaradığı düşüncesine katıldıklarını,
4. Kişisel problemlerin çözümünde tek başlarına olduklarını anladıkları,
5. Sosyal anlamda daha etkin hale geldikleri,
6. Gittikleri kurumlardaki eğitmenleriyle, kendi kurumlarındaki eğitmenlerle olduğundan daha iyi bir iletişim içinde oldukları,
7. Yabancı dil bilgilerinin geliştiği,
8. Ailelerini veya sosyal çevrelerini bırakmakta zorluk çekmediklerini, etmişlerdir.
9. Kişiler, sosyal açıdan yalnızlık yaşamadıklarını, gittikleri yerde kimseyi tanımamanın onlarda kötü bir etki yaratmadığını belirtmiştir.

Kişisel-sosyal beklentilerle ilgili bu cevaplar, açık uçlu pilot görüşmelerde alınan cevaplarla her anlamda paralellik göstermemektedir. Örneğin pilot çalışmada sosyal anlamda daha fazla sorun yaşandığı, yalnız olmanın kişide daha büyük rahatsızlık yarattığı anlaşılırken, alan çalışmasında bu sorunların varlığına kişilerin çoğunluğu katılmamaktadır.



Şekil 4.4 : "Mesleki bakış" sorularına ait frekans bilgileri

Erasmus programının akademik hayatlarına bakış açılarına etkisinin sorgulandığı soruda kişiler, Şekil 4.2'de görülebileceği gibi,

1. Gidilen kurumun imkânlarının gönderen kurumdan daha iyi olduğuna katılmakta olduğunu belirtmiştir.

Ek olarak kişiler,

2. Gittikleri kurum imkânlarının tasarım eğitimlerinde daha cesur davranmalarına sebep olduğuna,
3. Erasmus programı sebebiyle mezuniyetlerinin geciktiğine,
4. Program sayesinde kendi akademik başarılarının daha fazla farkında olduklarına ve
5. Ülkelerine döndüklerinde eğitimden beklentilerinin arttığına katılmaktadırlar.

Erasmus programı sebebiyle mezuniyeti gecikmeyen kişilerin sayısı ve eğitimlerinin uzamasına Erasmus programının etkisi konusunda kararsız olan kişilerin sayısı toplamı, programın mezuniyetlerini geciktirdiğine inanan kişilerin sayısını yakalamaktadır.

Deneyimlerini genel anlamda değerlendirmeleri istendiğinde kişiler Erasmus programını,

1. Esnek bir eğitim programı olması açısından "iyi",
2. Çeşitlilik ve hareketlilik sağlaması açısından "iyi",
3. Karşılıklı öğrenmeye ve yaşamboyu öğrenmeye katkısı açısından "iyi"ye yakın "iyi" olarak değerlendirmiş, konular hakkında değerlendirme yapılırken olumsuz ve kararsız yanıtlar oldukça az sayıda bulgulanmıştır

(Şekil 4.3).

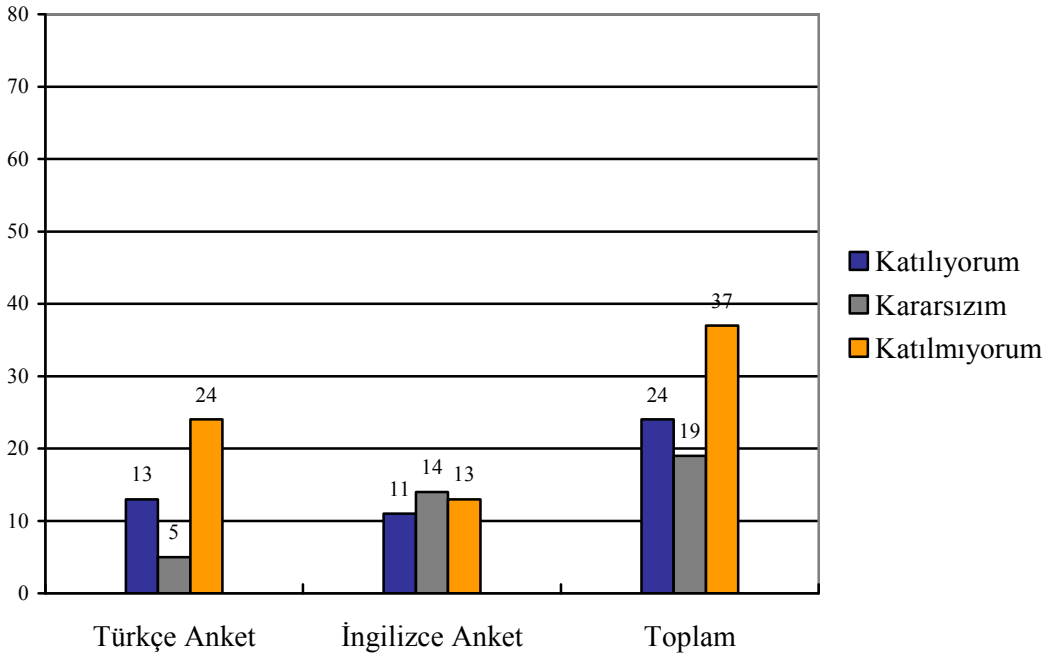
Kişilerin Erasmus programı'nın mimarlık mesleğine olan bakışlarında yarattığı etkiler üzerine hazırlanan soruda öğrenciler, Şekil 4.4'da görülebileceği gibi,

1. Mimarlık mesleğine olan ilgilerinin arttığına,
2. Tasarımsal bakış açılarının genişlediğine,
3. Aynı problem birden farklı açıdan görebilmeyi öğrendiklerine,
4. Yeni tasarım yöntemleri öğrendiklerine,

5. Görsel hafızalarının geliştiğine,
6. Tasarım yetenekleriyle ilgili özgüvenlerinin arttığına,
7. Erasmus deneyiminin, onları, tasarımın bir grup aktivitesi olabileceğine ikna ettiğine,
8. Yeni tasarım problemleri yaratma yeteneklerinin geliştiğine,
9. Tasarımcı olarak kendilerinden beklentilerinin arttığına,
10. Tasarımsal üretkenliklerinin arttığına

katıldıklarını belirtmişlerdir.

Bu duruma rağmen bulgular içerisinde, Şekil 4.5'de görüldüğü gibi, çalışmaya katılan kişilerin çoğunluğu mimarlık mesleğiyle ilgili kararlarını tekrar gözden geçirdikleri görüşüne katılmamaktadır. Burada göze çarpan bir başka nokta da toplamda bu sayı her ne kadar bu bulguyu verse de, anketi yabancı dilde dolduran kişiler için meslek kararını gözden geçirme durumu kararsızlık göstermektedir.



Şekil 4.5 : Meslek seçimiyle ilgili kararın gözden geçirilmesine ilişkin cevap frekansları

Genel anlamda bulgular, kararsızlık içeren cevapların az oranda bulunmamasına karşın, olumlu önermelerin olumlu yargılarla, olumsuz önermelerin olumsuz yargılarla açıklandığı bir duruma işaret etmektedir.

Tüm bunlara ek olarak, anket (bkz: EK A.1 ve EK A.2) sonunda yer alan açık uçlu sorulardan kimi da bulgular edinilmiştir. Bu sorular içerisinde katılımcılara kültürün tasarım ile ilişkisine dair neler tespit ettikleri sorulduğunda, tarihin ve tarihi bilmenin mimari tasarımda önemli yeri olduğu, küreselleşen mimarlığa rağmen yerel mimarinin değerini ve önemini koruduğu, tasarımın yaratıcılıktan, yaratıcılığın ise kültürden beslendiği belirtilmiştir. Her ülkede iklim ve coğrafyaya ek olarak farklı sosyo-kültürel değerler bulunduğundan farklı tasarım anlayışları ve çözümleri geliştiği aktarılmıştır. Bu açıdan Erasmus programı, farklı bir ülkede tasarım yapmanın zor ve ufuk açıcı olmasını sağlayan bir fırsat olarak değerlendirilmiştir.

Aynı soru için verilen başka cevaplarda, kişinin mimarlık eğitimini okul dışına taşırdığında ufkunun geliştiği, karmaşık sanılan fikirlerin akılda netleşmesi için başka çözümler görmenin yararlı olduğu da belirtilmiştir. Cevaplarda, mimarlık eğitiminin okuldan daha çok etkileşimle yararlı olduğuna inanıldığı görülmektedir. Çok katmanlılığın ve ekonomik gücün, daha esnek tasarıma eş değer olduğunu belirten katılımcılar, tasarımın gelişmesi için sınırların kalkması ve kendiliğe dışarıdan bakabilmenin gerekliliğini savunmaktadırlar.

Erasmus deneyimleriyle ilgili ekledikleri diğer düşüncelerinde kişilerin çoğu programın gerekliliğine, hatta zorunluluğuna inanmaktadır. Katılımcılar, programın kişisel gelişimlerine yaptığı katkıdan, ufuklarını geliştirdiğinden, programın eğitimsel katkısından çok sosyo-kültürel farkındalık kazandırdığından bahsetmektedirler.

5. SONUÇ VE TARTIŞMA

5.1 Tartışma

Dünyayı daha fazla deneyimlemek küreselleşmenin getirdiği düşünce yapısının sonucu olarak giderek daha fazla kişinin ilgisini çekmektedir.

Mimar ise dünyayı, kültürel, estetiksel ve teknik konularıyla olabildiğince gözlemlediği ve analiz edebildiği oranda, yani dünyayı yaşayabildiği oranda yaratıcılığını geliştirebilmektedir. Yaşamak ve deneyimlemek, kişinin kişiliğinin oluşup mesleğiyle bağ kurduğu genç yetişkinlik çağında, Erasmus deneyiminin sağladığı bir olanaktır.

Erasmus programına katılan öğrenciler gidecekleri kurumları seçerken, coğrafi koşullar, akademik prestij, kurumun büyüklüğü veya imkânlarını düşünerek seçebilir. Eğer giden öğrenci mimar ise, anket cevaplarından anlaşılacağı gibi, gideceği kurumun içinde bulunduğu ülke ve kültürü tanımaya duyduğu ilgi de seçimini etkileyecektir. Bu noktada mesleğe duyulan ilgi ve isteklilik Erasmus programının sağladığı imkânlarla paralellik göstermektedir.

Erasmus deneyimi, genç yetişkinin benlik kavramını geliştirdiği yaşam evresinde yaşanması ihtimali yüksek olan bir programdır. Genç yetişkinlik döneminde kişinin sosyal kavrayışı tamamen toplumdaki yerini belirlemeye yönelik bir çabaya dönüşebilmektedir. Henüz kendisi için sosyal konumu yeni belirlemekte olan genç yetişkin kişinin, kendi ülkesini yeni bir bakış açısıyla tekrardan tanımaya başlamaktadır. Bu sosyal inşa sürecinde farklı kültürleri tanımak, mimarın kültürel bir varlık olan insan için yapı tasarlamasını kolaylaştıracaktır.

5.1.1 Erasmus programının olumlu yanları

Erasmus programı bulgularda görülen kişisel ve sosyal kazanımları beraberinde getirmektedir. Önyargılarından kurtulmuş kişi, bir mimar olarak başkalarını,

dolayısıyla da tasarlayacağı yapının kullanıcılarını daha derin bir şekilde anlayabilecek ve tasarımını geliştirebilecektir.

Erasmus sırasında kişiler ailesel sorumluluklar ve bağlar olmadığında, kendi hayatlarına daha fazla konsantre olmaktadırlar. Yalnız başınalık sorun çözümü konusunda mecburiyetler yaratmakta ve bu durum kişinin sorun çözmeyi ilk elden öğrenmesini sağlamaktadır.

Buna rağmen programdan döndüğünde kişi hem ailesi, hem eğitmenleri, hem de kendisiyle beraber eğitim gören kişilerle sosyal ilişkilerinin geliştiğine tanık olacak, genç yetişkinliğe ait gelişim görevlerini yerine getirebildiği için kişiyi eğitiminde daha istekli hale getirecektir.

Erasmus programı, farklı eğitim sistemleri görülmesi açısından önemlidir. Gidilen kurumla gönderen kurumun olanakları arasında nasıl bir farklılık olursa olsun, anket sonuçlarında net bir şekilde algılanmaktadır ki, gidilen kurumun "farklı" bir eğitim veriyor olması, kişinin gidilen kurumu kendi eğitim kurumundan daha imkânlı bir yer olarak tanımlamasına yardımcı olmaktadır. Ek olarak, gidilen kurumdaki Erasmus koordinatörleri ve bölüm koordinatörleri, giden öğrencinin, okulun imkânlarından en üst seviyede yararlanmasına çalışmaktadırlar. Bu kişilerin öğrenme motivasyonunu etkilediği gibi, teknik anlamda da donanım kazanmasına yarayacaktır. Basit bir örnekle; bir ülkede aynı konuyla ilgili bulunamayan birçok yazılı kaynak, diğer bir ülkede bulunabilir durumda olabilir bu kişilerin akademik başarısına olumlu katkıda bulunacaktır.

Eğitime paralel olarak kişinin kendi mesleğine duyduğu isteklilik artacak ve bulgularda da aktarıldığı gibi mesleki açıdan kendisine duyduğu özgüven onu tasarım konusunda daha açık fikirli olmaya itecektir. Bu durum kişinin bağlı olduğu değerlerden bağımsız tasarım yapmaya çalışmasınıa yol açmak yerine tüm kişisel kazanımlarını mesleki özgüveni ile harmanlayarak günümüz küresel tasarımının başarılı bir parçası olmasını sağlayacaktır. Kişinin program sonrasında yaratıcılığı mutlaka tetiklenmektedir, daha da önemlisi toplum katmanlarında mimarlardan özellikle beklendiği gibi, kişinin üretkenliği artacak ve bu yaratıcılığı kullanmak için kendi tasarım problemlerini yaratacak etkinlikte olacaktır.

Bunun yanında, kültürlerarası hareketlilik iş çevresini arttıracaktır. İş piyasasında her zaman sözü edilen "çevre" faktörü, genişlediği oranda iş bulma ve iş imkânı yaratma olasılığını arttırabilecektir.

5.1.2 Erasmus programının olumsuz yanları

AB çerçevesinde eğitim alanında teşvik edilen durum, öğrencilerin tamamen özgürce hareketi değil, kontrollü olarak geliştirilen bir hareketliliktir. Avrupa Birliği, gözetimi gerçekleştirmek için farklı teknolojiler kullanmakta ve öğrencinin hareketliliğini kontrol altında tutmaktadır. Örneğin, öğrenciler Erasmus ve diğer değişim programlarına katılmaya teşvik edilmekte ve bu koşulu, öğrencinin başka bir ülke ve üniversitede normal bir yurtdışı eğitimi almasına tercih etmektedir. Bu durum, kısıtlayıcı olmasının yanında tam anlamıyla olumsuz görülmeyebilir.

Tüm bunlara ek olarak genç kişinin hem iş dünyasına hem de evlilik kurumuna girişi hayatında önemli adımlar olarak düşünüldüğünde, Erasmus programı öncesinde yetişkinliğe geçişin bu iki adımından veya ikisini gerçekleştirmiş kişiler için, Erasmus programı olumsuz olarak tarif edilebilir. Bu, sosyolojik gençlik eşiği bir kere aşıldıktan sonra, potansiyel gezginlerin bu yolculuğu daha çetin bulacağını gösterebilir.

Erasmus programının mimarlık mesleğinin eğitimine ilişkin olumsuz bir durum oluşturmadığı, anket sonuçlarına bakılarak söylenebilmektedir.

Buna rağmen, Erasmus programı sebebiyle bazı kişilerin eğitim süresi uzayabilmektedir. Uzayan eğitim süresi, kişilerin eğitimle ilgili motivasyonlarını düşürebilir. Yine anket sonuçlarında görülmektedir ki, Erasmus programıyla ilgili ek olarak belirttikleri görüşlerinde kişiler, eğitim sürelerinin uzaması ile ilgili olumsuz bir açıklamada bulunmamışlardır.

5.1.3 Erasmus'un genç yetişkinin beklentilerini karşılamadaki başarısı

Gençlikteki belirsizlikler genç öğrencinin ufkunu açık tutmaktadır. Kalış süresi gönderen kurum tarafından belirlenmiş olsa da, kesin değildir. Bu süreç, gençliktem yetişkinliğe geçişte önemli bir basamaktır. Kişi, özgürlüğe ilk ve daimi adımını atmıştır çünkü bu deneyim sayesinde, belirsizlik, özgürlüğü getirmektedir.

Kişilerin genç yetişkinlik döneminde kurdukları sosyal ilişkilerin temel aşamasındadır. Bu açıdan bakıldığında Erasmus deneyimi, bu kişiler için henüz çerçeveler içinde sıkışmış olmayan sosyal yapıları üzerinde yeni bir ivmedir. Program, bireylerin kendi ülkeleri içerisinde dahi henüz algılanması ve kurulması tamamlanmamış sosyal dünyalarının üzerinde bir sosyal deneyim sağlamaktadır. AB'nin amaçlarından biri küreselleşen dünya kavramları içerisinde bireyi ve kültürü yeniden oluştururken, farkındalığı arttırmak olduğundan, Erasmus programı ile yapılan öğrenci değişimleri bu amaca hizmet edecektir. Küresel bir sosyal örüntü anlayışına Erasmus programı sayesinde dahil olan birey, kurgularını bu gördüğü deneyim üzerinden, bu deneyimi yaşamayan birine göre farklılıklar göstererek yapacaktır. Erasmus deneyimi bu açıdan genç yetişkinlerin beklentilerini karşılayabilir oranda tatminlik vericidir.

Bununla birlikte yetişkinliğin daha "olgun" safhalarında kimi sosyal kavramların kişiler için daha tatmin edici ve deneme-yanılma yöntemleriyle öğrenilmiş bazı bilgilere çoktan dönüşmüş olduğunu söylemek mümkündür. Benliğin gelişmesiyle birlikte kişinin sosyal farkındalığı ve ilişkileri kuvvetlenir.

Genç yetişkinin sosyal ve bireysel gelişiminde en önemli noktalardan biri olan meslek seçimi, belli süreç ve deneyimler sonucunda gelişen ve hayat boyunca kişinin etkisi altında kalacağı bir karardır. Erasmus deneyimi meslek seçiminde doğrudan etkili olmasa da, görülen odur ki; kişilerin mesleki farkındalıkları açısından daha hızlı yol katetmelerini sağlamaktadır.

Mimarlık mesleği özelinde bakıldığında, lisans veya yükseklisans eğitimlerinde edinilen bilgilerin yanında, yaşamsal deneyimlerin ve tüm yaşam boyunca elde edilen girdilerin mesleğin icrasına ve meslekteki becerilere çok büyük etkisi olduğundan, bazı kesin bakış açıları yerleşmeden önce elde edilen Erasmus deneyimi, mimarın mesleki gelişmesine büyük katkılar sağlayacaktır. Bu fikir, alan çalışmasında görülen örneklerle de pekişmektedir.

Mimarlık eğitimi, doğalında iletişim, kültür ve etkileşimi barındırdığından, uluslararası ve kültürlerarası niteliğe sahiptir. Mimarlık eğitiminin okul dışı deneyimlerden aldığı zenginlik, kişinin tasarımsal bakış açısının genişlediği anlamına gelmektedir.

Buna ek olarak genç yetişkinin mesleki beklentileri arasında yeni yeni önem kazanmakta olduğu UIA direktiflerinde de belirtilen küreselleşmeye ayak uydurma beklentisi, Erasmus deneyimi sayesinde kişinin dünyayı yakalama çabasının gerçekleşebildiğini görmesi ve mesleki özgüveninin oluşmasıyla tatmin seviyesine yakınlaşmaktadır. Mimari ve kültürel miraslar bu küreselleşmeyle içiçedir ve genç mimarın bu konuda farkındalığının arttırılması, mesleğini gerçekleştirirken yararına olacaktır.

Tüm bunların yanında anket sonuçlarında net olarak okunmaktadır ki; kişinin kendisinden ve mimarlık eğitiminden beklentisi program sonunda artmıştır. Bu bulgu, eğitimde ilerlemeye işaret etmektedir.

Erasmus programının, mimarlık eğitimi çerçevesinde, genç yetişkinin beklentilerini karşılamaktaki etkisi olumlu ve olumsuz değerleri belirten “+” ve “-“ işaretleri ile, Çizelge 5.1’de özetlenmiştir.

Çizelge 5.1 : Beklentilerin karşılanmasında Erasmus programının etkisi

Beklentiler		**Erasmus Programı**
Kişisel Beklentiler	• Sosyal ilişkilerin artması	+
	• Özgüvenin artması	+
	• Sorunlarla başa çıkabilme yeteneğinin artması	+
	• Kendini daha iyi tanıma	+
	• Kültürünü daha iyi tanıma	+
Eğitimsel Beklentiler	• Kendi akademik başarısı hakkında farkındalık	+
	• Daha başarılı olma	+
	• İstekli olma	+
	• Eğitim konusunda gördüğü desteğin daha fazla olması, eğitmenlerin öğrenciyi motive etmesi	+
	• Eğitimi kendisine verilen süreçte tamamlama	-
		+
	• Farklı ders içerikleri ve işleyişleri görme	+
	• Farklı eğitim sistemleri görme	+
	• Dil bilgisinin gelişmesi	
Mimarlık Mesleği İle İlgili Beklentiler	• Görsel hafızanın gelişmesi	+
	• Tasarımda farklı bakış açıları geliştirme	+
	• Farklı tasarım önerileri getirebilme	+
	• Tasarım konusunda daha cesur olma	+
	• Tasarım konusunda daha istekli olma	+
	• Üretkenliğin artması	+
	• Yeni tasarım yöntemleri öğrenme	+
	• Mimarlık mesleğine ilginin artması	+

5.2 Öneriler

Erasmus programının sağladığı deneyimlerden elde edilen bulgulara göre sosyokültürel yapıyı ilgilendiren tüm konularda olduğu gibi eğitim konusunda da farkındalığın artırılması sorunsalı önem kazanmaktadır.

Bu anlamda tezin savunduğu gerçekliklerin anket çalışmasında elde edilen bulgulara göre doğruluğunun bulunması ve bu doğruluğun istenilen farkındalığa yol açması gerekmektedir.

Bunun yanında;

-Erasmus programının ne olduğu ve ne olmadığının bilinmesi açısından deneyimlerden elde edilen bulgulara bakılmalı ve gerek gönderen kurumun, gerekse karşı kurumun ilişkileri bu yönde tekrar tanımlaması sağlanmalıdır.

-Erasmus programı çerçevesinde dolaşım yapan öğrencilerin gittikleri kurumda karşılaştıkları olumlu veya olumsuz ayrımcılık çözümlenmelidir.

Özellikle mimarlık eğitiminde deneyimin kısıtlı kalmasının olumsuz etkileri olabileceğinden, deneyimin kısıtlanmaması için, Erasmus öğrencisinin gittiği okuldaki eğitim ve sosyal çevreyle daha derin ve gerçekçi bir ilişki kurması sağlanmaya çalışılabilir.

-Eğitim içerisinde Erasmus programının sağladığı gibi bir değişim deneyimi, özellikle mimarlık lisans veya lisansüstü eğitimi kapsamında zorunlu hale getirilebilir.

Böylelikle denilebilir ki, Erasmus programı kişilerin olumlu deneyimleri kadar olumsuz deneyimlerini de mimari tasarım yönündeki bakış açısında faydaya çevirebilecek kapasitededir.

Erasmus programı mimarlık öğrencisine kazandırdığı zenginleştirici deneyimler sayesinde gelecekte mesleki yarar sağlayacak bir kaynak olarak görülmeli ve daha çok önemsenmelidir.

KAYNAKLAR

Açıkgöz, K.Ü., 2003. *Etkili Öğrenme ve Öğretme*, Eğitim Dünyası Yayınları, İzmir.

Akpınar, İ. ve Tavil,A., 2006. İTÜ Mimarlık Bölümü'nde SOKRATES/ERASMUS Programlarına Genel Bir Bakış, *Mimar.ist,* Vol.6, No.19, 65-67.

Aktan, C., 2007. *Sorbon'dan Bolonya'ya, Berlin'den Bergen'e: Avrupa'da Yükseköğretim Sistemlerinin Harmonizasyonu ve Yeniden Yapılandırılmasına Yönelik Reform Çalışmaları*, Yaşar Üniversitesi Yayını, İzmir.

Amaral, A., Neave, G., Musselin, C. ve Maassen, P., 2009. *European Integration and the Governance of Higher Education and Research*, Springer, New York.

Aytaç, S., 1997. İşgücü İhtiyacının Karşılanmasında Üniversitelerin İş Dünyası ile İlişkileri, *BUSİAD Bakış Dergisi,* Sayı.60, Mayıs-Haziran, Bursa.

Aytaç, S. ve Bayram, N., 2001. Üniversite Gençliğinin İş Ve Eş Seçimindeki Etkin Kriterlerinin Analitik Hiyerarşi Süreci (Ahp) İle Analizi, *İş,Güç, Endüstri İlişkileri ve İnsan Kaynakları Dergisi,* Cilt: 3 Sayı: 1 Sıra: 2 No: 97.

Bandura, A., 1977. *Social Learning Theory*, General Learning Press, New York.

Barron, T., 2006. *Get Set For Study Abroad*, Edinburgh University Press, Edinburgh.

Brock, C. ve Tulasiewicz, W., 2000. *Education In a Single Europe*, Routledge, London.

Bronfenbrenner, U., 1979. *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*, Harvard University Press, Cambridge.

Csikszentmihalyi, M. ve Larson, R., *1984. Being adolescent: Conflict and growth in the teenage years*, Basic Books Press, New York

Çotuksöken, B., 2010. *Erasmus İyi Uygulamalar Kitapçığı*, Avrupa Birliği Eğitim Merkezi Yayınları, Ankara.

Levinson, D.J., 1978. *The Seasons of a Man's Life*, The Random House, New York.

Duvekot, R., Schuur, K. ve Paulusse, J., 2005. *The Unfinished Story of VPL, Valuation & Validation of Prior Learning in Europe's learning cultures*, Foundation EC-VPL & Kenniscentrum EVC, Utrecht.

Düzgün, E., 2003. Mimarlık Eğitiminde Kalite, *Journal of Istanbul Kültür University,* Mart Sayısı, 83-88.

Düzgün, E., 2004. *Mimari Tasarım Eğitiminde "Başarı Yönelimi"nin Ölçülmesi" Doktora Tezi*, Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.

Eichorn, D.H., Hunt, J.V. ve Honzik, M.P., 1981. *Experience, personality, and IQ: adolescence to middle age, In D. H. Eichorn, J. A. Clausen, N. Haan, M. P. Honzik and P. H. Mussen (Editors): Present and past in middle life*, Academic Press, New York.

European Commision, 1995. *White Paper on Education and Training- Teaching and Learning- Towards the Learning Society*, EU Publications Office, Brussels.

European Commision, 2008. *Erasmus: Mobility Creates Opportunities; European Success Stories*, Office for Official Publications of the European Communities, Luxembourg.

European Commision, 2009. *Lifelong Learning Programme*, Office for Official Publications of the European Communities, Luxembourg.

European Parliament, 2009. *Fact Sheets on the European Union*, Office for Official Publications of the European Communities, Luxembourg.

Erikson, E., 1980. *Identity and the Life Cycle*, W. W. Norton and Company Inc., New York.

Fortanet-Gómez, I., Räisänen, A.C., 2008. *ESP in European Higher Education Integrating language and content*, John Benjamins Publishing Company, Amsterdam.

Freud, S., 1927. *The Ego and the Id*, Hogarth Press, London.

Fromm, E., 1965. *Socialist Humanism*, Penguin Press, London.

Gardiner, H. W. ve Gander, M. J., 2001. *Çocuk ve Ergen Gelişimi*, İmge Kitabevi Yayınları, İstanbul.

Gould, R., 1975. Adult Life Stages: Growth Toward Self-Tolerance, *Psychology Today,* 8 (No. 9), 74-78.

Gökmen, H. ve Günaydın, H. M., Mimarlık Eğitim Sürecinin Aktörleri Tarafından İrdelenmesi Çalıştayı, *Mimarlık ve Eğitim Kurultayı-2*, İzmir, alındığı tarih20.05.2010.
http://www.mimarist.org.tr/.../EGE%20MIMARLIK%20DERGISI%20YAZISI.DOC

Hesapçıoğlu, M., 1998. *Öğretim İlke ve Yöntemleri: Eğitim Programları ve Öğretim* ,Beta Basım-Yayım, 5.Baskı, İstanbul.

Havighurst, R.J., 1953. *Human Development and Education*, Mckay, New York.

Havighurst, R.J., 1972. *Developmental Tasks and Education*, McKay, New York.

Hansel, B., 2007. *The Exchange Student Survival Kit*, Intercultural Press, Boston.

Hisli Şahin, N., 2010. *"Yaşamboyu Gelişim" konulu psikoloji dersi notları, Başkent Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Psikoloji Bölümü*, alındığı tarih 20.03.2010
http://www.baskent.edu.tr/~nesrins/courses/tip106/06-YasamboyuGelisim.pdf

Horan, J., 2007. Mimarlık Eğitimi-Direktifler, Deklarasyonlar, Yönelimler, *Mimarlık Dergisi,* Sayı: 337.

Hultsch, D.F., ve Deutsch, F., 1981. *Adult Development and Aging*, Mcgraw-Hill College, New York.

Jersild, A.T., 1979. *Çocuk Psikolojisi*, Ankara Üniversitesi Yayınları, Ankara.

Johansson, J., 2007, *"Learning To Be (come) A Good European: A Critical Analysis of the Official European Union Discourse on European Identity and Higher Education" Yüksek Lisans Tezi,* Linköping University.

Juncker, J.C., *Council of Europe-European Union: "A sole ambition for the European continent",* Le Gouvernement du Grand-Duché de Luxembourg, alındığı tarih 09.04.2009. www.gouvernement.lu/salle_presse/actualite/2006/04/11conseil_europe/english_mod.pdf**.**

Jung, C.G., 1967. *The Development of Personality, 1991 basımlı Collected Works of CG Jung Vol. 17*, Routledge Press, London.

Karataş, K. ve Gökçearslan Çifci, E., 2010. Türkiye'de Engelli Kadın Olmak: Deneyimler ve Çözüm Önerileri, *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi,* Cilt: 3 Sayı: 1, 148.

Koç, M., 2004, Gelişim Psikolojisi Açısından Ergenlik Dönemi ve Genel Özellikleri, *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Sayı:17, 231-256.

Kohlberg, L., 1981, *Essays on Moral Development, Vol. I: The Philosophy of Moral Development,* Harper & Row, San Francisco.

Köksal, A., 2007, Mimarlık Eğitimi-9. Avrupa Mimarlık Okulları Bölüm Başkanları Toplantısının Ardından, *Mimarlık Dergisi, Sayı: 333.*

Leif, L. ve Rustin, G., 1980. *Pedogoji Doktrinleri Açısından Genel Pedogoji, Öğretmen Kitapları :139,* M.E. Basımevi, İstanbul.

Lindzey, G., Thompson, F., ve Spring, B.J., 1988. *Psychology, 3rd. Edition*, Worth Publications, New York.

Malecha, M.J., 2006. Dönüşüm Sürecinde Mimarlık Eğitimi: Üçüncü Bir Bilgi Alanına Doğru, *European Association for Architectural Education (EAAE) News Sheet, Sayı: 76, 21-39.*

Maslow, A.H., 1998. *Toward a Psychology of Being*, Wiley&Sons Inc., Toronto.

MOBBİG 24, 2007. *Mobbig toplantısı*, Lefke Avrupa Üniversitesi, Lefke.

Murphy-Lejeune, E., 2003. *Student Mobility and Narrative in Europe*, Routledge Press, London.

Neugarten, B.L., 1979. Time, Age, and the Life Cycle, *Am J Psychiatry Dergisi,* Sayı:136, 887-894, alındığı tarih 20.05.2010. http://ajp.psychiatryonline.org/cgi/content/abstract/136/7/88

Nicol, D., Pilling, S., 2000. *Changing Architectural Education; Towards a new professionalism*, Spon Press, New York.

Ocak, G., 2007. *Eğitimin Psikolojik Temelleri, Ders notları, Afyon Kocatepe Üniversitesi,* alındığı tarih 20.05.2010. http://www2.aku.edu.tr/~gocak/2007dersnot/EBG/egitiminpsikolojiktemelleri.pdf

Onur, B., 1997, *Gelişim Psikolojisi*, İmge Kitabevi Yayınları, İstanbul.

OECD, Organisation For Economic Co-operation and Development, 2009. *Higher Education to 2030-Volume 2: Globalisation*, OECD Publishing, alındığı tarih 10.04.2010. http://www.sourceoecd.org/education/9789264056602

Orr, D., Schnitzer, K. ve Frackmann, E., 2008. *Social and Economic Conditions of Student Life in Europe*, W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG Press, Bielefeld.

Özbay, H. ve Öztürk E., 1992, *Gençlik*, İletişim Yayınları, İstanbul

Rittel, H., 1985. Tasarım Eğitiminin Tasarımına İlişkin Bazı İlkeler*, Mimarlık Dergisi,* Ağustos sayısı, 20-22.

Rogers, C.R., 1980, *A Way of Being*, Houghton Mifflin Company, New York.

Senge,P., Scharmer, C.O., Jarowski,J. ve Flowers, B.S., 2007. *Şimdi Burada*, GOA Basım, İstanbul.

Sayıl, M., 2009. *Psi 261 ve 262 Dersi Notları,* Hacettepe Üniversitesi, Ankara, alındığı tarih 04.03.2009. http://www.devpsy.hacettepe.edu.tr/dosyalar/gelisim_psi261_262.pdf

Schaie, K. W., 2005. *Developmental influences on adult intellectual development: The Seattle Longitudinal Study,* Oxford University Press, New York.

Tauch, C. ve Reichert, S., 2005. *Trends IV: European Universities Implementing Bologna*, EUA Yayını, Brüksel.

Tenant, M., 1997. *Psychology&Adult Learning*, Routledge, Londra.

Tokyay, M., 2009. *Öğrenci Değişim Programlarının Modası Gerçekten Geçti mi?* Bianet*,* alındığı tarih 05.07.2009. http://bianet.org/bianet/dunya/117106-ogrenci-degisim-programlarinin-modasi-gercekten-gecti-mi

UIA ve UNESCO, 1966. *Mimarlık Eğitim Şartı*, alındığı tarih 13.10.2009. http://mimarlarodasi.org.tr/UIKDocs%5CcharterTR.pdf

UIA, 2002a. *Beyaz Kitap: Mimarlığın Geleceği-Yapılı Çevre İçin Öneriler*, alındığı tarih 15.02.2010 http://www.mimarlarodasi.org.tr/UIKDocs/ beyazkitapTR.pdf

UIA, 2002b. *UIA ve Mimarlık Eğitimi Düşünceler ve Tavsiyeler*, Berlin, alındığı tarih 15.02.2010. http://www.mimarlarodasi.org.tr/UIKDocs/ reflectionsTR.pdf

UIA, 2005. *Uluslararası Mimarlar Birliği (UIA) Bildirgeler Derlemesi (1975 – 2005),* alındığı tarih 15.02.2010. http://www.mimarlarodasi.org.tr/ UIKDocs/uiabildirgeleri.pdf

Url-1 <*http://www.nuveforum.net/744-bolgelere-gore-tarih/19041-avrupa-birliginin-tarihi*>*,* alındığı tarih 18.05.2010.

Url-2 <*http://www.abofisi.metu.edu.tr/ab_tarihi.htm*>*,* alındığı tarih 08.09.2010.

Url-3 <*http://europa.eu/abc/european_countries/index_en.htm*>*,* alındığı tarih 08.09.2010.

Url-4 <*http://avrupa-birligi.uzerine.com/index.jsp?objid=4110*>, alındığı tarih 08.09.2010.

Url-5 <*http://tr.wikipedia.org/wiki/Avrupa_Birli%C4%9Fi_tarihi*>, alındığı tarih 08.09.2010.

Url-6 <*http://www.abgs.gov.tr/index.php?l=1&p=105*>, alındığı tarih 08.09.2010.

Url-7 <*http://yogm.meb.gov.tr/ERASMUSPROGRAMI-WEB.htm*>, alındığı tarih 08.09.2010.

Url-8 <*http://europa.eu.int/comm/education/archive/million/million_en.Html*>, alındığı tarih 21.05.2010

Url-9 <*http://www.ua.gov.tr/index.cfm?action=detay&yayinid=60870F880F0C48 15FEEBBB6D8AC016C496F15&CFID=3005246&CFTOKEN=12185294* >, alındığı tarih 15.05.2010

Url-10 <*http://www.ua.gov.tr/index.cfm?action=detay&yayinid=247436FF1CEDA 8F2422C7D89DCC9E12FCDF3C*>, alındığı tarih 20.05.2010

Url-11<*http://www.unesco.org.tr/index.php?gitid=1*>, alındığı tarih 15.05.2010

Url-12<*http://www.yapi.com.tr/Haberler/prof-dr-semra-aydinlinin-gozunden-mimarlik-okullarinin-yeni-sorumluluklari_64275.html*>, alındığı tarih 16.05.2010

Url-13 <*http://nuresin.blogspot.com*>, alındığı tarih 08.09.2010.

Vygotsky, L.S., 1978. *Mind and society: The development of higher mental processes*, Harvard University Press, Cambridge.

White, R.W., 1996. *Lives in Progress: A Study of the natural growth of personality, Holt*, Rinehart&Winston, New York.

Yazgan İnanç, B., Bilgin, M. ve Kılıç Atıcı, M., 2007. *Gelişim Psikolojisi Çocuk ve Ergen Gelişimi*, Pegem A Yayıncılık, Ankara.

Zimbardo, P.G., 1979. *Psychology and life*, Scott Foresman, Glenview.

EKLER

EK A.1: Türkçe pilot alan çalışması soruları

EK A.2: İngilizce pilot alan çalışması soruları

EK A.3: Türkçe anket soruları

EK A.4: İngilizce anket soruları

EK A.1:

Erasmus programı,

1. Mimarlık eğitiminizi,
2. Tasarımlarınızı,
3. Sosyal hayatınızı

nasıl etkiledi?

EK A.2:

How did the Erasmus education program effect your;

1. whole architecture education,
2. designs,
3. and social life?

EK A.3:

1. Milliyetiniz

2. Erasmus programına katıldığınız yaş

3. Cinsiyetiniz

4. Gönderen kurum

5. Gönderen kurumun türü

Devlet

Özel

6. Gidilen kurum

7. Gidilen kurumun seçilme sebebi

8. Gidilen kurumda ne kadar süre kaldınız?

9. Kişisel-Sosyal Bakış / Program sırasında ve sonrasında görülen etkiler

	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum
9.1 Diğer kültürlerle ilgili önyargılarınız vardı.			
9.2 Diğer kültürlerle ilgili önyargılarınız azaldı.			
9.3 Program, kişisel problemlerinizi daha kolay çözmenizi sağladı.			
9.4 Problem çözümünde tek başına olduğunuzu farkettiniz.			
9.5 Sosyal anlamda daha etkin hale geldiniz.			
9.6 Gittiğiniz kurumdaki eğitmenlerinizle gönderen kurumdakilerle olduğundan daha sıkı bir ilişki kurdunuz.			
9.7 Yabancı dil bilginiz gelişti.			
9.8 Ailenizi bırakmakta zorluk çektiniz.			
9.9 Sosyal çevrenizi bırakmakta zorluk çektiniz.			
9.10 Kimseyi tanımamak sizde şok etkisi yarattı.			
9.11 Erasmus programı için yaşınızın fazla olduğunu düşündünüz.			
9.12 Erasmus programı için yaşınızın az olduğunu düşündünüz.			
9.13 Sosyokültürel farklar sizi zorladı.			

	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum
9.14 Kendi kültürünüzü daha iyi tanıdınız.	☐	☐	☐
9.15 Kendi kişiliğinizi daha iyi tanıdınız.	☐	☐	☐
9.16 "Doğru" ve "yanlış"a bakış açınız değişti.	☐	☐	☐
9.17 Bazı konularda katı düşünceleriniz olduğunu farkettiniz.	☐	☐	☐
9.18 Ülkenize döndüğünüzde kendinizden beklentiniz arttı.	☐	☐	☐

10. Akademik Bakış

	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum
10.1 Gittiğiniz kurumun imkanları gönderen kurumdan daha gelişmişti.	☐	☐	☐
10.2 Gittiğiniz kurumun imkanları tasarım eğitiminizde daha cesur olmanızı sağladı.	☐	☐	☐
10.3 Gittiğiniz kurumda aldığınız eğitim gönderen kurumda aldığınız eğitimdeki eksikleri tamamladı.	☐	☐	☐
10.4 Erasmus programı sebebiyle mezuniyetiniz gecikti.	☐	☐	☐
10.5 Program sayesinde kendi akademik başarınızı daha iyi kavradınız.	☐	☐	☐
10.6 Ülkenize döndüğünüzde eğitimden beklentiniz arttı.	☐	☐	☐

11. Erasmus deneyiminizi şu açılardan değerlendiriniz;

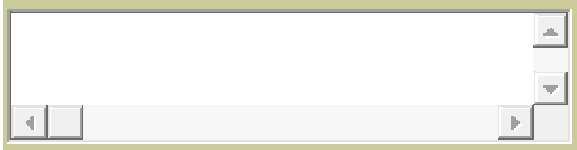
	İyi	Kararsız	Kötü
11.1 Esneklik	☐	☐	☐
11.2 Çeşitlilik	☐	☐	☐
11.3 Hareketlilik	☐	☐	☐
11.4 Karşılıklı öğrenme	☐	☐	☐
11.5 Yaşam-boyu öğrenme	☐	☐	☐

12. Mesleki Bakış

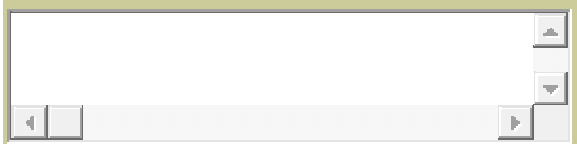
	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum
12.1 Mimarlık mesleğine olan ilginiz arttı.	☐	☐	☐
12.2 Tasarımsal bakış açınız genişledi.	☐	☐	☐
12.3 Aynı problemi birden farklı açıdan görebilmenizi sağladı.	☐	☐	☐
12.4 Yeni tasarım yöntemleri öğrendiniz.	☐	☐	☐
12.5 Görsel hafızanız gelişti.	☐	☐	☐
12.6 Tasarım yeteneğinizle ilgili kendinize güveniniz arttı.	☐	☐	☐
12.7 Erasmus deneyimi, size tasarımın bir grup aktivitesi olabileceğini gösterdi.	☐	☐	☐
12.8 Yeni tasarım problemleri yaratma yeteneğiniz gelişti.	☐	☐	☐
12.9 Tasarımcı olarak kendinizden beklentiniz arttı.	☐	☐	☐
12.10 Tasarımsal üretkenliğiniz arttı.	☐	☐	☐

	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum
12.11 Meslek seçiminizle ilgili kararınızı tekrar gözden geçirmeye karar verdiniz.	☐	☐	☐

13. Tasarımın kültürle ilişkisine dair neler tespit ettiniz?



14. Erasmus deneyiminizle ilgili başka bir şey eklemek ister misiniz?



EK A.4:

Erasmus Feedback

1. Nationality

2. Your age when you attended the Erasmus program

3. Gender

4. Home Institution

5. Type of Home Institution

Public

Private

6. Host Institution

7. Reason for choosing the host instution

8. Duration of stay at the host instution

9. Personal-Social Aspect / The effects during and after the Erasmus program

	I agree	I'm indecisive	I don't agree
9.1 You had prejudgements about other cultures.			
9.2 Your prejudgements about other cultures decreased after the program.			
9.3 The program ensured you to solve your personal problems easier.			
9.4 You realized you were alone to solve any problem .			
9.5 You became more active in terms of social life.			
9.6 You had a more intense relationship with your tutors in the host institution than your home institution.			
9.7 Your foreign language improved.			
9.8 You had difficulty leaving your family.			
9.9 You had difficulty leaving your social environment.			
9.10 Not knowing anyone came as a negative shock to you.			
9.11 You thought you were too old for the program.			
9.12 You thought you were too young for the program.			

	I agree	I'm indecisive	I don't agree
9.13 Sociocultural differences were hard on you.	☐	☐	☐
9.14 You could learn about your own culture.	☐	☐	☐
9.15 The Erasmus program let you recognize your own personality better.	☐	☐	☐
9.16 Your way of thinking about what's wrong and right has changed.	☐	☐	☐
9.17 You realized you had certain and strict thoughts about things.	☐	☐	☐
9.18 Your expectations on your country has increased after you returned to your country.	☐	☐	☐

10. Academic Aspect

	I agree	I'm indecisive	I don't agree
10.1 The host institution had better facilities and resources than your home institution.	☐	☐	☐
10.2 The resources in the host institution helped your design approaches to be more courageous.	☐	☐	☐
10.3 The education in the host institution completed the parts that were missing in your former education.	☐	☐	☐
10.4 Your graduation was postponed because of the program.	☐	☐	☐
10.5 You became more aware of your own success level in education.	☐	☐	☐
10.6 Your expectations on education has increased after you returned to your country.	☐	☐	☐

11. Give scores to the Erasmus program on the following aspects;

	Good	Neutral	Bad
11.1 Flexibility	☐	☐	☐
11.2 Versatility	☐	☐	☐
11.3 Mobility	☐	☐	☐
11.4 Bilateral learning	☐	☐	☐
11.5 Life-long learning	☐	☐	☐

12. Vocational Aspect

	I agree	I'm indecisive	I don't agree
12.1 Your interest in architecture as a profession increased.	☐	☐	☐
12.2 Your way of thinking in design evolved.	☐	☐	☐
12.3 It enabled you to see the same design problem from a lot of different point of views.	☐	☐	☐
12.4 You learned new methods in designing.	☐	☐	☐
12.5 Your visual memory has improved.	☐	☐	☐
12.6 Your self confidence on your designing skills have improved.	☐	☐	☐
12.7 This experience had you thinking that designing can be a group act.	☐	☐	☐

	I agree	I'm indecisive	I don't agree
12.8 Your skills for creating new desing problems have increased.	☐	☐	☐
12.9 Your expectations on yourself as a designer has increased after you returned to your country.	☐	☐	☐
12.10 The number of your creative activities increased.	☐	☐	☐
12.11 You had to think through your choice for a profession again.	☐	☐	☐

13. What did you determine about the relation between design and culture?

14. Would you like to add any other comment about your Erasmus experience?

ÖZGEÇMİŞ

Ad Soyad: Elif Aksayan

Doğum Yeri ve Tarihi: Ankara, 05.07.1985

Lisans Üniversite: Yıldız Teknik Üniversitesi

Yayın Listesi:

- **Aksayan, E.,** *Erasmus'u denemek ya da denememek: İşte bütün mesele bu,* Mimarizm.com: DışSes http://www.mimarizm.com/Disses/Detay.aspx?id=1029