

## TASARIM DÜŞÜNÇESİ BİLEŞENLERİ VE İÇ MİMARLIK EĞİTİMİ ÇERÇEVESİNDE DEĞERLENDİRİLMESİ\*

Arş. Gör. Dr. Özlem Kurt Cavuş\*\*  
Prof. B. Burak Kaptan\*\*\*

**Özet:** Tasarım düşüncesi, “yaratıcı sorun çözme süreci” olarak tanımlanmaktadır. Bu kavram, son yıllarda kullanımı birden fazla alanda yaygınlaşmakta olan değer, ilke ve yöntemleri kapsayan yaratıcı sorun çözme aşamalarını barındırmaktadır. Yaratıcı sorun çözme süreci temeline dayalı tasarım alanlarından biri olan iç mimarlık eğitimi içeriğinde, tasarım düşüncesi ilkeleriyle sıklıkla karşılaşılmaktadır. “Tasarım düşüncesi bileşenleri”, bu çalışma kapsamında tasarım düşüncesinin sorun çözme yaklaşımı olarak uygulanmasında, birey için gerekli olan tutum, ilke, değer, bakış açısı gibi özellikleri anlatmak için kullanılacak en kapsayıcı ifade olarak belirlenmiştir. Bu bileşenler, bireylerin tasarım düşüncesini kullanarak yaratıcı sorun çözmeye dönük zihin yapısını ifade etmektedir. Bu çalışma kapsamında, tasarım düşüncesi kavramını oluşturan temel bileşenlerin, alanyazın incelemelerinden elde edilen nitel verilerin sınıflandırılması yoluyla belirlenmesi hedeflenmiştir. Sonuç olarak, tasarım düşüncesi alanyazınında ulaşılabilen ve nitelikli kaynakların doküman analizi ile değerlendirilmesine göre, bu kaynaklardan çıkarılan tasarım düşüncesi bileşenleri bir araya getirilmiş ve iç mimarlık eğitimi içeriğine yönelik uluslararası düzeyde geçerliliği olan iç mimarlık mesleki yeterlilikleri ile tasarım düşüncesi bileşenleri arasındaki ortak değerler ortaya konularak tartışılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Tasarım Düşüncesi, Tasarım Odaklı Düşünme, Tasarım Eğitimi, İç Mimarlık Eğitimi, İç Mimarlık.

Geliş Tarihi: 01.04.2021

Kabul Tarihi: 27.09.2021

Makale Türü: Araştırma Makalesi

\*Çalışma, “İç Mimarlık Öğrencilerinin Akademik Motivasyon Profillerinin Belirlenmesi ve Tasarım Düşüncesi Özellikleri ile İlişkilerinin Değerlendirilmesi” adlı sanatta yeterlik tezinin bir bölümü ve tez ile aynı başlıklı 20DRP011 kodlu Eskişehir Teknik Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projesi kapsamında üretilmiştir.

\*\*Eskişehir Teknik Üniversitesi, Mimarlık ve Tasarım Fakültesi, İç Mimarlık Bölümü, ozlemkurt@eskisehir.edu.tr, ORCID 0000-0002-9992-2472

\*\*\*Eskişehir Teknik Üniversitesi, Mimarlık ve Tasarım Fakültesi, İç Mimarlık Bölümü, bkaptan@eskisehir.edu.tr, ORCID 0000-0002- 4815-8179

## COMPONENTS OF DESIGN THINKING AND ITS EVALUATION IN THE FRAMEWORK OF INTERIOR DESIGN EDUCATION \*

Res. Asst. Dr. Özlem Kurt Cavuş\*\*  
Prof. B. Burak Kaptan\*\*\*

**Abstract:** Design thinking is defined as the “creative problem-solving process”. Especially in recent years, it includes values, principles and methods that have become widespread in more than one field. The principles of design thinking are frequently encountered in interior design education content, which is one of the design fields built on the basis of creative problem solving process. In the scope of this study, “design thinking components” have been determined as the most comprehensive expression that can be used to describe the characteristics such as attitude, principle, value, and point of view that are necessary for the individual in the application of design thinking as a problem-solving approach. The components refer to the mind-set of individuals for creative problem solving by using design thinking. It is aimed to determine the basic components that build the concept of design thinking through the classification of qualitative data obtained from literature reviews. As a result of the evaluation of the resources in the literature with document analysis, twenty-two design thinking components were reached. Consequently, the common values between professional competencies of interior design which are the most comprehensive source for the content of interior design education and design thinking components have been discussed.

**Keywords:** Design Thinking, Design-Focused Thinking, Design Education, Interior Design Education, Interior Design.

Received Date: 01.04.2021

Accepted Date: 27.09.2021

Article Types: Research Article

\* This study was produced within the scope of the Eskişehir Technical University Scientific Research Project, numbered 20DRP011, and a part of the art proficiency thesis with the same title “Determination of Academic Motivation Profiles of Interior Design Students and Evaluation of their Relationships with Design Thinking Mindset”.

\*\* Eskişehir Technical University, Faculty of Architecture and Design, Department of Interior Design, ozlemkurt@eskisehir.edu.tr, ORCID 0000-0002-9992-2472

\*\*\* Eskişehir Technical University, Faculty of Architecture and Design, Department of Interior Design, bkaptan@eskisehir.edu.tr  
ORCID 0000-0002-4815-8179

## 1. GİRİŞ

İç mimarlık eğitimi, yaratıcılık temelinde sorun çözme yaklaşımlarını içeren, tasarım sürecini öğretmeyi amaçlayan yöntemleri kapsamaktadır. İç mimarlığı da kapsayan tasarım eğitimi genel olarak yaratıcı sektörlere yetkin bireyler hazırlayan eğitim modellerini içermektedir. Tasarım sektörüne yetkin bireyler yetişmesi için ise şüphesiz eğitim programlarının yetkinliği ve güncelliği önemlidir. İçinde bulunduğumuz yirmi birinci yüzyılda yaratıcı sorun çözme, eğitim programlarında bulunması gerekli görülen öncelikli konulardan biri olarak sıkça karşılaşılmaktadır (Carmeli vd., 2013; Funke vd., 2018; Öno, 2013; Özkök, 2005; Şener, 2006). Bu nedenle, son yıllarda en kısa tanımla “yaratıcı sorun çözme yaklaşımı” biçiminde tanımlanan “tasarım düşüncesi” kavramının birbirinden farklı alanlarda sıklıkla kullanımına rastlanılmaktadır. Ancak tasarım düşüncesi, uzun yıllardır kavramsallaşmış olan tasarım ve tasarım eyleminin özü ile yakından ilişkilidir ve iç mimarlık eğitiminin de temel değerlerinden olan sorun çözümüne yönelik yaratıcı tutum ve yöntemleri bünyesinde taşımaktadır. Tasarım düşüncesinin eğitim programlarında yöntemsel olarak herhangi bir sorun karşısında nasıl kullanılacağına bilinmesi için öncelikle onu oluşturan değerler ve ilkeler bütününe anlaşılması gerekli görülmektedir. Bu çalışma, tasarım düşüncesinin bileşenlerini ilgili alanyazın birikiminde yer bulduğu biçimde bir araya getirerek tasarım kuramına katkı sağlamak ve bir tasarım alanı olan iç mimarlık disiplini içeriğiyle ilişkilendirmeyi amaçlamaktadır. Bu bakımdan çalışmanın araştırma soruları şöyle belirlenmiştir:

“Tasarım düşüncesini oluşturan bileşenler nelerdir?

“Tasarım düşüncesi ve iç mimarlık ilişkisi nasıldır?”

Bu doğrultuda, uluslararası alanyazındaki tasarım

düşüncesinin ele alındığı etki değeri yüksek ve nitelikli bulunan kaynaklar taranarak, son yıllarda önemi daha fazla artmış olan tasarım düşüncesinin bileşenlerini belirlemek ve ayrıca bir tasarım alanı olan iç mimarlık eğitiminin içeriğini oluşturan mesleki yeterlilikler ile ilişkilendirmek amaçlanmıştır. Tasarım düşüncesi alanyazınındaki araştırmaları içeren dokümanlar ve iç mimarlık mesleki yeterlilikleri ile ilgili ulaşılan dokümanlar, nitel araştırma disiplini içerisinde gerçekleştirilen içerik analizi/doküman analizi sonucunda incelenen her iki alan, oluşturulan matris ve tablolar ile aktarılmıştır. Tasarım düşüncesi bileşenleri ile iç mimarlık mesleki yeterlilikleri arasındaki ilişkinin bir matris üzerinde gösterilmesi hedeflenmiştir.

## 2. TASARIM EĞİTİMİNİN YAPISI

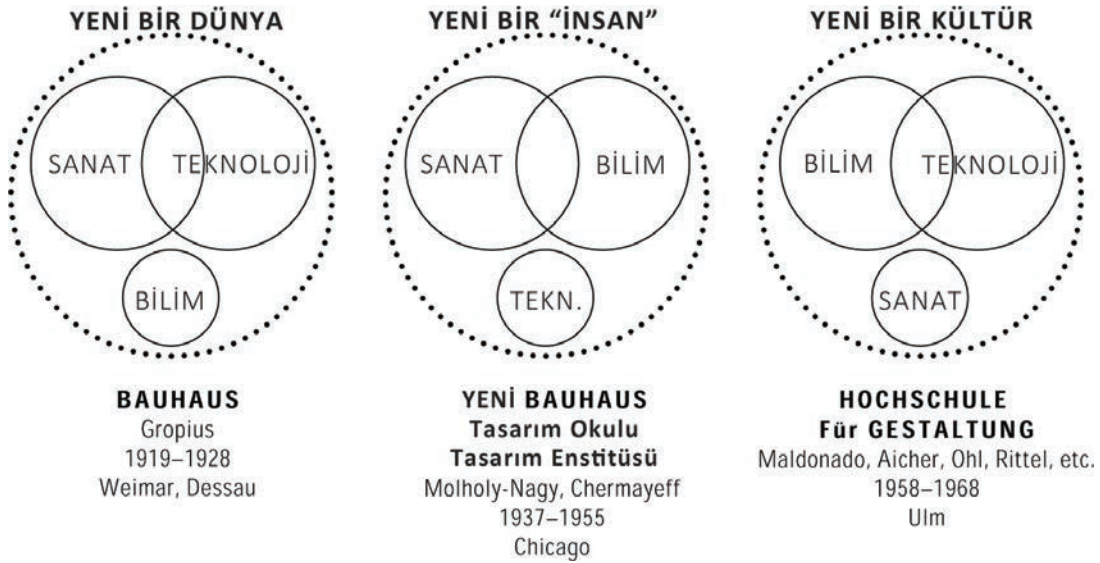
Soyut kavramlarla iç içe olan tasarım eğitimi, yapısı gereği geniş kapsamlı, fazla belirgin olmayan, tanımlanması, anlaşılması, sınıflandırılması ve biçimlendirilmesi güç, karmaşık ve çelişkili bir yapıya sahiptir (Yürekli ve Yürekli, 2004). Tasarım eğitiminin tarihsel gelişimi incelendiğinde, günümüzdeki birçok tasarım okulunun eğitim modeli temellerinin kaynağı olan Bauhaus ekolü ile karşılaşılmaktadır. Yirminci yüzyılın başlarında yaşanan endüstri ve teknolojiye gelişmeler ve devamında gelen seri üretim, estetik biçimleme gereksinimi doğmasına neden olmuştur. Bu yüzyılın başında sanat eğitimi derinden etkileyen bir kurum olan Bauhaus, endüstrileşme etkisiyle ayrılan sanat, teknik bilgi ve teknoloji ile üretim birlikteliğinin yeniden kurgulanması aşamaları sürerken, Almanya’da kurulmuştur (Ackermann, 2000). Bauhaus yaklaşımı, uygulamalı tasarım alanları ve güzel sanatlar arasındaki sınırı ortadan kaldırarak, her iki alanın karşılıklı etkileşmesine uygun bir ortam hazırlamayı amaçlamıştır (Erkmen, 2009). Bauhaus’ta endüstri gereksinimlerinin karşılanması amacı ortaya çıkmıştır ve tasarımlar atölye ortamlarında

hazırlanarak tekstil, cam, metal, baskı ve seramik atölyelerinde prototipler yapılarak fabrikalarda üretimler gerçekleştirilmiştir (Bulat vd., 2014). Bauhaus'ta sanat dışında, bilimsel nitelikli teknik bilgiye dayalı, teknolojik üretimin yapılmakta olması, eğitim programında sanat, bilim ve teknolojinin olduğunu göstermektedir.

Türkiye'de Bauhaus tasarım eğitim ekolünü uygulayan eğitim kurumlarının başında Marmara Üniversitesi, Tatbiki Güzel Sanatlar Okulu, bugünkü adıyla Güzel Sanatlar Fakültesi gelmektedir. 1957 yılında, Mobilya ve İç Mimarlık, Grafik, Tekstil ve Moda Tasarımı, Dekoratif Resim ve Seramik olmak üzere toplam 5 bölümle eğitim vermeye başlayan Tatbiki Güzel Sanatlar Okulu, ülke sanayisinin ihtiyacı olan tasarımcıları yetiştirmek misyonu ile kurulmuştur (Aslan, 2012). Türkiye'de iç mimarlık eğitimi veren kurumlar arasında en eski iki kurum olan MSGSÜ ve Marmara Üniversitesi oluşumlarında, biri görsellik ve süsleme (Tezyinat bölümü) odaklı bir yaklaşım sunan gelenekçi, diğeri ise modernizm etkisinde işlev kaygısı duyan yenilikçi tutumu temsil eden iki farklı anlayışı yansıtmaktadırlar (Aslan, 2015). Buradan anlaşıldığı üzere, Bauhaus etkisindeki Marmara

Üniversitesi ve onun eğitim modelini benimseyen daha sonraki yıllarda açılmış olan tasarım okulları, modernizm etkisinde işlev kaygısı duyan yenilikçi tutumu benimsemiştir. Tatbiki Güzel Sanatlar Yüksek Okulu'nun kurulması ve bu yapıyı kuran ekibin çalışmaları, endüstrinin daha çok ilerlemesiyle önce İstanbul Güzel Sanatlar Akademisi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, İstanbul Teknik Üniversitesi ve birçok üniversitede kurulan "Tasarım" ve "Endüstri Tasarımı" bölümlerinin başlangıcı olmuştur (Ak, 2008).

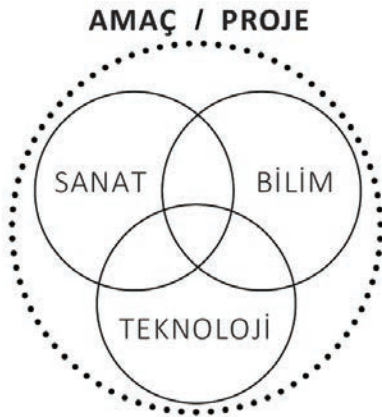
Tasarım eğitim programının arketipik bir modelini oluşturmak için, genel bir çerçevede üç bölümlü bir yapı; sanat/bilim/teknoloji biçiminde tanımlanabilmektedir. Bu üç bileşenin içeriğinin ne olacağını ve nasıl ifade edilmesi gerektiğini anlamak için, tasarım süreci veya proje için epistemolojik ve metodolojik bir model oluşturmak gerekmektedir (Findeli, 2001). Findeli (2001)'ye göre sorun; hem sanat, bilim ve teknolojinin göreceli ağırlığında, hem de bu bileşenlerin birbirleri arasındaki yeterli eklemlenmelerinde yatmaktadır. Modeller (Şekil 1) incelendiğinde, hiçbirinin ideal



Şekil 1. Findeli, Tasarım Programı Arketipinin Tarihsel Şemaları, 2001.

modeli gerçekleştiremediğini savunmaktadır (Findeli, 2001).

Findeli (2001), günümüzde herkesin sanat, bilim ve teknolojinin bir tasarım programına dahil edilmesi gerekliliği konusunda hemfikir olduğunu belirtmiştir. Ancak, bir yandan bunların göreceli önemi ve diğer yandan da kendi işlevleri, anlatılış biçimleri konusunda kısa süre sonra anlaşmazlık ortaya çıkacağını ifade etmiştir (Findeli, 2001). Bauhaus geleneği içindeki bir tasarım programının en uygun arketipsel yapısının; sanat, bilim ve teknolojinin eş ağırlıklardaki üçlü birleşimi olduğunu oluşturduğu Şekil 2'deki model ile ortaya koymuştur (Findeli, 2001: 7).



Şekil 2. Findeli, İdeal Tasarım Programı Arketipi, 2001.

Bauhaus tasarım programı yapısını yansıtan Şekil 2'deki şemaya göre, sanat, bilim ve teknoloji eşit ağırlığa sahip olmalıdır. Bauhaus ekolüne göre yapılanmış ve Bauhaus geleneğini benimsemiş tasarım okullarının, programlarında bu yapıyı yansıtmaları beklenmektedir.

### 3. İÇ MİMARLIK EĞİTİMİ

Alanyazında bulunan iç mimarlık meslek tanımlarının her biri, mesleği farklı yönleriyle anlatmaktadır. İlk olarak, iç mimarlık mesleğinin kültür kavramıyla ilişkisini ortaya koyarak, yapılan tanımların kültürden bağımsız

değerlendirilmemesi gerektiğini vurgulamak gereklidir. “Kültür, bireylerin, çevrelerinde bulundukları veya bulundurmaları istedikleri görsel, kavramsal ve düşünsel her türlü varoluştur (Erinç, 2004)”. İç mimarlık, insan merkezli ve doğrudan insan gereksinimleri çerçevesinde doğmuş bir meslek olması bakımından, beşeri bir eylem olarak içinde bulunduğu kültürü yansıtmaktadır. Bu yönüyle kültürel bir eylem olarak kabul edilebilir. Günümüzde, iç mimarlık mesleği karmaşıktır, renkleri ve karoları seçmekle sınırlı değildir; iletişim, iş ve yönetimi kapsayacak şekilde genişlemektedir (Herneck vd. 1983). Bu tanım ise iç mimarlığın sınırları, içeriği, yetki ve çalışma alanına ilişkin daha detaylı bilgi vermektedir. İç mimarlık; yapıların iç mekanlarının proje doğrultusunda tasarlanarak uygulamalar yapılması ile işlevsel ve düzeyli hale getirilmesi, insanların mobilya ve mekan ilişkileri kurulması işlevi ve bu işleri başarabilecek olan iç mimarın uğraşı alanı olarak tanımlanmakta, aynı zamanda yapısal iç mekanın örgütlenip düzenli hale getirilmesi eylemi olarak açıklanmaktadır (Gör, 1997). Bu tanım daha karmaşık ve detaylı olmakla beraber, mesleğin yapısal boyutuna değinmiştir. Alanyazındaki bir diğer tanıma göre ise iç mimarlık; temelde uygulamaya dayalı, kullanıcı-mekan-işlev ilişkisinin belirli bir genel düşünce çerçevesinde iç mimar tarafından kurgulandığı, bir tasarım alanıdır (Kaptan, 2003). Bu tanımda mesleğin kullanıcı-mekan-işlev ilişkisinde gelişmesi vurgulanmıştır. Uluslararası İç Mimarlar Federasyonu (IFI) ise iç mimarın mesleki sorumluluklarını ve dolayısıyla mesleğin çerçevesini şu şekilde tanımlamıştır:

- İç mekanın işlevi ve kalitesi ile ilgili sorunları belirler, araştırır ve yaratıcı biçimde çözer.
- İç mekan inşaatı, bina sistemleri ve bileşenleri, inşaat yönetmelikleri, ekipman, malzeme ve mobilyalar konusunda uzmanlık bilgisini kullanarak, programlama, tasarım analizi, alan planlaması, estetik ve şantiyede çalışma denetimi

dahil olmak üzere iç mekanlarla ilgili hizmetleri gerçekleştirir.

- Yaşam kalitesini artırmak ve halkın sağlığını, güvenliğini, refahını ve çevreyi korumak için iç mekan tasarımına ilişkin şema, çizim ve belgeler hazırlar (<http1>).

İç mimarlık genel bir tanım olarak, insan gereksinimlerini karşılamak amacıyla, mekanların işlevsel ve estetik etkenler gözetilerek, projelendirilmesi ve uygulanması yoluyla düzenlenmesi sürecini içeren bir uzmanlık alanıdır. İç mimarlık eğitiminin amacı, öğrenciye mesleki yeterlilikleri kazandırmak, mesleğin uygulanabilmesi için gerekli bilgi, beceri ve değerleri aktarmaktır. Bu bakımdan, iç mimarlık eğitiminin içeriğini oluşturan bileşenler “mesleki yeterlilik” başlığı altında uluslararası mesleki kuruluşlarca tanımlanmıştır. “Yeterlilik” kavramı bir kişinin önceden belirlenmiş bir yeterlilik düzeyinde gösterdiği bilgi, beceri, tutum, anlayış ve yargı (Bloom, 1979) olarak tanımlanmaktadır. İç mimarlıkta yeterlilik kavramı ise, mesleğin profesyonel uygulayıcısı olarak yeterli olma koşullarını kapsamaktadır. Söz konusu yeterlilikler çerçevesinin, eğitim programlarına dahil edilebilmesi için, uluslararası düzeyde mesleki kuruluşlar tarafından belirlenerek sınıflandırılması gerekmektedir. Bu anlamda ABD’de iç mimarlık meslek standartlarını ve yeterliliklerini belirlemek amacıyla kurulmuş akreditasyon kuruluşu İçmimarlık Akreditasyon Konseyi’dir (Council for Interior Design Accreditation-CIDA). Avrupa’da ise Avrupa Birliği üye ülkelerinin iç mimarlık mesleği alanındaki ortak platformu olarak Avrupa İç mimarlar Konseyi (European Council of Interior Architects-ECIA) akreditasyon ve mesleki yeterliliklerle ilgili çalışmaları yürütmektedir. Tablo 2, CIDA 2018, 2020 Mesleki Standartlar raporu maddelerinin (<http2>) ve ECIA 2013, 2020 (<http3>) raporundaki “yeterlilikler” kısmının Türkçe’ye çevirisi yapılarak, bu çevirilerden

oluşan içeriğin analizi ile oluşturulan ve genel bilgi vermeyi amaçlayan tablodur.

Tabloda yalnızca yeterlilikler üst teması altında sınıflandırılmış olan dört başlık ele alınmıştır. Buna göre, iç mimarlık eğitiminin içeriğini oluşturan temel yeterliliklerin (mesleki standartlar), kültürel değer ve sorumluluklar, teknik beceriler, yaratıcı ve sosyal beceriler, alınan eğitimin niteliği üst-temaları altında toplandığı görülmektedir. Makale kapsamında tanımlanan tasarım düşüncesi bileşenleri ile bu tablonun içerdiği mesleki yeterlilik bileşenlerinin ilişkilendirilmesi hedeflenmiştir.

#### 4. TASARIM DÜŞÜNCESİ KAVRAMI

Tasarım eğitiminde önemli bir kavram olan düşünme terimi, giderek karar vericilerin gerçek dünyanın karmaşık sorunlarını çözmek için kullandığı, insan-merkezli ve açık sorun çözme süreci anlamında kullanılmaktadır. (Melles vd., 2012). Dorst (2011), Rowe’un tasarım düşüncesi kavramını 1987’de kitabının başlığı olarak kullandığından bu yana “tasarım düşüncesi”nin, tasarım araştırmacılarının kolektif bilincinin bir parçası olduğunu ifade etmiştir. Rowe (1987), tasarım düşüncesinin yaratıcı yapısının yanında sistematik yapısını vurgulamaktadır (Rowe, 1987). En yalın biçimde, yaratıcı sorun çözme süreci olarak tanımlanan tasarım düşüncesi, tasarım kavramlarının geliştirildiği bilişsel, stratejik ve pratik süreçleri ifade eder (Visser, 2006). Tasarım düşüncesinin temel kavramları ve birçok farklı yönü, hem laboratuvarında hem de doğal bağlamlarda farklı tasarım alanlarında, tasarım bilisinin ve tasarım faaliyetinin çalışmaları ile tanımlanmıştır (Cross, 2001). “Tasarım” ve “tasarım düşüncesi” kavramlarının önemi son zamanlarda yaygın olarak, birden fazla alanda vurgulanmaktadır. Günümüzde, “Tasarım düşüncesi”, başta bilgi teknolojisi ve iş dünyası olmak üzere birçok meslekte sorunlarla başa çıkmak için heyecan verici yeni bir paradigma olarak tanımlanmaktadır



**Tablo 1.** CIDA ve ECIA raporlarına göre İç Mimarlık Mesleki Yeterlilikler  
(CIDA 2018, 2020 ve ECIA 2013, 2020 raporlarının içeriklerinden oluşturulmuştur).

Kültürel Değer ve Sorumluluklar	Teknik Beceriler	Yaratıcı ve Sosyal Beceriler	Eğitimin Niteliği
Küresel(kapsayıcı) bakış açısı	Profesyonel uygulama ve proje yönetimi	Tasarım süreci yönetimi	Eğitim içeriğinin yeterliliklere uygunluğu
İnsan Odaklılık	Görsel sunum ve anlatım becerisi	Yaratıcı sorun çözme / Yaratıcı düşünme	Akreditasyon
Meslek etiği	Malzeme ve detay bilgisi	İşbirliği becerisi (Disiplinler arası, disiplin içi)	Destekler (Fiziki donanım, maddi kaynaklar ve mekanlar)
Tarihi ve kültürel sorumluluk bilinci	Çevresel sistemler bilgisi	Sözel ve işitsel iletişim becerisi	Akademik insan kaynağı niteliği
Genel tasarım teorisi, teknoloji ve insan bilimleri bilgisi	Bina ve ince yapı bilgisi	Mekan ve form bilgisi	
Yenilikçilik	Yasal yönetmelik ve yönerge bilgisi	Renk kullanımı	
	Renk bilgisi (teknik)	Eleştirel ve analitik düşünme	
		Yenilikleri takip edebilme	
		Sanat ve tasarım ilkelerini geniş bir sosyal ve kültürel perspektifte yönetebilme	
		Empati kurabilme	

(Dorst, 2011). Johansson ve Woodilla (2010), tasarım düşüncesi üzerine iki farklı söylem gözlemlemişlerdir: biri bilimsel alanyazında tasarıma dayalı düşünme biçimi, diğeri ise yaygın olarak erişilebilen iş medyasındaki düşünme biçimi olmak üzere ayrılmaktadır. Bu bağlamda, “tasarım odaklı düşünme”, profesyonel tasarım alanında kullanılan “tasarım düşüncesi”

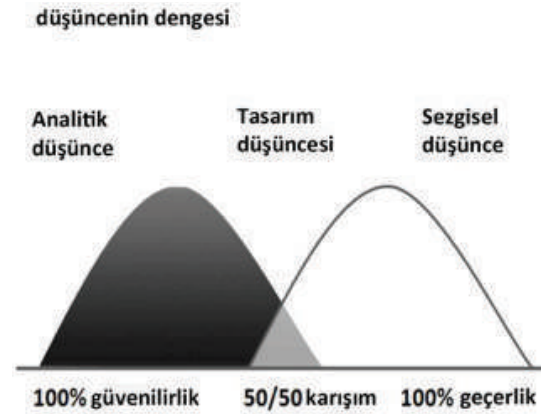
uygulamasından ayrılmaktadır (Johansson-Sköldberg vd., 2013). Tasarım odaklı düşünme, tasarımın ilk aşamalarında genişlemeye odaklanarak, geleneksel analitik kullanıcı merkezli tasarım yöntemlerinden farklıdır (Baeck ve Gremett, 2011). Apple, Google, Samsung, GE gibi dünyanın yenilikçi yönleriyle bilinen firmaların tasarım odaklı düşünme yöntemlerini

benimseyerek bir düşünme yöntemi olarak kullanmakta olduğu bilinmektedir. Tasarım odaklı düşünmenin yaygın kullanıldığı bir alan olan mühendislikte tasarım, mühendisliğin merkezi veya ayırt edici etkinliği olarak kabul edilmektedir (Simon, 1996). Ayrıca, mühendislik programlarının sosyal gereksinimleri karşılamak için etkili çözümler tasarlayabilen mühendisler mezun etmesi gerektiği vurgulanmaktadır (Evans vd., 1990). Razzouk ve Shute (2012), öğrencilerin tasarım odaklı düşünmelerine yardımcı olmanın, onları zor durumlarla başa çıkmaya ve okulda, kariyerlerinde ve genel olarak hayatta karmaşık sorunları çözmeye daha iyi hazırlayabildiğini belirtmiştir (Razzouk ve Shute, 2012). Buna göre, tasarım düşüncesinin sorunlara yaklaşım konusunda evrensel bir değer olarak yalnızca tasarım alanıyla sınırlı olmadığı görülmektedir.

Kullanım alanına bağlı söylem farklılığı gözetilmeksizin tasarım düşüncesi prensipleri; mühendislik, etnolojik ve antropolojik araştırmalar, endüstriyel tasarım ve işletme ekonomisinde yaygın olarak kullanılan yöntemleri kapsamaktadır. Bunların kullanımı, bütüncül bir zihin yapısının benimsenmesi, mekânın kullanımı, örgütsel roller ve çok disiplinli takımların oluşturulması gibi daha fazla temel unsur üzerine inşa edilen insan merkezli bir yenilik süreci tarafından belirlenir (Açar ve Rother, 2011). Son yıllarda dünyadaki en köklü ve nitelikli üniversite kurumlarından olan Harvard, Stanford (d.school) ve MIT gibi yüksek öğretim kurumlarında tasarım düşüncesi eğitimleri verilmektedir.

Tasarım düşüncesi doğası gereği, analitik ve sezgisel düşüncenin eş miktarlarda bir aradılığı ile çalışmaktadır (Howard, 2013). Şekil 3'te görülen şema, bu ilişkiyi açıklamaktadır.

Tasarım düşüncesinin değeri konusunda yaptığı konuşmalar ile bilinen tasarımcı Brown (2009), tasarım düşüncesinden şöyle bahsetmektedir: “Eğer insan gereksinimi



Şekil 3. Martin, Tasarım Düşüncesi Çalışma Sistemi, 2009 (Türkçe'ye çeviri yapılmıştır).

başlangıç noktası ise, tasarımsal düşünce hızla yaparak öğrenmeye geçer. Kurulacak şey için düşünmek yerine düşünmek için kurmak..” (http4). Endüstri ürünü tasarımcısı Dziersek ise tasarım düşüncesini şöyle tanımlamaktadır: “Tasarım düşüncesi olarak tanımlanan yöntem, herhangi bir işi veya mesleği alışılmadık ve sıradışı sonuçlara götürecektir, ispatlanmış ve tekrarlanabilir sorun çözümü protokolüdür” (http5). Ayrıca tasarım düşüncesi ilkelerinin, herkesin ve her mesleğin uygulamaya geçirebileceği yöntemleri kapsadığını belirtmektedir.

Tasarım düşüncesinin kullanım aşamaları en yaygın şekliyle Şekil 4'teki gibi anlatılmıştır. Buna göre ilk aşama empatik bir anlayış geliştirme ile başlamaktadır. İkinci aşama sorunu tüm detayları ile tanımlamayı kapsamaktadır. Bu aşamada tüm toplanan ve yaratılan bilgiler bir araya getirilir. Bu bilgiler ışığında sorunu tanımlarken insan-odaklı, bir diğer anlatım ile kullanıcı-odaklı bir tavır gereklidir. Üçüncü aşama sorun üzerine düşünme eylemlerini kapsamaktadır. Bu aşamada tasarımcı fikirleri üretmeye başlamaya hazırdır. Dördüncü aşama olan “prototipleme”, deneysel bir aşamadır ve bu aşamada hedef, olanaklı olan en iyi çözümü tariflemektir. Son aşama olan “test” aşaması, prototipleme aşamasında geliştirilen

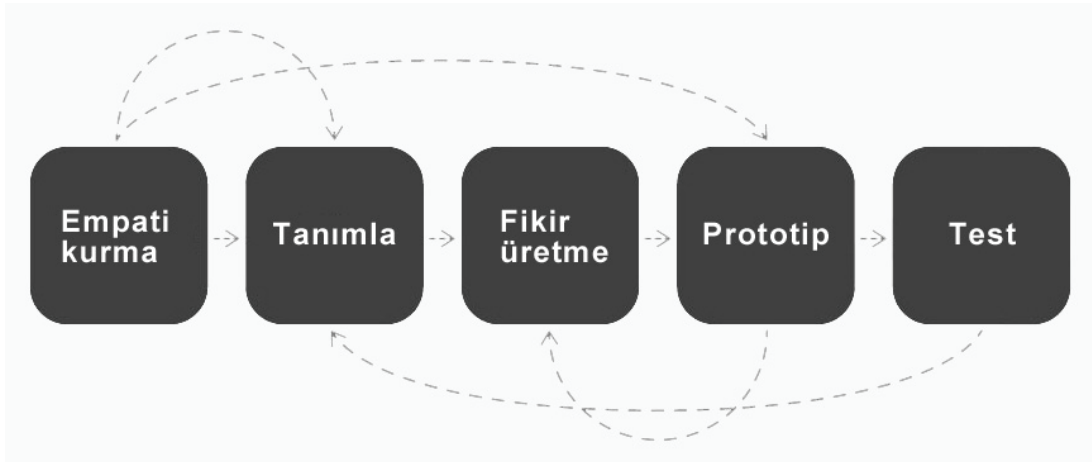


en iyi çözümün test edilmesini ifade etmektedir. Ancak tekrar eden bir süreçte, test aşamasında elde edilen sonuçlar genellikle bir veya daha fazla sorunu yeniden tanımlamak ve kullanıcıların anlayışını, kullanım koşullarını, insanların tepkilerini bildirmek için kullanılır. Bu aşamada bile, sorun çözümlerini ortadan kaldırmak, ürün ve kullanıcılara ilişkin olabildiğince derin bir anlayış elde etmek için değişiklikler ve iyileştirmeler yapılır.

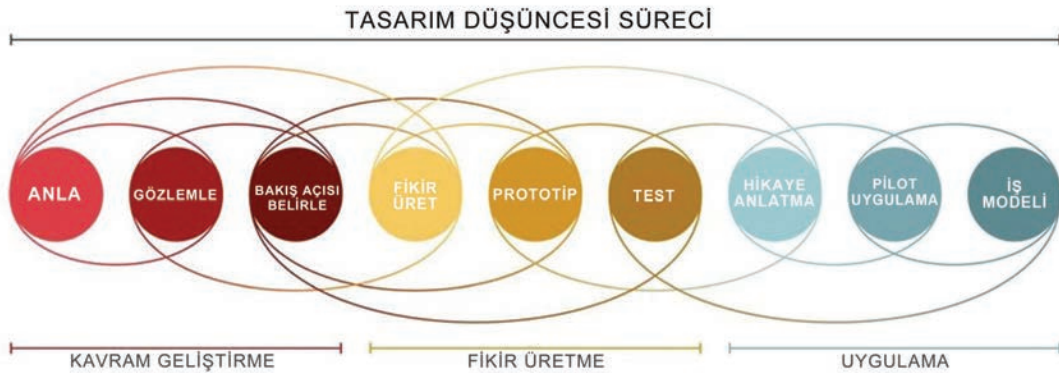
Şekil 4'teki şema en yaygın bilinen süreç aşamaları şemasıdır, ancak daha detaylandırılmış bir biçimi de kullanılmaktadır. Şekil 5'te ise

sürecin temel olarak üç aşamaya ayrılmış olduğu görülmektedir. Bunlar: "kavram geliştirme", "fikir üretme" ve "uygulama"dır. Bu üç aşama kendi içinde alt aşamalara bölünmektedir.

Şekil 5'te, tasarım düşüncesi süreci aşamalarının dünyada yaygın olarak kullanılan alanyazındaki karşılıkları görselleştirilmiştir. Aşama tanımlamalarında sözcük kullanım farklılıkları olsa da anlam bakımından bir önceki şema ile birbirlerine çok benzer aşamaların tanımlandığı görülmektedir.



Şekil 4. Stanford d.school, Tasarım Düşüncesi Sürecinin Beş Aşaması.  
(Çalışma kapsamında Türkçe'ye çeviri yapılmıştır.)



Şekil 5. Interaction Design Foundation, Tasarım Düşüncesi Aşamaları  
(Çalışma kapsamında Türkçe'ye çeviri yapılmıştır.)

## 5. YÖNTEM

Çalışmada tümevarımsal bakış açısı ile nitel araştırma yaklaşımı kullanılarak bilgi oluşturulması hedeflenmiştir. Çalışmada alanyazın kaynaklarının taramasına dayalı içerik analizi yöntemlerinden “doküman analizi” ile elde edilen bilgilerin sentezlenmesi, anlamlı ve sistematik bir bilgi bütünü oluşturulması hedeflenmiştir. Ulaşılan bulgular tablo üzerinde gösterilmiştir.

### 5.1. Verilerin Toplanması

Çalışmada kullanılan dokümanlar, internet ortamından erişilebilen çevrimiçi makaleler ve raporlardan oluşmaktadır. Bu bakımdan yapılan taramalar sonucunda çalışma ile ilgili alanyazın verilerine ulaşılmıştır. Öncelikle tasarım düşüncesi alanyazınında niteliği ile öne çıkan, sıkça atıf alan çalışmalara ulaşılmış, bu yayınlardan tasarım düşüncesi bileşenlerini oluşturmaya yönelik kavram, tutum, bakış açıları, ilke ve değerlere ulaşılmaya çalışılmıştır. İç mimarlık mesleki yeterlilikleri ile ilgili temalara ise CIDA (2018, 2020) ve ECIA (2013, 2020) raporlarının incelenmesi sonucu ulaşılmış, aynı yöntem ile tema ve alt temalar halinde sınıflandırılması yapılmıştır.

## 6. BULGULAR

Tasarım düşüncesi konusunda yapılan alanyazın taramasında ulaşılan bilimsel makale ve rapor niteliğindeki dokümanların içeriklerinin analiz edilmesi sonucunda elde edilen kavram, tutum, bakış açıları, ilke ve değerler bir araya getirilerek “tasarım düşüncesi bileşenleri” oluşturulmuştur.

Tasarım düşüncesi bileşenleri olarak tanımlanan yapı, alanyazında tasarım düşüncesi olarak tanımlanan süreçte, kişinin tasarım sorunlarının yaratıcı biçimde çözümünde kullanabileceği ve bireysel olarak benimsediği değer, ilke, bakış açısı, beceri gibi özellikleri içermektedir. Kısaca, bir sorunun yaratıcı biçimde çözülmesi için gerekli olan özellikler bütünü ifade

etmektedir. Alanyazında ulaşılan en kapsamlı ve bu çalışmaya uygun görülen bilimsel çalışmalar olan: Dosi, Rosati ve Vignoli (2018), Schweitzer vd., (2016), Razzouk ve Shute (2012) ve Howard vd. (2011, 2015) çalışmaları verilmiştir. Bu çalışmalar tarafından belirlenen tasarım düşüncesi bileşenlerini oluşturan, diğer bir ifadeyle tasarım düşüncesi zihin-yapısı özellikleri çalışma kapsamında aşağıdaki tablo üzerinde derlenmiştir. Her bir bileşen için, bileşenin oluşmasında analiz edilen içeriğin ait olduğu çalışma Tablo 2 üzerinde işaretlenmiştir.

Tablo 2 üzerinde, dünyada tasarım düşüncesi üzerine kuramsal alanyazın birikimi açısından önemli görülen kaynaklar ve ilgili kaynaktan alınarak temalaştırılan ifadeler incelenebilmektedir. Tabloda görüldüğü üzere, bazı kavramlar incelenen kaynakların tümünde yer bulmuş daha fazla vurgulanan bileşenlerdir. Bu bileşenler; insan odaklılık, disiplinler arası/çok disiplinli işbirliklerine açıklık ve bütüncül bakış açısıdır. “İnsan-odaklılık ya da insan-merkezlilik”, tasarım düşüncesinin en çok karşılaşılan özelliği olarak kaynaklarda görülmektedir. Tasarım düşüncesini inceleyen tüm araştırmalarda, “disiplinler arası/çok disiplinli bakış açısı ve işbirliklerine açık olma” özellikleri de çok sık karşılaşılan değerlerdendir. Farklı disiplinlerle bir arada çalışabilme, sorunlara çok disiplinli bakış açısı ile yaklaşabilme tasarım düşüncesi ile yaratıcı sorun çözme sürecinde son derece önemli görülmektedir. “Bütüncül bakış açısı” ise birden fazla disipline özgü bilgi ve beceriyi bütüncül bir bakış açısıyla yönetebilme, sorunlara bu çerçeveden yaklaşabilme anlamında kullanılmaktadır. Görselleştirme becerisi, pekçok doküman incelemesinde karşılaşılmış, özellikle tasarım düşüncesi kullanımında tasarım alanı için en özelleşmiş beceri olarak farklılaşmaktadır. Bu becerinin kullanımı görselleştirme tanımına ek olarak, “prototipleme”,

**Tablo 2.** Tasarım Düşüncesi Bileşenleri (Çalışma kapsamında oluşturulmuştur).

Tasarım Düşüncesi Bileşenleri	Dosi vd., 2018	Schweitzer vd., 2016	Razzouk ve Shute, 2012	Howard vd., 2011, 2015
1. İnsan odaklılık	•	•	•	•
2. Görselleştirme becerisi			•	•
3. Çok işlevliliğe yatkınlık			•	•
4. Öğrenme odaklılık	•	•		
5. Disiplinler arası/çok disiplinli işbirliklerine açıklık	•	•	•	•
6. Farklı bakış açılarına ve çeşitliliklere açıklık	•	•		
7. Ekip çalışmasına yatkınlık	•	•		
8. Eleştirel sorgulayıcılık	•	•		
9. Empati	•	•		
10. Sorunları yeniden çerçeveleme	•			
11. Fark yaratma isteği	•	•		
12. Bütüncül bakış açısı	•	•	•	•
13. Seçim yapma zorunluluğundan kaçınma			•	•
14. Risk alabilme	•	•		
15. Yenilik tutkusu	•	•		
16. Deneysel zeka/Yaparak öğrenme eğilimi	•	•		
17. Deneyimleme, hata ya da başarısızlık aracılığıyla öğrenme	•	•		
18. Yaratıcı düşünme becerisi ve özgüveni	•	•		
19. Dili araç olarak kullanabilme			•	•
20. İyimserlik (Etki yaratmaya dönük)	•	•		
21. Belirsizliğe karşı tolerans	•	•		

“test etme”, “modelleme” gibi eylemler ile de çeşitlenebilmektedir. Çok işlevliliğe yatkınlık bileşeni, kişinin esnek olabilmesi,

farklı disiplinlere ve alanlara uyumu şeklinde açıklanabilmektedir. “Öğrenme odaklılık”, kişide öğrenmeye duyulan motivasyonun olması

ve her zaman öğrenmeye açıklık anlamında kullanılmaktadır. “Farklı bakış açılarına ve çeşitliliklere açıklık” bileşeni, kültürel, sosyal çerçevede çeşitliliklere, farklı görüşlere açık olmayı ifade etmektedir. “Ekip çalışmasına yatkınlık” bileşeni ise doğrudan anlaşıldığı üzere kişinin takım çalışması ile uyumlu olmasıdır. “Eleştirel sorgulayıcılık” olarak tanımlanan bileşen, kaynaklarda eleştirel düşünceye yatkınlık, sorgulayıcılık olarak da geçmektedir. Bireyin eleştirel düşünce sahibi olmasını ifade etmektedir. “Empati” birçok kaynakta karşılaşılan bir tasarım düşüncesi kavramıdır. Kaynaklarda “empatik birey olma”, “empati becerisi” ya da “empati yeteneği” karşılıklarıyla da geçmektedir. “Sorunları yeniden çerçevlendirme”, ilgili alanda karşılaşılan sorunları tüm boyutlarıyla yeniden çerçevlendirme, yeniden ele alma ve sorunu tanımlamayı ifade etmektedir. Tasarım düşüncesi süreci içinde önemli ve stratejik bir bileşen olma özelliğindedir. “Fark yaratma isteği”, yenilikçilik ile ilişkilendirilebilen, yeni olanı arama ve sıradışı sonuçlara ulaşma isteği olarak değerlendirilebilir. “Seçim yapma zorunluluğundan kaçınma” bileşeni, tasarımcıların seçim yapma veya karar verme aşamasına geçmeden önce diğer alternatifleri ararlarken sergiledikleri tutumlarıyla ilgilidir. Bu süreçte yeni alternatifler bulmanın yollarını ararlar. Bu süreç kişiyi, seçim yapma gerekliliğinden kaçınan ve mümkün olan en iyi seçenekleri birleştiren bir çözüme götürmektedir. “Risk alabilme”, kişinin risklere karşı önyargılı olmamasını, gerektiğinde riskten kaçınmamasını ifade etmektedir. “Yenilik tutkusu”, fark yaratma isteği yanında, kişinin yenilikleri takip etme becerisini ifade etmektedir. Sonuç üründe fark yaratma isteğinin yanında yenilik odaklı olmasını, yeniliklere sürekli açık olarak kendini ve algılarını bu yönde kullanmasını belirtmektedir. “Deneysel zeka/Yaparak öğrenme eğilimi” olarak özetlenen bileşen, görselleştirme becerisi ile ilişkili olmakla beraber, temel olarak kişinin deneyimlerden öğrenen bir yapısının

olmasını ve yaparak öğrenmeyi temel öğrenme yolu olarak benimsemesini ifade etmektedir. “Deneyimleme, hata ya da başarısızlık aracılığıyla öğrenme” olarak tanımlanan bileşen de deneyimler yoluyla öğrenmeye yatkınlığı ifade etmektedir ancak bu bileşen, hata ve başarısızlıkları öğrenme aracı olarak görebilme birey özelliğini vurgulamaktadır. “Yaratıcı düşünme becerisi ve özgüveni”, bireyin yaratıcı düşünme becerilerini kullanabilmesini ve bu konuda önceki deneyimlerine dayalı olarak oluşmuş özgüvenini ifade etmektedir. Bu yön, özellikle tasarım eğitimi özelinde tasarım sorunlarının çözümünde başat rol oynamaktadır. “Dili araç olarak kullanabilme”, her alanda sorun çözümünde gerekli olan, bireyin iletişim kurma ile ilgili yönlerini kapsayan bu özellik, yaratıcı sorun çözme süreçlerinde de en önemli bileşenlerdendir. Araç olarak etkili kullanılmayan dil, iletişimden kaynaklı sorunlar yaratabileceği gibi, yaratıcı çözümlere ulaşamamasına neden olabilir. “İyimserlik” bileşeni, etki yaratmaya dönük iyimser olma halini ifade etmektedir. Birey, iyi çözümler bulabilmek için bulunabileceği güç durumlarda iyimserliğini yapıcı anlamda korumalıdır. Son bileşen olarak belirlenen “belirsizliğe karşı tolerans” ise kişinin sorun çözme sürecindeki belirsiz ve net olmayan durumlara karşı hoşgörülü olmasını ve esnek davranabilmesini anlatmaktadır.

## SONUÇ

Çalışmanın sonucunda incelenen dokümanların içeriklerinin analiz ve değerlendirmesi sonucu, tasarım düşüncesi bileşenleri olarak tanımlanan 21 adet madde belirlenmiştir. Maddelerin her birinin içeriği bulgular bölümünde açıklanmıştır. Bu çalışmada alanyazından elde edilen veriler yoluyla ortaya çıkarılan bileşenler ile tasarım düşüncesinin içeriği tariflenerek, kuramsal çerçevesi ayrıntılı ve kapsamlı biçimde belirlenmiştir.

Tasarım düşüncesini, iç mimarlık eğitimi çerçevesinde değerlendirebilmek için, belirlenen tasarım düşüncesi bileşenlerinin iç mimarlık alanında “yeterlilikler” çatısı altında tanımlanan mesleki beceri ve değerler ile karşılaştırarak ilişkilendirmek amaçlanmıştır. Bu hedefle, iç mimarlık eğitiminde uluslararası kuruluşların

belirlemiş olduğu, eğitim içeriğine ilişkin en kapsamlı verinin elde edilebileceği “iç mimarlık mesleki yeterlilikleri” bir tablo halinde derlenmiştir (Tablo 1). Söz konusu tablo ile tasarım düşüncesi bileşenleri (Tablo 2) karşılaştırılmış, ortak ifadeler olduğu görülmüştür. Bu ortak ifadeler aşağıdaki

**Tablo 3.** *Tasarım Düşüncesi Bileşenleri ve İç Mimarlık Mesleki Yeterlilikleri İlişkisi (Çalışma kapsamında oluşturulmuştur).*

Tasarım Düşüncesi Bileşenleri	İçmimarlık Mesleki Yeterlilikleri	İlişki
İnsan odaklılık	İnsan Odaklılık	••••
Görselleştirme becerisi	Görsel sunum ve anlatım becerisi	••••
Disiplinler arası/çok disiplinli işbirliklerine açıklık	İşbirliği becerisi (Disiplinler arası, disiplin içi)	••••
Farklı bakış açılarına ve çeşitliliklere açıklık	Küresel (kapsayıcı) bakış açısı	••••
Eleştirel sorgulayıcılık	Eleştirel ve analitik düşünme	•••
Empati	Empati kurabilme	••••
Fark yaratma isteği	Yenilikleri takip edebilme	••
Bütüncül bakış açısı	Sanat ve tasarım ilkelerini geniş bir sosyal ve kültürel perspektifte yönetebilme	••
Yenilik tutkusu	Yenilikçilik	••••
Yaratıcı düşünme becerisi ve özgüveni	Yaratıcı sorun çözme/Yaratıcı düşünme	••••
Dili araç olarak kullanabilme	Sözel ve işitsel iletişim becerisi	•••

•••• çok güçlü ilişki

••• güçlü ilişki

•• orta düzeyde ilişki

tabloda verilmiştir (Tablo 3). Tablonun üçüncü sütununda tasarım düşüncesi bileşenleri ve iç mimarlık mesleki yeterlilikleri arasındaki ifadelerin ilişki düzeyleri; çok güçlü ilişki, güçlü ilişki ve orta düzeyde ilişki olarak gösterilmiştir.

Tablo 3'e göre belirlenen tasarım düşüncesi bileşenlerinden dokuz maddenin, iç mimarlık mesleki yeterlilikleri ile büyük benzerlik gösterdiği ya da aynı olduğu görülmüştür. Bu sonuç, tasarım düşüncesi ile iç mimarlık eğitimi sonucunda elde edilen mesleki yeterlilikler arasında çok güçlü bir ilişki ve pek çok ortak değer olduğunu göstermektedir.

Çalışmanın bulgu ve sonuçları değerlendirildiğinde, sorunları yaratıcı biçimde çözüme yöntemi olan tasarım düşüncesi bileşenleri ve iç mimarlık mesleki yeterliliklerinin kapsadığı değerler arasında ortak öğelerden biri; “insan odaklılık”tır. Yaratıcı biçimde sorun çözebilmek için soruna insan-odaklı olarak yaklaşmak gereklidir. Her iki yapı arasındaki ikinci ortak bileşen ise “görselleştirme becerisi”dir. İç mimarlık mesleki yeterlilikler tablosunda “görsel sunum ve anlatım becerisi” olarak ifadeleştirilmiştir. Çok güçlü ilişki olarak belirlenen, iki yapı arasında birebir aynı olan maddeler şunlardır: “Disiplinler arası ve çok disiplinli işbirliklerine açıklık/işbirliği becerisi”, “farklı bakış açılarına ve çeşitliliklere açıklık/küresel (kapsayıcı) bakış açısı”, “empati/empati kurma”, “yenilik tutkusu/yenilikçilik”, “Yaratıcı düşünme becerisi ve özgüveni/yaratıcı sorun çözme/yaratıcı düşünme”. Güçlü ilişki olarak görülen diğer maddeler ise şunlardır: “eleştirel sorgulayıcılık”/eleştirel ve analitik düşünme”, “dili araç olarak kullanabilme/sözel ve işitsel iletişim becerisi”. Orta düzeyde ilişkili olarak değerlendirilen maddeler: “fark yaratma isteği/yenilikleri takip edebilme”, “bütüncül bakış açısı/sanat ve tasarım ilkelerini geniş bir sosyal ve kültürel perspektifte yönetebilme”dir. Tasarım düşüncesi ve iç mimarlık disiplin değerlerini

oluşturan mesleki yeterlilikleri arasında ortak belirlenen maddeler birbirleriyle çok benzer nitelikte ya da birebir aynı değer, ilke ve beceriler bütününe kapsadığı oluşturulan tablo (Tablo 3) üzerinde görülmektedir. Tasarım düşüncesi, tasarım disiplinindeki sorun çözme ilke ve değerlerini kapsamaktadır, yalnızca tasarım alanı ile kalmayarak tüm disiplinlere uyarlanabilir ve uygulanabilir, evrensel bir zihin yapısı olarak sıkça başvuru alan bir yöntem niteliği kazanmıştır.

## DEĞERLENDİRME VE ÖNERİLER

Çalışma kapsamındaki analiz ve değerlendirmeler sonucunda, tasarım düşüncesi bileşenlerinin maddeler halinde toplanması aracılığıyla tasarım düşüncesi kavramının bilinirliğinin artırılarak, iç mimarlık eğitimi gibi tasarım alanları başta olmak üzere birçok alanda uygulanabilmesi için olasılıkları artırmak, çalışmanın birincil önemini oluşturmaktadır. Tasarım düşüncesinin bir yaratıcı sorun çözme yöntemi olarak iç mimarlık eğitiminde kullanımı için öğrencilere eğitim programı içerisinde aktarılması, eğitim niteliğine olumlu katkı sağlayacağı öngörülmektedir. Tasarım düşüncesinin dünyada iç mimarlık programlarındaki ele alınışı incelendiğinde derslerde içerik ögesi olarak yaygın olarak yer aldığı görülmektedir. Örneğin ABD ve Avrupa'dan akredite edilmiş altı farklı iç mimarlık bölümü ders katalog verilerinin içerik analizine dayanan bir çalışmada, tasarım düşüncesinin tasarım stüdyoları kapsamında “içerik”, “konu” ve “kazandırılması hedeflenen beceriler” başlıkları altında sıklıkla bulunduğu görülmüştür (Kaptan ve Kurt Çavuş, 2020). Farklı sınıf düzeylerindeki proje tabanlı tasarım stüdyolarının, tasarım düşüncesinin aktarımı ve kullanımı için elverişli ve etkili ortamlar olduğu görülmektedir. Bunun yanı sıra tasarım düşüncesi yöntemlerine odaklanan doğrudan tasarım düşüncesi bileşenlerine göre kurgulanmış dersler tasarlanabilir. Tasarım düşüncesi bileşenleri ayrı maddeler olarak değerlendirildiğinde,



örneğin öğrencilerin tasarım sürecinde “bir sorun karşısında iyimserliğini koruyabilme”, “risk alma”, “eleştirel düşünme”, “karar verme” gibi tasarım düşüncesi bileşenlerine indirgenen uygulamalar yapılarak, sorun kaynaklı motivasyon kaybı sonucu tasarım sürecinin olumsuz etkilenmemesi için, özellikle tasarım stüdyolarında “tasarım düşüncesi” konulu eğitim ve seminerler düzenlenebilir. Diğer bir seçenek olarak, farklı ders içeriklerine tasarım düşüncesi pratiklerini içeren eklemeler yapılabilir. Ayrıca iç mimarlık programlarında var olan iletişim odaklı derslerin tasarım sürecinde bireyin kendini ve fikirlerini etkili aktarabilmesi, açıklayabilmesi ve sunumuna yönelik geliştirilerek tüm öğrencilerin bu dersleri almış olarak mezun olması için ilgili dersin seçmeli olması yerine zorunlu ders olarak değerlendirilmesi yararlı olabilir.

## KAYNAKLAR

- Ackermann, U. (2000). *Bauhaus*. Ed. J. Fiedler, ve P. Feierabend. Cologne: Könemann.
- Açar, A. E., ve Rother, D. S. (2011). *Design Thinking in Engineering Education and its Adoption in Technology-driven Start-ups*. Ed. G. Seliger vd. *Advances in Sustainable Manufacturing: Proceedings of the 8th Global Conference 57 on Sustainable Manufacturing*. Verlag Berlin Heidelberg: Springer. 57-62.
- Ak, B. (2008). *Sanat ve Tasarım Eğitiminde Tatbiki Güzel Sanatlar Okulu Gerçeği*. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi, Güzel Sanatlar Fakültesi.
- Aslan, Ş. (2012). *Temel Tasarım Eğitiminde Duyum Sürecine Yönelik Bir Yaklaşım*. Sanatta Yeterlik Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Aslan, Ş. ve Savaş, S. (2015). *Bütünden Parçaya Parçadan Bütüne: Mekan Tasarım Eğitiminin Disiplinlerarası Yapısına Yönelik Bir Değerlendirme*. 4. Ulusal İç Mimarlık Sempozyumu.
- Baeck, A., ve Gremett P. (2011). *Design thinking*. In *UX Best Practices – How To Achieve More Impact With User Experience*. Ed. H. Degen ve X. Yuan. New York: McGraw-Hill Osborne Media.
- Bloom, B. S. (1979). *İnsan Nitelikleri ve Okulda Öğrenme*. (D.A. Özçelik, Çev.). Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Bulat, S., Bulat, M. ve Aydın, B. (2014). *Bauhaus Tasarım Okulu*. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi. 18(1).
- Carmeli, A., Gelbard, R., ve Reiter-Palmon, R. (2013). *Leadership, creative problem-solving capacity, and creative performance: The importance of knowledge sharing*. *Human Resource Management*, 52(1), 95-121.
- Cross, N. (2001). *Design Cognition: Results From Protocol And Other Empirical Studies Of Design Activity*. *Design Knowing and Learning: Cognition in Design Education*. Elsevier. 79-103.
- Dorst, K. (2011). *The Core of 'Design Thinking' and its Application*. *Design Studies*. 32(6). 521-532.
- Erinc, S. M. (2004). *Sanatın Boyutları*. Ankara: Ütopya Yayınevi.
- Erkmen, N. (2009). *Bauhaus, Modernleşmenin Tasarımı*. 50. Yıl Etkinlikleri, *Bauhaus Ekolu Işığında Devlet Tatbiki Güzel Sanatlar Yüksek Okulu ve Marmara Üniversitesi GSF'nin Dünü-Bugünü*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Evans, D. L., McNeill, B.W., ve Beakley, G.C. (1990). *Design in Engineering Education: Past Views of Future Directions*. *Journal of Engineering Education*. 79(4).
- Findeli, A. (2001). *Rethinking Design Education for the 21st Century: Theoretical, Methodological, and Ethical Discussion*. *Design Issues*. 17(1).
- Funke, J., Fischer, A. ve Holt, D. V. (2018). *Competencies for Complexity: Problem Solving In The Twenty-First Century*. In *Assessment And Teaching Of 21st Century*. Cham: Springer
- Gör, I. (1997). *İç Mimarlık Kavram ve Terimleri Sözlüğü*. İstanbul: M.Ü. Güzel Sanatlar Fakültesi İçmimarlık Yayınları 1.
- Hernecheck, P J, Rettig, K. D., ve Sherma, M. P. (1983). *Professional Viewpoints of Competencies for Interior Design Entry-Level Positions*. *Interior Design Educators Council Journal of Interior Design Educators and Research*. 9(2) 7-13.
- Howard, Z., ve Davis, K. (2011). *From Solving Puzzles To Designing Solutions: Integrating Design Thinking Into Evidence-Based Practice*. *Evidence Based Library and Information Practice*, 6(4), 15-21.
- Howard, Z. (2013). *Guest Lecture To First Year Bachelor Of IT students at Queensland University of Technology in unit INB103 Industry insights*. Ders notları.
- Howard, Z., Senova, M., ve Melles, G. (2015). *Exploring the role of mindset in design thinking: Implications for capability development and practice*. *Journal of Design, Business & Society*, 1(2), 183-202.
- Johansson, U. ve Woodilla, J. (2010). *How to Avoid Throwing the Baby out with the Bathwater: An Ironic Perspective on Design Thinking*. *European Group for Organization Studies Colloquium*.
- Johansson-Sköldberg, U., Woodilla, J., ve Cetinkaya, M. (2013). *Design Thinking: Past, Present And Possible Futures*. *Creativity and Innovation Management*, 22(2). 121-146.
- Kaptan, B. B. (2003). *20. Yüzyıldaki Toplumsal Değişimler Paralelinde İç Mekan Tasarımı Eğitiminin Gelişimi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi. 1516(32).
- Kaptan, B. B. ve Kurt Çavuş, Ö. (2020). *Mesleki Standartlar Çerçevesinde Türkiye'de İçmimarlık Lisans Eğitiminde Proje Ders İçerikli Önerilerinin Belirlenmesi*. 19ADP027 nolu Araştırma Destek Projesi. Eskişehir: Eskişehir Teknik Üniversitesi.

- Melles, G., Howard, Z. ve Thompson-Whiteside, S. (2012). *Teaching Design Thinking: Expanding Horizons In Design Education*. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*. 31. 162-166.
- Önel, M. (2013). *Yaratıcı Problem Çözme Etkinliklerinin Bilimsel Süreç Becerilerine Ve Başarıya Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir: Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Özkök, A. (2005). *Disiplinler Arası Yaklaşım Dayalı Yaratıcı Problem Çözme Öğretim Programının Yaratıcı Problem Çözme Becerisine Etkisi*. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 28(28). 159-167.
- Razzouk, R. ve Shute, V. (2012). *What Is Design Thinking and Why Is It Important? Review of Educational Research*. 82(3). 330-348.
- Rowe, P. G. (1987). *Design thinking*. MIT press.
- Schweitzer, J., Groeger, L. ve Sobel, L. (2016). *The Design Thinking Mindset: An Assessment Of What We Know And What We See In Practice*. *Journal of Design, Business & Society*, 2(1). 71-94.
- Şener, S. D. (2006). *Trıız: Yaratıcı Problem Çözme Teorisi ve Diğer Problem Çözme Yöntemleriyle Karşılaştırma*. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: İstanbul Teknik Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Simon, H. A. (1996). *The Sciences of the Artificial*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Visser, W. (2006). *The Cognitive Artifacts Of Designing*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Yürekli, İ. ve Yürekli, H. (2004). *Mimari Tasarım Eğitiminde Enformellik*. *İTÜ Mimarlık Planlama Tasarım Dergisi*. 3(1). 53-62.

### İnternet Kaynakları

- <http1> Uluslararası İçmimarlar Federasyonu (IFI). <https://ifeworld.org/about/> Erişim tarihi: 15.08.2020.
- <http2> İçmimarlık Akreditasyon Konseyi (Council for Interior Design Accreditation-CIDA). CIDA, (2018; 2020) Erişim tarihi: 12.04.2021.
- <http3> Avrupa İçmimarlar Konseyi (European Council of Interior Architects-ECIA). (2013; 2020). <https://ecia.net/media/556/ECIA%20Charter%202020.pdf> Erişim tarihi: 17.02.2021
- <http4> Brown, T. (2009). "Designers-Think Big". [https://www.ted.com/talks/tim\\_brown\\_urges\\_designers\\_to\\_think\\_big?language=tr#t-940023](https://www.ted.com/talks/tim_brown_urges_designers_to_think_big?language=tr#t-940023) Erişim tarihi: 07.06.2017.
- <http5> Dziarsk, M. (2007). "Design thinking... What is that?". <https://www.fastcompany.com/919258/design-thinking-what> Erişim tarihi: 10.06.2017.

### Görsel Kaynaklar

- Şekil 1. Findeli, A. (2001). *Rethinking Design Education for the 21st Century: Theoretical, Methodological, and Ethical Discussion*. *Design Issues*. 17(1).
- Şekil 2. Findeli, A. (2001). *Rethinking Design Education for the 21st Century: Theoretical, Methodological, and Ethical Discussion*. *Design Issues*. 17(1).
- Şekil 3. Martin, R., (2009). *The design of business: Why design is the next competitive advantage*. Massachusetts: Harvard Business School Press. Erişim tarihi: 15.04.2020.
- Şekil 4. Stanford d.school. *Tasarım Düşüncesi Sürecinin Beş Aşaması*. *Interaction Design Foundation, Interaction-design.org*. Erişim tarihi: 10.02.2020.
- Şekil 5. *Interaction Design Foundation. Tasarım Düşüncesi Aşamaları*. *Interaction-design.org*, Erişim tarihi: 15.06.2020.

