ÖĞRETMEN EĞİTİMİNDE A/R/TOGRAFİK SORGULAMA YOLUYLA KİMLİĞİ KEŞFETMENİN DİJİTAL YANSIMALARI

Doktora Tezi

Merve ÖZCAN

Eskişehir 2025

ÖĞRETMEN EĞİTİMİNDE A/R/TOGRAFİK SORGULAMA YOLUYLA KİMLİĞİ KEŞFETMENİN DİJİTAL YANSIMALARI

Merve ÖZCAN

DOKTORA TEZİ

Güzel Sanatlar Eğitimi Ana Bilim Dalı

Resim-İş Öğretmenliği Programı

Danışman: Prof. Dr. Suzan Duygu BEDİR ERİŞTİ

Anadolu Üniversitesi

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü

Temmuz 2025

Eskişehir

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

Merve ÖZCAN'nın "Öğretmen Eğitiminde A/r/tografik Sorgulama Yoluyla Kimliği Keşfetmenin Dijital Yansımaları" başlıklı tezi 07/07/2025 tarihinde aşağıdaki jüri tarafından değerlendirilerek "Anadolu Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliği'nin ilgili maddeleri uyarınca, Güzel Sanatlar Eğitimi Ana Bilim dalında Resim-İş Öğretmenliği Programında Doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

		Ünvanı Adı Soyadı	**İmza**
Üye (Danışman):		**Prof. Dr. Suzan Duygu ERİŞTİ**	**……**
Üye	**:**	**Prof. Necla COŞKUN**	**……**
Üye	**:**	**Dr. Öğr. Üy. Sema ÜNLÜER**	**……**
Üye	**:**	**Dr. Öğr. Üy. Deniz ÖZESKİCİ**	**……**
Üye	**:**	**Dr. Öğr. Üy. Yeliz ERDOĞAN**	**……**

Prof. Dr. Nafiz Öncü CAN

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürü

ÖZET

ÖĞRETMEN EĞİTİMİNDE A/R/TOGRAFİK SORGULAMA YOLUYLA KİMLİĞİ KEŞFETMENİN DİJİTAL YANSIMALARI

Merve ÖZCAN

Güzel Sanatlar Eğitimi Ana Bilim Dalı

Resim-İş Öğretmenliği Programı

Anadolu Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Temmuz 2025

Danışman: Prof. Dr. Suzan Duygu BEDİR ERİŞTİ

Bu araştırma, sanat eğitiminde öğretmen yetiştirme sürecinde dijital medya olanaklarının a/r/tografik kimlikleri sorgulama bağlamında ele alınmasını incelemektedir. Çalışma, ders süreci ve ders dışı etkinlik olmak üzere iki aşamalı uygulama modeli üzerine temellenmektedir. Araştırmada öğretmen adayları, dijital medya olanaklarını keşfederek sanatsal üretim süreçlerine dönüştürmüş ve ders dışı etkinliklerde bu deneyimlerini pekiştirmişlerdir. Uygulama süreci, katılımcıların çoklu kimliklerinin farkında olmalarını destekleyecek şekilde tasarlanmıştır. Öğretmen adayları, sanatçı, araştırmacı ve pedagojik kimliklerinin potansiyellerini dijital medya olanakları üzerinden sorgulayarak dijital kimlik keşiflerine zemin hazırlamışlardır. Araştırma, a/r/tografi yöntemiyle yapılandırılmış, veriler tematik analiz ile çözümlenmiş, temalar arası ilişkiler rizomatik yaklaşımla yansıtılmıştır.

Sonuç olarak, dijital medya kullanımı ile öğretmen adaylarının farklı düzeylerde yeterlik kazandıkları ve çoklu kimliklerinin farkına vararak mesleki potansiyellerini değerlendirdikleri ortaya konmuştur.

Anahtar Sözcükler: Sanat eğitimi, Dijital medya, Öğretmen yetiştirme, Çoklu kimlik, A/r/tografi araştırması.

ABSTRACT

DIGITAL REFLECTIONS OF EXPLORING IDENTITY

THROUGH A/R/TOGRAPHIC INQUIRY IN TEACHER EDUCATION

Merve ÖZCAN

Department of Fine Arts Education

Programme in Arts and Crafts Teaching

Graduate School of Anadolu University, July 2025

Supervisor: Prof. Dr. Suzan Duygu BEDİR ERİŞTİ

This research examines how digital media opportunities can be addressed in the context of questioning a/r/tographic identities during teacher training in art education. The study is based on a two-stage implementation model consisting of coursework and extracurricular activities. Pre-service teachers explored digital media opportunities, transforming them into artistic production processes and consolidating these experiences through extracurricular activities. The implementation process was designed to support participants' awareness of their multiple identities. Pre-service teachers questioned the potential of their artist, researcher, and pedagogical identities through digital media opportunities, laying the groundwork for digital identity exploration. The research was structured using a/r/tography methodology, with data analyzed through thematic analysis and inter-thematic relationships reflected through a rhizomatic approach. Results indicate that through digital media use, pre-service teachers acquired competencies at different levels and evaluated their professional potential by becoming aware of their multiple identities.

Anahtar Sözcükler: Art education, Digital media, Teacher training, Multiple identity A/r/tographic research.

ÖNSÖZ

Tez sürecinin başından sonuna kadar bende çok boyutlu aydınlatmalar yaratan, araştırma sürecini birlikte deneyimlediğim ve süreç boyunca destek aldığım ve çok şey öğrendiğim danışmanım Prof. Dr. S. Duygu ERİŞTİ'ye çok teşekkür ederim. Sanat temelli araştırma yöntemi olarak A/r/tografi'yi sanat ve sanat eğitimi alanındaki bizlerle tanıştıran, bilgi ve tecrübelerini paylaşarak alandaki araştırmaların derinleşmesine katkı sağlayan çabalarından dolayı ayrıca minnetlerimi sunmak isterim.

Bu süreç boyunca verdikleri önerilerle araştırmaya katkı sağlayan hem tez izleme komitesinde hem de tez değerlendirme jürisinde yer alan Prof. Necla ÇOŞKUN ve Dr. Öğr. Üyesi Sema ÜNLÜER hocalarımla birlikte jüride yer alan Dr. Öğr. Üyesi Yeliz ERDOĞAN ve Dr. Öğr. Üyesi Deniz ÖZESKİCİ hocalarıma desteklerinden dolayı çok teşekkür ederim.

Sanat eğitiminin dijital boyutu hakkında lisans eğitimimden bu yana bana çok şey öğreten ve bu alana önemli katkıları olan sevgili hocam Doç. Dr. Elif AVCI KOŞU'ya teşekkürlerimi sunarım.

Tezin uygulama sürecine dahil olarak araştırmanın ilerlemesine katkı sağlayan katılımcı öğrencilerin her birine ve alan uzmanlarına teşekkür ederim.

Benzer heyecan ve kaygılarla birlikte aynı süreci paylaştığım sevgili arkadaşım Numan ÖZKILIÇ'a, bu süreçte bizi düşünen ve yanımızda olan arkadaşlarımız Simge SANAL'a, Mehmet GÜRSOY'a, Fırat BİLAL'e ve koşulsuz sevgisiyle duygusal destek sağlayan, benimle birlikte uykusuz kalan sevgili köpeğim Chester'a teşekkürü borç bilirim.

Son olarak, her zaman yanımda olan ve beni destekleyen sevgili aileme çok teşekkür ederim.

07/07/2025

ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ

Bu tezin bana ait, özgün bir çalışma olduğunu; çalışmamın hazırlık, veri toplama, analiz ve bilgilerin sunumu olmak üzere tüm aşamalarında bilimsel etik ilke ve kurallara uygun davrandığımı; bu çalışma kapsamında elde edilen tüm veri ve bilgiler için kaynak gösterdiğimi ve bu kaynaklara kaynakçada yer verdiğimi; bu çalışmanın Anadolu Üniversitesi tarafından kullanılan "Bilimsel İntihal Tespit Programı"yla tarandığını ve hiçbir şekilde "intihal içermediğini" beyan ederim. Herhangi bir zamanda, çalışmamla ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçları kabul ettiğimi bildiririm.

Merve ÖZCAN

07/07/2025

STATEMENT OF COMPLIANCE WITH ETHICAL PRINCIPLES AND RULES

I hereby truthfully declare that this thesis/dissertation is an original work prepared by me; that I have behaved in accordance with the scientific ethical principles and rules throughout the stages of preparation, data collection, analysis and presentation of my work; that I have cited the sources of all the data and information that could be obtained within the scope of this study, and included these sources in the references section; and that this study has been scanned for plagiarism with "Scientific Plagiarism Detection Program" used by Anadolu University, and that "it does not have any plagiarism" whatsoever. I also declare that, if a case contrary to my declaration is detected in my work at any time, I hereby express my consent to all the ethical and legal consequences that are involved.

Merve ÖZCAN

07/07/2025

ÜRETKEN YAPAY ZEKÂ KULLANIM BEYANI

Bu tezi hazırlarken ChatGPT, DeepL ve Midjourney üretken yapay zekâ programlarından destek aldığımı beyan ederim. Tezin hazırlığı aşamasında üretken yapay zekâ programlarından çeviri, görsel oluşturma, bilimsel makale arama desteği aldım. Üretken yapay zekâ programlarından aldığım bilgilerin doğruluğunu kontrol ettiğimi bildiririm.

Herhangi bir zamanda, çalışmamla ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçları kabul ettiğimi bildiririm.

Merve ÖZCAN

07/07/2025

DECLARATION OF GENERATIVE ARTIFICIAL INTELLIGENCE USAGE

I declare that I received support from generative artificial intelligence programs ChatGPT, DeepL, and Midjourney while preparing this thesis/dissertation. I have received support from generative artificial intelligence programs language translation, visualization, access to scientific articles during the preparation of the thesis/dissertation. I declare that I have checked the accuracy of the information I received from generative artificial intelligence programs.

I also declare that, if a case contrary to my declaration is detected in my work at any time, I hereby express my consent to all the ethical and legal consequences that are involved.

Merve ÖZCAN

İÇİNDEKİLER

Sayfa

1 GİRİŞ 1

1.1 Sorun 3

1.2 Amaç 3

1.3 Önem 4

1.4 Varsayımlar 5

1.5 Sınırlılıklar 5

1.6 Tanımlar 6

2 ALAN YAZIN 9

2.1 Dijital Dünyada Kimlik 9

2.1.1 Dijital kimlik kavramı 9

2.1.2 Dijital okuryazarlık 11

2.1.3 Dijital üretkenlik 13

2.2 Dijital Dünyada Sanat Üretimi 16

2.2.1 Sanatçı kimliğin dijitalleşmesi 18

2.3 Dijital Dünyada Eğitim 19

2.3.1 Dijital dünyada öğrenci olmak 22

2.3.2 Dijital dünyada öğretmen olmak 24

2.4 Dijital Medya ve Sanat Eğitimi 26

2.4.1 Sanat eğitiminde dijital medya olanakları 28

2.4.2 Dijital kimlik ve görsel pedagojik bağlam 31

2.5 İlgili Araştırmalar 33

2.5.1 Yurtiçi araştırmalar 33

2.5.2 Yurtdışı araştırmalar 38

3 YÖNTEM 41

3.1 Araştırma Modeli 41

3.1.1 Sanat temelli araştırma yöntemi: A/r/tografi 41

3.3 Çalışma Grubu 45

3.4 Veri Toplama Tekniği ve Aracı 46

3.4.1 Yarı yapılandırılmış görüşme 47

3.4.2 Odak grup görüşmesi 48

3.4.3 Doküman incelemesi 48

3.4.4 Video ve ses kayıtları 48

3.4.5 Katılımcıların görsel ürünleri 49

3.4.6 Araştırmacı ve katılımcı günlükleri 49

3.5 Verilerin Analizi 50

3.5.1 Rizomatik ilişkisellik 52

3.6 Araştırmanın Geçerlik ve Güvenirliği 52

4 BULGULAR 54

4.1 Araştırmanın Uygulama Öncesi Süreci 54

4.1.1 Ders içeriği ve izlencesinin oluşturulması 54

4.1.2 Araştırma gönüllü katılım formu 56

4.2 Araştırmanın Uygulama Süreci 56

4.2.1 Ders içi etkinlikler 57

4.2.2 Ders dışı etkinlikler 83

4.3 Uygulama Sürecine İlişkin Bulgular 90

4.3.1 Ders içi etkinlikler 91

4.3.2 Ders dışı etkinlikler 108

4.4 A/r/tografik Sorgulamaya İlişkin Bulgular 113

4.4.1 Sanatçı kimlik 113

4.4.2 Araştırmacı kimlik 121

4.4.3 Pedagojik kimlik 125

4.4.4 Dijital kimlik 139

4.5 Sanatçı, Araştırmacı, Pedagojik ve Dijital Kimliklere Dönük Rizomatik İlişkisellik 146

4.6 Araştırmacının A/r/tografik Yansıtması 147

5 SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER 156

5.1 Sonuç 156

5.2 Tartışma 158

5.3 Öneriler 160

5.3.1 Uygulamaya yönelik öneriler 160

5.3.2 Araştırmacılara yönelik öneriler 161

KAYNAKÇA 163

EKLER

ÖZGEÇMİŞ

TABLOLAR DİZİNİ

Sayfa

Tablo 3.1 Yarı-yapılandırılmış Görüşme Takvimi 47

Tablo 4.1 Ders İçeriği ve İzlence Tablosu 55

Tablo 4.2 Ders Boyutuna İlişkin Temalar 92

Tablo 4.3 Teknoloji Algısına İlişkin Temalar 100

Tablo 4.4 Öğrenme Ortamı Deneyim Boyutuna İlişkin Temalar 102

Tablo 4.5 Dijital Medya Deneyim Boyutuna İlişkin Temalar 105

Tablo 4.7 Sanatçı Kimliğe İlişkin Temalar 113

Tablo 4.8 Araştırmacı Kimliğe İlişkin Temalar 122

Tablo 4.9 Pedagojik Kimliğe İlişkin Temalar 126

Tablo 4.10 Dijital Kimliğe İlişkin Tema Tablosu 140

ŞEKİLLER DİZİNİ

Sayfa

Şekil 2.1 Dijital Okuryazarlığın Yetkinlik Sınıflandırılması 14

Şekil 2.2 Dijital Dünyada Öğrenci Yeterlikleri 23

Şekil 3.1 A/r/tografik Yansıtmalar 51

Şekil 4.1 Uygulama Süreci 57

Şekil 4.2 Haftalık Ders Süreci 58

Şekil 4.3 Ders İçi Etkinlikler 59

Şekil 4.4 Ders Dışı Etkinlikler 83

Şekil 4.5 Ders İçi Etkinlikler Tema Tablosu 91

Şekil 4.6 Ders Dışı Etkinliklere İlişkin Temalar 109

Şekil 4.7 Sanatçı Kimliğe İlişkin Tema Şablonu 113

Şekil 4.8 Araştırmacı Kimliğe İlişkin Tema Şablonu 122

Şekil 4.9 Pedagojik Kimliğe İlişkin Tema Şablonu 126

Şekil 4.10 Dijital Kimliğe İlişkin Tema Şablonu 140

Şekil 4.11 A/r/tografik Kimliklere Dayalı Rizomatik İlişkisellik Ağı 145

GÖRSELLER DİZİNİ

Sayfa

Görsel 3.1 Çalışma Grubunun Ve Araştırma Ortamının Temsili Görseli 46

Görsel 4.1 Dijital Medya Uygulamaları..... 60

Görsel 4.2 Mental Canvas Uygulaması Sunumu 61

Görsel 4.3 Sketches, Artecture ve Infinite Painter Uygulamalarının Sunumu 61

Görsel 4.4 GIMP Uygulamasının Sunumu 62

Görsel 4.5 Ibis Paint ve MediBang Uygulamalarının Karışlatırılması 62

Görsel 4.6 Procreate Uygulamasının Sunumu 63

Görsel 4.7 Adobe Fresco Uygulamasının Sunumu..... 64

Görsel 4.8 "Kavgalarımız" Adlı Sosyal Medya Hesabı..... 65

Görsel 4.9 Mentimeter Uygulamasının Sunumu 66

Görsel 4.10 Clo Uygulamasının Sunumu 66

Görsel 4.11 Frame VR Uygulamasının Sunumu 67

Görsel 4.12 Mentimeter-Word Cloud Uygulamasının Deneyimi..... 68

Görsel 4.13 Yapay Zekâ Dall-E Denemesi I 69

Görsel 4.14 Yapay Zekâ Dall-E Denemesi II 70

Görsel 4.15 Oğuzhan'ın Kişisel Sanal Müze/Sergi Sunumu 71

Görsel 4.16 Pınar V.'nin Kişisel Sanal Müze/Sergi Sunumu 72

Görsel 4.17 Zeynep'in Kişisel Sanal Müze/Sergi Sunumu 73

Görsel 4.18 Yürüyüş Pedagojisi Etkinliği 75

Görsel 4.19 Yürüyüş Pedagojisi Etkinliğinden Örnekler 76

Görsel 4.20Yürüyüş Pedagojisi Etkinliğinde A/r/tografik Sorgulama ve Rizomatik İlişkisellik 77

Görsel 4.21 Zeynep'in Hazırladığı Ders Planı 79

Görsel 4.22 Olcay'ın Hazırladığı Ders Planı 80
Görsel 4.23 Dijital Günlük Örneği için Free Form Uygulaması Sunumu 81
Görsel 4.24 Nurefşah'ın Dijital Günlüğü 82
Görsel 4.25 Pınar'ın Dijital Günlüğü 82
Görsel 4.26 "Sanat Eğitiminde Dijital Medya ve Veri Görselleştirme" Konulu Çalıştay Afişi .. 84
Görsel 4.27 Nurefşah'ın Dijital Hikâye Görselleri 85
Görsel 4.28 Olcay'ın Dijital Hikâye Görseli 86
Görsel 4.29 Pınar V.'nin Dijital Hikâye Görseli 86
Görsel 4.30 "Sanat Eğitiminde Remiks ve Çoklu Medya" Konulu Çalıştay Afişi 87
Görsel 4.31 "Sanat ve Yapay Zekâ" Konulu Konferans Afişi 88
Görsel 4.32 Anadolu Sanat Eğitimi Çalıştay Günleri 2024 Afişi 89
Görsel 4.33 "Bidon Kolektif" Oluşumunun Çıkardığı Fanzin Görseliyle Yapılan Radyo Röportajı Duyurusu 90
Görsel 4.34 Zeynep'in Dijital (Video) Günlüğünden 116
Görsel 4.35 Nurefşah'ın Dijital Günlüğünden 134
Görsel 4.36 Oğuzhan'ın Dijital Günlüğünden 143
Görsel 4.37 Araştırmanın Sürecine Ilişkin Araştırmacının Panosu 148
Görsel 4.38 Tema Bulutlarını Oluşturma Süreci 150
Görsel 4.39 Yürüyüş Pedagojisi Etkinliğinde Yapılan Uygulama 151
Görsel 4.40 A/r/tografik Sorgulama Notları ve Eskizleri 152
Görsel 4.41 A/r/tografik Evrenin Eskizi 153
Görsel 4.42 ChatGPT'nin Oluşturduğu" A/r/tografik Evren" Görselleri 153
Görsel 4.43 Midjourney'in Oluşturduğu "A/r/tografik Evren" Görselleri 154
Görsel 4.44 A/r/tografik Evrenim 155

1 GİRİŞ

Kimlik kavramı, geçmişten günümüze çeşitli disiplinlerin araştırma odağında yer alan temel bir konu olarak karşımıza çıkmaktadır. Psikoloji alanında kimlik gelişimi, kimlik gelişimini etkileyen faktörler ve kimlik bocalaması/bunalımı gibi konular araştırılırken, felsefe alanında kimliğin varoluşsal bağlamda sorgulandığı görülmektedir. Eğitim araştırmalarında, psikolojiden yararlanılarak kimliğin gelişim aşamalarıyla birlikte öğrenciler, öğretmen adayları ve öğretmenlerin kimlikleriyle yapılan çalışmalar ön plana çıkmaktadır. Siyasal bilimler, sosyoloji ve antropoloji alanları ise etnik, politik, kültürel, toplumsal cinsiyet gibi bağlamlarda ya da göç olgusuyla ilgili çeşitli perspektiflerde kimlik kavramını ele almaktadırlar. Sanat alanı, bu disiplinlerin tamamını içerebilecek görsel, işitsel, performatif ve/veya yazılı metinler şeklinde yaratımlar üretirken, bu yaratımların analizleriyle de ilgilenmektedir.

Kimlik kavramının farklı alanlarda çalışılması nedeniyle, tanımını ortak, tek bir çerçevede toplamak pek olası görünmemektedir. Genel tanımdan hareketle spesifikleştirmek gerekirse, Türk Dil Kurumu kimliği "toplumsal bir varlık olarak insanın nasıl bir kimse olduğunu gösteren belirti, nitelik ve özelliklerin bütünü" olarak tanımlamaktadır (http-1).

Kimlik kavramının analitik yazına kazandırılması 1919 yılında Tausk tarafından gerçekleştirilmiştir. Tausk, çocuğun "kendiliğini" nasıl keşfettiğini araştırmış ve insanların yaşam boyu kendilerini yeniden bulmak ve yeniden yaşamak zorunda olduklarını öne sürmüştür. Erikson (1968)'a göre kimlik, bireyin biyolojik özellikleri, psikolojik gereksinimleri, ilgileri ve savunmaları ile içinde yaşanılan kültürün araçları tarafından birlikte şekillendirilmektedir. Kimliğin farklı boyutlarını vurgulayan Erikson, kimlikle ilgili şu unsurları belirtmektedir (http-2):

> "Bir yanı bireysel kimliğin bilinçli olarak duyumsanması, bir diğer yanı kişisel karakterin sürekliliğine bilinçdışı bir çaba, başka bir yanı benliğin sessizce işleyen bireşim işlevleri, daha başka bir yanı ise içinde bulunduğu kümenin ülküleri ve o kümenin kimliği ile anlaşması ve uyumudur."

Sağlıklı bir kimlik oluşturma süreci, bireyin yetişkin rollerini daha kolay üstlenmesini ve yetişkinlik sürecine daha sağlıklı geçmesini sağlamaktadır (Erikson 1968; Luyckx ve ark.

2008'den akt. Ergün, 2020). Kimlik oluşturma süreci, yaşamda aşk, iş ve dünya görüşü gibi birçok alanda denemeleri ve karar vermeleri içermektedir. Bu alanlardaki deneme ve karar verme süreçleri ergenlikte başlamakla birlikte, "beliren yetişkinlik" döneminde tam olarak belirginleşmektedir (Atak ve Çok, 2010, s.40).

Ergenlik dönemi sonrasını tanımlayan ve genç yetişkin olarak da ifade edilen beliren yetişkinlik dönemi, bazı kaynaklarda 18-25 yaş aralığını, diğerlerinde ise 18-29 yaş aralığını işaret etmektedir. Arnett (2000'den akt. Sevim, 2021, s.1), bireylerin esas olarak aşk, iş ve dünya görüşü konusunda önemli kararları bu dönemde aldığını savunmaktadır. Beliren yetişkinler, iş olanaklarını ve onları işe hazırlayacak eğitim olanaklarını araştırırlarken, aynı zamanda kimlikleri açısından önemli konuları da araştırır ve kendileri hakkında daha fazla bilgi edinir (Arnett 2000, 2004'ten akt. Atak ve Çok, 2010, s.41). Mesleki eğitimin alındığı döneme denk gelen bu yaş aralığında, öğrencilerin kendi potansiyellerini mesleki kimlikleriyle sorgulaması ve güncel olanaklarla geliştirerek içinde bulunulan çağa uyum sağlaması kritik önem taşımaktadır.

Yaşadığımız çağda dijital teknolojilerin günden güne gelişimi ve yaygın kullanımı, kimliğin dijitalleşmesini de beraberinde getirmiştir. Gündelik hayatta kullanılan ve yaşamı kolaylaştıran, hızlandıran çok sayıda uygulama, dijitalleşmenin artık bir tercihten çok gereklilik haline geldiğini göstermektedir. Yaşamdaki dijitalleşme süreci incelendiğinde; haberleşme, bilgi edinme, alışveriş, ödemeler, resmi işlemler, eğlence, kayıt altına alma gibi birçok ihtiyacın dijital araç ve ortamlar aracılığıyla karşılandığı görülmektedir. Hayatın hemen hemen tüm alanlarında dijitalleşme kendini gösterirken, farkında olunarak ya da olunmayarak bırakılan izlerle de dijital kimlikler oluşturulmaktadır.

Bu olgunun sanat ve sanat eğitimine yansıması incelendiğinde, dijital ortamların sanat üretiminde ve sergilemesinde, hatta son dönemde sanat pazarında etkili olduğu gözlenmektedir. Bu gelişmeler doğrultusunda sanat eğitiminde de güncellemeler yapılması gerekliliği kaçınılmaz hale gelmiştir. Dolayısıyla dijitalleşmenin gündelik söylemlerde olumsuz yönlerinin öne çıkarılmasına rağmen, sanat ve sanat eğitimi amaçları doğrultusunda verimli kullanımının genç sanatçı, tasarımcı ve sanat eğitimcilerine ifade olanakları ve mesleki fırsatlar yaratabileceği öngörülmektedir.

Kolay ulaşılabilirlik, rahat iletişim kurabilme ve bilgi dolaşımının hızlı bir şekilde sağlanabildiği etkileşimli ortamlar yaratan dijital platformların sunduğu fırsatları, pasif tüketici kimliklerle değil aktif üreten kimliklerle kucaklamak, sanat eğitimine farklı boyutlar kazandırabilir.

1.1 Sorun

Günümüzde dijital teknolojilerin hızla gelişimi ve yaygınlaşması, eğitim alanında yeni öğretim yaklaşımlarının ve pedagojik stratejilerin geliştirilmesini zorunlu kılmaktadır. Özellikle öğretmen yetiştirme sürecinde, gelecek nesil eğitimcilerin hem kendi kimliklerini keşfetmeleri hem de bu kimlikleri mesleki pratikleriyle bütünleştirmeleri önem taşımaktadır. Ancak geleneksel öğretmen eğitimi programları, dijital çağın gerektirdiği yetkinlikleri kazandırmada yetersiz kalmakta ve öğretmen adaylarının çok boyutlu kimlik gelişimlerini sorgulamalarına fırsat tanımamaktadır.

Alanyazın incelendiğinde, öğretmen adaylarının sanatçı, araştırmacı ve öğretmen kimliklerini (a/r/tografik kimlik) bütüncül bir yaklaşımla geliştirmeye yönelik dijital medya tabanlı öğretim ortamlarının sınırlı olduğu görülmektedir. Mevcut öğretmen eğitimi programlarında dijital medya araçlarının kullanımı çoğunlukla teknik beceri kazandırma düzeyinde kalmakta, bu araçların kimlik keşfi ve yaratıcı ifade için potansiyeli yeterince değerlendirilmemektedir.

Bu bağlamda araştırmanın temel problemi, öğretmen adaylarının dijital dünyada kendi kimliklerini keşfetmelerini ve öğretmenlik mesleği ile kimlikleri arasında anlamlı bağlantılar kurmalarını destekleyecek, dijital medya olanaklarına dayalı uygulamalı öğretim ortamlarının nasıl tasarlanacağı ve bu ortamların öğretmen adaylarının çoklu kimlik gelişimi üzerindeki etkilerinin neler olacağıdır.

1.2 Amaç

Bu çalışmanı genel amacı, öğretmen adaylarının dijital dünyada kendi kimliklerini keşfetmelerini ve öğretmenlik mesleği ile kimlikleri arasında ilişkiler kurmalarını sağlayacak dijital medya olanaklarına dayalı, uygulamalı bir öğretim ortamı yaratmaktır.

Bu genel amaç doğrultusundaki alt amaçlar ise;

- Öğrencilerin dijital dünyayla olan bağları ve sanatçı, araştırmacı ve öğretmen kimlikleri arasında nasıl bir bağ kurduklarını sorgulatmak,
- Dijital medya uygulamalarını araştırmalarını sağlamak ve kullanma becerilerini geliştirmek,
- Öğrencilerin dijital medya uygulamalarıyla sanatsal yaratımlar ortaya çıkararak kendilerini ifade etme araçlarını genişletmek,
- Dijital ortamın olanaklarıyla yapılan pratikleri öğretmen kimlikleri bağlamında değerlendirmelerini ve yaratıcı pedagojik etkinlikler planlamalarını sağlamak,
- Öğrencilerin a/r/tografik kimliklerinin yansımalarını keşfetmelerini sağlamaktır.

Sıralanan bu amaçlar doğrultusunda da dijital medya uygulamalarının kullanımıyla a/r/tografik sorgulamaya ilişkin aşağıdaki sorulara yanıt aranacaktır:

1. Sanat eğitimi öğrencilerinin sanatçı/araştırmacı/öğretmen kimlikleri odaklı sanat eğitiminde dijital medya etkileşimine dayalı öğrenme ortamları nasıl oluşturulabilir?
2. Sanat eğitimi öğrencilerinin sanat eğitiminde dijital medya etkileşimi odaklı öğrenme ortamlarında sanatçı/araştırmacı/öğretmen kimlikleri nasıl geliştirilebilir?
3. Sanat eğitimi öğrencilerinin sanat eğitiminde dijital medya etkileşimi odaklı öğrenme ortamlarında sanatçı/araştırmacı/öğretmen kimliklerinin dijital kimlik oluşumuna yansımaları nelerdir?
4. Sanat eğitimi öğrencilerinin sanat eğitiminde dijital medya etkileşimi odaklı sanatçı/araştırmacı/öğretmen kimliklerinin gelişimine ilişkin görüşleri nelerdir?
5. Sanat eğitimi öğrencilerinin sanat eğitiminde dijital medya etkileşimi odaklı öğrenme ortamlarında sanatçı/araştırmacı/öğretmen kimliklerinin gelişimi süreci araştırmacının sanatçı/araştırmacı/eğitimci kimliğine nasıl yansımaktadır?

1.3 Önem

Beliren yetişkinlik döneminde alınan meslek seçimi kararlarının kişinin kimlikleri ile arasında nasıl bağlar kurduğunu sorgulamak önem taşımaktadır. Öğretmen adaylarının da kendileri ile ilgili yapacakları keşifler, öncelikle öğretmenlik mesleğine olan görüş, değer ve tutumlarını ortaya çıkarabilmeleri açısından önemlidir. Öğrencilerin bu öznel

sorgulamalarıyla keşif yapma alışkanlığı kazanmaları açısından araştırma kapsamında yapılacak uygulamanın pedagojik bağlamda önemli olduğu düşünülmektedir.

Sanat eğitiminde daha çağdaş uygulamaların yapılabilmesi ve güncelin yakalanabilmesi, öğretmen adaylarının bu alandaki yenilikleri takip edebilmelerine bağlıdır. Giderek dijitalleşen dünyada öğretmenlerin dijital okur yazar olma gerekliliği kaçınılmaz hale gelmiştir. Geleceğin sanat eğitimcileri olacak öğretmen adaylarının dijital ortam ve araçları kullanarak görsel üretimler yapmaları sanatçı kimliklerini, yenilikleri takip ederek bu araçları kullanma becerilerini geliştirmeleri de araştırmacı kimliklerini beslemelerini sağlayacaktır. Öğrenmeye devam eden öğretmenler olarak da dijital ortamların sağladığı imkanlarla yaratıcı pedagojik etkinlikler tasarlayabilmeleri açısından önem arz etmektedir. Sanat eğitimi alanını geliştirebilmelerine katkı sağlayabileceği için bu araştırmanın önemli olduğu düşünülmektedir.

Araştırmanın amacına yönelik olarak yapılan uygulamadan elde edilen verilerin eğitimdeki dijital dönüşüm sürecindeki sanat eğitimi alanına katkı sağlaması beklenmektedir.

1.4 Varsayımlar

Bu araştırmada;

- Hayatın her alanında olduğu gibi sanat eğitiminde de dijital olanakların kullanımına ve yaygınlaşmasına yönelik uygulamalara ihtiyaç duyulduğu,
- Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının görüşlerini objektif ve içtenlikle ifade ettikleri,
- Kullanılan kaynak, yöntem ve materyallerin araştırmaya uygun ve araştırmayı destekleyici nitelikte olduğu,
- Araştırmanın uygulama sürecinde ve analizinde görüşlerine başvurulan uzmanların objektif ve güvenilir olduğu varsayılmaktadır.

1.5 Sınırlılıklar

Bu araştırmanın sınırlılıkları aşağıda açıklandığı gibidir:

- Araştırma, 2022-2023 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü’nde seçmeli ders olarak açılan

"Sanat Eğitiminde Dijital Medya" dersini seçen ve derse devamlılık gösteren öğrencilerden ve dersi yürüten öğretim elemanından elde edilen verilerle sınırlıdır.

- Araştırmanın uygulama dersi, yaşanan deprem dolayısıyla 2022-2023 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde mecburi olarak uzaktan yapılmıştır. Derse katılan öğretmen adaylarının uygulama sürecinde ortaya çıkardıkları ürünler, ellerindeki teknolojik ve dijital olanaklarla sınırlıdır.
- Bu araştırma, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü'ndeki öğretmen adaylarının dijital medya olanaklarını kullanarak öznel sorgulamalarına dayalı dijital kimliklerini keşfetmelerine odaklanmıştır. Araştırmanın katılımcılarından elde edilen veriler, diğer kurumlardaki öğretmen adaylarını temsil etmemektedir.
- Araştırmanın uygulama aşamasındaki veriler on dört haftalık ders sürecinde ve ders dışı yapılan etkinliklerden elde edilmiştir.
- Araştırmanın verileri, literatür taraması, yarı yapılandırılmış görüşmeler, odak grup görüşmeleri, katılımcıların görsel ürünleri, araştırmacı ve katılımcı günlükleri, video, ses kayıtları ve dokümanlar yoluyla edinilmiştir.

1.6 Tanımlar

Dijital Medya: Dijital medya, dijital teknolojiler aracılığıyla bilgi, içerik ve deneyimlerin üretildiği, paylaşıldığı ve dönüştürüldüğü etkileşimli platformlar bütünüdür. Dijital medya, yalnızca görsel ileti ortamı değil; aynı zamanda bireyin dijital görsel kültür aracılığıyla varlığını ifade edebildiği, sosyal etkileşim kurabildiği ve yaratıcı süreçlere katılabildiği dinamik ve etkileşimli bir ortamdır. Bu ortam, "deneyim temelli, katılımcı, eleştirel sorgulamaya açık ve çok katmanlı anlam üretimine olanak tanıyan" bir yapıya sahiptir (Erişti, 2023, s. 49).

Çoklu Medya: Çoklu medya ya da çoklu medyalı yapı (multimodal structure), farklı medya biçimlerinin (görsel, işitsel, metinsel, dijital vb.) bir araya gelerek oluşturduğu, birbirini tamamlayan ve zenginleştiren ileti ve anlatı biçimidir. Çoklu medya günümüzde teknolojik gelişmeler çerçevesinde "rizomatik (ağtabakasal), akışkan ve katılımcı" bir yapı olarak öne çıkar. Bu yapı, sanat ve eğitim bağlamında bireylerin farklı duyu organlarına ve algı düzeylerine hitap eden içeriklerle daha derin bir öğrenme ve yaratım süreci yaşamalarına

olanak sağlar. Çoklu medya aynı zamanda "postmodern pedagojinin" temel bileşenlerinden biri olarak, bilgiye çoklu yollarla erişim ve anlam kurma süreçlerini yapılandırır (Erişti, 2023, s. 49-52)

Görsel Pedagoji: Bireylerin duyuşsal, bilişsel ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeyi amaçlayan; görsel odaklı öğrenme süreçlerini yapılandıran, anlamlandıran ve sorgulayan çok boyutlu bir öğretim yaklaşımıdır. Bu yaklaşım, görsel iletilerin algısal, kültürel ve pedagojik gücünü merkeze alarak, bireylerin medya ve dijital çağın görsel yoğunluğu içinde farkındalıkla hareket etmelerini, anlam üretmelerini ve eleştirel yorumlar geliştirmelerini hedefler. Postmodern öğretim sistemleri içerisinde konumlanan görsel pedagoji; görsel kültürün toplumsal, tarihsel ve güncel bağlamlarını sorgulayan, rizomatik bir yapıya sahip olan, metinlerarası ilişkiler kurabilen ve bireyin yaşam deneyimlerine dayalı anlamlandırmalarını merkeze alan bir eğitim anlayışıdır (Erişti, 2022: 3-6).

Görsel pedagojide amaç, sadece görselleri okumak değil; aynı zamanda görseller aracılığıyla:

- Düşünmek,
- Sorgulamak,
- Bağlantılar kurmak,
- Metaforlarla anlam üretmek,
- Eleştirel bakış açısı geliştirmek,
- Yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmek gibi öğrenme süreçlerini etkin ve katılımcı şekilde inşa etmektir.

Bu bağlamda görsel pedagoji, bireyin görsel okuryazarlık, görsel düşünme, bilişsel etkileşim, metaforik analiz ve yaratıcı sentez becerilerini geliştirerek, öğretim süreçlerinde görsellerin dönüştürücü gücünü pedagojik bir strateji olarak kullanır (Erişti, 2022: 3-6).

Remiks/Remiks pedagojisi: Remiks, dijital çağın kültürel üretim biçimlerinden biri olarak; var olan içeriklerin, fikirlerin, imgelerin ya da yapıların yeniden düzenlenmesi, birleştirilmesi, dönüştürülmesi ve yeni bağlamlarda sunulması yoluyla yaratıcı ifade alanı açan bir yaklaşımdır. Dijital sanat pedagojisi ve çağdaş sanat pedagojisi bağlamında remiks, sadece teknolojik yansıtma biçimi değil aynı zamanda eleştirel düşünme, yaratıcı ifade ve kültürel yorumlamanın da bir yöntemidir. Remiks; insan-teknoloji etkileşimine dayalı olarak

yapay zekâ destekli üretim süreçleriyle birlikte, yeni sanatsal ifade biçimlerinin doğmasına zemin hazırlayan bir yaratıcı potansiyel ağı oluşturmaktadır. Bu bağlamda remiks, bir kavramın başka bir kavramla kesişmesi, dönüştürülmesi, yeniden inşa edilmesi ya da çelişkiye düşmesi yoluyla dijital çağın pedagojik üretim dili haline gelir. Ayrıca çağdaş sanat pedagojisi çerçevesinde remiks, "teknoloji, kültür, yaşam deneyimi ve katılımcılık üzerine inşa edilen bir pedagojik yaklaşım olarak" tanımlanmakta; farklı medya formlarını bir araya getirerek hibrit ve çok katmanlı bir öğrenme süreci oluşturmaktadır (Erişti, 2023, s. 48-52; Gunkel, 2016, ss. 59-61; Leonard, 2021, ss. 22-28).

Rizomatik İlişkisellik: Rizomatik ilişkisel yapı, Deleuze ve Guattari'nin ortaya koyduğu "rizom" kavramına dayanır ve geleneksel, hiyerarşik, doğrusal bilgi anlayışlarının aksine, "çok yönlü", "iç içe geçmiş", "yatay" ve "çoğul ilişkiler" ağı içeren bir anlayışı temsil etmektedir. Rizomatik ilişkisellik, bireyin yaşam deneyimlerine dayalı katmanlarda, mekânlarda, anlarda ve süreçlerde çoklu anlamlar üretmesi ve beklenmedik bağlamlarla ilişki kurması üzerine temellenmektedir. Rizomatik ilişkisellikte durağan olmayan, öngörülemez, çok katmanlı bir ağ tabakasal ilişki durumu vardır (Irwin ve diğerleri, 2006, ss.70-76).

Yürüyüş pedagojisi: Yürüyüş pedagojisi, formal eğitim yapılarını aşarak bireyin deneyimsel, yer temelli ve özgün öğrenme süreçlerine odaklanan, özellikle kamusal alan açılımı sağlayan bir pedagojik yaklaşımdır. Yürüyüş pedagojisi içinde "okul dışı öğrenme", "öznel ifade", "katılımcı sorgulama" ve "gerçek yaşam deneyimleri" aracılığıyla öğrenme güçlendirilir. Yürüyüş pedagojisi bireylere daha serbest, daha eleştirel ve daha yaratıcı yollarla kendi anlamlarını üretme ve paylaşma olanağı sunar. Bu yaklaşımda yürümek yalnızca fiziksel bir eylem değil, aynı zamanda zihinsel, kültürel ve pedagojik bir "sorgulama stratejisidir." Mekânla kurulan ilişki, toplumsal gözlem, kişisel deneyimin fiziksel çevre ile kesişimi bu pedagojinin temel bileşenlerini oluşturmaktadır (Lasczik, Rousell, Irwin ve diğ., 2021, ss. 5-12).

2 ALAN YAZIN

Bu bölümde genelden özele doğru bir sıralamayla; dünyanın dijitalleşmesiyle birlikte ortaya çıkan "dijital kimlik" ile ilgili kavramlara, sanat üretimindeki dijital yansımalara, dijital kimliğin eğitim süreçlerine entegrasyonuyla birlikte oluşan eğitim ve öğretim ortamlarına ve sanat eğitiminde dijital medya olanaklarının kullanımı ve bunun görsel pedagojik bağlamlarına yer verilmiştir.

2.1 Dijital Dünyada Kimlik

Çağdaş toplumda kimlik meselesi hem sosyal bilimlerde hem de sanat üretiminde merkezi bir rol oynamaktadır. Gelişen medya teknolojileri, kimliğin yalnızca gerçek yaşamdaki çevremizde başvurduğumuz bir unsur olarak yapılandırılmasından öte, sanal hayatta da ele alınmasını gerekli kılmıştır. Bu durum, sanal hayatın yeni iletişim deneyimlemelerine olanak sağlamasından kaynaklanmaktadır. Bu yeni iletişim deneyimlemeleriyle kişiye kimliği bağlamında yeni açılımlar, yeni bakış açıları, yeni sosyal gerçeklikler ve yeni görünüşler kazandırılmaktadır. Hall (1996) da kimliğin sabit ve değişmez bir yapı olmadığını, aksine sürekli bir inşa halinde olduğunu vurgulamaktadır. Bu yaklaşım, dijital ortamlarda kimlik oluşturma süreçlerinin anlaşılması için bir temel oluşturmaktadır. Dijital dünyanın yarattığı kimlik kapsamında dijital kimlik, dijital okuryazarlık ve dijital üretkenlik kavramları açıklanacaktır.

2.1.1 Dijital kimlik kavramı

Dijital teknolojiler söz konusu olduğunda internetin varlığı ve onun yaratmış olduğu iletişim sistemi, insanların bu ortamı kullanarak bir sistemin içine dahil olması, kimlik konusunu ön plana çıkarmaktadır. Dijital kimlik kavramının ortaya çıkışı, postmodern kimlik teorileriyle paralel bir gelişim göstermektedir. Turkle (1995), "Life on the Screen: Identity in the Age of the Internet" adlı kitabında, bilgisayar ekranlarının kimlik deneyimlemeleri için yeni alanlar yarattığını ve bu alanların geleneksel kimlik anlayışlarını "merkezsiz ve çoklu" yeni bir kimlik duygusuyla değiştiğini belirtmektedir. Ona göre, dijital ortamlar bireylere çoklu kimlikler yaratma ve bunlar arasında geçiş yapma imkânı sunmaktadır. Bu durum, kimliğin tekil ve tutarlı olması gerektiği yönündeki modernist anlayışa da adeta meydan okumaktadır.

Boyd (2014), dijital kimlik oluşturma sürecinin dört temel özelliğe sahip olduğunu belirtmektedir: kalıcılık/süreklilik (persistence), aranabilirlik (searchability), kopyalanabilirlik (replicability) ve görünmez izleyiciler (invisible audiences). Papacharissi ve Yuan, buna paylaşılabilirlik özelliğini de eklemektedir (Papacharissi & Yuan, 2011'den akt. Davis & Jurgenson, 2014). Kalıcılık/süreklilik, içeriğin oluşturulduğu zamansal anın dışında da sürekli kullanılabilirliğini ifade etmektedir. Silindikten sonra bile içerik yayılmış olabilir ve diğer kullanıcılar tarafından muhafaza edilen çeşitli fiziksel ve dijital ortamlarda saklanabilir ve potansiyel olarak değiştirilebilmektedir. İçerik kopyalanabilir özellik taşımaktadır; kullanıcılar içeriği genellikle geniş ve potansiyel olarak farklı kitlelerle paylaşarak etkileşim boyutunu genişletebilirler. Ayrıca, içerik aranabilir özelliktedir; sunucularda depolanır ve arama çubuğuna eşleşen anahtar terimler yazıldığında yeniden kullanılabilir hale gelmektedir. Son olarak, paylaşılabilirlik; ağa bağlı dijital yapıların bilgiyi saklamak yerine paylaşmayı teşvik etme eğilimini yansıtmaktadır. Bu özellikler, dijital kimliklerin geleneksel kimliklerden farklı dinamiklere sahip olduğunu göstermektedir. Özellikle kalıcılık/süreklilik özelliği, dijital ortamlarda paylaşılan içeriklerin silinse bile iz bırakması nedeniyle, kimlik yönetiminde yeni stratejiler gerektirmektedir.

Roger Clarke'ın (2005) ifadesiyle: "İnternet, insanlara, çeşitli şekillerde, doğrudan, dürüstçe, hayalperestçe veya manipülasyonla kendilerini yansıtma konusunda alan açmaktadır."

İnternet ortamı, kimlik konusunda şu temel boyutları karşımıza çıkarmaktadır (Clarke, 2005'ten akt. Çuhacı, 2007):

- Kimliğin ne olduğu sorusunun tekrar sorulması
- Çoğul kimliklerin oluşumu
- Online kimlik için bedenin geride bırakılması
- Cinsiyet, ırk, dini görüş gibi olguların bu yeni kimliğin yapılandırılmasında gerekli olmaması
- Kişinin istediği kimliği ve buna ilişkin görsel imgeyi seçebilmesi

Clarke (2005) insan ve bilgisayar hibritliğine dayalı dijital kimliği özelliklerine göre çeşitlendirerek birden fazla tanım ortaya koymaktadır. "Yansıtılmış dijital kimliği" bireyin verileriyle ortaya koyduğu bir imgeyle diğerlerinin karşısında bulunması olarak

tanımlamaktadır. Bu kimlik aynı zamanda öznellik içermesi, sanal ortamda eylem gerçekleştirmesi ve insanın kendi kimliğine vekalet etmesi nedeniyle "aktif bir dijital kimlik" özelliği taşımaktadır. "Dayatılmış dijital kimlik" ise devlet kurum ve kuruluşları ya da vakıflar tarafından kişilere verilen kimliktir. Bu kimlikte öznellik yerine yalnızca verilere dayanan bir nesnellik olduğundan "pasif bir dijital kimlik" özelliği taşınmaktadır. Floridi (2014), "hayatta" (onlife) kavramıyla çevrimiçi ve çevrimdışı yaşam arasındaki ayrımın giderek bulanıklaştığını vurgulamaktadır. Bu yaklaşım, dijital kimliğin artık gerçek kimlikten ayrı düşünülemeyeceğini, ikisinin iç içe geçmiş bir bütün oluşturduğunu savunmaktadır.

Kişilerin dijital araçları ve ortamları etkin kullanabilme becerisi geliştirebilme ve dijital ortamlarda kimlikler inşa edebilmeleri için de dijitalliğin yarattığı dili okuyabilmeleri ve oluşturacakları içeriklerle bu dili konuşabilmeleri de gerekmektedir.

2.1.2 Dijital okuryazarlık

Dijital okuryazarlık kavramı, çağdaş toplumun teknolojik gelişmelere uyum sağlama sürecinin temel bileşenlerinden biridir. Tornero (2004'ten akt. Karaoğlu, 2022, s. 21), dijital okuryazarlığı en temel düzeyde "teknolojileri kullanabilme yeterliliği" olarak ifade etmektedir. Alan yazında dijital okuryazarlık kavramını ilk defa ele alan araştırmacılardan biri olarak öne çıkan Paul Gilster (1997) ise dijital okuryazarlığın yalnızca fiziksel anlamda dijital araçları kullanma ile sınırlandırılamayacağını, bunun yanı sıra düşüncelere egemen olmayı gerektiren özel bir zihin yapısını tanımladığını belirtmektedir (Gilster, 1997'den akt. Karakuş, s. 43).

Hague ve Payton (2010) yaptıkları çalışmada dijital okuryazarlık eğitimi alan kişilerden şu beklentileri karşılayabilmeleri gerektiğini ortaya koymuşlardır (Hague ve Payton, 2010'dan akt. Karaoğlu, 2022, s. 21):

- Hangi bilgiye ihtiyaç duydukları ve bu bilgiye nasıl erişebilecekleri konusunda açıklama yapabilmeleri,
- Araştırma süreçlerinde etik kurallara uygun davranışlar sergilemeleri,
- Elde ettikleri bilgiyi eleştirel bir perspektifle analiz edebilmeleri,
- Doğru bilgiye hangi kaynaklardan ulaşılabileceği konusunda bilinç sahibi olabilmeleri,

- Ulaştıkları bilgiyi ihtiyaçlara göre yeniden düzenleyerek paylaşabilmeleri.

Bu becerilerin geliştirilmesi, dijital ortamlarda bilgiye ulaşım, dijital içerikleri kavrama, analiz etme ve eleştirel perspektifle değerlendirme, çevrimiçi iletişim kurabilme ve dijital platformlarda güvenli gezinmeyi sağlama konularında yeterlilik kazanılmasını da mümkün kılmaktadır.

Livingstone (2004), dijital okuryazarlığı dört temel boyutta ele almaktadır: Erişim (access), analiz (analysis), değerlendirme (evaluation) ve içerik yaratma (content creation). Bu model, dijital okuryazarlığın sadece tüketim odaklı değil, aynı zamanda üretim odaklı bir süreç olduğunu vurgulamaktadır. Özellikle içerik yaratma boyutu, dijitalliğin aktif katılım gerektiren doğasını yansıtmaktadır. Bu dört bileşenin birlikteliği ise medya okuryazarlığına yönelik beceri temelli bir yaklaşım oluşturur. Her bir bileşen doğrusal olmayan, dinamik bir öğrenme sürecinin parçası olarak diğerlerini desteklemektedir: İçerik yaratmayı öğrenmek, başkaları tarafından profesyonel olarak üretilen içeriği analiz etmeye yardımcı olurken; analiz ve değerlendirme becerileri internetin yeni kullanımlarına kapı açarak erişimi genişletmektedir.

Yeni medya platformları içerisindeki sosyal, politik, ekonomik ve ticari etkileşimler, kullanıcıların bu platformlardaki anlamları aktarma süreçlerine ilişkin okuryazarlık yeterliliklerinin geliştirilmesini zorunlu kılmaktadır. Bu bağlamda dijital okuryazarlık, dijital ortam içerisinde var olabilmeye dayalı teknolojik, kişisel ve entelektüel becerileri kapsamaktadır. Dijital okuryazarlık ile ilişkili yeterlikler, dijital teknolojileri, dijital medya ve iletişim platformlarını etkin kullanıma ilişkin yeterlikleri kapsamaktadır. Çağdaş iletişim teknolojilerinin gelişimi ile birlikte dijital okuryazarlık, yeni medya okuryazarlığı ile iç içe geçmektedir. Yeni medya okuryazarlığına dayalı yeterlilikler ise yeni medya platformlarına aktif katılım, değerlendirme ve eleştirmeye ilişkin yeterlikleri içermektedir. Bu yeterlikler arasında bireysel katılım ve dijital kültür çerçevesinde üretkenlik, eleştirel düşünme, iletişim ve bilgi yönetimi becerileri yer almaktadır. Dolayısıyla bu iki okuryazarlık alanı karşılıklı olarak birbirini desteklemekte ve geliştirmekte; bu nedenle de birbirlerinden ayrılamamaktadır (Erişti, 2021, s. 36).

Söz konusu yeterlikler içerisinde yer alan üretkenlik boyutu, dijital teknolojiler aracılığıyla gerçekleştirilen yaratıcı faaliyetleri ifade eden dijital üretkenlik kavramının temelini oluşturmaktadır.

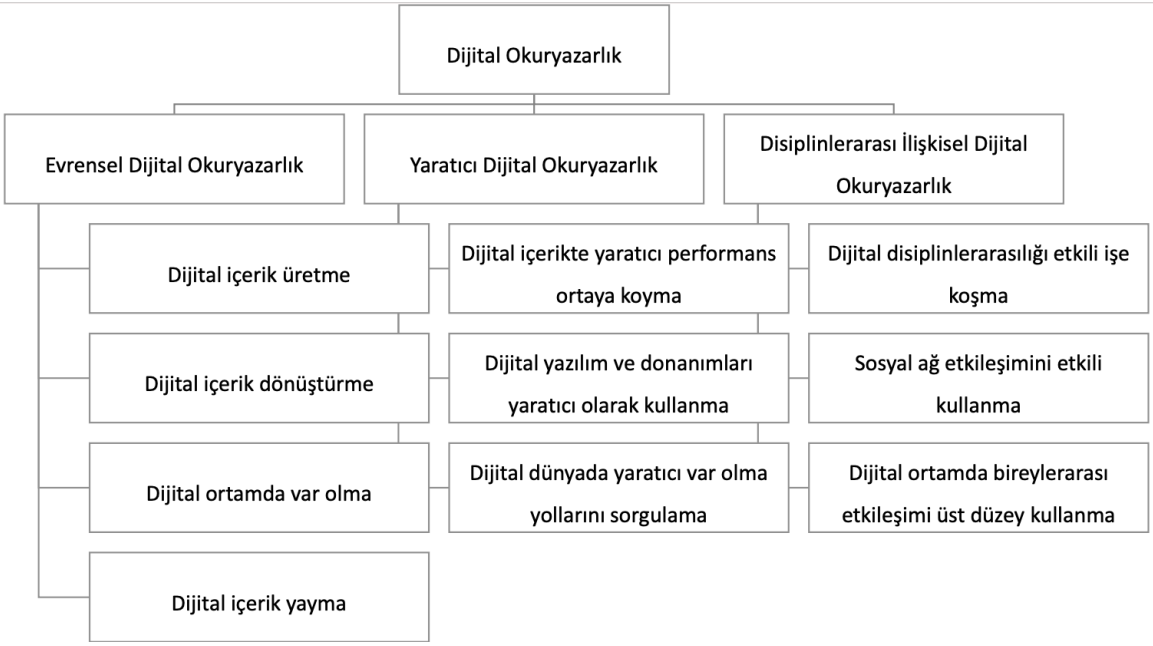
2.1.3 Dijital üretkenlik

Bireylerin dijital teknoloji araçlarını kullanarak geliştirdikleri dijital okuryazarlıkla birlikte yaratıcı süreçlere katılımı, dijital bir üretkenliği de beraberinde getirmektedir. Dijital üretkenlik kavramı, dijital kimlik inşası sürecinde aktif bir rol oynayarak, kişilerin sadece tüketici değil, aynı zamanda üretici konumunda yer almalarını sağlamaktadır. Günümüzde dijital üretimler arasında yaygın olarak reklam ve tanıtım yapma, eğlence yaratma, bilgi verme, deneyimleri paylaşma gibi çeşitli amaçlarla "içerik üretimleri" yapılmaktadır. Bu içeriklerin bazıları sadece dijital ortamda paylaşılmaları nedeniyle dijital üretime girerken bazları ise doğrudan dijital araçlarla yaratılarak bu ortamın üretkenliğini yansıtmaktadır (Çuhacı, 2007). İnsan-teknoloji iş birliğine dayalı bu üretimler de "dijital üretkenlik" sonucu ortaya çıkmaktadır.

Dijital okuryazarlık bağlamında aşağıda sunulan şema, dijital okuryazarlığın dijital üretkenlikle ilişkili çok boyutlu yapısını kategorize eden bir yetkinlik sınıflandırmasını içermektedir. Bu sınıflandırma, dijital yetkinlikleri üç temel boyutta ortaya koymaktadır (Şekil 2.1).

Şekil 2.1

Dijital Okuryazarlığın Yetkinlik Sınıflandırılması



Kaynak: Erişti, 2023, Sanat Eğitiminde Dijital Medya ders modülü

İlk kategori olan evrensel dijital okuryazarlık, dijital yetkinliklerin uygulamalı temelini oluşturmaktadır. Bu boyut, dijital içerik üretme, dijital içerik dönüştürme, dijital ortamda var olma ve dijital içerik yayma becerilerini kapsamaktadır. Bu temel beceriler, bireylerin dijital dünyada işlevsel bir şekilde yer alabilmeleri için gerekli olan yetkinlik seviyesini temsil etmektedir. Dijital okuryazarlığın üretkenlikle ilişkili çok boyutlu evrensel yetkinliği, Kress & van Leeuwen (2001) tarafından geliştirilen çok modluluk, çok biçimlilik, ya da çok kiplilik teorisi olarak çevrilen "multimodality theory" ile ilişkilenmektedir. Çoklu okuryazarlığa dayalı iletişim modeli olarak önerilen teori, söylem (discourse), tasarım (design), üretim (production), dağıtım (distribution) şeklinde dört katmanlı bir yapıyı içermektedir (Burn & Durran, 2007, ss. 37-39). Bu yaklaşımın özellikle tasarım ve üretim katmanındaki farklı modların/biçimlerin bir arada kullanılarak anlam yaratma süreciyle metin, görüntü, ses, video ve etkileşim gibi dijital içerikleri yaratma ve okuma süreçleriyle eşleşmektedir. Dijital ortamların sunduğu çoklu modalite olanakları, geleneksel tek modlu üretimlerden daha çeşitli ve katmanlı anlatım ve iletişim biçimlerini mümkün kılmaktadır.

İkinci kategori olan yaratıcı dijital okuryazarlık, dijital okuryazarlığın yaratıcı ve üretken yönlerine odaklanmaktadır. Bu boyut, dijital içerikte yaratıcı performans ortaya koyma, dijital yazılım ve donanımları yaratıcı olarak kullanma ve dijital dünyada yaratıcı var olma yollarını sorgulama becerilerini içermektedir. Bu kategori, bireylerin dijital teknolojileri sadece tüketici olarak değil, aynı zamanda yaratıcı üretici olarak kullanabilmelerini hedeflemektedir. Peppler ve Kafai (2007), informal öğrenme yoluyla dijital çağda yaratıcı medya üretimine odaklandıkları çalışmaları, yaratıcı dijital okuryazarlığın boyutlarını örneklemektedir. Yapılan çalışmada dezavantajlı bölgedeki 12-15 yaş arası çocukların yeni medya araçlarıyla yaptıkları video oyunları, interaktif sanat çalışmaları üzerinden "dijital yaratıcılık" kavramını sanat, teknoloji ve öğrenme üçgeninde konumlandırmışlardır. Bu tasarım sürecinde birden fazla yazılım uygulamasının kullanılarak kişisel ifadelerle yaratıcılığın ortaya konduğu ve yaratıcı üretim yoluyla katılımcı kültüre dahil olunduğu görülmüştür. Dolayısıyla dijital medya araçlarının sunduğu yaratıcı olanaklar, geleneksel sanat pratiklerini dönüştürmekte ve yeni ifade biçimlerinin ortaya çıkmasını sağlamaktadır. Özellikle genç nesillerin dijital araçlarla kurdukları yaratıcı ilişki, yeni bir "dijital yerli sanatçı/tasarımcı" profilinin oluşmasına da zemin hazırlayabilmektedir.

Üçüncü kategori olan disiplinlerarası ilişkisel dijital okuryazarlık, dijital okuryazarlığın sosyal ve etik boyutlarını vurgulamaktadır. Bu boyut, dijital disiplinlerarasılığı etkili işe koşma, sosyal ağ etkileşimini etkili kullanma ve dijital ortamda bireyler arası etkileşimi üst düzey kullanma becerilerini kapsamaktadır. Bu kategori, dijital yetkinliklerin bireysel sınırları aşarak toplumsal ve disiplinlerarası bir nitelik kazanması gerektiğini ortaya koymaktadır. Bu kategoriyi de Ito, Gutiérrez, Livingstone, Penuel, Rhodes ve diğerlerinin (2013) "bağlantılı öğrenme" (connected learning) yaklaşımıyla dijital medyada araştırma, tasarım ve uygulama süreçlerini sentezledikleri dijital öğrenme ve üretkenliğin sosyal, akademik ve ilgi odaklı boyutlarının entegrasyonu önerisiyle desteklemektedir. Bu yaklaşım, dijital ortamlarda öğrenme ve üretimin bireysel bir süreç olmadığını, aksine sosyal ağlar, akran grupları ve ilgi toplulukları içinde gerçekleştiğini vurgulamaktadır. Bu bağlamda dijital üretkenlik, bu bağlantılı öğrenme ekosisteminin doğal bir çıktısı olarak değerlendirilmektedir.

Sonuç olarak, dijital okuryazarlığın sadece teknik bir beceri olmadığını, aynı zamanda yaratıcı, eleştirel ve sosyal boyutları olan çok katmanlı bir yetkinlik alanı olduğu ve dijital üretkenlikle de doğrudan ilişkili olduğu anlaşılmaktadır. Bu çok katmanlı yetkinlik alanının sanatsal pratiğe dönüştürülmesi, somut ve yaratıcı yansımaları olarak dijital sanat üretimi süreçlerinde kendini göstermektedir.

2.2 Dijital Dünyada Sanat Üretimi

Çağdaş sanat pratiğinde dijitalleşme süreci, sanat alanında paradigmatik bir dönüşümün göstergesi olarak değerlendirilmektedir. Dijital sanat ortamı, geleneksel sanat formlarından farklı olarak, kullanıcı ile eser arasında interaktif bir deneyim yaratma potansiyeli taşımakta ve bu durum eser tasarımında etkileşimli yaklaşımları zorunlu kılmaktadır. Dijital sanat yapıtları, fiziksel mekânsal sınırlılıklardan bağımsız olarak sanal gerçeklik ortamlarında varlık gösterebilme kapasitesine sahiptir. Bu eserlerin dinamik yapısı, sürekli güncelleme ve modifikasyon imkânı sunarak, eserin ontolojik varlığını sürdürürken otonomus üretim süreçleri içerisinde evrim geçirmesine olanak tanımaktadır. Geleneksel sanat üretim metodolojilerinden dijital platformlara geçiş süreci hem sanat üreticileri hem de sanat alımlayıcıları açısından yeni epistemik perspektifler ve metodolojik zorluklar ortaya koymaktadır. Bu dönüşüm, sanat pratiğinin ontolojik temellerini yeniden sorgulamayı gerektiren bir alan açmaktadır (Koyuncuoğlu, 2024).

Walter Benjamin'in (1936) “Teknik Olarak Yeniden Üretilebilirlik Çağında Sanat Yapıtı” makalesi, dijital çağda sanat üretimini anlamak için hala kritik bir referans noktası oluşturmaktadır. Benjamin'in “aura/hale” kaybı tezi, dijital sanat bağlamında yeniden yorumlanmaktadır. Dijital sanat eserlerinin sonsuz kopyalanabilirliği, orijinallik kavramına yeni bir estetik paradigma getirmektedir. Çağdaş dijital yeniden üretim teknolojileri aracılığıyla çoğaltılan dijital sanat uygulamaları bağlamında, Benjamin'in teorize ettiği “hale” kavramı akademik tartışmaların odağında yer almaya devam etmektedir. Dijital sanat pratikleri, geleneksel sanat eseri ile izleyici arasındaki fiziksel ve psikolojik mesafeyi ortadan kaldırarak, sanal bir “şimdi ve buradalık” algısı oluşturmaktadır. Dijital sanat deneyimi, içine alma (immersion), vücut bulma (embodiment) ve etkileşim (interactivity) özelliklerinin entegrasyonu yoluyla izleyiciyi alternatif bir gerçekliğe; sanal bir gerçeklik deneyimine dahil etmektedir. Bu süreç, katılımcıların duyusal algılarını ve bilişsel süreçlerini etkileyerek sanal

bir “hale” deneyimi yaratmaktadır. Artırılmış gerçeklik uygulamaları, fiziksel gerçeklik ile sanal unsurları hibrit bir formatta sunmaları nedeniyle, oluşturdukları “hale” deneyimi açısından çift katmanlı bir yapı sergilemektedir. Bu uygulamalar bir yandan Benjamin'in “orijinal hale” tanımlamasıyla uyumluluk gösterirken, diğer yandan dijital teknolojiler tarafından üretilen “sanal hale” karakteristikleri taşımaktadır. Başka bir ifadeyle, sanal gerçeklik uygulamalarında deneyimlenen “sanal hale” fenomeni, artırılmış gerçeklik teknolojilerinde Benjamin'in klasik “hale” kavramsallaştırması ile sentezlenerek yeni bir ontolojik kategori oluşturmaktadır (Arslan, 2019, ss. 413).

Çağdaş sanat pratiğinde dijital teknolojilerin yaygınlaşması ile birlikte “dijital sanat” ve “dijitalleştirilmiş sanat” kavramlar arasında temel farklılıklar ortaya koyulmuştur. Dijitalleştirilmiş sanat, siber uzamda gösterilen fiziksel gerçeklikleri olan ancak dijitalleştirme yolu ile siber uzama görsel/işitsel/metinsel olarak aktarılan sanat yapıları olarak tanımlanmaktadır. Bu kategori, tablolar, galeri sergileri, kitaplar ve konserler gibi geleneksel sanat biçimlerinin dijital-sayısal gösterimlerini kapsamaktadır. Buna karşın dijital sanat, arşiv oluşturmak özellikle sanat objelerinin, etkinliklerin ve bilgilerin basılı veya ses/görüntü kayıtlı bilgilerinin internet ortamında veya isteğe bağlı olarak ekranlar aracılığı ile paylaşımını sağlayarak, klasik sanat yapıtına ulaşımı kolaylaştırmış ve sanat yapıtına ulaşma kriterlerini altüst etmiştir. Dijital sanatın temel ayırıcı özelliği, dijitalleştirilmiş sanattan farklı olarak dijital ortamda oluşturulan yapıtlarda boyaların yerini “0” ve “1”ler almış olmasıdır, bu da geleneksel sanat malzemelerinden köklü bir sapma anlamına gelmektedir. Bu kavramsal ayrım, 1990'lı yıllardan itibaren internet ve world wide web'in gelişimi ile dijital teknolojinin sanat ortamına (medium, mecra) dönüşmesi sürecinde kristalleşmiştir, böylece dijital ortamda sunulan klasik sanat yapıları ile dijital teknolojinin bilgi aktarma, haberleşme ve iletişim yönünü oluşturan dijitalleştirilmiş sanat yapıları arasında net bir metodolojik sınır çizilmiştir (Tuğal, 2018, 242).

Ayrıca sanat üretimlerinin dijitalleşmesiyle birlikte değişen sanat pratiklerini ortaya koyan sanatçıların izleyicilerde yarattığı etkide de bu dijitalleşmenin yansımaları farklı boyutlara taşınmaktadır. Nicolas Bourriaud (2002), “ilişkisel estetik” (relational aesthetics) kavramıyla sanatın sosyal etkileşim boyutunu açıklayarak çağdaş sanatın özgür ifade alanları yarattığına ve izleyici-eser arasında yeni etkileşim dinamiklerinin ortaya çıkmasını kolaylaştırdığına

dikkat çekmektedir. Algılama ve optik teknolojilerinin kullanımı yoluyla, izleyicilerin sanat deneyimine katılma düzeylerinin gün geçtikçe artırıldığı ve çeşitlendirildiği gözlemlenmektedir. Bu teknolojik ve dijital dönüşüm, sanatsal deneyimin etkileşimli boyutlarını güçlendirerek, izleyici-eser ilişkisinde yeni yaklaşımların oluşturmasını da beraberinde getirmektedir (Ruşen, 2022).

Dijital sanat pratikleri, izleyici ile eser arasında yeni ilişki biçimleri kurmakta ve sanatı sosyal bir karşılaşma alanına dönüştürmektedir. Bu yaklaşım, dijital sanatçı kimliğinin sadece üretici değil, aynı zamanda sosyal ilişkilerin tasarımcısı olarak yeniden tanımlanmasını gerektirmektedir.

2.2.1 Sanatçı kimliğin dijitalleşmesi

Dijital teknolojilerin sanat alanındaki etkisi, kimlik kavramının yeniden sorgulanmasına yol açmıştır. Bilgisayar sistemleri ve internet, bireysel kimliğimiz, başkalarıyla ilişkilerimiz, cinsiyet üzerine düşüncelerimiz kadar görsel kimliklerimiz üzerine de yeni düşünceler geliştirmemize sebep olmaktadır. Bu yeni görsel kimlik, tıpkı siber yaşamdaki bireysel kimliğimiz gibi gerçeklikten uzak, merkezi olmayan, belirgin bir biçime sahip olmayan ve çoklu bir yapıda var olabilmektedir (Çuhacı, 2007).

Bruce Wands (2006), "Dijital Çağda Sanat" adlı kitabında dijital sanatı kategorize ederken şu alt başlıkları önermektedir: Dijital görüntüleme ve fotoğraf, dijital heykel ve enstalasyon, animasyon ve video, internet sanatı ve yazılım sanatı. Bu kategoriler, dijital sanatın çeşitliliğini ve disiplinlerarası doğasını yansıtmaktadır. Dolayısıyla her kategori, kendine özgü teknik ve estetik yaklaşımlar gerektirmekte ve sanatçıların hibrit kimlikler geliştirmelerine olanak tanımaktadır.

Dixon (2007), dijital performans sanatına dikkat çekerek dijital performans sergileyen sanatçıların "avatar" (sanal ortamdaki temsili görüntü) ve "siborg" (biyolojik ve mekanik kısımları olan sibernetik organizma) metaforları üzerinden kimliklerinin yeniden tanımlandığını belirtmektedir. Sanatçılar, dijital ortamlarda farklı kimlikler yaratabilmekte, bu kimlikleri performanslarının bir parçası haline getirebilmektedir. Bu durum, sanatçı kimliğinin sabit ve tekil olmaktan çıkıp, akışkan ve çoğul bir yapıya büründüğünü göstermektedir.

İngiliz sanatçı ve kuramcı olan Roy Ascott (2003), çevrimiçi bilgisayar ağlarının sanatsal bir araç olarak kullanımını tanımlamak için "telematik sanat" terimini kullanmaktadır. Bu kavram, sanatçının fiziksel varlığının ötesinde, ağ üzerinden var olabilen yeni bir sanatçı profilini tanımlamaktadır. Bu sanatçı profili, geleneksel sanatçı imgesinin radikal dönüşümünü temsil etmektedir. Sanatçı artık yalnız başına üreten, izole bir yaratıcı "deha" değil, ağ içinde işbirliği yapan ve kolektif yaratım süreçlerine katılan bir aktör haline gelmektedir.

Sanatın dijitalleşmesiyle sanatçı kimliğin çeşitli değişimlere uğradığı anlaşılmaktadır. Bu değişimler arasında sanatçıların fiziki ve sanal tekniklerle hibrit bir kimlik oluşturabildikleri; sanal ortamdaki temsili görüntüleriyle çoklu kimliklere bürünerek performans yapabildikleri ya da sadece fikir üreten olarak sanatsal eylemde yer alabildikleri; telepresence (kişinin fiziksel olarak bulunmadığı bir yerde, teknolojik araçlar vasıtasıyla sanki oradaymış gibi var olabilme ve etkileşim kurabilme) (Biocca, 1997) yöntemleriyle bulunduğu yerden ayrılmadan bir sanat yapıtı üretebildikleri, izleyicilerin ise dijital sanatla etkileşime girerek sanatçının rolünü üstlenebildikleri yer almaktadır.

2.3 Dijital Dünyada Eğitim

Dijital teknolojilerin yaygınlaşması ve küreselleşme süreçleriyle birlikte eğitim sistemleri köklü bir dönüşüm geçirmektedir. Bu dönüşüm, sadece teknolojik araçların kullanımıyla sınırlı kalmamakta, aynı zamanda eğitimin temel paradigmalarının yeniden tanımlanmasını da beraberinde getirmektedir. Bu bağlamda, toplumsal yapının değişimi ile eğitim sistemlerinin dönüşümü arasındaki ilişkiyi anlamak kritik önem taşımaktadır.

"Küreselleşme, dijitalleşme ve dijital bilgi toplumu temelindeki yaklaşımlarla şekillenen 21. yüzyıl dünyasında eğitim "sürekli öğrenmeyi, bilgiyi bilmeyi, bilgili olmayı, bilgiyi üretmeyi, bilgi ile yaşamayı sağlayan bir süreçtir" ve "bilgi toplumunda, bireylerin yaratıcı, sorgulayıcı, düşünen ve üretebilen insanlar olmaları beklenmektedir" (Bozkurt, 2014, s. 602).

Castells (2010), "ağ toplumu" (network society) kavramıyla eğitimin yeni toplumsal yapıya uyum sağlaması gerektiğini vurgulamaktadır. Ağ toplumunda bilgi, hiyerarşik yapılardan ziyade yatay ağlar üzerinden üretilmekte ve paylaşılmaktadır. Bu durum, eğitim sistemlerinin de hiyerarşik modellerden ağ temelli modellere doğru evrilmesini gerektirmektedir.

Castells'in ortaya koyduğu bu perspektif, geleneksel eğitim kurumlarının katı yapılarının sorgulanmasına yol açmaktadır. Ağ toplumunda bilginin demokratikleşmesi, öğretmen merkezli eğitim anlayışından öğrenci merkezli yaklaşımlara geçişi zorunlu kılmaktadır. Bu paradigmatik değişim, öğrenme süreçlerinin doğasını da temelden etkilemektedir. Artık bilgi, yukarıdan aşağıya doğru aktarılan statik bir varlık olmaktan çıkmış, dinamik ve sürekli yenilenen bir yapıya dönüşmüştür. Bu dönüşüm, öğrenme teorilerinde de yeni yaklaşımların geliştirilmesini gerektirmiştir.

Siemens (2005), "bağlantıcılık/konnektivizm" (connectivism) teorisiyle dijital çağda öğrenmenin doğasını yeniden tanımlamaktadır. Bu teoriye göre, öğrenme artık bireysel bir süreç değil, ağlar içinde gerçekleşen bağlantılar kurma sürecidir. Bilginin kendisinden ziyade, bilgiye nasıl ulaşılacağını bilmek kritik önem kazanmaktadır. Ağların, çevrelerin ve ekosistemlerin birikimli öğrenmeyle ilişkili dinamiklerine dair içgörü sağlayan konnektivizm, şu ilkeleri içermektedir:

- Öğrenme ve bilgi, görüşlerin çeşitliliğine dayanır.
- Öğrenme, uzmanlaşmış düğümleri veya bilgi kaynaklarını birbirine bağlama sürecidir.
- Öğrenme, insan dışı cihazlarda bulunabilir.
- Daha fazlasını bilme kapasitesi, şu anda bilinenden daha kritiktir. "Neyi bildiğin" ve "nasıl bildiğin"in yerini "nerede bulacağını bilmek" alır.
- Sürekli öğrenmeyi kolaylaştırmak için bağlantıları beslemek ve sürdürmek gereklidir.
- Alanlar, fikirler ve kavramlar arasındaki bağlantıları görme yeteneği temel bir beceridir.
- Güncellik (doğru ve güncel bilgi) tüm konnektivist öğrenme etkinliklerinin amacıdır.
- Karar verme sürecinin kendisi bir öğrenme sürecidir. Ne öğrenileceğinin seçilmesi ve gelen bilginin hangi anlamı içerdiği, değişen bir gerçekliğin merceğinden görülür. Şu an doğru olan bir cevap, bilgi iklimindeki değişiklikler nedeniyle yarın yanlış olabilir.

Siemens'in "konnektivizm teorisi", Castells'in "ağ toplumu" kavramıyla uyumlu bir şekilde, öğrenmenin sosyal ve teknolojik boyutlarını birleştirmektedir. Bu yaklaşım, geleneksel

öğrenme teorilerinin ötesine geçerek, dijital çağın gerektirdiği yeni yetkinlikleri tanımlamaktadır. Öğrencilerin artık sadece bilgiyi ezberlemeleri değil, bilgi ağları içinde gezinebilmeleri, doğru kaynakları bulabilmeleri ve bu kaynaklar arasında anlamlı bağlantılar kurabilmeleri beklenmektedir. Ancak, teknolojinin eğitimdeki rolü konusunda dikkatli bir değerlendirme yapılarak teknolojinin amaç değil, pedagojik hedeflere ulaşmak için kullanılan bir araç olarak görülmesi gerekmektedir.

Tony Wagner (2008), 21. yüzyıl becerilerini yedi temel yetkinlik olarak tanımlamaktadır: Eleştirel düşünme ve problem çözme, işbirliği ve liderlik, çeviklik ve uyum sağlama, girişimcilik ve inisiyatif alma, etkili sözlü ve yazılı iletişim, bilgiye erişim ve analiz, merak ve hayal gücü. Çağdaş eğitim paradigmasında, öğrencilerin 21. yüzyıl becerilerine dayalı bu yetkinlikleri profesyonel yaşamlarında kritik önem taşımaktadır. Bu bağlamda iletişim, organizasyon ve liderlik becerileri, temel mesleki yeterlilikler olarak öne çıkarken; takım çalışmasına dayalı ağlar üzerinden işbirliği ve kültürlerarası uyum sağlama kapasitesi, bireysel yetkinlik ve başarı ile entegre edilmesi gereken temel beceriler olarak değerlendirilmektedir. Bu çerçevede dijital medya yönetimi süreçleri, bu çok boyutlu becerilerin geliştirilmesinde katalizör işlevi görmektedir.

Dijital okuryazarlık becerilerinin de çağdaş eğitime entegresi ile bilişsel, duygusal ve sosyal yetkinlikler arasında organik bir bütünleşme sürecinin yaşanması beklenmektedir. Bu entegrasyon sürecinde ortaya çıkan teknik gelişmeler, küresel ölçekte eğitim alanındaki yeniliklerin sistematik olarak izlenmesi ve uygulanması gerekliliğini beraberinde getirmektedir. Bu gerekliliğin en belirgin yansımaları da özellikle yükseköğretim alanında ortaya çıkmaktadır (Karabacak ve Sezgin, 2019).

Bilgi yapıları, içerik tasarımı, düşünsel çerçeveler, deneyimsel öğrenme ve eğitim-öğretim hedefleri ile dijital olanaklar arasındaki uyum veya paralellik, eğitimsel süreçlerde geniş kapsamlı ve etkili bağlantılar kurulmasını mümkün kılmaktadır. Bu entegrasyon, daha üretken bir akademik profil ortaya koyma, hedefleri netlik içinde tanımlama ve yapılandırma imkânı sunmayı sağlamaktadır. Böylece, dijital medya araçlarının pedagojik süreçlerle sistematik entegrasyonu, öğrenme çıktılarının optimizasyonunda önemli bir faktör olarak işlev görmesini mümkün kılmaktadır.

Teknolojinin öğrenme ortamına entegrasyonu, öğretmen ile öğrenci arasında açılabilecek uçurumu da beraberinde getirmektedir. Prensky (2001), dijital dünyaya doğan "dijital yerliler" ile sonradan adapte olan "dijital göçmenler" arasındaki farkı vurgulamaktadır. Dijital yerliler, doğdukları günden bu yana dijital teknolojilerle iç içe yaşarken, dijital göçmenler hayatlarının bir noktasında teknolojiyle tanışmak durumunda kalan kuşağı temsil etmektedir.

2.3.1 Dijital dünyada öğrenci olmak

Dijital çağda öğrenci olmak, geleneksel eğitim anlayışının ötesinde yeni beceri ve yetkinlikleri gerektirmektedir. Öğrenciler artık fiziksel sınırları aşan öğrenme ortamlarında, çoklu kimliklerle ve dijital araçlarla etkileşim halinde bulunmaktadır.

Eğitim alanındaki dijital dönüşüm süreci, öğrencilere genişletilmiş erişim imkanları ve çeşitlendirilmiş öğrenme seçenekleri sunarak akademik deneyimlerini zenginleştirebilmektedir (Schenk & Dolata, 2020). Bu bağlamda, çevrimiçi öğrenme platformlarının sağladığı esneklik sayesinde öğrenciler, bireysel öğrenme tempolarına ve spesifik gereksinimlerine uygun şekilde ders içeriklerini takip edebilme olanağına sahip olabilmektedirler. Dijital araçların ve uygulamaların eğitime entegrasyonu, öğrencilere daha aktif katılım gerektiren ve motivasyonu artıran öğrenme ortamları sunabilmektedir. Bu teknolojik altyapı, aynı zamanda öğrencilerin öz-yeterlilik algılarını ve yaratıcı potansiyellerini geliştirme konusunda da önemli katkılar sağlama potansiyeline sahiptir. Özellikle proje tabanlı öğrenme süreçlerinde dijital araçların kullanımı, öğrencilerin yaratıcı problem çözme becerilerini geliştirebilmelerine olanak tanırken, başarılı proje deneyimleri aracılığıyla akademik öz-güvenlerinin artmasına da katkıda bulunabilmektedir (Kurt, Ceylan, Bodur ve Yüksel, 2023).

Dijital çağın eğitim boyutunda öğrencilerin geleneksel akademik becerilerin ötesinde çok boyutlu yetkinlikler geliştirmelerini de beraberinde getirmektedir. Bu yeterlikler, öğrencilerin dijital ortamlarda etkili, üretken ve sorumlu bireyler olarak yer alabilmeleri için gerekli olan temel özellikleri oluşturmaktadır (Şekil 2.2).

Şekil 2.2

Dijital Dünyada Öğrenci Yeterlikleri



Kaynak: Erişti, 2023, Sanat Eğitiminde Dijital Medya ders modülü

Eleştirel düşünme yeterliliği, dijital bilgi çağında öğrencilerin karşılaştıkları bilgi yoğunluğunu analiz edebilme, değerlendirebilme ve sentezleyebilme becerilerini kapsamaktadır. Bu yeterlik, dijital içeriklerin güvenilirliğini sorgulama, çoklu bakış açılarını değerlendirme ve kanıt temelli sonuçlara ulaşma becerilerini içermektedir. İşlevsel düşünme boyutu ise öğrencilerin pratik problem çözme becerilerini, dijital araçları amaca yönelik kullanabilme yetkinliklerini ve sistematik düşünce süreçlerini geliştirmelerini hedeflemektedir.

Dijital kültür farkındalığı, öğrencilerin dijital toplumun normlarını, değerlerini ve davranış kodlarını anlayabilme yetkinliğini ifade etmektedir. Bu boyut, dijital bilincin geliştirilmesi, çevrimiçi etik değerlerin benimsenmesi ve kültürlerarası dijital iletişim becerilerinin kazanılması süreçlerini kapsamaktadır. İşbirliği ve yaratıcılık yeterliği, dijital platformlarda işbirlikçi öğrenme deneyimlerini yönetebilme, yaratıcı çözümler üretebilme ve takım çalışması becerilerini dijital ortamlara uyarlayabilme yetkinliklerini içermektedir.

Online güvenlik becerileri, dijital ortamların risk faktörlerini tanıyabilme, kişisel verileri koruma, siber güvenlik önlemlerini uygulama ve dijital ayak izini bilinçli yönetme yetkinliklerini kapsamaktadır. Bu beceriler, öğrencilerin dijital dünyada güvenli ve sorumlu

bir şekilde var olabilmeleri için önem taşımaktadır. Bilgiye çoklu erişim yeterliği, farklı dijital kaynaklara erişebilme, bilgi arama stratejilerini etkili kullanma ve çeşitli medya türlerinden bilgi sentezleyebilme becerilerini içermektedir.

İletişim ve nezaket kuralları boyutu, dijital iletişim araçlarını etkili kullanma, çevrimiçi nezaket kurallarını uygulama ve dijital ortamlarda uygun iletişim stratejileri geliştirme yetkinliklerini kapsamaktadır. Bu yeterlik, öğrencilerin dijital topluluklar içerisinde yapıcı ve saygılı etkileşimler kurabilmeleri için gerekli olan temel becerileri oluşturmaktadır.

Bu çok boyutlu yeterlik çerçevesi, dijital dünyada öğrenci başarısının sadece teknik becerilere değil, aynı zamanda eleştirel düşünce, yaratıcılık, güvenlik bilinci ve sosyal etkileşim yetkinliklerine de bağlı olduğunu göstermektedir. Eğitim kurumlarının bu kapsamlı yeterlik çerçevesini dikkate alarak öğretim programlarını tasarlamaları, öğrencilerin dijital çağın gereksinimlerine uygun bir şekilde yetiştirilmeleri açısından önem taşımaktadır.

2.3.2 Dijital dünyada öğretmen olmak

Öğretmenlik mesleği dijital dönüşüm sürecinde köklü değişikliklere uğramaktadır. Eğitimciler, dijital araçları pedagojik süreçlere entegre ederken, aynı zamanda kendi dijital kimliklerini de şekillendirmektedir. Öğretmen eğitimi programları, geleceğin eğitimcilerini dijital yetkinliklerle donatma amacıyla yeniden yapılandırmaya çalışmaktadır. Bu süreç, öğretmen adaylarının dijital kimlik inşa etme becerilerini geliştirmelerini de kapsamaktadır.

Gelecekte öğretmen eğitiminde dijital kimliğin, pedagojik yaklaşımların temel bileşenlerinden biri haline geleceği aşikardır. Bu durum, eğitim süreçlerinin daha kişiselleştirilmiş ve etkileşimli bir hale gelmesini de beraberinde getireceği beklenmektedir. Dolayısıyla eğitim-öğretim sistemlerinde yenilikçi yaklaşımların benimsenmesi, çağdaş teknolojilerin pedagojik süreçlere entegrasyonunu gerekli kılacağı ve “dijital göçmenler” olarak kategorize edilen eğitimcilerle “dijital yerliler” olarak tanımlanan yeni kuşağın etkileşim sürecinde çeşitli pedagojik beklentilerin açığa çıkacağı ön görülmektedir. Eğitimdeki dijital dönüşümle dijital yerli öğrencilerin eğitimden ve eğitimcilerden pedagojik beklentileri aşağıdaki gibi örneklenebilir (Erişti, 2023, çevrimiçi ders modülü):

- **Metodolojik Yenilik:** Öğrenme süreçlerinde alternatif öğretim yöntemlerinin geliştirilmesi

- **Deneysellik ve İnovasyon:** Eğitim-öğretim uygulamalarında yaratıcı yaklaşımların denenmesi
- **Etkileşimli İletişim:** Çift yönlü ve aktif katılıma dayalı iletişim kurulması
- **Erişilebilirlik:** Zaman ve mekân sınırlarının aşılarak sürekli ulaşılabilirlik sağlanması
- **Risk Alma ve Deneyim:** Geleneksel sınırların zorlanarak yeni deneyimlerin yaşanması
- **Bağlamsal Varlık:** Öğrencilerin doğal ortamlarında ve kültürel kodlarında eğitimci varlığının hissedilmesi
- **Sürdürülebilir İlgi:** Öğrenci motivasyonunu artıran faktörlerin tespit edilmesi ve devamlılığının sağlanması
- **Anlatı ve Öz-İfade:** Kişisel hikayelerini paylaşma imkanının tanınması
- **Empatik Anlayış:** Öğrencilerin kendilerine özgü iletişim dillerinin anlaşılması ve değerlendirilmesi

Dijital teknolojilerin eğitim ortamlarına entegrasyonu, öğretmenlerin bu araçları pedagojik hedeflerle uyumlu bir şekilde entegre edebilmeleri gerekmektedir. Bu bağlamda, öğretmen yeterliklerinin çok boyutlu bir perspektifle ele alınması kritik önem taşımaktadır.

Mishra ve Koehler (2006), TPACK (Technological Pedagogical Content Knowledge) modeliyle öğretmenlerin dijital çağda sahip olmaları gereken yetkinlikleri tanımlamaktadır. Bu model, teknolojik bilgi, pedagojik bilgi ve alan bilgisinin kesişiminde yer alan entegre bir yetkinlik çerçevesi sunmaktadır. Dijital araçların etkili kullanımı, bu üç bilgi alanının dengeli bir şekilde birleştirilmesini gerektirmektedir. TPACK modeli, öğretmen eğitimi yaklaşımında bir değişimi temsil etmektedir. Bu model, teknolojinin eğitime entegrasyonunun sadece teknik bir mesele olmadığını, pedagojik ve alan bilgisiyle iç içe geçmiş kompleks bir süreç olduğunu ortaya koymaktadır. Öğretmenlerin, belirli bir konuyu öğretirken hangi teknolojik araçların en uygun olduğunu belirleyebilmeleri, bu araçları pedagojik stratejilerle nasıl birleştireceklerini bilmeleri ve alan bilgilerini teknoloji destekli ortamlarda nasıl aktaracaklarını planlamaları gerekmektedir. Bu yaklaşım, öğretmenlerin profesyonel

gelişimlerinde yeni bir boyut açmaktadır. Ancak, bu teorik çerçevenin pratik uygulamalara dönüştürülmesi, sistematik bir öğretim tasarımı yaklaşımını gerektirmektedir.

Laurillard (2012), dijital çağda öğretim tasarımı olarak "diyalogsal çerçeve" (conversational framework) yaklaşımıyla teknolojinin pedagojik süreçlere entegrasyonunu ele almaktadır. "Diyalogsal çerçeve" yaklaşımı, öğretmen, öğrenci ve teknoloji arasındaki etkileşimleri yapılandırmaktadır. Bu model, dijital araçların eğitim süreçlerine bilinçli ve planlı bir şekilde dahil edilmesini sağlamaktadır. Laurillard'ın bu öğretim tasarımı, TPACK'in teorik temellerini pratik uygulamalara dönüştürmek için önemli bir köprü oluşturmaktadır. Bu model, öğrenmenin diyalojik doğasını vurgulayarak, teknolojinin bu diyaloğu nasıl zenginleştirebileceğini göstermektedir. Öğretmen ve öğrenci arasındaki geleneksel tek yönlü bilgi aktarımı yerine, teknoloji aracılığıyla çok yönlü ve etkileşimli bir iletişim süreci önerilmektedir. Bu yaklaşım, öğrencilerin aktif katılımını teşvik etmekte ve öğrenme sürecini daha dinamik hale getirmektedir. Her iki model de dijital çağda eğitimin sadece teknoloji odaklı değil, pedagoji merkezli bir dönüşüm gerektirdiğini vurgulamaktadır. Bu perspektif, öğretmen eğitimi programlarının yeniden yapılandırılması ve öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin sürekli olarak desteklenmesi gerekliliğini ortaya koymaktadır.

2.4 Dijital Medya ve Sanat Eğitimi

Dijital teknolojilerin hızla gelişmesiyle dünya, dijital imgeler ve görsel kültürün egemen olduğu bir sürece girmiştir. Bu süreç, toplumların yapısını hızla değiştirerek insan hayatına doğrudan yansımakta, buna bağlı olarak eğitimin amaçları ve yöntemleri de dönüşmektedir (Avcı, 2013). Günümüzde dinamik, yaratıcı, "değişen koşullara uyum sağlayabilen, her şeyi bilmek yerine bilgiye nereden ve nasıl ulaşabileceğini bilen bireyler kendilerine toplumda yer bulabilmektedir" (Erbay, 1997, ss.175-176).

Güncel araştırmalar; motivasyon, bilgiyi yapılandırma, aktif katılım, araştırmacılık, yaratıcı ve eleştirel düşünme kavramlarına odaklanmaktadır (Ünver, 2002). Buna göre dijital medya teknolojilerinin sanat eğitimi süreçlerine entegrasyonu, şu temel boyutlarda ele alınabilir:

- Eleştirel sorgulama ve düşünmeye katkı sağlama,
- Öğrencilerin farklı olanaklar yolu ile dinamik katılımı,
- Süreç ve etkileşim bazlı çok yönlü değerlendirmeye olanak tanıma,

- Öznel öykülendirme yolu ile öğrenciyi daha iyi tanıma ve öğrenci öznel bakış açısını eğitim sürecine dahil edebilme (Erişti, 2023, çevrimiçi ders modülü).

Dijital medya ve dijitallik, günlük yaşamın ayrılmaz parçası haline gelmiştir. Dolayısıyla bu dijital dünya, "dijital yerliler" olan öğrencilerin de etkileşim odağını oluşturmaktadır. Dijital medyanın sanat eğitimi sürecine entegrasyonun etkileri ise şöyle sıralanabilir:

- Sanat eğitimi paydaşları olan öğrenciler, öğretmenler ve veliler arasında etkileşimli bir iletişim süreci yapılandırmayı sağlama,
- Sanat eğitimine yönelik farklı platformlar temelinde e-öğrenme olanaklarını çeşitlendirme,
- Dijital medya odaklı etkileşimlerle öğrencilerin uzaktan katılımına yönelik yeterliklerini geliştirme,
- Öğrencilerin dijital ortamdaki çoklu okuryazarlık yeterliklerini daha nitelikli hale getirme.

Dijital medyanın sanat eğitiminde sunduğu bu olanakların etkili bir şekilde kullanılabilmesi, öğrenci merkezli ve etkileşimli öğrenmeye uygun pedagojik yaklaşımların benimsenmesini gerektirmektedir.

Bu bağlamda sanat eğitimi ve teknoloji arasındaki bağları güçlendirebilecek bir yaklaşım olarak "yapılandırmacı öğrenme" önerilmektedir. Yapılandırmacı öğrenme kuramı, pragmatik felsefe temelinde Piaget, Vygotsky, Gestalt ve Dewey gibi eğitim kuramcıların yaşamın sürekli değişim halinde olduğu ve her durumda yeniden yapılandırılması gerektirdiği savlarından hareketle geliştirilmiş bir yaklaşımdır (Aykaç, 2009, s.110). Bu yaklaşım, bilginin birey tarafından aktif bir şekilde inşa edilmesini benimser ve öğrencilerin öğrenme süreçlerinde daha fazla sorumluluk üstlenmelerini, sürece aktif katılım göstermelerini destekleyen işbirlikçi öğrenme yaklaşımlarından yararlanmaktadır (Gültekin, Karadağ ve Yılmaz, 2007, s.503).

Yapılandırmacı öğrenme paradigmasının en belirgin özelliği, öğrenenlerin bilgiyi yapılandırma süreçlerini desteklemesi, diğer bir ifadeyle bilgiyi oluşturma, yorumlama ve geliştirme kapasitelerini güçlendirmesidir. Bu süreçte öğrenen, karşılaştığı yeni bilgi

sistemlerini anlamlandırmak için mevcut bilgi birikimini kullanmakta veya algıladığı yeni bilgileri açıklamak üzere alternatif kavrayış biçimleri geliştirmektedir. Gültekin ve diğerlerinin (2007, s.507) de belirttiği gibi, bu yaklaşımdaki öğretim süreci, merkezi konumda yer alan öğrencinin akranları, öğretmeni ve bilgi kaynakları ile etkileşim kurarak bireysel anlayış düzeyini geliştirmesini yönlendiren dinamik bir süreç olarak yapılanmaktadır. Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının öğrenme süreçlerindeki uygulamalı boyutunu açıklayan bir diğer yaklaşım ise deneyimsel öğrenme teorisidir.

Kolb (1984), deneyimsel öğrenmeyi "deneyimin dönüştürülmesi yoluyla bilginin yaratıldığı süreç" olarak tanımlamaktadır. Deneyimsel öğrenme döngüsü dört aşamadan oluşur: somut deneyim, yansıtıcı gözlem, soyut kavramsallaştırma ve aktif deneyimleme. Bu yaklaşım, öğrencilere aktif katılım, inisiyatif kullanma, dersi değerlendirme ve birinci elden deneyim kazanma gibi fırsatlar sunmaktadır (Özden, 2008). Sanat eğitiminde deneyimsel öğrenme, öğrencilerin dijital araçlarla doğrudan etkileşime girerek, deneme-yanılma yoluyla kendi sanatsal dillerini geliştirmelerini sağlamaktadır.

2.4.1 Sanat eğitiminde dijital medya olanakları

Dijital teknolojilerin eğitim alanındaki hızlı yayılımı, sanat eğitimi süreçlerinde yeni olanaklar ve fırsatlar yaratmaktadır. Dijital medya, öğrencilerin ortak ilgi alanları ve sanatsal projeler geliştirmeleri için etkileşim kurmalarına dayalı geniş bir veri tabanı oluşturmaktadır. Bu bağlamda dijital medya, sanat eğitiminde stratejik ve eylemsel etkinliklerin gerçekleştirilmesinde nitelikli bir ağ oluşturma potansiyeli taşımaktadır.

Dijital medya platformlarında sınıflar, ders kaynakları, ders planları ve çalışma sayfaları etkili bir şekilde yapılandırılabilir ve öğrenme sürecine olumlu katkı sağlanabilir. Çevrimiçi sınıf ortamlarının etkili ve popüler biçimde oluşturulması, dijital medya araçları sayesinde mümkün hale gelmektedir. Geleneksel sınıf ortamlarının statik yapısının aksine, dijital platformlar eğitmenler ve öğrenciler için yeni öğrenme deneyimleri sunarak, eğitim sürecinin her aşamasında dinamik ve interaktif ortamlar yaratmaktadır. Çevrimiçi dersler için yerleşik içerik oluşturmaya olanak veren dijital medya ortamlarının anlık etkileşim özellikleri, derslerde etkili iletişim kurmayı aktif hale getirmektedir.

Canlı etkileşimler ve tartışmalara ev sahipliği yapma potansiyeli taşıyan dijital medya platformları, sanat eğitimi sürecinde hem genel hem de özel erişim olanakları yaratabilmektedir. Açık erişim olanağı ile çoklu katılım, tartışma ve etkileşim imkanları sınırsız içerik katılımı sağlamaktadır. Dijital medyada sınırlandırılmış özel alan yaratma olasılığı, öğrencilerin öznel süreçlerini öğretmenleri ve/veya sınıf arkadaşları ile paylaşabilmelerine olanak tanıyarak, kendilerini ifade etmede alternatif bir çıkış yaratabilmektedir. Dijital medyanın öznel içerik üretme olanakları, dijital medya ile öğrenmeyi etkili bir şekilde ilişkilendirmektedir. Öznel içeriğin (blog, yansıtma vb.) öğrencinin istekliliğini öne çıkararak kendiliğinden yapılandığı bu süreç, içerik üretimi yoluyla eleştirel düşünme becerilerinin etkili biçimde gelişmesini desteklemektedir (Erişti, 2023, çevrimiçi ders modülü).

Sosyal medyanın "katılımcı kültür" (participatory culture) potansiyeli, sanat eğitiminde dijital olanakları bağlamında değerlendirilmektedir (Castro, 2012). Sosyal medya platformları, öğrencilerin sadece sanat tüketicisi değil, aynı zamanda aktif üretici ve eleştirmen olmalarını sağlamaktadır. Bu durum, sanat eğitiminin demokratikleşmesine katkıda bulunmaktadır. Öğrencilerin mevcut takip ettikleri veya ilgi alanlarında bulunan dijital medya platformlarından öğretim etkinlikleri gerçekleştirilebilmektedir. Bu yaklaşım, öğretim içeriklerinin güncelleştirilmesi, sorumlulukların paylaşılması ve karşılıklı etkileşime zemin hazırlanması açısından zenginleştirilmiş öğrenme süreçleri yaratmaktadır. Ayrıca bu süreç, öğrencilerin araştırma projeleri, makaleler veya grup ödevleri bağlamında takip edilebileceği dijital bir izlence ve sanatsal portfolyo yapılandırma olanağı da sunmaktadır.

Sanat eğitimi bağlamında çok yönlü, alternatif ve dijital tasarım olanaklarının kullanımı, etkileşimli öğrenme süreçlerinin yapılandırılmasını mümkün kılmaktadır. Peppler (2010)'e göre, dijital medya sanatları perspektif, renk, şekil ve gözlemden çizim gibi temel sanat kavramlarının öğrenilmesini desteklerken, aynı zamanda yazma, bilim ve matematik gibi çeşitli akademik alanlarda bağlantılar kurulmasını sağlamaktadır. Dijital araçlar, geleneksel sanat malzemelerinin sınırlamalarını aşarak, öğrencilere sonsuz deneme ve yeniden üretim olanağı sunmaktadır. Bu durum, yaratıcı sürecin doğasını değiştirmekte ve risk alma davranışını teşvik etmektedir.

Dijital medyanın günlük yaşamın önemli bir parçası olması, eğitimi günlük yaşama entegre etme olanağı sunmaktadır. Bu durum, dijital teknolojilerin öğrenciler ve öğretmenler açısından gerçek yaşam uzantılarının takip edilebildiği ve sanat eğitimi sürecine hem uygulamalı hem de kuramsal bağlamda entegre edilebildiği ortamlar sağlamasını mümkün kılmaktadır. Dijital medya odaklı eğitim sürecinde öğrenciler ve öğretmenler arasındaki etkileşim işbirliğine dayalı bir biçimde oluşmaktadır. Ayrıca dijital medya, öğretim süreci ile ilgili içerik ve deneyimlerin "yaygın etkisinin" oluşturulabileceği bir ortam yaratmaktadır. Bu teknolojiler, sanat eğitimi sürecinin paydaşları, süreçlere katkı sağlamak isteyen diğer öğrenci ve öğretmenler ile profesyoneller arasında bağlantı kurma olanağı sunmaktadır.

Dijital medya, değerlendirmenin çok yönlü, süreç odaklı ve etkileşimli biçimde gerçekleştirilmesine olanak sağlayan yapısıyla "kompleks etkileşimi" (complex interactions) desteklemektedir (Sweeny, 2004). Bu yaklaşım, doğrusal olmayan, rizomatik ve ağ temelli düşünce süreçlerini içermekte ve geleneksel sanat eğitiminin merkezileşmiş yapısına alternatif sunmaktadır. Robert Sweeny (2004)'e göre, ağ toplumunda sanat eğitimi hem gerçek hem de sanal olmak üzere çeşitli eğitim alanlarında yaratılan çağdaş görsellik biçimlerine yanıt verebilmelidir. Dijital medya araçları, bu tür düşünce süreçlerinin görselleştirilmesini ve deneyimlenmesini mümkün kılmaktadır. Görsel ağırlıklı içerik yaratmada dijital medya, sanat eğitimi sürecini çok yönlü olarak besleyebilmektedir. Bu çok yönlülük, dijital öyküsel yapıyı desteklemekte ve öğrencilerin gerçek yaşamları, dünya görüşleri, ilgileri, beklentileri ve hedefleri ile ilgili daha gerçekçi etkileşimler kurma olanağı sunmaktadır.

Black ve Browning (2011), çok modlu "dijital dünyaların" (digiworlds) dijital sanat eğitiminde yaratıcılık potansiyelini inceleyerek teknoloji ile etkileşimin öğrencilerin "problem çözme becerilerini, görsel akıl yürütme becerilerini ve yaratıcı düşünce keşfi ile ifadesini" geliştirdiğini belirtmektedir. Dijital araçlar kullanılarak bir hikâyenin kurgulanması, öğrencilerin kişisel anlatılarını görsel, işitsel ve metinsel öğelerle birleştirerek çok katmanlı sanatsal ifadeler oluşturabilmelerini sağlamaktadır. Bu yaklaşım, kimlik inşası ve öz-ifade süreçlerini desteklemektedir. Ayrıca bu süreç, öğrencilerin yaratıcılığın problem çözmenin ötesinde, belirli bir kültürel bağlam içinde problem bulma konusunda yenilikçi düşünme becerilerini de geliştirmelerine katkıda bulunmaktadır.

Dijital dünyada öğrencilerin karşılaştığı olanaklar, dijital odaklı nesnel sorgulama, eleştirel düşünme, etkileşim odaklı öğrenme, kişisel/öznel odaklı sorgulama, öznel bakış açısını öne çıkarma, yaratıcı bakış açısını geliştirme, dijital ifadede alternatif biçimler deneme, dijital ifadenin sınırlarını belirleme, diğer paydaşlarla bağlantı kurabilme ve dijital varlığa ilişkin vizyon yaratma gibi çok boyutlu yapılar sunmaktadır (Erişti, 2023, çevrimiçi ders modülü).

2.4.2 Dijital kimlik ve görsel pedagojik bağlam

Dijital dönüşümle birlikte gelişen dijital kimliğin sanat bağlamında "dijital görsel kültür pedagojisi" kavramıyla ortaya çıkması kaçınılmazdır. Duncum (2004), görsel kültür eğitimin yalnızca görsel imgelerin biçimsel analizine indirgenemeyeceğini; bunun ötesinde "çoklu okuryazarlık" (multiliteracy), "çok modluluk" (multimodality) ve "anlam" (meaning) kavramlarını içeren çok katmanlı bir pedagojik yapı olduğunu ifade etmektedir. Özellikle dijital görsel kültür bağlamında bu kavramlar, bireylerin medya temelli içerikleri anlama, çözümleme ve yeniden üretme biçimlerine dair derinlemesine bir kavrayış geliştirilmesine olanak tanımaktadır.

Çoklu okuryazarlık (multiliteracy) kavramı, bireylerin yalnızca geleneksel okuryazarlık biçimleriyle değil; aynı zamanda görsel, işitsel, dijital ve kültürel kodlarla biçimlenen metinlerle de eleştirel düzeyde etkileşime geçebilme yetkinliğini kapsamaktadır. Dijital ortamda üretilen ve dolaşıma giren içerikler, çoğu zaman metin, görsel, ses ve etkileşimli bileşenlerin bir arada kullanımıyla ortaya çıkmaktadır. Bu nedenle görsel kültür eğitimi, bireylerin bu türden çok katmanlı içerikleri yalnızca anlamlandırabilmelerini değil, aynı zamanda bu içerikler aracılığıyla toplumsal normlar, kültürel temsil biçimleri ve güç ilişkileri üzerine eleştirel düşünmelerini hedefler.

Kress & van Leeuwen (2001) tarafından çoklu okuryazarlığa dayalı bir iletişim modeli olarak geliştirildiği daha önce de bahsedilen çok modluluk (multimodality), görsel kültür bağlamında anlamın yalnızca yazılı ya da görsel göstergeler yoluyla değil; ses, hareket, jest, mekânsal düzenleme ve dijital etkileşim gibi çeşitli kiplerin birlikte kullanımıyla üretildiğini ileri sürmektedir. Dijital görsel kültür ortamlarında (sosyal medya, dijital video içerikleri, etkileşimli web siteleri vb.) bu kiplerin etkileşim hâlinde olduğu, çok modlu anlatıların giderek arttığı görülmektedir. Görsel kültür eğitimi, bu çok modlu yapıların nasıl organize

edildiğini, hangi kiplerin ön plana çıkarıldığını ve bu yapıların hangi toplumsal-kültürel anlamları taşıdığını çözümlemeyi içermektedir.

Anlam (meaning) kavramı ise dijital görsel kültür bağlamında durağan ya da evrensel bir biçimde değil; izleyicinin dijital içeriğe yönelik deneyimi, kültürel geçmişi, bağlamsal bilgisi ve dijital ortamla kurduğu etkileşim aracılığıyla sürekli olarak yeniden inşa edilen, çoğul ve yoruma açık, dinamik bir olgu olarak tanımlanmaktadır. Bu bağlamda, görsel kültür eğitimi, anlam üretim süreçlerini sadece içerik üzerinden değil, izleyici konumları, temsil pratikleri ve medya okuryazarlığı bağlamında ele alarak bireyin eleştirel bir medya kullanıcısı olmasını amaçlamaktadır.

Duncum'un (2004) görsel kültür eğitimi için ortaya koyduğu bu üç kavram, dijital çağın çok katmanlı ve çok modlu iletişim ortamlarında nasıl yeniden yapılandırılması gerektiğine ilişkin kuramsal bir zemin sunmaktadır.

Görsel kültür, dijital dönüşümle beraber internet ortamlarında paylaşılan görüntüler ve dijital medya uygulamalarıyla oluşturulan her türlü görsel ve videolarla görsel estetiği her gün farklı açılardan kullanarak bireylerin önüne sunmaktadır. Dijital teknolojilerin sağladığı etkileşimli yapı, bilgiye ulaşmayı kolaylaştırdığı gibi, tasarım yapma sürecinde de sayısız deneme yapma olanağı sağlamaktadır. Bireylerin bunları eleştirebilmesi, çözümleyebilmesi ve dijital teknolojileri kullanarak yeni anlamlarla yeni yaratımlar oluşturabilmesi gerekmektedir (Avcı, 2013. ss. 63)

Erişti (2022), dijital görsel kültür ile pedagojik bağlamda görselliğin yapılandırılması sürecinin doğrudan ilişkili olduğunu vurgulamaktadır. Bu yaklaşım, dijital çağda görsel okuryazarlığın sadece teknik becerileri değil, aynı zamanda eleştirel düşünme ve sosyo-kültürel farkındalık yetkinliklerini de kapsadığını vurgulamaktadır. Böylece dijital görsel kültür pedagojisi, öğrencilerin görsel medyayı analiz etme, yorumlama ve eleştirel bir perspektifle değerlendirme kapasitelerini geliştirmeyi hedeflemektedir (s.263).

Dijital görsel kültür pedagojisi, öğrencilerin teknolojik araçları eleştirel düşünme, yaratıcı ifade ve sosyal etkileşim için kullanabilecekleri yetkinlikleri geliştirmeyi hedeflemektedir. Bu yaklaşım, dijital vatandaşlık, medya okuryazarlığı ve 21. yüzyıl becerilerinin entegre edildiği bütünsel bir eğitim anlayışını gerekli kılmaktadır (Devran, 2021). Sanat

eğitimcilerinin de dijital çağın gerektirdiği bu becerileri öğrencilere kazandırma sürecinde yeni pedagojik yaklaşımlar geliştirmeleri gerekmektedir. Bunu yapmanın yolu da kendi kimliklerini dijital ortamlarla uyumlu hale getirmekten geçmektedir. Bu süreç, eğitim-öğretim faaliyetlerinde etkileşimi artırırken öğrencilerin sanatsal ifade becerilerini geliştirmelerine ve yaratıcı kimliklerini inşa etmelerine fırsat sunmaktadır.

Sonuç olarak dijital dünyadaki dönüşüm hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin dijital çağın gereksinimlerine uygun yetkinlikler geliştirmelerini zorunlu kılmaktadır. Bu süreçte pedagojik yaklaşımların teknolojik olanaklarla birleştirilmesi, sanat eğitiminin güncelliğini koruması ve niteliğinin artması için önem taşımaktadır.

2.5 İlgili Araştırmalar

İlgili araştırmalar başlığı altında bu araştırma ile ilişkili olduğu görülen ve sanat eğitimi alanında dijital teknolojilerin kullanımına ilişkin yapılan yurtiçi ve yurtdışı araştırmalara yer verilecektir.

2.5.1 Yurtiçi araştırmalar

Sanat eğitimine dijital teknolojilerin entegre edilmesine yönelik yurtiçinde yapılan çeşitli araştırmalarla karşılaşılmıştır. Önceki araştırmalar incelenerek konu, kapsam, uygulama ve yöntem bakımından bu araştırma ile yakınlığı bakımından uygun olduğu düşünülen lisansüstü tez araştırmalarına yer verilmiştir.

Avcı (2013), “Dijital Sanat Bağlamında Dijital Teknolojilerinin Görsel Sanatlar Eğitimine Entegrasyonu: Bir Eylem Araştırması” adlı doktora tezi, dijital sanatın ve teknolojilerin sanat eğitimi entegrasyonu bağlamında Türkiye’de yapılan ilk araştırma olarak önem taşımaktadır. Çalışma, Türkiye'deki sanat eğitimi programlarında dijital sanat alanındaki kazanım ve etkinlik eksikliğinden hareketle, dijital teknolojilerin sanat eğitimine nasıl entegre edilebileceği sorusuna odaklanmaktadır. Eylem araştırması yöntemiyle yapılan araştırma, 2011-2012 öğretim yılında Anadolu Üniversitesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü'nde gerçekleştirilmiştir. Çalışma grubunu, seçmeli Dijital Sanat dersine katılan 12 öğrenci oluşturmaktadır. Veri toplama sürecinde video kayıtları, araştırmacı ve öğrenci günlükleri, yarı yapılandırılmış görüşmeler ve blog gönderileri kullanılmış, veriler betimsel analiz yöntemiyle çözümlenmiştir. Araştırma bulgularına göre, Web 2.0 araçlarının öğrenme

ortamına entegrasyonuyla öğrencilerin teknoloji-sanat eğitimi algıları olumlu yönde gelişmiş, sanatsal algıları genişlemiş ve dijital sanat temel karakteristiklerini kavrayabilir duruma gelmişlerdir. Ayrıca öğrencilerin gelecekteki öğretmenlik deneyimlerinde dijital teknolojileri kullanma konusunda farkındalık geliştirdikleri tespit edilmiştir.

Ayvaz Tunç, Ö. (2016), "Dijital Teknolojiler Bağlamında Dijital Öyküleme Yaklaşımının Güzel Sanatlar Eğitimine Entegrasyonu" adlı doktora tezinde dijital öyküleme yaklaşımının güzel sanatlar eğitimine entegrasyonunu konu edinmiştir. Çalışma, Türkiye'deki güzel sanatlar lisesi öğretim programlarında 21. yüzyıl gelişmelerine karşılık gelecek kazanım ve uygulamaların yetersizliğinden yola çıkarak, dijital öyküleme etkinliğinin güzel sanatlar eğitimine entegrasyonuna ilişkin öğrenci görüşlerini ortaya koymayı amaçlamaktadır. Araştırma yöntemi, durum çalışması deseninde tasarlanmış ve 2013-2014 ve 2014-2015 öğretim yıllarında Samsun Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi'nde iki aşamada gerçekleştirilmiştir. İlk aşamada pilot uygulama kapsamında 9 öğrenci, ikinci aşamada ise ana uygulama sürecinden farklı yaş gruplarından 9 öğrenci ile çalışılmıştır. Veri toplama sürecinde etkinlik video kayıtları, araştırmacı ve öğrenci günlükleri, yarı yapılandırılmış görüşmeler, odak grup görüşmeleri ve öğrenci ürünleri kullanılmış, veriler tematik analiz yöntemiyle çözümlenmiştir. Araştırma bulgularına göre, öğrencilerin dijital öyküleme uygulaması yoluyla teknoloji entegrasyonuna ilişkin olumlu görüşlere sahip oldukları, teknoloji kullanım yeterlilikleri çerçevesinde etkin katılım sağladıkları ve sanatsal uygulamalar ile teknoloji etkileşimine ilişkin aktif katılımcı oldukları tespit edilmiştir. Çalışma, dijital öyküleme yaklaşımının güzel sanatlar eğitiminde etkili bir teknoloji entegrasyon aracı olarak kullanılabileceğini ortaya koymuştur.

Bilgin, B. A. (2021), "Sanat Eğitimi Derslerinde Dijital Sanat ve Teknoloji Kullanımına İlişkin Öğretim Elemanları ve Öğrenci Görüşleri" adlı yüksek lisans tezinde sanat eğitimi derslerinde dijital sanat ve teknoloji kullanımına ilişkin öğretim elemanları ve öğrenci görüşleriyle teknolojinin sanat ve eğitim alanlarına etkilerini incelemiştir. Araştırma, sanat eğitimi alanına dijital sanat ve teknoloji entegrasyonunun sağlayacağı katkıları ve bu süreçte karşılaşılan sorunlara çözüm önerileri sunmayı hedeflemektedir. Araştırma, nicel ve nitel araştırma yöntemlerinin birlikte kullanılmasıyla karma yöntem olarak tasarlanmıştır. Çalışma grubunu, Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Resim-İş Öğretmenliği

bölümündeki öğretim elemanları ve 4. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Veri toplama sürecinde içerik araştırması ve anket tekniği kullanılmış, veriler SPSS programı aracılığıyla analiz edilmiştir. Araştırma bulgularına göre, sanat eğitimcileri ve öğrencilerin dijital sanat ve teknolojiyi destekledikleri ve faydalanmak istedikleri, ancak dijital sanat eğitimi ve üretimi için yeterli altyapının bulunmadığı tespit edilmiştir. Katılımcıların teknolojik gelişmeleri takip ettikleri ve sanat eğitimi-teknoloji entegrasyonunun bilincinde oldukları, ancak fakültelerde dijital sanat derslerini verecek uzman öğretim elemanlarının yetersizliği nedeniyle bu derslerin açılamadığı sonucuna ulaşılmıştır. Çalışma, sanat eğitimi veren kurumların dijital sanat altyapısını güçlendirilmesi ve alanında uzman öğretim elemanlarının yetiştirilmesi gerekliliğini ortaya koymuştur.

Bilal, (2023) "Veri Görselleştirmenin Güzel Sanatlar Eğitimine Entegrasyonu: A/r/tografi ve Proje Tabanlı Öğrenme Modeli" adlı doktora tezinde çağdaş eğitim paradigmasında artan öneme sahip olan veri görselleştirme kavramının güzel sanatlar eğitimine entegrasyonu sürecini incelemektedir. Çalışma, gelişen teknoloji ile görsel bilgi sistemlerinin kullanımının artması sonucu görsel kültür iletişiminde ortaya çıkan yeni ihtiyaçlar bağlamında, veri görselleştirmenin görsel sanatlar eğitimindeki rolünü ve potansiyelini ele almaktadır. Araştırma, verilerin farklı görsel anlatım dilleri kullanılarak daha etkili ve anlaşılır hale getirilmesi sürecini a/r/tografi eğitimi ve proje tabanlı öğrenme modeli çerçevesinde incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırma, 2021-2022 eğitim-öğretim yılı, güz ve bahar dönemlerinde Anadolu Üniversitesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü'nde gerçekleştirilmiştir. Çalışma grubunu 4. sınıf grafik ana sanat öğrencilerinden bu dersi seçen 12 öğrenci, 2 alan uzmanı, dersin yürütücüsü ve araştırmacı oluşturmaktadır. Araştırma süreci 16 haftalık ders dönemi boyunca yürütülmüştür. Veri toplama sürecinde doküman incelemesi, gözlemler, video ve ses kayıtları, öğrenci günlükleri, araştırmacı günlükleri ve yarı yapılandırılmış görüşmeler kullanılmış, elde edilen veriler betimsel analiz yöntemiyle çözümlenmiştir. Araştırma bulgularına göre, öğrencilerin süreç içerisinde oluşturdukları rizomatik yapının veri görselleştirme eğitiminde önemli bir rol oynadığı tespit edilmiştir. Çalışma, proje tabanlı öğrenme modeli ile desteklenen a/r/tografi eğitiminin güzel sanatlar eğitimindeki önemini ortaya koymuş ve veri görselleştirmenin sanat eğitimi süreçlerine entegrasyonunda etkili

çözüm önerileri sunmuştur. Araştırma sonuçları, görsel kültür iletişiminin gelişen teknolojik imkanlarla birlikte sanat eğitiminde yenilikçi yaklaşımların gerekliliğini vurgulamaktadır.

Uzun, Y. (2023), "Güzel Sanatlar Eğitiminde Öğretim Elemanları ve Öğrencilerin Dijital Sanat ve Kripto Sanat Hakkındaki Bilgi Durumları ve Bakış Açıları" adlı yüksek lisans tezinde güzel sanatlar eğitiminde öğretim elemanları ve öğrencilerin dijital sanat ve kripto sanat konularındaki bilgi durumları ile bakış açılarını incelemiştir. Çalışma grubunu, Gazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Resim-İş Eğitimi Bölümü'nde sanat eğitimi veren 8 öğretim elemanı ile 2022-2023 eğitim-öğretim yılı 3. ve 4. sınıf grafik tasarım dersi alan 10 öğrenci oluşturmaktadır. Veri toplama sürecinde odak grup anketi ve doküman incelemesi teknikleri kullanılmıştır. Çalışmada, sanatçıların geleneksel ifade araçlarından dijital teknolojilere geçiş sürecinde yaşanan değişimleri ve bu değişimin sanat eğitimine etkileri ele alınmıştır. Çalışmada, dijital sanat ve yapay zekâ teknolojilerinin sanatçılara yaratıcılık ve kendini ifade etme konusunda yeni araçlar sunduğunu, geleneksel sanat biçimlerinin değerini düşürmediğini belirtilmiştir. Sanatta dijital yöntemlerin kullanımının iş birliği ve deneyimler için yeni fırsatlar sağladığı, sanatçıların yeni ortam ve teknikleri keşfetmesine olanak tanıdığı ve önceden mümkün olduğu düşünülen sınırları zorlamalarına imkân verdiği kanaatine varılmıştır. Çalışmada, teknolojik gelişmelerin sanat eğitimi sürecine entegre edilmesiyle tasarım ve uygulama süreçlerinin daha hızlı ve sorunsuz sonuçlanabileceğini ortaya konmuştur.

Özdeniz, Ö. E. (2024), "Görsel Sanatlar Bağlamında Dijital Sanat ve NFT" adlı yüksek lisans tezinde, teknolojinin insan hayatına girmesiyle birlikte sanatın da teknoloji ile kurduğu yakın ilişkiler neticesinde ortaya çıkan dijital sanat ve NFT (Non-Fungible Token) konularını görsel sanatlar bağlamında incelemeyi amaçlamıştır. Çalışmada sanatın değişim ve dönüşüm sürecinde teknolojinin rolünü ve özellikle pandemi döneminde popülerlik kazanan NFT'lerin sanat dünyasındaki etkilerini ele alarak farklı bakış açıları incelenmiştir. Nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması modeliyle yapılan araştırmanın verileri, yarı yapılandırılmış görüşmelerle toplanmıştır. Çalışma grubu, görsel sanatlar alanında uzman 3 sanatçı, 3 akademisyen ve 3 tasarımcıdan oluşmaktadır. Katılımcılarla yapılan görüşmelerden elde edilen veriler betimsel analiz yöntemi kullanılarak çözümlenmiştir. Araştırma bulgularına göre, NFT'nin gelişmeye ve değişmeye devam edeceği, sanatçılara ve sanat tüketicilerine

yeni imkanlar yarattığı görüşlerine ulaşılmıştır. NFT için doğru tanımlamalar yapıldıkça ve sanat için farklı bir yöntem olduğu anlaşıldıkça sanatçıların da üretimlerinde NFT'den faydalanacağı öngörülmüştür. Farklı boyutlarla evrimleşerek gelişeceği öngörülen NFT'nin mevcut varlığı ve gelecekteki olası potansiyeliyle sanat tarihinin bir parçası olma yolunda ilerlemekte olduğu da araştırmanın ortaya koyduğu sonuçlardan biri olmuştur.

Ülüş, E. (2024), "Yetişkin Sanat Eğitimi Sürecinde Yeni Medya Etkileşimine Dayalı A/r/tografik Araştırma" adlı doktora tezinde yetişkin eğitimi sürecinde sanat eğitimi ve yeni medya etkileşimini çok boyutlu olarak ele almıştır. Araştırmada, sanat eğitimi ve dijital medya entegrasyonunun yetişkin öğrenme sürecindeki etkilerini incelemek amaçlanmıştır. Araştırma kapsamında, 14 haftalık eğitim süreci boyunca sanat ve sanat eğitimi alanından uzmanların katılımıyla, gerçek yaşama aktarılabilir bir yetişkin sanat eğitimi programı geliştirilmiştir. Araştırma, sanat temelli araştırma yöntemlerinden A/r/tografik araştırma yaklaşımı kullanılarak tasarlanmıştır. Bu yöntem çerçevesinde katılımcı araştırmacının sanatçı, araştırmacı ve öğrenen/öğreten kimliklerine dayalı sorgulamalar gerçekleştirilmiştir. Araştırmada, sanat eğitiminin yetişkin eğitimi bağlamındaki yansımaları ve dijital medya etkileşimi irdelenmiştir. Araştırma bulgularına göre, yetişkinlerin sanat eğitimi almasının öznel gelişim, estetik farkındalık ve dijital sanatı anlama gibi kazanımlar ortaya koyduğu tespit edilmiştir. Ayrıca yeni medya araçları ve sosyal medya kullanımının sanatın demokratikleşmesine ve kamusal alanda yayılmasına katkıda bulunduğu belirlenmiştir. Araştırmanın sonuçlarında, dijital medya odağında çağdaş sanatın estetik ve eleştirel boyutlarının farkındalık ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirdiği ortaya konulmuştur. Ayrıca, yetişkin sanat eğitimi süreçlerinde yeni medya ve dijital sanat eğitimine daha fazla yer verilmesi gerektiği ve sanat izleyicisi olarak yetişkin sanat eğitiminin sanatın toplumsal çerçevede karşılık bulmasındaki önemi vurgulanmıştır.

Koyuncuoğlu (2024), "Dijital Sanatın Plastik ve Görsel Sanatların Geleneksel Kuramları Doğrultusunda Yeniden İnşası" adlı yüksek lisans tezinde dijital dönüşümle birlikte gelişen dijital sanatın geleneksel sanat kuramları ile ele alınarak yeniden değerlendirilmesine yönelik saha araştırması yapmıştır. Araştırma, kuramsal analiz ve anket yöntemi kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Anket sorularını yanıtlayan katılımcılara sanat kuramları ile ilgili düşünceleri ve dijital sanat özelinde yapay zekâ kullanımları hakkında sorular yöneltilmiştir.

Araştırma bulgularına göre, dijital teknolojilerin hayatımıza girmesiyle birlikte dijital sanat eserlerine olan ilginin arttığı hem sanatçıların hem de izleyicilerin dijitale verdiği önemin giderek yükseldiği tespit edilmiştir. Çalışma, sanatın estetik değerleri ve sanat eseri-sanatçı arasındaki ilişki konularında dijital sanatın getirdiği yeni perspektifleri ortaya koymuştur.

2.5.2 Yurtdışı araştırmalar

Thornburg (2017), "Digital Storytelling as Autoethnography in Anthropological Pedagogy and Practice" (Antropolojik Pedagoji ve Uygulamada Otoetnografi Olarak Dijital Hikâye Anlatımı) başlıklı antropoloji eğitimi ve uygulamasında dijital hikâye anlatımının otoetnografi olarak kullanımını incelediği çalışmasında, dijital teknolojilerin eğitim süreçlerine entegrasyon potansiyelini ortaya koymaktadır. Duke Üniversitesi'nde gerçekleştirilen bu araştırma, "Medya, Benlik ve Toplum" dersi kapsamında öğrencilerin ürettikleri dijital hikâye anlatımı projelerinin analizi üzerine temellenmektedir. Araştırma, dijital hikâye anlatımının anlatı temelli, bilgisayar ve internet tabanlı video projeleri oluşturma süreci olarak tanımlanabileceğini ve son yıllarda üniversitelerde öğretim ve araştırma alanında artan kullanım gösterdiğini belirtmektedir. Çalışmanın temel sorusu, dijital hikâye anlatımı ödevlerinin antropoloji eğitimindeki özel önemini ve bu uygulamaların öğrencilere antropolojik kavramları kendi yaşamlarına uygulama fırsatı sunup sunmadığını araştırmaya odaklanmaktadır. Araştırma, görsel medya üretim teknolojisindeki teknik yeniliklerin antropoloji uygulaması üzerinde uzun süredir önemli etkiler yarattığını vurgulamaktadır. Özellikle ses-görsel teknolojileri daha hafif ve taşınabilir hale getiren yenilikler, antropologların uygulamalarında değişimi kolaylaştırmıştır. Uzaktan video düzenleme hizmetleri ve mobil dijital hikâye anlatımı gibi teknolojik gelişmeler, dijital hikâye anlatımı ve benzeri dijital medya üretim süreçlerinin antropoloji öğretmenleri ve etnografik araştırmacılar tarafından daha fazla kullanılmasını desteklemektedir. Sonuç olarak, bu çalışma dijital hikâye anlatımının antropoloji eğitimi ve araştırmasına önemli katkılar sağladığını ortaya koymaktadır. Dijital hikâye anlatımı süreçlerinin antropolojik pedagojide başarılı olmasının nedeni, bu süreçlerin antropolojik uygulamanın merkezinde yer almasıdır. Araştırma, dijital teknolojilerin eğitim süreçlerine entegrasyonu ve öğrenci merkezli öğrenme yaklaşımları açısından önemli çıkarımlar sunmaktadır.

Sievers-Hunt (2021), “Called to the Conversation: A Digital Ethnodrama Exploring Collisions of Calling and Shadow across a Cohort of Journeys into Professional Musicianhood” (Konuşmaya Çağrılan: Profesyonel Müzisyenlik Yolculuklarında Çağrı ve Gölge Çarpışmalarını Keşfeden Dijital Bir Etnodrama) başlıklı doktora tezinde müzik eğitimi alanında dijital etnodrama yöntemini kullanarak gerçekleştirdiği araştırmasında, profesyonel müzisyenlik kimliği geliştirme sürecini incelemiştir. Detroit'teki küçük bir liberal sanatlar akademisinin 9 mezunu ile yapılan derinlemesine görüşmeler sonucunda oluşturulan bu çalışma, “bir üniversitedeki müzik bölümünün müfredatı, mezunlarının müzisyenlik yolculuklarını inceleyerek nasıl anlamlı bir şekilde bilgilendirilebilir?” sorusundan hareket etmektedir. Araştırma, profesyonel müzisyenliğe olan çağrının ve lisans düzeyinde ses performansı eğitimi alma sürecinin, “kahramanın yolculuğu” anlatı yapısına benzer bir örüntü sergilediğini ortaya koymaktadır. Çalışma yöntemsel açıdan, anlatı araştırması, performatif etnografi, a/r/tografi, dijital hikâye anlatımı ve dijital performans gibi çoklu yaklaşımları birleştiren bir brikolaj yöntemi benimser. Araştırma sonuçları, yaşam boyu öğrenmenin öz-yazarlık süreci olarak anlaşılması gerektiğini ve profesyonel müzisyenliğe giden yolun bir “yaşam müfredatı” olarak kavramlaştırılabileceğini göstermektedir. Bu araştırma, dijital sanat ve kimlik konularında, özellikle mesleki kimlik gelişimi ve dijital anlatı yöntemlerinin kullanımı açısından önemli katkılar sunmaktadır. Çalışmanın benimsediği çok-metodlu yaklaşım ve dijital etno-drama formatı, eğitim araştırmalarında sanat temelli yöntemlerin potansiyelini ortaya koymaktadır.

Søyland, L. (2021). “Grasping Materialities: Making Sense Through Explorative Touch Interactions With Materials And Digital Technologies” (Maddesellikleri Kavramak: Materyaller ve Dijital Teknolojilerle Keşifsel Dokunmatik Etkileşimler Yoluyla Anlam Kurmak) adlı doktora çalışmasında, fiziksel ve sanal materyallerle keşifsel dokunma etkileşimlerinin anlam oluşturma süreçlerini bedenlenmiş biliş teorisi çerçevesinde incelemiştir. South-Eastern Norway Üniversitesi’nde gerçekleştirilen çalışma, erken çocukluk eğitiminde materyalliğin dijitalleşmesi süreçlerine odaklanmaktadır. Araştırma, bedenlenmiş zihinlerimizin çevre ile dokunma etkileşimleri yoluyla şekillendiği varsayımından hareket etmektedir. Sanat ve el sanatları eğitiminde keşifsel öğrenme süreçlerindeki merkezi rolü vurgulanmaktadır. Çalışma, sanat temelli araştırmalardan

a/r/tografi yöntemi uygulanarak duyusal etnografi yaklaşımıyla çözümlenmiştir. Araştırma şu üç vaka çalışmasıyla gerçekleştirilmiştir: (1) Öğretmen adaylarının sanat projelerindeki keşifleri, (2) sanal gerçeklik destekli resimli kitap uygulamasıyla etkileşim, (3) çocukların fiziksel ve sanal materyallerle yaratıcı süreçleri. Elde edilen bulgularla çalışma sonucunda dijital materyallerin pasif araçlar değil, yeni anlam oluşturma biçimlerini mümkün kılan aktif ortamlar olduğu belirtilmiştir.

3 YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, araştırma ortamı, çalışma grubu, veri toplama yöntem ve araçları, veri analizine ilişkin bilgilere yer verilmektedir.

3.1 Araştırma Modeli

Bu araştırmada benimsenen sanat temelli araştırma yöntemlerinden a/r/tografi yaklaşımının temel özelliklerini ele almadan önce, bu yöntemin eylem araştırması ile olan güçlü ilişkisinin altını çizmek, kavranabilirliğini artıracaktır. Eğitim alanında yaygınlık kazanan eylem araştırmaları, nitel ve nicel paradigmalar çerçevesinde çeşitli biçimlerde varlığını sürdürmektedir. A/r/tografi metodolojisi ise eylem araştırmasını canlı bir pratiğe, "faydacı bir yaklaşıma" (Deleuze ve Guattari, 1987'den aktaran Irwin, 2016) eviren özgün bir perspektif sunmaktadır.

Sanatın araştırma metodolojilerinin bir unsuru olarak benimsenmeye başlanmasıyla birlikte, sanat temelli araştırma yaklaşımları gelişim göstermeye ve kendi formlarını çeşitlendirmeye başlamıştır. Bu farklılaşma sürecinde, araştırmada tercih edilen sanat biçimine bağlı olarak araştırmaya ait özellikler, süreç ve çıktılar anlamlı bir biçimde yapılandırılmakta; bu nedenle projenin tasarımı da çeşitlenmektedir (Knowles & Cole, 2008). Araştırmacıların çalışma alanlarını genişleten sanat-temelli yaklaşımların araştırma sürecine entegre edilmesi, yeni anlamlar üretebilmenin yolunu açmaktadır (Sullivan, 2005). Bu durum olguları sezgisel taramalara yöneltebilen, üretken ve daha derinlemesine bir anlayışın desteklenebileceği yeni bir perspektifi mümkün kılmaktadır (Barone ve Eisner, 2012, s.3).

3.1.1 Sanat temelli araştırma yöntemi: A/r/tografi

"Sanat temelli araştırma" (Art-Based Research-ABR), "sanatsal sürecin sistematik bir şekilde kullanılması, deneyimi tecrübe etmenin ve incelemenin birincil yolu olarak" (McNiff, 1998, s.29) kavramsallaştırılan ve psikolojinin karmaşık boyutlarını, öznel ve sosyo-kültürel insan olgularını temsil eden bir araştırma yaklaşımı olarak gelişmiştir (Gerber ve Myers-Coffman, 2018, s.587). Bu yaklaşım aynı zamanda kısıtlayıcı söylemsel iletişimle etkisiz kalabilecek anlamları ifade etmek için sınırların ötesine geçen bir çabadır (Barone ve Eisner, 2012, s.1).

Thomas Barone ve Elliot Eisner (2006, s. 95)'in perspektifine göre “sanat-temelli eğitim araştırmaları” (Art-Based Education Research-ABER) insani davranışların sanatsal bağlamda kavranmaya çalışılması ve eğitsel problemlerin çözümlenmeye çalışılmasını içermektedir. ABER, kesin sonuçlar ortaya koymak yerine “bakış açılarını geliştirme” üzerine odaklanır (Barone ve Eisner, 2006, s. 96). Estetik ve sanata dayalı formların eğitim araştırmalarına yansımaları, 1990'lı yıllarda öyküleme, otobiyografi, sanat ve hareket, okuma tiyatrosu, multimedya hiper metinleri, görsel sanatlar, fotoğraf, müzik, şiir, yaratıcı yorumlama, yaratıcı yazarlık, çizim, film, dans, görsel okuma, görsel formasyon, kolaj tabanlı yaklaşımlar, dijital sanat ve uygulamaya dayalı yaklaşımlar, yansıtıcı çizim gibi çeşitli yaklaşımlarla kullanılmaya başlanmıştır (Erişti, 2015, s.384).

Sanat-temelli araştırmaların (ABR) kimlikler aracılığıyla sanat-temelli eğitim araştırmalarıyla (ABER) ortak bir zeminde buluştuğu noktada ortaya çıkan metodoloji a/r/tografidir. A/r/tografi, sanat eğitimcilerine kendi deneyimlerini ve uygulamalarını paylaşabilecekleri bir alan yaratarak, araştırmalarını ilgili kitlelerle paylaşabilme imkanını sağlamıştır. Bu durum akademik bağlamda yaşayan sorgulama ile ilgilenen sanatçı ve eğitimcilere perspektif genişleten araştırma olanakları sunmuştur (Irwin, 2013).

“A/r/tography” terimi, İngilizce “artist”, “researcher” ve “teacher” sözcüklerinin baş harflerinden türetilmiş olup, sanatçı, araştırmacı ve öğretmen kimliklerinin karşılıklı ilişkilerine dayanan bir sanat temelli araştırma metodolojisidir (Irwin, 2004). Bu çerçevede a/r/tografi, yaşam-yazmayı, yaşam-yaratma ile birleştiren bir yaşayan sorgulama pratiğidir ve merak duygusuna açık olan bir estetik farkındalıkla sanatsal sorgulamaya teşvik etmektedir. Kavramsal açıdan teori, pratik ve yaratıcı eylemler arasındaki sınırlarda hareket etmekte ve bunların her birinin birbirine etki etmesine olanak sağlamaktadır (Irwin and Springgay, 2008, s.xxxi). Bu yaklaşım, Aristoteles'in belirttiği theoria (knowing), praxis (doing) ve poesis (making) düşünce türlerine ilişkin olarak temellendirilmiştir (Sullivan, 2000'den aktaran Irwin, 2004, s.27).

A/r/tografi araştırmaları ayrıca şu dört kuramsal temele dayanmaktadır (Erişti, 2025, 13-15 Haziran, çevrimiçi ders notu):

- Deleuze ve Guattari'nin doğrusal olmayan, merkezsiz, çoklu bağlantılara dayalı bilgi ve kimlik yapısını tanımlayan "rizom (kök-sap)" teorisi,
- William Pinar'ın bireyin yaşam deneyimlerini dört aşamada (regresif, progresif, analitik, sentezleyici) özdüşünümsel olarak yapılandırdığı "currere (koşmak, eylemsel olarak akmak)" kuramı,
- Christopher Langton'ın basit etkileşimlerden türeyen karmaşık örüntüler, kaos ve düzen arasındaki üretken alanı tanımladığı "karmaşıklık kuramı",
- David Gunkel'in mevcut içeriklerin yeniden düzenlenmesi, çeşitlenmesi, bağlam değişimi, etik-estetik gerilimlerle yaratıcı üretimleri tanımlayan "remiks pedagojisi".

Bu araştırmanın a/r/tografi kimlikleri arasındaki belirsiz alanlarda konumlanan ve sürece eşlik eden durumlar, eylemler, açığa çıkanlar, duygu ve algılar bu kuramlar çerçevesinde ilişkilendirilerek yorumlanmıştır. Çünkü a/r/tografi, algıların incelenmesine imkân tanıyan bir yaklaşım olarak da tanınmaktadır. Sanatçılar bir imgenin, bir sesin, bir performansın ve bir kelimenin gücünü kavrayarak farklı anlamlar yaratmak için bunları ayrı ayrı ya da birlikte ele alıp bağlantılar kurabilmektedirler. Fikirleri, konuları ya da temaları sanatsal bağlamda incelemek kişisel ve bütünsel anlamlar çıkarmayı mümkün hale getirmektedir. A/r/tografi araştırmacıları bilgi oluşturmak/yaratmak için fikirleri ve verileri sanatsal süreçlerle sürekli olarak ilişkilendirmektedirler. A/r/tografi araştırmacılarının çağdaş sanatçılar ve çağdaş eğitimcilerin çalışmalarına yönelimleri ve bu uygulamaların algılarını nasıl etkileyeceklerine odaklanmaları beklenen bir durumdur. Bu durum aslında araştırmayı takip etmenin ve araştırma ile bağlantılı bilgiyi yaratmanın yoludur (Erişti, 2016).

Bu araştırmada da öğrencilerin dijital medya uygulamaları kullanımıyla gerçekleştirdikleri kimlik sorgulamalarındaki keşifleri, zihinsel süreçteki imge ve fikirlerini görsel yaratımlara dönüştürmeleri hem sanatsal hem de pedagojik bağlamda ilişkilendirmeler yapılmasını sağlamıştır. Sanat temelli bir araştırma yöntemi olarak a/r/tografinin araştırma sürecine dahil edilmesi, "bilimsel verilerin, yaşayan illüstrasyonlar gibi sanatsal verilerle etkileşimli olarak incelenebilmesine" (Barone ve Eisner, 2006; Denzin ve Lincoln, 2011; Cole ve Knowles, 2001, s.12) imkân tanımıştır.

Sanatsal ifadeler, a/r/tografi araştırmalarının uygulama tabanlı boyutunu anlaşılır kılmada destekleyici bir rol oynamaktadır. Bu sanatsal ifadelerin anlam sürecini temsil eden ve

araştırmada yer alan temel kavramlar şöyle tanımlanmaktadır (Irwin ve Springgay, 2008'den çev. Odabaşı, 2021, s. 88-91):

- **Yakınlık/Bitişiklik:** Birbirine bağlı olan, temas eden veya iç içe var olan fikirleri anlamladırmaya yardım eden bir tür ifade şeklidir. Bu anlamda yakınlık a/r/tografinin kimliklerinin yan yanalığı ve yakınlığı olarak; olguların sanatsal biçimi ve yazınsallığı arasında kurulan temas olarak; eylem veya sanatsal ürün ile arasındaki görüntüde sanat-araştırma-eğitim özdeşliğinin temsili olarak bulunmaktadır.
- **Yaşayan sorgulama:** Sanatsal ifade bağlamında yaşayan sorgulama, görsel ve metinsel sunumlar, anlayışlar ve deneyimlerle oluşturulan hem biçimsel hem de duyusal olarak "somutlaştırma/cisimleştirmeyi" kapsamaktadır. Yaşayan sorgulama, anlam yaratmanın kuramsal, uygulamalı ve sanatsal yolunu açmaktadır.
- **Metafor/metonimi:** A/r/tografi araştırmalarında anlam yaratmanın bir diğer yolu metafor ve metonimilerdir. Metafor ve metonimiler sayesinde dünyayı akla uygun, bağlantıları duyulara uygun hale getirebilmek ve farklı açılımlar yaratabilmek mümkün olmaktadır.
- **Açıklıklar:** Açıklık, araştırmacının dikkatini görünen/bilinen ile görünmeyen/bilinmeyene çeken, bilginin çelişkilerle var olduğu, dirençlerin karşı karşıya kaldığı ve diğer bilgiyle ara yüzeyde bir araya geldiği yer olarak tanımlanmaktadır.
- **Yankılanma/Açılım:** Yankılanmalar, a/r/tografi araştırmalarında bir olgunun anlayışını değiştirmeye zorlayan dinamik ve dramatik hareketi işaret etmektedir. Bu yönüyle yankılanmalar genellikle araştırmayı daha derin anlamlara götürmekte ya da anlam değişikliğine yöneltmektedir.

Araştırmanın uygulama sürecinde yapılan etkinlikler ve sorgulama sürecindeki bulgular, bu temel kavramlarla ilişkilendirilerek araştırmanın a/r/tografik bağlamları ortaya koyulmuştur. Bu kavramlara ek olarak, araştırmada yer alan diğer a/r/tografik boyutlar:

- **Oluş (becoming):** Araştırmanın a/r/tografiye dönüşme süreçlerinde "yoğunluk", "uygulama" ve "hareket" olarak birbirinin içine geçmiş üç dinamik öğrenme süreci devreye girmektedir. Bu öğrenme süreçleri de sanatçı-oluş, araştırmacı-oluş,

öğretmen-oluş yoluyla a/r/tografik bakış açısına dayalı bireysel öykülerin birbirine dokunmasıyla var olmaktadır (LeBlanc, Davidson, Ryu ve Irwin, 2015'ten çev. Coşkun, 2021, s.269).

- **Melezleme (metissage):** Yansıtmalarda bir araya getirilen farklı anlatım biçimleriyle a/r/tografi araştırmasının zenginleşmesini sağlayan yaklaşımdır. Kelime anlamı olarak "birleşme/karışım" anlamına gelen "melezleme", a/r/tografinin "yazın" boyutunda görsel, şiir, metin gibi biçimlerin çeşitlendirilmesiyle anlatı oluşturmayı ifade etmektedir (Erişti, 2025, 13-15 Haziran, çevrimiçi ders notu).

Katılımcı-araştırmacı bağlamındaki kimliğin devingenliği olarak "oluş (becoming)" ve öznelliği yansıtma biçimindeki "melezleme (metissage)" de araştırmacının yansıtmalarında ortaya çıkan a/r/tografik boyutlar çerçevesinde açıklanmıştır.

3.2 Araştırma Ortamı

Araştırma, uygulama öncesinde yüz yüze bir ders ortamında planlanmıştır. Ancak elim bir doğal afet (deprem) sebebiyle ülkedeki tüm eğitim-öğretimin uzaktan yapılmasına karar verilmiştir. Araştırmanın ders uygulaması, 2022-2023 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde seçmeli olarak açılan "Sanat Eğitiminde Dijital Medya" dersi, Anadolu Üniversitesi Mergen Sistemi üzerinden yapılmıştır (Görsel 3.1). Gerektiğinde Zoom, WhatsApp, Instagram gibi diğer platformlarla da iletişime geçilmiş ve bilgi paylaşımı sağlanmıştır. Araştırma kapsamında açılan seçmeli dersin 2 saati uygulama, 1 saati teorik olacak şekilde 3 saat olarak planlanmıştır.

3.3 Çalışma Grubu

Araştırmanın örneklemini oluşturan çalışma grubunu, 2022-2023 eğitim-öğretim yılı, bahar dönemi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü'nde seçmeli olarak açılan "Sanat Eğitiminde Dijital Medya" dersini seçerek derse devam eden 10 öğrenci (7'si grafik ana sanat – 3'ü resim ana sanat öğrencisi), dersi yürüten öğretim elemanı/alan uzmanı ve araştırmacı oluşturmaktadır. Çalışma grubunda yer alan öğrencilerin her birinin sanatçı kimliklere sahip olmaları nedeniyle isimleri kodlanmayarak gerçek isimler kullanılmış, bu konuda bilgilendirme yapılarak öğrencilerin onayları alınmıştır.

Araştırmanın çalışma grubu ve araştırmanın çevrimiçi ortamının temsili Görsel 3.1'deki gibi görselleştirilmiştir.

Görsel 3.1

Çalışma Grubunun Ve Araştırma Ortamının Temsili Görseli



3.4 Veri Toplama Tekniği ve Aracı

Araştırmada, araştırmanın problemi ve amacına yönelik planlanan uygulamalı dersin ve ders dışı yapılan etkinliklerin sürecine ilişkin yarı yapılandırılmış görüşme, odak grup görüşmesi, doküman incelemesi, video ve ses kayıtları, katılımcıların görsel üretimleri, araştırmacı ve katılımcı günlükleri veri toplama araçları olarak kullanılmıştır.

3.4.1 Yarı yapılandırılmış görüşme

Nitel veri toplama süreçlerinde araştırmacıların büyük bir kısmı, görüşme yapılan bireyin her bir tema için sergileyeceği öncelik düzeyini dikkate alarak soru diziliminin esnek biçimde düzenlenebilmesine imkân veren yarı yapılandırılmış görüşme yöntemini benimser. Nitel verilerin toplanmasında görüşme tekniğinin ayırt edici yanı, katılımcıların kendi önceliklerine göre önem verdikleri noktalara yoğunlaşabilmelerini sağlayan açık uçlu soru formatlarının uygulanmasıdır (Barbour, 2008).

Araştırmanın ders uygulaması sürecine ilişkin öğrencilerin odaklandığı konu ve fikirleri ortaya çıkarmak için esnek yapıda, açık uçlu sorulardan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme soruları hazırlanmıştır. Görüşme soruları, alan uzmanı görüşü ve onayı alınarak gerekli düzeltmeler yapıldıktan sonra son şeklini almıştır. Bu görüşmeler Zoom platformu aracılığıyla gerçekleştirilerek katılımcıların izni doğrultusunda ses ve görüntü kaydı alınmıştır. Dersin uygulama süreci tamamlandığında bu sürecin değerlendirilmesine ilişkin olarak öğrencilerin her biriyle görüşme yapılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmeler, Tablo 3.1'de gösterilen "görüşme takvimindeki" tarihlerde gerçekleştirilmiştir.

Tablo 3.1

Yarı Yapılandırılmış Görüşme Takvimi

Öğrenci Adı	Görüşme Tarihi
Nurefşah	13.06.2023
Halil	13.06.2023
Zeynep	14.06.2023
Pınar V.	14.06.2023
Sedanur	14.06.2023
Pınar	15.06.2023
Rüya	15.06.2023
Oğuzhan	16.06.2023
Olcay	16.06.2023

3.4.2 Odak grup görüşmesi

Odak grup görüşmesi, belirli bir konuda geçmiş deneyimlere sahip olan küçük bir grup ile çeşitli bakış açılarına ulaşmak için yapılan mülakattır (Patton, 2018, s.385). Araştırmada, ders dışı yapılan her bir etkinliğin sonunda uygulama dersi ile ders dışı etkinliklerin arasındaki ilişkiyi değerlendirmek üzere toplam 2 kere odak grup görüşmesi yapılmıştır. Odak grup görüşmelerinden ilki, 04.12.2023 tarihinde sınıf ortamında ses kaydı alınarak, ikincisi ise 04.01.2024 tarihinde Zoom platformu üzerinden çevrimiçi olarak yapılmış ve kaydedilmiştir.

3.4.3 Doküman incelemesi

Doküman incelemesi, "araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren materyallerin analizini kapsamaktadır." Bu materyaller yazılı belgelerden oluşabileceği gibi film, video veya fotoğraf gibi görsel içerikli materyallerden de oluşabilir (Yıldım ve Şimşek, 2016, s. 189). Araştırma kapsamındaki bilgileri içeren bir diğer veri toplama aracı olarak doküman incelemesi araştırmaya eşlik etmiştir. Uygulama sürecinde öğrencilerin derse yönelik oluşturdukları yazı ve görselleri içeren belgeler verilerin analizine kaynaklık etmiştir. Mergen üzerinden işlenen dersin kaydı, ders platformuna yüklenen ödev dosyaları, öğrencilerin yer aldığı dersin WhatsApp grubunda yapılan paylaşımlar ve ders konusuyla ilişkili olarak öğrencilerin ders ortamında sundukları sosyal medya hesaplarında yaptıkları paylaşımlar, doküman incelemesinin veri setlerini oluşturmuştur.

3.4.4 Video ve ses kayıtları

Araştırma kapsamında gerçekleştirilen uygulama aşamalarının ses ve görüntü kaydı ile belgelenmesi, araştırma ortamının katılımcı ve çevre dinamikleri açısından derinlemesine incelenmesinde araştırmaya önemli katkılar sağlamaktadır. Video ve ses kaydı alma aşamasında katılımcılardan gerekli onayların alınması gerekmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s. 185-195).

Araştırmanın ders süreci, çevrimiçi ders platformu olan Mergen sisteminde kaydedilmiştir. Ders sonrası öğrencilerle yapılan görüşme verileri ise çevrimiçi toplantı platformu olan Zoom aracılığıyla kayıt altına alınmıştır.

3.4.5 Katılımcıların görsel ürünleri

Nitel araştırmalarda öğrencilerin ürettikleri çalışma örnekleri (ürünler) veri kaynağı işlevi görebilmektedir. Ancak öğrencilerin tüm çalışmalarının eksiksiz bir şekilde derlenmesi bir zorunluluk değildir. Performans düzeylerini ve zaman içerisinde yaşanan değişimleri yorumlayabilmek amacıyla, farklı dönemlerden temsil edici nitelik taşıyan örneklerin toplanması yeterlidir (Johnson, 2015, s.97).

Sanat temelli araştırmalarda verilerin büyük çoğunluğu sanatsal üretimlerden oluşmaktadır. Bu sanatsal üretimlerin oluşumu sırasında hazırlanan eskizler ve tasarımlar da süreç odaklı bir anlayışla verilere dahil olmaktır.

"Sanat Eğitiminde Dijital Medya" dersini alan öğrencilerin dijital kimliklerini keşfetmelerine yönelik yapılan a/r/tografik sorgulamaların yansımaları, kendi ilgi alanlarına ve yaşam deneyimlerine dayalı görsel üretimlerini içermektedir. Araştırmanın odaklandığı kimlik kavramına dair geçmiş, hatıra, yaşam, gelecek ve hedeflere dayalı öznel sorgulamaların dijital ortam, araç ve uygulamalarla görselleştirilmesi, katılımcılara ait görsel verileri oluşturmaktadır. Dijital medya olanaklarına dayalı bu görsel ürünlerin ortaya çıkma sürecinde yapılan eskiz ve tasarım odaklı görsel ve metinsel dokümanlar da veri toplamaya hizmet etmiştir.

3.4.6 Araştırmacı ve katılımcı günlükleri

Araştırmanın veri setlerinden bir diğeri de araştırmacı ve katılımcı günlüklerinden oluşmaktadır. Araştırmacı günlüğü, araştırmacının uygulama sürecindeki kendi sorgulamalarıyla birlikte öğrencilerin süreç içinde dersteki katılımları, paylaşımları ve yaptıkları çalışmaların araştırmayla ilişkisini kurma anlamında kaydettiği saha notlarını oluşturmaktadır.

Araştırmanın katılımcı günlükleri ise öğrencilerden uygulamanın ders sürecinde ne yaptıkları ne düşündükleri ve ne hissettikleriyle ilgili tutmaları istenen notlardan oluşmaktadır. Dönem ortası ve dönem sonunda bu günlükler vize ve final ödevi olarak toplanmıştır. Dijital ortamda hazırlanan bu günlükler, öğrencilerin ders sürecini kendi içsel düşünceleriyle nasıl sorguladıklarını, uygulamanın başlangıcından bitimine kadar kendilerinde fark ettikleri değişimlere dair samimi bilgiler veren verilerdir.

Araştırmacı günlüğü, “öyküleyeci/anlatı odaklı yansıtma” içermektedir. Katılımcı günlükleri ise otobiyografik çerçevede içinde bulunulan sürece ilişkin derinleştirilmiş sorgulamalar içermektedir. Dolayısıyla veri toplama tekniği olarak kullanılan bu günlüklerin içeriği, araştırmanın a/r/tografik verilerinin oluşturmasını da sağlamıştır.

3.5 Verilerin Analizi

Araştırmanın uygulama sürecinde yapılan etkinlikler odağında, ders kayıtları, yarı yapılandırılmış görüşmeler, odak grup görüşmeleri, araştırmacı günlüğü ve öğrencilerin sanatsal üretimlerinden elde edilen veriler, belirli bir ortaklık sağlayacak şekilde kategorize edilerek temalar ve alt temalar altında toplanmıştır.

Bu araştırmada a/r/tografik kimlikler kapsamında sanatçı, araştırmacı ve pedagojik (öğrenen-öğreten) kimliklerin sorgulanmasıyla birlikte dördüncü olarak dijital kimliği keşfetme süreci içerisinde elde edilen verilerden ortaya çıkarılan tema ve alt temaların birbirleriyle olan bağlantıları yatay bir biçimde ilişkilendirileceğinden verilerin analizine “rizomatik” bir süreç eşlik etmiştir. Dolayısıyla veriler arasında “rizomatik ilişkisellik” kurulmaya çalışılmıştır.

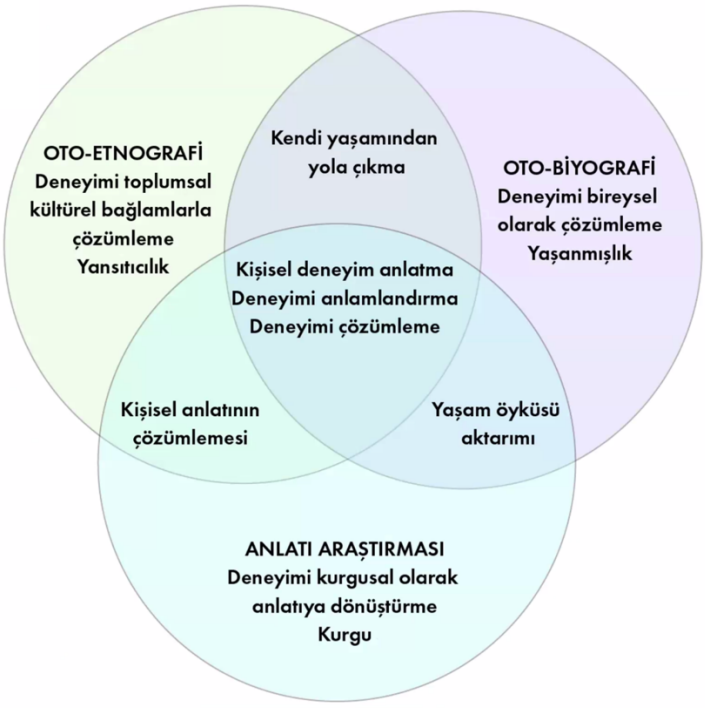
Ayrıca araştırmacı, içerik analizden yararlanarak uygulama sürecinden araştırmanın raporlaştırmasına ve araştırmanın tamamlanmasına kadar ki süreçteki a/r/tografik sorgulamasını metaforik ilişkilerle kavramsallaştırarak “öyküleyeci/anlatı odaklı yansıtma” (narrative inquiry) şeklinde aktarmıştır.

İçerik analizinin temel amacı, elde edilen verileri açıklayabilecek kavram ve ilişki ağlarına erişmektir. Betimsel yaklaşımla tespit edilemeyen kavram ve temalar bu analiz yoluyla ortaya çıkarılabilmektedir. Strauss ve Corbin'in (1990, s. 62) ifade ettiği üzere "bilim, kavramlar olmadan var olamaz; kavramlar bizim olguları anlamamıza ve bu olgular üzerinde etkili düşünmemize yardımcı olur. Bir kavrama bir ad verdiğimiz zaman; o kavramla ilgili sorular sorabiliriz, o kavramı inceleyebiliriz ve başka kavramlarla ilişkilendirebiliriz." Kavramsal yapılar bizi tematik boyutlara yönlendirir ve tema yapıları sayesinde olgular daha sistemli bir şekilde düzenlenebilir ve anlaşılabilir hale getirilebilir. Bu kapsamda, içerik analizi aracılığıyla verileri tanımlamaya ve verilerin içerisinde gizli olabilecek gerçeklikleri açığa çıkarmaya odaklanılmaktadır (Strass ve Corbin, 1990, s. 62’den akt. Yıldırım ve Şimşek, 2016, s. 242).

A/r/tografik araştırmalarda oto-biyografik, oto-etnografik ve anlatı(narrative) olarak yansıtmacı yaklaşımlar, araştırmalara öznel boyut getirmektedir. Bu yansıtma biçimlerinin ortaklaştığı ve ayrıştığı noktalar Şekil 3.1'de gösterilmiştir.

Şekil 3.1

A/r/tografik Yansıtmalar



Kaynak: Erişti, S. D. (2025, 13–15 Haziran)

Anlatı araştırması, insanların yaşam deneyimlerini anlatı biçiminde yapılandırarak, bu anlatılar üzerinden anlamlar üretmeyi hedefleyen bir araştırma yaklaşımıdır. Aşağıdaki özellikleri taşımaktadır (Erişti, 15.06.2025):

- Öznel deneyimi hikâyeleştirmek
- Zaman-mekân-olayların kurgusunun oluşturulması
- Söylem üretme-yeniden yorumlama
- Yaşam kurgusu ile anlam inşa etme

Kurgu, hayal ürünü değil ancak bireyin yaşantılarını anlatırken kullandığı zaman düzeni, olay sıralaması, vurgu yapılan anlar, anlatıcı sesi, dönüşüm noktaları gibi unsurları içeren anlatının mimarisi anlamındadır. İnsanlar yaşantılarını olduğu gibi değil, hatırladıkları, önemsedikleri, anlam yükledikleri şekilde anlatır. Bu anlatı sürecinde deneyim, geçmişten koparılır ve şimdiki bakışla yeniden inşa edilir. Anlatı araştırması bu yeniden inşa sürecinin izini sürer (Erişti, 15.06.2025 tarihli çevrimiçi eğitim notu).

Araştırmacı da içerik analizi yaklaşımıyla araştırma sürecindeki deneyimini kavramsal bir şekilde ortaya koymaya çalışmış ve a/r/tografinin "anlatı araştırması" yaklaşımıyla bu deneyimini öznel bir bakış açısıyla yorumlayarak yeniden anlamlandırmıştır.

3.5.1 Rizomatik ilişkisellik

Sanat temelli yapılan bu araştırmada a/r/tografik sorgulamalarla ortaya konulan veriler öncelikle tematik bir düzende kategorize edilerek çözümlenmiştir. Ancak temalaştırma sürecinde içe içe geçmiş verilerin aslında diğer temalarla da yakından ilişkili olduğu saptanmıştır. Bu durum, temalar arasındaki bağlantıları kurma ve yorumlama ihtiyacını doğurmuştur.

Deleuze ve Guattari'nin (1987) köksap olarak tanımladıkları rizom kavramı, a/r/tografi çalışmalarında iç içe geçmiş bir sorgulama süreciyle temellendirilmekte ve yaşayan sorgulama rizomatik analiz sürecini beslemektedir. Rizomatik analizde anlamlar, kuram ve uygulama temelinde anlam ve süreçleri ilişkilendirmektedir (Erişti, 2021).

Bu araştırmadaki a/r/tografik sorgulamaya dayalı bulguları oluşturan kimliklerin iç içe ve birbirini besleyici özellikte olması nedeniyle bulguların yorumlanmasında temalar arası bağlantıları gösteren rizomatik bir ağ haritası oluşturulmuş ve haritanın arasındaki bağlantı yolları, rizomatik ilişkiselliğe dayalı olarak yorumlanmıştır.

3.6 Araştırmanın Geçerlik ve Güvenirliği

Nitel çalışmalarda geçerlik, araştırmanın ortaya çıkardığı olgunun objektif bir biçimde gözlemlenmesi ve sunulması anlamına gelmektedir (Kirk & Miller, 1986'dan akt. Yıldırım ve Şimşek, 2016, s. 269). Eisner (1991), gözlemleme, yorumlama ve sonuçları ortaya koymaya dair araştırmacının kendine olan güvenini pekiştiren noktaları tespit etmek ve destekleyici veya karşıt bakış açılarını dikkate alacak biçimde değerlendirmek, araştırmanın

geçerliğini oluşturan unsurlar olarak ortaya koymaktadır. Geçerliğin sağlanması için uzman değerlendirmesi ve veri kaynaklarında çeşitleme öğelerinin ihmal edilmemesi gerekmektedir. Araştırmanın güvenirliği, tasarı aşamasından uygulama ve raporlama sürecinin sonuna kadar devam eden titizlik ve dikkatle doğrudan bağlantılıdır (Merriam, 2015, s. 199-221).

Araştırmanın geçerlik ve güvenirliği kapsamında araştırmacı, sürece ait metin, görsel, tablo benzeri formatlarda ve doğrudan alıntılar eşliğinde kapsamlı bir şekilde sunmuş ve veri toplama ve analiz süreçlerini okuyucular tarafından anlaşılabilecek şekilde açıklamıştır. Elde ettiği verileri karşılıklı olarak kontrol etmiş, verilerin yorumlanmasında olabildiğince tarafsız bir yaklaşım benimsemiştir. Araştırmanın geçerlik ve güvenirliğini sağlamak için Geçerlik ve Güvenirlik Komitesi üyesi olan alan uzmanlarının görüşleri alınmıştır.

4 BULGULAR

Araştırma kapsamında elde edilen veriler ve yorumları bu bölümde açıklanmaktadır. Araştırma sürecindeki ders kayıtları ve ders dışı etkinlik kayıtları, yarı yapılandırılmış görüşmeler, odak grup görüşmeleri, öğrencilerin sanatsal ürünleri, katılımcı ve araştırmacı günlükleri ile elde edilen veriler, tematik olarak çözümlenerek yorumlanmıştır. Süreçteki etkinliklerin her biri aslında öğrencilerin hem sanatçı hem araştırmacı hem de eğitimci kimliklerini farklı yönlerde etkilemiştir. Ancak a/r/tografik kimlikler, birbirleriyle etkileşim halinde olduklarından net sınırlarla ayrılamamaktadır. Dolayısıyla uygulama süreci ve görüşmelerle bu kimliklerden en belirgin şekilde öne çıkanlar, dijital günlüklerdeki ifadelerle desteklenerek a/r/tografik sorgulamaya ilişkin bulgular kapsamında temalaştırılmıştır.

Bulgular, araştırmanın uygulama öncesi süreci, ders içi ve ders dışı etkinleri kapsayan uygulama süreci ile katılımcı ve araştırmacının a/r/tografik sorgulamalarından oluşmaktadır. Öğrencilerin a/r/tografik sorgulamasına yönelik ortaya çıkan temalar, rizomatik ilişkiselliğe dayalı olarak yorumlanmış, araştırmacının a/r/tografik sorgulaması ise içerik analiziyle birlikte a/r/tografik yansıtma yaklaşımlarından "anlatı (narrative) yansıtma" ile aktarılmış ve a/r/tografik süreçlerin boyutlarıyla ilişkilendirilmiştir.

4.1 Araştırmanın Uygulama Öncesi Süreci

Araştırmanın uygulama öncesi süreci, ders içeriğinin ve ders izlencesinin oluşturulmasını, araştırma gönüllü katılım formunun hazırlanmasını kapsamaktadır.

4.1.1 Ders içeriği ve izlencesinin oluşturulması

Ders izlencesi, araştırmanın uygulama sürecine uygunluk sağlayacak şekilde ders içeriğinden revize edilerek Tablo 4. 1'deki gibi oluşturulmuştur.

Tablo 4.1

Ders İçeriği ve İzlence Tablosu

Hafta	Ders İçeriği	İzlence (Kazanımlar / Etkinlikler / Tartışma Konuları)
1	Sanat eğitiminde dijital medyaya dayalı görsel pedagoji	Dijital medyanın sanat eğitimindeki yeri tanıtılır. Görsel pedagoji kavramı açıklanır. Temel kavram analizleri yapılır.
2	Dijital platformlar, dijital medya ve olanaklar bağlamında sanat eğitimi süreçlerinin kurgulanması	Dijital platformların eğitimsel potansiyeli değerlendirilir. Örnek uygulamalar incelenir. Örnek uygulama keşfetmelerine dayalı yansıtmalar yapmaları planlanır.
3	Sanat eğitiminde dijital medya gereksinimine dayalı değişim ve dönüşümler	Dijital medyanın sanat eğitimi üzerindeki etkileri tartışılır. Deneyim paylaşımı yapılır. Sanat eğitimi ile ilişkili dijital medya platformları incelenir
4	Dijital medya ve sanat arasındaki ilişkisellik ve sanat eğitimi sürecine yansımaları	Dijital medyanın sanat eğitimine etkisi analiz edilir. Bu etkiye dayalı dönüşümler deneyimler üzerinden tartışılır. Sanal platformlar tanıtılır.
5	Dijital medya entegrasyonuna dayalı sorgulamalar I	Dijital medyanın sanatsal yansıtma boyutunun sanat eğitimi ile ilişkilendirilmesi üzerine sorgulamalar yapılır. Sanal sergi/müze platformları tanıtılır.
6	Dijital medya entegrasyonuna dayalı sorgulamalar II	Dijital medyanın sanatsal yansıtma boyutunun sanat eğitimi ile ilişkilendirilmesi üzerine sorgulamalar derinleştirilir. Sanal sergi/müze platformlarının aktif kullanımına dayalı projelendirme gerçekleştirilir. Yapay Zekâ platformları için projelendirme gerçekleştirilir.
7	Dijital medya entegrasyonuna dayalı sorgulamalar III	Sanal sergi/müze platformları proje fikirleri tartışılır. Akran öğrenmesi, kişiselleştirme, dijital iş birliği ele alınır. Sanal müze/sergi platformu içinde dijital araçlarla etkinlik tasarımı üzerine tartışılır.
8	Dijital içerik geliştirme platformları, Web 3.0 (İçerik Üretimi/İçerik üretim platformları) /4.0 (Kodlama/Yapay zekâ)	Sanal müze/sergi platformu içinde sergi sunumları gerçekleştirilir. Sanal müze sergileri üzerinden sanat eğitiminin toplumsal ve sanatsal uzantılarının sorgulanması gerçekleştirilir. Web 2.0/3.0 teknolojileri derinlemesine sorgulanır sanal ortamlar, yapay zekâ ve alternatif etkileşimlere dayalı süreçler araştırılır. Araştırmacı kimliğe dayalı sorgulamalar gerçekleştirilir.
9	Dijital içerik geliştirme platformları, Web 3.0 (İçerik Üretimi/İçerik üretim platformları) /4.0 (Kodlama/Yapay zekâ)	Vize: Uygulamalı dijital sanat üretimi örnekleri incelenir. Öğrenci içerik üretimi süreci tartışılır. Araştırmacı kimlik yansıtmaları yapılır. Araştırmacı kimliğin sanatçı ve öğretmen kimliğe yansımaları sorgulanır. (Yansıtıcı günlükler)

10	Dijital medyada dönüşen sanat eğitiminin yeniden yorumlanması	Vize: Sanat eğitmeninin dijital çağdaki rolü tartışılır. Sanatçı kimliğin dijital medyada temsili ve deneyimler sorgulanır. (Yansıtıcı günlükler)
11	Proje tabanlı içerik üretimi, iş birlikli etkileşimler ve dönütler	Geliştirilen projelerin sunumu ve geribildirimi yapılır. Dijital ortamda sanal sergi çalışması sunumlarının değerlendirmesi yapılır.
12	Günceli anlamak ve dijital medyada sanat eğitimi sürecini sorgulamak I	Dijital medyanın öğretmen kimliğe dayalı yansımaları sorgulanır ve grup çalışması bağlamında yürüyüş pedagojisi gerçekleştirilir.
13	Günceli anlamak ve dijital medyada sanat eğitimi sürecini sorgulamak II	Dijital medyanın öğretmen kimliğe dayalı yansımaları sorgulanır ve grup çalışmasında rizomatik ilişkisellik yapısı üzerinden öğretmen kimlik ile ilişkili sanatçı ve araştırmacı kimlik sorgulanır.
14	Dijital medyada sanat eğitimi sürecinin yapılanması ve dijital medyaya dayalı üretimleri değerlendirme	Güncel teknolojiler üzerinden sanat eğitiminin nasıl şekillenebileceği tartışılır ve eğitim öğretim sürecine nasıl yansıtılabileceği sorgulanır (Ders planları üzerine dönüt verilir ve değerlendirme yapılır). Öğrenciler kendi dijital içeriklerini sunar, eleştirel değerlendirme yapılır. Genel ders değerlendirmesi yapılır.

4.1.2 Araştırma gönüllü katılım formu

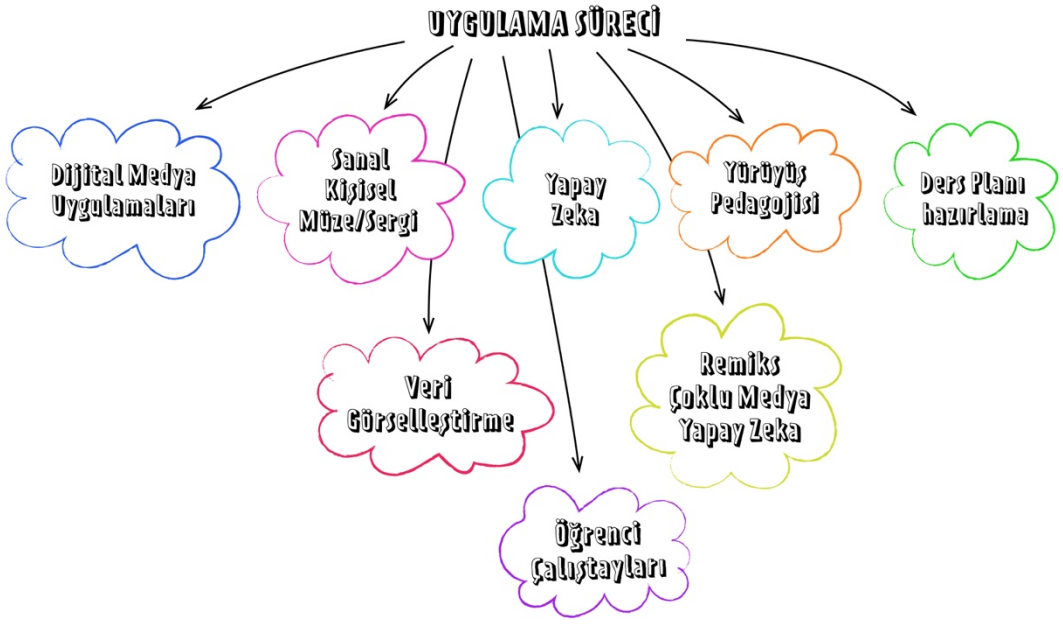
Araştırma kapsamında açılan Sanat Eğitiminde Dijital Medya dersini seçen öğrencilere uygulama süresince kendilerinden elde edilen verilerin a/r/tografik kimlikler bağlamında sanatçı kimliklerinin kaybolmaması için araştırmada gerçek isimleriyle kullanılacağına dair bilgi verilerek izinlerinin alınmaları etik açıdan önem teşkil etmiştir. Bu husus doğrultusunda ders kayıtları, uygulama süresince yapılan etkinlikler, üretilen görsel ürünler ve yapılacak görüşmeler için öğrenci onaylarının alınacağı Gönüllü Katılım Formu, ilk derste verilmek üzere hazırlanmıştır. Tüm ülkede eğitim-öğretimin uzaktan yapılmasına karar verilmesiyle öğrenciler, Gönüllü Katılım Formunu, elektronik ortamda onaylamıştır.

4.2 Araştırmanın Uygulama Süreci

Araştırmanın uygulama süreci, ders içi etkinlikler ve ders dışı etkinlikler olarak iki aşamadan oluşmuştur. Ders içi etkinlikler 14 haftalık ders sürecini kapsamakta ders dışı etkinlikler ise farklı günlerde alan uzmanlarının katılımıyla gerçekleştirilen iki ayrı çalıştay ve bir konferanstan, ek olarak dersi tamamlayan 2 öğrencinin yaptığı 2 ayrı öğrenci çalıştayından oluşmaktadır. Uygulama sürecindeki etkinlikler, Şekil 4.1'de verilmiştir.

Şekil 4.1

Uygulama Süreci

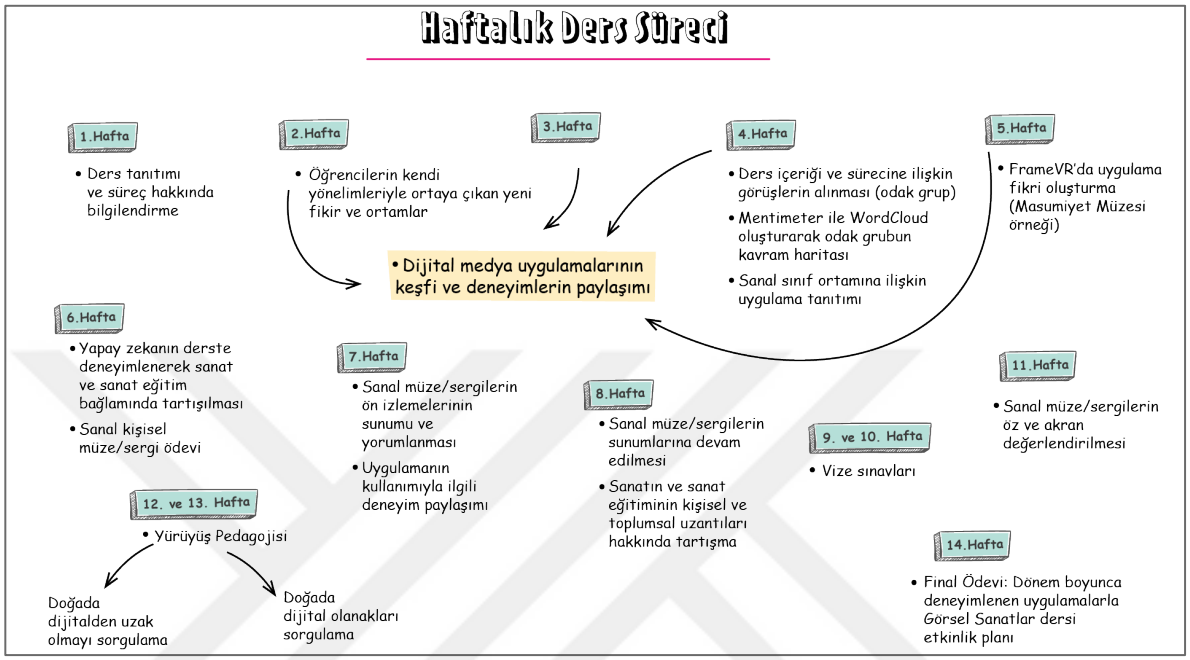


4.2.1 Ders içi etkinlikler

Araştırmanın ilk aşamasını oluşturan ders süreci, 2022-2023 Öğretim Yılı Bahar döneminde açılan Sanat Eğitiminde Dijital Medya dersinin 20 Şubat-27 Mayıs 2023 tarihleri arasında 14 haftalık süreyi kapsamaktadır. Ders süreci teorik bilgiler edinme, araştırma, uygulama, tartışma ve değerlendirme şeklinde ilerlemiştir. Dersin planlaması önceden taslak olarak belirlense de öğrencilerin ders içerisindeki ilerlemeleri ve getirdikleri öneriler doğrultusunda 14 haftalık ders süreci Şekil 4.2'de verildiği gibi gelişmiştir.

Şekil 4.2

Haftalık Ders Süreci



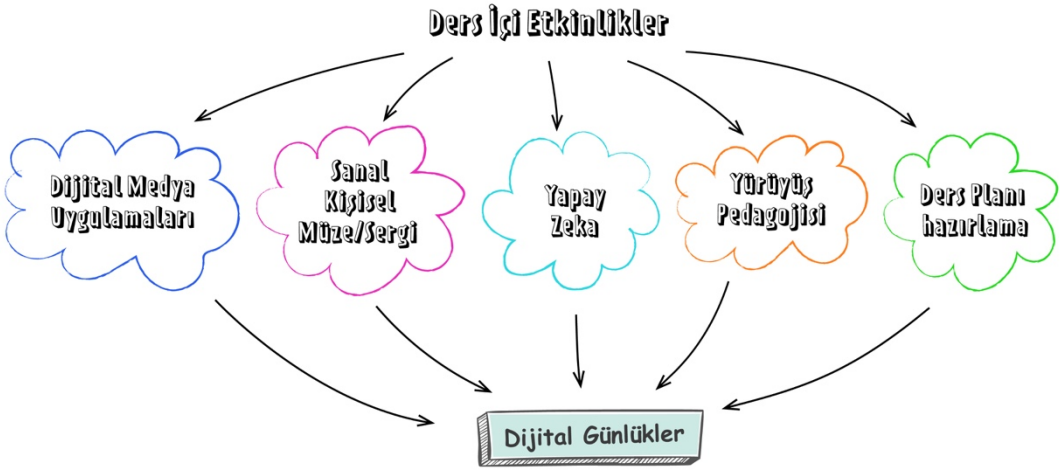
Bu 14 haftalık ders süreci, araştırma sorularına yanıt olacağı düşünülen beş temel etkinlik kapsamında tamamlanmıştır. Buna göre; ilk hafta ders hakkında genel bilgiler verilerek öğrencilerden bu derste dijital medya araçlarını yoğun bir şekilde kullanmaları bekleneceği açıklanmış ve ders boyunca edindikleri deneyimler üzerine dijital günlük tutmaları istenmiştir. Sonraki dört hafta boyunca öğrencilere dijital medya uygulamalarının sanat eğitiminde ve sanatsal üretimlerindeki yeri hakkında teorik bilgiler verilerek ilk etkinlik olarak kullanabilecekleri dijital medya uygulamalarını araştırmaları ödev olarak verilmiştir. Bu dört hafta boyunca öğrenciler keşfettikleri uygulamaları sınıf ortamında birbirleriyle paylaşmışlar ve deneyimledikleri uygulamaların olumlu-olumsuz yönlerini belirleyerek kullanım amaç ve kapsamlarını tartışmışlardır. Beşinci hafta, dersin yürütücü tarafından paylaşılan Frame VR uygulaması ile sonraki haftalarda yapılabilecek etkinlik önerisi belirlenmiştir. Altıncı hafta, yapay zekanın görsel oluşturma özelliği sınıf içinde deneyimlenerek sanat, sanatçı ve sanat eğitimi bağlamında tartışılmıştır. Yedinci hafta, daha önce önerilen sanal müze/sergi oluşturma etkinliğinin ön izlemeleri sunulmuş, uygulamanın kullanımı hakkında ulaşılan daha detaylı bilgiler paylaşılmış ve sergilenen çalışmalar ve sergileme düzenleri hakkında yorumlar yapılmıştır. Takip eden sekizinci haftada öğrenciler

geliştirdikleri sanal müze/sergi sunumlarını paylaşarak hem birbirlerinin çalışmalarıyla ilgili yorumlarda bulunmuşlar hem de vize için dersin yürütücüsünden dönütler almışlardır. Vize ödevi olarak dersin ilk haftasında tutmaları istenen dijital günlüklerle birlikte sanal müze/sergilerini Mergen platformundaki "Vize Sınavı" sekmesine yüklemeleri istenmiştir.

İki haftalık vize sınavları döneminden sonra öğrenciler sanal müze/sergileri hakkında birbirlerine görüşlerini belirterek akran değerlendirmesi yapmışlardır. Bir sonraki hafta yapılacak olan yürüyüş pedagojisi etkinliği hakkında bilgi verilmiş, etkinlik yeri ve saati belirlenmiştir. Dersin on iki ve on üçüncü haftalarında yapılan yürüyüş pedagojisi etkinliğinde ders, sınıf ortamı -aynı zamanda çevrimiçi ortamın- dışına taşınmış, öğrencilerle uzun bir zamanın ardından bir araya gelinerek teknoloji ve dijitalleşme bu sefer doğanın içinde sorgulanmıştır. Dersin son haftası için final ödevi olarak öğrencilerin tüm süreci göz önünde bulundurmaları ve dijital medya uygulamalarını kapsayan ders planı hazırlamaları istenmiştir. Son ders olan on dördüncü haftada öğrenciler hazırladıkları ders planlarıyla birlikte dersin başında tutmaları istenen dijital günlüklerin tamamını Mergen platformu üzerinden "Final Ödevi" sekmesinden yükleyerek teslim etmişler ve ders sürecini tamamlamışlardır. Ders sürecinin son bulmasıyla öğrencilerle yarı yapılandırılmış görüşme takvimi çıkarılarak görüşmenin yapılacağı gün ve saat öğrencilerin uygunluğuna göre belirlenmiştir. Ders uygulamasında yapılan ve araştırma bulgularında ele alınacak etkinlikler Şekil 4.3'teki gibidir.

Şekil 4.3

Ders İçi Etkinlikler

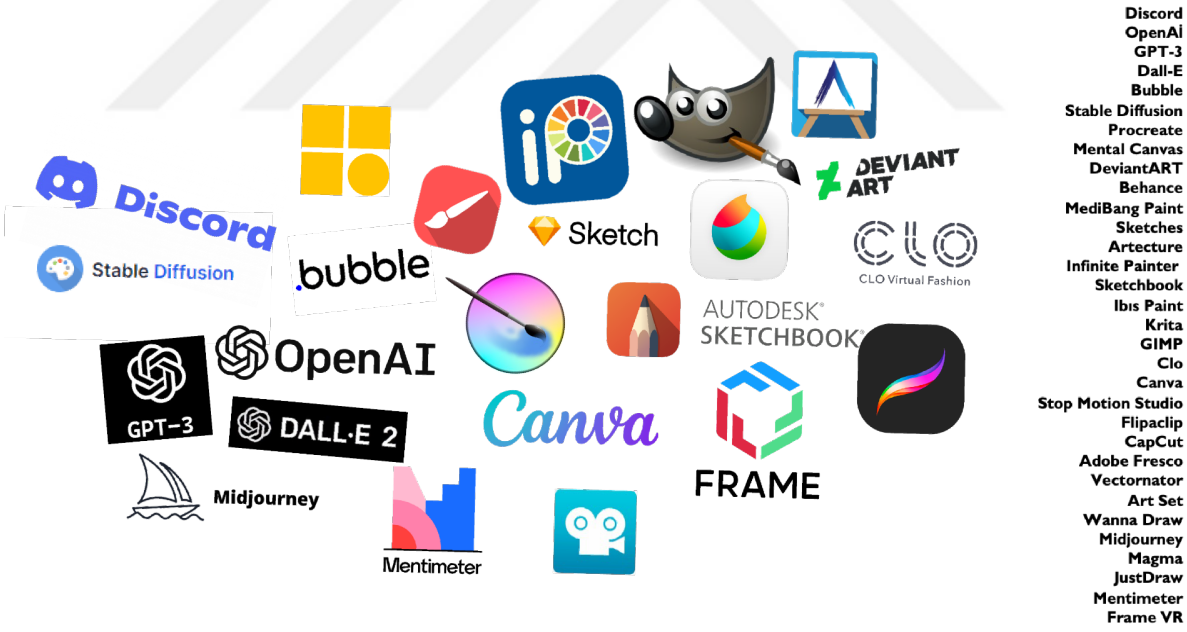


4.2.1.1 Dijital medya uygulamalarının keşfi

Ders sürecinin başlangıcında öğrencilerden dijital sanat üretimleri yapabilecekleri çeşitli dijital medya uygulamalarını araştırmaları beklenmiştir. Dersin ikinci ve beşinci haftaları arasında öğrenciler araştırarak buldukları dijital medya araçlarını deneyerek araçların sunduğu olanakları derste birbirlerine aktarmışlardır. Bu deneyim aktarımı sayesinde her öğrenci birbirinden farklı uygulamaların varlığını ve kullanımları hakkındaki bilgileri öğrenmişlerdir. Keşfettikleri dijital medya araçlarının güçlü ve zayıf yönlerini de birlikte tartışmışlar, diğer derslerde de hangi uygulamaların yararlı olabileceğiyle ilgili birbirlerine fikir vermişlerdir. Bu süreçte toplam 32 tane dijital medya uygulaması hakkındaki deneyimler paylaşılmıştır (Görsel 4.1).

Görsel 4.1

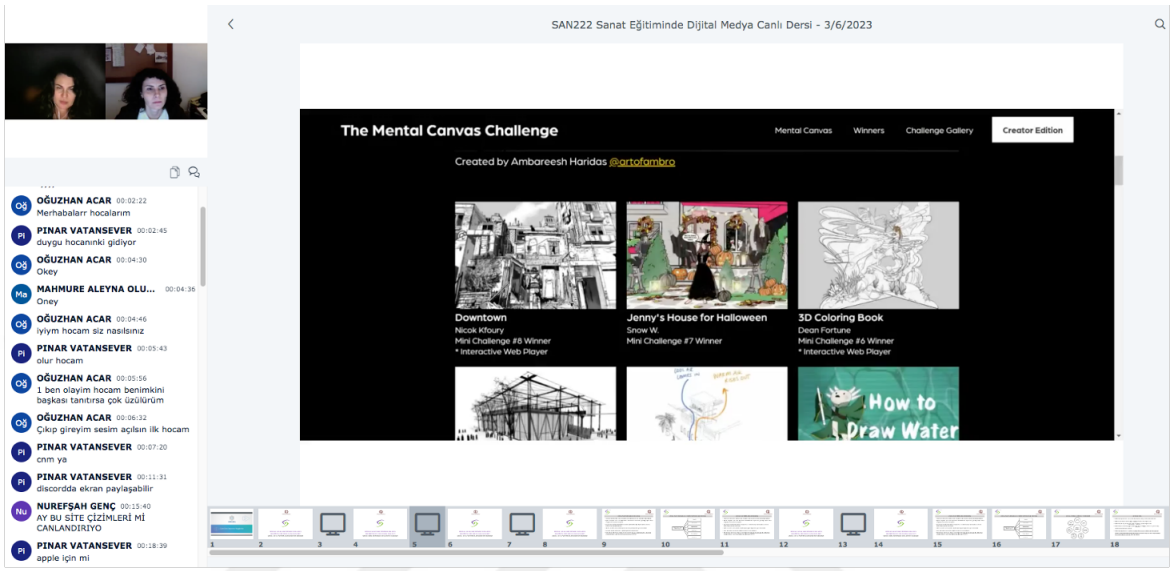
Dijital Medya Uygulamaları



Paylaşılan uygulamalardan Mental Canvas, sunduğu sınırsız yüzey ile çizimler arası iç içe geçişler yapmaya olanak sağlaması, 2 boyutlu çizimleri 3 boyutlu bir alandaymışçasına gösterebilmesi yönleriyle dikkat çekmiş ve öğrenciler arasında merak uyandırmıştır.

Görsel 4.2

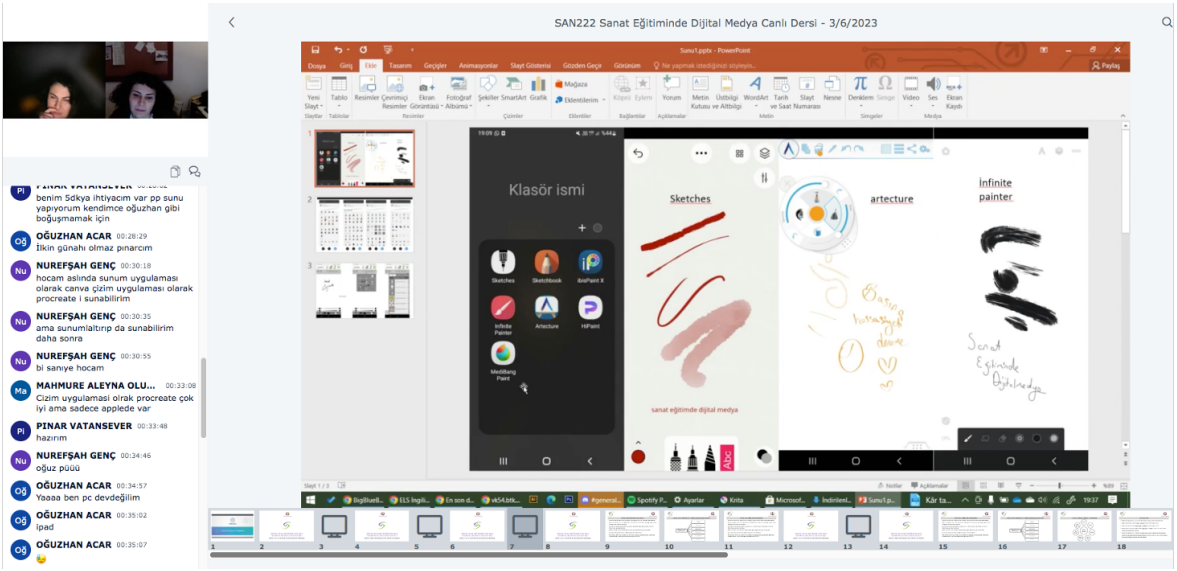
Mental Canvas Uygulaması Sunumu



Sketches, Artecture ve Infinite Painter uygulamalarının sağladığı teknik araçlar karşılaştırılarak çizim yapmak için basınç hassasiyetlerinin uygun bulunmadığı mobil uygulamalar olarak olumsuz yönleri belirtilmiştir.

Görsel 4.3

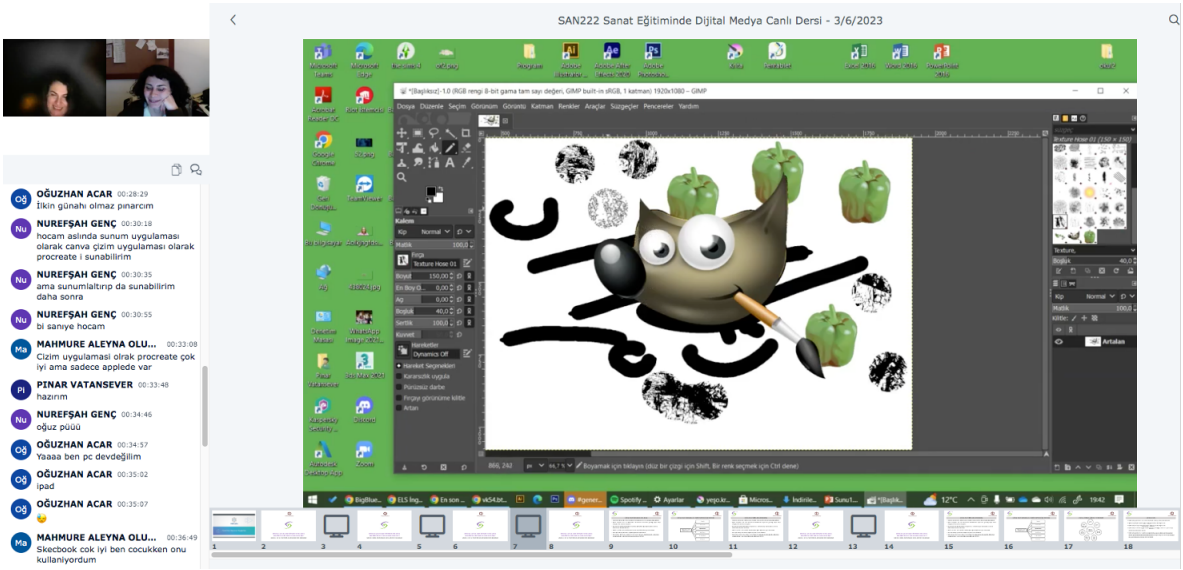
Sketches, Artecture ve Infinite Painter Uygulamalarının Sunumu



GIMP uygulamasını deneyen öğrenci, bu uygulamayı Photoshop uygulamasının alternatifi olarak önermiş ve kullanım kolaylığıyla birlikte şablonlardan oluşan fırça özelliklerinden bahsetmiştir.

Görsel 4.4

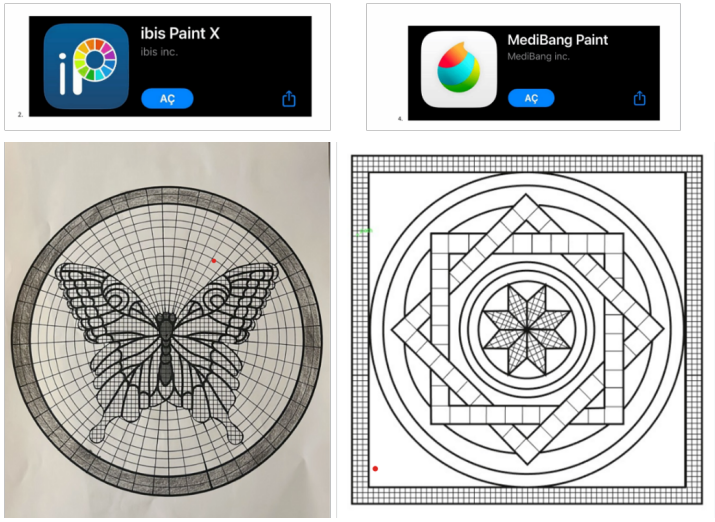
GIMP Uygulamasının Sunumu



Ibis Paint ile MediBang Paint uygulamalarını karşılaştıran öğrenci bu uygulamaları mozaik dersinin görselini karelemek için denediğini ve MediBang Paint'in cetvel sistemi özelliği olduğu için Ibis Paint'e göre daha pratik olduğu bilgisini paylaşmıştır.

Görsel 4.5

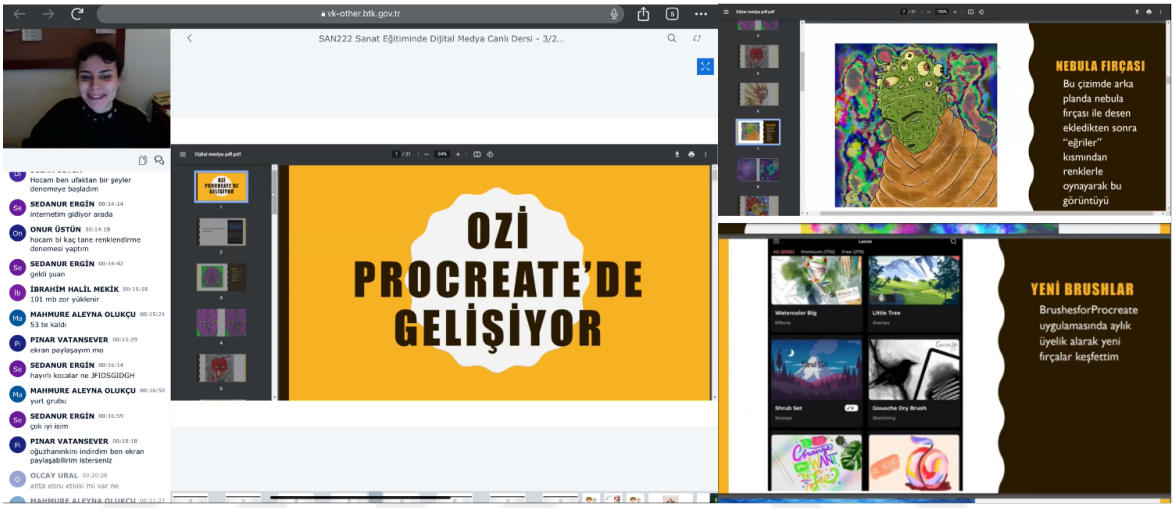
Ibis Paint ve MediBang Uygulamalarının Karşılatırılması



Oldukça popüler olan Procreate uygulamasının dijital çizim ve animasyonlar yapmaya elverişli ortam ve araçlar sunduğu, özellikle mevcut fırça seçeneklerine ek olarak farklı etki yaratabilecek fırçaların da uygulamaya yüklenebildiği bilgileri paylaşılmıştır.

Görsel 4.6

Procreate Uygulamasının Sunumu



Sadece tek bir markanın kullanımına özel olan Procreate çizim uygulamasının alternatifi olarak Adobe Fresco uygulamasının zengin fırça seçenekleriyle animasyon, çizim veya logo tasarımı yapma gibi farklı olanaklar sağladığı bilgisi verilmiştir. Bunun yanı sıra eğitsel tanıtım videosu ve yönlendirmeler sayesinde kullanım kolaylığı sağladığı ifade edilmiş ve kullanıcılarının kendi aralarında takipleşebilmelerini ve birbirleriyle paylaşım yapabilmelerini sağlaması açısından etkileşime açık olması, uygulamanın olumlu özellikleri olarak eklenmiştir.

Görsel 4.7

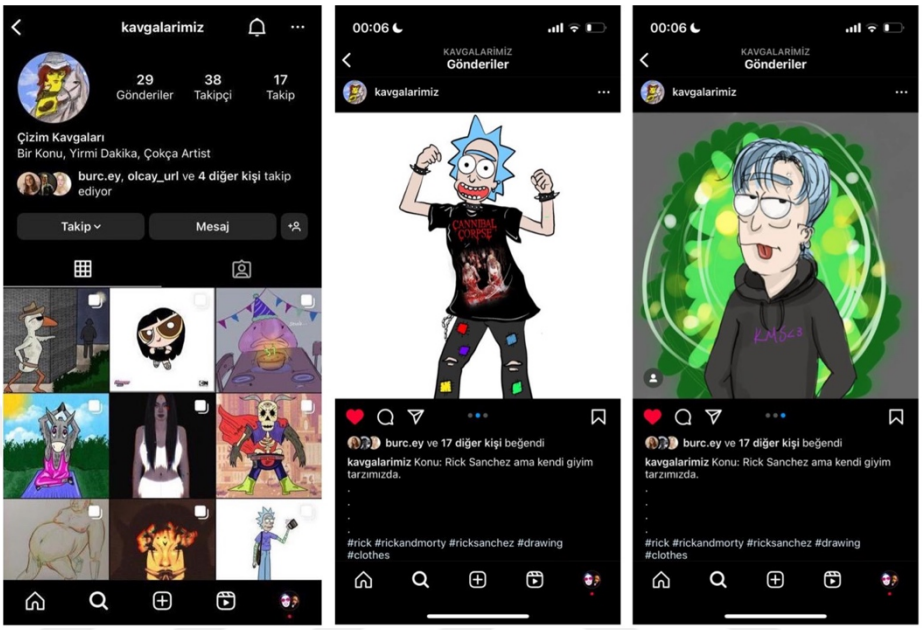
Adobe Fresco Uygulamasının Sunumu



Video düzenleme uygulaması olarak bilinen CapCut'ta videoya eklenen ses üzerinde düzenlemeler yapılabildiği gibi 2 boyutlu çizimlere 3. boyut ekleme gibi efekt ve filtreleri barındırması bakımından kullanışlı bulunmuştur. Basit animasyon denemeleri yapmak isteyenler için Flipaclip uygulaması önerilmiştir. Yine "timeline" seçeneğiyle Procreate uygulamasında da animasyon yapılabileceği belirtilmiştir. Öğrenciler çizim konuları belirlemek için keşfettikleri, Who? ve What? seçenekleriyle eğlenceli fikirler sunan bir uygulama olan Wanna Draw'dan bahsetmişlerdir. Uygulamadan aldıkları fikirlerle 20 dakikalık sınırlı sürede yaptıkları çizimlerden oluşan ortak sosyal medya hesabını derste paylaşarak diğer arkadaşlarını da bu etkinlik ve paylaşıma davet etmişlerdir (Görsel 4.8).

Görsel 4.8

"Kavgalarımız" Adlı Sosyal Medya Hesabı



Mentimeter uygulamasını deneyimleyen öğrenci, uygulamanın özelliklerine göre yaptığı çıkarımları sıralamıştır. Ayrıca uygulamaya ilişkin görüşlerini belirterek eğitim alanındaki kullanımına dair yorumlar yapmıştır. Bunlar arasında; uygulama sayesinde öğrencilerin kendilerini baskı altında hissetmeden derse katılım sağlayabilecekleri, eğitimi eğlenceli ve etkileşimli hale getirebileceği, pasif konumda olan öğrencilerin aktifleşebileceği görüşleri yer almıştır. Ancak öğrencilerin sanal olarak aktifleşirken sosyal açıdan pasif kalabilecekleri görüşünü eklemiştir.

Görsel 4.9

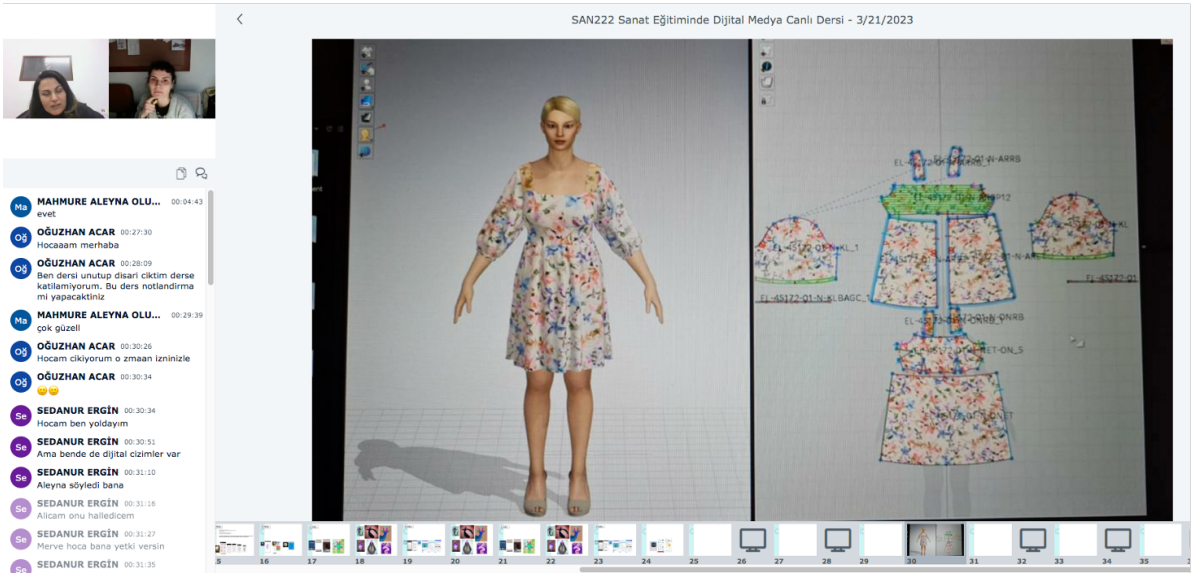
Mentimeter Uygulamasının Sunumu



Kendi kişisel ilgi alanına ilişkin olarak Clo uygulamasını keşfeden bir öğrenci, moda ve tekstil tasarımlarını oluşturmak ve sunmak için kullanılan bu uygulamayla dijital medya uygulamalarının farklı bir alanda kullanımına dikkat çekmiştir.

Görsel 4.10

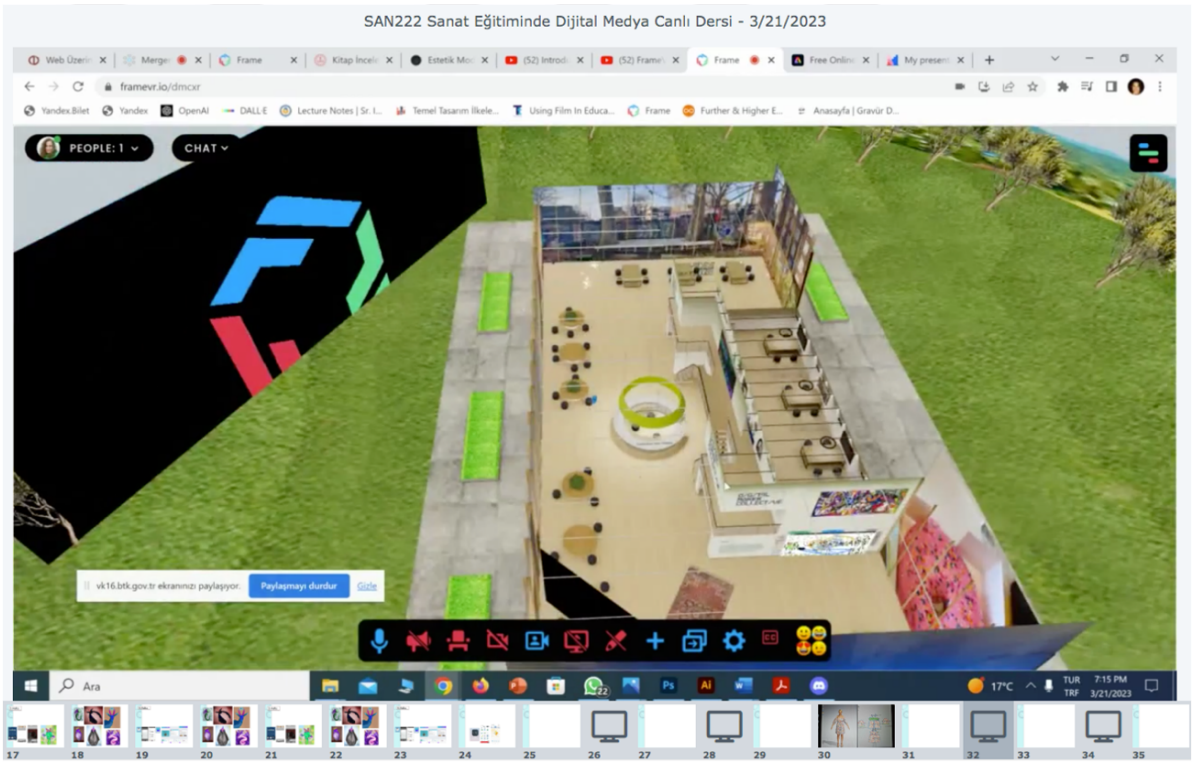
Clo Uygulamasının Sunumu



Dersin öğretim elemanı tarafından paylaşılan Frame VR uygulaması da çevrimiçi ortamda öğrenciler tarafından deneyimlenmiş, mekân yaratılabilen bu uygulama ile neler yapılabileceği tartışılmıştır. Uygulamada sanal bir sınıf ortamının oluşturulabileceği ya da daha geniş düşünüldüğün bir sanat galerisi yaratılabileceği fikirleri ortaya atılmıştır. Yapılan beyin fırtınasıyla birlikte bu uygulama kullanılarak her öğrencinin kendi sanal müzesini ya da galerisini oluşturmasına karar verilmiştir. Böylelikle "dijital medya uygulamalarının keşfi" sürecinden sanal müze/sergi etkinliğine geçiş planlanmıştır.

Görsel 4.11

Frame VR Uygulamasının Sunumu



Uygulamaların keşfi süreci sona ererken ders yürütücüsü, daha önce derste sunulan Mentimeter uygulamasının içinde yer alan Word Cloud seçeneği ile "ders sürecini düşündüğünüzde sanat eğitiminde dijital medya denildiğinde aklınıza ne geliyor?" sorusunu öğrencilerin hızlı düşünerek yanıtlamalarını istemiştir.

Görsel 4.12

Mentimeter-Word Cloud Uygulamasının Deneyimi



Öğrencilerin akıllarına ilk gelen hızlı cevapların bazıları deneyimledikleri dijital medya uygulamaları ve özellikleri olurken bazıları ise uygulama deneyimlerinden yola çıkışla edindikleri fikirler ve kavramlar olmuştur: *Yeni dünya, motivasyon, ilgi alanı arttırma, hızlı sanat üretimi, sonsuzluk, evrilme, teknolojiye yakınlaşma, günlüğü dijitalleştirme, farklı derslerde kolaylık, ödev yapma seçeneği, özgünlük, yeni bakış açısı, yeni şeyler denemek, tarzımı bulabilme, kreatiflik, sanal ortam, popülerleşme.* Anlık paylaşılan bu fikir ve kavramların bazılarının öğrencilerle yapılan yarı-yapılandırılmış görüşmelerin analizlerinde ortaya çıkarılan temaların bazılarıyla da örtüştüğü fark edilmiştir.

Dijital medya olanaklarının sanat eğitimi bağlamında sorgulandığı bu etkinlikteki araştırma, deneme, uygulama ve öğrenmeye dayalı süreçle sanatsal üretimlerin dijitalleşmeye başlaması, a/r/tografinin dayandığı kuramsal temellerden "remiks pedagojisi"nin "yeniden yapılandırma" ve "birleştime"ye dayalı yaklaşımıyla ilişkilenmektedir.

4.2.1.2 Yapay zekâ denemeleri

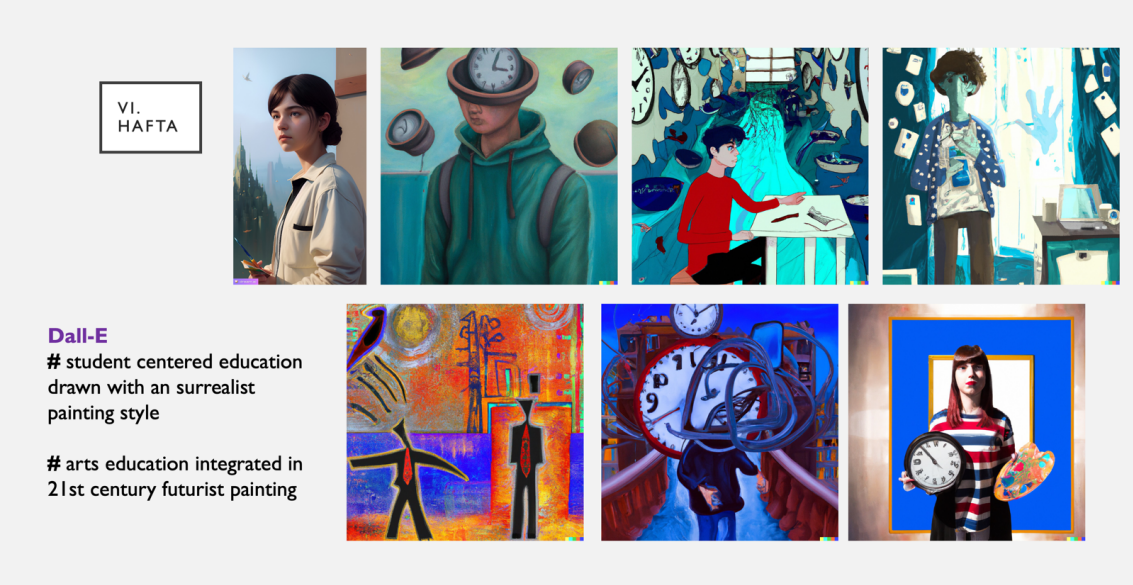
Dersin 6. haftasında yapay zekanın görsel üretme özelliği denenmiş, ortaya çıkan görseller sınıf ortamında yorumlanmıştır. Yapay zekanın görsel üretme özelliği, Dersin öğretim elemanı ve araştırmacı tarafından yöneltilen sorularla sanat, tasarım ve sanat eğitimini nasıl

etkileyebileceğiyle ilgili tartışma başlatılmıştır. Tartışmaya katılan öğrencilerin bazıları bu konuda olumlu görüşler belirtirken bazıları ise sanatsal anlamda yaratıcılığı olumsuz yönde etkileyeceğiyle ilgili görüşler bildirmiştir.

Open AI yapay zekâ uygulamasın görsel oluşturma özelliği olan Dall-E'de deneme yapmak için "promt" denilen açıklama verileri girilmiştir. "Sürrealist tarzda yapılmış öğrenci merkezli eğitim çizimi" ve "21. yy. entegreli sanat eğitiminin fütürist resmi" yapması istenerek görsel oluşturma denemeleri yapılmıştır (Görsel 4.13).

Görsel 4.13

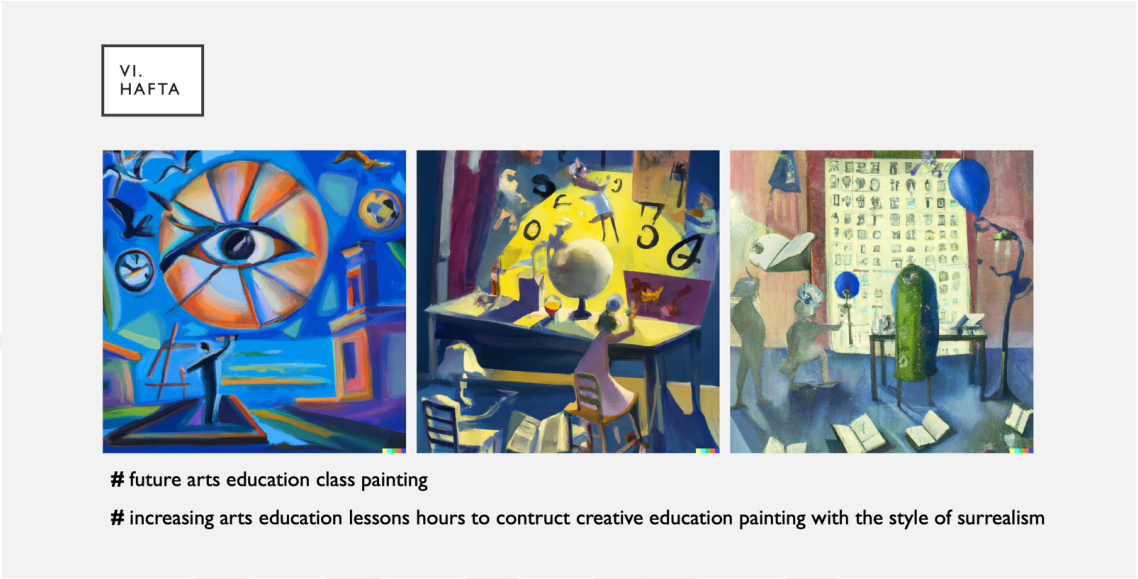
Yapay Zekâ Dall-E Denemesi I



Yapay zekanın ürettiği görseller, alternatifleriyle birlikte değerlendirildikten sonra yeni denemeler için girilen promtlar ile ürettiği görseller (Görsel 4.14) de yeterlik-yetersizlik bakımından yorumlanmıştır.

Görsel 4.14

Yapay Zekâ Dall-E Denemesi II



Öğrenciler yapay zekâ denemeleriyle birlikte yeniden üretim, orijinallik, yaratıcılık ve yetenek boyutlarıyla, sanatın, sanatçının ve sanat eğitiminin geleceğine etkilerinin neler olabileceğine dair "eleştirel sorgulayıcı" bakış açılarını etkileşimli bir şekilde ortaya koymuşlardır. Alışagelmiş davranış ve üretimler ile yapay zekanın bunları alt-üst edebilecek ya da tam tersi farklı boyutlarla besleyebilecek olasılıkları, öğrencilerin kimlikleri ve kimliklerine dayalı eylemlerini yeniden düşünmeye zorlayarak onları aniden "kaosun eşiğine" getirmiştir. Bu durum, "karmaşıklık kuramı"nın boyutlarından biri olarak a/r/tografik sürece eşlik etmiştir.

4.2.1.3 Kişisel sanal müze/sergi oluşturma

Kişisel sanal müze/sergi etkinliği, a/r/tografik bağlamda öğrencilerin sanal bir ortamda kendi sanatsal çalışmalarını bir küratör olarak seçmeleri, sunmaları, paylaşmaları ve etkileşim kurgulamaları üzerine yapılanmıştır. Bu etkinlikte, sanatçı kimliğe dayalı sorgulamaları öne çıkarmak amaçlanmıştır. Müzede/galeride kendilerini ve sanatsal eylemlerini topluca görmek onlara kendilerine hem içeriden hem de dışarıdan bakma fırsatı sağlayacağı düşünülmüştür.

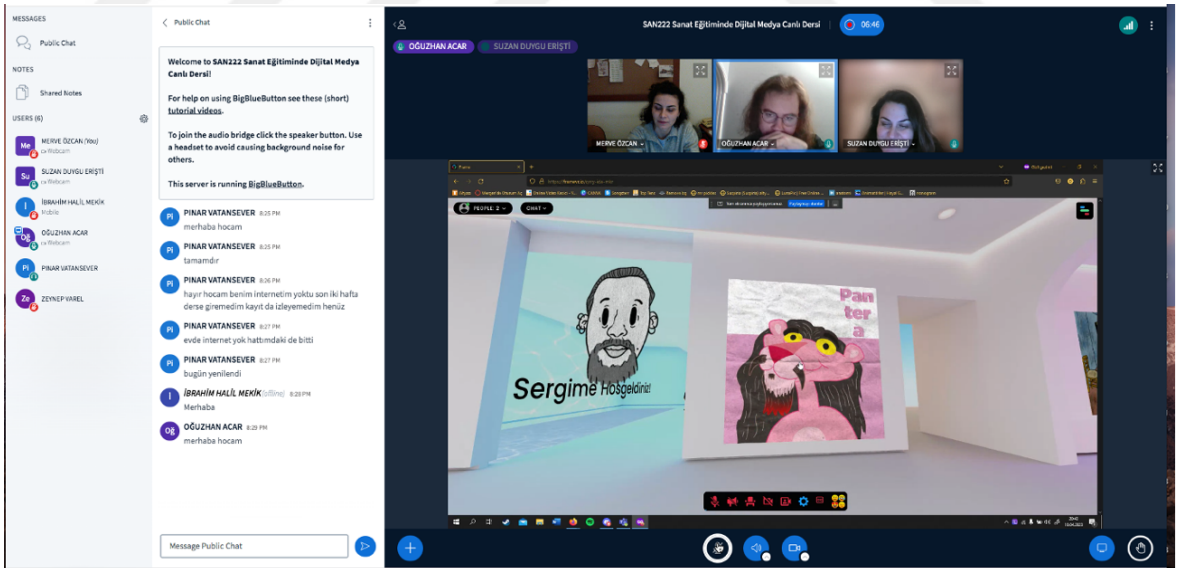
Kişisel sanal müze/sergi oluşturma etkinliğiyle öğrencilerin hem sanatsal hem de dijital becerilerini geliştirmelerine yardımcı olması, kimliklerini derinlemesine sorgulamalarını sağlamak amaçlanmıştır. Etkinlik 3 haftalık sürede gerçekleştirilmiştir. Bu sürede öğrenciler

tarafından keşfedilen uygulama araçlarına dair avatar oluşturma, mekân düzenlemesi, ses, yazı, video, 3d tasarım ve efekt ekleme, yorum yapabilme gibi özellikler paylaşılarak bunların denemeleri yapılmış görüş ve önerilerde bulunmuştur. Kişisel sanal sergi/müzelerin mekân düzenlemeleri, öğrencilerin yapmış olduğu dijital ve dijital olmayan sanatsal çalışmaların seçkilerinden ve öznel geçmişlerine ait (fotoğraflar, çocukluk çizimleri vb.) otobiyografik belgelerden oluşmuştur. Öğrencilerin oluşturduğu kişisel sanal müze/sergi sunumlarından birkaçı bu kısımda örnek olarak verilmiştir. Kişisel sanal müze/sergilerin tasarım boyutu, "araştırma sorularına ilişkin bulgular" bölümünün "a/r/tografik sorgulama" temasındaki "sanatçı kimlik" alt teması altında detaylandırılmıştır.

Oğuzhan, oluşturduğu kişisel sanat müze/sergisinde, son dönemde ürettiği ve çoğunluğu dijital çizimlerden oluşan seçkisini sunmuş (Görsel 4.15), uygulamanın kullanımı ve olanakları hakkında deneyimlerini diğer arkadaşlarıyla paylaşmıştır.

Görsel 4.15

Oğuzhan'ın Kişisel Sanal Müze/Sergi Sunumu



Pınar, tuval resimleriyle birlikte dijital çalışmalarına da yer vererek çeşitlilik oluşturduğu kişisel sanal müze/sergisinde ayrıca düz duvarlar yerine ızgaralı yüzeyler, ışık alan pencereler, izleyiciler için oturma yerleri ve bitki detayları gibi mekânsal düzenlemelerle de bu alanı kişiselleştirmiştir (Görsel 4.16).

Görsel 4.16

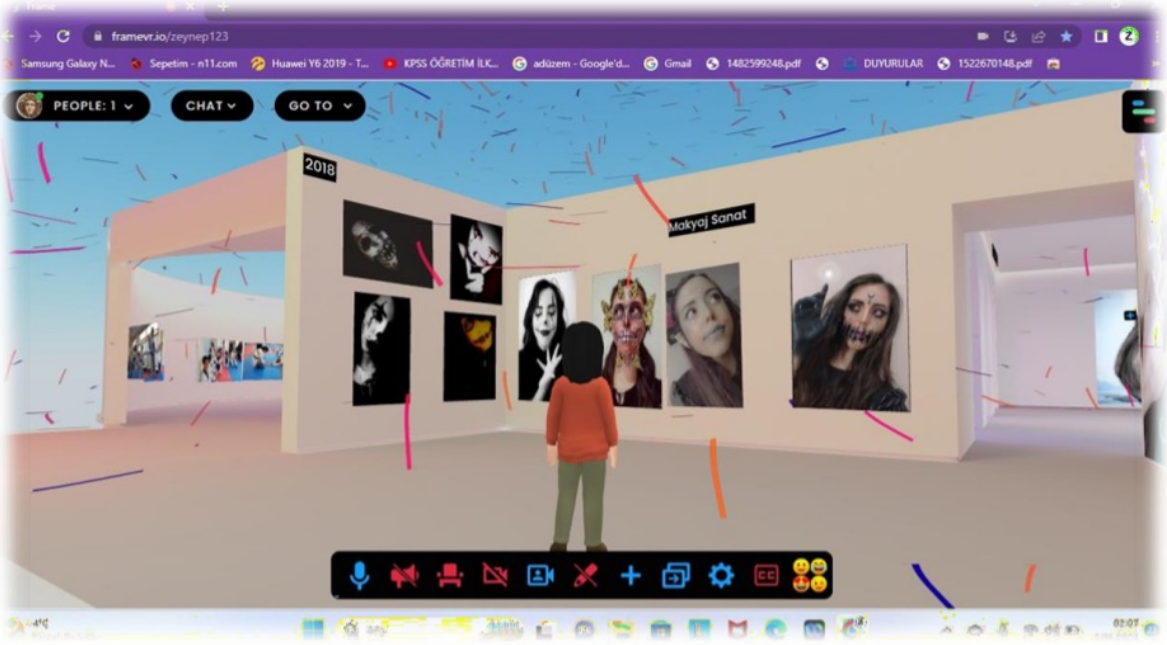
Pınar V.'nin Kişisel Sanal Müze/Sergi Sunumu



Zeynep ise oluşturduğu kişisel sanal müze/sergisinde ilgi alanlarına dair eski fotoğraflarıyla birlikte ortaokuldan bu yana yapmış olduğu çizim ve resimlerle sanatsal açıdan değişimini ve dönüşümünü otobiyografik yansıtmayla göstermek istemiştir (Görsel 4.17).

Görsel 4.17

Zeynep'in Kişisel Sanal Müze/Sergi Sunumu



Sanal müze örnekleri öğrencilerin yalnızca ürünlerini değil, süreçlerini ve geçmişlerinden gelen deneyimlerini görünür kılarak özgün bir temsil alanı oluşturmuştur. Öğrencilerin dijital medya araçlarıyla yürüttükleri üretimler, aynı anda sanatçı (estetik ifade), öğrenen (teknik deneyim) ve araştırmacı (öz-düşünümsel yansıma) kimliklerini içermektedir. Bu, a/r/tografideki "bitişikliğin" temsil düzeyine yansıması olarak temsilin sabitliğini değil, yankılanan, birbirine dokunan anlamlarını açığa çıkarmayı sağlamıştır.

Öğrencilerin "safe zone (güvenli alan)", "sanal görünürlük", "izlenirlik", "kollektif etkileşim" gibi kavramlarla kurduğu dijital ilişkiler, dijital kimlik ile öznel kimlik arasındaki alternatif alanı görünür kılarak onlara "dijitalle bitişik" bir deneyim yaşatmıştır. Dolayısıyla dijital-a/r/tografik üretim süreci, bitişiklik kavramının kimlikleri çoğaltarak yan yana getiren bir araştırma alanı yaratmıştır. Sonuç olarak bu etkinlik hem bireysel (otobiyografik) hem kolektif (sanal müze, dönütler, yorumlar) hem pedagojik (ders tasarımı) düzeyde bitişikliğin yaşayan, etkileşimli, çoğul yapısını ortaya koymak için araştırmanın a/r/tografik sürecine uygunluk göstermiştir.

4.2.1.4 Yürüyüş Pedagojisi

Bireyin bedensel hareketle birlikte mekânsal, duygusal ve bilişsel farkındalık geliştirdiği; deneyimsel öğrenmenin fiziksel çevreyle ilişkilendirildiği pedagojik bir yaklaşım olan yürüyüş pedagojisi, a/r/tografi bağlamda sanatçı/araştırmacı/öğrenen-öğreten kimliklerinin "hareket eden düşünceyle" yeniden biçimlenmesine olanak tanımaktadır. Bu hareket eden düşünceyle şu boyutların ortaya çıkması söz konusudur:

- Mekâna duyarlı pedagojik farkındalığın oluşması,
- Duyularla düşünme ve öğrenme becerisinin gelişmesi,
- Katılımcıların kendine dair farkındalığı derinleştirmesi,
- Kentsel mekânın pedagojik bir ortam olarak yeniden kurgulanma olasılığının oluşması,
- A/r/tografik araştırmanın eylemsel ve duyusal boyutunu güçlendirme,
- Rizomatik düşünce biçimlerinin tetiklenmesi

Erişti (15.06.2025, çevrimiçi ders notu) ayrıca yürüyüş pedagojisinin yürüme sırasındaki etkilerinden şöyle bahsetmektedir:

- Yürüyüş esnasında fiziksel çevreyle kurulan temas, bireyin duyularını harekete geçirerek öğrenme süreçlerine “duyumsal ve deneyimsel öğrenme” katmanlarıyla bir derinlik kazandırmaktadır.
- Mekân sadece bir geçiş yeri değil, pedagojik anlamda sorgulamanın ve anlatının bir parçası haline gelerek ilişki kurulan bir öğrenme ortamı oluşturur.
- Yürüyüş esnasında ortaya çıkan düşünceler, yalnızca zihinsel değil, aynı zamanda bedensel deneyimlerin ürünüdür. Bu nedenle yürüyüş pedagojisi, beden-zihin bütünlüğünü merkeze almakta ve “bedensel düşünmeyi” harekete geçirmektedir.
- Araştırmacı ve katılımcılar, yürüyüş sırasında çevredeki imgeler, sesler, anılar ya da karşılaşmalar üzerinden öznel bir anlatı geliştirebilmektedir.
- Yürüyüş pedagojisi, a/r/tografi yönteminin “yaşayan sorgulama”, “bedensel bilgi”, “deneyimsel katılım” ve “mekâna duyarlı anlatı” gibi ilkeleriyle doğrudan örtüşmektedir. Sanatçı-araştırmacı-eğitimci yürürken; aynı zamanda düşünür,

kaydeder, ilişkiler kurar ve üretir. Yani yürüyüş hem pedagojik bir araç hem de a/r/tografik bir yöntemdir.

- Günümüz dijital teknolojileri sayesinde yürüyüş esnasındaki gözlemler mobil cihazlar aracılığıyla belgelenebilmekte; harita uygulamaları, ses kayıtları, yapay zekâ destekli analizler gibi araçlar sürece dahil edilebilmektedir. Bu da yürüyüş pedagojisinin "dijital yürüyüş pedagojisi" olarak yeniden kavramsallaştırılmasına olanak tanıyarak dijital uzantılarla birleşmeyi" sağlayabilmektedir.
- Sanatsal öğrenme/deneyimleme alanı sınıfla sınırlandırılmaz; doğa, kent, sokak gibi her alan bir öğrenme mekânına dönüşebilir. Bireyin düşünsel sınırlarını yürüyerek aşması hem zihinsel hem duygusal hem de fiziksel olarak dönüşmesini sağlamaktadır.

Uzaktan eğitim zorunluluğuyla çevrimiçi işlenen ders ve dersin içeriği gereği dijital ortamda ilerleyen süreç, "yürüyüş pedagojisi" etkinliğiyle fiziki ortama taşınmıştır. Bunun için Eskişehir'de olan öğrencilerle üniversitedeki fakültenin bölüm binasında buluşulmuş, şehir dışında olanlarla ise ders için oluşturulan WhatsApp grubundan görüntülü arama yapılmıştır. Okula gelebilen öğrencilerle birlikte üniversitenin içinde yer alan Japon Bahçesi'ne gidilmiş, şehir dışında olan öğrenciler de bulundukları yerde dışarı çıkarak derse eşlik etmiştir. 2 hafta üst üste yapılan bu ders etkinliğindeki yürüyüşler, eş zamanlı ve hibrit bir şekilde yapılmıştır.

Görsel 4.18

Yürüyüş Pedagojisi Etkinliği

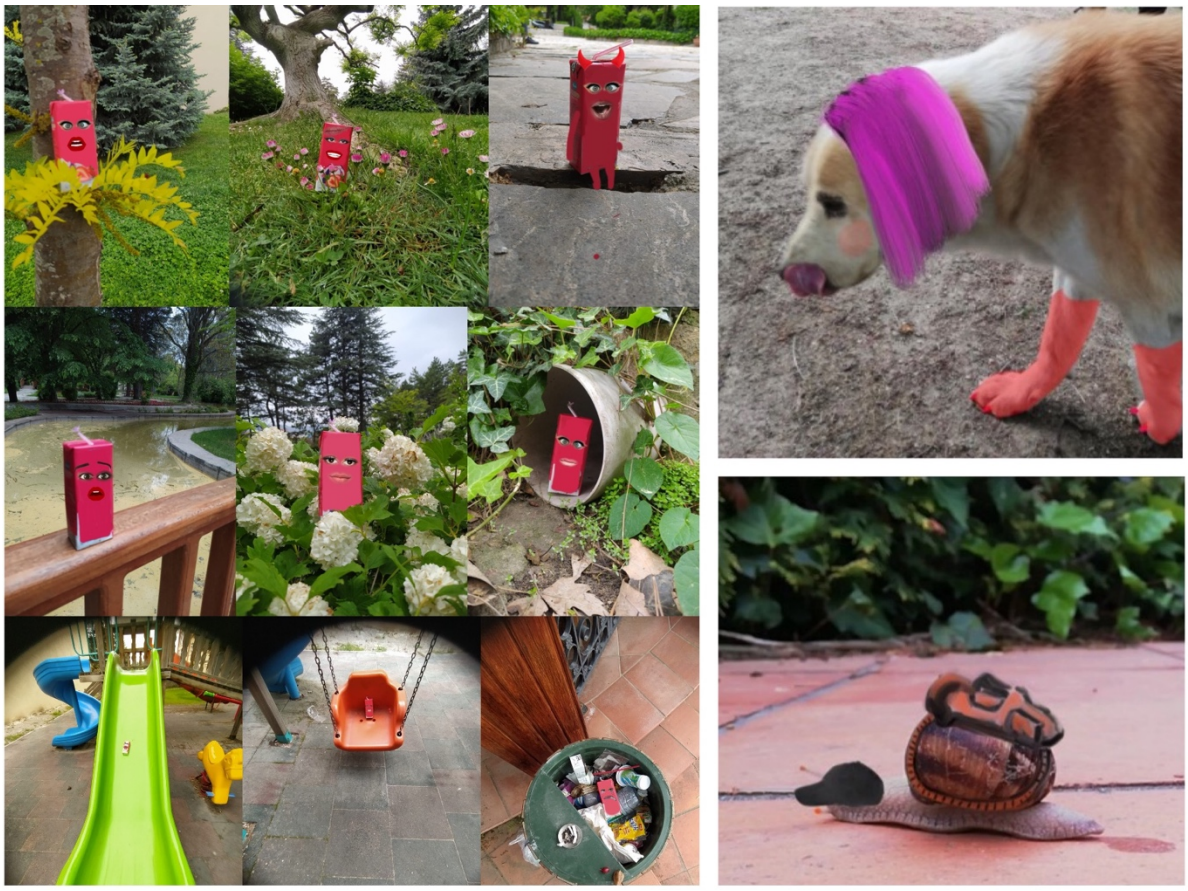


Öğrenciler "yürüyüş pedagojisi" etkinliğiyle birlikte ders dışı bir ortamı ders bağlamında yeniden sorgulayıp değerlendirmişlerdir. Bu süreçte çevredeki etkileşimlerle kurgular yapmaya çalışan öğrencilerin kimisi doğrudan dijital araçlarla çizim yapmış kimisi çevrede

dikkatini çeken şeylerin doğrudan fotoğrafını çekerek fotoğraf üzerinden yeni düzenlemeler yapmış kimisi ise çevredeki materyallerle önce düzenlemeler yapmış daha sonra fotoğrafını çekerek onun üzerinden dijital müdahaleler yapmıştır (Görsel 4.19).

Görsel 4.19

Yürüyüş Pedagojisi Etkinliğinden Örnekler



Öğrencilerin sorgulama yapması için onlara önce bir süre serbest zaman tanınmış sonra bir araya toplanılarak ortaya çıkan fikirler tartışılmıştır. Ders bağlamında sorgulanan kimliklere ilişkin kavramlar, sanal ve doğal ortam karşılaştırmalarıyla ortaya konmuş ve bu kavramların aralarında "rizomatik ilişkiler" kurulmuştur.

Görsel 4.20

Yürüyüş Pedagojisi Etkinliğinde A/r/tografik Sorgulama ve Rizomatik Ilişkisellik



Daha esnek bir sorgulama ortamı yaratmak için yapılan "yürüyüş pedagojisi" etkinliğinde öğrenciler fiziksel ortam deneyimiyle çevreyi ve dijital dünyayı yeniden anlamlandırma sürecine girmiştir. Etrafta çektikleri fotoğraflar üzerinden dijital müdahaleler yapan öğrenciler, doğa ve çevreye farklı gözlerle bakarak bir arayış içine girmişler ve bu ortamı dijital olanaklarla tekrar sorgulamışlardır. Öğrenciler anlık yaptıkları üretimlerde biçimsel olarak "remikslemeler" yaparak dijital araçları kullanma çeşitliliği ile yeni anlamlar yaratmaya çalışmışlardır.

4.2.1.5 Dijital medya uygulamalarına ilişkin ders planı hazırlama

Dijital uygulamaları keşfetme, sunma, öğrenme ve kullanma süreçlerinin ardından öğrencilerin kazandıkları deneyimlerle öğretmenlik mesleği arasında ilişki kurmalarını sağlamak ve eğitimci kimliklerini dijital olanaklarla sorgulatmak amacıyla final ödevi olarak öğrencilerden ders planı hazırlamaları istenmiştir. Hazırlanacak olan ders planında dijital medya araçları kullanılarak uygun yaş grubuna yönelik etkinlik oluşturmaları beklenmiştir.

Ders süreci boyunca deneyimlenen dijital medya uygulamalarıyla öğrenciler araştırmacı ve sanatsal kimliklerinin potansiyellerini açığa çıkarmaya çalışırken ders planı hazırlama aşamasında bu deneyimler öğretmenlik mesleği çerçevesinde somut bir şekilde yansıtılmıştır. Böylece a/r/tografik kimlikler "bitişik" hale getirilerek öğrencilerin kimlikleri arasında ilişki kurmalarına olanak sağlanmıştır.

Zeynep, 8. Sınıf kademesindeki öğrencilerin kendilerini dijital sanat ile tanıtmalarına odaklandığı bir ders planı hazırlamıştır (Görsel 4.21; EK-6). Bu ders planında Zeynep, öğrencilerin dijital medya olanaklarıyla sanat üretimi yaparak kendi benliklerine yönelik potansiyellerini keşfetmelerini, gerçek hayatla ilişki kurabilmelerini ve dijital medya deneyimlerini diğer derslerine de aktarabilmelerini öngörmüştür. Bu özellikleriyle Zeynep'in hazırladığı ders planındaki "dijital sanat ile kendini tanıt" konusu ile araştırmanın ders sürecindeki dijital medya kullanımıyla a/r/tografik kimlikleri sorgulama içeriğiyle örtüşmüştür.

Görsel 4.21

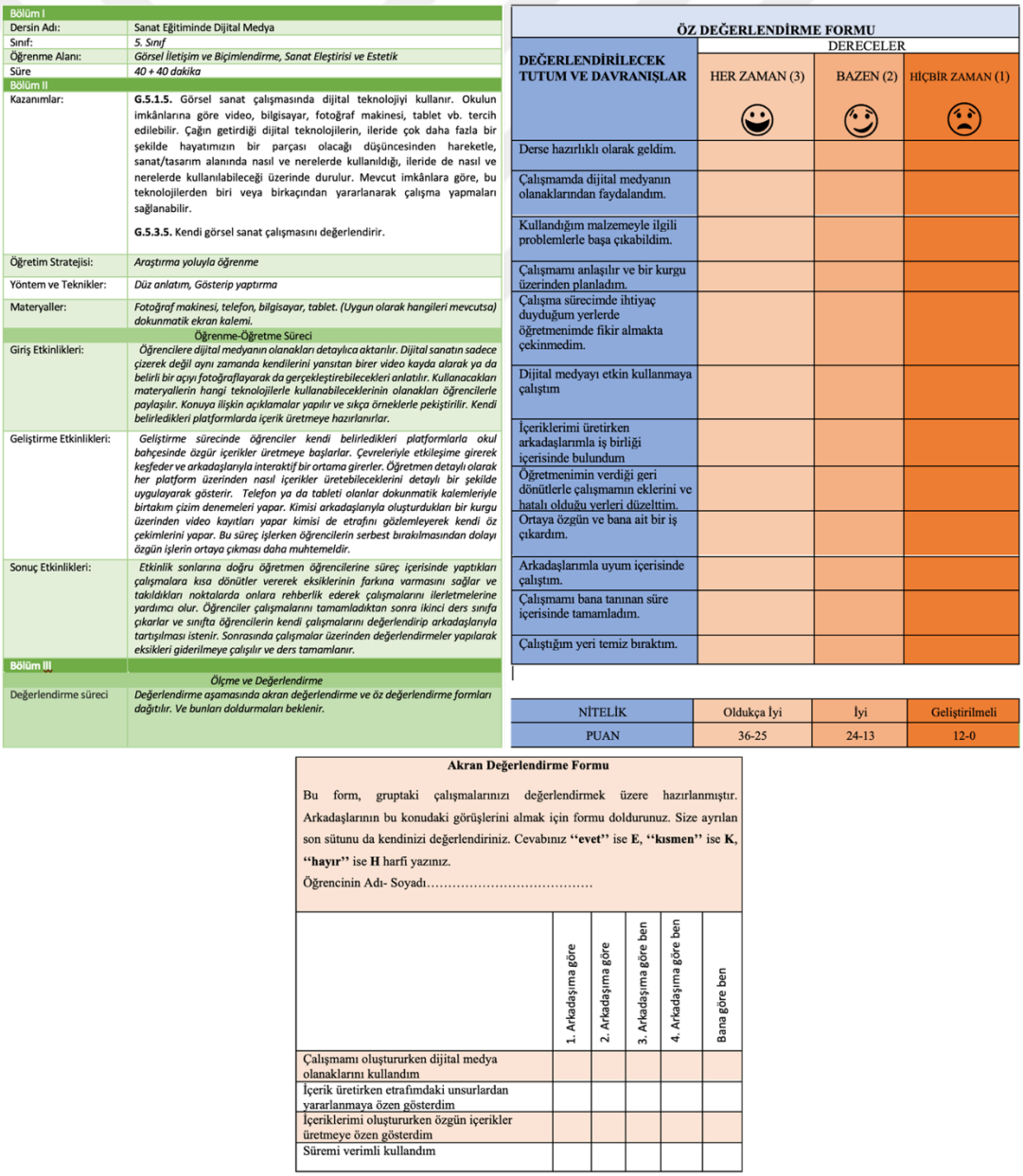
Zeynep'in Hazırladığı Ders Planı

1. BÖLÜM	
DERS	Sanat eğitiminde dijital medya
SINIF	8.sınıf
ÖĞRENME ALANI	Dijital sanat üretimi
KONU	Dijital sanat ile kendini tanıt
SÜRE	40+40+40=120
2. BÖLÜM	
KAZANIMLAR	Farklı alanlarda sanat üretebileceğini keşfeder. Kendini tanıtmayı öğrenerek kişilik gelişimine katkı sağlar.
DEĞERLER VE BECERİLER	Kendi benliğini tanıma, farklı alanları deneyimleme.
YÖNTEM VE TEKNİKLER	Anlatım, soru-cevap, uyguladığını derste sunma.
Kullanılan Eğitim Teknolojileri Araç ve Gereçler	Akıllı tahta, sunu
Öğretme-Öğrenme Etkinlikleri: □ **Dikkati Çekme** □ **Güdüleme** □ **Derse Geçiş** □	Dijital denilince ne anlıyorsunuz? Dijital medya dersinde neler öğreniyorsunuz? Dijital medya dersi size neler kazandırdı? Gibi sorular sorularak derse başlanabilir. Öğrencilerden gelen doğru cevaplar genişletilerek ve günlük hayatla ilişkilendirilerek konuya geçiş yapılır. Geçmiş derste öğrenciden dijital ortamda bir uygulama kullanılarak kendisini tanıtması istenir.
Bireysel Öğrenme Etkinlikleri (Ödev, deney, problem çözme vb.) □	Öğrenci yaptığı ödevi sunar. Üzerinde tartışılır.
Grupla Öğrenme Etkinlikleri (Proje, gezi, gözlem vb.)	Arkadaşlarının yaptığı ödevlerle farklı uygulamaları tanır. Farklı ödevler ve farklı düşünceleri kavrayarak ufku genişler.
3. BÖLÜM: ÖLÇME-DEĞERLENDİRME	
Öğrencilerden geri dönüt almak için bireysel ya da grup etkinlikleri kapsamında çeşitli sorular sorulabilir. **EBA etkinlikleri ve Kazanım Testlerinden yararlanılabilir.**	1-Dijital medya dersi hayatımıza neler kazandırmıştır? 2-Dijital medyayı kullanarak etkili sunumlar hazırlayabilir miyiz? 3-Bu derste öğrendiklerinizi günlük hayatla nasıl ilişkilendirebilirsiniz? 4-Dijital medya gelecekte yapacağın ödevlerde rol oynayacak mı?
Dersin Diğer Derslerle İlişkisi	
4.BÖLÜM	
Planın Uygulanmasına İlişkin Açıklamalar:	

Olcay, 5. Sınıf kademesi için hazırladığı ders planını (Görsel 4.22; EK-6), kendi deneyimlediği ders süreciyle ilişkilendirmiştir. Buna göre; öğrencilerin dijital medya olanaklarını tanıyabileceği, sınıf dışı ortamla (okul bahçesinde) etkileşime girerek video ya da fotoğraf çekimiyle özgün içerikler üretebilecekleri bir ders etkinliği planlamıştır. Etkinliğin sonunda akran ve öz değerlendirmelerinin yapılması için ayrıca form hazırlamış ve puanlama sistemi oluşturmuştur.

Görsel 4.22

Olcay'ın Hazırladığı Ders Planı



Bölüm I	
Dersin Adı:	Sanat Eğitiminde Dijital Medya
Sınıf:	*5. Sınıf*
Öğrenme Alanı:	*Görsel İletişim ve Biçimlendirme, Sanat Eleştirisi ve Estetik*
Süre	*40 + 40 dakika*
Bölüm II	
Kazanımlar:	**G.5.1.5.** Görsel sanat çalışmasında dijital teknolojiyi kullanır. Okulun imkânlarına göre video, bilgisayar, fotoğraf makinesi, tablet vb. tercih edilebilir. Çağın getirdiği dijital teknolojilerin, ileride çok daha fazla bir şekilde hayatımızın bir parçası olacağı düşüncesinden hareketle, sanat/tasarım alanında nasıl ve nerelerde kullanıldığı, ileride de nasıl ve nerelerde kullanılabileceği üzerinde durulur. Mevcut imkânlara göre, bu teknolojilerden biri veya birkaçından yararlanarak çalışma yapmaları sağlanabilir. **G.5.3.5.** Kendi görsel sanat çalışmasını değerlendirir.
Öğretim Stratejisi:	*Araştırma yoluyla öğrenme*
Yöntem ve Teknikler:	*Düz anlatım, Gösterip yaptırma*
Materyaller:	*Fotoğraf makinesi, telefon, bilgisayar, tablet. (Uygun olarak hangileri mevcutsa) dokunmatik ekran kalemi.*
	Öğrenme-Öğretme Süreci
Giriş Etkinlikleri:	*Öğrencilere dijital medyanın olanakları detaylıca aktarılır. Dijital sanatın sadece çizerek değil aynı zamanda kendilerini yansıtan birer video kayda alarak ya da belirli bir açıyı fotoğraflayarak da gerçekleştirebilecekleri anlatılır. Kullanacakları materyallerin hangi teknolojilerle kullanabileceklerinin olanakları öğrencilerle paylaşılır. Konuya ilişkin açıklamalar yapılır ve sıkça örneklerle pekiştirilir. Kendi belirledikleri platformlarda içerik üretmeye hazırlanırlar.*
Geliştirme Etkinlikleri:	*Geliştirme sürecinde öğrenciler kendi belirledikleri platformlarla okul bahçesinde özgür içerikler üretmeye başlarlar. Çevreleriyle etkileşime girerek keşfeder ve arkadaşlarıyla interaktif bir ortama girerler. Öğretmen detaylı olarak her platform üzerinden nasıl içerikler üretebileceklerini detaylı bir şekilde uygulayarak gösterir. Telefon ya da tableti olanlar dokunmatik kalemleriyle birtakım çizim denemeleri yapar. Kimisi arkadaşlarıyla oluşturdukları bir kurgu üzerinden video kayıtları yapar kimisi de etrafını gözlemleyerek kendi öz çekimlerini yapar. Bu süreç işlerken öğrencilerin serbest bırakılmasından dolayı özgün işlerin ortaya çıkması daha muhtemeldir.*
Sonuç Etkinlikleri:	*Etkinlik sonlarına doğru öğretmen öğrencilerine süreç içerisinde yaptıkları çalışmalara kısa dönütler vererek eksiklerinin farkına varmasını sağlar ve takıldıkları noktalarda onlara rehberlik ederek çalışmalarını ilerletmelerine yardımcı olur. Öğrenciler çalışmalarını tamamladıktan sonra ikinci ders sınıfa çıkarlar ve sınıfta öğrencilerin kendi çalışmalarını değerlendirip arkadaşlarıyla tartışılması istenir. Sonrasında çalışmalar üzerinden değerlendirmeler yapılarak eksikleri giderilmeye çalışılır ve ders tamamlanır.*
Bölüm III	
	Ölçme ve Değerlendirme
Değerlendirme süreci	*Değerlendirme aşamasında akran değerlendirme ve öz değerlendirme formları dağıtılır. Ve bunları doldurmaları beklenir.*

ÖZ DEĞERLENDİRME FORMU

DEĞERLENDİRİLECEK TUTUM VE DAVRANIŞLAR	DERECELER: HER ZAMAN (3)	BAZEN (2)	HİÇBİR ZAMAN (1)
Derse hazırlıklı olarak geldim.			
Çalışmamda dijital medyanın olanaklarından faydalandım.			
Kullandığım malzemeyle ilgili problemlerle başa çıkabildim.			
Çalışmamı anlaşılır ve bir kurgu üzerinden planladım.			
Çalışma sürecimde ihtiyaç duyduğum yerlerde öğretmenimde fikir almakta çekinmedim.			
Dijital medyayı etkin kullanmaya çalıştım			
İçeriklerimi üretirken arkadaşlarımla iş birliği içerisinde bulundum			
Öğretmenimin verdiği geri dönütlerle çalışmamın eklerini ve hatalı olduğu yerleri düzelttim.			
Ortaya özgün ve bana ait bir iş çıkardım.			
Arkadaşlarımla uyum içerisinde çalıştım.			
Çalışmamı bana tanınan süre içerisinde tamamladım.			
Çalıştığım yeri temiz bıraktım.			

NİTELİK	Oldukça İyi	İyi	Geliştirilmeli
PUAN	36-25	24-13	12-0

Akran Değerlendirme Formu

Bu form, gruptaki çalışmalarınızı değerlendirmek üzere hazırlanmıştır. Arkadaşlarının bu konudaki görüşlerini almak için formu doldurunuz. Size ayrılan son sütunu da kendinizi değerlendiriniz. Cevabınız **"evet"** ise **E**, **"kısmen"** ise **K**, **"hayır"** ise **H** harfi yazınız.

Öğrencinin Adı- Soyadı……

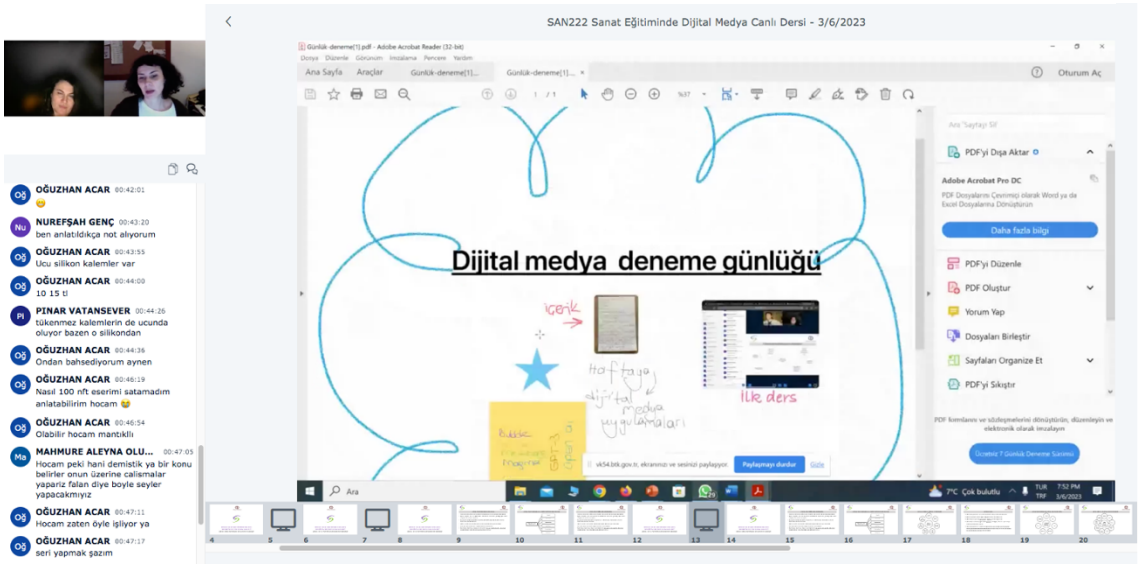
	1. Arkadaşıma göre	2. Arkadaşıma göre	3. Arkadaşıma göre ben	4. Arkadaşıma göre ben	Bana göre ben
Çalışmamı oluştururken dijital medya olanaklarını kullandım					
İçerik üretirken etrafımdaki unsurlardan yararlanmaya özen gösterdim					
İçeriklerimi oluştururken özgün içerikler üretmeye özen gösterdim					
Süremi verimli kullandım					

4.2.1.6 Dijital günlükler

14 haftalık ders sürecinin ilk haftasında öğrencilere ders hakkında bilgi verilerek bu dersle ilgili deneyimlerini kaydedecekleri dijital bir günlük tutmaları istenmiştir. Günlüklerin hangi dijital uygulamada tutulacağı tamamen öğrencinin kararına bırakılmıştır. Derste öğrencilere dijital günlüklerini ve hızlı notlarını alınabilecekleri, basit ve serbest çizimler yapabilme ve görsel ekleyebilme özellikleriyle de günlüklerini ya da ders notlarını görsel açıdan da zenginleştirebilecekleri Free Form uygulaması örnek olarak sunulmuştur.

Görsel 4.23

Dijital Günlük Örneği için Free Form Uygulaması Sunumu



Dersin ilk haftasından itibaren öğrencilerden dersle ilgili deneyimlerini kaydettikleri bu dijital günlükler, ders içi ayrı bir etkinlik olarak değil, dersin tamamını kapsayan ve arka planda öğrenciler tarafından kaydı tutulmuş verileri oluşturmuştur. Dijital günlükler, dersin vize ve final olmak üzere iki değerlendirme aşamasında ödev olarak istenmiştir.

Öğrencilerin ders sürecinde dijital medya uygulamalarını kullanarak oluşturdukları dijital günlüklerin örnekleri Görsel 4.24 ve Görsel 4.25'te verilmektedir. Dijital günlüklerden elde edilen bilgiler, "bulgular" bölümünde araştırma verileri olarak değerlendirilmiştir.

Görsel 4.24

Nurefşah'ın Dijital Günlüğü



Görsel 4.25

Pınar'ın Dijital Günlüğü



Öğrenciler tarafından tutulan dijital günlükler, bu ders kapsamında neler yapıldığı, kendilerinin ne öğrendiği, ne yaptığı, ne yapamadığı, ne hissettiği ve ne düşündüğüyle ilgili samimi bilgileri içerdiğinden araştırmanın ders sürecine farklı bir yönden bakma fırsatı da sunmuştur. Dijital günlükler, bu yönüyle araştırma için veri kaynağı oluştururken öğrenciler için de bu ders sürecine geriye dönüp bakabilecekleri somut bir hatıra niteliği taşıyan belge olmuştur. Dolayısıyla öğrenciler süreçteki deneyimleriyle "duygusal ve düşünsel bir bağ"

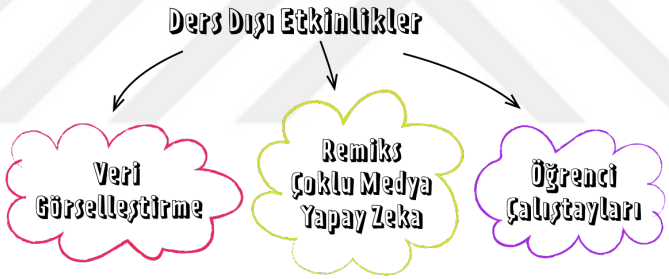
kurarak "şimdiye dair farkındalıkları"nı ortaya koymuş ve kendi benliklerini yorumlayarak dinamikleri fark etme fırsatı bulmuşlardır. Dolayısıyla günlüklerdeki geriye dönüş (regresif), geleceğe yöneliş (progresif), şimdinin betimlenmesi (analitik) ve bunların görüntü, metin ve sesin birleştiği yansıtmalarla bütüncül (sentezleyici) olarak ele alınmasıyla a/r/tografinin dayandığı kuramsal temellerden "currere" kuramıyla ilişkili bir süreç ortaya konmuştur.

4.2.2 Ders dışı etkinlikler

14 haftalık ders sürecinin tamamlanmasının ardından öğrencilerin dijital medya uygulamalarıyla edindikleri deneyimlerini pekiştirmek ve sürdürmek için ders dışı etkinlikler planlanmıştır.

Şekil 4.4

Ders Dışı Etkinlikler



4.2.2.1 Sanat eğitiminde dijital medya ve veri görselleştirme

"Sanat Eğitiminde Dijital Medya ve Veri Görselleştirme" konulu etkinliği gerçekleştirme üzere alan uzmanı Öğr. Gör. Dr. Fırat Bilal davet edilmiştir. 30 Kasım 2023 tarihinde saat 10:00 ile 16:00 arasında yapılan etkinliğin ilk aşamasında davet edilen öğretim elemanı kendi deneyimleri ve çalışmaları üzerinden örnekler göstererek "veri görselleştirme" hakkında bilgiler sunmuştur. Etkinliğin ikinci aşamasında ise bu bilgi ve örneklerden yola çıkarak öğrencilerden kendi veri görselleştirmelerini dijital medya uygulamalarını kullanarak yapmaları beklenmiştir.

Görsel 4.26

"Sanat Eğitiminde Dijital Medya ve Veri Görselleştirme" Konulu Çalıştay Afişi



Etkinliğin ikinci aşamasında yapılan uygulamada öğrencilerden, geçmişleri, aileleri veya topluluklardan ilham alarak kısa bir dijital hikâye hazırlamaları istenmiştir. Videolar, animasyonlar veya dijital çizimler kullanarak öğrencilerin hayatlarındaki dönüm noktası olarak gördükleri ve kimliklerini şekillendiren olayları, insanları veya kültürel unsurları içeren hikâyelerini anlatmaları beklenmiştir. Çalıştay süresince ortaya çıkan hikayeler hakkında paylaşılan bilgilerle görseller yorumlanmıştır. Çalıştay sonrasında yapılan odak grup görüşmesiyle çalıştayın dersle olan ilişkisi üzerine bir değerlendirme yapılmıştır.

Nurefşah, çalıştayın uygulama aşamasında yaptığı kimlik hikayesinin dijital anlatımlarında önce fırça, boya, kalem, kâğıt, tuval, çerçeve gibi fiziki ve geleneksel çizim ve boyama tekniklerinden dijital araçlara geçişindeki çekimser ve düşünceli tutumunu yansıtmış sonraki çiziminde ise dijital sürece geçtiği bu durumunu bir engel atlamaya benzetmiştir (Görsel 4.27).

Görsel 4.27

Nurefşah'ın Dijital Hikâye Görselleri



Olcay da kimlik hikayesinin dijital anlatımında benzer şekilde dijital araç ve uygulamalarla dijital çizimine geçişini güzel sanatlar lisesine hazırlandığı ve öğrenim gördüğü dönemlerden alışkın olduğu geleneksel çizim materyalleri, yöntemleri ve ortamları otobiyografik bir anlatımla dijitalleştirmiştir (Görsel 4.28).

Görsel 4.28

Olcay'ın Dijital Hikâye Görseli



Pınar V., dijital medya araçlarını kullandığı ve sanki sanal dünya ekrandan taşarak onu çevreleyen bir ortam oluşturmuş gibi bir soyut mekânda kimlik hikayesini dijital bir şekilde yansıtmıştır (Görsel 4.29).

Görsel 4.29

Pınar V.'nin Dijital Hikâye Görseli



4.2.2.2 Sanat eğitiminde remiks ve çoklu medya

"Sanat Eğitiminde Remiks ve Çoklu Medya" konulu etkinliği gerçekleştirme üzere alan uzmanı Bager Akbay davet edilmiştir. 26 Aralık 2024 tarihinde saat 10:00 ile 12:00 arasında yapılan etkinlikte Akbay öncelikle "remiks" ve "çoklu medya" kavramlarını açıklamış daha sonra bu yönde yapılan örneklere değinmiştir. Ayrıca görsel üreten yapay zekâ uygulamalarından Dall-E ve Midjourney'in ürettiği görselleri karşılaştırarak aralarındaki farkları ortaya koymuştur.

Görsel 4.30

"Sanat Eğitiminde Remiks ve Çoklu Medya" Konulu Çalıştay Afişi



Etkinliğin sonraki aşaması, soru-cevap şeklinde devam etmiştir. Bager Akbay, öğrencilere dijital verilerin ve yapay zekâ uygulamalarının sanat ve sanat eğitimi alanlarında kullanılmasıyla ilgili fikirlerini sormuş, bu konuyla ilgili kendi görüşlerini belirtmiş ve öğrencilerden gelen kaygılı soruları yanıtlamıştır. Yapay zekânın görsel oluşturabilme özelliğinin çok kısa zamanda ileri düzeyde gelişmesi ve daha da gelişecek olmasının öğrencilerde yakın gelecekte kendilerine mesleki anlamda ihtiyaç duyulmayacağı kaygısını;

sanatsal üretim açısından ise yapay zekanın onlara rakip olacağı, dolayısıyla kendi yaratıcılık ve becerilerinin sınırlı kalacağı endişesini yaratmıştır. Akbay ise yapay zekanın vakit alan çoğu işi kolaylaştırarak kendilerine destek olacağını bu anlamda yapay zekayı onlara hız kazandıracak bir destekçi olarak düşünmeleri gerektiğini belirtmiştir.

4.2.2.2.1 Konferans: Sanat ve yapay zekâ

Davet edilen alan uzmanı Bager Akbay'ın, 26 Aralık 2024 tarihinde gerçekleştirilen ilk etkinlikle aynı gün öğleden sonra saat 14:00'de "Sanat ve Yapay Zekâ" konulu konferansıyla ikinci etkinlik gerçekleştirilmiştir. Bu konferanstaki sunumuyla Akbay, yapay zekânın mantığı, kapsamı ve geleceği hakkındaki ön görüleriyle daha ayrıntılı bilgiler vermiş ve öğrencilerden gelen soruları yanıtlamıştır.

Görsel 4.31

"Sanat ve Yapay Zekâ" Konulu Konferans Afişi



4.2.2.3 Öğrenci çalıştayları

Uygulama süreci ve ardından yapılan ders dışı etkinliklerden sonra tüm bu sürecin öngörülemeyen çıktılarından biri, uygulama dersini alan öğrencilerden ikisinin bölümde düzenlenen çalıştaylara katılarak kendilerinin belirledikleri konuda diğer öğrencilere uygulama yaptırma istekleri olmuştur. Süreç boyunca edindikleri bilgileri aktarma ve etkinlik içeriği oluşturma isteğiyle iş birlikli bir süreç gelişmiştir.

Bölümün düzenlediği "Çalıştay Günleri" kapsamında öğrencilerin deneyim paylaşımlarını içeren "Öğrenciden Öğrenciye" çalıştaylarında Oğuzhan, "Doodle ve Karanlık İllüstrasyon" isimli çalıştayı, Nurefşah ise bir arkadaşıyla birlikte "Procreate Dijital Boyama ve Çizim" isimli çalıştayı planlayarak gerçekleştirmişlerdir.

Görsel 4.32

Anadolu Sanat Eğitimi Çalıştay Günleri 2024 Afişi



4.2.2.3.1 Deneyimlerin gerçek yaşamdaki yansımaları: Oluşumlar

Öğrencilerin ders sürecinde deneyimleyerek kendilerini geliştirdikleri dijital medya kullanımları onların dijital sanat üretimlerinin artmasına zemin hazırlamıştır. Ders sürecinde yaptıkları sanatsal üretimlerini sosyal medya hesaplarında paylaşarak sanatçı kimliklerini görünür kılmaya başlayan öğrencilerden Oğuzhan ve Nurefşah ve bir arkadaşlarını da dahil ederek "Bidon Kolektif" adında kendi bağımsız sanatçı oluşumlarını kurmuşlardır.

Görsel 4.33

"Bidon Kolektif" Oluşumunun Çıkardığı Fanzin Görseliyle Yapılan Radyo Röportajı Duyurusu



Öğrencilerin bu sanatçı kolektifi oluşturarak aktif hale getirmeleri, dijital yetkinliklerinin sosyal etkileşim boyutunu araştırma çıktısı olarak gözle görülür hale getirmiştir. Dolayısıyla bu sosyal boyut, -daha önce de bahsedildiği gibi- dijital ortamlarda öğrenme ve üretimin bireysel bir süreçten çok sosyal ağlar, akran grupları ve ilgi topluluklar içinde gerçekleştiğinin somut bir göstergesi olmuştur. Öğrencilerin bu süreçte yaratıcı dijital okuyazarlığın üretkenliği çerçevesinde "dijital içerikte yaratıcı performans ortaya koyma", "dijital yazılım ve donanımları yaratıcı olarak kullanma" ve "dijital dünyada yaratıcı bir şekilde var olma yollarını sorgulama" yetkinliklerini de geliştirdikleri anlaşılmaktadır.

4.3 Uygulama Sürecine İlişkin Bulgular

Araştırmanın amacı ve yanıt aranan sorulara yönelik olarak öğrencilerin a/r/tografik kimliklerini sorgulatıcı bir uygulama süreci gerçekleştirilmiştir. Ders içi ve ders dışı etkinlikleri kapsayan bu süreçte ders ve ders dışı etkinlik kayıtları, yarı-yapılandırılmış görüşmeler ve odak grup görüşmelerinden elde edilen veriler tematik olarak analiz edilmiş ve yorumlanmıştır. Yapılan analizlerle ortaya çıkarılan tema ve alt temalar, uygulama sürecine ilişkin bulgular ve a/r/tografik sorgulamaya ilişkin bulgular olarak kategorize edilip aşağıdaki şekilde gruplanmıştır:

Uygulama sürecine ilişkin bulgular

a) Ders İçi Etkinlikler
b) Ders Dışı Etkinlikler

A/r/tografik Sorgulamaya İlişkin Bulgular

a) Sanatçı Kimlik
b) Araştırmacı Kimlik
c) Eğitimci Kimlik
d) Dijital Kimlik

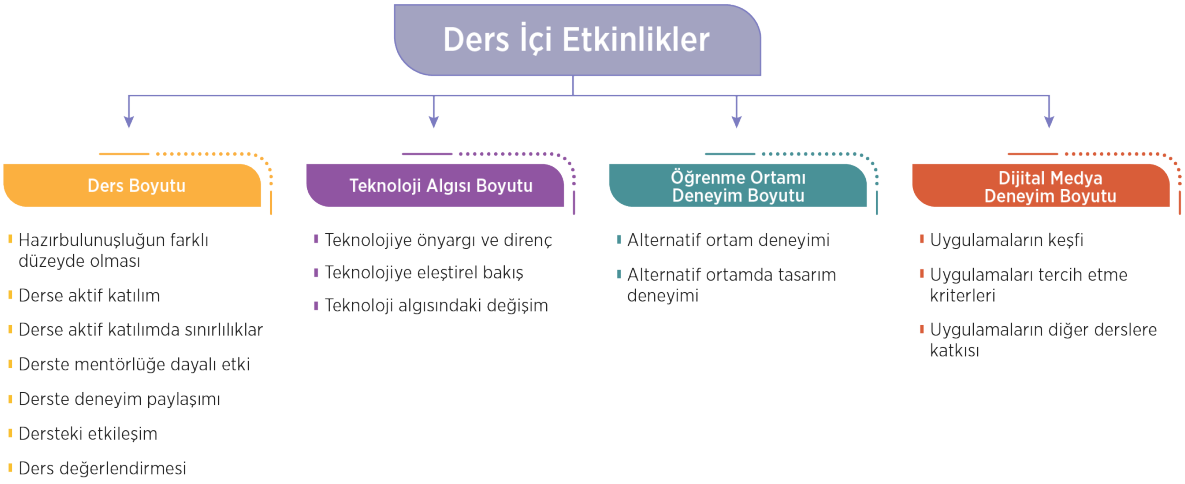
4.3.1 Ders içi etkinlikler

Uygulama sürecinin yoğunluklu kısmını oluşturan ilk aşaması, ders süreci kapsamında yapılan ders etkinlikleridir. Dijital medya uygulamalarının keşfetme, deneme, paylaşma ve bu uygulamalarla yapılan çalışmaların yanı sıra tutum, ilerleyiş, eleştiri, etkileşim gibi ders sürecindeki diğer olguları da içine alan bütüncül bir süreç ele alınmıştır. "Ders içi etkinlikler" ana temasının tema ve alt temaları, öğrencilerle yapılan yarı-yapılandırılmış görüşmeler, dijital günlükler ve araştırmacı günlüğündeki verilerle oluşturulmuştur.

Ders içi etkinlikler tema tablosu Şekil 4.5'teki gibidir:

Şekil 4.5

Ders İçi Etkinlikler Tema Tablosu



Ders içi etkinlikler ana temasının alt teması olan "ders boyutuna ilişkin temalar" Tablo 4.2'deki gibidir:

Tablo 4.2

Ders Boyutuna İlişkin Temalar

Ders Boyutu
Hazırbulunuşluğun farklı düzeyde olması
Derse aktif katılım
Derse aktif katılımda sınırlılıklar
Derste mentörlüğe dayalı etki
Derste deneyim paylaşımı
Dersteki etkileşim
Ders değerlendirmesi

'Ders boyutu' temasına ilişkin olarak '**hazırbulunuşluğun farklı düzeylerde olması'** alt temasına yönelik olarak öncelikle derste bazı öğrencilerin hazırbulunuşluğu olduğu, Oğuzhan'ın "genelde hepsi bildiğim uygulamaydı zaten. Çok şaşırmadım veya sürpriz olmadı" sözlerinden ve benzer şekilde Pınar V.'in "diğer arkadaşlarımın incelediği uygulamaları da genel olarak biliyordum…aslında denediğim uygulamaları da daha önce denemiştim" ifadelerinden anlaşılmaktadır.

Öğrencilerin dijital medya uygulamalarına yönelik mevcut bilgi ve beceri düzeyleri, derse katılım gösterme ve öğrenme deneyimlerinde farklılığa zemin hazırlamıştır.

Pınar, hazırbulunuşluğun etkisini "bazı arkadaşlarımın daha güzel katıldığını düşünüyorum. İlgi alanlarına yönelik olduğu için. Zaten günlük hayatında hobi olarak dijital çizim yapan arkadaşlarımın bu konuda daha iyi olduklarını düşünüyorum" ifadesinde, derse aktif katılım sağlamayı ön deneyimin ileri düzeyde olmasına bağlamıştır. Daha genel bir değerlendirmeyle Olcay, ön bilgisi olanların derste daha iyi ilerlediğini şöyle belirtmiştir: "Kimimiz … başından kavradı, yakaladı bunu gerçekten, kendi de çok içinde olduğu için, sevdiği için… kendinden bir şeyler bulduğu için iyi ilerletti." Aleyna ise dersin ilk haftalarında yapılan uygulamaların tanıtım kısmından verim alamamasını kendi mevcut yeterliliğine bağlayarak "...önceden araştırmıştım bayağı bir uygulamaları ... Tanıtılan uygulamaların çoğunu biliyordum. Dijital çizimi de biraz biliyordum. Yani hakimdim biraz. Yani bu bana pek bir

şey katmadı ama diğer arkadaşlara katmış olabilir" sözlerine ek olarak "dersin içinde değil de sonuna doğru biraz şey olmuş olabilirim. Aktifleşmiş olabilirim dijital medyayla ilgili" şeklindeki ifadesiyle derste kademeli olarak aktifleştiğini belirtmiştir.

Ayrıca dijital medya uygulamalarıyla ilgili ön deneyimleri sınırlı olan öğrenciler, dersle birlikte tekrar harekete geçtiklerini belirtmiştir. Nurefşah bu durumu şöyle ifade etmiştir:

> "…ilk haftalar uygulamalar …araştırdık. Mesela … benim zaten önüme çıkan bir sürü uygulama vardı ama hiç indirmemiştim. Sadece kaydediyordum, bir kenarda duruyorlardı. Bu ders olunca … evet böyle bir uygulama vardı, indireyim, deneyeyim, sunayım oldum. Eğer olmasaydı yine büyük ihtimalle hala kenarda, köşede duruyor olacaklardı."

Pınar V. ise önceki deneyimleri hakkında şu ifadeleri kullanmıştır:

> "...daha önce denemiştim ama bir kapsamlı deneme değildi. Hani indirip sadece bu neymiş diye bakıp sildiğim uygulamalardı. Bu sefer indirdim, işte detaylı baktım, bir de arkadaşlarıma bununla ilgili sunum hazırladım. İşte şu kısmı şöyle kullanabilirsiniz, bu detaylar var gibi. Böyle ilerledim."

Rüya da bu dersten önce bazı dijital uygulamaları kısmen denediğini ama zamanla uzaklaştığını ancak bu dersle birlikte dijital katılımında tekrar aktifleştiğini şu sözleriyle dile getirmiştir:

> "Sonra bu ders … vesilesiyle tekrar böyle bir geri dönüş oldu ve aradan zaman da geçti, biraz daha geliştik. Biraz daha görebiliyordum etrafımı ya da ne yapabilirim? ne yapacağım? yolları, yöntemleri falan. Daha sonra gördüm ki aslında yapılabiliyormuş."

Bu ifadeler öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerinin birbirlerinden oldukça farklı yapıda olduğunu ve dersteki katılımlarını etkilediğini göstermektedir. Bununla beraber, farklı düzeyde dahi olsa öğrencilerin ön bilgi ve deneyime sahip olmaları derse uyum sağlamalarında ve katılım göstermelerinde etkili olduğu anlaşılmaktadır.

'Ders boyutu' temasına ilişkin olarak '**derse aktif katılım'** alt temasına yönelik olarak Nurefşah, bulunduğu ortamı gözlemlemiş, sorgulayarak ders süreci hakkında bazı eleştirilerde bulunmuştur. Kendi çabasıyla içinde bulunduğu ortamı canlandırma ve dönüştürme isteği gözlemlenen Nurefşah, ders sürecine ilişkin öğrencilerin sergilediği genel tutumu objektif olarak şöyle eleştirmiştir:

> "Aslında çoğu kişi, ben de içindeyimdir belki, çoğu kişi bir şey üretmedi, bir şey yapmadı. Günlüklerini … görmediğim için pek bir şey söyleyemiyorum. Pasiftiler genel olarak. Yani nasıl

> desem, hani Discord açıldı, orada yapılmadı…ben Instagram açmıştım…pek bir beklentim yoktu aslında ama orada da herhangi bir tasarım yapılmadı. Yani ders bakımından herkes çok pasifti. Hani o gerçek verimi veremedik veya dikkati veremedik, önemini veremedik. Bu konuda çoğumuz aslında şeydik yani... Hani tartışmalar … oldu 2-3 kişi dışında kimse katılmadı."

Nurefşah, öz eleştirisini de ekleyerek zaman zaman aktif duruma geçtiğini şöyle belirtmiştir:

> "... uygulama sunmakta da herhangi bir şey yoktu … çünkü zaten hep önümüze çıkan uygulamalar, dediğim gibi benim de Instagram'da önüme çıktı. İndirmiyordum … indirdim, onları sundum. Ben de çok bir şey yapmadım. Ama en azından şunu diyebiliyorum kendime: Tartışma olunca ben tartışmalara katıldım diyebiliyorum."

Nurefşah, bu durumun aslında bu derse özel olmadığını genel olarak çoğu derste aynı tutumun sergilendiğini eklemiştir: "Sadece bu ders bağlamında değil aslında. Genel olarak çoğu derste, çoğu kişide bir üşengeçlik, aman yapayım da geçeyimlik var ama kimse en iyisini vererek ortaya bir şey çıkarmaya çalışmıyor." Dersteki bu durumu Zeynep, çevrimiçi ortamın yarattığı mesafeyle ilişkilendirerek kendi genel tutumu üzerinden şöyle ifade etmiştir:

> "Birkaç arkadaşım … gerçekten derse katılıyordu, onlar iyilerdi bence…ben fazla konuşmada, kendimi ifade etmekte pek iyi değilimdir. O yüzden biraz zorlandım o konuda. Bir de böyle uzaktan konuşmak da biraz beni geriyor. Hani yüz yüzeyken daha rahat oluyorum. O anlamda biraz zorlandım ben. Son haftalarda, işte o buluşup beraber yüz yüze yaptığımız etkinlikler … daha rahat ve daha güzeldi. Etkileşimimiz birbirimizle de daha rahattı."

Pınar ise hibrit bir şekilde yapılan yürüyüş pedagojisi etkinliğine çevrimiçi olarak katılmak zorunda olduğundan pasif kaldığını dile getirmiştir:

> "Güzel bir şey yapmaya çalıştık ama işte online olmasının zorluğuyla ben çok zor katıldım. İlk dışarı çıktım bağlantım olmadı, işte sesi açamadık. Onlar kötü oldu ama eğer orada olsaydım bence güzeldi yani…dışarıya çıkıp bu bağlamda daha güzel şeyler yapabiliriz. Hani doğayı da dijitalleştirebiliriz mesela. İşte tabletlerle dışarı çıkıp bir şeylerden ilham alarak tasarım yapmak. Desen bile olsa olur yani. O yüzden bence faydalıydı ama online olmasının gazabına ben uğradım."

Olcay: "Çok çalışan arkadaşlar oldu, çok araştıranlar oldu. Hiçbir şey yapmayıp son hafta katılanlar oldu. En başında çok istekli başlayıp sonra yavaş yavaş uzaklaşanlar oldu."

Öğrencilerin bu ifadelerinden derse katılımdaki aktifliğin sınırlı kaldığı, aktif katılımın değişkenlik gösterdiği ortaya çıkmaktadır. Ayrıca öğrencilerin kendi performanslarını da çeşitli sebeplerden dolayı yeteri kadar açığa çıkarmadıkları anlaşılmaktadır.

‘Ders boyutu’ temasına ilişkin olarak **‘derse aktif katılımda sınırlılıklar’** alt temasına yönelik öğrenci görüşlerinden bu durumu yaratan ortaya iki etmen çıkmıştır. Bunlardan biri dersin çevrimiçi işlenmesi, bir diğeri ise teknolojik donanım yetersizliği ve eşitsizliği olmuştur. Dersin yapısı gereği çevrimiçi işlenişini diğer derslere kıyasla daha verimli bulan Aleyna, yine de dersin yüz yüze etkileşiminin daha iyi olabileceğini şu sözlerle vurgulamıştır:

> “Hocam bence bu dersin online verimi diğer derslere göre iyiydi ama yüz yüze olsaydı daha da iyi olurdu. Ben bu şekilde düşünüyorum. Mesela o uyarıyı dikkate almayan arkadaşlar bu ders eğer yüz yüze olsaydı kesinlikle ve kesinlikle bırakırlardı. Yani seneye yüz yüze olacak büyük bir ihtimalle. Bence dersin performansı daha yüksek olacaktır zaten. Bu dönem de fena değildi.”

Dersin çevrimiçi bir ortamda yapılmasıyla etkisinin zayıf kaldığını dile getiren Zeynep, kendi öğrenmesi açısından fiziksel ortamda etkileşimi tercih ettiğini şöyle ifade etmiştir:

> “Yüz yüze hepimizin bilgisayar fırsatı olurdu. Hani bilgisayarlı bir ortamda yapabilseydik dersimizi daha fazla şey öğrenebilirdik diye düşünüyorum. Uygulamaları … kullanırken birbirimizden yardım alma açısından daha iyi olurdu hocam.”

Bu ifadelerden dersin çevrimiçi işlenmesinin bazı öğrencilerin etkileşimde zayıf kalmasının yanı sıra eşit koşullara sahip olamamalarından dolayı da derse aktif katılımlarının sınırlı kaldığı anlaşılmaktadır.

Ders sürecinde çeşitli dijital medya uygulamalarının öğrenciler tarafından yapılan denemeler ve sunumlarda teknolojik donanımların yetersizliğinden kaynaklı olumsuzluklara değinilmiştir. Zeynep bunu şu sözleriyle ifade etmiştir:

> “...telefon markalarına göre … indirebildiğimiz uygulamaların kapasitesiyle ilgili galiba … bazıları görünüyor, bazıları görünmüyor. Başka telefonda görünen uygulamalar benim telefonumda görünmüyor. O yüzden … çok fazla güzel uygulamaya … ulaşamadım. Sadece Ibispaint benim telefonum için uygun olabilir bir kalitede ve güzel bir düzeyde olduğunu düşünüyorum”

Pınar da şu sözleriyle derse katılımında yaşadığı sınırlılığı teknolojik donanım yetersizliğine bağlamıştır:

> “İlk başlarda tabletim olmadığı için açıkçası çok kaygılandım, strese girdim. Tablet yok, telefondan denemeye çalışıyorum. Birkaç tane sunumu yaptım derste mesela. Şunu denedim, bunu denedim diye. Ama açıkçası içime sinmedi… uygulama tanıtmaya geçince ben tabletim olmadığı için çok zorlandım uygulamaları denemeye. O yüzden yeni bir uygulama deneyip onu … -güzelce- işte fırçaları olsun, katmanları olsun değerlendirip size sunmam benim için zor oldu. Çünkü telefon ekranı küçük. O açıdan benim için olumsuz … yanıydı.”

Aleyna da dersten verim alınabilmesi için teknolojik donanım gerekliliğini şu sözleriyle vurgulamıştır:

> "Bazı arkadaşların telefonundan çizim yapması gerekiyordu, bazılarının Android uygulamaları indirmesi gerekiyordu. Ben biraz daha şanslıydım… Yani dolayısıyla … bence sadece tek teknolojik imkânı telefon olan bir kişinin bu dersi seçmemesi gerekiyordu bence. Çünkü kolay bir şey değil. Ama bir görmüş oldular. Bence iyi de oldu. Bilmiş oldular… mesela bir kişinin imkanları çok fazlayken diğer bir kişi eğer telefonundan parmağıyla çalışıyorsa ikisinin dersten aldığı verim aynı olmayacaktır. Dersi sevme derecesi aynı olmayacaktır. O yüzden bilgisayar ve tablet gibi şeyler bunda önemli bence."

Olcay ise: "Benim ekipmanım fazla yoktu. Dijital tablet, iPad vs. o tarz cihazlar bende yoktu. İlk başta telefon kalemi var, ucu silikon gibi oluyor. Telefon üzerinden uygulamaları indirip oradan denemeye çalıştım" şeklinde ifade etmiştir.

Öğrencilerin bir kısmı sahip olduğu mevcut teknolojik imkanlara uyumlu olan uygulamaları tercih etmek zorunda kaldıklarından kısıtlı hissettiklerini belirttikleri bu ifadelerden teknolojik donanım yetersizliğinin derse aktif katılımı sınırlandırdığı anlaşılmaktadır.

Derse aktif katılımı sınırlandıran bu iki etkenin aslında birbiriyle ilişkili olduğu görülmektedir: Dersin çevrimiçi işlenmesi, öğrencilerin kendi mevcut koşullarıyla katılım sağlamasını gerektirmiştir. Teknolojik donanıma sahip olan fiziki bir sınıf, öğrencilere fırsat eşitliği sunmakla birlikte öğrencilerin birbirleriyle etkili iletişim kuracağı bir ortam sağlaması açısından da önem teşkil etmektedir.

'Ders boyutu' temasına ilişkin olarak **'derste mentörlüğe dayalı etki'** alt temasına yönelik olarak Aleyna bir arkadaşının derste uygulamalarla ilgili bilgi vermesini öğretici bulduğunu şöyle ifade etmiştir:

> "…zaten o işi genel olarak sanırım Oğuzhan yaptı. Çünkü sanırım o daha uzun yıllardır bu işin içindeydi ve daha önce hiç dijital çizim yapmamış kişiler vardı. Aslında olmamaları gerekiyordu ama vardı yani. O yüzden bu uygulama tanıtma işi … bence iyi oldu. En azından bir seçeneklerini … görmüş oldular."

Kişisel sanal müze/sergi etkinliği için seçilen Frame VR uygulamasını arkadaşının anlatımıyla kullanabildiğini söyleyen Pınar bunu şöyle ifade etmiştir:

> "…müzeye ilk … girdim baktım anlamadım hiçbir şey. Ondan sonraki derste mesela Oğuzhan anlattı … şöyle yaptım böyle yaptım diye. Mesela onun katılımı daha fazlaydı evet ama onun yaptıkları olmasaydı ben mesela müzeyi yaparken çok zorlanacaktım."

Pınar, derste yapılan yorum ve yönlendirmelerle tasarımını daha iyi hale getirdiğini şöyle açıklamıştır:

> "Hocam, ilk yaptığım müzede daha çok kendi beğendiğime göre yaptım. Bir şey dikkat etmeden yaptım. Ama sonrasında derste bence çok çok iyi oldu. Müzelerimizi gösterip etkileşim aldık. Sadece kendi düşünceme göre değil, arkadaşlarımın fikirleri, hocalarımın fikirlerinden dönüt alarak finalde o dönütler kapsamında daha dikkat ederek yaptım."

Bu görüşlerden, dersteki mentörlüğe dayalı etkinin öğrencileri geliştirici bir etki sağladığı ortaya çıkmaktadır. Öğretici rolündeki öğrencinin anlatım ve öğretim bakımından öğretmenlik becerisini, öğrenen öğrencinin ise bilgi ve becerisini geliştiren çift yönlü bir etkinin olduğu söylenebilmektedir.

'Ders boyutu' temasına ilişkin olarak **'deneyim paylaşımı'** ve **'dersteki etkileşim'** alt temasına yönelik olarak öğrenciler görüşlerinde dersteki etkileşimin kendi aralarındaki bilgi paylaşımı anlamında etkili olduğunu belirtmiştir. Bununla ilgili Nurefşah şu sözleri söylemiştir:

> "...arkadaşlarımız farklı şeyler sundular. Onlar hoşuma gitti benim şahsen. Çünkü her zaman o uygulamaları sen bulamıyorsun. Keşfetmeye kalksan, yüz tane uygulama indirsen bir tanesi hoşuna gidecek. Çoğu insan da o uygulamaların en çok hoşuna gidenini içinden seçti, sundu. Bu yönden güzel oldu."

Pınar, daha sonra severek kullandığı Ibispaint uygulamasını da yine bu dersteki sunumlardan öğrendiğini şu cümlesiyle ifade etmiştir: "Ondan sonra Ibispaint'i mesela bu derste öğrendim … bu şekilde faydalı oldu."

Aleyna, Frame VR uygulamasıyla yapılan kişisel sanal sergi/müze etkinliği sürecindeki etkileşimi şu cümlesiyle ifade etmiştir: "...birbirimizin sanat eserlerini gezip … bu böyle mi olsaymış … diye … yorumlamıştık." Arkadaşlarının yaptığı kişisel sanat müze/sergi yorumlarında bulunan öğrencilerden Aleyna fikrini şu şekilde ifade etmiştir:

> "...kendi çocukluk resimlerini, başarılarını, fotoğrafını falan bayağı … kendini tanıtmış bir kız arkadaş vardı. Onun müzesini ben çok beğenmiştim. Hoşuma gitmişti. Sonra işte efektler … ekleyen Oğuzhan'dı galiba onun müzesi de güzeldi."

Pınar V., derste arkadaşlarının paylaştığı uygulamalardan yeni bilgiler edindiğini ve ilgisini çeken uygulamaları daha sonra tekrar denemek istediğini şöyle ifade etmiştir:

> "Onların da incelemiş oldukları kadarıyla anlattıklarından daha fazla şey öğrenmiş oldum. Birkaç tane uygulama var hala aklımda. İncelemek istediğim. Şey vardı. İPad'de kullanılabilen bir uygulama vardı. Onu denemek istiyorum aslında. Bilgisayarda kullanma şekli de varmış onun. Onun dışında Mentimeter'ı kullanmak istiyorum tekrar daha sonra."

Rüya da "derslerde de zaten herkes kendi uygulamalarını tanıttığı için kendim mesela görmediğim şeyleri de hani arkadaşlarımın araştırmalarının da yardımı oldu. Onları da denedim, gördüm" ifadesiyle dersteki etkileşimin yarar sağladığını vurgulamıştır. Ayrıca yapılan yürüyüş pedagojisi etkinliğinde önce pasif kaldığını, daha sonra arkadaşlarından etkilenerek harekete geçtiğinden şöyle bahsetmiştir:

> "Dediğim gibi hayal gücümün mesela azaldığını ya da zihnimden bir şeyler çizmekte zorlandığımı da söylemiştim. Yine aynı durum karşıma çıktığı için ne yapabileceğime dair bir şey aklıma hiç gelmedi o anda mesela. Bunun bir tutukluluğunu yaşadım. Daha sonra tabi birileri bir şeyler yapmaya başladıkça ben de dedim ne yapabilirim diye. Aklıma gelen de böyle çok fazla spontane düşünmeden bir şeyler çizmeye başladım ben de."

Bu ifadelerden öğrencilerin ders süreci boyunca araştırarak denedikleri uygulamaları paylaşmalarıyla birbirlerinin uygulama seçimlerinde, daha önce bilmedikleri uygulamaları öğrenmelerinde, birbirlerini değerlendirerek harekete geçmelerinde etkili olduğu anlaşılmaktadır.

'Ders boyutu' temasına ilişkin olarak **'ders değerlendirmesi'** alt temasına yönelik olarak öğrenciler dersle ilgili görüşlerini belirtmiştir. Dersteki genel etkileşimi zayıf bulan Aleyna, bazı arkadaşlarının bu dersin içeriğini ve gerekliliğini tam olarak anlayamadıklarından kaynaklı olduğunu şu sözlerle açıklamıştır:

> "Bence şöyle, bu ders bağlamında etkileşim biraz zayıf kaldı. Discord neredeyse hiç kullanılmadı. Yapılabilecek bir sürü şey vardı ama yapılmadı. Etkileşim biraz zayıftı bence… İlk biz bu dersi seçtiğimizde Duygu Hoca herkese Mergen'den şöyle bir mesaj attı: Eğer dijital medya ya da dijital çizim olanaklarınız yoksa ya da teknolojik imkânlarınız yoksa lütfen bu dersi bırakın çünkü bu ders bununla ilgili diye. Ama zannediyorum ki bu mesajı hiç görmeyenler ya da dikkate almayanlar olmuş."

Aleyna etkileşimin olmaması nedeniyle de dersten beklentilerini tam olarak karşılayamadığını belirten şöyle belirtmiştir:

> "Ama daha çok işin içinde olan kişiler için daha yarışmalar, etkinlikler, Discord aktif kullanılsa falan ben mesela biraz öyle isterdim. Kendi aramızda yarışmalar düzenleyelim. İşte oyunlar oynayalım falan. Öyle de çok eğlenceli olurdu bence ama olmadı böyle çok kişi katılım sağlamadı. Belki işte dijital medyaya, dijital çizimlere ya da dijital olan ilgilere azdı."

Öte yandan dersin sanat eğitimi açısından önemini de vurgulayan Aleyna, daha verimli bir ders süreci için öğrencilerin dersin kendi ilgi ve yeterliklerine uygun olup olmadığına dikkat etmeleri gerektiğini şu sözlerle belirtmiştir:

> "Bence bu ders iyi. Zaten gelecek dönemlerde de daha iyi olacaktır. Biraz ilgi alanına göre bir ders. Yani dikkatli seçilmesi gereken bir ders. Ona dikkat etmek gerekiyor. Onun dışında bence bu ders iyi bir ders ve çok bilindik bir ders de değil ve sanat eğitimi açısından düşündüğümüzde de nadir bir örnek."

Oğuzhan, dijital uygulamaları denerken ürettiği çizimlerinin derste kabul görmesiyle dersin esnekliğini dile getirmiştir. Derste sanatsal üretimler konusuna sınır getirilmemesinin de kendisini harekete geçirdiğini şöyle ifade etmiştir: "Yani serbest yaptığım çizimler de kabul ediliyor. Bu yüzden çizim yaptım. Bir güdüleme oldu. Zorunluluk değil de daha çok şey gibi. Bir güdüleme evet, kelime bu yani: Güdülendim."

Pınar V., dersle ilgili genel görüşlerini şöyle belirtmiştir:

> "Ders içeriği çok güzeldi, verimliydi. Farklı şeyler öğrendiğimi düşünüyorum. Sadece işte dersi seçmeden önce dersle ilgili konuştuğumuzda ben kendi açımdan sanki bu dersi açınca hemen en başından neyim eksik, neyim fazla fark edip daha sonrasında ders sürecinde ilerleyecekmişim gibi hayal etmiştim. Hani hepsinin daha hızlı geliştiğini düşünmüştüm. Ama ders içinde sadece eksikliklerimi fark ettim ve bunun için farklı bir çalışma hazırlayamadım. Bu ders sonrasında artık çalışmalarımı o yönde geliştirmeyi düşünüyorum."

Olcay, ders işlenişini başından sonuna kadar belli bir sistemde ilerlediğini şöyle ifade etmiştir:

> "Dersin işlenişi bence gayet iyiydi ya formatı hani. İlk önce uygulamaları keşfettik, yani sistematik ilerledi hani. Hani önce bir genelden özele gibi bir şey oldu hani. O formatı sevdim. Önce bir dijital medyanın ne olduğu, ders anlatımı gibi bir şey oldu. Biraz daha bilinçlendik. Ne olduğu hakkında kafamızda bir şeyler oluştu. Daha sonra araştırma kısmı oldu. Sonra uygulama kısmı oldu. Sonra değerlendirme kısmı oldu. Sonra tüm yaptığımız işlerin bir araya getirilip çevremizdeki insanlarla paylaşmamız, geri dönütler almamız. Bu açıdan bayağı bir besledi bizi diye düşünüyorum."

Dersi bir beklentiyle seçmediğini söyleyen Oğuzhan, kendi açısından dersi şu görüşleri ile değerlendirmiştir:

> "Derse bir şey beklemeden girdim ama çok şey öğrenerek çıktım yani. Gayet güzel bir dersti ve hani motivasyon oldu, şey oldu, beni ilgimi çeken şeyler oldu. İşte dediğim gibi hani bir ayda 55 çizim yaptım. Ki çöpe attıklarımı saymadan 55 çizim yapmış oldum."

Öğrencilerin bu ifadelerinden ders sürecinin genel anlamda verimli geçtiği, güncel teknolojik ve dijital gelişmeler açısından da sanat eğitimi alanı için bu dersin gerekli olduğu anlaşılmaktadır. Teknolojik imkanlara sahip olmakla birlikte dijital medya araçlarını kullanmaya ve öğrenmeye de ilgili olmak, dersin daha verimli işlenebilmesindeki gereklilikler olarak ortaya çıkmaktadır.

Öneri olarak Olcay şu sözleriyle dijital uygulamaları içeren derslerin çeşitlenmesini hatta daha bu derslerin detaylı ve uzun soluklu işlenebilmesi için alanlara ayrılması gerektiği belirtmiştir:

> "...bu derslerin arttırılması, bizden sonra çeşitlendirilmesi belki. Çünkü buna daha hazırlıklı olmamız için. Bir nesil yetiştireceğiz belki ileride. Onlara daha bilinçli, daha donanımlı olmamız için bu tarz derslerin arttırılması lazım… bu dijital medya dersinin kollara ayrılması ve hani arttırılmasının gerektiğini düşünüyorum."

Ders içi etkinlikler ana temasının alt teması olan "teknoloji algısına ilişkin temalar" Tablo 4.3'teki gibidir:

Tablo 4.3

Teknoloji Algısına İlişkin Temalar

Teknoloji Algısı Boyutu
Teknolojiye önyargı ve direnç
Teknolojiye eleştirel bakış
Teknoloji algısındaki değişim

'Teknoloji algısı boyutu' temasına ilişkin olarak **'teknolojiye önyargı ve direnç'** alt temasına yönelik olarak Zeynep, bu dersi zorunda kaldığı için istemeyerek aldığını samimi bir şekilde şöyle ifade etmiştir:

> "Aslında normalde almazdım çünkü teknolojik şeyleri sevmediğim için pek. Hani kendi kendime dedim zaten, ya şimdi ben nasıl uğraşacağım telefonla, bilgisayarla falan diye. Yani istemeyerek seçtim aslında ama derse biraz alıştıktan sonra keyif almaya başladım."

Bu ifadesinden teknolojiye önyargılı olduğu açık bir şekilde anlaşılan Zeynep, yine de sorumluluk duygusuyla dersin gerekliliklerini yerine getirmeye çalışmıştır (Gözlem notu, 2023). Zeynep'in şu cümlelerinden, denediği ancak tam olarak anlamadığı, dolayısıyla kullanamadığı yapay zekâ uygulamasının işleyişiyle ilgili çözüm bulmakta direnç gösterme isteğinin zayıf kaldığı anlaşılmaktadır:

> "Hocam ben o programı indirdim. İşte oraya bir kavram yazdım… bana bir resim ortaya çıkarmasını bekledim ama bana hep saçma fotoğraflar geldi. Ben anlamadım. Galiba kullanamadım. Ya da doğru cümle kurmasını başaramadım. Tam çözemedim yani o programı… Şimdi tam kendim kullanamadığım için bağlantı da kuramadım."

'Teknoloji algısı boyutu' temasına ilişkin olarak **'teknolojiye eleştirel bakış'** alt temasına yönelik olarak yapay zekâ uygulamasını yeni deneyimleyen Pınar, yapay zekaya yazarak fikir sormanın yaratıcılığı olumsuz olarak etkileyeceğinden şu sözlerinde bahsetmiştir: "Şu yapay zekanın bir sözel kısmı var mesela. Ben bunu burada fark ettim. Bir de sanatsal kısım var. Sözel olarak bence yaratıcılığı çok engelleyen bir şey." Yine yapay zekâ tartışmalarından yola çıkarak Aleyna eleştirel bakış açısını şöyle ifade etmiştir:

> "Yapay zekâ. Bence şöyle aslında ben de herkes kadar yapay zekanın hayatımızın içine bu kadar entegre olmasından birazcık rahatsız oluyor olabilirim. Çünkü aslında biraz düşündüğünde insanların yapabileceği, yapay zekâ insanların yapabileceği çoğu mesleğin yerini alacak gibi gözüküyor gerçekten. Bu artık bir işte şey de değil böyle distopik bir fikir de değil yani. Bir sürü bilim insanı ya da bu işi içindeki kişi bununla ilgili araştırmalar yapıyor, projelerini sunuyorlar. YouTube'da da bununla ilgili bir sürü video var. Basketbol oynayan robotlar, ameliyat yapan robot var yani YouTube'da. Yani doktorların yerini alabiliyor. Zaten resim yani patladı gitti, ilk yapıldığında biliyorsunuz. İşte yapay zekayla ilgili de şey deniyordu işte onların işte bir ruhu yok, onlar bir sanat eseri yapabilirler mi falan. E şimdi onu da yapıyorlar yani. Bunu da yapıyorlar… Artık bize gerek kalmadı. Bu iyi mi olacak yoksa kötü mü? Belki kimsenin çalışmasına gerek kalmayacak. Çok zengin bir gelecek olacak. Çünkü robotlar her şeyi yapacak, hepimiz zengin olacağız."

Teknoloji algısı boyutu' temasına ilişkin olarak **'teknoloji algısındaki değişim'** alt temasına yönelik olarak Zeynep "zaten teknolojiyle pek arası olan bir insan da değilim ben. Ama farklı uygulamalarla gerçekten güzel şeyler yapılabileceğini keşfettim" sözleriyle

teknolojiye karşı çekimser tutumunun olduğunu vurgulayan Zeynep, sürecin ilgisini çekmeye başladığını şu sözleriyle aktarmıştır:

> "İlk başlarda biraz uzak durdum derse karşı. Daha sonra hani biraz uygulamalara baktım hani neler yapabilirim, neler oluşturabilirim, günlüğümü nasıl hazırlayabilirim. Daha sonra hani aklıma kendi sevdiğim bir alanla dijital günlüğümü oluşturabileceğimi fark ettiğimde ilgimi çekmeye başladı."

Zeynep'in dijital ortamın sunduğu olanakları fark etmeye başladıkça yapabileceklerini de keşfetmeye başladığı şu sözlerinden anlaşılmaktadır:

> "Hani sesli dublajlar yapıyordum, arkadaşımla beraber hala yapıyoruz. Hani dublaj yapmak çok hoşuma gidiyor benim. Bunun da aslında bir dijital ortamda olduğunu fark ettim. Hani dedim aslında teknolojiye çok da uzak değilmişim. Aslında çok yakınmışım. Bunu fark ettim."

Olcay: "Benim önyargımı biraz daha kırdı ve bu alanın içerisinde dahil olmamı sağladı. O yüzden hem uygulamaları araştırmada hem olanak bağlamında ne kadar geniş ne kadar olanaklı bir yer olduğunu görmemi sağladı."

Ders içi etkinlikler ana temasının alt teması olan "öğrenme ortamı deneyim boyutuna ilişkin temalar" Tablo 4.4'teki gibidir:

Tablo 4.4

Öğrenme Ortamı Deneyim Boyutuna İlişkin Temalar

Öğrenme Ortamı Deneyim Boyutu
Alternatif ortam deneyimi
Alternatif ortamda tasarım deneyimi

'Öğrenme ortamı deneyim boyutu' temasın ilişkin olarak **'alternatif ortam deneyimleri'** alt temasına yönelik olarak Pınar, bilgisayar dışında yeni bir teknolojik araç kullanmaya başladığını "İlk defa bu derste birlikte tablete mesela çizim yapmaya başladım" şeklinde ifade ederken Aleyna, Frame VR uygulamasıyla deneyimlediği yeni ortam hakkında şu sözleri söylemiştir:

> "Online platformlar için ya da online işler için bence çok iyiydi. Bence eğlenceli ve hatta o ortamı kendimiz de yaratabilsek bu işte gözlükler var. Onlar neydi? VR gözlükleri. Bence çok iyi olur. VR ortam tasarımları da artık bayağı bir gündemde ve gerek de var bu işi yapanlara."

Oğuzhan da benzer şekilde "o sanal müzeyi grup arkadaşlarım paylaşmadan siz paylaştınız onu bilmiyordum" ifadesiyle yeni bir ortam deneyimlediğini vurgulamıştır. Ders sürecinde öğrenciler bu yeni dijital ortam deneyimlerine alışmışken onlara yeniden bir ortam deneyimi sunmak için yapılan "yürüyüş pedagoji" etkinliğiyle birlikte bu sefer ders ortamı doğaya taşınmıştır. Bu konuda gelişen fikirler doğrultusunda Oğuzhan şunları söylemiştir:

> "...farklı mekanlarda mekanların bir ruh atmosferi vardır ve o atmosfer yine çizime yansır. Daha kapalı bir yerlerde çıksak daha depresif şeyler çizilebilir hani. O yüzden farklı mekânda, dış mekânda çizmenin etkisi böyle yani. Mekânın ruhuna yönelik değişim geçilir."

Olcay, çevrimiçi olarak bulunduğu şehirden katıldığı yürüyüş pedagojisi etkinliğinde önceden bildiği yerlere farklı gözlerle yeniden baktığını ve daha önceden fark etmediği detayları yakaladığını şöyle belirtmiştir:

> "Dışarıya çıktım hani keşfettim. Daha farklı açıdan baktım. Hani her zaman gezdiğim yerler hani farklıydı. Benim o gün yürüyüş pedagojisiyle gidip de hani orayı gözlemleyip hani gerçekten bir çizgiler olarak bakmamı sağladı. O açıdan bana değişik şeyler yaşattı. Etrafımı daha detaylı gözlemledim. Hani görmediğim detayları gördüm. Ne bileyim, hani o tarz şeyler bende uyandırdı yani."

Rüya, yürüyüş pedagojisi etkinliğiyle birlikte çevrimiçi ders ortamından doğal ortama geçişin kendisinde yarattığı etkiyi şöyle aktarmıştır:

> "Hem biraz daha sosyalleşmiş olduk hem biraz daha konuşabildik. Yani daha doğrusu aktif olarak katılabilenler, fiziken gelebilenler için bunu söyleyebiliyorum en azından. Biraz daha konuşabilmiş olduk, bir etrafıma baktım, kimler nelerle ilgileniyor, kimler neler yapabiliyor, nelere yöneliyor, ben ne yapıyorum. Biraz daha bunları görebilmiş olduk. Bir tane tuval yaptık. Sonra Zeynep ve Yeliz Hoca Papatya'dan taç yaptılar. Mesela ben yapamıyorum, onlar yapabiliyormuş. Bunu şu anda biliyorum. Yeliz Hoca ve Zeynep, Papatya'dan taç yapabiliyor. Sizinkisi çok farklı bir yönelimdi. Hatta siz suyun üzerine bir feelings yazmaya çalıştınız. Acaba nereden aklınıza geldi falan diye böyle bir düşündüm."

Ders sürecinde farklı bir teknolojik araç kullanmaya başlama, daha önce denenmemiş farklı dijital platformları kullanma deneyimi ve çevrimiçi ders ortamından çıkarak dersin doğal ortama taşınması, öğrencilerin akıllarında kalıcı alternatif ortam deneyimleri yaşadığını göstermektedir.

'Öğrenme ortamı deneyim boyutu' temasına ilişkin olarak **'alternatif ortamda tasarım deneyimleri'** alt temasına yönelik olarak Zeynep, "kişisel sanal müze/sergi" etkinliği için

kullanılan uygulamadaki içeriği mekanla birlikte kurgulayarak nasıl oluşturduğunu dijital günlüğünde ifade etmiştir:

> "Frame VR uygulaması, sanal ortamda sanatçıların eserlerini sergileyebileceği bir ortam sunmaktadır. Farkı odaları ve çeşitli sunum alanları olup kendi sunumumuza uygun alanlar seçebilme olanağı tanımaktadır. Farklı kullanıcılarla aynı mekânda bulunup kamera, mikrofon ve chat bölümünde karşılıklı etkileşim sağlayarak sergi ve sunum hakkında eleştiri ve yorumlar yapılmasına olanak sağlamaktadır. Frame uygulamasına ilk girdiğimde sergime uygun bir oda seçtim. Daha sonra kendi karakterimi oluşturdum. Kıyafet çeşitlerinin az olması beni rahatsız etti hiç tarzım olan bir şeye rastlamadım. Daha sonra artı kısmında resim ekleme, video ekleme, şarkı ekleme veya yazı ekleme gibi birçok seçenekten yazı kısmını seçerek sergime bir isim koydum. Daha sonra dönem başından bu yana yaptığım dijital çizimlerimle duvarlarını süslediğim bir oda oluşturdum. İkinci odada otobiyografimi yazarak bu doğrultuda kendime ait resimleri yerleştirdim. Üçüncü odada eskiden yaptığım çalışmalar ve şu anki ana sanatımda yaptığım resimleri yerleştirdim ve resimlerimdeki ortak noktaya değinmek için küçük bir not bıraktım. Dördüncü odada resimden sonra hayatımın büyük bir parçasını oluşturan spordan karelere yer verdim. Beyaz kuşaktan siyah kuşağa doğru anılarımı kapsayan fotoğraflar yerleştirdim. Beşinci odada ise boş zamanlarımda yaptığım makyajların resimlerine yer verdim. Frame VR uygulamasında çeşitli süslemeler de yapılabiliyor, ben konfeti ekleyerek alanı biraz renklendirdim."

Olcay, deneyimlediği Frame VR uygulamasının kendisine sağladığı sanal ortamın etkisinden de şu sözlerle bahsetmiştir:

> "…bana şey sağladı yani ortam değişikliği olsun hani bazen insan sıkılıyor çünkü hani aynı şeyleri yapmaktan burada biraz daha özgürsünüz yani Daha yaratıcı şeyler çıkabiliyor. Kuş tüyü yapmak için tek tek uğraşırız. Ama burada fırçaları var, buna ait. Bunu yansıtan fırçalar var. Tek darbeyle bu etkiyi çok gerçekçi bir şekilde verebiliyoruz. Bu olanak beni çok cezbetti diyeyim."

Zeynep görüşlerinin devamında dublaj yapmayı çok sevdiğini ve dijital günlüğünü seslendirme fikriyle oluşturabileceğini fark ettiğinde ilgisinin arttığını şu sözleriyle ifade etmiştir:

> "Farklı programları bir araya getirerek daha farklı şeyler ortaya çıkarabiliriz." "Daha sonra işte dijital günlüğümü de sesli olarak oluşturabileceğimi fark edince bu benim daha çok ilgimi çekti. Bu yüzden ikisini birleştirdim."

Aleyna ise dijital ortamlarda tasarım yaparken keyif alabilmek için gerçek ortam hissini aradığını ve gerçeklik simülasyonunu nasıl yarattığını şöyle açıklamıştır: "Ben o dijital

dokuya alışamadım. Mesela şey var. Rahatlatıcı sesler var. Kâğıt sesi, kalem sesi. Bunları eklediğimde böyle sırf zevk almak için yapıyorum. Zaten paper like bu şeyler oluyor."

Ders içi etkinlikler ana temasının alt teması olan "dijital medya deneyim boyutuna ilişkin temalar" Tablo 4.5'teki gibidir:

Tablo 4.5

Dijital Medya Deneyim Boyutuna İlişkin Temalar

Dijital Medya Deneyim Boyutu
Uygulamaların keşfi
Uygulamaları tercih etme kriterleri
Uygulamaların diğer derslere katkısı

'Dijital medya deneyim boyutu' temasın ilişkin olarak **'uygulamaların keşfi'** alt temasına yönelik olarak Olcay, ders sürecinde keşfettiği uygulamaların kullanımı öğrenmeye başladıkça katılım sergileyebildiğini şu sözlerle ifade etmiştir: "Procreate vardı. Ondan sonra Photoshop'un bir uygulaması vardı ismini tam hatırlamıyorum. IbisPaint vardı. Hani bu tarz uygulamaları da keşfettim. Hani kurcalayınca içine dahil ediyor insanı."

Çeşitli olanaklar sunan dijital medya uygulamalarının araştırılarak derste paylaşılması konusunda Aleyna şunları söylemiştir:

> "Bence güzel bilgiler de verildi. Konuşmalar, bilgilendirmeler. Bence başlangıç seviyesinde birisi için iyiydi. Yani başlangıç seviyesinde derken bunları hiç bilmeyen birisi için. Çünkü böyle kişiler vardı ya aramızda mesela onlar için bence bu çok iyiydi. Böyle bir aydınlanma yaşandı gibiydi."

Oğuzhan, dersin amacı ve uygulama süreci hakkında verilen bilgiler doğrultusunda amaca yönelik bir farkındalıkla dijital medya uygulamalarını araştırmaya başladığını şöyle belirtmiştir: "Dersin amacından bahsettiniz. Daha sonra yapacaklarımızdan bahsettikten sonra o hafta uygulama araştırmaya başladım."

Rüya, ders sürecinde dijital uygulamalarla ilgili yeni keşifler yaparken, mevcut uygulamaları da değerlendirdiğini şöyle ifade etmiştir: "Uygulamaları da biraz daha iyi keşfettim. Daha neler var? Elimdeki seçenekleri, alternatifleri biraz gördüm."

Pınar V. de benzer şekilde yapay zekâ uygulamalarını bu dersle birlikte keşfettiğini şu sözleriyle anlatmıştır:

> "Yapay zekâ uygulamalarını ders içinde öğrendim. Daha önceden bilmiyordum. Varlıklarını biliyordum da daha önce kullanmamıştım. Yeni mi çıkmıştı, ne zaman çıkmıştı bilmiyorum. İşte böyle şeyler varmış diye biliyordum. Ama ders içinde öğrendik, biraz daha kurcaladık."

Bu ifadelerden, öğrencilerden derste sunmak üzere dijital medya uygulamalarını araştırmalarının istenmesi ile başlayan keşif sürecinde hem kendi araştırmalarından hem de diğerlerinin sunumlarından yeni uygulamalardan haberdar oldukları anlaşılmaktadır.

'Dijital medya deneyim boyutu' temasın ilişkin olarak **'uygulamaların tercih etme kriterleri'** alt temasına yönelik olarak dijital medya uygulamalarının fonksiyonellik, işlevsellik, resim dili oluşturabilme özellikleri bakımından sanatsal araç olarak tercih ettiğini Nurefşah şöyle ifade etmiştir:

> "Ana sanatım grafik. … bu yönden çizim yapabileceğim, tasarım yapabileceğim, ikisinin de aynı anda kullanabileceğim uygulamalar bulmaya çalıştım. Ama ben ağırlıklı olarak dijitali aslında resim olarak kullanıyorum. O yüzden bulduğum uygulamalar için de illüstrasyon yapabileceğim, resim yapabileceğim, renk skalasına çabuk ulaşabileceğim … fırçanın daha fazla olduğu uygulamalar üzerinden buldum."

Pınar A. ise tercihlerini yaparken sahip olduğu mevcut teknolojik araç olan bilgisayar ve telefona uyumlu olmasının yanı sıra ücretsiz kullanım imkanının da kapsamlı olmasına dikkat ettiğini şöyle belirtmiştir:

> "Mesela şöyle yaptım; bilgisayara yüklenebiliyor olmasına dikkat ettim … onun haricinde telefona yüklediklerimde de ücretsiz olmasına dikkat ettim mesela. Çünkü devamlı olarak dijital çizim yapmadığım için sadece deneyimleme amaçlı indirdim o uygulamaları. O yüzden ücretli olup olmaması, ücretsiz olup fırça sayısının çok olması … bana o özellikleri fazla sunmasına dikkat ettim. Ve mozaik yapmıştım ödevim için, mozaik dersi için … o cetvel takımının daha çeşitli olmasına dikkat ettim."

Benzer şekilde Pınar V. de tercihlerinde teknolojik araca uygunluğu ve dijital çizim yapabilme özelliği olmasına önem verdiğini şu cümleleriyle aktarmıştır: "Dijital medya uygulamalarında ben genel olarak çizim uygulamalarını araştırdım. Başka uygulamalara bakmadım pek. Özellikle telefon üzerinden çalışabileceğim çizim uygulamalarına baktım." Pınar, "Katmanları güzeldi. Ondan sonra yüksek kalitede kaydedebiliyordun ödevi" ifadesiyle katman mantığı olan ve yüksek çözünürlük sağlayan uygulamaları tercih ettiğini belirtmiştir. Aleyna da tercih kriterlerinden şöyle bahsetmiştir: "…arayüzün benim için basit

olması çok önemliydi çünkü diğer uygulamalar da var. Ama arayüzde de bana karmaşık geldiği için daha iyi olanları kullanmıyordum bile. Yani benim ilk dikkate ettiğim şey basitlik. İkincisi işlevsellik." Aleyna ek olarak "mesela Procreate kullanıyorum. Hem arayüzü çok basit, çok kolay öğreniyorsun. Hem de çok işlevsel. Kendi fırçanı yaratabiliyorsun … içinde bir sürü seçenek var. Kanvas boyutunu ayarlıyorsun" ifadeleriyle en çok kullandığı uygulamanın özelliklerini açıklamıştır. Oğuzhan, dijital medya uygulamalarına yönelik yaptığı araştırmalarında derse uygunluk, ilgi çekicilik, etkileşim sağlayabilecek kriterleri tercih ettiğini şu sözleriyle ifade etmiştir:

> "Mental Canvas'ı buldum; sonsuz bir kanvas olan uygulama. Onun dışında CapCut uygulamasına bakmıştım. Onu incelemiştim. Procreate'i inceledim… Derse uygunluğuna baktım. Bir de dijital medyada nasıl kullanılabilir onu şey yaptım. Öğrencilerle ilgisini çekebilecek, etkileşme olabilecek şeyler araştırdım."

IbisPaint uygulamasının kendine sunduğu imkanları detaylı olarak açıklayan Rüya, tercih kriterlerini doğrultusunda şunları söylemiştir:

> "...arayüzü mesela; ihtiyacım olan özellikleri arayüzlerinde direkt … olduğu için çok kolay şekilde ayarlamalar yapabiliyorum. Mesela fırça boyutunun büyüklüğünü tıklamama gerek yok, hemen ekranın üstünde. Bence bu çok iyi. Damlalık aracı çok iyi. Her yerde var mı, tam olarak bilmiyorum. Mesela bir şeyin üzerine basılı tuttuğumda o renkli fırçamı alabiliyorum, çok iyi. Sonra ekranı sadece iki parmağımı dokununca geri alabiliyorsunuz, o çok iyi. Daha sonra o rengin transparanlığını ayarlayabiliyorsunuz. Bunun için de bir yere tıklamamanız gerekiyor, hemen ekranın üstünde duruyor. O çok iyi. Daha sonra… Çok fazla fırça seçeneği yok. Bir de fırçaların dokusunu da değiştirebiliyorsunuz, o da çok iyi. Sonra orada böyle bir kitaplığı var. Oradan … desenler seçebiliyor, siz de aktarabilirsiniz veya oradan mesela referans alabilirsiniz. Onlar da çok iyi."

İfadelerinden öğrencilerin kullanmayı tercih ettikleri dijital medya uygulamalarında işlevsellik, kullanım kolaylığı, teknolojik donanıma uygunluk, ücretsiz kullanımda içerik çeşitliliği, kişiselleştirme özelliği, çözünürlük gibi çeşitli kriterler belirledikleri ortaya çıkmaktadır.

'Dijital medya deneyim boyutu' temasın ilişkin olarak **'uygulamaların diğer derslere katkısı'** alt temasına yönelik olarak Nurefşah, dersteki bir arkadaşının sunduğu uygulamayla başka bir dersin ödevini hazırlarken hayatını kolaylaştırdığı şöyle dile getirmiştir:

> "Müze dersimiz için broşür hazırlamamız, … etkinlik tasarlamamız gerekiyordu. Bu bağlamda Halil'in sunduğu bir tane uygulama vardı. Şu an ismi aklımda değil ama not almıştım. Hani broşür hazırlanabilir bir şeydi. Mesela ben yaparken ona da bakmıştım. Bu bağlamda onun sunduğu şey çok yardımcı olmuştu."

Aynı şekilde Pınar da aldığı müze dersinin katalog ödevini bu derste önerilen bir uygulamayla yaptığını şöyle belirtmiştir: "Bir tane arkadaşımız brochure maker idi galiba öyle bir program önerdi… Finalde hemen o uygulamadan yaptım ben de broşür ödevimi." Pınar, bu derste öğrendiği, tablette kullanılan bir uygulamanın başka bir dersine de katkı sağladığını şu sözleriyle dile getirmiştir:

> "...mozaik dersini … ilk başta elde yapmaya çalışıyordum. Ve çok zor oldu onun orantısını sağlamak ... Mesela yuvarlak yaptığın zaman o karelerin buna göre hiza alması gerekiyor, çok zorladı. Ama tablette daha mesela kolay yaptım bunu. Bu konuda bana pratiklik sağladı."

Pınar, tablette kullanılan bir uygulama sayesinde grafik dersindeki ödevlerini de daha pratik bir şekilde yaptığını eklemiştir:

> "Ya da mesela grafik dersinde finalde hikâye kitabı, karikatür yazma vardı. Onu mesela ilk Illustrator'da yapmaya çalıştım. Çok yoruldum, yani çok zorlandım. Ve istediğim etkiyi de veremedim. O resimsel etki olsun, fırçaları olsun. Daha geometrik kaldı yapacağım şey. Ondan sonra arkadaşımdan tableti aldım bunu yapmak için. Ve istediğim o resimsel şeyi aktarabildim. Çünkü kalemle yapıyorum. Ve hızlıca yapabildim yani. Daha etkili bir şekilde, istediğim şekilde."

Bu ifadelerden anlaşılacağı gibi; öğrenciler gerek deneyim paylaşımı sayesinde gerekse kendi araştırmaları sonucunda buldukları bazı uygulamaların diğer derslerin ödevlerini hazırlamada onlara kolaylık sağlamıştır. Dijital medya uygulamalarının pratikliği de katkı sağladığı açıktır.

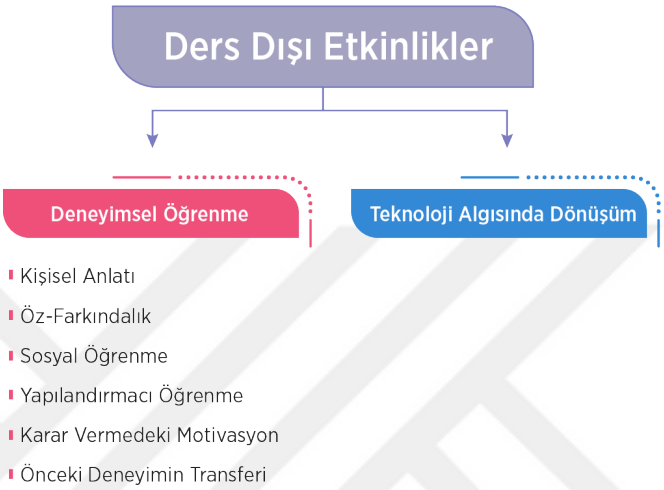
4.3.2 Ders dışı etkinlikler

Uygulama sürecinin ikinci aşamasını, ders sürecinin tamamlanmasının ardından planlanan, alan uzmanlarının katılımıyla gerçekleştirilmiş ders dışı etkinliklerden oluşmaktadır. Ders dışı etkinliklerle ders sürecindeki deneyimlerin pekiştirilmesi amaçlanmıştır. "Sanat Eğitiminde Dijital Medya ve Veri Görselleştirme", "Sanat Eğitiminde Remiks ve Çoklu Medya" ve "Sanat ve Yapay Zekâ" konularıyla yapılan üç etkinlikle öğrencilerin ders süreciyle, kimlikleriyle ve sanat eğitimi ile ilişkilendirmeleri beklenmiştir. "Ders dışı etkinlikler" ana temasının tema ve alt temaları, etkinlikler sonunda öğrencilerle yapılan odak

grup görüşmelerinden elde edilen verilerle oluşturulmuştur. Ders dışı etkinlikler ana temasında ortaya çıkan tema ve alt temalar, Şekil 4.6'daki gibidir:

Şekil 4.6

Ders Dışı Etkinliklere İlişkin Temalar



"Kişisel deneyim temelli öğrenme" yaklaşımı, yapılan tüm etkinliklerin ortak gücü olarak ortaya çıkmıştır. Buna göre çeşitli alt temalar ortaya çıkmıştır.

'Deneyimsel öğrenme' temasına ilişkin ortaya çıkan '**kişisel anlatı'** alt teması yönelik olarak Nurefşah, "…kendi deneyimlerimizin üstünden gittik dijital medyada. Çocukluğun, nerede büyüdüğün, okul hayatı, üniversite hayatı vs." şeklinde görüş belirtmiştir. Benzer şekilde Aleyna da "hocam … bence dijital medya dersinde bizim oluşturduğumuz çalışmalar sanki harita gibiydi. Bir yolculuk gibiydi. Bu çalıştay da kendi hayatımız üzerinden bir harita gibiydi. İkisi de bir akıştı bence" cümleleriyle bu görüşü destekleyen ifadeler kullanmıştır.

Bu ifadelerden, "veri görselleştirme" etkinliğinde öğrencilerin kişisel hikayelerinden yola çıkarak oluşturdukları dijital hikâye anlatımıyla ders sürecinde yapılan Kişisel Sanal Müze/Sergi etkinliğindeki gibi kişisel hayat üzerinden tasarım yapma, anlatı yaratma ile ortaklık kurduklarını anlaşılmaktadır.

'Deneyimsel öğrenme' temasına ilişkin ortaya çıkan '**öz-farkındalık'** alt teması yönelik olarak Nurefşah'ın "aslında bizim günlük hayatta bir şeyler yapıp da hiç aklımıza gelmiyor... aa evet ben bunları yaptım aslında çok da boş değilim. Hem özgüven geldi hem de yaptıklarımı tekrar bir gözden geçirdim" ifadesi, geriye dönük yapılan bir değerlendirmenin

öz-farkındalık üzerindeki etkisini göstermektedir. Nurefşah ek olarak “benim tabletim de vardı ama hiç bu şekilde kullanmamıştım… ben o kadar da sıcak bakmıyordum dijitale. Bu benim için büyük bir şey oldu... sevmediğim şey, dijitalde kendimi bulamamamdan ötürü olduğunu öğrendim. Bunu keşfettim yani. Bir şeylere yakın hissettim" şeklindeki ifadelerinde olanaklarını yeniden değerlenme bağlamında öz-farkındalık yaşadığını ortaya koymaktadır.

‘Deneyimsel öğrenme’ temasına ilişkin ortaya çıkan ‘**sosyal öğrenme’** alt teması yönelik olarak Nurefşah’ın "çalıştaylar biraz daha bizim için sosyalleşme alanı gibi öğretmenlerle. Hocalarımızla da böyle oturup sohbet edebiliyoruz. ...o ondan öğreniyor, bu bundan öğreniyor" şeklindeki ifadesi, etkinliklerde karşılıklı etkileşimle birlikte sosyal öğrenmenin gerçekleştiğini ortaya koymaktadır. Pınar V. ise yapay zekâ ile sosyal öğrenme arasındaki benzetmeyi şöyle ifade etmiştir: “ekip arkadaşı ya da bir ekiple birlikte beyin fırtınası yapıyormuşuz gibi oluyor. Bu da işin … yapay zekâ yaptırılmasından ya da direkt alıntı yapılmasından çok ondan destek almak gibi oluyor."

Öğrencilerin bu ifadelerinden çalıştayların hem genel olarak kişiler arası etkileşimle gerçekleşen bir sosyal öğrenme ortamı sağladığı hem de -çalıştayın konusuyla itibariyle- yapay zekâ ile sanal bir ortamda sosyal öğrenmenin sağlanabileceği yorumlanmaktadır.

‘Deneyimsel öğrenme’ temasına ilişkin ortaya çıkan ‘**yapılandırmacı öğrenme’** alt teması yönelik olarak Oğuzhan’ın veri görselleştirme etkinliği için “Çalıştayın başında önce veri görselleştirmeyi daha … karmaşık bir şey olarak düşünüyordum. Ama veri görselleştirmenin aslında görsel anlatım gibi bir şey olduğunu öğrendim. … Sadece adını bilmiyormuşuz kavramın. Ama hayatımızın içinde olan bir şeymiş” ifadesi ile farkındalığa ulaşması, veri görselleştirme kavramını karmaşıklık algısından basitlik keşfine geçtiğini göstermektedir. Bu durum, yapılandırmacı öğrenmenin söz konusu olduğunu örneklemektedir.

Yapay zekâ etkinliği hakkında Nurefşah’ın “bence şimdiye kadar sanırım yapay zekayla ilgili olumlu konuşan tek kişiydi (Bager Akbay’dan bahsediyor). Neden bilmiyorum ama ben bile geçen sene derslerde hayır, dijital bir şey olmaz, geleneksel candır vs. diyordum. Fikrimi büyük ölçüde değiştirdi” şeklindeki ifadesinden çalıştay kapsamındaki örneklerle

başkalarının neler yaptığıyla ilgili fikir sahibi olunmasının ve yapay zekanın uzantılarındaki olumlu yönlerin gösterilmesinin yapılandırmacı bir etkinin olduğunu göstermektedir.

‘Deneyimsel öğrenme’ temasına ilişkin ortaya çıkan ‘**karar vermedeki motivasyon’** alt temasına yönelik olarak dijital hikâye anlatımı hakkında Nurefşah’ın “geleceğe dönük çizeceğimiz zaman … aslında biraz daha somut bakmamızı sağlamış oluyor... kendini daha çok gerçekleşme ve o yöne doğru yöneltme hissi daha fazla oluyor" ifadesi, deneyimsel öğrenmenin motivasyonel boyutunu göstermektedir. Veri görselleştirme etkinliği için daha kişisel bir bakış açısıyla Oğuzhan “hangi bölümleri alsam, benim için hangi kısımlar daha önemliydi diye düşündüm. Sonra biraz eledim” değerlendirmesi, deneyimlerini gözden geçirerek kendisiyle ilgili hangi bilgileri aktarmasının daha etkili görüneceği yönünde karar verme süreçlerini yansıtmaktadır.

Dijitalliğe olan ön yargılarını daha önce çoğu kez dile getiren Nurefşah, yapay zekâ etkinliğiyle ilgili olarak “…zaten gelecek bu olacak. En baştan biz kullanalım … İşte erkenden başlamak daha iyi olur diye düşünüyorum ben de” şeklindeki ifadesiyle çağa uyum sağlama gerekliliğiyle dijital araçları ve yapay zekâ uygulamalarını kullanmaya başlama motivasyonu oluştuğu anlaşılmaktadır.

‘Deneyimsel öğrenme’ temasına ilişkin ortaya çıkan ‘**önceki deneyimin tranfseri’** alt teması yönelik olarak Oğuzhan’ın "dijital medya dersinde kullandığımız programları burada uyguladık" ifadesi, teorik bilginin pratik uygulamaya dönüşümünü gösterirken ders sürecinde öğrenilenlerin ders dışı etkinliklerle pekiştirildiğini göstermektedir. Bu süreç, öğrencilerin dijital medya araçlarını sanat eğitimi bağlamında da anlamlandırdığını ortaya koymaktadır.

Pınar V.’nin “Sanatçı kimlik, araştırmacı kimlik, eğitmen kimlik… O kimlikler bazında belki şimdi araştırmacı kimlikle sanatçı kimliği birleştirmiş olabiliriz” şeklindeki ifadesi ise ders sürecinde sorgulanan a/r/tografik kimliklerin ders dışı etkinlikler kapsamına da dahil edilerek sorgulamanın devam ettiğini göstermektedir.

Ders dışı etkinliklerin ‘**teknoloji algısında dönüşüm’** temasını ortaya çıkaran öğrenci görüşlerinde Pınar V.’nin “önceden bir fikrim yoktu dijital çizimle alakalı... Sonrasında farklı farklı alanları olduğunu fark ettim” şeklindeki ifadeleri, veri görselleştirme etkinliğindeki

dijital hikâye anlatımı deneyiminden öğrendiği farkındalıkla dijital çizim algısındaki sınırların genişlediğini ortaya koymaktadır.

"Sanat eğitiminde çoklu medya ve remiks" etkinliğinde "yaratıcılığın bitişi" ile ilgili endişelerini belirten öğrencilerden biri olan Nurefşah, "Sanat ve yapay zekâ" konferansının ardından şu görüşleri belirtmiştir:

> "Ben 180 derece döndüm fikrimden... Yapay zekâdan veya teknolojiden çok uzaktım. Hani yapılabilir bir şeydi aslında ama tamamıyla teknolojiyi umursamamam veya bu kadar dikkat etmediğim için de başka birileri yapıyor gibiydi…bu şekilde hissettirdi bana. Hoşuma da gitti yani hani çok farklı yerlerde kullanılması…"

Ders sürecindeki ilk yapay zekâ denemeleri üzerine Rüya'nın "yapay zekâ bana çok şey katmadı açıkçası" karşısında, ders dışı yapılan etkinlikten sonra değişen görüşünü şu sözlerle açıklamıştır:

> "Ben de ilk başta böyle hiç olmaz öyle falan diyordum. Yine detaylı bilmiyorum ama yani ben bunu sadece böyle çizim yapıp kendi kendine çiziyor bu kadardan sanıyordum. Ki bunun daha fazla detayı varmış. Sadece çizimle ilgili yapay zekâ yokmuş. Diğer şeylerle ilgili de varmış. Ve diğer şeylerle ilgili olanlar çizime göre daha gerekli şeylerdi sanki"

Bu ifadeler, yapay zekâ uygulamalarına karşı önyargıları olan öğrencilerin bilgileri arttıkça tutum ve önyargılarındaki değişimi nasıl etkilediğini göstermektedir.

Pınar V.'nin şu ifadeleri, yapay zekanın olanakları hakkında sınırlı olan bilgisinin genişleyerek algısında farklı açılımlar yarattığını ortaya koymaktadır:

> "Benim ilgimi çeken kısım şeydi ... ChatGPT, Midjourney'de ya da Dall-E'de görsel oluşturma kısmı değil de... bu veri görselleştirmelerle de biraz bağlantılı sanırım, Burak Arıkan'ın işlerini göstermişti Bager Bey bize … böyle daha çok... bağlam, kavram haritaları gibi birbiriyle iç içe geçmiş oklar, bir kavram haritası oluşturmuş. Onlar çok ilgimi çekmişti benim."

Öğrencilerin bu değerlendirmelerinden ders sürecinde deneyimlenen bazı konuları anlamlandırmada yetersiz kalabildikleri, güncel önemi olan konularla ilgili alan uzmanlarından destek alınmasının öğrencilerin bakış açısını olumlu yönde etkileyici ve daha farklı boyutlarda öğrenmeye teşvik edici olduğu anlaşılmaktadır.

4.4 A/r/tografik Sorgulamaya İlişkin Bulgular

Uygulama süreciyle birlikte öğrencilerin a/r/tografik kimliklerine ilişkin bulgulara ve ortaya çıkarılan temalara bu başlık altında yer verilmiştir. Veriler, öğrencilerle yapılan görüşmelerin yanı sıra ders sürecinde öğrenciler tarafından tutulan dijital günlerdeki otobiyografik ifadelerle çeşitlendirilmiştir.

4.4.1 Sanatçı kimlik

Uygulama süreci boyunca keşfedilen, deneyimlenen, üretilen ve öznel sorgulamalarla sanatçı kimliklerine dair hangi çıkarımlarda bulundukları "sanatçı kimlik" ana temasının altında öğrencilerden elde edilen verilerle oluşturulan alt temalar, Şekil 4.6 ve Tablo 4.7'deki gibidir:

Şekil 4.7

Sanatçı Kimliğe İlişkin Tema Şablonu



Tablo 4.6

Sanatçı Kimliğe İlişkin Temalar

Sanatçı Kimlik
Sanatsal üretim ile gelişme
Öznel sorgulama odaklı yüzleşme
Sanatsal etkileşim ve diyalog kurma
Küratöryal deneyim ve öznel değerlendirme

Dijital çağda sanatçı olmaya dayalı ifade
İfadede çeşitlilik
Fırsat eşitliği
Fırsat eşitsizliği
Özgür ifade alanı
Güç ve temsil odağına sahip olma
Sanatın ilişkiselliğini fark etme
Yaratıcı farkındalık ile kendini geliştirme

‘Sanatçı kimlik’ temasına ilişkin ortaya çıkan **‘sanatsal üretim ile gelişme’** alt temasına yönelik olarak uygulama sürecindeki “Dijital Medya Uygulamalarının Keşfi” etkinliğinde öğrencilerin sanatçı kimliklerini geliştirebilecekleri uygulamaları tercih ettikleri ortaya çıkmıştır. Nurefşah bunu: “Ben ağırlıklı olarak dijitali aslında resim olarak kullanıyorum. O yüzden bulduğum uygulamalar da illüstrasyon yapabileceğim, resim yapabileceğim, renk skalasına çabuk ulaşabileceğim, fırçanın daha fazla olduğu uygulamalar üzerinden buldum” sözleriyle ifade etmiştir. Nurefşah, sanatçı kimliği yönüyle dijital araçları yalnızca bir teknik değil, **“duyusal deneyim”** olarak da kullanmıştır. Seçtiği dijital uygulamalarla kendine yeni bir ifade biçimi bulmuş ve sanat üretimini geliştirmeye çalışmıştır.

Oğuzhan, dijital günlüğüne kaydettiği notlarında sanatsal üretim ile gelişimini şöyle ifade etmiştir:

> “Öznel olarak gelişimim beklediğimden fazlaydı. Haftada en az 7 çizim yaptım. Bunu sosyal medyada paylaştım. Geri dönüşler beni besledi. Beklediğimden çok daha fazla bir gelişim kaydettiğimi hissettim. Haftada en az 7 çizim yapmak, benim için disiplinli bir çalışma rutini sağladı ve bu da sanatsal becerilerimde büyük bir ilerleme kaydetmeme yardımcı oldu.”

‘Sanatçı kimlik’ temasına ilişkin ortaya çıkan **‘öznel sorgulama odaklı yüzleşme’** alt temasına yönelik olarak Nurefşah etkinlikler boyunca öznel olarak sorgulama sürecini ve yüzleşme boyutunu şu cümlelerle ifade etmektedir:

> “Resimde birazcık spor gibi aslında. Resmin yüz basamaklı olduğunu düşünelim. Neredesin deseler ben daha ilk basamağı, ilk adımı yeni attım derim. Yeni bacağımı kaldırdım, yeni bastım oraya çünkü yeni başladım buna. Ama herkes sanıyor ki iki resim yapayım…sanatçı olayım…”

Bu süreçte sanatçı olma ve kimlik olarak sanatçı kimliğine giden yoldaki sorgulamalarını öne çıkaran bir öz-sorgulama ve yansıtma dikkati çekmektedir.

Aleyna, bu dersle birlikte yaptığı öznel sorgulamayı sanatçı kimliği açısından şöyle açıklamıştır:

> "Ben zaten resim yapıyordum ama düzenli olarak yapmıyordum. Kafama göre yapıyordum. Aklıma esince yapıyordum. Bu ders bana ne sağladı? Resim yaparken hemen pes ediyordum ya da bırakıyordum, beğenmiyordum. Onları eleştirmiyordum. Eleştiren gözle bakmıyordum. Bunu yapmaya başladım…mesela bu ders dahilinde galiba ya siz söylemiştiniz ya da Duygu Hoca söylemişti. Yaptığım resimlerin bir seri olabileceğini düşünüyordum aslında ama bunu böyle işte oturup işte, aaa bir seri yapayım falan diye düşünmemiştim ama bu aklıma geldi. Böyle bir şey yapmaya başladım. Yani devam ettirir miyim bilmiyorum ama başladım ve hoşuma da gitti açıkçası…"

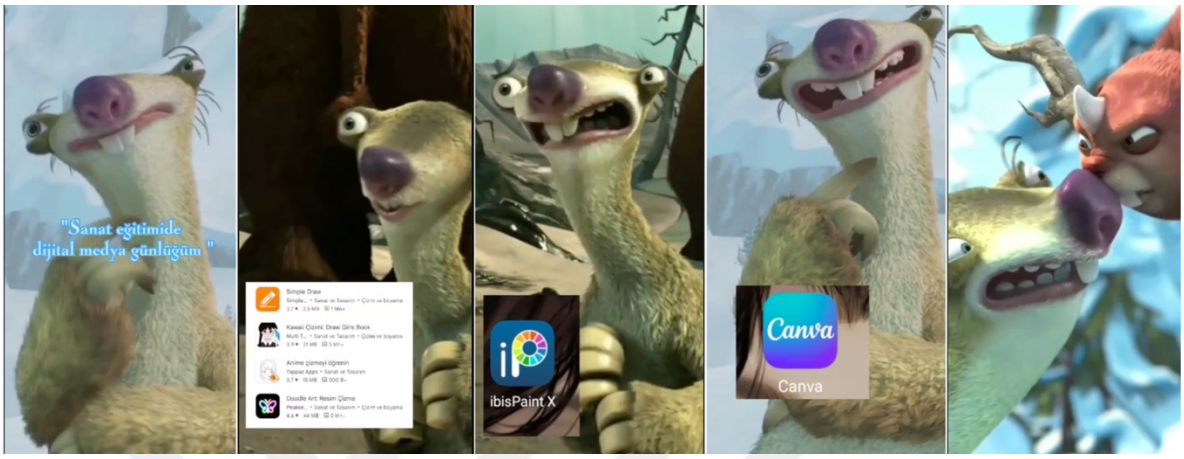
Zeynep, video olarak hazırladığı dijital günlüğünde ders sürecinde deneyimlediği dijital medya uygulamaları üzerinden sanat ve teknoloji ilişkisini öznel sorgulamalarla tartışmıştır. Teknolojiye karşı çekimser tutumunun süreç içerisinde değişimini şöyle ifade etmiştir:

> "Aslına bakarsanız teknolojiden pek hoşlanmam. O yüzden ilk başta bu derse alışamadım. Eh, birinci haftada dijital medya içeriği oluşturma ve günlük hayatımızın parçası olan iletileri inceledik. Görsel pedagojik bağlamda çeşitli alanları, programları ve sorunları tartıştık. Biraz araştırdım, çok da kötü değilmiş ya."

Ayrıca Zeynep, sanatçı kimliğinin teknolojiyle olan yüzleşmesini, video günlüğünde seslendirdiği karakterin ürkek ama şüpheci ve sorgulayıcı özelliklerini kendisiyle bağdaştırarak göstermiştir (Görsel 4. 34). Zeynep'in "bu derste günlük tutuyoruz, günlüğümü farklı şekilde uygulamaya karar verdim. Sesli bir günlük yapmayı planladım. Önce animasyon çizimleriyle bir animasyon döngüsü oluşturmaya karar verdim" ifadesi, öğrencinin başlangıçta "hoşlanmam" dediği teknolojiye karşı tutumunun zamanla değiştiğini göstermektedir. Bu süreçte Zeynep'in dijital günlük tutma pratiğini video ve ses düzenleme teknikleriyle çeşitlendirerek yaratıcı bir yaklaşım sergilediği ve teknolojik araçları kullanarak özgün bir ifade biçimi geliştirdiği görülmektedir.

Görsel 4.34

Zeynep'in Dijital (Video) Günlüğünden



‘Sanatçı kimlik’ temasına ilişkin ortaya çıkan **‘sanatsal etkileşim ve diyalog kurma’** alt temasına yönelik olarak Nurefşah bu bağlamda hem araştırmacı hem de pedagojik kimliği öne çıkan öğrencilerden biridir. Bu yönü onun diyalog kurma bağlamındaki adımlarını da güçlendirmiştir. Bu çerçevede görüş belirten Nurefşah: “Arkadaşlarımı şevklendirmek için onlara hadi desen yapalım, birbirimizi çizelim ama bu sadece normal desen olmasın. İstersen ekspresif çalış, istersen Fovizim tarzında çalış. Gelin birbirimizi çizelim ve bizim için mükemmel bir anı olarak kalır” diyorum…” cümlesi ile diyaloğa dayalı sanatsal etkileşimin kendisi için önemini vurgulamıştır. Bu yaklaşım aynı zamanda pedagojik kimliğe de yansıyan bir boyuttur. Çünkü Nurefşah’ın deyimi ile “şevklendirmek” pedagojik kimliğe dayalı öznel kimliğini de güçlendiren bir boyuttur (bkz. Pedagojik kimlik)

Oğuzhan, sanatsal etkileşime ve diyalog kurmaya dayalı olarak dijital günlüğüne şu cümleleri yazmıştır:

> “Geri dönüşler, farklı perspektifler sunarak çizimlerimi daha derinlemesine analiz etmemi sağladı. İnsanların yorumları ve eleştirileri, güçlü yönlerimi belirlememde ve zayıf yönlerimi geliştirmemde bana rehberlik etti. Bu sayede, kendimi sürekli olarak yenileyerek ve geliştirerek sanatsal becerilerimde önemli bir ilerleme kaydettim. Sosyal medyada paylaştığım çizimlerimin, diğer sanatçılarla da etkileşime geçme fırsatı verdiğini gördüm. Onların çalışmalarına katkıda bulunarak, birbirimizin sanatsal gelişimine destek olduk. Bu iş birliği ve paylaşım ortamı, sanat yolculuğumu daha da zenginleştirdi ve yeni perspektifler keşfetmeme yardımcı oldu.”

‘Sanatçı kimlik’ temasına ilişkin ortaya çıkan **‘küratöryal deneyim ve öznel değerlendirme’** alt temasına yönelik olarak Zeynep, oluşturduğu kişisel sanal sergisinde otobiyografik bir kurgu tasarladığını ve böylelikle kendi kişiliğini yansıttığını şu sözleriyle ifade etmiştir:

> “Daha çok benim sergimi gezdiklerinde sadece sanat eserlerimi değil de beni de tamamen tanımalarına odaklandım. Hem dijital resimlerimi koydum hem Ana sanatta çalıştığım resimlerimi koydum. Ve aralarındaki bağlantıyı da oluşturdum dijital resimlerimi oluştururken. Anasanat resimlerimle aynı konu üzerinden ve aynı renk paleti üzerinden gitmeye çalıştım. Biyografimi yazdım. Sıkıcı olmaması için kısa tutmaya çalıştım. Kendime ait resimler koydum. Biyografimde bahsettiğim şeyler üzerine gitmeye çalıştım. Kendime dair, işte bugüne kadar neler yaptım, neleri severim, nelerle ilgileniyorum, onlarla ilgili fotoğraflar yerleştirdim. Makyaj sanatı veya kendi hayatımda büyük bir bölüm oluşturan spor sanatımdan bahsettim. Onlarla ilgili fotoğraflar koydum.”

Pınar küratöryal deneyime dayalı üretim sürecini, sistematik bakış açısını kazanma boyutunu, mekân kurgusunu şu cümlelerle ifade etmektedir:

> “Mesela çalışmalarımı bir araya topladım. İşte bir duvara mesela sadece karakalem çalışmalarım. İşte bir duvara sadece o karikatür çalışması mesela. Daha düzenli yaptım, çalışma sayılarımı arttırdım ve mekanımı değiştirdim. Daha kapalı, kutu gibi bir alandan daha geniş, daha ferah bir alana yaptım. Bunları dikkate alarak yaptım.”

Kişisel sanal sergisinde mekânı baştan yaratamadığı için tam olarak kendini yansıtamadığını belirten Aleyna aslında nasıl bir kurgu oluşturmak istediğini şöyle açıklamıştır:

> “...böyle dijital ortamlarda böyle bir şeyler yapmak, işte oraya zaten kendi yaptığın şeyleri koymak, kendin yapmak çok güzel oluyor zaten… Aslında bir eser yanına eğer bir yazı ekleyebilseydik güzel olurdu. O eserin açıklaması gibi. Ama o zaman çalışmaların çok açık oluyordu böyle. Ben şiirler falan eklemek istemiştim. Ve güzel gelmedi gözüme, o yüzden yapmadım. Ama mesela sergi mekanına bir masa koysaydık, onların üzerine yazıları ekleyebilseydik güzel olmaz mıydı? Belki masumiyet müzesi gibi falan düşünseydim birazcık daha iyi olabilirdi… Burası benim sevdiğim şeylerin olduğu bir yer olurdu… duvarda tabela var örneğin kocaman. Devasa. Sergi alanında yatak var her şeyden öte. Bir tane kalem var mesela, kocaman. Yazı yazmayı, çizmeyi falan seviyorum. Yani sevdiğim şeylerin olduğu…”

Aleyna’nın aksine, Frame VR ile yapılan müze/sergi mekanını kişiselleştirme seçenekleri olduğundan ancak buna çok vakit ayıramadığı için etkili bir şekilde kullanamadığını ama

yine de farklılaşmaya giderek kendini yansıtabildiğini belirten Pınar V., kendi müze/sergi kurgusunu nasıl yaptığını şöyle açıklamıştır:

> "Sanal müze yaptığımız Frame VR uygulamasını ben sevdim. Çok fazla çeşit vardı. Çok fazla yapılmış odalar vardı. Bir de boş oda seçeneği vardı. Kendiniz işte duvarlar dikip çeşitli materyaller, objeler, nesneler koyup sergileme alanınızı oluşturduğunuz. Ben açık bir alan tercih ettim. Duvarları kendim hazırladım, sergileme duvarlarını. Daha böyle düz bir yapıda yaptım. Biraz daha ovalleştirerek. İşte arkada manzarayı kapatmasın. Bir de minik bir kamelyası vardı, onun içine de işte giriş hazırladım. Güzeldi, daha sonra kullanabilirim diye düşünüyorum. Özellikle vakit ayırırsam eğer, belki kendi sergi salonumu oluşturabilirim sıfırdan. Daha güzel, eğlenceli olur. Biraz daha eşsiz olur diye düşünüyorum… Eğlenceliydi benim için ve bana özeldi. Genel olarak arkadaşlarımınkine baktığımda hep böyle oda oda kapalı alanlardaydı ama sadece açık alanda olan benimkiydi. Farklı düşünmüştüm, onu sevdim o yüzden."

Pınar V., kurgu açısından müze/sergi düzenini beğenmiş olsa da sergilediği çalışmalarının sayıca yetersiz olduğu konusunda sergisinin yetersiz kaldığını şöyle eklemiştir:

> "Arkadaşlarımın çalışmalarını gördüğümde biraz daha eksik kaldığımı fark ettim. Özellikle sergi çalışmamda eserlerimi, çalışmalarımı sergi alanına dizerken birbirinden bağımsız ve daha az çalışmam olduğunu fark ettim arkadaşlarıma kıyasla. Çünkü onlar oda oda ayırmıştı dediğim gibi ve çalışmalara bir bağlam içeriyordu. Bir odadaki çalışmalar bir konseptti, diğer odadaki çalışmalar diğer bir konseptteydi. Belki o yüzden benim tek sıra haliyle yapmam daha kolay olmuştur. Çünkü bir bağlantıları yoktu… Benim fark ettiğim şey, çalışmalarımın bir konsept ya da bir seri haline gelmediğiydi."

Oğuzhan, kişisel sanal müze/sergisinde yer vermek istediği çok fazla çizimi olduğunu ancak sergideki seçkisini sadece ders sürecindeki çizimlerden oluşturduğunu belirtmiştir. Bu seçimini de sanatsal gelişim aşamasındaki dönemlerde birbirinden çok farklı tarzlara yöneldiğini ve her birine yer vermesinin kendini tam olarak yansıtamayacağını düşünmüştür. Kişisel sanal sergisi hakkında şu ifadelerde bulunmuştur:

> "...odak noktam çizimlerimi koyabilmekti. Bakalım ne kadar sığacak? Ve yani arttı bile. Mesela 2021'de çizdiğim bir seri vardı. O seriyi koyamadım. 2022'de çizdiğim bir seri vardı. O serileri de koyamadım. Sadece 2023'ün işte bu 2-3 ayda çizdiğimle doldurdum sergiyi. Çizim bence dönemsel oluyor... Mesela birkaç sene önceki çizimlerimi koysam ve şimdiki çizimlerimi koysam sergiye giren kişi benim olduğumu anlayamazmış. Çok değişti. Hani şu anki kendimi yansıtıyorum ama gelecekteki veya geçmiştekini yansıtmıyorum."

Oğuzhan kişisel sanal müze/sergisinde izleyici odaklı yaptığı düzenleme biçimine ilişkin küratöryal deneyimi hakkında dijital günlüğüne şu cümleleri yazmıştır:

> "Bu sanal müzede, eserlerimin yalın ve görülebilir olmasına büyük bir özen gösterdim. Sanat eserlerimin etkileyici ve anlaşılır bir şekilde sunulması, izleyicilerin deneyimlerini zenginleştirirken aynı zamanda sanatsal mesajlarımın iletilmesine yardımcı oldu. Eserlerimi yalın tutarak, karmaşık detaylardan uzak durdum ve ana fikri vurgulamaya odaklandım. Bu sayede, izleyicilerin eserlerime kolaylıkla bağlanmasını ve anlamalarını sağladım."

Halil de benzer şekilde dijital günlüğünde kişisel sanal müze/sergi düzenleme tercihinde izleyici açısından işlevselliğe odaklandığını şöyle belirtmiştir.

> "FrameVR'da kendi sergimi oluşturmak için en küçük salonu seçmeyi tercih ettim. Çünkü diğer salonlar gözüme fazlasıyla karışık ve hareketli göründüler. Bu kadar karışık bir salonda insanların, ziyaretçilerin, duvara asılı resimlere çok odaklanabileceklerini sanmıyorum. Dolayısıyla küçük, yalın bir salonun amacıma daha uygun olacağını düşündüm."

Halil buna ek olarak sergisine isim verirken teknolojik ortama vurgu yapmak istediği açıklayarak sanal ve gerçek müze/galeri mekanlarındaki olasılıkları şu ifadeleriyle karşılaştırmıştır:

> Sergimin adını "devinim" olarak belirledim; bunun sebebi aslında sergi içeriğinden ziyade serginin bulunduğu ortama yani teknolojik devinime dikkat çekmekti. …Sanal sergiyi somut, gerçekçi bir ortam gibi düşünmek yerine teknolojik fırsatlardan ve platformun el verişli imkanlarından yararlanarak gerçeküstü şeyler de ekleyebiliriz diye düşünüyorum. Yani gerçek ortamda havada yazılar uçuşmaz ama burada uçuşabilir veya gerçek ortamda bir sergi salonun ortasına basket potası yerleştirip basket atmayız ama sanal sergimizde bunu tercih edebiliriz, vb. farklı örnekler verilebilir."

Olcay, arkadaşlarının sanal müze/sergi tasarımlarında kendilerini yansıttığını şu sözlerle dile getirmiştir:

> "Herkesin kendi yaratıcılığı, kendi benliği olsun, kendinden bir şeyler katmış. İnsanları, az çok tanıdığım arkadaşlarım olsun kendinden bir parça gördüm orada. Gerek renk seçimi gerek dizaynı, mekân seçimi. Bunlar gerçekten yansıtıyor kişinin kendisini sanal müzesinde, sergisinde."

'Sanatçı kimlik' temasına ilişkin olarak **'dijital çağda sanatçı olmaya dayalı ifade'** kavramını sorgulayan öğrencilerden Zeynep: "…tuval üzerinde çok fazla ve sürekli üretmek

zor oluyor. Sürekli üretemiyoruz. Ama dijital ortamda bu imkanlar…elimizde olduğu için daha kolay bir şekilde üretebiliyorum" ifadelerinde bulunmuştur.

Halil, dijital günlüğünde sanatın ifade çeşitliliğine değinerek teknolojiyle birlikte bu çeşitliliğin artarak sınırlarının tahmin edilemez şekilde genişleyebileceğini şu şekilde belirtmiştir:

> "Artık sanat sadece kalem, kağıt, organik, fabrikasyon boyalar vb. malzemeler kullanılarak ortaya konulan resimlerden ibaret değildir. Çağ değişiyor, zaman ilerliyor teknoloji hayal edileni gerçekleştiriyor. Bu ne demek, artık hiçbir şey eskisi gibi olmayacak demek."

Oğuzhan, daha önceki deneyimlerinden yola çıkarak bir çalışmasının sergiye gerekçe belirtilmeden kabul edilmediğini anlatırken dijital çağda sanatsal üretimlerini sorgulama boyutundaki fırsat eşitliği erişimini şöyle ifade etmiştir:

> "Bir arkadaşıma mesela bu sanal müzeyle ilgili fikrimi söylerken "senin çizimlerini normalde hani bazı işte galeriler" tarafından kısıtlandığından bahsetti ama bu sanal sergiyle birlikte daha rahat bir ortamda sergi yapabilme fırsatı… Onun özgürlüğü var. O yüzden güzel yani. Sanal sergiye istediğimizi koyabilmemiz, istediğimiz yerde paylaşabilmemiz, insanlara gösterebilmemiz…"

Bu durum sanatın güç ve temsili ile ilgili bir boyutu da içeriyor. Öğrenci aslında sergi ve sanat ortamlarındaki tekelleşmeye gönderme yapmaktadır. Bu gönderme içinde güç ve temsil boyutunu kendi kontrolüne almanın sanatçı olarak kendine verdiği rahatlığı öne çıkarmaktadır.

Öğrencilerden Pınar V. ise deneyim kısıtlılığını şu cümleleriyle aktarmıştır:

> "Sanatçı kimliğim için çok deneyimleyemedim. Bir tane ChatGPT'den bir hikâye yazmasını istedim. Onu Dall-e'ye gönderecektim. Oradan görselini alacaktım. Nasıl bir şey yapar merak etmiştim ama pek inceleyemedim çünkü Dall-e'de kredim yokmuş. O yüzden onu deneyimleyemedim.".

Pınar V.'nin ortaya koyduğu boyut ise Oğuzhan'ın aksine fırsat eşitsizliğine vurgu yapmakta ve dijital çağda sanatçı olmayı ve ifadeyi bu eşitsizlik bağlamı ile sorgulamaktadır.

Olcay: "Araştırınca, keşfedince dijital alanda birçok şeyi kişiselleştirebildiğimizi gördüm. Gerçekten sorgulayınca, içerisindeki birçok şey özelleştirilebiliyor. Kendimizi

yansıtabiliyoruz. O açıdan çok özgür" vurgusu ile dijital çağda sanatçı olmanın olanaklar açısından yarattığı özgürlüğe göndermek yapmaktadır.

'Sanatçı kimlik' temasına ilişkin ortaya çıkan **'sanatın ilişkiselliğini fark etme'** öğrencilerin sanatın bağlamlarını fark etmeye başladıkları boyuttur. Bu durum aynı zamanda öğrenciler açısından sanatı bağlamsızlıktan bağlamsal bir sürece taşıdıkları bir boyuttur. Öğrencilerden Aleyna: "…dijital anlamda gelişmeliyiz, bilim yönümüzü beslemeliyiz, bunu işte sanatla da ilişkilendirmeliyiz ama bunu bir yandan içinde bulunduğumuz hayatı tanıyarak, doğayı tanıyarak." Benzer şekilde Pınar V., doğa ortamında yapılan yürüyüş pedagojisi etkinliğinde yapılan rizomatik sorgulama yolu ile sanat, doğa ve eğitim arasındaki ilişkiselliği fark ettiğini şu sözleriyle belirtmiştir:

> "Doğayı, sanatı ve eğitimi nasıl bir araya getirebilirim diye düşündüm. Yine kendi kendime otururken bunlar üzerine düşündüm. Sonrasında yaptığımız kavram haritasında aslında ne kadar bağlantılı olduğunu fark ettim. Üç alanda da ortak kavramları kullandık. Bu kavramların birbiriyle ilişkisine baktık. Aslında gidilen yollarda diğer kavramlara da uğradığımızı fark ettik…"

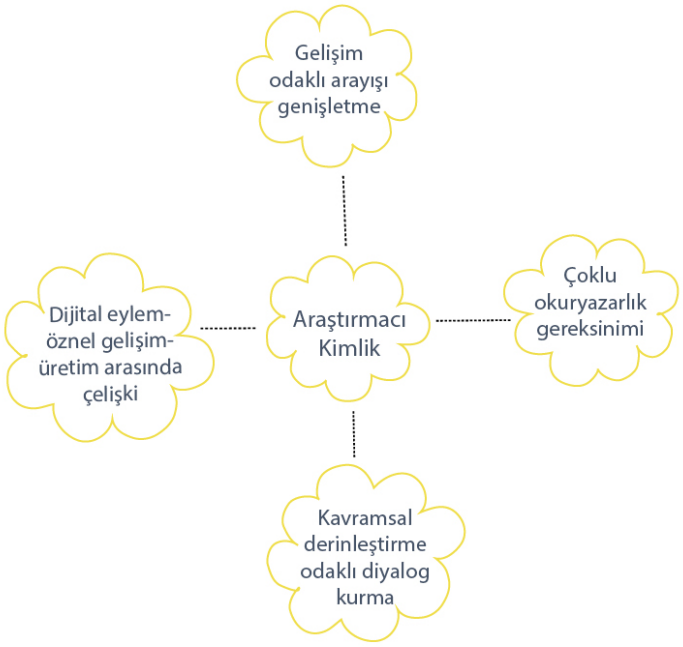
Bu farkındalık temel olarak yürüyüş pedagojisine dayalı olarak doğayı sanatsal sorgulamada işe koşma üzerine yapılandırılmıştır. Bu yapı içinde öğrencilerin doğa, insan, dijitallik, hayat, eğitim gibi birçok boyutun sanat ile ilişkili olduğunu fark etmeleri, sanatsal üretimlerine bu boyutların nasıl yansıdığını bir kez daha sorgulamaları bir yandan da araştırmada yürüyüş pedagojisinin odağını yakalamak anlamını taşıyordu.

4.4.2 Araştırmacı kimlik

A/r/tografik sorgulamaya dayalı araştırmacı kimliğe yönelik temalar Şekil 4.8 ve Tablo 4.8'de verildiği gibi ortaya çıkmıştır.

Şekil 4.8

Araştırmacı Kimliğe İlişkin Tema Şablonu



Tablo 4.7

Araştırmacı Kimliğe İlişkin Temalar

Araştırmacı Kimlik
Gelişim odaklı arayışı genişletme
Çoklu okuryazarlık gereksinimi
Kavramsal derinleştirme amaçlı diyalog kurma
Akranlarla diyalog
Yapay Zekâ (YZ) ile diyalog
Akranlarla karşılaşma
Dijital eylem-öznel gelişim-üretim arası çelişki

‘Araştırmacı kimlik’ kapsamında öğrencilerden **‘gelişim odaklı arayışı genişletme’** alt teması ile ilişkili görüş belirten Oğuzhan:

> “Çünkü tutorial'lar var mesela, bunları araştırarak programı daha hızlı ve seri şekilde kullanabiliyorum. Evet, araştırmacı diyoruz o zaman. Çünkü çok fazla yeni, kısa yol bakıyorum. Referans arıyorum... Olay araştırıyorum...fotoğraflara bakıyorum, fikirleri dinliyorum. Olay

> araştırıyorum. Şarkı sözlerine bakıyorum. O sözlerden bir şeyler çıkarıp çizim yapmaya çalışıyorum falan. Evet, araştırma hamlesi var."

İfadesi ile "araştırma hamlesi" vurgusu yapmakta ve bu süreci üretim sürecine yansıyan bir yapı içinde açıklamaktadır.

Nurefşah:

> "Ben ilk resme başladığım zaman o kadar çok örnek incelerdim ki. O kadar çok doğrusuyla yanlışıyla incelerdim sonra benden daha iyi bilen birine giderdim derdim ki ben şunun şurasını beğendim ama emin olamadım de hani bir yeri gözüme batıyor, neresi? Anlayamadım ben. Hep birine sorarım. Şimdi de böyle."

Cümleleri ile geleneksel sanat eğitimi odağındaki sorgulamalarını dijital ortama da taşıdığı vurgusunu öne çıkarmaktadır.

Bu dersle birlikte dijital ortamda takip ettiği uygulama ve hesapların sanatçı kimliği açısından yetersiz olduğunu fark eden Pınar V.'nin araştırmacı kimliğini bu yetersizliği gidermek için işe koşabileceğini şu sözlerle ifade etmektedir:

> "Sanatçıları sorgulamak konuda biraz daha referansım kısıtlıydı. Baktığım, incelediğim çalışmalar sınırlıydı. Onu biraz geliştirebilirim. Daha farklı alanlara, dijital medya uygulamalarına açılıp kimler neler yapıyormuş diye inceleyebilirim. Yine kendim ortamlarda var olmak için yaptığım çalışmaları sunabilirim, sergileyebilirim, paylaşabilirim diye düşünüyorum."

Olcay ise şu ifadelerle araştırmacı kimliğini genişletmeye dayalı hedeflerini ortaya koymaktadır.

> "...dijital üretimlerini incelediğim işler oldu. Çok eğlenceli işler gördüm. O yüzden kendime bir konsept belirleyip, belki bir konu belirleyip, bunun üzerine biraz daha okuma, araştırma yapıp kendime ait bir şey sunabilirim. Şu anda acemiliğimi bir şekilde attım diye düşünüyorum."

Halil, arayışı genişletmeye yönelik olarak sanatın temas ettiği alanların teknolojiyle birlikte genişlediğini ve bu yönde bilgi edinmenin gerekliliğini dijital günlüğündeki "bu ders bana şunu bir kez daha göstermiş oldu; sanatı anlamak için psikolojiyi, sosyoloji, felsefeyi ve artık teknolojiyi de anlamak gerekiyor (bence)" ifadeleriyle dile getirmiştir.

'**Araştırmacı kimlik**' kapsamında ortaya çıkan **"çoklu okuryazarlık gereksinimi"** alt temasına dayalı olarak Pınar:

> "Sanat artık dijitalden bağımsız olamaz bu günümüz koşulları ile birlikte… dijitalin her dalını bilmemiz gerekiyor...Nasıl hem heykel, grafik, resim, işte baskı hepsini bir arada alıyorsak bunu da bilmemiz gerekiyor ki öğrencilerimizi başka alanlara da yönlendirmeliyiz. Bu yüzden önemli buluyorum dijital kimliği."

İfadelerinde bulunmuştur. Burada aslında çoklu okuryazarlığa dayalı yeterlik alanları vurgusunu öne çıkarmaktadır. Bu sorgulamada pedagojik kimliğine de gönderme yapmaktadır.

'Araştırmacı kimlik' kapsamında ortaya çıkan **'kavramsal derinleştirme amaçlı diyalog kurma'** alt temasının içerdiği "kavramsal derinleştirme" temel olarak öğrencilerin dijital dünyada var olmaya dayalı yeterlik geliştirme boyutlarında araştırmacı kimliklerini besleyen oluş durumlarını ifade etmektedir. Bu bağlamda görüş belirten öğrencilerden Nurefşah:

> "...hani üst sınıflar oluyor veya nasıl desem özeneceğim güzel tasarımlar yapıyor ona soruyorum diyorum ki bu uygulamayı diyorum ben şurasını yapamadım gidiyorum videoları izliyorum işte şuradaki tuş ne işe yarıyordu vesaire hep bir öğrenme çabası içindeyim" demektedir.

Yapay zekanın görsel üretim mantığını araştıran Aleyna, bu süreci değerlendirerek sanatsal üretiminde yapay zekadan nasıl referans aldığını şu cümleleriyle açıklamıştır:

> "…bence dijital resimle ilgili en çok bana katkı sağlayan şey yapay zekaydı. Çünkü onun yaptığı resimleri kopyaladım. O başka insanların sanat örneklerini kopyalıyor, ben de onunkileri kopyalıyorum. Yani... Mesela bu robot çalışmasını falan yaparken ilk önce yapay zekaya bir resim yaptırmıştım ve sonra baktım. Bir robot yapmış ama çiçeklerle ve geleneksel dokularla. O kadar güzel yapmış ki sonra dedim ben neden böyle bir şey yapmıyorum? Ve çok hoşuma gitti bu ikisini birleştirmesi. Çok mantıklı geldi böyle. İlginç geldi ve ben de yapmaya başladım…".

Aleyna'nın diyalog kurduğu ortam temel olarak yapay zekâ olarak öne çıkmaktadır. Ancak bu diyaloğun referans noktası oluşturduğu, sanatsal ve estetik olarak kendisini mutlu ettiği ve bu referansı kendi üretimi için çıkış noktası olarak kullandığı görülmektedir. Olcay'ın:

> "Dijital medya olanaklarını sorgulamak beni güdüledi. Daha derin araştırmamı sağladı, daha yakın olmamı... olanaklarını incelememi sağladı. Yani o açıdan bana çok şey kattı…arkadaşlarımın yaptığı işleri inceledim. Nerede eksikliğim var? Kapasitem var mı yok mu? sorguladım"

Cümleleri ile dijital medya olanakları açısından kavramsal derinleştirmeyi ele almaktadır. Bu derinleştirme içinde akranlarla karşılaşmalar ve değerlendirmeler öne çıkmaktadır.

‘Araştırmacı kimlik’ kapsamında ortaya çıkan **‘dijital eylem-öznel gelişim-üretim arası çelişki’** alt temasının içerdiği “dijital eylem”, dijital medya olanaklarını sorgularken ortaya konulan her bir oluşu temsil etmektedir. Bu öğrencilerin araştırmacı kimliğine dayalı öznel gelişim alanı yaratma boyutu ile ilişkilidir. Ancak burada öne çıkan boyut üretim sürecinde yapay zekâ söz konusu olduğunda çelişki olarak öğrencilerin karşısına çıkmıştır. Öğrencilerden Oğuzhan, yapay zekâ uygulamalarını deneyimleyerek çizim konusu hakkında fikir aldığını ve oluşan görselden dolaylı olarak aldığı referanslarla sanatsal üretimler yaptığını şu sözleriyle dile getirmiştir:

> “Geçen hafta bir uygulamadan Pixar'da üyelik aldım ve sonsuz araştırma yapabiliyorum şu an yapay zekayla ilgili. Yani metni görselleştirmeyle ilgili. Ve hani referans alma noktasında hiç olmayan bir şey kendim oluşturup onu da referans alarak çizim yapmak biraz mantıklı gelmeye başladı. Tamam hani bire bir kullanmak çok sanatsal gelmiyor ama hani şeyi seçebiliyorsunuz işte hani Dali (sürrealist ressam Salvador Dali’den bahsediyor) tarzına çizsin veya Picasso tarzına çizsin veya işte realistik çizsin onu seçebiliyorsunuz. Veya işte vintage poster falan. Ardından işte kelimeleri yazıyorsunuz, anlatan kelimeleri ve bir kompozisyon oluşturuyor. Geçen hafta da işte o kompozisyonu referans alarak bir Pink Floyd çizimi yapmıştım. Yani sanatçı kimliğimle böyle bir şey yaptım. Referans alarak kullanılabilme noktasında bence mantıklı ama direkt kullanılma hala sakıncalı geliyor.”

Oğuzhan bu sorgulama içinde sanatçı kimliği ve öznel yaratım süreci ile yapay zekâ odaklı yaratım arası yaratıcılık sorgulaması yapmakta bu da çelişkiyi “sakıncalı” kelimesi ile öne çıkarmaktadır.

4.4.3 Pedagojik kimlik

Öğrencilerin ders sürecinde öğrenen ve öğreten yanlarıyla ortaya koydukları pedagojik kimliklerine yönelik görüşlerinden ortaya çıkan temalar Şekil 4.7 ve Tablo 4.8’de gösterilmektedir.

Şekil 4.9

Pedagojik Kimliğe İlişkin Tema Şablonu



Tablo 4.8

Pedagojik Kimliğe İlişkin Temalar

Pedagojik Kimlik
Mentörlük odaklı paylaşım
Akran mentörlüğü
Akranlar arası öğrenmede olağan akış
Öğretmen kimliğine dayalı aile mentörlüğü
Öznellikten topluluk olmaya dönüşüm
Dijitallik ile pedagoji arasında köprü kurma
Sanal kurgu ve üretime dayalı etik sorumluluk
Pedagojik hedefler ile dijitalliği ilişkilendirme
Nitelikli sanat izleyicisi yetiştirmek
Dijitali sanatı anlamanın yolu olarak kullanmak
Yaratıcı üretimdeki sınırlılıkları aşma yolu olarak dijital teknolojileri kullanmak
Etkileşim ve diyalog temelli sanat eğitimi yapılandırmak
Günceli dijitallik bağlamında yakalamak
Sanat eğitiminde etkileşim ve diyalog kurma yolu olarak dijitallik

	Popüler kültürden yararlanma
	İlgi alanı yaratma
	Merak ve motivasyon oluşturma
	Öğrencide dönüşüm yaratma
	Eğlenceli öğrenme alanı yaratmak
Dijitalle pedagojik yüzleşme	
	Dijitale dönük önyargıyı kırma
	Güncele uyum sağlamak
	Sanat eğitiminde teknoloji entegrasyonu
Hiyerarşik pedagojik süreci alt-üst etme	
	Öğretmen ile diyalog kurmak
	Öğrenci ile teknoloji odaklı etkileşim kurma yollarını sorgulama
	Öğretmenin rehberlik rolü
	Öğretmenin alternatif diyalog yollarını sorgulaması
	Öğretmenin rehberlik rolüne dayalı dönüşümü
Yapay Zekâ (YZ) ile pedagojik olasılıklar yaratma	
Dijital eşitsizliğin pedagoji ile ilişkilendirilmesi	

‘Pedagojik kimlik’ kapsamında ortaya çıkan **‘mentörlük odaklı paylaşım’** alt temasının öğrencilerin pedagojik kimliklerinde öne çıkan en önemli boyut akran öğrenmesi/mentörlük odağında yapılanmıştır. Bu bağlamda görüş ifade eden öğrencilerden Nurefşah, bildiklerini çevresindekilerle paylaşarak yaygınlaştırma isteğini şöyle açıklamıştır:

> “Artisette diye bir tane uygulama sunmuştum. Daha böyle yağlı boya efekti verebileceğimiz bir uygulama. Hem kendim kullanıyorum hem de hani bir yere gittiğimde tabletim yanımdaysa çıkartıp hemen arkadaşlarıma öğretiyorum. Diyorum, bak burada yağlı boya etkisi oluşturabiliyorsunuz. Herkese gösteriyorum, yaptırıyorum. O hissi tatmalarını istiyorum.”

Nurefşah’ın günlüğündeki otobiyografik bir yansıtma bu bağlamda öne çıkmaktadır:

> “Ablam Ankara'daydı bir dönem. Daha önce bir aradayken olan sohbetlerimizde Fikret Mualla vb. birçok sanatçıdan bahseder ve ablama anlatırım. Hatta önce anlatırım, ondan sonra mesela 3-5 gün geçer üstünden gider sorarım, quiz şeklinde: "Fütürizmin Türk temsilcisi kimdi?” Ben sana bunu anlatmıştım" derim. Cevap vermesini beklerim. Biraz zorladıktan, ipuçları verdikten sonra ismi alabilirsem alırım, alamazsam öğretene kadar devam ettiririm bunu. Ablam da Ankara’da sergiye gittiği zaman Fikret Mualla'yı görmüş, arkadaşlarına anlatmış. Mesela bana diyor ki “kendimi çok iyi hissettim…çünkü ben biliyordum dedi bana”

Nurefşah'ın pedagojik kimliğinde günlük yaşam kurgusu içindeki öğretme, mentörlük ve öğretmeden keyif alma kişilik özellikleri öne çıkmaktadır. Bu boyutları dijital dünyada da benzer yaklaşımla deneyimleyip arkadaşları ile paylaşmak ve paylaşım odaklı mentörlük rolü benimsemeye dönüşümü önemli bir boyuttur.

Aleyna ise mentörlük odaklı paylaşımı pedagojik kimliği bağlamında öğrenciler üzerinden ailelerini hedef alarak yapılandırmıştır. Hazırladığı ders planında bu dersteki ile benzer aşamaları takip ettiğini ve ortaya çıkan çalışmaların sergilenmesiyle sonuçlanacak 6 haftalık bir planlama yaptığından bahsetmiştir. Derslerde dijital medya kullanımıyla sanatsal çalışmalar yapma ve bunları sergilemenin aileler bağlamında yaygınlaştırıcı etkisi için şunları söylemiştir:

> "…bence bunu aslında görsel sanatlar dersine entegre etmek çok iyi. Çünkü aslında diğer böyle bütün alanlar bağlamında düşündüğümüzde sanki dijitale en uyuşmayan alan bizimkisi gibi görünüyor. Ya da insanlar böyle zannediyorlar. Sanatın dijitalde de yapılabileceğinin, dijitalin farklı yönleri açığa çıkarabileceğinin çocuklar tarafından da bilinmesi gerekiyor. Yetişkinlerin de bilmesi gerekiyor. O yüzden öğrenciler açısından dijital deneyimler, sergiler ve etkinlikler ile aileleri de öğrenmiş olur."

Nurefşah öğretmen kimliğinde, öğrenme sürecinde "etkileşimi tetikleyici ve paylaşımcı" bir yaklaşım geliştirmiştir. Nurefşah'ın bilgi biriktirmek yerine dağıtmayı, dolayısıyla kolektif ilerlemeyi önceleyen bir tutumu olduğu şu ifadelerinden anlaşılmaktadır: "Akran öğrenmesi bu yüzden çok önemli. Çünkü benim bildiğim şeyi arkadaşım da öğrensin istiyorum. Hani hiçbir zaman hiçbir şeyi kendime tutmak istemiyorum." Dijital çizim ve renklendirmeleri bir türlü bitiremediğini, pratiklik kazanamadığını belirten Aleyna, derste arkadaşlarının ona verdiği önerilerle yaptığı denemeleri şöyle değerlendirmiştir:

> "Mesela çoğu kişi önce genel çözümle başla dedi. Eğer detay detay gidersen bunu yapman zorlaşır ve yapamazsın. Ben bunu birkaç kere denedim ve mantıklı da buldum ve kocaman bir fırça alıp onu boyayıp sonra hataları silgiyle silip onun üzerinden gitmeye başladım. Önceden nasıl yapıyordum? Renkleri, renk renk seçiyordum ve ekran üzerinde boyuyordum. Karıştırıyordum, sonra yanlış olmuş diyordum, siliyordum. Yani dolayısıyla birisi iki saatte o resmi bitirip çıkartabilecekken ben gözünü bile bitirememiş oluyordum."

Aleyna'nın görüşleri uygulama boyutunda pedagojik kimlikte sınıf içindeki akran öğretimi boyutunun yoğun bir biçimde içselleştirildiğini göstermektedir. Bu süreç zaman içinde artık

ders doğası gereği kendi içinde yapılanmaya başlamıştır. Ayrıca akranlar arası öğrenme ve öğretmede olağan akış yaratmıştır.

Kendini henüz öğretmen olarak görmeyen Oğuzhan, bildiklerini arkadaşlarına aktarmasının aslında eğitimci kimliğini oluşturduğunu şu sözleriyle açıklıyor: "Evet, kendimi böyle çok öğretmen gibi hissetmiyorum ama yardım isteyenlere de yardım etmeyi, ediyorum yani. Ondan da zevk alıyorum çünkü deneyim aktarmak aslında öğretmenlik ve şu an belli bir deneyimim var." Derste de akran öğretimi yanıyla öne çıkan Oğuzhan, yardım ettiği diğerleri tarafından da öğretmen gibi görüldüğünü "evet yani şey oldu hani bir öne atılım ve bir şey bildiğini gösterince insanlar da seni öğretmen olarak görüyor" sözleriyle dile getirmesi, akran öğretiminin eğitimci kimlikle ilişkisini öne çıkarmaktadır.

'Pedagojik kimlik' teması kapsamında **'öznellikten topluluk olmaya dönüşüm'** alt temasında, öznelliği dijital medyada bir topluluk davranışına dönüştürme öğrencilerin deneyimlediği önemli boyutlardan biri olarak ortaya çıkmıştır. Topluluk olmaya dönüşüm diyalog kurmaya açık olma, kendini ifade etme, özgüven kazanma, dönüşler alarak kendini sorgulama gibi birçok bağlamı içermektedir.

Yaptığı sanatsal çalışmaları paylaşma çekimserliği olan Aleyna, sosyal medyadaki çoğunluğun içeriğini ve genel tavrını eleştirerek kendisinin etik çerçevede sosyal medyada olma isteğini şöyle anlatmıştır:

> "…biraz böyle şeyler de ya içime sinmiyor ya da utanıyorum falan. Ama sonra fark ettim ki bunları herkes yapıyor ve çok baktığın zaman resimlerine çok basit diyebileceğim kişiler. En ufak olaylar işte çok kötü hiç sanatsal olmayan resimlerle toplumsal olaylardan duyar kasıp parayı yürütenleri gördükçe sinirlerim bozuldu. O yüzden ben de bu alana bir giriş yaptım."

Oğuzhan, sosyal medya içeriğinin yaptığı üretimlerden oluştuğunu ve sanatçı kimliğini görünür kılmaya çalıştığını şu sözleriyle dile getirmiştir: "Çünkü ben daha çok sanatçı kimliğiyle şey yapıyorum orada, iş yapıyorum. Çizimlerimi paylaşıyorum… Sadece yaptığım işleri paylaşıyorum veya... Evet, sadece yaptığım işleri paylaşıyorum. O yüzden sanatçı kimliğimle bağdaşıyor." Derste yaptığı kişisel sanal müze/sergi tasarımını sosyal medyada paylaşmasıyla görünürlüğünün arttığını ise şöyle ifade etmiştir: "İnsanlar çok şaşırıyor. Bu nasıl olabilir? Bir sergiyi çizimlerle doldurdum. Ondan sonra Instagram'da da

paylaştım. Yakın çevremde veya beni tanımayan insanlar da buna erişti. Geri dönüşler de güzeldi.”

‘Pedagojik kimlik’ teması kapsamında **‘dijitallik ile pedagoji arasında köprü kurma’** alt temasında, dijitallik ile pedagoji arasındaki etkileşim öğrencilerin dijitalliğe dayalı olanaklarla öne çıkardığı boyutlar çerçevesinde şekillenmektedir. Çağın değişimiyle birlikte yeni neslin alışkanlıklarına uyum sağlayarak dijital araç ve uygulamaları sanat eğitimine entegre etmenin gerekli olduğu öğrenci görüşlerinde öne çıkmaktadır. Dijital olanakların erişimi ve gelişimi sanat eğitimi süreçlerini de entegrasyon boyutunda değiştirmekte ve dönüştürmektedir. Dijitallik ile pedagoji arasındaki görünmez köprüye dayalı görüş belirten öğrencilerden Nurefşah: “Şimdiki nesli düşünürsek hepsinin elinde bir bilgisayar, bir tablet var. Bu noksansız dijitallik ile herkesin her şeyi var elbette. Sanat eğitimi bağlamında onlara yağlı boya yaptıramayabilirim ama dijital bir uygulamadan bu hissi onlara tanıtabilirim.” cümlesi ile dijitallik içindeki sanallığa dayalı deneyimi öne çıkarmaktadır. Sanat eğitimine dijitalliğin entegrasyonunda eğitim süreçlerindeki sınırlılıklara alternatif olarak dijitalliği görmesi bu noktada önem taşımaktadır.

Aleyna dijital dünyadaki deneyimlerine dayalı olarak kurduğu köprü bağlamındaki görüşlerini şu şekilde ifade etmektedir:

> “Android telefonda bile kullanılabilecek çok basit uygulamalar var. Çok iyi uygulamalar da var. Ben mesela SketchBook'u çok seviyordum. Oradaki kalemin dokusunu, doku etkisini iyi veriyor olmasını seviyordum. Duyarlılığı da bayağı iyiydi (senkronizasyon). Bir de zaten ben görüyorum mesela... Küçük çocukların telefonlarına uygulamalar indirip... Hayran oldukları ünlülerin resimlerini yaptıklarını da görüyorum. Zaten bizim bir şey yapmamıza gerek yok, hepsi yapıyor. Yani... Zaten kullanıyorlar, yapıyorlar… O yüzden ben uygulamanın zor olduğunu düşünmüyorum. Bunu bazıları biraz ütopik buluyor. Ama bence kolay yani.”

Oğuzhan da Aleyna’ya benzer ifadeler ile “Yani değişen dünyayla beraber derslerde çok etkin şekilde kullanılabilecek çünkü artık yani yeni nesil gelen çocuklar da kalem kâğıt değil de daha çok tablet, bilgisayarla geliyor…” cümleleri ile yeni nesil öğrenenlerin dönüşümüne vurgu yapmaktadır. Öğrenciler dijitallik ile sanat eğitimi bağlamındaki pedagoji arasındaki köprüyü kurmanın olanaksız olmadığı bağlamına dayalı görüş belirtmektedir.

‘Pedagojik kimlik’ teması kapsamında alt tema olarak ortaya çıkan **‘sanal kurgu ve üretime dayalı etik sorumluluk’** öğrenci görüşlerine göre iki boyutta öne çıkmaktadır. Bunlardan birincisi yeni nesil öğrenenler bağlamında sanal dünyanın kurgusal yapısının gerçeklikten kopuşa neden olabileceğine ilişkin kaygılar bağlamındaki etik sorumluluktur. İkincisi ise pedagojik bağlamda üretim, bilgiye erişim, paylaşım vb. konularda etik ihlal ve intihal durumlarının oluşturabileceği sorunlardır.

Bununla birlikte bu kurulan köprü içinde pedagojik bağlamda sorgulanan boyutlar da dikkati çekmektedir. Aleyna dijital platformların ders bağlamında yararlı ancak çocukların gelişimi bakımından günlük hayatta olumsuz etkilerinin olabileceğini kendi çocukluk yaşantısıyla karşılaştırarak şu cümleleri kurmuştur:

> “… çocukların direkt bu dönem içerisine doğup bundan başka bir dünya bilmemeleri bence olumsuz bir şey. Çünkü kendi çocukluğuma bahsedecek olursam; biz dışarıda top oynardık, vakit geçirirdik. Bayağı bir vakit geçirirdik. Evet, telefonlar vardı ama bu kadar akıllısı yoktu. Yani yılan oyunları falan vardı. Onu da annemiz elimize verirse oynardık. Ya da şeyler vardı. Tetrisler falan. Ama şimdi çocuklar için çok görmemeleri gereken şeyler var. Videolar.”

Yapay zekayı etik açıdan değerlendiren Oğuzhan, sakıncalı gördüğü yanları şöyle belirtiyor:

> “...çok yararlı ama çok sakıncalı ya. Ödevin tamamını yazabiliyor çünkü. Ama şöyle, yazdığını kopyalayıp ona geri gönderip bunu sen yazdın mı deyince şey yapıyor, evet ben yazdım diye söylüyor ama bir metinde biraz sen biraz o yazarsa öğretmen onu nereden bulacak? Çok tehlikeli bir olay.”

‘Pedagojik kimlik’ teması kapsamında ortaya çıkan **‘pedagojik hedefler ile dijitalliği ilişkilendirme’** alt temasına yönelik pedagojik hedefler, öğrencilerin pedagojik kimlikleri çerçevesinde gelecekteki öğretmen kimliklerine dayalı sorguladıkları boyutları içermektedir. Bu boyutlar içinde hedefledikleri pedagojik bağlamlar; nitelikli sanat izleyicisi yetiştirmek, dijitali sanatı anlamanın yolu olarak kullanmak, yaratıcı üretimdeki sınırlılıkları aşma yolu olarak dijital teknolojileri kullanmak, etkileşim ve diyalog temelli sanat eğitimi yapılandırmak, günceli dijitallik bağlamında yakalamak yer almaktadır. Pınar, yapay zekâ ile öğretmenlik mesleğini ilişkilendirerek bakış açısını şu sözleriyle ifade etmiştir:

> “Sonuçta biz sanat okuryazarlığı olsun diye uğraşıyoruz. Çünkü mühendis de olsa, tıp da okusa, sanat seven, sanat bilen bu konuda beslenebilen birilerini yetiştirmemiz gerektiğini düşünüyorum. O yüzden sanatı yapmasından çok okuyabiliyor da olması lazım, anlayabiliyor

> olması lazım. O yüzden mesela bir resim yaptırırken yaratıcılığı yoksa bence bu alanlara yönelebilir. Yapay zekâ ile bir konu belirleyip, ondan ilham alıp kendisi bunu aktarabilir. Çok yetenekli olmasa bile. Çünkü bizim amacımız sadece çalışma çıkarsın değil, yapabilsin, anlayabilsin, okuyabilsin…"

Şeklinde ifade ettiği görüşleri ile Pınar sanatın bağlamsallığını, sanata dayalı ilişkiler kurabilmeyi, farkındalık yaratmayı sanat eğitiminde öne çıkarmaktadır. Sanatsal üretimde ise öğrencilerin yaratıcılık ketlenmelerini aşabilmede yapay zekanın etkili olabileceğini vurgulamaktadır. Bu iki boyut sanat izleyicisi ya da sanattan anlayan toplum yetiştirme vurgusu ile birlikte dijital teknolojilerin sanatı anlamanın önemli bir yolu olacağı vurgusunu da içermektedir.

Pınar V. ise ilkokul aşamasından başlayarak sanat eğitimi programlarının içeriğinin güncellenmesi gerektiğini ve görsel sanatlar dersinin alışıla gelmiş, eskimiş ve sınırlayıcı etkinliklerinin çağa uygun ve öğrencilerin daha etkileşimde oldukları şeklinde tasarlanması gerektiğini şu cümleleriyle ifade etmiştir: "Sanatsal farkındalık için çok erken yaşlarda eğitimin başlanması gerekiyor, verimli çalışmaların yapılmasına, müfredat içeriğinin geliştirilip öğretmenin de katkı sağladığı şekilde çocuklarla daha etkileşim halinde çalışmalar yapılması gerekiyor…" Bu bağlamda Pınar V.'nin görüşlerinde etkileşim boyutu öne çıkmaktadır.

Olcay, şu görüşleri ile pedagojik kimliğinde çağı yakalamanın gereğine vurgu yapmaktadır.

> "…çağa ayak uydurmak lazım. Öğrencileri de ona göre yetiştirmek gerek. Çünkü onlar dijitallik konusunda çok hazırlıklı bir şekilde çekirdekten yetişmiş olacaklar. Biz biraz daha sonradan içine dahil olmuş oluyoruz. O yüzden bizim 3 kat belki 4 kat daha hızlı adapte olmamız, araştırmamız lazım. Çünkü onlar dijitalin içine doğmuş olacak."

Halil de benzer şekilde pedagojik hedefler ile dijitalliği ilişkilendirmeye yönelik olarak günceli dijitallik bağlamında yakalama boyutunu dijital günlüğünde şöyle belirtmiştir:

> "Bizlerin, gelecek neslin teknolojiye yavaştan ayak uydurması ve onu benimsemesi gerekiyor. Eğitime katkı sağlayan teknolojik ekipmanları araştırıp, bulup onu nasıl kullanabileceklerini bilmeleri ve öğrenmeleri gerekiyor. Bu ders ile birlikte teknolojinin aslında bizim hem eğitim alanımıza etkisini-katkısını hem de sanata getirdiği farklılıkları ve değişeme açık doğruları nasıl etkilediğini görüyoruz."

Oğuzhan, öğrencilerin kendilerini tanıma ve ifade etme becerilerinin sanat yoluyla geliştirmelerinin önemini vurgulayarak dijital dünyanın olanaklarıyla bu becerileri geliştirmede ve yaygınlaştırmadaki pedagojik hedeflerini dijital günlüğünde şöyle ifade etmiştir:

> "Sanat, öğrencilerin yaratıcılıklarını serbest bırakmalarını, düşünme becerilerini geliştirmelerini ve kendilerini ifade etmelerini sağlar. Dijital dünya, sanatı daha da erişilebilir hale getirerek herkesin bu deneyimi yaşayabilmesini sağlar. Öğrencilere dijital sanat araçlarını ve tekniklerini öğreterek, onların sanatsal yeteneklerini keşfetmelerine ve geliştirmelerine yardımcı olmayı hedefliyorum."

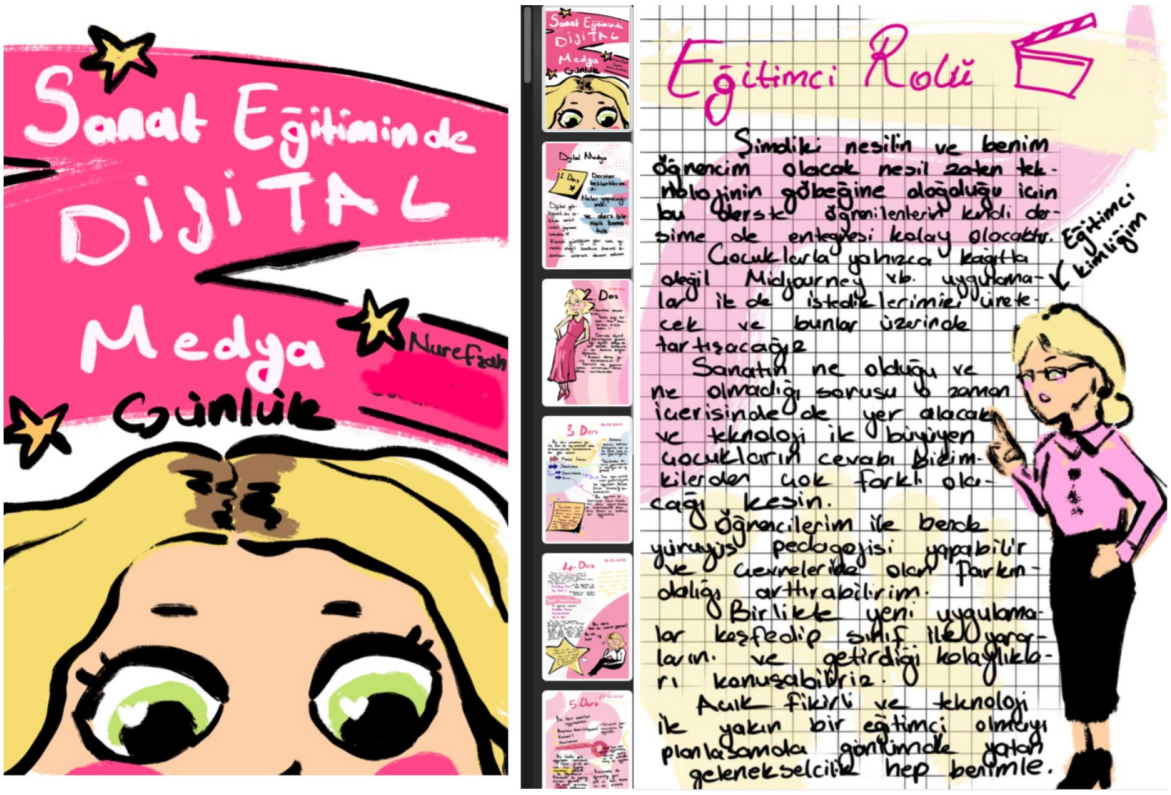
Nureşfah, dijital günlüğüne aldığı notlarda eğitimci kimliğine dair pedagojik hedeflerini dijitalle ilişkilendirerek şöyle dile getirmiştir:

> "Şimdiki neslin ve benim öğrencim alacak nesil zaten teknolojinin göbeğine doğduğu için bu derste öğrenilenlerin kendi dersime de entegresi kolay olacaklar. Çocuklarla yalnızca kâğıtta değil Midjourney vb. uygulamalar ile de istediklerimizi üretecek ve bunlar üzerinde tartışacağız. Sanatın ne olduğu ve ne olmadığı sorusu o zaman içerisinde de yer alacak ve teknoloji ile büyüyen çocukların cevabı bizimkilerden çok farklı olacağı kesin. Öğrencilerim ile ben de yürüyüş pedagojisi yapabilir ve çevremizde olan farkındalığı artırabilirim. Birlikte yeni uygulamalar keşfedip sınıf ile yararlarını ve getirdiği kolaylıkları konuşabiliriz. Açık fikirli ve teknoloji ile yakın bir eğitimci olmayı planlasam da gelenekselcilik hep benimle."

Nurefşah'ın bu ifadelerinden uygulama sürecindeki deneyimlerini öğretmenlik mesleğine de aktarmayı hedeflediği anlaşılmaktadır. Geleneksel yollarla sanat üretimlerine devam ederken dijital teknolojileri de dışlamayacağı ve yeni nesil ile çağın getirileriyle uyumlu bir şekilde hareket edeceği yönündeki görüşlerinden çok yönlü bir pedagojik kimlik benimsediği görülmektedir. (Görsel 4. 35).

Görsel 4.35

Nurefşah'ın Dijital Günlüğünden



‘Pedagojik kimlik’ teması kapsamında öğrenciler, **‘sanat eğitiminde etkileşim ve diyalog kurma yolu olarak dijitalliği’** ele alırken pedagojik kimliklerinin sınıf arkadaşlarına yansıması boyutunu ve gelecekteki öğretmen kimliklerinin şekillenişi boyutu ile yansıtmışlardır. Öğrencilerden Nurefşah: “Oğuz'la mesela çalışmalarını kâğıda yaptığı dönemlerde niye dijitale aktarıp da üstünden geçmiyorsun demiştim …dijital çalışmalarına ben bunu söyledikten sonra başladı mesela.” sözleri ile akranlar bağlamında diyalog ve pedagojik kimliğini öne çıkarmaktadır.

Görsel sanatlar dersinde tüm öğrencileri ilgi alanlarına göre sanata teşvik etme amacını belirten Pınar ise dijital araç ve uygulamaların bunu sağlayabileceğini şöyle dile getirmiştir:

> “…yeni neslin biraz daha dijitale kaydığının farkındayım. Gelecekte öğrencilerimi hangi programlara yöneltebileceğimi düşünüyorum. Hocam şunu düşünüyorum, mesela kendi lisedeki sınıfıma baktığım zaman gerçekten resmi çok ilgisiz, arka sıra oluyor mesela. Ben öğretmen olduğum zaman nasıl onları resme kazandırabilirim? Mesela bir gamer çocuk sınıfta. Ben onu nasıl kazandırabilirim derse... Mesela kendi resimlerimi düşünüyorum, en arka sıraya geçip

> uyuyorlar da. Onları animasyon karakterler, çizgi karakterler, oyun karakterleri tasarlamaya yönlendirirsem dijital olarak belki de dersim kapsamında kazanırım diye düşünüyorum. Ya da aynı şekilde kitap okumayı çok sevmeyen bir çocuğa bak sen de kitap yazıp resimlerini kendin yapabilirsin deyip yönlendirmek istiyorum. Onların ilgi alanlarına göre de aslında sanatın var olduğunu göstermek istiyorum. Bize öğretmenlerimiz bunu ortaokulda ya da lisede açıkçası yapmadılar."

Pınar bu süreçte gelecekteki öğrencileri ile diyalog kurma yolunu sorgulamaktadır. Bu bağlamda dijitallik ile alternatif çıkış yolları yaratmaktadır. Bu çıkış yolları arasında popüler kültürden yararlanma, ilgi alanı yaratma, merak ve motivasyon oluşturma, öğrencide dönüşüm yaratma yer almaktadır.

Bir diğer öğrenci Olcay "…öğrencilerimize dijital medyanın eğlencesini ve olanaklarını fark ettirirsek ve aktarırsak belki daha sıcak bakarlar..." cümlesi ile eğlenceli öğrenme alanı yaratmak boyutuna dikkat çekmektedir.

'Pedagojik kimlik' teması kapsamında alt tema olarak ortaya çıkan **'dijitalle pedagojik yüzleşme'** öğrencilerin öğretmen kimliklerindeki dijital süreçlere olan mesafeli duruşunun dönüşümüne vurgu yapmaktadır. Öğrencilerden Nurefşah: "Evet, belki dijitalle vesaire çok uzaktım ama şimdi arkadaşlarıma veya ileride olacak öğrencilerimi yönlendirmek bakımından kendimi güçlü buluyorum bu bakımdan. Zayıf hissetmiyorum asla."

Pınar bu derste edindiği farkındalığı, öğretmen adayı olan bir öğrenci olarak şu şekilde sorgulamıştır:

> "Yani bu tablet meselesine mesela hani hiç ilgim yoktu gerçekten. Hani kağıdım, kalemim, boyalarım. Bir de grafik dersinde programlar bana yetiyor diye düşünüyordum ama bu uygulamaların çok kolaylaştıran bir şey olduğunun farkında değildim. Aklımdakini bir şeylere dökmek için kısa bir yol bence. Kendini çok yormana gerek yok. Ve daha güzel şeyler sonuçlanıyor bence. Ve arkadaşlarımın çalışmalarını gördüğümde çok geri kaldığımı düşündüm açıkçası. Biraz düştüm o konuda. Üzüldüm. Ama yani yine de biraz yakalamaya çalıştım diye düşünüyorum. Bu şekilde ve derslerde bunun bu kadar önemli olduğunu farkında değildim bu dersten öncesinde. İşte ileride okulda kullanabileceğimi farkında değildim mesela öğretmen olduğumda. Bunları fark etmemi sağladı."

Pınar sorgulama sürecinde sanat eğitiminde dijital teknolojilerinin entegrasyonu boyutunu öne çıkarmaktadır. Bu entegrasyonun dersine katabileceği süreçleri ise farkındalığının artmasına dönük olarak yorumlamıştır.

Kendi öğrenme ve uygulama yaklaşımını sorgulayan Aleyna bunu şu sözleriyle ifade etmiştir:

> "Çünkü bir şeyi yapmak zorunda olunca yapıyoruz. Bu kadar basit. Sadece kendine bir hedef belirlemen gerekiyor. Yakın hedefler, uzak hedefler, ne yapmak istiyorsun, fikrini yazıyorsun…Yani ben bunu asla plansız bir şekilde yapamayacağımı anladım. Belki diğer kişilerin kendilerine böyle biraz iradeleri güçlü olabilir, kendilerine güvenleri tam olabilir. Ama bende o yok. Benim iradem çok zayıf hocam. Ve onun için de benim bir plana…yönlendirici bir etmene ihtiyacım var. Kendime bunu bağlı tutmam lazım."

Oğuzhan eğitimci kimliğini, atölyesi olan bir sanatçının atölyesine gelen katılımcı ya da kursiyerlere spesifik bir sanat disiplini üzerinden eğitim veren biri olarak gördüğünü belirtmiştir: "Ben öğretmen kimliğimi hiç düşünmedim. Şöyle, aslında kullandım. Şöyle bir planım vardı, bir atölye düzenleme düşünüyordum işte. Yaptığım illüstrasyonları insanlara öğretme açısından."

Oğuzhan, geriye dönük olarak kendi öğrencilik hayatını sorguladığında ise kendi pedagojik kimliğinde olmasa da genel olarak pedagojik kimlikte olması gerekenlere dönük vurgusu öne çıkmaktadır:

> "Resim dersinde mesela ortaokulda ve lisede gördüğümde bir şey anlamadım, bir şey anlatmadılar. Mesela bana o zamanlarda bir grafik tabletle çizim yapmayı öğretselerdi şu an çok daha iyi ve farklı şeyler yapıyor olabilirdim. Veya bir Photoshop gösterselerdi, Procreate gösterselerdi. Şu an daha ileride olabilirdim. O yüzden bu teknolojinin olumlu yanı işte çağa ayak uydurmak ve çağa göre iş yapabilmek"

Olcay da benzer şekilde çağa uyum sağlanması gerektiğini şu sözleriyle vurgulamıştır:

> "Alfa kuşağı geldi. Ondan sonraki kuşaklar zaten teknolojinin içine doğdu. Gerek bu pandemiden kaynaklı gerek bu kapanmalar ve uzaktan eğitim sürecinde, dijital medyanın olanaklarına daha fazla ihtiyaç duyduk, gereksinim duyduk. O yüzden ileriki zamanlarda, belki şu an çok yaygın olmasa da tesiri katlanarak arttırıyor. O yüzden ileriki süreçlerde öğretmen olduğumuz zaman muhtemelen o sürece evirilecek. Kimi zaman belki uzaktan yapabileceğiz derslerimizi. Belki bizim yaptığımız gibi bir sınıf ortamı düzenleyip, oradan öğrencilerin katılımıyla, belirli platformlar üzerinden dersleri gerçekleştirebileceğiz belki de."

Zeynep ise:

> "…bunu kendi öğretmen hayatımda da kullanabileceğimi öğrendim. Teknolojiye çok uzak olabiliyoruz bazen. Ben mesela çok uzağım ama hani yakınlaştığımızda ön yargılarımızı kırdıktan sonra aslında hayatımızda güzel şeylere neden olabilir yani. Öğretmenlik hayatımda da öğrendiğim uygulamaları kullanmayı düşünüyorum."

Sözleri ile dijital yüzleşmeye dönük ön yargıları kırma boyutuna vurgu yapmaktadır.

'Pedagojik kimlik' teması kapsamında alt tema olarak ortaya çıkan **'hiyerarşik pedagojik süreci alt-üst etme'** temelde öğrenci ve öğretmen kimliklerinin dönüşümü, ilişkiselliği ve hiyerarşik yapıya evrilmesi ile ilişkilendirilmiştir. Bu temaya ilişkin "öğretmen" ile diyalog kurmak, teknoloji odaklı etkileşim, öğretmenin rehberlik rolü, öğretmenin alternatif diyalog yollarını sorgulaması, öğretmenin rehberlik rolüne dayalı dönüşümü boyutları öne çıkmaktadır.

Nurefşah, bu bağlamda öğretmek kavramını şu sözlerle sorgulamaktadır: "Bu çağda öğretmenin sana bir şey vermesini bekleyemezsin…Öğretmen bir şey öğretmekten çok diyalog kurarak rehberlik yapmak rolünü üstlenmektedir."

Zeynep ise:

> "Mesela Bugüne kadar hep ortaokul zamanlarımdan bahsediyorum, ilkokul falan. Oradaki resim öğretmenlerimiz genelde konuyu söyler ve oturur yerine öğrencilerin çizmesini bekler. Böyle olmamak gerekiyor bence. Sürekli aktif olmak. Öğrencilerle ilgilenmek ve gerektiğince fazla örnek göstermek. Teknolojiyi kullanarak…öğrencilerin ufkunu genişletmek ve onların görsel hafızalarına farklı deneyimler yaşatmak çok önemli. Ki hayal güçleri gelişsin…"

Cümleleri ile hiyerarşik bilgi aktarımından çok teknoloji odağındaki etkileşime dayalı öğretmenin rehberlik rolüne vurgu yapmaktadır.

Aleyna'nın:

> "Çoğu çocuk okulu gereksiz buluyor. Okula gitmek istemiyor. Okulu sevmiyor. Resim dersini sevmiyor. Ama aslında onlara bir şeyleri sevdirmek için onların ilgi alanlarına hitap etmemiz gerekiyor. Çocukların çoğu oyun oynar. Çocukların çoğu bilgisayar oyunlarını çok sever. Dijital platformlarda da bence bunu öğretmen kimliğine entegre etmek. Çocukların ilgi alanlarını bilmek, takip etmek önemli."

Cümleleri ile yine hiyerarşik yapının öğretmen açısından diyalog kurma yolları bulmaya dayalı olarak dönüşümünden bahsetmektedir.

‘Pedagojik kimlik’ teması kapsamında ortaya çıkan **‘yapay zekâ ile pedagojik olasılıklar yaratma’** alt temasına yönelik olarak Pınar V. yapay zekâ ile iş birliğine dayalı pedagojik olasılıkları sorgulama boyutunda bir ders planı hazırlamıştır. Gelecekteki öğrencilerinin sanatsal çalışmalarında referans alabilecekleri fikir ve görsellerde yapay zekâ uygulamalarından yararlanma boyutunda bir planlama yapmıştır. Pınar V., öğretmen olarak yapay zekadan yararlanma boyutu ve sınırıyla ilgili düşüncelerini ders planı üzerinde şöyle aktarmıştır:

> “...düşündükleri, kurguladıkları hikâyeyi ChatGPT’de yazmaları isteniyor. İşte “karne sevincini nasıl yorumlar, nasıl bir hikâye yazar?” gibi. Ondan sonra o hikâye açıklamasını Dall-e’ye gönderiyorlar ve oradan görsel oluşturması isteniyor. Oluşturulan görsel inceleniyor yine işte. Sizin çalışmanızda olanlar neler, farklılıkların neler, görsel anlamda değil de işte duygusal ve kavramsal anlamda inceliyorlar bunları. Sonrasında Dall-e’de çıkan görseller biraz daha kolaja uygun olduğu için kolajı seçtim ben. Öğrencilerden bir kolaj çalışması yapması isteniyor. Yine kartonlar olabilir, boyalar olabilir, belki dergilerden kestikleri parçalar olabilir. O çalışmalardan esinlenmeyle yine aynı kavramlarla farklı bir çalışma oluşturuyorlar. Bunlar yine sonra inceleniyor öğrencilerle birlikte.”

‘Pedagojik kimlik’ teması kapsamında öğrencilerin öne çıkardığı boyutlardan biri de pedagojik kimlikleri bağlamında yeni nesil öğrenenlerin fırsat eşitliğine sahip olmamalarıdır. Bu tema altında ortaya çıkan **‘dijital eşitsizliğin pedagoji ile ilişkilendirilmesi’** alt temasına ilişkin olarak öğrencilerden Zeynep görüşlerini şu şekilde ifade etmektedir:

> “Dijital teknoloji... Hocam şöyle bir şey, teknolojik şeyler herkesin elinde olan şeyler değil, öğrencilerin hepsi aynı düzeyde gelire sahip olması gerek veya okulun bunu sağlaması lazım. Mesela bilgisayar odasında bu ders rahatlıkla işlenebilir ama ayrı bir ortamda öğrencilerden bu teknolojik gereçleri öğrencilerden beklemek biraz yanlış olur. Çünkü herkesin maddi geliri aynı değil. İşte okulda dediğim gibi böyle bir sınıf sağlanırsa gerçekleştirilebilir. Farklı uygulamalar öğrencilere tanıtılabilir. Ve öğrenciler bu uygulamalarla kendi ödevlerini yapabilirler. Farklı yönlerde de kullanabilirler…maddi olarak zorluk yaşayan bir insan için olumsuz olabilir. Hatta dersten çekilmesine bile neden olabilir. Okulda bir ortam sağlanmazsa işte mesela herkeste aynı donanımsal özellikte cihaz olmayabilir. Ipad'de çizen insanın yaptığı çalışmayla Android bir telefonda yapılan çalışma arasında dağlar kadar fark var ve bu öğrenciyi kırabilir, ezebilir. Diğerlerinden geride kaldığını düşündürüp daha çok uzaklaşabilir bu dersten.”

Pınar da okullardaki teknolojik imkansızlığın dijital çağ için olumsuz olduğunu belirterek şunları söylemiştir:

> "Hocam işte teknolojik erişim kısmı önemli. Mesela devlet okulunda bunlar çok kolay olmayabilir açıkçası. Bilgisayar olsun, tablet olsun ulaşamayabilirler ama özel okullarda ulaşabileceğimizi düşünüyorum. Bunlara dikkat etmemiz gerekiyor olumsuz olarak bence."

Aleyna: "Şimdi öncelikle Türkiye şartları ve ekonomisi dahilinde düşündüğümüzde tabii ki de ilk Android uygulamalarına bakmak gerekiyor. Çünkü yani iOS gibi donanımlar ya da markalar biraz pahalı kaçıyor ve çok uygulanabilir olmuyor."

Teknolojik imkanları öğrenim derecesine göre değerlendiren Aleyna şu sözleri söylemiştir:

> "Eğer bir öğretim olarak verilecekse, resim derslerinde okulun imkanlarında büyük ihtimalle bilgisayarlar vardır. Ama eğer yoksa her çocuğun bir telefonu vardır. Bir çocuk için telefon yeterli olabilir. Ama bir üniversite öğrencisi için ve onu dijital sanat anlamında bir proje yapması için çok basit kalıyor bence…"

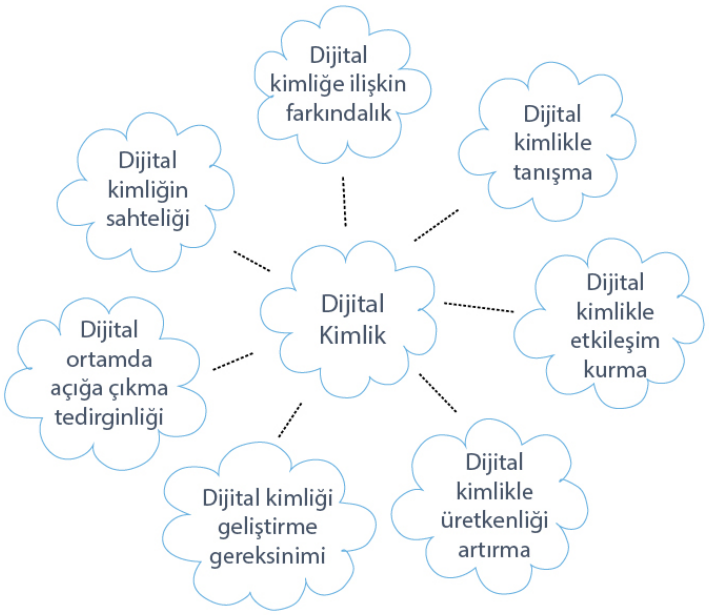
Bu ifadelerden dijital uygulamaların kullanımına yönelik derslerin etkili bir şekilde verilebilmesi için eğitim kurumlarında öğrencilerin teknolojik olanaklardan eşit bir şekilde yararlanabileceği bir ortam yaratılması gerektiği anlaşılmaktadır.

4.4.4 Dijital kimlik

Öğrencilerin sanatçı, araştırmacı ve pedagojik kimlikleri ile paralel bir yapı içinde dördüncü bir kimlik olarak dijital kimlik ortaya koymaları bu araştırmanın a/r/tografik sorgulama boyutunda kimlikleri genişletmeye dönük dijital ortam yansımasıdır. Bu bağlamda dijital kimlikte öne çıkan boyutlar Şekil 4.8 ve Tablo 4.9'daki gibi yapılanmaktadır.

Şekil 4.10

Dijital Kimliğe İlişkin Tema Şablonu



Tablo 4.9

Dijital Kimliğe İlişkin Tema Tablosu

Dijital Kimlik
Dijital kimliğe ilişkin farkındalık
Dijital kimlikle tanışma
Dijital kimlikle etkileşim kurma
Dijital kimlikle var olma gereksinimi
Dijital kimlik ile üretkenliği artırma
Dijital kimliği geliştirme gereksinimi
Dijital kimliğin sahteliği

‘Dijital kimlik’ teması kapsamında ortaya çıkan **‘dijital kimliğe ilişkin farkındalık’** alt temasına yönelik olarak öğrencilerden Nurefşah dijital kimliğe mesafeli durmasına rağmen dijital alana ilişkin olumlu düşüncelerini şu sözlerle açıklamaktadır:

> “Hani belki dijitalde çok güçlü yönlerim yok, evet. Ama hep izlerim, hep bakarım insanlar ne yapmış, nasıl evrilebilmiş. Çok büyüleniyorum. İnsanlar çok güzel şeyler yapıyorlar. Çok boyutlu bir bir alan yani. Biz dijitaldeki güçlü yönlerimizi bir türlü fark edemiyoruz. Kendimiz de fark edemiyoruz. Karşımızdakilere de fark ettiremiyoruz.”

Nurefşah ders kapsamında yaptığı etkinlikler boyutunda dijital kimliğini sorguladığında ise görüşlerini şu şekilde belirtmiştir:

> "Kendi derslerim bağlamında örneğin Grafik dersi için diyeyim… İllüstrasyonlarımı tamamen dijital çizim araçları ile oluşturdum (Procreate). Mesela Dijital Medya dersin günlüklerini, yine dijital bir resim uygulamasından yaptım. Aslında bütün dersi dijitalden yürüttüm. Ya bilgisayardaydım ya da hep tabletteydim."

Nurefşah'ın ders etkinliklerini ifade ederken dijital kimlik oluşturma bağlamındaki deneyimleri dijital kimliğe ilişkin önyargılarına rağmen bir kimlik oluşturduğunu ortaya koymaktadır.

Aleyna dijital kimliğe ilişkin farkındalık geliştirirken yeni nesildeki dönüşümü de sorguluyor ve bu bağlamda bir öz eleştiri ile farkındalığını ortaya koymuştur:

> "Mesela ben bu YouTube'da yapılan editleri falan, çocukların editlerini, aa işte ne güzel, çok basit işte ne güzel falan. Ama edit yapmaya başladığım zaman CapCut kullanıyorlar ya. Aslında o kadar da kolay değilmiş mesela. Bunu fark ettim. Ama onların hepsi bunu yapıyorlar. Hepsinin kendi YouTube kanalları var, bütün çocukların. Videolar paylaşıyorlar, içerik üretiyorlar. Muhtemelen bu çağda doğsaydım ben de böyle olurdum. Yani... O yüzden bence güzel ya, güzel bir şey. Deneyim kazandırıyorlar kendilerine. Bu çocukların hepsi medyacı olacak."

'Dijital kimlik' teması kapsamında ortaya çıkan **'dijital kimlikle tanışma'** alt temasına yönelik olarak yaptığı çalışmaları dijital ortamda paylaştığı bir sosyal medya hesabı olmadığını belirten Pınar, dijital kimliğini sadece derste yapılan kişisel sanal müze/sergi çalışmasıyla şu sözlerle sınırlandırmıştır: "Hocam, benim dijital kimliğim... Sanal müze yaptık, o var. Onun haricinde açıkçası çok dijital kimliğim yok."

Olcay dijital kimlikle ilgili düşüncelerini şöyle ifade etmiştir:

> "Dijital ortamda şu anki halimle acemiyim bence. Acemi olarak bir aidiyeti sürdürüyorum şu anlık ama bu geliştirilebilir. Araştırdıkça, okudukça geliştirilecek bir şey. Şu an kendimi dijital kimlik bağlamında daha oluşmuş gibi hissetmiyorum. Daha oluşma aşamasına girdiğimi, girmemi sağladığını düşünüyorum. O kimliğin oluşması için bence epey bir emek, zaman, vakit harcamak lazım."

'Dijital kimlik' teması kapsamında ortaya çıkan **'dijital kimlikle etkileşim kurma'** alt temasına yönelik olarak Pınar: "Dijital kimliğin olmazsa çalışmalarını sadece çevremdeki insanlara ulaştırabiliyorsun. Ama o olursa daha uzaklara ulaştırabiliyorsun,

gösterebiliyorsun, fikir danışabiliyorsun, etkileşimde bulunabiliyorsun. Bu anlamda önemli bence.”

Oğuzhan, sosyal medya hesabından paylaştığı dijital çalışmalarının sosyal etkileşimine ve sanatsal girişimciliğine etkisini şu sözlerle anlatmıştır:

> “Etkileşim anlamında şöyle oldu. Sevdiğim bir grubun posterini yaptım. İzmir için. O posteri İzmir'de astılar… Daha sonra işte dijital kimliğime dayalı olarak sosyal medyadan sayfayı açtığımda Can Temiz'le tanışmıştım… Yine işte bu ders kapsamında yaptığım çizimlerden onu çizmiştim (Tanınmış bir müzik grubu üyesinden bahsediyor). Ona hediye ettim. Daha sonra bir etkinlikte stickerler (etiket) gördüm. Yine ders için çizdiğim, dersin de etkisi olduğu çizimlerime şu an sticker yapıp satmaya başladım.”

Pınar V. dijital kimlik kapsamında etkileşim ve paylaşımın dijital platformlar, hesaplar ve uygulamalar aracılığıyla yapılmasına vurgu yapmıştır:

> “Dijital kimlik dediğimizde ilk aklıma işte benim dijital çalışmalarımın, çizimlerimin dijital ortamda var olması geliyor. İşte Behance olabilir, onun gibi dijital çizim sergileme ortamlarında olabilir. Onun dışında sosyal medya hesapları geliyor aklıma”

Olcay ise:

> “Dijital ortamda sonuçta bir profil oluşturuyoruz aslında. Orada bizim ilgimizi çeken görseller…bizim dijital kimliğimizle alakalı. Dijital dünyada kendi estetik beğenimizle, zihnimizdekiyle bağdaşan şeyleri toplayıp biriktiriyoruz. O biriktirmeler bizimle alakalı bir dijital kimlik durumu yansıtıyor.”

Cümleleriyle ile dijital ayak izi bağlamında dijital kimliğe dayalı etkileşimlerine dikkat çekmektedir.

‘Dijital kimlik’ teması kapsamında ortaya çıkan **‘dijital kimlikle var olma gereksinimi’** alt temasına yönelik olarak Pınar V. de kendinde eksik bulduğu eylemleri bu dersle birlikte fark ederek kendini güncellemeye gereksinim duyduğunu şu sözleriyle ifade etmiştir:

> “Eksikliklerimi fark ettim. Dijital alanlarda, sosyal medyada yeteri kadar yer almadığımı ya da işte çalışmalarımı bunu bir içerik üretme olarak görerek paylaşmadığımı fark ettim. Çok fazla çeşitli araştırmalar yapmadığımı fark ettim. Özellikle dijital ve medya alanında, böyle sanat uygulamaları alanında. Ben genelde işte elimde olan uygulamalarla neler yapabilirim diye bakıp o küçük alanımda takılıp o şekilde çalışmalar yapıyordum. Onun yeterli olmadığını fark ettim.

Özellikle yeni uygulamalar araştırıp, yeni uygulamalarla çizim yapmanın önemli olduğunu düşünüyorum artık."

'Dijital kimlik' teması kapsamında ortaya çıkan **'dijital kimlik ile üretkenliği artırma'** alt temasına yönelik olarak öğrencilerden Nurefşah dijital dünyada sanatsal ya da tasarımsal içerik oluşturanların üretkenliğini öne çıkarmaktadır. "Dijitalde üreten insanlara bakın. Hepsi üretken insanlar. Al bilgisayarını, kodlama öğren, bir şey öğren ve üret…ama bilgisayarda yapabilen insanlar çok güzel şeyler başarıyor yani."

Aleyna ise yapay zekâ ile yapmak istediklerini açıklayarak üretkenlik vurgusu ortaya koymaktadır: "ChatGPT'yi kullanarak bir resim yaptırmak ve bu süreci videolamakla ilgili düşüncelerim var. Bunu bir içerik fikri olarak geliştirmek istiyorum. Aslında denenmiş bir şey olabilir. Ayrıca derste ürettiklerimi sosyal medyada paylaştım."

Oğuzhan'ın dijital günlüğündeki "yaptığım çizimleri Instagram'a yükledim. Bu Hafta 50 takipçi kazandım. Ayrıca dinlediğim müzik grupları ve sanatçılarla çizimlerim aracılığıyla etkileşimde bulundum" ifadelerinden dijital çizimlerini paylaştığı sosyal medya hesabında görünürlüğünün arttığı ve kendisi için önemli olan kişilerle etkileşime girerek bunun onda üretim motivasyonu sağladığı anlaşılmaktadır.

Görsel 4.36

Oğuzhan'ın Dijital Günlüğünden



‘Dijital kimlik’ teması kapsamında ortaya çıkan **‘dijital kimliği geliştirme gereksinimi’** alt temasına yönelik olarak Zeynep, şu görüşleri belirtmiştir:

> “Benim dijital kimliğim çok gelişmiş düzeyde değil. Hatta bayağı kötü dijital kimliğim benim. Çünkü teknolojiden çok uzağım. Teknolojik araçlardan da çok uzağım. Bunu zamanla geliştirebilirim. Bu da araştırıp ve o alanda uygulamalar yaparak gerçekleşecek bir şey.”

Aleyna dijital medyadaki kimliğini geliştirmeye ilişkin deneyimlerini ve gereksinimini şu cümlelerle ifade etmektedir:

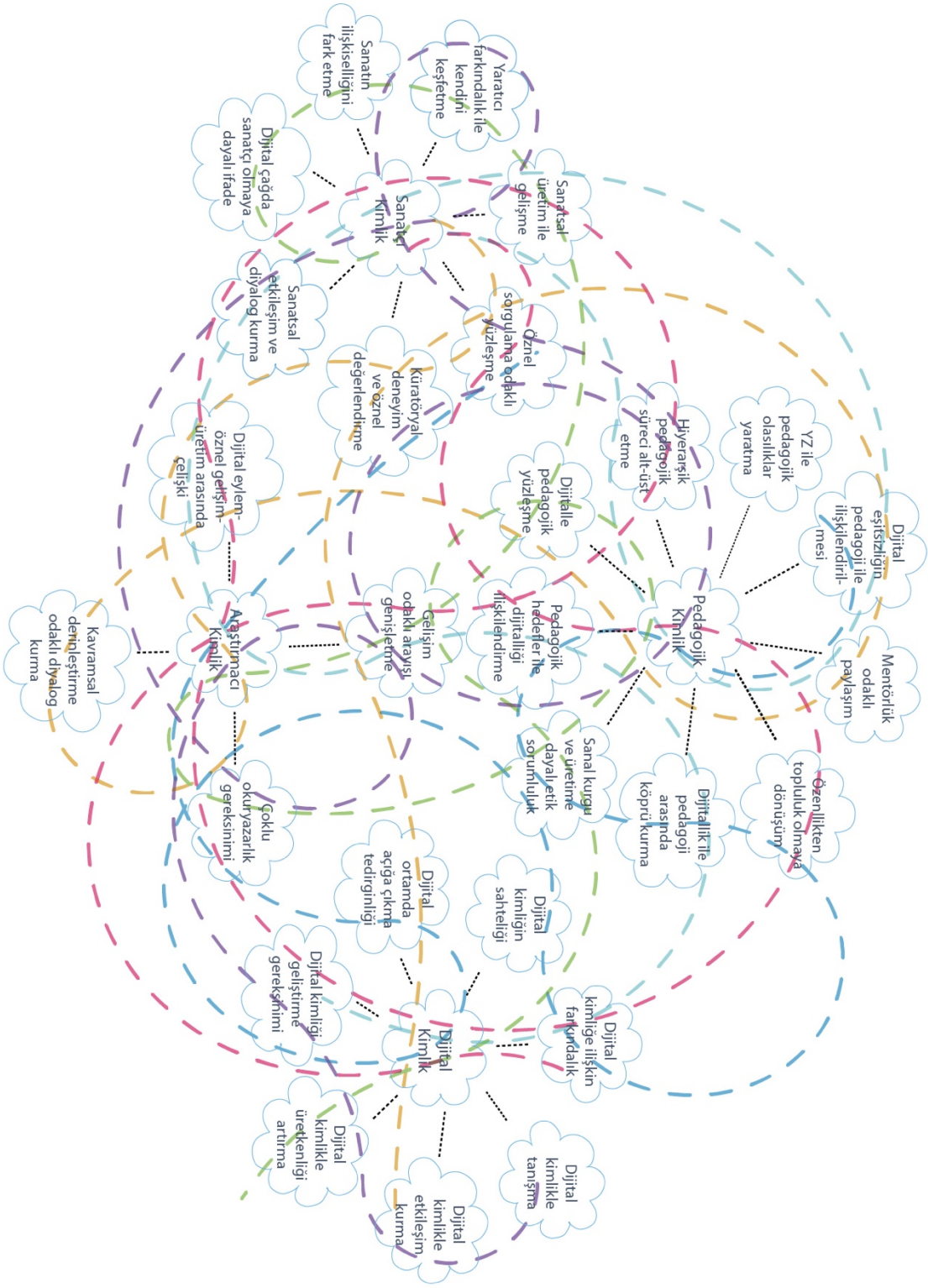
> “Tik Tok’a içerikler üretmeye çalışıyorum. Bir defter tutmaya çalışıyorum. Bununla ilgili de aklıma gelen fikirleri yazacağım. Bence sosyal medya çok iyi bir alan. Özellikle fiziksel olarak falan biraz daha şanslı olanlar için çok çok iyi bir alan. Kolay değil ama minimum emek sarf ederek en çok başarıyı yakalayabileceğin alan yani sosyal medya. Ben ne yapıyorum? Youtube kullanıyorum, Tik Tok kullanıyorum, Instagram kullanıyorum. Bunların hepsinde yaptığım şeyleri paylaşmaya çalışıyorum. Aslında yeni yeni başladım paylaşmaya.”

‘Dijital kimlik’ teması kapsamında ortaya çıkan **‘dijital kimliğin sahteliği’** alt temasına yönelik olarak Oğuzhan kendisi üzerinden örnekleyerek dijital kimliğin manipülatif yanına şu sözleriyle değinmiştir:

> “Dijital kimlik denildiğinde aklıma sosyal medyadaki kimliğim geliyor. Hani dijital hayattaki kimliğim. Çünkü Gerçek hayattaki benle, oradaki ben aynı değil. Orada sürekli mutlu olan, sürekli gezen bir insan var… Aşırı sanatçı, aşırı sosyal, aşırı gezen ve aşırı mutlu şekilde görünüyor. Yani. Evde oturuyorum mesela, daha önce çektiğim böyle güzel bir fotoğraf var veya çizdiğim ama yıllar önce çizdiğim, onu atıyorum mesela. O an beni onu yapıyor sanıyorlar. Ama ben o anda evde yatıyorum. Ama yine de işte insan kendini nasıl göstermek istiyorsa, nasıl reklamlamak, pazarlamak istiyorsa yapabilirsin.”

Şekil 4.11

A/r/tografik Kimliklere Dayalı Rizomatik İlişkisellik Ağı



4.5 Sanatçı, Araştırmacı, Pedagojik ve Dijital Kimliklere Dönük Rizomatik İlişkisellik

Uygulama sürecindeki öğrencilerin dijital dönüşümleri sanat eğitimi bağlamında önemli boyutları açığa çıkarmıştır. Sanat eğitiminde teknoloji entegrasyonu rizomatik ilişkisellikte birçok boyutla ilişkilendirilen bir yapı ortaya koymaktadır. Öğrencilerin kimliklerinde bazen sanatçı, bazen pedagojik kimlikler açığa çıkmaktadır. Araştırmacı kimliğin ise iki kimlik ile ilişkisel ve hatta sanatçı ve pedagojik kimlikten beslendiği söylenebilir.

Sanatçı kimliğin öznel sorgulama bağlamındaki boyutları temel olarak küratöryal deneyim ile açığa çıkmıştır. Bu deneyim ise pedagojik kimlik bağlamında mentörlük yapısını, a/r/tografi topluluğu olan öğrenciler arasında etkileşimi ve iş birliğini yapılandırmıştır. Ayrıca araştırmacı kimliğin dijitallik ile üretim ve eylem arası çelişkisi de bu bağlamda yani sanatsal yüzleşme ve öğrencilerin kendilerini geliştirme gereksinimi ile karşılık bulmuştur. Bu üç kimliğe bitişik ve melez bir yapı ortaya koyan dijital kimlik ise dijitallik yolu ile etkileşim kurma boyutunda diğer kimlikleri beslemiştir.

Yine sanatçı kimliğe dayalı sanatsal üretim pedagojik bağlamda hem mentörlüğe ilişkin deneyim kazandırmış hem de hiyerarşik pedagojik süreci alt üst ederek akran öğrenmesini, deneyim paylaşımını, etkileşimi güçlendirmeyi öne çıkarmıştır. Araştırmacı kimlikte ise gelişim odaklı arayış girişimleri artarken dijitallik ve üretkenlik arasındaki çelişki de dönüşmüştür. Bu dönüşüm dijital kimliğe yine etkileşim kurma boyutu ve açığa çıkma tedirginliğini ortadan kaldırma boyutuyla yansımıştır.

Sanatçı kimliğe dayalı sanatın birçok bağlamı olduğunu fark etme öğrencilerin yaratıcı farkındalıklarını fark etmelerini de sağlamıştır. Bu bağlamda pedagojik boyutta alternatif dijital medya olasılıklarını sorgulamışlar; örneğin yapay zekâ ile pedagojik olasılıklar yaratmışlardır. Araştırmacı kimlikte bu durum gelişim odaklı kimliklerini genişletirken çoklu okuryazarlık gereksinimlerini de karşılamıştır. Dijital kimlik boyutunda ise dijital kimlikle tanışıklığı güçlendirirken etkileşim kurma ve dijital kimliği geliştirme gereksinimini de doğurmuştur.

Ayrıca sanatçı kimlik bağlamında sanatçı olma boyutu pedagojik kimlikte rehber öğretmen modeli ile genişlemiştir. Araştırmacı kimlikte ise gelişim odaklı arayışı genişletmeye devam etmiştir. Dijital kimlik boyutundaysa üretkenliği artırma öne çıkmıştır. Üretkenlik yanında

dijital kimliğin sahteliği de hem eleştirilen hem de pedagojik kimlikte dikkat edilmesi gereken nokta olarak açığa çıkmaktadır. Bu boyutun pedagojik kimlikle örtüştüğü nokta ise sanal kurgu ve üretkenliğe dayalı etik sorumluluğun öne çıkması olmuştur.

Sanatçı kimlik, pedagojik kimlik ve araştırmacı kimliğin bütüncül ve ilişkisel yapısının dijital kimlik ile örtüşmesi, ilişkilenmesi ve bitişikliği dijital dünyada sanat eğitimi bağlamındaki araştırmalarda alternatif bir kimliğin sorgulaması gerekliliğini de öne çıkarmıştır. Dijital kimlik içindeki melezleşme boyutlarının öğrencilerce derinleştirilmesi, çeşitlendirilmesi, ifade süreçlerindeki sınırların genişletilmesi ve öğrencilerin yaşadığı dönüşüm de önem taşımaktadır.

Araştırma süreci başında dijital medya bağlamında farkındalıkları sınırlı olan, önyargıları olan, sanatsal süreçlerinde işe koşmakta çekimser davranmayı tercih eden öğrenciler dijital kimlik oluşturabilmişlerdir. Zaman zaman doğrudan alıntılarda ifade olarak dijital kimliğe direnç görünse de ders ve ders dışı etkinliklerde dijital kimliğin yapılandığı açıkça gözlemlenmiştir. Tüm bu sürecin araştırmacı kimliğe yansımaları ise Araştırmacının A/r/tografik Sorgulaması boyutunda ele alınmıştır.

4.6 Araştırmacının A/r/tografik Yansıtması

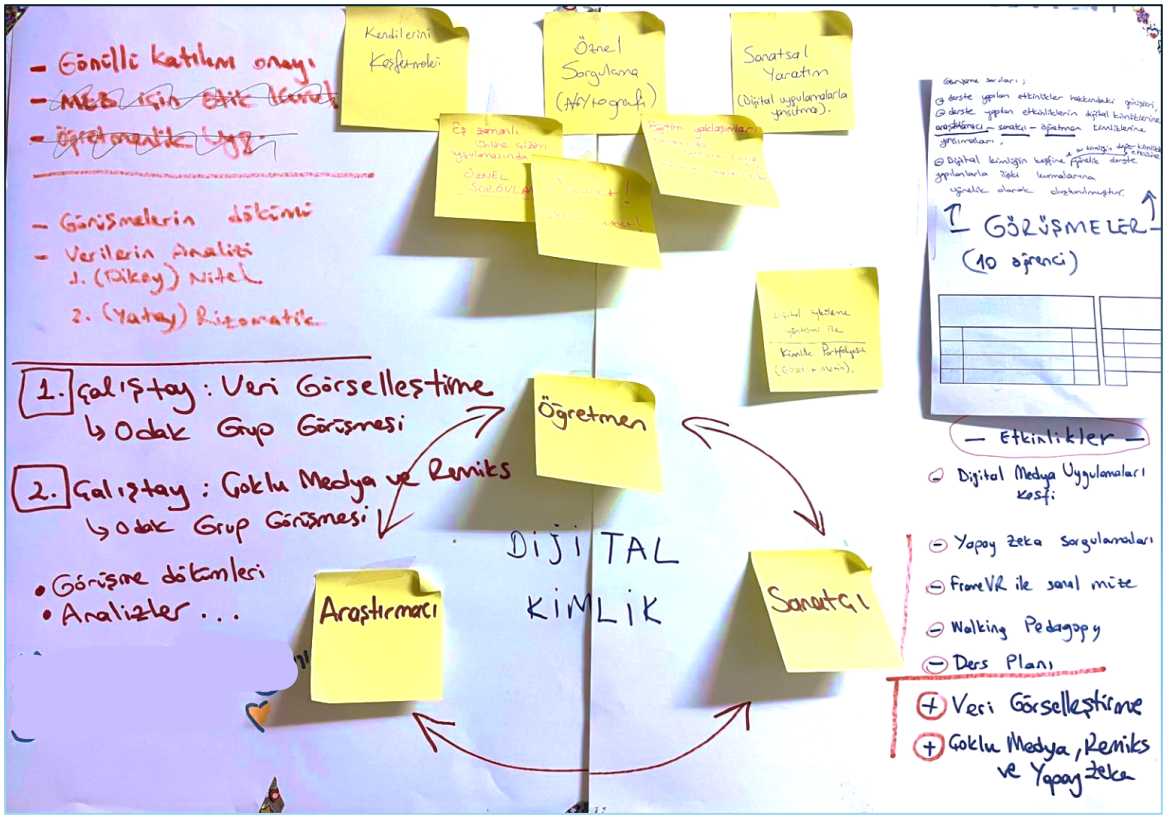
Bu başlık altında araştırmanın tüm süreciyle ilgili araştırmacının kendi a/r/tografik sorgulamasına yer verilecektir. Araştırmacı günlüğünden elde edilen verilerden kişisel ifadelerle yapılacak anlatımın dili üçüncü tekil şahıs yerine birinci tekil şahıs olarak devam edecektir.

A/r/tografik kimliklerimdeki "sanatçı-oluş", "araştırmacı-oluş" ve "eğitimci-oluş" süreç içerisinde "devingen" olarak birbirleriyle "bitişik" bir şekilde var olmuştur. Dolayısıyla onları birbirinden net sınırlarla ayırabilmem mümkün olmasa da her bir kimliğimin farklı aşamalarda farklı ağırlıklarda belirginleştiğini söyleyebilirim. Uygulama sürecini kapsayan ders içi ve ders dışı etkinliklerde katılımcı-araştırmacı kimliğim, öğrenmeye devam eden bir öğretmen olarak eğitimci kimliğim ile içe içe geçmişti. Ders sürecinde dersin işlenişini ve öğrencilerin derse katılımlarını gözlemleyerek notlar alıyor, öğrenen ve öğreten olarak da dersin öğretim elemanıyla birlikte yönlendirmeler yaparak tartışma konularına katılıyordum. Daha önce bilmediğim uygulamaları, derste öğrencilerin paylaşımlarıyla "etkileşimli-

katılımcılık" içinde öğrenirken öğrencilerin akran öğretimiyle aralarında gelişen etkileşimi de öğreten kimliğimle değerlendiriyordum. Öğrencilerin kendi potansiyellerini ortaya çıkarmaları hem dersin ilerlemesini hem de onların öğrenme ve uygulama süreçlerine farklı boyutlarda da olsa katkı sağlıyordu. Bu durum da araştırma verilerini zenginleştirerek genişletiyordu. Derse ilk haftalarda pasif olarak katılan 3 öğrenci, süreci benimseyememiş ve kendi istekleriyle dersi bırakmışlardı. Bu durum bende bir öğretmen olarak onlara ulaşamamış olmanın kaygısını yaratmıştı. Geri kalan 10 öğrenciden de sadece 3'ünün öne çıkması ve çoğunluğun hareketsiz kalması benim açımdan endişe uyandırmıştı. Ancak bu 3 öğrencinin derse aktif katılımları ve bir lokomotif gibi başı çekmeleri, diğer arkadaşlarını da git gide aktifleştirmişti. Dersin başında çekimser tutum sergileyen öğrencilerin giderek derse uyum sağlamaları ve üretime geçmeleri de hissettiğim kaygının hafifleyerek azalmasını sağlamıştı. Dolayısıyla bu süreçte her ne kadar araştırmacı ve eğitimci kimliği birlikte ilerlese de öğrenmeye devam eden öğreten olarak eğitimci kimliğimin ağırlığı daha fazlaydı. Sanatçı kimliğim ise henüz aktifleşmemişti.

Görsel 4.37

Araştırmanın Sürecine Ilişkin Araştırmacının Panosu

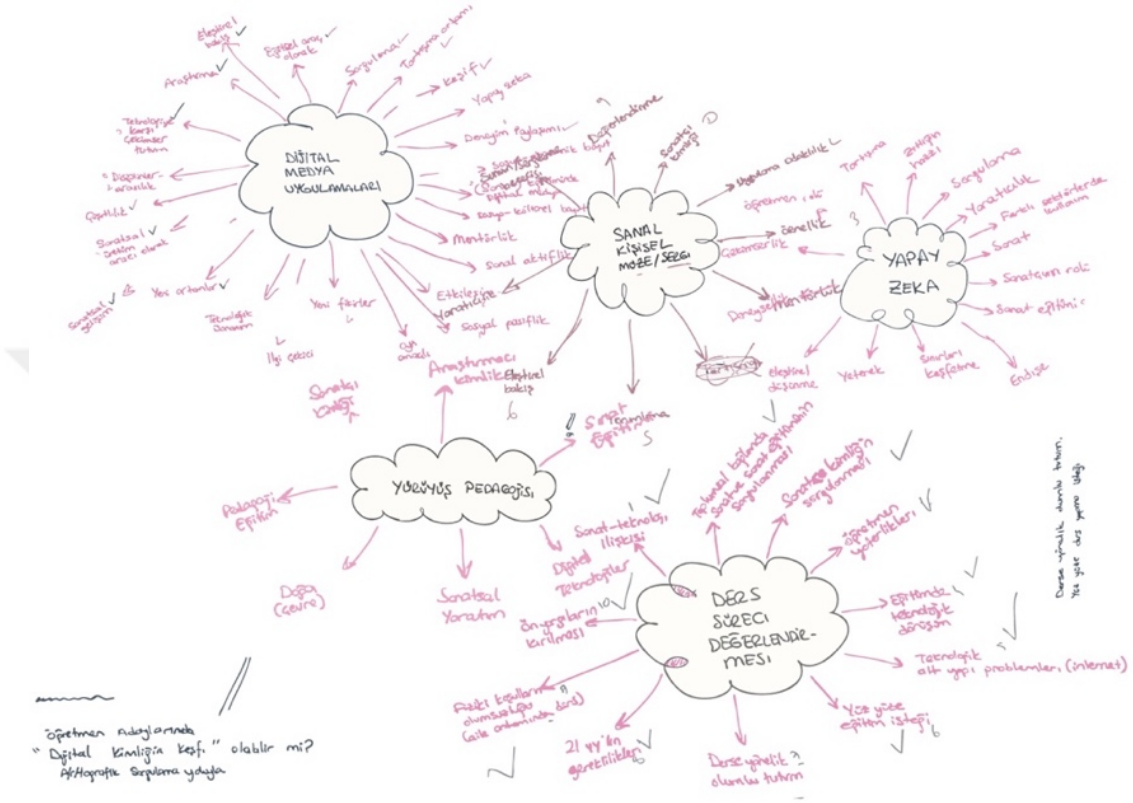


Ders dışı süreçte alan uzmanlarıyla gerçekleştirilen etkinliklerden yeni sanatsal ve eğitici bilgiler ediniyor olsam da daha çok gözlem ve görüşme yapma gibi eylemlere odaklandığımdan uygulamanın bu aşamasında araştırmacı yönüm daha baskındı. Uygulamalar tamamlandıktan sonra araştırmacı olarak veri toplamaya devam etme, verileri düzenleme, araştırmanın yapısını geliştirme, kaynak tarama, düşünme, yazma, örnek inceleme gibi süreçlerin her birinde öğrenme yaşarken araştırmacı kimliğim bariz bir şekilde etkindi. Verileri işledikçe, organize ederek temalaştırmaya çalıştıkça bu kimlik hala baskın bir şekilde etkisini sürdürüyorken "temaları daha anlaşılabilir bir içerikle nasıl görselleştirebilirim?" sorusuyla tasarımcı/sanatçı kimliğim bu aşamada kendini göstermeye başladı.

Yapılan etkinliklerle ortaya çıkan temaları görselleştirmek için daha önce kullandığım bulut şeması, araştırmanın bulgular bölümünde ayrıntılar arttıkça çoğalmaya başladı. Bulutların sayısı arttıkça aralarındaki ilişkinin görülebileceği bütünsel bir alana ihtiyaç duyarak gökyüzüne çıktılar. Bu durum, tema tablosunu gökyüzü metaforuyla gösterme fikrini aklıma getirdi. Gökyüzüne baktığımızda bulutların net bir şekil ve sınırlarının olmayışı, sürekli hareket halinde biçim değiştirerek bazen de birbirleriyle birleşerek bütünleşmeleri tam da a/r/tografik süreçleri yansıtabilecek özellikteydi.

Görsel 4.38

Tema Bulutlarını Oluşturma Süreci



Araştırma sürecinde günlüğüme kaydettiğim notlara dönüp baktığımda süreç boyunca neler hissettiğimi de yazdığımı tekrar fark ettim. Bir diğer görsel oluşturma fikri de böylelikle gelişti. “Kendimi sürecin içinde nasıl görüyorum?” sorusuyla duygularıma yönelmiştim. Bundan önce “yürüyüş pedagojisi” etkinliği için öğrencilerle gittiğimiz üniversitenin içindeki Japon Bahçesi’nde bulunan süs havuzuna baktığımda karşılaştığım yansımam, beni suya odaklandırmıştı. “Suyla ne yapabilirim?” diye düşünürken yazı yazma fikriyle birkaç deneme yaptım. Dersi olağan dışı bir yerde işliyor olmamızla bu yerin olanakları arasında dikkatimi çeken su ve yansımayla birlikte odaklandığım kendim, bende belirsiz, tanımlayamadığım çeşitli hisler uyandırmıştı ve suya “feelings” (hisler) yazmak istemiştim. Etkinlik için yanımıza aldığımız akrilik boya ve fırçayla bir deneme yaptım ancak tabii ki boya su yüzeyinde kalmayarak dibe çöktü. Suya yazı yazmanın zor ve gelip geçiciliğini deneyimlemiştim. Sonra aslında zaten belirsiz olan bu hisleri, suya yazıyormuş gibi yaparak yansıyan gölgemin videosunu çektim. Elimdeki fırçayla havaya “feelings” yazmış ve

görünmeyen yazıyı yansımayla görünür kılmıştım. Daha sonra suda hem yüzebilmesi için hem de bu yazının havada kalmaması için büyük bir kâğıda kalın bir fırçayla "feelings" yazdım ve su yüzeyine bıraktım (Görsel 4.39)

Görsel 4.39

Yürüyüş Pedagojisi Etkinliğinde Yapılan Uygulama

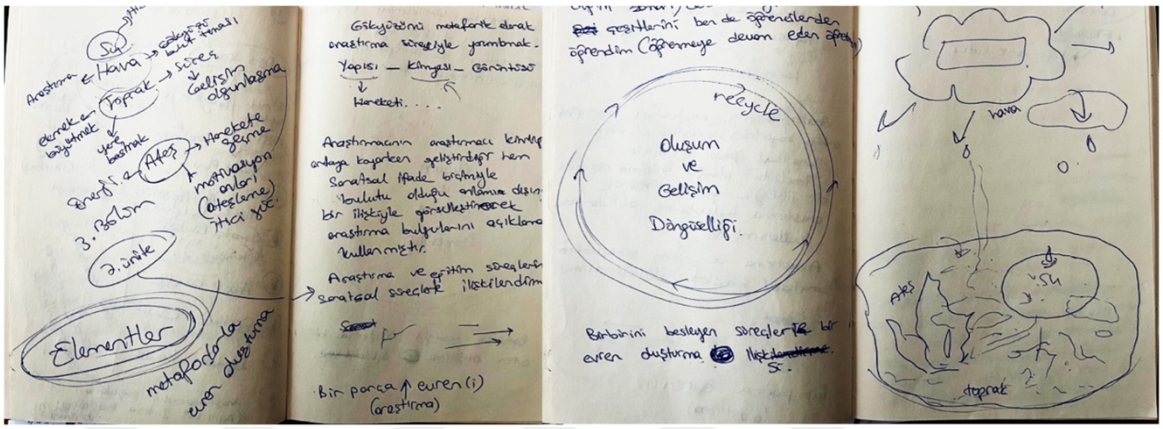


Suyun bazen durgun ve bulanık bazen ise dalgalı ve berrak oluşu, tam da süreçteki hislerimle özdeşleşiyordu. Ben de birbirinin tersi hisleri bu süre boyunca zaman zaman yaşamıştım: Durgunlaşarak hareketsizleştiğim anlarda "umutsuz", "yetersiz", "kaygılı" hislerle bulanıklaşmış, dalgalanmaların getirdiği hareketle "hevesli", "umutlu", "güçlü" hissederek berraklaşmıştım. Tüm bu duyguların "feelings" yazısını suya bırakmam gibi su yüzüne çıkması, sanatçı kimliğimin de harekete geçmesini sağlamıştı.

Tema bulutlarından oluşan gökyüzü ile hislerimin su yüzüne çıkmasını birlikte düşündüğümde elementleri oluşturmaya başladığımı fark ettim: Hava ve su. Peki geriye ne kalmıştı? Toprak ve ateş. Bu iki elementi araştırmayla ilişkilendirebilir miydim, nasıl? Toprak üzerine düşünmeye başladığımda; üzerine bastığımız, yaşadığımız, ekip biçtiğimiz dolayısıyla beslendiğimiz, doğa olaylarıyla şekil değiştiren özellikleriyle toprak, araştırmanın kendisi olmalıydı. Ateş ise ısıtma, aydınlatma, pişirme, işleme gibi özellikleriyle beni (araştırmacıyı) tanımlıyordu. Araştırmanın elementlerle "metaforlaşması", döngüselliğini de ortaya koyabileceğim bir ifade yolu sağlayacaktı.

Görsel 4.40

A/r/tografik Sorgulama Notları ve Eskizleri

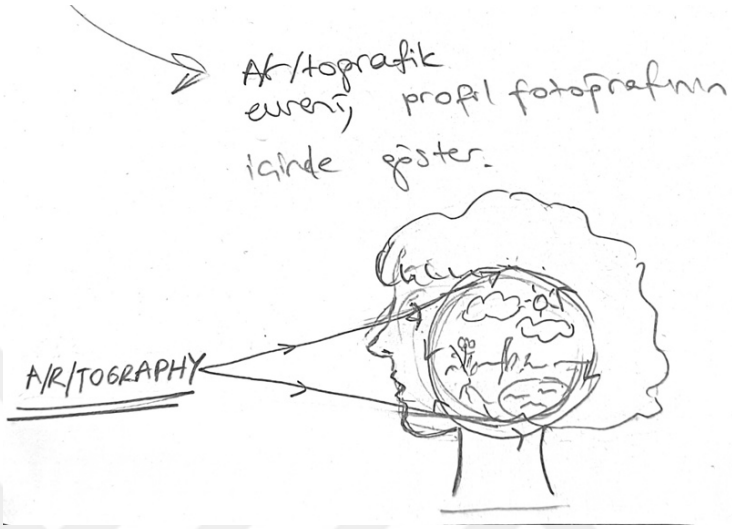


Araştırma sürecini metaforlaştırmak ve bu süreçteki kendimle ilgili "düşünce sıçramalarım" arasında bağlantılar kurmak, a/r/tografi araştırmalarının "rizomatik ilişkiselliğiyle" de oldukça özdeşleşiyordu. Araştırmanın bu metaforla gelişim döngüselliğini elementler arası ilişkiler kurarak şöyle açıklayabilirim: Bulutlardan çıkan veri yağmurları (alt tema ve kodlar) toprağa düştükçe araştırma zenginleşerek verimliliği artıyor. Bu da araştırmacı olan benim hislerime yansıyor. Yağmurun toprağa düşmesi, araştırmanın ilerleyişi ve gelişimi bakımından bendeki olumlu hisleri beslerken kimi zaman da sağanak yağmur dönüşmesi "işin içinden çıkabilecek miyim?" endişesi yaratıyor. Ancak hepsinin bütünü bir göle dönüşüp içinde çeşitli hislerin yaşadığı bir habitatın yaşamasını sağlıyor. Olumlu ve güçlü hisler, ateşi körükleyerek beni harekete geçiriyor. Hareket ısıyı arttırdıkça olumsuz hislerden oluşan su damlacıkları buharlaşarak gölün içinden gökyüzüne taşınıyor ve iyileşerek yağmura karışıp tekrar toprağa iniyor. Böylelikle araştırma, doğal ve sonsuz döngüsel süreci barındıran bir a/r/tografi evreni yaratmış oluyor.

"Oluşan bu evrenin görsel ifadesini nasıl yapabilirim?" sorusuyla "yaşayan sorgulamalarım" devam etti. A/r/tografi araştırmaları hakkında bilgimin artmasıyla zihnimde yarattığım "a/r/tografi evrenini" kendi deneyimim üzerinden yorumladığım bakış açımla "a/r/tografik evrenim" olarak daha önce başka sorgulamalar için de kullandığım profil fotoğrafım üzerinden kişiselleştirmeye çalıştım (Görsel 4.41).

Görsel 4.41

A/r/tografik Evrenin Eskizi



Eskizini çizdiğim taslak görseli yapay zekâ uygulamalarından ChatGPT'ye aktarıp açıklama yaparak yeni görsel fikri oluşturmasını istedim (Görsel 4.42). ChatCPT'nin oluşturduğu görsellerin biraz sınırlı kaldığını düşünerek aynı işlemi bir de Midjourney'de deneyerek farklarını görmek istedim ve çok fazla görselleştirme fikrine ulaştım (Görsel 4.43).

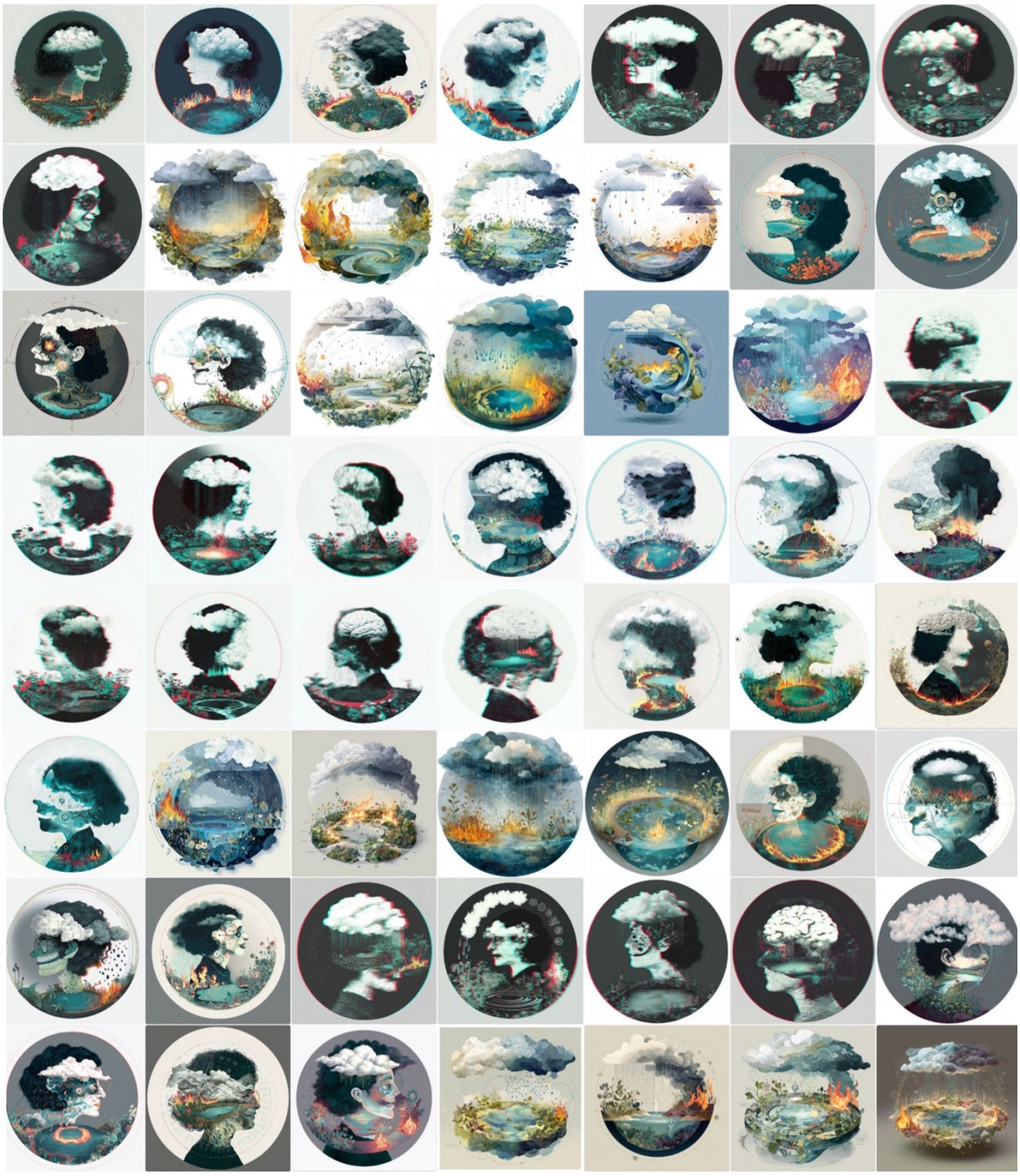
Görsel 4.42

ChatGPT'nin Oluşturduğu" A/r/tografik Evren" Görselleri



Görsel 4.43

Midjourney'in Oluşturduğu "A/r/tografik Evren" Görselleri



Araştırmacı günlüğüne kaydettiğim notlar ve eskiz halindeki çizimlerimi yapay zekadan destek alarak dijital bir görselini yaratmaya çalıştığım bu süreçte sanatçı kimliğimle iş birliği yapan dijital kimliğim de kendini göstererek sorgulamadaki yerini almış oldu. Yapay zekanın

çoklu olasılıkları arasından süreci en iyi yansıttığını düşündüğüm görselleri seçerek üzerinde bazı değişikler yaptım (Görsel 4.44).

Görsel 4.44

A/r/tografik Evrenim



Seçtiklerim arasından ilki, zihinsel imgenin net olmayan, hayali görüntüsünü dijital hissini veren ve "kusurlu" anlamına gelen "glitch" efektiyle yansıtırken; ikincisi ise sürecin öyküselliğini daha illüstratif biçimde yansıtmaktadır.

A/r/tografinin yansıtma biçimlerinden "anlatı yansıtması (narrative research)" yaklaşımıyla sürecin öznel deneyim ve ifadelerle yansıtıldığı bu sorgulamada araştırmacının kimliklerindeki çok boyutlu devingen yapıdaki "oluşları" ortaya çıkarılmıştır. Kimlikler birbirlerinin alanına müdahale etmeyen, "yan yana/bitişik" konumlarıyla "yaşayan sorgulamalara" birlikte yanıt bulmaya çalışmıştır. Bulunan yanıtların "yazın" kısmında "metaforik anlatımın" eskizlerden oluşturulan görsel kurguyla çeşitlenmesinde, fikri alternatif olarak sunma yolları bağlamında "melezlemeye" gidilmiştir.

5 SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1 Sonuç

Sanat eğitimi alanında öğretmen yetiştiren bölümlerde, öğrencilerin sanatçı kimliği ile öğretmen kimliği arasında tercih yapmak zorunda kaldıklarını hissetmeleri ve bu durumun onlarda kimlik karmaşasına yol açması sıkça gözlemlenen bir durumdur. Araştırma modeli olarak a/r/tografi de "ilişkiselliği görünür olmayan ağlar arası bağlantılar kurma" yönüyle bu araştırmanın amacına ve konusuna uygunluk göstermiştir. Çünkü a/r/tografi, kimlikler arası tercih yapmak yerine onları keşfederek potansiyellerini açığa çıkarmanın, her bir kimliğin birbirinden nasıl beslendiğinin yollarını sunarak çoklu kimlikleri kucaklamayı desteklemektedir. Bu araştırmanın genel amacı doğrultusunda da öğretmen adaylarının dijital dünyada kendi kimliklerini keşfetmelerini ve öğretmenlik mesleği ile kimlikleri arasında ilişkiler kurmalarını sağlayacak dijital medya olanaklarına dayalı, uygulamalı bir öğretim ortamı yaratılmıştır. Bu amaçla yapılan uygulamada öğrenciler, sanatçı, araştırmacı ve pedagojik (öğrenen-öğretmen) kimliklerinin varlığından haberdar bir şekilde sorgulayarak ilerlemişlerdir.

Araştırma, sanat eğitiminde dijital teknolojilerin a/r/tografik kimlik gelişimi üzerindeki çok boyutlu etkilerini ortaya koymaktadır. Bulgular, teknolojik entegrasyonun başarılı olabilmesi için öğretmen adaylarının çoklu kimlik gelişimi süreçlerinin desteklenmesi ve deneyimsel öğrenme yaklaşımlarının benimsenmesinin süreci zenginleştirdiğini göstermektedir. Buna dayalı olarak araştırmada yapılandırmacı öğrenme yaklaşımıyla öğrencilerle işbirliği içinde araştırma, öğrenme ve deneyim aktarmaya dayalı bir ders süreci yürütülmüştür. Ders içi ve ders dışı etkinlikleri kapsayan uygulama sürecinin tamamında da deneyimsel öğrenmeye dayalı olarak öğrencilerin yaşayarak öğrenme deneyimleri desteklenmiştir. Öğrencilerin çoklu kimliklerini keşfetmelerine dayalı sorgulama sürecinde ise sanatçı, araştırmacı, pedagojik kimliklerinin yanı sıra araştırma bulgularına göre dördüncü bir kimlik olarak dijital kimliklerinin de ortaya çıktığı saptanmıştır.

Ders sürecinde yapılan etkinliklerdeki kimlik sorgulamasına genel bir çerçeveden bakmak gerekirse; öğrenciler, araştırmacı kimlikleriyle dijital teknolojileri keşfetmiş, sorgulamış, bu uygulamaların kullanımı hakkında bilgi edinmişlerdir. Dijital medya uygulamaları kullanımına ilişkin pratik kazandıkça sanatsal yaratımlarını geliştirmişler ve sanatçı

kimliklerini geliştirmeye yönelik eylemler gerçekleştirmişlerdir. Öğretmen kimlikleri ise ders ortamındaki akran öğrenimi, deneyim aktarımı, mentörlük, kritik etme, akran değerlendirmesi gibi süreçleriyle belirgin hale gelmiştir. Bunun yanı sıra ders planı hazırlama ödevi ile öğrenciler bu dersteki deneyimlerini yaratıcı pedagojik etkinlik tasarlama süreciyle ilişkilendirerek öğretmen kimliklerini daha bilinçli bir düzeyde işe koşmuşlardır.

Bazı öğrenciler, dijital medya uygulamalarını kullanma konusunda çekimser tutum sergileyerek dersin ilk haftalarında pasif katılım göstermişlerdir. Ancak dersteki etkileşimle birlikte edindikleri bilgiler ve diğer öğrencilerin yaptığı çeşitli görsel üretimler, çekimser tutum sergileyen öğrencilerin dijital ortama karşı önyargı ve dirençlerini kırmalarını sağlamış dolayısıyla katılımları pasiflikten aktifliğe evrilmiştir.

Ders dışı yapılan etkinliklerde de öğrencilerin olan deneyimlerinin pekiştiği ve bakış açılarının genişlediği anlaşılmıştır. Ders dışı yapılan etkinliklerden "Sanat Eğitiminde Veri Görselleştirme" çalıştayındaki kişisel hikâyeleri görselleştirme sürecinde öğrenciler hem duygusal hem de sanatsal açıdan etkilenerek geçmişe dönüp bakmalarına ve kendileriyle yeniden bağ kurmalarına olanak sunmuştur. Bu süreçte dijital araçları kullanmaları, dijital sanatçı kimliklerini sorgulamalarına ve geliştirmelerine katkı sağlamıştır. "Sanat Eğitiminde Çoklu Medya ve Remiks" çalıştayı ve "Sanat ve Yapay Zekâ" konferansıyla birlikte öğrencilerin yapay zekâ ile sanat yapmaya yönelik bakış açılarının olumsuzdan olumluya evrildiği gözlemlenmiştir. Ayrıca dersi alan 2 öğrenci, dijital medya uygulamaları sürecindeki kazanımlarıyla öğrenci çalıştayları için etkinlik planlayarak sanatçı, araştırmacı ve pedagojik kimliklerini görünür bir şekilde hayata geçirmişlerdir. Yine öğrenciler tarafından kurulan sanatçı kolektifi oluşumu, araştırma ön görülemeyen bir çıktısı olarak uygulama sürecindeki deneyimlerin gerçek hayata aktarıldığını göstermiştir.

A/r/tografinin farklı boyuttaki bağlamlarının ve dayandığı temel kuramların uygulamanın süreçleriyle de ilişkileri kurulmuştur. Buna göre; etkinliklerin her birinde gerçekliği dijitalle sorgulama ve yeniden üretme bağlamında "remiks pedagojisi" ortaya çıkmıştır. Yapay zekâ uygulamaları denemelerinde gelenek ile sanal arasındaki tartışmalardaki "kaos" ile "karmaşıklık kuramı" ön plana çıkmıştır. Kişisel sanal müze/sergi etkinliğinde öğrencilerin sanatçı-araştırmacı-pedagojik kimliklerinin sanal bir platformda işbirliği yaparak dijital kimliklerini görünür hale getirmeleriyle kimliklerindeki "bitişiklik" ortaya çıkmıştır.

“Yürüyüş pedagojisi” etkinliğindeki anlık üretimlerde “remiksleme”nin yoğun olduğu gözlemlenirken doğada ders yapma, dijitalleşmeyi doğa ortamında sorgulayarak sanat eğitimiyle ilişki kurmaya çalışmada ise “rizomatik ilişki” söz konusu olmuştur. Ders sürecinin son basamağında öğrencilerin deneyimlerini ders planı hazırlayarak öğretmenlik kimlikleriyle ilişkilendirmesinde de yine kimliklerinin “bitişik” konumu ön plana çıkmıştır. Tüm ders sürecinin dijital günlüklere kaydedilmesi ise deneyimlerin duygusal ve düşünsel boyutunu ortaya koyarken geçmiş-şimdi-gelecek birleşimini göstermesi bakımından “currere” kuramıyla ilişkilendirilmiştir.

Araştırmacı, araştırmanın başlangıcından sonuna kadar sürecin merkezinde yer almış ve uygulama aşamasında öğretim elemanı ve katılımcılarla kurduğu etkileşimi hem gözlemleyerek hem de bizzat deneyimleyerek, kendi kimlik ve deneyimlerinde çok boyutlu bir gelişim sağlamıştır. Bu çok boyutlu gelişim süreci, araştırmacının sorgulamalarını “yaratıcı araştırma” kurgusuna dayalı bir süreçle ortaya koymasını ve bunu a/r/tografik süreçlerle ilişkilendirerek anlamlandırmasını sağlamıştır.

5.2 Tartışma

İlgili literatür incelendiğinde, bu alanda yapılan çalışmaların ortaklaştığı ve farklılaştığı noktalar dikkat çekmektedir. Bu bölümde, araştırma bulgularının mevcut literatürle karşılaştırmaları yapılarak, konunun teorik ve pratik boyutları tartışılacaktır.

Ülüş'ün (2024) yetişkin sanat eğitimi sürecinde yeni medya etkileşimine odaklanan a/r/tografik araştırması, bu araştırmanın da temel bulgularından biri olan “yetişkin öğrenenlerin dijital teknolojilere adapte olma kapasitesi” konusunda önemli paralelliklere sahiptir. Ülüş'ün 14 haftalık eğitim sürecinde elde ettiği “öznel gelişim, estetik farkındalık ve dijital sanatı anlama” kazanımları, bu araştırmanın bulgularıyla da örtüşmektedir.

Bilal (2023)’in sanat eğitiminde veri görselleştirme süreçlerine odaklanan araştırması, bu araştırma ile önemli metodolojik ve kavramsal paralellikler sergilemektedir. Her iki araştırma da a/r/tografi metodolojisini kullanması açısından, sanat temelli araştırma yaklaşımının güzel sanatlar eğitimindeki etkinliğini destekler niteliktedir. Bilal'in çalışmasında öğrencilerin “süreç içerisinde oluşturdukları rizomatik yapının” veri görselleştirme eğitiminde oynadığı rol, bu araştırmada a/r/tografik kimlik sorgulama sürecinde ortaya çıkan rizomatik ilişkilerin

anlamlandırılması ile benzerlik göstermektedir. Her iki çalışmada da a/r/tografi metodolojisinin sanat eğitiminde öğrencilerin çoklu kimliklerini keşfetmelerine ve yaratıcı süreçlerini geliştirmelerine olanak tanıdığı vurgulanmaktadır. Proje tabanlı öğrenme modeli ile desteklenen a/r/tografi eğitiminin önemi konusundaki bulgular, bu çalışmadaki dijital medya olanaklarının a/r/tografik kimlikler bağlamında ele alınması sürecindeki pedagojik yaklaşımları desteklemektedir. Ayrıca her iki araştırmada da ders sürecinde gerçekleştirilen etkinliklerin, öğrencilerin sanatçı, araştırmacı ve pedagojik kimliklerinin gelişiminde etkili olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgular, a/r/tografi metodolojisinin Türkiye'deki güzel sanatlar eğitiminde sistematik bir yaklaşım olarak uygulanabilirliğini ve etkinliğini ortaya koymaktadır.

Avcı'ın (2013) dijital teknolojilerin sanat eğitimine entegre edilmesine odaklanan araştırması, Türkiye'deki sanat eğitimi bağlamında yapılan araştırma olarak önem taşımaktadır. Bu araştırmayla da önemli paralellikler sergilemektedir. Eylem araştırmasıyla gerçekleştirilen araştırmada Web 2.0 araçlarının öğrenme ortamına entegrasyonuyla öğrencilerin teknoloji-sanat eğitimi algılarının olumlu yönde geliştiğini ve sanatsal algılarının genişlediğini ortaya koyan bulgular, bu araştırmada a/r/tografik sorgulama yoluyla dijital medya olanaklarının öğretmen adaylarının çoklu kimliklerinin gelişimine katkı sağladığı sonucuyla benzerlik göstermektedir. Her iki çalışmada da dijital teknolojilerin sanat eğitimine entegrasyonunun öğrencilerin hem sanatsal hem de pedagojik yeterliliklerini geliştirdiği vurgulanmaktadır.

Aktuğ'un (2021) gerçekleştirdiği deneysel çalışma, dijital teknolojilerin sanat eğitimindeki etkisini ölçmeye yönelik nicel bir yaklaşım sergilerken, bu araştırma nitel boyutlara odaklanmaktadır. Bu farklılık, konunun hem ölçülebilir hem de deneyimsel boyutlarının olduğunu göstermektedir. Aktuğ'un deney ve kontrol grupları arasında tespit ettiği anlamlı farklar, dijital teknolojilerin eğitimsel etkisinin varlığını kanıtlarken, bu araştırmanın bulguları varlığı bilinen bu etkinin nasıl gerçekleştiğine dair derinlemesine anlayış sunmaktadır.

Özdeniz'in (2024) NFT ve dijital sanat üzerine yaptığı çalışma, teknolojik yeniliklerin sanat dünyasındaki kabul sürecini ele alması açısından bu araştırmayla tematik açıdan benzerlikler taşımaktadır. Her iki çalışmada da yeni teknolojilerin sanat eğitiminde benimsenmesi

sürecinde “doğru tanımlamalar yapılması” ve “farklı yöntemlerin olduğunun anlaşılması” gerekliliği vurgulanmaktadır.

Koyuncuoğlu (2024), dijital sanat ve yapay zekâ kullanımının sanat alanında yarattığı dönüşümün geleneksel sanat kuramları çerçevesinde ele alması açısından bu araştırmanın sanat eğitimi alanında dijital dönüşüme dayalı güncelliği sağlaması gerekliliği sonucuyla örtüşmektedir.

Araştırma bulguları, Bilgin'in (2021) çalışmasıyla paralellik göstermektedir. Bilgin'in Marmara Üniversitesi'nde gerçekleştirdiği çalışmada ortaya koyduğu “dijital sanat eğitimi için yeterli altyapıların olmadığı” bulgusu, bu araştırmada da benzer şekilde ortaya çıkmaktadır. Bu durum, Türkiye'deki sanat eğitimi kurumlarının dijital dönüşüm sürecinde sistematik altyapı yetersizlikleri yaşadığını göstermektedir. Her iki çalışmada da öğretim elemanlarının ve öğrencilerin dijital teknolojileri destekleme konusunda istekli oldukları, ancak kurumsal desteğin yetersiz kaldığı vurgulanmaktadır.

Benzer şekilde, Uzun'un (2023) Gazi Üniversitesi'nde yaptığı çalışma da bu problematik durumu desteklemektedir. Uzun'un bulgularına göre, dijital tasarım ve yapay zekâ teknolojilerinin sanat eğitimine entegrasyonu konusunda teorik bir kabul olmasına rağmen, pratik uygulama düzeyinde eksiklikler bulunmaktadır.

5.3 Öneriler

Araştırmanın sonuçlarına göre öneriler, “uygulamaya yönelik öneriler” ve “araştırmacılara yönelik öneriler” olmak üzere iki başlık altında sunulmuştur.

5.3.1 Uygulamaya yönelik öneriler

Dijital medya okuryazarlığını güçlendiren ve öğretmen adaylarının dijital araçları yaratıcı ve eleştirel biçimde kullanma becerilerini desteklemek için ders içeriklerine uygulamalı dijital medya çalışmalarının remiks pedagojisi bağlamında entegre edilmesi önerilmektedir.

Kimlik keşfine fırsat tanıyan bir araştırma süreci ve uygulama süreci yapılandırmak sanat eğitimi araştırmalarında önem taşımaktadır. Bu bağlamda öğretmen yetiştirme programlarında kimlik inşasına dönük araştırmalar yalnızca mesleki bilgi ve beceriler

üzerinden değil, kişisel ve sanatsal ifade olanaklarıyla da destekleyen uygulamalar çerçevesinde planlanması önerilmektedir.

Sanat temelli araştırma bağlamında öğrenme ortamları oluştururken öğretmen adaylarına kendi sanatsal üretimleri yoluyla düşünme, sorgulama ve anlam üretme fırsatları sunulması önem taşımaktadır. Bu süreç deneyimsel bir sorgulamayı da beraberinde getirdiği için katılımcı gruba dönük gelişimsel yönleri içerecek şekilde yapılandırılması önerilmektedir.

Yansıtma odaklı değerlendirmeler araştırma sürecinde a/r/tografik araştırmanın çoklu kimliklerini güçlendiren bir boyuttur. Bu bağlamda katılımcıların kendi üretim süreçleri üzerine düşünmelerine olanak tanıyan yansıtıcı değerlendirme yöntemleri uygulanması önerilmektedir.

Çapraz disiplinler arası iş birliklerini teşvik etmek uygulama sürecini güçlendiren bir boyuttur. Bu bağlamda sanat, eğitim ve teknoloji alanlarından araştırmacıların birlikte çalışacağı ortak projelerle öğretmen adaylarının farklı bakış açıları kazanmasını sağlamaya dönük iş birlikleri önerilmektedir.

5.3.2 Araştırmacılara yönelik öneriler

Sanat temelli araştırma yöntemleri bağlamında a/r/tografi gibi sanat temelli yaklaşımlar, sanat eğitimi süreçlerinde öğretmen adaylarının kimlik inşa süreçlerini anlamada güçlü araçlar sunmaktadır. Gelecek araştırmalarda farklı disiplinlerde ve kültürel bağlamlarda a/r/tografik uygulamalar çerçevesinde eğitimci kimlik ve pedagojik bağlamların sorgulanması önerilmektedir.

Dijital medya entegrasyonunun günümüz teknolojik gelişmeleri ile birlikte sanat, tasarım ve sanat eğitimi alanlarındaki dönüştürücü etkisi düşünüldüğünde dijital medya araçlarının yaratıcı kullanımının kimlik keşfi ve pedagojik sorgulamanın gelişiminde kritik rol oynamakta olduğu söylenebilir. Farklı dijital platformların ve web 4.0 bağlamındaki etkileşimli yapay zekâ uygulamalarının etkilerini karşılaştırmalı olarak inceleyen ve bu karşılaştırmalar bağlamında rizomatik (ağ tabakasal) sorgulamalar ortaya koyan yaklaşımların sergilenmesi önerilmektedir.

Araştırmacının öz-dönüşümünü ve öznel sorgulaması bağlamında a/r/tografi araştırmaları güçlü bir araştırma yöntemidir. Bu noktada a/r/tografi araştırmacısı olma süreci ve kimliği

derinleştiren ve bir dönüşüm sürecinden geçme boyutunu çok yönlü sorgulayan bir yaklaşım geliştirilebilir. Bu bağlamda oto-biyografik ve öyküleyici yansıtmalar yanında oto-etnografik yansıtmalara da yer verilmesi önerilmektedir.

Uzun süreli bir uygulama süreci, uygulama süreci içinde araştırma topluluğu kurgusu ve etkileşimi a/r/tografik araştırma bağlamında kimlik inşası açısından dinamik ve süregelen bir yapıyı güçlü kılar. Bu nedenle, uzun vadeli boylamsal çalışmalarla öğretmen adaylarının meslek yaşamındaki kimlik değişim süreçlerinin izlenmesi önerilmektedir.

KAYNAKÇA

Arslan, C. (2018). Dijital yeniden üretim çağında sanat eseri: "Aura" kavramının dijital sanat bağlamında yeniden değerlendirilmesi. *Art-Sanat Dergisi*, (9), 405-413. https://dergipark.org.tr/en/pub/iuarts/issue/47878/604740

Ascott, R. (2003). *Telematic embrace: Visionary theories of art, technology, and consciousness*. University of California Press.

Atak, H. ve Çok, F. (2010). İnsan yaşamında yeni bir dönem: Beliren yetişkinlik. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 17 (1). http://cogepderg.com/pdf/65bdf192-201e-4bb0-813a-d69339a28cf1/articles/27682/cogepderg-17-39.pdf

Avcı, E. (2013). Dijital Sanat Bağlamında Dijital Teknolojilerinin Görsel Sanatlar Eğitimine Entegrasyonu: Bir Eylem Araştırması. Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı, Eskişehir.

Aykaç, N. (2009). *Öğretim ilke ve yöntemleri.* Pegem Akademi.

Ayvaz Tunç, Ö. (2016). Dijital Teknolojiler Bağlamında Dijital Öyküleme Yaklaşımının Güzel Sanatlar Eğitimine Entegrasyonu. Doktora Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı, Samsun.

Barbour, R. (2008). *Introducing qualitative research.* California: Sage.

Barone, T. and Eisner, E. (2006). Art based educational research. J. L. Given, G. Camilli and S. B. Elmore (Eds.). In: *Handbook of complementary methods in educational research* (pp. 95-106). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Benjamin, W. (2020). *Teknik olarak yeniden üretilebilirlik çağında sanat eseri.* (G. Sarı, Çev.; 1. Basım). Zeplin Yayınları. (Orijinal yayın tarihi 1936).

Bilal, F. (2023). Görsel Sanatlar Eğitiminde Veri Görselleştirme Üzerine A/R/Tografik Bir Araştırma. Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı, Eskişehir.

Bilgin, B. A. (2021). Sanat Eğitimi Derslerinde Dijital Sanat ve Teknoloji Kullanımına İlişkin Öğretim Elemanları ve Öğrenci Görüşleri. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı, İstanbul.

Biocca, F. (1997). The cyborg's dilemma: Progressive embodiment in virtual environments. *Journal of computer-mediated communication*, *3*(2), JCMC324. https://doi.org/10.1111/j.1083-6101.1997.tb00070.x

Black, J., & Browning, K. (2011). Creativity in digital art education teaching practices. *Art Education*, 64(5), 19-34. https://doi.org/10.1080/00043125.2011.11519140

Bourriaud, N. (2018). *İlişkisel estetik.* (S. Özen, Çev.; 1. Basım). Bağlam Yayıncılık. (Orijinal yayın tarihi 2002).

Boyd, D. (2010). Social network sites as networked publics: Affordances, dynamics, and implications. In Z. Papacharissi (Ed.), *A networked self: Identity, community, and culture on social network sites* (pp. 39–58). New York: Routledge.

Bozkurt, A. (2014). Ağ toplumu ve öğrenme: Bağlantıcılık. *Akademik Bilişim 2014* (s. 601- 606). Mersin Üniversitesi, Mersin.

Burn, A. & Durran J. (2007). What is media literacy? In *Media Literacy in Schools: Practice, Production and Progression*. SAGE Publications, Limited. ProQuest Ebook Central. http://ebookcentral.proquest.com/lib/anadolu/detail.action?docID=354887.

Castells, M. (2010). *The rise of the network society* (2nd ed.). Wiley-Blackwell.

Castro, J. C. (2012). Learning and teaching art through social media. *Studies in Art Education*, 53(2), 152-169. https://doi.org/10.1080/00393541.2012.11518859

Clarke, Roger. (2005). Hybridity: Elements Of a Theory. Hybrid: Living in a Paradox, Ars Electronica 2005 Symposium. Avusturya: Hatje Cantz Verlag. https://www.rogerclarke.com/SOS/HAHTh0505.html

Çuhacı, G. (2007). Dijital Sanatlarda Bedenin Kullanımı. Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İletişim Anabilim Dalı, İstanbul.

Davis, J. L., & Jurgenson, N. (2014). Context collapse: Theorizing context collusions and collisions. *Information, communication & society*, *17*(4), 476-485. https://doi.org/10.1080/1369118X.2014.888458

Denzin, N. and Lincoln, Y. (Eds.). (2011). The sage handbook of qualitative research. Thousand Oaks, CA: Sage.

Devrani, A. E. P. (2021). Gençler için 21. yüzyıl becerileri ve dijitalleşen dünyanın gereklilikleri: yeni okuryazarlıklar. *Gençlik Araştırmaları Dergisi*, *9*(24), 5-24.

Dixon, S. (2007). *Digital performance: A history of new media in theater, dance, performance art, and installation*. MIT Press.

Duncum, P. (2004). Visual culture isn't just visual: Multiliteracy, multimodality and meaning. *Studies in Art Education*, 45(3), 252-264. https://doi.org/10.1080/00393541.2004.11651771

Erbay, M. (1997). *Plastik sanatlar eğitiminin gelişimi*. Boğaziçi Üniversitesi Yayınları.

Ergün, N. (2020). Kimlik gelişimi: anlatı kimliği ve kuşaklararası anlatı kimliği. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, *12*(4), 455-475.

Erişti, S. D. B. (2015). Art-Based Educational Research to Generate a Practice Based Approach. Anadolu Journal of Educational Sciences International, 5(3), 383-401. https://doi.org/10.18039/ajesi.85467.

Erişti. S. D. B. (2021). A/r/tografik araştırma nedir? İçinde S. D. B. Erişti ve R. L. Irwin (Ed.). *A/r/tografi uygulama tabanlı araştırma yöntemi.* (1. Basım, ss. 6-43). Ankara: Pegem Akademi.

Erişti. S. D. B. (2021). *Yeni medya ve görsel iletişim tasarımı.* (6. Basım). Pegem Akademi.

Erişti, S. D. B. (2022) Dijital görsel kültür ve sanal sergilerin yönetimi. İçinde M. Graf ve A. Güney (Ed.). *Sanat. Kültür. Yönetim. Sanat ve kültür yönetimi için çağdaş teoriler ve uygulamalar.* (1. Basım, ss. 257-291). İstanbul: Ketebe Yayınları

Erişti, S. D. (2023). Görsel pedagoji ile tanışma. P. Duncum & S. D. Erişti (Eds.), *Görsel Pedagoji* içinde, (ss. 5–24). Pegem Akademi Yayıncılık.

Erişti, S. D. (2023). Dijital görsel kültüre dayalı yaratıcı pedagojik yaklaşımlar. *Uluslararası Sanat ve Tasarım Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 49–60.

Erişti, S. D. (2023). Sanat Eğitiminde Dijital Medya dersi [Çevrim içi ders modülü]. Anadolu Üniversitesi, Mergen canlı ders platformu.

Erişti, S. D. (2025, 13–15 Haziran). Sanat Temelli Araştırma Yöntemleri Eğitim Serisi: Artografi, Uygulama Tabanlı Araştırma Yöntemi Eğitimi [Çevrim içi canlı eğitim]. Düzenleyenler: Anadolu Üniversitesi & Beta Kare Eğitim ve Danışmanlık.

Floridi, L. (2014). *The fourth revolution: How the infosphere is reshaping human reality*. Oxford University Press.

Gerber, N. and Myers-Coffman, K. (2018). Translation in arts-based research. P. Leavy (Ed.). In: *Handbook of arts-based research* (pp. 587-607). New York: The Guilford Press.

Gunkel, D. J. (2016). *Of remixology: Ethics and aesthetics after remix*. MIT Press.

Gültekin, M., Karadağ, R., & Yılmaz, F. (2007). Yapılandırmacılık ve öğretim uygulamalarına yansımaları. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(2), 503-528.

Hall, S. (1996). Who Needs 'Identity'? In S. Hall, and G. Paul (Ed.), *Questions of cultural identity* (1st ed., pp. 11-30). SAGE Publications, *ProQuest Ebook Central*, http://ebookcentral.proquest.com/lib/anadolu/detail.action?docID=1474805

Irwin, R. L. (2004). A/r/thography: A metonymic metissage. R. T. Irwin and A. De Cosson (Eds.), In: A/r/toghraphy: rendering self through arts-based living inquiry (pp. 27-38). Vancouver: Pacific Educational Press.

Irwin, R. L., Beer, R., Springgay, S., Grauer, K., Xiong, G., & Bickel, B. (2006). The Rhizomatic Relations of A/r/tography. *Studies in Art Education*, 48(1), 70–88. http://www.jstor.org/stable/25475806

Irwin, R. L. and Springgay, S. (2008). A/r/tography as practice-based. S. Springgay, R. L. Irwin, C. Leggo, P. Gouzouasis (Eds.), In: *Being with a/r/tography* (pp. xix–xxxiii). Rotterdam: Sense Publishers.

Irwin, R. L. (2013). Becoming a/r/tography. *Studies in Art Education*, 54 (3), 198–215.https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/00393541.2013.11518894?needAccess=true (Erişim tarihi: 23.09.2023).

Ito, M., Gutiérrez, K., Livingstone, S., Penuel, B., Rhodes, J., Salen, K., Schor, J., Sefton-Green, J., & Watkins, S. C. (2013). *Connected learning: An agenda for research and design*. Digital Media and Learning Research Hub.

Johnson, A. P. (2015). *Eylem araştırması el kitabı.* (Y. Uzuner, M. Ö. Anay, Çev.; 2. Basım). Ankara: Anı Yayıncılık.

Karabacak, Z. İ ve Sezgin, A. A. (2019). Türkiyede dijital dönüşüm ve dijital okuryazarlık. *Türk İdare Dergisi, 1*(488). 319-343. http://www.tid.gov.tr/kurumlar/tid.gov.tr/tum-sayilar(2)/2001-2025/2019/Haziran/10_Turkiye%E2%80%99de-Dijital-Donusum-ve-Dijital-Okuryazarlik.pdf (Erişim tarihi: 21.06.2025).

Karakuş, M. M. (2023). Dijital Medya Okuryazarlığı Seviyesi ile Eğitim Seviyesi İlişkisi: Ankar İli Örneği. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Radyo, Televizyon ve Sinema Anabilim Dalı, Konya.

Karaoğlu, G. (2022). Dijital Medya Okuryazarlığı Farkındalığı Üzerine İnceleme: Atatürk Üniversitesi İletişim Fakültesi Örneği. Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gazetecilik Anabilim Dalı, Erzurum.

Knowles, G. and Cole, A. (Eds.) (2008). International handbook of the arts in qualitative social science research. Thousand Oaks, CA: Sage.

Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Prentice-Hall.

Koyuncuoğlu, H. (2024). Dijital Sanatın Plastik ve Görsel Sanatların Geleneksel Kuramları Doğrultusunda Yeniden İnşası. Yüksek Lisans Tezi, Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Temel Eğitim Anasanat Dalı, İstanbul.

Lasczik, A., Rousell, D., Irwin, R. L., Cutter-Mackenzie-Knowles, A., & Lee, N. (2021). Walking with a/r/tography: An orientation. A. Lasczik, D. Rousell, R. L. Irwin, A. Cutter-Mackenzie-Knowles, & N. Lee (Eds.), *Walking with a/r/tography* içinde (ss. 1–15). Springer.

Laurillard, D. (2012). *Teaching as a design science: Building pedagogical patterns for learning and technology*. Routledge.

Leonard, N., (2021). Emerging artificial intelligence, art and pedagogy: exploring discussions of creative algorithms and machines for art education. *Digital Culture & Education*, 13(1), 20-41.

Livingstone, S. (2004). Media literacy and the challenge of new information and communication technologies. *The Communication Review*, 7(1), 3-14.

McNiff, S. (2008). *Art-based resaerch.* London: Jessica Kingsley Publishers.

Merriam, S. B. (2015). *Nitel Araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber.* (S. Turan, Çev.). Nobel Akademik Yayıncılık. (Orijinal yayın tarihi 2009).

Mishra, P., & Koehler, M. J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. *Teachers College Record*, 108(6), 1017-1054.

Özden, M. Y. (2008). *Eğitimde yeni değerler*. Pegem Akademi.

Özdeniz, Ö. E. (2024). Görsel Sanatlar Bağlamında Dijital Sanat ve NFT. Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı, İzmir.

Patton, M. Q. (2018). *Nitel Arştırma ve Değerlendirme Yöntemleri* (M. Bütüm, S. B. Demir, Çev.; 2. Basım). Pegem Akademi.

Peppler, K. A., & Kafai, Y. B. (2007). From SuperGoo to Scratch: Exploring creative digital media production in informal learning. *Learning, media and technology*, *32*(2), 149-166. https://doi.org/10.1080/17439880701343337

Peppler, K. (2010). Media arts: Arts education for a digital age. *Teachers College Record*, 112(8), 2118-2153. https://doi.org/10.1177/016146811011200806

Prensky, M. (2001), "Digital Natives, Digital Immigrants Part 2: Do They Really Think Differently?", *On the Horizon*, 9(6), pp. 1-6. https://doi.org/10.1108/10748120110424843

Ruşen, F. (2022). Etkileşimli Ortam İçerisinde Seyircinin Katılımı ve Aura Kavramı. *Tykhe Sanat ve Tasarım Dergisi*, *7*(13), 182-196. https://doi.org/10.55004/tykhe.1106073

Schenk, B. & Donata, M. (2020). Facilitating digital transformation through education: A case study in the public administration. *Zurich Open Repository and Archive.* Doi: 10.24251/hicss.2020.262

Sevim, E. (2021). *Beliren yetişkinlik döneminde kimlik biçimlenme süreçlerinin iyi oluşa etkisinin öyküsel kimlik yaklaşımı ile incelenmesi: Karma bir araştırma* (Yayın Numarası: 28942449) [Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi]. ProQuest Dissertations & Theses Global.

Siemens, G. (2005). Learning development cycle: Bridging learning design and modern knowledge needs. *Elearnspace everything elearning*, *48*(9), 800-809.

Sievers-Hunt, T. S. (2021). *Called to the Conversation: A Digital Ethnodrama Exploring Collisions of Calling and Shadow across a Cohort of Journeys into Professional Musicianhood* [Unpublished Doctoral dissertation]. Oakland University.

Søyland, L. (2021). *Grasping materialities: Making sense through explorative touch interactions with materials and digital technologies* [Doctoral dissertation]. University of South-Eastern Norway.

Sullivan, G. (2005). Art practice as research: Inquiry in visual arts (1.baskı). Thousand Oaks CA: Sage.

Sweeny, R. W. (2004). Lines of sight in the "network society": Simulation, art education, and a digital visual culture. *Studies in Art Education*, 46(1), 74-87. https://doi.org/10.1080/00393541.2004.11650070

Thornburg, A. (2017). Digital storytelling as autoethnography in anthropological pedagogy and practice. In *Deep Stories: Practicing, Teaching, and Learning Anthropology with Digital Storytelling* (Ed.; Izabella Penier, Sam Pack ve Adam Leverton), (pp. 179-190). De Gruyter. https://www.jstor.org/stable/j.ctvbkjvdr.16?seq=1 (25.05.2022).

Tuğal, A. S. (2018). *Oluşum süreci içinde dijital sanat.* (1. Basım). İstanbul: Hayalperest Yayınevi.

Turkle, S. (1995). *Life on the screen: Identity in the age of the Internet*. Simon & Schuster.

Uzun, Y. (2023). Güzel Sanatlar Eğitiminde Öğretim Elemanları ve Öğrencilerin Dijital Sanat ve Kripto Sanat Hakkındaki Bilgi Durumları ve Bakış Açıları. Yüksek lisans

Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı, Ankara.

Ülüş, E. (2024). Yetişkin Sanat Eğitimi Sürecinde Yeni Medya Etkileşimine Dayalı A/r/tografik Araştırma. Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı, Eskişehir.

Ünver, G. (2002). *Öğretim etkinlikleri*. Nobel Yayın Dağıtım.

Wagner, T. (2008). *The global achievement gap: Why even our best schools don't teach the new survival skills our children need—and what we can do about it*. Basic Books.

Wands, B. (2006). *Art of the digital age*. Thames & Hudson.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri.* (10. Basım). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

İnternet Kaynakları

http-1: https://sozluk.gov.tr/

http-2: http://haticeakova.com/eriksonun-kimlik-anlayisi.htm

EKLER

EK-1. Etik Kurul Kararı

Evrak Kayıt Tarihi: 16.01.2023	Protokol No: 472644	Tarih: 24.01.2023

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERÎ BİLİMLER BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİĞİ KURULU
KARAR BELGESİ

ÇALIŞMANIN TÜRÜ:	Doktora Tez Çalışması
KONU:	Eğitim Bilimleri
BAŞLIK:	Öğretmen Eğitiminde A/r/tografik Sorgulama Yoluyla Kimliği Keşfetmenin Dijital Yansımaları
~~PROJE~~/TEZ YÜRÜTÜCÜSÜ:	Prof. Dr. S. Duygu ERİŞTİ
TEZ YAZARI:	Merve ÖZCAN
ALT KOMİSYON GÖRÜŞÜ:	-
KARAR:	Olumlu

EK-2. Gönüllü Katılım Formu

ARAŞTIRMA GÖNÜLLÜ KATILIM FORMU

Bu çalışma, *"Öğretmen Eğitiminde A/r/tografik Sorgulama Yoluyla Kimliği Keşfetmenin Dijital Yansımaları"* başlıklı bir araştırma çalışması olup Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi öğretmen adaylarının kendi kimliklerini keşfetmelerini ve öğretmenlik mesleği ile kimlikleri arasında ilişkiler kurmalarını sağlayacak uygulamalı bir öğrenim ortamı yaratma genel amacını taşımaktadır. Çalışma, araştırmacı Merve ÖZCAN tarafından yürütülmekte ve sonuçları ile Güzel Sanatlar Eğitiminde öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının kendi kimliklerini sorgulamalarını ve Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü'nü seçmelerindeki sebepleri ve mesleğe dair eğitim süreçlerindeki motivasyonlarına ilişkin iç görülerini sanatsal yaratımlarla ortaya çıkararak öğrencilerin öznel kimliklerini sorgularken bunu kendi alanlarıyla ilişkilendirerek görselleştirme süreçlerinin gelişimine ışık tutulacaktır.

- Bu çalışmaya katılımınız gönüllülük esasına dayanmaktadır.
- Çalışmanın amacı doğrultusunda, sanat temelli araştırma yöntemlerinden a/r/tografi yöntemi kullanılarak veriler, araştırmacı günlüğü, katılımcı günlüğü, saha notları, yarı yapılandırılmış görüşme, ses, fotoğraf ve video kaydı, eskiz ve tasarım odaklı dokümanlar, görsel ve metinsel doküman incelemesi, dijital öyküleme (ürün) yoluyla toplanacaktır.
- Araştırmada isimlerinize kod atanmayacak 'gerçek isminiz' yer alacaktır.
- Araştırma kapsamında toplanan veriler, sadece bilimsel amaçlar doğrultusunda kullanılacak, araştırmanın amacı dışında ya da bir başka araştırmada kullanılmayacak ve gerekmesi halinde, sizin (yazılı) izniniz olmadan başkalarıyla paylaşılmayacaktır.
- İstemeniz halinde sizden toplanan verileri inceleme hakkınız bulunmaktadır.
- Araştırmada ses ve görüntü/fotoğraf kaydı alınacaktır. Sizden toplanan veriler kayıt altına alma, belgeleme, görüntülü saklama yöntemleri ile korunacak ve araştırma bitiminde arşivlenecek veya imha edilecektir.
- Veri toplama sürecinde/süreçlerinde size rahatsızlık verebilecek herhangi bir soru/talep olmayacaktır. Yine de katılımınız sırasında herhangi bir sebepten rahatsızlık hissederseniz çalışmadan istediğiniz zamanda ayrılabileceksiniz. Çalışmadan ayrılmanız durumunda sizden toplanan veriler çalışmadan çıkarılacak ve imha edilecektir.

Gönüllü katılım formunu okumak ve değerlendirmek üzere ayırdığınız zaman için teşekkür ederim. Çalışma hakkındaki sorularınızı Anadolu Üniversitesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü'nden Merve Özcan'a yöneltebilirsiniz.

Araştırmacı Adı : Merve ÖZCAN
Adres: Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü, Tepebaşı/Eskişehir
İş Tel : (0222) 335 05 80 - 3839
Cep Tel : [redacted]

Bu çalışmaya tamamen kendi rızamla, istediğim takdirde çalışmadan ayrılabileceğimi bilerek verdiğim bilgilerin bilimsel amaçlarla kullanılmasını kabul ediyorum.
(Lütfen bu formu doldurup imzaladıktan sonra veri toplayan kişiye veriniz.)

Katılımcı Ad ve Soyadı:
İmza :

Tarih :

EK-3. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Soruları

Yarı Yapılandırılmış Görüşme Soruları

1. Dersin ilk 5 haftası ağırlı olarak dijital medya uygulamalarını araştırıp deneyimlediniz. Bu sürece dair deneyimlerini paylaşabilir misin?
    - Deneyimlediğin uygulamaları hangi kriterlere göre belirledin? Neden o uygulamalar?
    - Sence bu uygulamalar sanat eğitimi bağlamında nasıl kullanılabilir?
    - Görsel Sanatlar dersinde dijital medya uygulamalarının kullanımına ilişkin düşüncelerin neler?
    - Grup arkadaşlarının paylaştığı uygulamalara dair görüşlerin neler?
    - Bu uygulamalar arasında en çok dikkatini çeken hangisi oldu? Neden?
2. Sanat eğitimi bağlamında yapay zekâ uygulamalarına ilişkin görüşlerin neler?
3. Sanal kişisel müze/sergi tasarımına ilişkin deneyimini anlatabilir misin?
    - Tasarlarken dikkat ettiğin kriterler veya odak noktaları nelerdi?
    - Arkadaşlarının müze/sergi tasarımı hakkındaki düşüncelerin neler?
    - Sanat eğitiminde sanal müze/sergi oluşturma veya bunun gibi sanal ortamların kullanımı hakkında ne düşünüyorsun?
4. Bu ders sanat eğitimine bakış açını nasıl etkiledi?
    - Bu ders öğretmenlik mesleğine bakış açışını etkiledi mi? Nasıl?
    - Ülkemizde hali hazırda verilen sanat eğitimini olumlu ve olumsuz yönleriyle değerlendirir misin?
    - Sence sanat eğitimi nasıl olmalı?
    - Sen nasıl bir öğretmen olmalısın?
5. Ders sürecini sanatçı-araştırmacı-öğretmen/öğrenen kimliklerin bağlamında değerlendirebilir misin?
    - Aynı bağlamda arkadaşlarının ders sürecini nasıl değerlendirirsin?
    - Grup/sınıf içi etkileşim ve motivasyon hakkında düşüncelerin neler?
6. Yürüyüş pedagojisi hakkında düşüncelerin neler?
    - Bu etkinlikler sonrasında bazı kavram veya konular hakkında farkındalık, değişim ya da dönüşüm yaşadın mı? Neler?
    - Bu etkinlikler sırasında yaptığın sorgulamalar nelerdi?
        - Bu etkinlik sonrasında sanat eğitiminin…….olduğunu düşündüm.
        - Bu etkinlik sonrasında sanatçı kimliğinin…….olduğunu düşündüm.
        - Bu etkinlik sonrasında araştırmacı kimliğinin…….olduğunu düşündüm.
7. Hazırlamış olduğun Görsel Sanatlar Ders Planı'nı anlatabilir misin?
    - Dijital medya teknolojilerini Görsel Sanatlar dersi ile nasıl ilişkilendirdiğin? (Sanatsal uygulama ve pedagojik bağlamda nasıl bir plan hazırladığı)
8. Sanat eğitiminde dijital medya teknolojilerinin öğrenciler açısından olumlu ve olumsuz yanlarıyla değerlendirir misin?
9. Bu dersin işlenişi hakkında görüşlerin neler?
    - Bu ders beklentilerini karşıladı mı? Nasıl?
    - Ders sürecini olumlu ve olumsuz yanlarıyla genel olarak değerlendirir misin?
10. Eklemek istediğin başka görüş ve öneriler var mı?

EK-4. Odak Grup Görüşme Soruları-1

“Sanat Eğitiminde Veri Görselleştirme” Çalıştayı Sonrası Yapılan Odak Grup Görüşme Soruları:

1- Veri görselleştirme etkinliğini genel olarak nasıl değerlendirirsiniz?

2- Bu çalıştayı geçen dönem aldığınız Sanat Eğitiminde Dijital Medya dersiyle nasıl ilişkilendirirsiniz?

3- Kendi hikayelerinizin verilerinden görseller yaratmak sizi nasıl etkiledi
- Kendi kimliğinizi sorgulama, keşfetme ve devam ettirme açısından sizi nasıl etkiledi?

4- Öğretmen kimliğiniz açısından bakarak, (bu tür) kişisel hikayelerin dijital anlatımı etkinliğinin sınıf ortamında uygulanmasıyla ilgili ne söylersiniz?
- Öğrencilere nasıl katkı sağlayacağını düşünürsünüz?

5- Eklemek istediğiniz başka görüş veya öneri var mı?

EK-5. Odak Grup Görüşme Soruları-2

Bager Akbay ile Yapılan Çalıştay Sonrası
Odak Grup Görüşme Soruları:

1- Yapılan etkinlikte konuşulan ve gösterilen örneklerden dikkatinizi en çok ne çekti?
2- Hem tasarımda hem de kimlikte bir hikaye yaratmanın/anlatmanın etkisini nasıl değerlendirirsiniz?
3- Bu etkinlikle birlikte yapay zekâ kullanımına ilişkin düşüncelerinizde değişiklik oldu mu? (Olumlu/olumsuz?)
4- Çalıştay kapsamında örnek olarak izletilen "everything is a remix" videosu hakkında neler söylersiniz?
    a. Remiks kavramı ile sanatı nasıl ilişkilendirirsiniz?
5- Yapay zekâ ve çoklu medya kullanımının kendi dijital kimliğinizi nasıl etkileyeceğini düşünüyorsunuz?
6- Yapay zekânın sanat/tasarım alanındaki etkilerini nasıl değerlendirirsiniz?
    a. Olumlu etkileri sizce nelerdir?
    b. Olumsuz etkileri sizce nelerdir?
7- Kendi aldığınız sanat eğitimini düşündüğünüzde yapay zekânın gelecekte neleri değiştireceğini ön görüyorsunuz?
8- Öğretmen olarak yapay zekâ ve çoklu medyayı sınıf ortamında aktif bir şekilde nasıl kullanabilirsiniz?

EK-6. Öğrencilerin Hazırladığı Ders Planları

Etkinlik Adı: Sanat Eğitimde Dijital Medya

Sınıf Düzeyi: 8. Sınıf

Öğrenme Alanı/Konu: 8.1. Görsel İletişim ve Biçimlendirme

8.3. Sanat Eleştirisi ve Estetik

Hedef Kazanımlar:

G.8.1.3. Görsel sanat çalışmasını oluşturmak için güncel sanattan yararlanır.

- Çağın getirdiği teknolojik yeniliklerle oluşturulmuş sanat eserleri ve tasarımlardan örnekler gösterilerek öğrencinin kendi yapmak istediği çalışmada bunlardan nasıl yararlanılabileceği üzerinde durulur.

- **G.8.3.5. Sanatın tanımlamasını yapar.**

Sanatın farklı zaman dilimlerindeki tanımlarının, türlerinin ve değişiminin tartışılması sağlanır.

Öğretmen Hazırlığı: Öğretmen bu dersten bir hafta önce dijital medya konusu hakkında öğrencileri bildirir. Öğrencilere Dijital Medya hakkında araştırma ödevi verir. Kazanımlara uygun etkinlik hazırlar. Gerekli donanımlara sahip olduğuna emin olur.

Öğrenci Hazırlığı: Öğretmen tarafından verilen araştırma ödevini yaparak bulduğu bilgi ve uygulamaları rapor haline getirir. Derse gelirken bilgisayar, tablet gibi malzemelerini hazırlar.

Etkinlik Süresi: 2 hafta

Etkinlik Yaprağı:

İlk Hafta: Öğretmen GPT4, Open AI, Discord, FrameVR, Mıdjourney vb uygulamarı öğrencilere tanıtır. Öğrenciler ile her bir uygulama üzerinden bir üretim gerçekleştirir. Öğrencilerin farklı tasarımlar yapmasına izin verir. Ders sonunda yaptıkları işler tartışılır. Öğrencilere yaptıkları işleri tartıştıkları ve rapor haline getirdikleri ödev verilir.

İkinci Hafta: Öğrenciler hazırladıkları rapor ile derse hazır gelir. Öğrenciler raporunu sunduktan sonra değindikleri noktalar hakkında tartışılır.

Etkinliğin Değerlendirilmesi: Etkinlik değerlendirilirken şu ölçütler göz önünde bulundurulacaktır

- Kendi yaptığı tasarımda teknolojiyi kullanması (20 puan)
- Dijital sanatın, sanat olup olmadığını sınıfla tartışma süreci (25 puan)
- Etkinlik raporunu detaylı hazırlama (15 puan)
- Yaptığı eserler ile dijital sergi oluşturma (20 puan)
- Belirlenen süre içerisinde etkinliği tamamlama (25 puan)

1. BÖLÜM	
DERS	Sanat eğitiminde dijital medya
SINIF	8.sınıf
ÖĞRENME ALANI	Dijital sanat üretimi
KONU	Dijital sanat ile kendini tanıt
SÜRE	40+40+40=120

2. BÖLÜM	
KAZANIMLAR	Farklı alanlarda sanat üretebileceğini keşfeder. Kendini tanıtmayı öğrenerek kişilik gelişimine katkı sağlar.
DEĞERLER VE BECERİLER	Kendi benliğini tanıma, farklı alanları deneyimleme.
YÖNTEM VE TEKNİKLER	Anlatım, soru-cevap, uyguladığını derste sunma.
Kullanılan Eğitim Teknolojileri Araç ve Gereçler	Akıllı tahta, sunu
Öğretme-Öğrenme Etkinlikleri: □ **Dikkati Çekme** □ **Güdüleme** □ **Derse Geçiş** □	Dijital denilince ne anlıyorsunuz? Dijital medya dersinde neler öğreniyorsunuz? Dijital medya dersi size neler kazandırdı? Gibi sorular sorularak derse başlanabilir. Öğrencilerden gelen doğru cevaplar genişletilerek ve günlük hayatla ilişkilendirilerek konuya geçiş yapılır. Geçmiş derste öğrenciden dijital ortamda bir uygulama kullanılarak kendisini tanıtması istenir.
Bireysel Öğrenme Etkinlikleri (Ödev, deney, problem çözme vb.) □	Öğrenci yaptığı ödevi sunar. Üzerinde tartışılır.
Grupla Öğrenme Etkinlikleri (Proje, gezi, gözlem vb.)	Arkadaşlarının yaptığı ödevlerle farklı uygulamaları tanır. Farklı ödevler ve farklı düşünceleri kavrayarak ufku genişler.

3. BÖLÜM: ÖLÇME-DEĞERLENDİRME	
Öğrencilerden geri dönüt almak için bireysel ya da grup etkinlikleri kapsamında çeşitli sorular sorulabilir. **EBA etkinlikleri ve Kazanım Testlerinden yararlanılabilir.**	1-Dijital medya dersi hayatımıza neler kazandırmıştır? 2-Dijital medyayı kullanarak etkili sunumlar hazırlayabilir miyiz? 3-Bu derste öğrendiklerinizi günlük hayatla nasıl ilişkilendirebilirsiniz? 4-Dijital medya gelecekte yapacağın ödevlerde rol oynayacak mı?
Dersin Diğer Derslerle İlişkisi	

4.BÖLÜM	
Planın Uygulanmasına İlişkin Açıklamalar:	

Ders Planı Hazırlama

11.3.1. Desen Çalışmaları III

11.3.1.1. Portrenin özelliklerini açıklar.
11.3.1.2. Karakteristik özellikleri vurgulayarak portre çizer.
11.3.1.3. Portre çizimlerinde ölçü ve oranı kullanır.

11.3.2. Grafik Sanatlar

11.3.2.1. Grafik sanatların çeşitlerini açıklar.
11.3.2.2. Grafik tasarımların günlük hayattaki etkilerini açıklar.
11.3.2.3. Tanıtım amaçlı grafik uygulamaları yapar.

Grafik tasarım çalışmalarında, okulun imkânları doğrultusunda bilgisayar kullanımı da teşvik edilmelidir.

Ders Konusu: Dijital Çizim Temelleri ve Araçları

Ders Süresi: 2 ders saati

Ders Hedefleri:

1. Dijital çizim kavramını anlamak ve dijital sanatın önemini keşfetmek.

2. Dijital çizim araçlarını tanımak ve kullanma becerilerini geliştirmek.

3. Temel dijital çizim tekniklerini öğrenmek ve uygulamak.

4. İleri seviye dijital çizim uygulamalarına ve farklı sanat stillerine dikkat çekmek.

Ders Planı:

1. **Giriş (10 dakika)**
    - Dersin amacını ve hedeflerini öğrencilere anlatacağım.
    - Dijital çizimin tanımını yapıp ve dijital sanatın neden önemli olduğunu tartışacağım.
2. **Dijital Çizim Araçları ve Programları (20 dakika)**
    - Dijital çizim araçlarını ve programlarını öğrencilere tanıtacağım (Grafik tabletler, dijital kalem, Adobe Photoshop, Procreate vb.).
    - Her aracın avantajlarını ve dezavantajlarını tartışacağım.
3. **Temel Dijital Çizim Teknikleri (40 dakika)**
    - Katmanları kullanma, fırçaları seçme ve ayarlama gibi temel dijital çizim tekniklerini göstereceğim.
    - Öğrencilere basit bir nesneyi veya manzarayı dijital olarak çizmelerini sağlayacağım.
    - Öğrencilere geri bildirim ve yönlendirme sağlayacağım.
4. **İleri Düzey Dijital Çizim ve Sanat Stilleri (30 dakika)**
    - İleri düzey dijital çizim tekniklerini ve uygulamalarını göstereceğim (Renk geçişleri, ışık ve gölge efektleri, doku kullanımı vb.).
    - Farklı sanat stillerini örneklerle göstereceğim (Çizgi roman tarzı, realist tarz, soyut tarz vb.).
    - Öğrencilere kendi dijital çizimlerinde farklı sanat stillerini denemeleri için zaman vereceğim
5. **Öğrenci Çalışması ve Geri Bildirim (40 dakika)**
    - Öğrencilere daha fazla zaman vererek kendi dijital çizimlerini yapmalarını sağlayacağım.
    - Öğrencilerin ilerlemelerini takip edin ve bireysel geri bildirimler sağlayacağım.

GÖRSEL SANATLAR DERSİ DERS PLANI

Ders Adı: Görsel Sanatlar

Öğretmen: Pınar Vatansever

Konu: Dijital Medya ve Yapay Zekâ Tasarım Uygulamalarının Görsel Sanatlarla İlişkisi

Sınıf: 3.Sınıf

Süre: 2 Hafta

3. SINIF KAZANIM VE AÇIKLAMALARI

G.3.1.1. Görsel sanat çalışmasını oluştururken uygulama basamaklarını kullanır. Beyin fırtınası ile başlayan, tasarlama ve görsel sanat çalışmasını oluşturmaya kadar devam eden sürecin bilinmesi ve uygulanması sağlanır.
G.3.1.2. Görsel sanat çalışmasını oluştururken ifadeci yaklaşımı kullanır. Öğrencilerin karne sevinci, spor etkinliklerinden duyduğu heyecanı vb. duyguları çalışmalarına yansıtmaları istenebilir.
G.3.1.3. Görsel sanat çalışmasını yaparken güncel kaynaklara dayalı fikirler geliştirir. Güncel sözlü, yazılı ve görsel kaynaklar incelenebilir. Kazanımla ilgili değerler üzerinde durulmalıdır.
G.3.1.4. Gözleme dayalı çizimlerinde geometrik ve organik biçimleri kullanır. Gözleme dayalı çizimlerde çiçek, yaprak, deniz kabuğu vb. nesnelerin geometrik ve organik biçimleri üzerinde durulur.

2. Öğretim Strateji, Yöntem ve Teknikleri

Problem çözme, beyin fırtınası, bilgisayar destekli öğretim, soru-cevap, tartışma.

3. Kullanılacak Materyaller

Atık malzemeler,
Yapıştırıcı,
Makas,
Kâğıt,
Kalem,
Boya,
Karton,

Ders İçeriği

Öğrencilerle birlikte beyin fırtınası ile başlayan tasarlama süreçlerine yardımcı olması için bir kavram haritası hazırlanır. Kavram haritasında yer alan kavram ve duygularla ilgili ifadeci yaklaşımı kullanarak bir görsel çalışma teması bulmaları istenir. Buldukları temayla ilgili çizimleri yapmaları için ders saatinin sonuna kadar süre verilir. Ders sonunda ortaya çıkan çalışmalar akranlar tarafından yorumlanır.

İkinci ders saatinde öğrenciler tarafından çalışmalara aktarılan konu ve temalar Dall-E-2 uygulamasını kullanarak yapılır.
ChatGpt uygulamasıyla birlikte görsel sanat çalışmasında kullanmak üzere kısa hikâyeler ve imgesel konular hazırlanır. Yine Dall-E-2 uygulamasıyla görsel hale getirilir alınan sonuçlar üzerine tartışmalar gerçekleştirilir.

Öğrencilerden bir sonraki haftanın dersinde dijital uygulamalar ve yapay zekâ uygulamaları aracılığıyla yapmış oldukları sorgulama ve çalışmaları göz önünde bulundurarak ilk ders yapmış oldukları çalışmaları tekrar yapmaları istenir. Ortaya çıkan sonuçlar tekrar incelenir yorumlanır ve aralarındaki farklar üzerine konuşulur.

Değerlendirme

Kriter	**1**	**2**	**3**	**4**
Sanat elemanları ve tasarım ilkelerini kullanma	Yetersiz	Orta	İyi	Çok iyi
Tasarım süreci	Yetersiz	Orta	İyi	Çok iyi
Yaratıcılık	Yetersiz	Orta	İyi	Çok iyi
Grupla fikir alışverişinde bulunma	Yetersiz	Orta	İyi	Çok iyi
İletişim	Yetersiz	Orta	İyi	Çok iyi
Dijital Uygulamaları Yorumlama	Yetersiz	Orta	İyi	Çok iyi

Bölüm I	
Dersin Adı:	Sanat Eğitiminde Dijital Medya
Sınıf:	*5. Sınıf*
Öğrenme Alanı:	*Görsel İletişim ve Biçimlendirme, Sanat Eleştirisi ve Estetik*
Süre	*40 + 40 dakika*
Bölüm II	
Kazanımlar:	**G.5.1.5.** Görsel sanat çalışmasında dijital teknolojiyi kullanır. Okulun imkânlarına göre video, bilgisayar, fotoğraf makinesi, tablet vb. tercih edilebilir. Çağın getirdiği dijital teknolojilerin, ileride çok daha fazla bir şekilde hayatımızın bir parçası olacağı düşüncesinden hareketle, sanat/tasarım alanında nasıl ve nerelerde kullanıldığı, ileride de nasıl ve nerelerde kullanılabileceği üzerinde durulur. Mevcut imkânlara göre, bu teknolojilerden biri veya birkaçından yararlanarak çalışma yapmaları sağlanabilir. **G.5.3.5.** Kendi görsel sanat çalışmasını değerlendirir.
Öğretim Stratejisi:	*Araştırma yoluyla öğrenme*
Yöntem ve Teknikler:	*Düz anlatım, Gösterip yaptırma*
Materyaller:	*Fotoğraf makinesi, telefon, bilgisayar, tablet. (Uygun olarak hangileri mevcutsa) dokunmatik ekran kalemi.*
Öğrenme-Öğretme Süreci	
Giriş Etkinlikleri:	*Öğrencilere dijital medyanın olanakları detaylıca aktarılır. Dijital sanatın sadece çizerek değil aynı zamanda kendilerini yansıtan birer video kayda alarak ya da belirli bir açıyı fotoğraflayarak da gerçekleştirebilecekleri anlatılır. Kullanacakları materyallerin hangi teknolojilerle kullanabileceklerinin olanakları öğrencilerle paylaşılır. Konuya ilişkin açıklamalar yapılır ve sıkça örneklerle pekiştirilir. Kendi belirledikleri platformlarda içerik üretmeye hazırlanırlar.*
Geliştirme Etkinlikleri:	*Geliştirme sürecinde öğrenciler kendi belirledikleri platformlarla okul bahçesinde özgür içerikler üretmeye başlarlar. Çevreleriyle etkileşime girerek keşfeder ve arkadaşlarıyla interaktif bir ortama girerler. Öğretmen detaylı olarak her platform üzerinden nasıl içerikler üretebileceklerini detaylı bir şekilde uygulayarak gösterir. Telefon ya da tableti olanlar dokunmatik kalemleriyle birtakım çizim denemeleri yapar. Kimisi arkadaşlarıyla oluşturdukları bir kurgu üzerinden video kayıtları yapar kimisi de etrafını gözlemleyerek kendi öz çekimlerini yapar. Bu süreç işlerken öğrencilerin serbest bırakılmasından dolayı özgün işlerin ortaya çıkması daha muhtemeldir.*
Sonuç Etkinlikleri:	*Etkinlik sonlarına doğru öğretmen öğrencilerine süreç içerisinde yaptıkları çalışmalara kısa dönütler vererek eksiklerinin farkına varmasını sağlar ve takıldıkları noktalarda onlara rehberlik ederek çalışmalarını ilerletmelerine yardımcı olur. Öğrenciler çalışmalarını tamamladıktan sonra ikinci ders sınıfa çıkarlar ve sınıfta öğrencilerin kendi çalışmalarını değerlendirip arkadaşlarıyla tartışılması istenir. Sonrasında çalışmalar üzerinden değerlendirmeler yapılarak eksikleri giderilmeye çalışılır ve ders tamamlanır.*
Bölüm III	
Ölçme ve Değerlendirme	
Değerlendirme süreci	*Değerlendirme aşamasında akran değerlendirme ve öz değerlendirme formları dağıtılır. Ve bunları doldurmaları beklenir.*

ÖZ DEĞERLENDİRME FORMU			
DEĞERLENDİRİLECEK TUTUM VE DAVRANIŞLAR	DERECELER		
	HER ZAMAN (3) 	BAZEN (2) 	HİÇBİR ZAMAN (1) 
Derse hazırlıklı olarak geldim.			
Çalışmamda dijital medyanın olanaklarından faydalandım.			
Kullandığım malzemeyle ilgili problemlerle başa çıkabildim.			
Çalışmamı anlaşılır ve bir kurgu üzerinden planladım.			
Çalışma sürecimde ihtiyaç duyduğum yerlerde öğretmenimde fikir almakta çekinmedim.			
Dijital medyayı etkin kullanmaya çalıştım			
İçeriklerimi üretirken arkadaşlarımla iş birliği içerisinde bulundum			
Öğretmenimin verdiği geri dönütlerle çalışmamın eklerini ve hatalı olduğu yerleri düzelttim.			
Ortaya özgün ve bana ait bir iş çıkardım.			
Arkadaşlarımla uyum içerisinde çalıştım.			
Çalışmamı bana tanınan süre içerisinde tamamladım.			
Çalıştığım yeri temiz bıraktım.			

NİTELİK	Oldukça İyi	İyi	Geliştirilmeli
PUAN	36-25	24-13	12-0

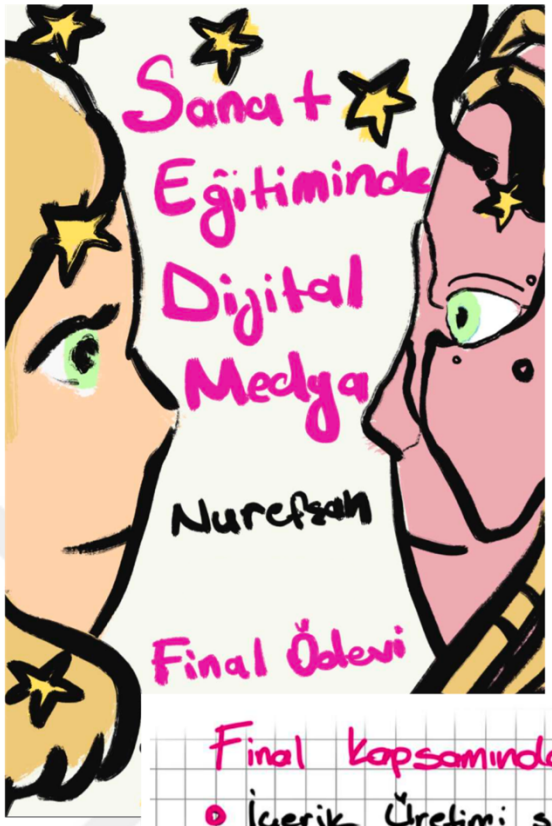
Akran Değerlendirme Formu

Bu form, gruptaki çalışmalarınızı değerlendirmek üzere hazırlanmıştır. Arkadaşlarının bu konudaki görüşlerini almak için formu doldurunuz. Size ayrılan son sütunu da kendinizi değerlendiriniz. Cevabınız **''evet''** ise **E**, **''kısmen''** ise **K**, **''hayır''** ise **H** harfi yazınız.

Öğrencinin Adı- Soyadı……

	1. Arkadaşıma göre	2. Arkadaşıma göre	3. Arkadaşıma göre ben	4. Arkadaşıma göre ben	Bana göre ben
Çalışmamı oluştururken dijital medya olanaklarını kullandım					
İçerik üretirken etrafımdaki unsurlardan yararlanmaya özen gösterdim					
İçeriklerimi oluştururken özgün içerikler üretmeye özen gösterdim					
Süremi verimli kullandım					

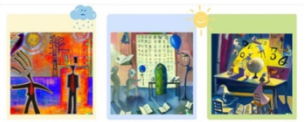
EK-7. Dijital Günlükler







SANAT EĞİTİMİNDE DİJİTAL MEDYA



Dall-E-2 üzerinden çeşitli kavram ve düşünceleri görsel açıdan inceleyip sorgulamaya devam ettik.

Sonrasında yetenek ve yetenek kavramının insan üzerindeki etkisi üzerine tartıştık ve yetenek, yaratıcılık kavramlarının farkı üzerine düşündük.

Sorgulama

Oluşturulan görseller özgün mü? Biz bu etkileşimin neresindeyiz? Esinlenmenin sınırı nedir?

Sorgulama

Yapay zeka uygulamaları sanatı yok eder mi? Peki sanat nedir? Yaratıcılık nedir?

Dijital okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesi öğrencileri eleştirel ve bağımsız birer birey haline getirirken aynı zamanda işbirliğine dayalı ve yaratıcı öğrenme ortamlarını destekliyor.
Dijital medya ve dijital teknoloji sayesinde öğrencilerin kendileri bilgi bulmaları ve araştırmaları, bunu özgün yollarla iletmeleri ya da sunmaları daha kolay hale geliyor.
Öğretmen ise bu uygulamalarda uzman ve öğreten olarak değil kolaylaştırıcı ve birlikte öğrenen olarak yer alıyor.

Aynı zamanda bağımsız öğrenmenin gerçekleşmesi için öğrencilerin okul içi deneyimleriyle okul dışı deneyimleri arasında bağlantı kurabilmeleri için de biz öğretmenlerin müfredat içeriğinin ötesine geçerek farklı türden kaynakları kullanmamız ve dijital medya dilini konuşabiliyor olmamız gerekiyor.

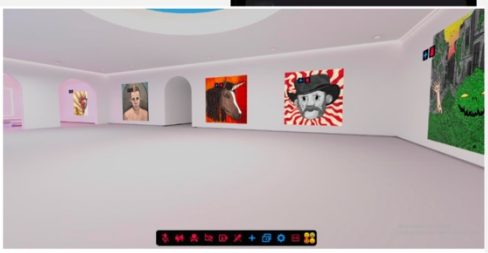
Öğrencilerin teknolojiyle büyümüş olmaları bu dile alışık oldukları anlamına gelse de etkili kullanabilmeleri için öğretmenlerin derslerin tasarlanması ve uygulanması sürecinde etkin rol almaları önemli.

OZİ PROCREATE'DE GELİŞİYOR



- Bu hafta Procreate'de toplam 36 saat geçirdim

ÇİZİMLERİMİ TEK TEK EKLEYEREK BİR SANAL MÜZE OLUŞTURDUM.



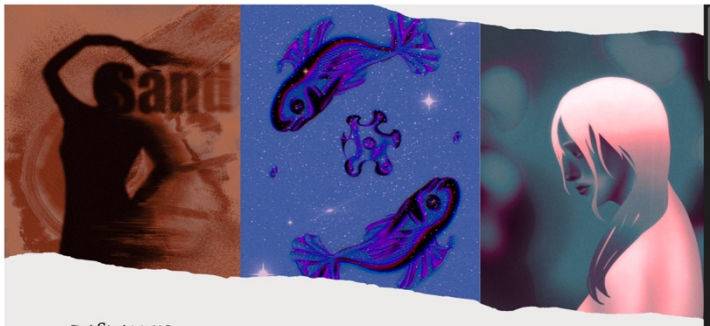
İnstagram'a yükledim. Bu hafta 50 takipçi kazandım. Ayrıca dinlediğim müzik grupları ve sanatçılarla çizimlerim aracılığıyla etkileşimde bulundum.



MUTLU SON





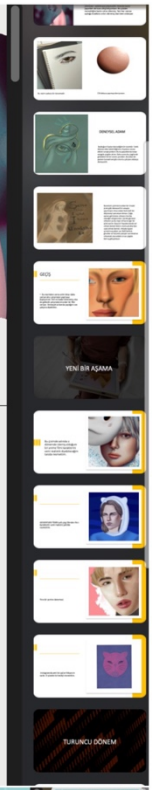


BAŞLANGIÇ
Bu kısımdaki çizimler oldukça kısa sürede oluşturulmuştur.

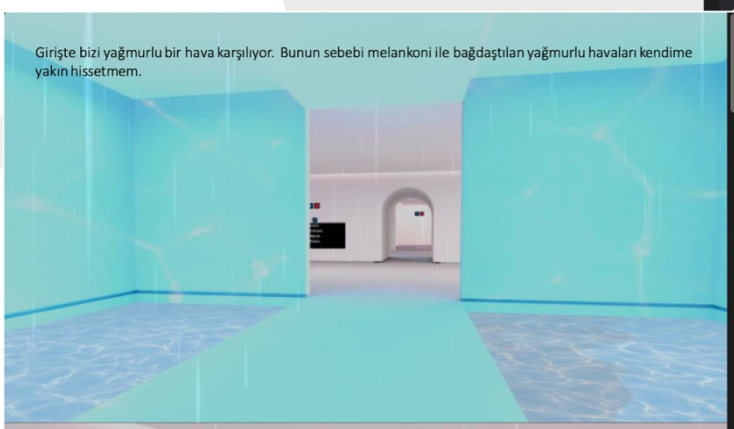


SAND

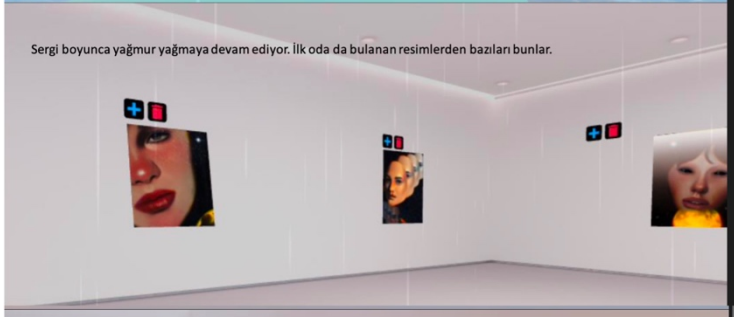
Daha sonrasında renk tonlarıyla oynadığım, ve tipoğrafi eklediğim bu çalışmada, belli bir fikirden değil daha çok rastgele denemeler şeklinde ilerledim. Sonrasında arka plan hoşuma gitti ve bana farklı çağrışımlar yaptı. Sanki burası bir çöldü. Gözümün önüne bir kadın imgesi belirdi. Elindeki mendili rüzgarda savurmaya bırakıyordu. Daha sonrasında o da kum fırtasıyla birlikte kaybolup gidiyordu. Aslında bu daha önce izlediğim bir filmdeki kesiti andırıyor. Ama o an aklıma gelmemişti.



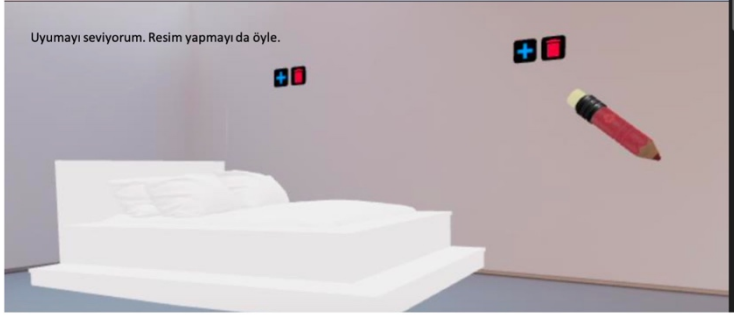
Girişte bizi yağmurlu bir hava karşılıyor. Bunun sebebi melankoni ile bağdaştılan yağmurlu havaları kendime yakın hissetmem.

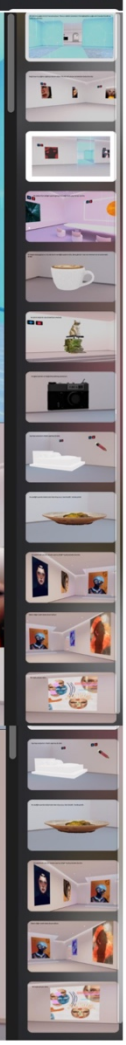


Sergi boyunca yağmur yağmaya devam ediyor. İlk oda da bulanan resimlerden bazıları bunlar.



Uyumayı seviyorum. Resim yapmayı da öyle.





(San222)
Sanat Egitiminde Dijital Medya
DIJITAL GUNLUGUM

Pınar A[illegible]

27.02.2023



YENI ŞEYLER DENE!
RISK AL!
ILETIŞIM KUR!

Teknolojinin yasamdaki yeri ne?

DISCORD?

Dijital dünyada dijital bir kimlik yaratma. Kendimi sorgulayarak yeni oluşumlar yapmalıyım.

Dall-e-2 uygulamasıyla yapay zekanın sanata etkisini tartıştık. Yetenek ve yetenek kavramının insanların yaratıcılıklarında nasıl bir boyut gösterir bunu düşündük. Uygulamada da bazı kavramları sorgulattık. Sorgulamamız sonucu aşağıdaki görsellere ulaştık.



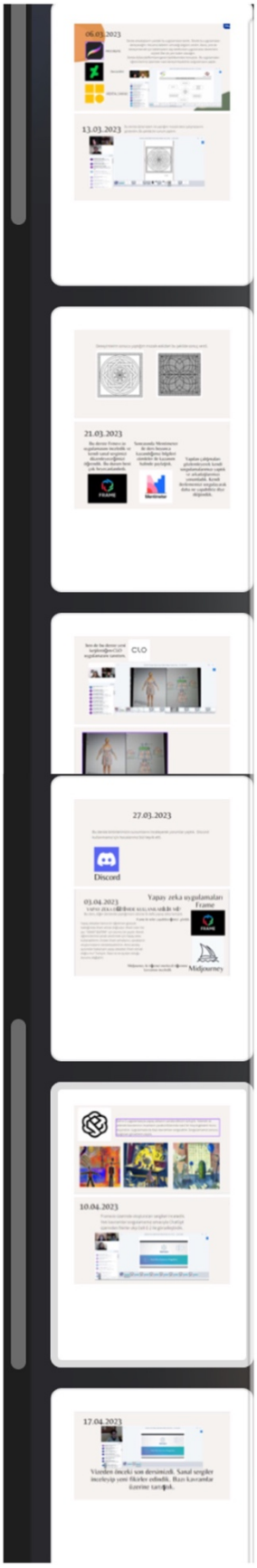




10.04.2023

Frame.io üzerinde oluşturulan sergileri inceledik.
Yeni kavramlar sorgulamamız amacıyla ChatGpt üzerinden fikirler alıp Dall-E-2 ile görselleştirdik.





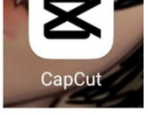
DİJİTAL MEDYA GÜNLÜĞÜM

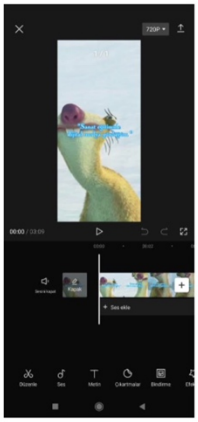
Yapay zekanın bize sunduğu olanaklar:

- Sağlık sektöründe hastalıkların teşhisinde ve tedavisinde kullanılabilir.
- Otomotiv sektöründe sürücüsüz araçların geliştirilmesinde kullanılabilir.
- Finans sektöründe yatırım kararları vermede ve dolandırıcılığı önlemede kullanılabilir.T
- arım sektöründe verimliliği artırmak için kullanılabilir.
- **Eğitim sektöründe öğrenci performanslarının analizinde kullanılabilir.**

Sesli dijital günlüğümü oluştururken kullandığım uygulama capcut:

- Video yapımlarında her zaman capcut'u kullanırım. Düzenlemelerde :kesme araçları,hız yavaşlatma ,üstüne bindirme ,başka videolardan ses çıkarma gibi daha bir çok özelliği bulunuyor.







EK-8. Eğitim Belgesi

KATILIM BELGESİ

Bu belge,

Merve ÖZCAN

adlı katılımcının,

Beta & Kare Eğitim ve Danışmanlık ile Anadolu Üniversitesi işbirliğiyle 13-14-15 Haziran 2025 tarihleri arasında gerçekleştirilen, Prof. Dr. Suzan Duygu Bedir Erişti yürütücülüğündeki "Sanat Temelli Araştırma Yöntemleri Serisi: A/r/tografi Uygulama Tabanlı Araştırma Yöntemi" başlıklı toplam 6 saatlik eğitimi başarıyla tamamladığını belgelemek amacıyla düzenlenmiştir.

Prof. Dr. Suzan Duygu Bedir Erişti

Tarih: 13-14-15 Haziran 2025

Yer: Eskişehir/Çevrim İçi (Online)

BETA & KARE
EĞİTİM VE DANIŞMANLIK

ARTIFY
ART BASED INQUIRY ZONE

ANADOLU
ÜNİVERSİTESİ

ÖZ GEÇMİŞ

Adı Soyadı **:** Merve Özcan

Yabancı Dil **:** İngilizce

Eğitimi Bilgileri:

- 2025, Anadolu Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü, Resim-İş Öğretmenliği Anabilim Dalı Doktora Programı, Eskişehir.
- 2019, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü, Resim-İş Öğretmenliği Anabilim Dalı Tezli Yüksek Lisans Programı, Eskişehir.
- 2013, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü, Resim-İş Öğretmenliği Lisans Programı, Eskişehir.

Mesleki Deneyimi:

- 2020-halen, Araştırma Görevlisi, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü, Eskişehir.
- 2018-2020, Araştırma Görevlisi, Çukurova Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü, Adana.
- 2015-2018, Araştırma Görevlisi, İstanbul Aydın Üniversitesi, Güzel Sanatlar Fakültesi, Grafik Tasarım Bölümü, İstanbul.

Yayınları:

Özcan, M. (2015). Zihinsel Engelli Bireylerde Görsel Sanat Eğitimi, Aydın Sanat Dergisi, Cilt:1 Sayı:2. s.71-83.

Bilimsel Faaliyetleri (Kongre, Sempozyum, Çalıştay vb.):

- **14 Mayıs 2024,** *Yapay Zekâ ve Sanat Çalıştayı,* Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü, Eskişehir.
- **23-27 Ekim 2023,** *Birimlerin Kavramsal Tekrarı;* Sözlü Bildiri (Özet), 4. Ulusal Sanat Eğitimi Sempozyumu, Gazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü, Ankara.
- **16-18 Kasım 2022,** *Çocuk Kliniklerinde Tedavi Gören Çocukların Okuldan Uzak Kalmalarına Yönelik Algılarının Resim Analizi ve Görüşme Yoluyla Belirlenmesi;*

Bildiri, Uluslararası Türk Dünyası Eğitim Bilimleri Kongresi-II, Gazi Üniversitesi, Ankara.

- **20 Mayıs 2022,** *Tasarımda Yeni Gerçeklik ve Dijital Sanat*, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi E Blok Konferans Salonu, Eskişehir.
- **16-18 Mayıs 2022,** *Tasarım Çalıştayı: Sosyal Medyada İçerik Tasarımı,* Anadolu Sanat Eğitimi Çalıştay Günleri, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü, Eskişehir.

Sanatsal Faaliyetleri (Sergi, Konser, Gösteri vb.):

- **31 Mayıs-10 Haziran 2025,** *Seyyah Defterleri Sergisi,* Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü, Van.
- **23 Ekim-23 Kasım 2024,** *Sanat Eğitimi ve Geleceği Ulusal Karma Sergi,* Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü, Van.
- **21 Ekim-10 Kasım 2024,** *Cumhuriyet'in İzleri: Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Öğretim Elemanları ve Mezunları,* Anadolu Üniversitesi, İletişim Bilimleri Fakültesi Sergi Salonu, Eskişehir.
- **6 Mayıs-6 Haziran 2024,** *Diyalog: Kökler ve Kimlikler,* Anadolu Üniversitesi, Çağdaş Sanatlar Müzesi, Eskişehir.
- **23 Mart-23 Nisan 2024,** *Kır'k'ılma Noktası: Sanatın İzinde Bir Akademik Miras Anlatısı,* Uluslararası Plastik Sanatlar Derneği, İstanbul.
- **29 Kasım-30 Aralık 2023,** *BUMP (Balıkesir Üniversitesi Uluslararası Mail Print Sergisi) III,* Balıkesir Üniversitesi, Güzel Sanatlar Fakültesi, Baskı Sanatları Bölümü, Balıkesir.
- **15 Eylül-15 Ekim 2020,** *Bulaşıcı olan İyiliktir,* Portakal Çiçeği Uluslararası Plastik Sanatlar Kolonisi, Online Karma Sergi.
- **15 Nisan 2020,** *Karantina,* Dünya Sanat Günü Sergisi kapsamında, Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü, Online Karma Sergi.
- **24 Temmuz-24 Ağustos 2019**, *Neon Karma Sergisi*, Doğuş Üniversitesi, Güzel Sanatlar Fakültesi, Fuaye Alanı, İstanbul.

- **5 Temmuz-8 Eylül 2019**, *The Height-of-Summer Group Exhbition*, Mark Rothko Art Centre, Latvia.
- **3-9 Mayıs 2019**, *Bağlantılar/Connection Uluslararası Karma Sergi*, Gündoğdu Sanat Galerisi, Adana.
- **22 Şubat-3Mart 2019**, *Adana Resmine Bak Sergisi,* Yaşar Kemal Kültür Merkezi, Adana.
- **Aralık 2018,** *Koridor Karma Sergisi*, Çukurova Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü, Sergi Salonu, Adana.
- **10-19 Eylül 2018,** *Başlangıç Grup Sergisi*, Adana Çimento Sanayi (AÇS) Sanat Galerisi, Adana.
- **11-14 Nisan 2018,** *II. Uluslararası Sanat Araştırmaları Sempozyumu*, Çukurova Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü, Sergi Salonu, Adana.
- **6-18 Mayıs 2017,** *Gravür Sergisi*, Galeri Mood, İstanbul.
- **11-29 Şubat 2017,** *Kaygı* Karma Sergi, Galeri Mood, İstanbul.
- **30 Aralık 2016-31 Ocak 2017,** "*bir küçük etkinlik*" Karma Sergi, Galeri Mood, İstanbul.
- **25 Ekim-6 Kasım 2016,** "*The Natural Eye*" Grup Sergisi, Mall Galleries, London.
- **12-17 Haziran 2016,** *Doğa için Sanat Projesi*, Doğa Koruma Merkezi, Köyceğiz, Muğla.
- **Şubat 2016,** *Öğretim Elemanları Grup Sergisi*, İstanbul Aydın Üniversitesi Sergi Salonu, İstanbul.

<u>Görev Aldığı Projeler:</u>

- Tarih Eğitimi İçin 3 Boyutlu Yazdırılabilir Eserler Müzesi, Tübitak Projesi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir, 15 Nisan 2020-15 Nisan 2022 (Bursiyer).
- 30. Uluslararası Eğitimde Yaratıcı Drama Kongresi, Çukurova Üniversitesi, Adana, 2019 (Tasarım Kurulu Üyesi)

- Misis Arkeolojik Kazı çalışmaları, Misis-Adana, Ekim 2018 (Heyet Üyesi)
- II. Uluslararası Sanat Araştırmaları Sempozyumu, Çukurova Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü, Nisan 2018 (Düzenleme kurulu üyesi).