

GEÇİCİ KAPAK

*Kapak tasarımı
devam ediyor.*

BİDGE Yayınları

Çağdaş Sanat Pratiğı ve Görsel Sanatlar Eğitiminde Yaratıcı Süreçler

Editör: DERYA AYSUN CANCAN

ISBN: 978-625-8673-23-4

1. Baskı

Sayfa Düzeni: Gözde YÜCEL

Yayınlama Tarihi: 2025-12-25

BİDGE Yayınları

Bu eserin bütün hakları saklıdır. Kaynak gösterilerek tanıtım için yapılacak kısa alıntılar dışında yayıncının ve editörün yazılı izni olmaksızın hiçbir yolla çoğaltılamaz.

Sertifika No: 71374

Yayın hakları © BİDGE Yayınları

www.bidgeyayinlari.com.tr - bidgeyayinlari@gmail.com

Krc Bilişim Ticaret ve Organizasyon Ltd. Şti.

Güzeltepe Mahallesi Abidin Daver Sokak Sefer Apartmanı No: 7/9 Çankaya /
Ankara



İÇİNDEKİLER

ÇAĞDAŞ SANAT PRATİĞİNDE RESİMSEL BİR MEDYUM OLARAK KEÇE	1
<i>HİLAL ÇİLESİZ, TOLGA ŞENOL</i>	
GÖRSEL SANATLAR EĞİTİMİ DERSİNDE DEĞERLENDİRMENİN ÖNEMİ	20
<i>DERYA CANCAN</i>	
A/R/TOGRAFIK YAKLAŞIM İLE DİJİTAL SANATTA YARATICI SÜRECİN ÇÖZÜMLEMESİ: SANATÇI-ARAŞTIRMACI-ÖĞRETMEN KONUMUNUN DÖNÜŞÜMÜ	34
<i>LÜTFİ AKDENİZ</i>	

BÖLÜM 1

ÇAĞDAŞ SANAT PRATİĞİNDE RESİMSSEL BİR MEDYUM OLARAK KEÇE

1. Hilal ÇİLESİZ¹

2. Tolga ŞENOL²

Giriş

Batı sanatının Klasik ve Modernist dönemlerinde resim ve heykel sanatının kendine has yerleşik malzeme kanonu (tuval, boya, mermer vb.) egemen olurken bu durum organik tekstil malzemelerinin plastik sanatlardan dışlanmasına neden olmuştur. Her ne kadar keçe, Orta Asya ve Anadolu gibi coğrafyalarda da köklü bir üretim kültürüne sahip olsa da modern sanat kurumlarının ve eğitim modellerinin küresel ölçekte Batı normlarına göre şekillenmesiyle birlikte uzun süre zanaat (craft) veya geleneksel el sanatı kategorisinde değerlendirilerek estetik anlayışın alt basamaklarında bırakılmıştır.

Shiner (2004), modern sanat sisteminin inşasında güzel sanatlar ve zanaat arasında kurulan bu hiyerarşik ayrımın tekstil gibi

¹ Yüksek Lisans Öğrencisi, Bursa Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Resim Anasanat Dalı, Orcid: 0009-0007-8124-8567

² Doçent, Bursa Uludağ Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi, Resim Bölümü, Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7427-814X>

işlevsel kökenli malzemelerin estetik özerklik alanından uzaklaştırılmasına zemin hazırladığını belirtir. Bu tarihsel ayrışma estetik değer yargılarını derinden etkileyerek belirli malzemelerin sanat eseri statüsüne erişimini sistematik olarak zorlaştırmıştır. Bu açıdan dokunsal yapısı ve üç boyutlu olma eğilimiyle keçe gibi malzemeler modernizmin aradığı saf görsel deneyimi bozduğu gerekçesiyle resim sanatının alanından dışlanmış (Greenberg, 1961). Ancak malzemenin karşılaştığı bu direnç yalnızca biçimsel veya estetik kaygılarla sınırlı kalmamış, sorunun sosyolojik ve ideolojik boyutları da sürece dahil olmuştur. Parker (2010)'a göre bu ayrım estetik bir tercih olmanın ötesinde toplumsal cinsiyet temelli bir ayrımdır. Tekstil kökenli malzemelerin sanat tarihinde uzun süre zanaat hiyerarşisine hapsedilmesi keçe/lif ve benzer türevde tekstil malzemelerin resimsel bir medyum olarak meşruiyet kazanmasını geciktiren temel faktörlerden biridir.

Malzemenin zanaat alanından çıkıp çağdaş sanat sahnesine girişi 1960'lar sonrasında Joseph Beuys gibi sanatçılarla gerçekleşmiş olsa da bu giriş ağırlıklı kavramsal bir düzlemde olmuştur. Aykut ve Göde'nin (2025) belirttiği üzere lif sanatçıları, kavramsal çalışmalarıyla sosyal veya felsefi konulara yönelerek malzemeyi bir anlatım aracı olarak kullanmışlardır. Benzer şekilde Sakalauskaite (2011) de lif sanatının biçimselden ziyade kavramsal sanatla güçlü bir ilişkisi olduğunu vurgular. Ne var ki bu kabul süreci resimsel anlamda bir boşluğu da beraberinde getirmiştir. Auther (2010), lif sanatının kabulünün resimsel olmaktan çok heykelsi ve biçim bozucu özellikler üzerinden gerçekleştiğini malzemenin bir tuval yüzeyi gibi değil nesne odaklı algılandığını belirtir. Keçe çağdaş sanatta yer bulsa da etkisi ve kullanımı sanatçının vizyonuna, niyetine ve onu hangi bağlamda kullandığına göre değişmektedir (Özdemir ve Salgın, 2023). Bu noktada araştırmanın temel problem durumu ortaya çıkmaktadır; keçe, geleneksel zanaattan çağdaş sanatın kavramsal kullanımına geçişinde bir sıçrama yaşamış ancak

arada kalan klasik ve modernist dönemdeki biçimsel inceleme ve gelişme evresini tecrübe etmemiştir. Bu çalışmada keçenin klasik ve modernizmde kaçırdığı varsayılan bu evrenin 21. yüzyıl sanatçıları tarafından nasıl telafi edildiği gösterilmeye çalışılmıştır. Çalışma, keçenin çağdaş sanat pratiğinde kendi fenomenal gerçekliğini ve duyuşsal etkisini yitirmeden ve başka bir malzemeye ihtiyaç duymaksızın resimsel bir medyuma dönüşebileceğini ortaya konulmasını amaçlamaktadır.

Bu bağlamda araştırma ıslak keçe ve iğneleme gibi üretim tekniklerinin resim sanatındaki fırça vuruşu, leke, katman ve renk perspektifi gibi temel plastik öğeleri karşılama düzeyini analiz etmektedir. Liflerin bir pigment gibi kullanıldığı keçe resim (felt painting) yaklaşımı ele alınarak malzemenin çağdaş resim sanatındaki yeri ve sınırları tanımlanmaya çalışılmıştır. Nitekim bu yaklaşımın günümüzdeki önemli temsilcilerinden Mackay (2011) geliştirdiği yöntemi yünle resim yapmak (painting with wool) olarak tanımlamakta ve renkli merinos liflerini bir yağlı boya fırçası darbesi gibi kullanarak keçeyi geleneksel kullanımından koparıp resimsel bir yüzeye dönüştürdüğünü ifade etmektedir.

Konunun irdelenmesi amacıyla çağdaş sanatçılar Moy Mackay ve Andrea Hunter'ın eserleri örneklem olarak seçilmiştir. Bu sanatçıların keçenin lifli yapısını nasıl dönüştürdükleri ve malzemeyi zanaat sınırlarından çıkarıp nasıl resimsel bir dile kavuşturdukları teknik açıdan analiz edilmiştir. Elde edilen veriler ışığında araştırmanın cevap aradığı sorular şunlardır:

1. Keçe malzemesi incelenen çağdaş örneklerde resimsel bir yüzey oluşturma aracı olarak nasıl kullanılmaktadır?
2. Lifli bir yapıya sahip olan keçe plastik değerler yani renk, doku, leke bağlamında resim sanatı ile nasıl ilişkilendirilmiştir?
3. Sanatçıların keçeyi tuval resmindeki resimsel bir yaklaşım ile işlemesi sanat-zanaat ayrımını nasıl geçersiz kılmaktadır?

Bu araştırma, nitel araştırma yaklaşımı çerçevesinde hermeneutik desen kullanılarak yapılandırılmıştır. Özlem (2003)'e göre hermeneutik bir metnin, eylemin veya sanat eserinin sadece görünen yüzeyiyle değil onu ortaya çıkaran tarihsel koşullar, gelenek ve yaratıcısının niyetiyle birlikte bütüncül olarak anlaşılması ve yeniden yorumlanması çabasıdır. Bu bağlamda çalışma keçenin tarihsel dönüşümünü ve sanatçıların üretim pratiklerini sadece teknik olarak betimlemekle kalmaz ve bu eserlerin altında yatan anlam katmanlarını ve malzemenin geçirdiği zanaattan resimsel malzemeye geçişi gibi bir dönüşümü yorumlamayı esas almıştır. Veri toplama aracı olarak doküman yöntemi kullanılmıştır. Konunun teorik çerçevesi literatür taraması ile oluşturulurken çalışmanın temel problemi olan resimsel sürecin incelenmesi eser analizi yöntemiyle sağlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu çağdaş sanatçılar Moy Mackay ve Andrea Hunter'ın keçe malzemesiyle ürettikleri eserler oluşturmaktadır. Amaçlı örneklem yoluyla seçilen bu eserlerin incelenmesinde Feldman'ın sistematize ettiği Sanat Eleştirisi Yöntemi kullanılmıştır. Feldman'a (1992) göre sanat eleştirisi, bir sanat eserini anlamak ve estetik değerini ortaya koymak amacıyla izlenen dört aşamalı sistematik bir süreçtir: Betimleme, çözümleme, yorumlama ve yargıdır. Buna göre;

a. Betimleme: Eserlerdeki görünür nesneler, figürler ve kompozisyon elemanları objektif bir dille listelenmiştir.

b. Çözümleme: Keçenin plastik değerleri olan doku, renk geçişleri, katmanlaşma ve yüzey etkileri teknik açıdan analiz edilmiştir.

c. Yorumlama: Eserin verdiği duygu, sanatçının niyeti ve malzemenin yarattığı atmosfer irdelenmiştir.

ç. Yargı: Eserin, keçeyi resimsel bir medyum olarak kullanma başarısı ve estetik değeri üzerine bir sonuca varılmıştır.

Çalışmada öncelikle farklı teknik yaklaşımları temsil etmesi amacıyla Moy Mackay ve Andrea Hunter'ın yapıtları arasından belirlenen birer ana eser üzerinde yöntemin tüm basamakları uygulanarak derinlemesine bir analiz gerçekleştirilmiştir. Takip eden süreçte ise ana eserlerde saptanan teknik ve estetik bulguların tutarlılığını test etmek ve kompozisyonel çeşitliliği sergilemek amacıyla dört farklı eser daha aynı sistematik yaklaşımla değerlendirmeye tabi tutulmuştur. Elde edilen bulgular araştırmanın teorik zeminiyle ilişkilendirilerek yorumlanmış, bulgu elde etmeden subjektif değerlendirmeden kaçınılmıştır.

1. Çağdaş Uygulama Örnekleri ve Eser Analizi

Çağdaş sanatın sınır tanımayan ve disiplinlerarası özgür yaklaşımı, keçeyi salt bir tekstil malzemesi olmaktan çıkarıp resimsel bir yüzey oluşturma aracı olarak yeniden tanımlamaktadır. Uluslararası literatürde bu yaklaşım lif sanatı (fiber art) disiplini içerisinde Keçe Resim (Felt Painting) olarak adlandırılmaktadır.

Bu alanda çalışmalar üreten sanatçılardan Moy Mackay, yünü geleneksel bir zanaat malzemesi olarak değil doğrudan bir boya gibi ele almaktadır. Mackay (2012), yün liflerinin taranarak karıştırılmasını, bir ressamın paletinde renkleri karıştırmasına benzeterek bu sürecin yağlı boya veya pastel teknikleriyle oluşturulan derinlik ve ışık etkilerine eşdeğer olduğunu savunur. Benzer bir şekilde tekstil sanatçısı ve yazar Sheila Smith de keçenin sunduğu dokusal olanakların onu diğer sanatsal malzemelerden ayırdığını belirtir. Smith'e (2006) göre keçe, sanatçıya benzersiz bir özgürlük alanı sunarak hem heykelin üç boyutlu formunu hem de resmin iki boyutlu renk geçişlerini aynı anda barındıran hibrit bir yüzey yaratılmasına olanak tanır.

Görsel 1 : Sunart Sundown,Moy Mackay



Kaynak: <https://www.moymackay.com/gallery-art/p/sunart-sundown-moy-mackay>

Görsel 2: Andrea Hunter



Kaynak : <http://www.andreahunterfocusonfelt.co.uk/gallery.html>

Bu teorik zeminden hareketle keçe malzemesinin resimsel dönüşümünü ve plastik değerler açısından boya ile kurduğu analogiyi somutlaştırmak adına eserler Edmund Burke Feldman'ın Sanat Eleştirisi Yöntemi olan betimleme, çözümleme, yorumlama ve yargı bağlamlarında incelenmiştir.

1.1. Moy Mackay: Atmosferik Perspektif

Görsel 3: Scots Pines by Loch Maree, Moy Mackay.



Kaynak : <https://www.moymackay.com/gallery-art/p/scots-pines-by-loch-maree-moy-mackay>

Betimleme: İskoç sanatçı Moy Mackay'ın Scots Pines by Loch Maree isimli eseri dikey formatta kurgulanmış bir peyzaj kompozisyonudur. Eserin görsel inşası, mekansal derinliği sağlayan üç temel yatay düzlem olan gökyüzü, dağ sırası, su/kıyı ve bu düzlemleri dikey olarak bölen figüratif elemanlardan oluşmaktadır. En ön planda kompozisyonun sağ kanadından başlayıp merkeze doğru yayılan ve dikey bir ritimle yükselen yaklaşık yedi adet çam ağacı grubu yer alır. Ağaçların gövdeleri zeminle güçlü bir ton kontrastı oluşturan koyu antrasit siyah ve koyu kahve tonlarında ve doğrusal olmayan, hafif kıvrımlı ve organik hatlarla betimlenmiştir. Ağaçların dallarında net bir botanik form yerine zeytin yeşili, haki, küf yeşili ve koyu gri tonlarında, dağınık ve topaklanmış yün öbekleri kullanılarak kütleli bir yaprak dokusu oluşturulmuştur.

Ağaçların kök saldığı kıyı zemini koyu kahve, kızıl kahve, yosun yeşili ve yer yer hardal sarısı liflerin karmaşık bir dokuyla harmanlanmasıyla şekillendirilmiştir.

Ön plandan orta plana geçildiğinde izleyicinin odağını yakalayan canlı ve ışıklı bir su kütlesi görülür. Bu alan, turkuaz, cam göbeği gibi mavi tonlarla ve beyaz liflerin yatay ve dalgalı hareketlerle kurgulanmasıyla oluşturulmuştur. Suyun yüzeyinde ışığın kırılmasıyla beyaz ve sarı tonlarda parlak yansımalar mevcuttur. Suyun hemen arkasında ve ufuk hattını belirleyen kısımda ise yatay katmanlar halinde sıkıştırılmış, kızıl, mürdüm, pas rengi ve grinin tonlarından oluşan engebeli bir dağ silüeti uzanır. Kompozisyonun en üst katmanını oluşturan gökyüzü ise beyaz, buz mavisi ve gri yün liflerinin dairesel ve helezonik hareketlerle karıştırılmasıyla rüzgarlı ve bulutlu bir atmosfer hissi verecek şekilde betimlenmiştir. Yüzeyin bütününde, malzemenin doğasından kaynaklanan mat, emici, pürüzlü ve lifli bir doku hakimdir.

Çözümleme: Eserin plastik kurgusu, ön plandaki dikey ağaç formlarının, arka plandaki yatay su ve dağ katmanlarıyla kurduğu geometrik zıtlık üzerine temellenmiştir. Bu dikey-yatay kesişimi, durağan bir manzara görüntüsüne ritmik bir hareket ve görsel bir karşıtlık kazandırarak kompozisyonu dinamikleştirir. Renk kullanımı açısından incelendiğinde suyun soğuk ve parlak turkuaz tonları ile dağların sıcak ve mat kızıl-kahve tonları arasında kurulan tamamlayıcı kontrast, eserdeki dramatik etkiyi ve derinlik algısını güçlendiren temel unsurdur. Sanatçı, renk perspektifini boya kullanmadan, sadece liflerin ton değerleriyle oynayarak başarıyla kurgulamıştır.

Teknik açıdan sanatçı, keçe liflerini klasik bir ressamın boya katmanlarını kullandığı gibi, resimsel bir tavırla ele almıştır. Islak keçe tekniği kullanılarak gökyüzü, su ve dağlarda renklerin birbirine kaynaştığı, kenar çizgilerinin eridiği ve sfumato benzeri yumuşak ve buğulu geçişler elde edilmiştir. Bununla bitlikte ön plandaki ağaç

gövdelerinde muhtemelen iğneleme veya dikiş tekniği kullanılarak daha keskin, grafiksel ve net hatlar yaratılmıştır. Liflerin üst üste bindirilmesi ve sıkıştırılmasıyla yüzeyde oluşan fiziksel kalınlık, yağlı boya resimlerindeki impasto tekniğine eşdeğerdir ve güçlü bir dokusal zenginlik sunar. Ancak burada oluşan etki boyanın optik karışımından öte malzemenin kendi fiziksel varlığına dayanan dokusal bir algı yaratır. Özellikle su yüzeyindeki parlaklık, muhtemelen yün liflerinin arasına eklenen ipek veya bambu liflerinin ışığı yansıtma özelliğiyle elde edilmiş, bu da izlenimci bir ışık etkisi oluşturmuştur.

Yorumlama: Eserde doğanın nesnel bir kopyasını yani mimesisini sunmaktan ziyade anlık ışık etkilerinin, atmosferin ve sanatçının o anki duyumsamasının öncelikli olduğu lirik ve dışavurumcu bir aktarım söz konusudur. Liflerin çizgisel değil de lekesele duran doğal yapısı, detayların flulaşmasına neden olmuş, bu durum teknik bir zorunluluktan çıkarılarak peyzajın sisli, nemli ve mistik atmosferini izleyiciye hissettiren estetik bir avantaja dönüştürülmüştür. Ağaçların rüzgarda salınır gibi duran formları ile gökyüzündeki hareketli doku, doğanın değişken ve vahşi karakterini vurgular.

Kavramsal düzlemde eser sanat tarihi boyunca zanaat veya tekstil alanına hapsedilen keçe malzemesinin, yüksek sanat kabul edilen tuval resmi geleneğiyle hibritleştiği bir noktada durur. Moy Mackay, yumuşak, sıcak ve evcil çağrışımları olan "yün" malzemesini, manzaranın sert ve vahşi yapısını betimlemek için kullanarak malzeme ile konu arasında bir bağlam yaratır. Bu yaklaşım, sanatçının malzemeyi sadece bir araç olarak değil eserin anlamını kuran temel bir öge olarak konumlandığını gösterir.

Yargı: Scots Pines by Loch Maree, lif sanatı disiplini içerisinde tanımlanan Keçe Resim (Felt Painting) kavramının teknik ve estetik standartlarını belirleyen nitelikli bir örnektir. Eser, tekstil sanatlarının sınırlarını aşarak, keçenin sadece dekoratif veya

giyilebilir bir nesne olmadığını aksine plastik sanatların gerektirdiği kompozisyon, perspektif, ışık-gölge ve renk dengesi gibi temel resimsel sorunları çözebilen yetkin bir medyum olduğunu kanıtlamaktadır. Sanatçı yün liflerini bir boya pigmenti gibi kullanarak, diğer geleneksel medyumlarda yani yağlı boya, akrilik görülebilecek renk geçişlerini yakalamış buna ek olarak malzemenin dokusal avantajını da katarak eseri iki boyutlu bir illüzyondan çok boyutlu, duysal bir nesneye dönüştürmüştür. Akademik bağlamda bu eser, malzemenin yapısal sınırlılıklarının sanatsal bir avantaja dönüştürülmesi ve sanat-zanaat hiyerarşisinin teknik ustalikle aşılması bakımından başarılı ve özgün bir yapıt olarak değerlendirilmektedir.

Ana eserde gerçekleştirilen detaylı analiz sonucunda saptanan teknik ve estetik bulgular, keçenin boya gibi kullanımı, impasto etkisi, ışık-gölge kurgusu, sanatçının üretim pratiğinde istisnai bir durum olmayıp genel üslubunun tutarlı birer yansımasıdır. Nitekim Moy Mackay'ın aşağıda sunulan diğer çalışmaları da incelendiğinde yün liflerinin resimsel bir tavırla katmanlaştırıldığı, renk perspektifinin ustalikle kullanıldığı ve malzemenin dokusal olanaklarının kompozisyonun gücünü artıracak şekilde yapılandırıldığı görülmektedir. Seçilen bu örnekler, keçe resim yaklaşımının teknik sürdürülebilirliğini ve plastik dil birliğini kanıtlar niteliktedir.

Görsel 4: West Coast Blues, Moy Mackay



Kaynak : <https://www.moymackay.com/gallery-art/p/west-coast-blues-moy-mackay>

Görsel 5: To The Small Isles From Smirisary, Moy Mackay



Kaynak : <https://www.moymackay.com/gallery-art/p/to-the-small-isles-from-smirisary-moy-mackay>

1.2. Andrea Hunter : Sınırların Oranlı Belirliği

Görsel 6: Down From the Fell, Andrea Hunter.



Kaynak : https://www.acgallery.co.uk/andrea-hunter/down-from-the-fell?srsltid=AfmBOooLSfz80VMx5c01a9nrIR9rUCeSKNS8sKWTwQ3BdBMaYgGl7a_P

Betimleme: İngiliz sanatçı Andrea Hunter tarafından üretilen *Down From the Fell* (Görsel 6), yatay formatta kurgulanmış, yün liflerinin temel malzeme olarak kullanıldığı monokrom bir keçe resim çalışmasıdır. Kompozisyon düzleminde engebeli ve eğimli bir arazi üzerinde izleyiciye arkası dönük şekilde uzaklaşan kalabalık bir koyun sürüsü görölmektedir. Sürü eserin ön planından başlayarak orta ve arka plana doğru daralan bir bakış açısıyla tek kaçış perspektif içine konumlandırılmıştır. Bu durum izleyicinin gözünü ufuk hattına doğru yönlendirir. Arka plan, sisli bir atmosfer içinde silikleşen dağ silüetleri ve gökyüzü katmanından oluşmaktadır. Eserde renk kullanımı, siyah, beyaz, antrasit ve gri tonlarından oluşan renksiz bir skalada tercih edilmiştir. Nesneye dair sınırları malzemenin doğası gereği keskin çizgilerle değil, yumuşak

geçişlerle belirlenmiştir. Eserin kenarları ise geleneksel bir paspartu içine hapsolmak yerine, keçeleşme sürecinin doğal bir sonucu olan düzensiz ve organik bitişlere sahiptir.

Çözümleme: Eserin plastik dili incelendiğinde sanatçının keçe liflerini geleneksel bir resim desenindeki kontur veya tarama çizgileri gibi ele alarak güçlü bir çizim estetiği oluşturduğu görülür. Sanatçı, lifleri ince katmanlar halinde üst üste bindirerek çalışmıştır. Bu sayede keçenin kendindeki doku zenginliğini yüzeyde görünür kılmıştır. Liflerin yönü ve yoğunluğu bilinçli bir şekilde manipüle edilerek yüzeyde diyagonal bir ritim yaratılmış ve bu teknik müdahale kompozisyona rüzgarlı bir atmosfer ve dinamik bir hareket hissi kazandırmıştır.

Malzemenin fiziksel yapısı eserin optik algısını doğrudan yöneten temel faktördür. Yağlı boyanın ışığı yansıtan parlak yüzeyinin aksine, keçe lifleri ışığı emen mat ve opak bir yapıya sahiptir. Bu durum, eserde parlamayan, yumuşak ve derinlikli bir ışık-gölge (chiaroscuro) etkisi yaratmaktadır. Hunter (2012), yün lifleriyle resimsel bir desen oluşturup ardından geleneksel keçeleştirme sürecini uyguladığı bu teknik pratiği ‘melez sanat’ (hybrid art) olarak tanımlamaktadır. Bu kavram, eserde gözlemlenen desen disiplini ile tekstil dokusunun neden birbirinden ayrılamaz bir bütünlük içinde olduğunu açıklar; sanatçı resim sanatının kompozisyon kurallarını keçe yapımının fiziksel süreçleriyle birleştirerek teknik bir senteze ulaşmıştır.

Yorumlama: Sanatçının melez sanat olarak nitelendirdiği yaklaşım, eserin kavramsal altyapısını da şekillendirir. Down From the Fell, sadece bir manzara tasviri değil, aynı zamanda sanatçının toplumsal ve coğrafi tanıklığının bir belgesidir. Yorkshire Dales bölgesinde büyüyen Hunter için bu kompozisyon, sanatçının kendi ifadeleriyle; çocukluk deneyimleri ve yaşadığı çevreyle kurduğu duygusal aidiyetin doğrudan bir yansımasıdır (Hunter, 2012).

Kavramsal açıdan eser, malzeme ve özne arasında kurulan ontolojik bağ (malzeme totolojisi)! üzerine temellenir. Koyunların hem materyal kaynağı hem de resmin konusu olması Hunter'ın üretimini kavramsal bir zemine oturtur. Bu durum, gösteren ve gösterilen arasındaki ilişkiyi güçlendirir. Eserdeki monokrom yapı ve koyunların izleyiciye arkasını dönerek uzaklaşması, doğanın sert koşullarını ve kırsal yaşamın melankolik, sessiz ve yalnız tarafını vurgulayan dramatik bir anlatım dili oluşturur.

Yargı: Andrea Hunter'ın bu çalışması, çağdaş sanatın kavramsal yönüyle örtüşen ve keçe sanatının teknik sınırlarını genişleten nitelikli bir örnektir. Eser, yerel ve geleneksel bir malzemeyi akademi kökenli bir kompozisyon ve desen anlayışıyla harmanlayarak zanaat ile yüksek sanat arasındaki hiyerarşik sınırları bulanıklaştırmıştır.

Down From the Fell, keçe malzemesinin sadece renkçi ve dekoratif değil aynı zamanda grafiksel ve desen odaklı kullanılabileceğini kanıtlayan bir başyapıt niteliğindedir. Moy Mackay'ın eserlerinde görülen izlenimci tavrın aksine, bu eser gerçekçi/çizgisel tavrı temsil ederek; tezin temel argümanı olan 'keçenin çok yönlü bir resimsel ifade aracı olduğu' iddiasını teknik çeşitlilik bağlamında doğrulamaktadır.

Seçilmiş eserler üzerinde gerçekleştirilen detaylı analizler, her iki sanatçının da keçe malzemesini tesadüfi denemelerle değil, bilinçli ve sistematik bir plastik dille kullandığını ortaya koymuştur. Saptanan teknik ve estetik bulguların, resimsel doku, ışık-gölge kurgusu, grafiksel hatlar gibi, sanatçıların genel üretim pratiğindeki tutarlılığını belgelemek amacıyla, aşağıda dört farklı örnek çalışma daha sunulmuştur.

Görsel 7: Andrea Hunter



Kaynak : <http://www.andreahunterfocusonfelt.co.uk/gallery.html>

Görsel 8: Andrea Hunter



Kaynak : <http://www.andreahunterfocusonfelt.co.uk/gallery.html>

Seçilen bu ek örnekler; Moy Mackay'ın ıslak keçe tekniğiyle oluşturduğu renkçi ve atmosferik üslubun, Andrea Hunter'ın ise iğneleme tekniğiyle kurduğu desen odaklı ve grafiksel tavrın varyasyonlarını göstermektedir. Bu görseller, tezin temel argümanı olan keçenin nitelikli bir resim medyumuna olduğu iddiasını farklı kompozisyonlardaki teknik sürdürülebilirlik üzerinden görsel olarak desteklemektedir.

SONUÇ

Batı sanat tarihinin yerleşik malzeme kanonu içerisinde uzun süre zanaat kategorisinde sınıflandırılan ve estetik özerkliği sorgulanan keçe malzemesi, 21. yüzyıl çağdaş sanat pratiğinde geçirdiği teknik ve kavramsal dönüşümle yeni bir ifade alanı bulmuştur. Bu araştırmada, malzemenin tarihsel dışlanmışlığı probleminden yola çıkılarak keçenin sadece tekstil kökenli bir yüzey değil tuval resminin plastik değerlerini karşılayabilen nitelikli bir resimsel medyum olduğu çağdaş örnekler üzerinden irdelenmiştir.

Araştırma kapsamında incelenen Moy Mackay ve Andrea Hunter'ın eserleri, Edmund Burke Feldman'ın eleştiri yöntemiyle analiz edildiğinde keçenin birbirinden farklı ve zengin plastik dile evrilebildiği görülmüştür.

Elde edilen bulgulara göre Moy Mackay; ıslak keçe tekniğini kullanarak yün liflerini adeta bir yağlı boya pigmenti gibi ele almaktadır. Sanatçının 'Scots Pines by Loch Maree' ve diğer eserlerinde gözlemlenen teknik yaklaşım; liflerin katmanlaşarak yarattığı impasto etkisi, renklerin birbiri içinde eridiği sfumato benzeri geçişler ve ışık-gölge kurgusuyla izlenimci bir resimsel dil oluşturduğunu ortaya koymuştur. Mackay'ın pratiği malzemenin renk olanaklarını kanıtlar niteliktedir. Diğer yandan, Andrea Hunter üzerine yapılan incelemeler malzemenin grafiksel sınırlarını görünür kılmıştır. Araştırmada analiz edilen 'Down From the Fell' eseri üzerinden varılan sonuçlar göstermektedir ki; Moy Mackay'ın canlı ve baskın renk paletinin aksine, Hunter'ın renkli üretimlerinin yanı sıra monokrom eserler de ürettiği ve bu tercihin malzemenin grafiksel gücünü ön plana çıkardığı saptanmıştır. Hunter, iğneleme tekniğini ve doğal liflerin ton değerlerini kullanarak, keçeyi bir desen veya gravür aracı gibi kullanmaktadır. Bu yaklaşım, keçenin sadece yumuşak ve renkli bir yüzey olmadığını aynı zamanda keskin, detaylı ve çizgisel bir anlatıma da olanak tanıdığını belgelemektedir.

Her iki sanatçının üretimleri bütüncül olarak değerlendirildiğinde; keçenin kendi fenomenal gerçekliğini ve duyuşsal etkisini yitirmeden hem resimsel/lekesel hem de grafiksel/çizgisel sorunları çözebilen hibrit bir yapıya sahip olduğu sonucuna varılmıştır. Sanatçıların malzemeyle kurdukları teknik hakimiyet sanat-zanaat ayrımını geçersiz kılarak, malzemenin estetik meşruiyetini sağlamıştır. Sonuç olarak bu çalışma; keçenin çağdaş sanat sahnesinde boya ve fırçaya alternatif, özgün ve bağımsız bir plastik sanat medyumunu olarak rüştünü ispatladığını doğrulamaktadır.

Kaynak:

- Parker, R. (2010). *The Subversive Stitch: Embroidery and the Making of the Feminine* (2nd ed.). London: I.B. Tauris
- Auther, E. (2010). *String, Felt, Thread: The Hierarchy of Art and Craft in American Art*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Greenberg, C. (1961). *Modernist Painting*. In *Art and Culture: Critical Essays* (pp. 3-9). Boston: Beacon Press.
- Shiner, L. (2004). *Sanatın İcadı: Bir Kültür Tarihi*. (İ. Türkmen, Çev.). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Feldman, E. B. (1992). *Varieties of Visual Experience*. New York: Harry N. Abrams.
- Özlem, D. (2003). *Hermeneutik (Yorumbilim) Üzerine Yazılar*. İstanbul: İnkılâp Kitabevi.
- Göde, Z., Aykut, A. (2025). *Türk Çağdaş Sanatında Geleneksel Aplikeden Kavramsal Kolaja* (1960-). *Erciyes Akademi*, 39(3), 825-852. <https://doi.org/10.48070/erciyesakademi.1690972>
<https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/4835008>

Sakalauskaite, J. (2011). Lif Sanatı'nın Kavramsal Sanatla İlişkisi. Akdeniz Sanat, 4(7).

<https://dergipark.org.tr/tr/pub/akdenizsanat/issue/27654/291446>

Özdemir, M. & Salgın, Y. (2023). "El Sanatlarının Çağdaş Sanata Yansımaları "Keçe Sanatı"" International Social Sciences Studies Journal, (e-ISSN: 2587-1587) Vol:9, Issue:118; pp: 9660-9666. DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/sssj.73592>

Smith, S. (2006). Felt to Stitch: Creative Felting for Textile Artists. London: Batsford.

Mackay, M. (2012). Art in Felt & Stitch: Creating Beautiful Felted Pictures. Search Press Limited.

Hunter, A. (2012) Creating Felt Pictures. Crowood Press Ltd.

Görsel Kaynakça

Görsel 1: Sunart Sundown, Moy Mackay.

<https://www.moymackay.com/gallery-art/p/sunart-sundown-moy-mackay>

Görsel 2: Andrea Hunter.

<http://www.andreahunterfocusonfelt.co.uk/gallery.html>

Görsel 3: Scots Pines by Loch Maree, Moy Mackay.

<https://www.moymackay.com/gallery-art/p/scots-pines-by-loch-maree-moy-mackay>

Görsel 4: West Coast Blues, Moy Mackay.

<https://www.moymackay.com/gallery-art/p/west-coast-blues-moy-mackay>

Görsel 5: To The Small Isles From Smirisary, Moy Mackay.

<https://www.moymackay.com/gallery-art/p/to-the-small-isles-from-smirisary-moy-mackay>

Görsel 6: Down From the Fell, Andrea Hunter.

https://www.acgallery.co.uk/andrea-hunter/down-from-the-fell?srsltid=AfmBOooLSfz80VMx5c01a9nriR9rUCeSKNS8sKWTwQ3BdBMaYgGl7a_P

Görsel 7: Andrea Hunter.

<http://www.andreahunterfocusonfelt.co.uk/gallery.html>

Görsel 8: Andrea Hunter.

<http://www.andreahunterfocusonfelt.co.uk/gallery.html>

BÖLÜM 2

GÖRSEL SANATLAR EĞİTİMİ DERSİNDE DEĞERLENDİRMENİN ÖNEMİ

DERYA AYSUN CANCAN¹

Giriş

Sanat ve eğitim kavramları birbirinden farklı disiplinlerdir ve farklı amaçlar doğrultusunda çalışmaktadırlar. Eğitim bireyin belli amaçlara ve hedeflere ulaştırılmasını, kazanımlar doğrultusunda geliştirilmesi gerektiğini öngören bir anlayışı içerir. Farklı niteliklere sahip olan eğitim ve sanatı bir araya getiren görsel sanatlar eğitimi sanatın temel prensipleri çerçevesinde varlık gösterir. Görsel sanatlar eğitimi sanatın var olan özelliklerinden yararlanarak kendi yapısına göre yeniden şekillendirir. Sanatın içerisinde barındırdığı meziyetler bireyin eğitiminde oldukça önemli bir yere sahiptir. Sanat özgünlük, estetik, yaratıcılık, kültür, yetenek, bilim ve daha birçok anlayış bünyesi içerisindedir. Bu ve benzeri niteliklerin bireye kazandırılması görsel sanatlar eğitiminin temelinde vardır ve dersin temel amacı öğrencinin yaratıcı düşünme yetisini geliştirmektir. Yetenekli öğrencilerin keşfinin de

¹ Dr. Öğr. Üyesi, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü, Resim İş Eğitimi Anabilim Dalı, Sivas, Türkiye
deryacan@cumhuriyet.edu.tr, Orcid no: <https://orcid.org/0000-0003-3215-51>

hedeflendiği görsel sanatlar dersinde asıl hedef noktanın yetenekli öğrenciler olmadığını söyleyebiliriz. Öğrencilerin birey olarak zihinsel ve bedensel gelişimlerinin, yetenek ve ilgilerinin farklı olması durumu göz önüne alındığında görsel sanatlar dersinin sadece yetenek geliştirmeyi ya da sadece yetenek gerektiren bir ders olmadığı düşünülmelidir. Bu bağlamda bireylerin gelişim düzeylerine göre uygulanması gereken eğitim aşamasının sonucunda yer alan değerlendirmenin de öğrencilerin gelişimsel özelliklerinin dikkate alınarak yapılmasını zorunlu kılmaktadır. Sanat eğitiminin belki de en karmaşık ve sıkıntılı olan aşaması öğrencinin değerlendirilme sürecidir. Görsel sanatlar eğitimi dersi eğitimin hangi kademesinde olursa olsun öğrencinin değerlendirilmesi noktası karmaşık bir süreç içerisine girer. Eğitimde yer alan diğer disiplinlerin değerlendirilmesinde yer alan somut ve objektif unsurlar, sanat eğitiminde daha öznel ve değişken bir yapıya dönüşmektedir. Öğretmenlerin öğrencileri sadece çalışmalarından ve kişisel beğenilerini öne çıkararak değerlendirmesi, görsel sanatlar eğitimi dersine olan bakış açısının öğrenci tarafında olumsuz düşüncelerle sonuçlanmasına sebep olmaktadır. Öznel değerlendirme yöntemi ayrıca öğrencinin program tarafından belirlenen hedef ve amaçlara ulaşmanın tespit edilmesinde yetersiz kalacaktır. Aynı zamanda öğrencinin sanatsal gelişimini belirlemek de sağlıklı bir şekilde yapılmayacaktır. Değerlendirme eğitimin önemli bir yerinde yer almaktadır. Eğer güvenilirliği azalırsa peşinden birçok sorunu getirecektir ve bu durum değerlendirmenin işlevini önemsiz kılacaktır. Değerlendirme sürecinde öğretmen, konuların işlenişindeki eksiklikleri, öğrencinin derse karşı ilgisi, sorumlulukları ve alanda yeterli olma durumu, derste uygulanan yöntemlerin derse katkısı, bireyler arasındaki seviye farklarının tespiti gibi parametrelerin ne doğrultuda ilerlediğini belirleyebilir. Bu aşamada eğitimci görsel sanatlar dersinde uygulayacağı değerlendirmeyi, değerlendirme yöntemlerini bir bütün içerisinde düşünerek uyguladığı takdirde daha objektif bir yaklaşım

sergileyerek, kişisel beğenisini olması gerektiği kadar dahil ettiği tutarlı bir değerlendirme örneği sunabilmektedir.

Değerlendirmenin kapsamlı içeriğinin eğitim için önemi yadsınamaz. Farklı bir olguya sahip olan sanatın ve bunun eğitim içerisindeki varlığı, bu yapının değerlendirilmesini de zorlaştırmaktadır. Sistemli bir yaklaşımla yapıldığı zaman öznel, kişisel beğenilerin ağırlıkta olduğu sanatın değerlendirilmesine yönelik birçok yöntemin varlığından söz edilebilir. Sanat eğitiminin değerlendirilmesinde etkili olan bu yöntemlerin bir bütün içerisinde ele alınması, değerlendirmenin objektif olma durumunu artırmaktadır. Bu bağlamda ele alınan çalışmada sanat eğitimde uygulanan değerlendirme yöntemleri ve değerlendirilmenin önemi üzerinde durulmuştur.

Sanat Eğitiminin Niteliği

Evrensel bir olguya sahip olan sanat var olduğu andan itibaren insanda estetik haz uyandıran bir yapıya sahip olmuştur. Sanatın toplumlar tarafından özümsemesiyle birlikte, eğitim sürecine dâhil edilmesi de başlamıştır. Eğitimin bu aşamasında kişilik eğitimi bireylere estetik ve sanat yoluyla verilmektedir. Yapalı (2024) sanat eğitiminin, plastik sanatlardan, gösteri sanatlarına, sahne sanatlarından edebiyata kadar geniş bir alanı kapsadığını belirtmiştir. Bu geniş içerik, sanatın yalnızca estetik bir üretim alanı değil, aynı zamanda bireyler arasında anlam aktarımını mümkün kılan çok katmanlı bir iletişim aracı olduğunu da göstermektedir. Görsel sanatlar bireylerin iletişim kurmasında dilin dışında bir yol sunar. Bu yol bireylerin duygu ve yetenekleri doğrultusunda şekillenir. Bu süreç içinde bireylerin sözel ve görsel yeteneği eğitimin devreye girmesiyle gücünü artırır. Duyguların ve düşüncelerin dışa vurulmasında en etkili yöntem sanattır. Böyle bir ifade aracının eğitim içerisine dahil edilmesi, sanatı öğrencilerin

kendilerini anlatma noktasında kullandıkları bir yöntem haline getirmektedir.

Görsel sanatlar dersi sadece sanat alanıyla değil diğer alanlarla da etkin bir şekilde iş birliği içerisinde. Bu açıdan bakıldığında zaman görsel sanatlar eğitiminin kişiye kazandırmayı amaçladığı temel davranışlar; eleştirel bakış açısı, doğru görme, yaratıcı düşünebilme, analiz yapabilme, düş gücünü artırma, estetik anlayışa sahip olma gibi unsurlar öğrencilerin diğer alanlardaki gelişimini olumlu yönde etkilemektedir. Öğrencilerin estetik anlayışa sahip olmaları onları gündelik hayatlarına olan bakış açılarını da olumlu yönde etkilemektedir. Estetik beğeniye sahip olan bireyler yaşadıkları topluma ve kültür yapılarına olumlu katkılar sağlamaktadırlar. Doğru, amaç ve hedefleri doğrultusunda yapılan bir sanat eğitimi, toplumların sanata olan tavırlarını olumlu yönde etkileyerek zevk sahibi bireylerin yetişmesine imkân sağlayacaktır.

Sanat eğitimi, genç ya da çocukların yeteneklerini ve kişiliklerini geliştirmeye destek olan ve dünyayı kavramaları konusunda yardımcı olan oldukça etkili bir araç olarak ortaya çıkmaktadır (Schönau, 2013). Sanat eğitimi bireyleri duyum ve duygular bakımından geliştirmekle kalmaz, onların değişen topluma ve çağa karşı uyum sağlamalarına yardımcı olur. Aynı zamanda dahil oldukları toplumun kültür ve sanat değerlerine sahip çıkmaya, uluslararası etkileşimde olmaya, evrensel değerleri korumaya yönelik tutumlar sergilemeye karşı yönelimleri kazandırır (Özsoy ve Şahan, 2009).

Sanat eğitiminde asıl amacın yetenekli bireylerin ortaya çıkarılması olduğunun düşünüldüğü yanlış bir anlayış söz konusudur. Sanat eğitiminin, ileriki hayatında sanatla uğraşmayacak bireyler için de birçok kazanıma sahip bir alan olduğu kabul edilmelidir. Bu eğitim sürecinde bireylere kazandırılmak istenen asıl davranış sanatı seven, kültürel değerlerini bilen ve sahip çıkan, kendi

kültürünün sanat n  tanıyan insanları topluma kazandırmaktır. Amacının sadece yetenekli bireylerin keşfi olmayan sanat eğitimi; çocuk ya da gencin hayata bakış açısını değiştirmek, topluma, dünyaya ve sanat eserlerine karşı estetik duyarlılık kazandırmayı hedefler. Sanat eğitimi etrafında olup biteni sorgulayan, ileriye dönük d ş neabilen, üreten, kendisini geliştirebilen ve ayrıca sanatı sadece üreten değil aynı zamanda tüketen bireylerin yetiştirilmesine katkı sağlamaktadır.

Görsel sanatlar eğitimiyle öğrencide var olan yeteneğin keşfedileceği gibi, teknik bilgi ve becerilerin geliştirilerek, el göz koordinasyonunun güçlendirilmesi de sağlanacaktır. Teknik bilgiyi doğru alan ve malzemeyi tanıyıp çalışmalarında uygulayan  ğrenci ortaya anlamlı ürünler çıkarabilmektedir.

Görsel sanatlar eğitimi ve sanat eğitimi kavramlarını tanımsal olarak ele alacak olursak MEB  ğretim programında bu kavramları şu şekilde tanımlamıştır:

“Görsel sanatlar,  ağdaş toplumların temel taşları olan insanların niteliklerini ve insani değerlerini geliştirmek, bireysel ve toplumsal duyarlıklarını artırmak için sanat alanında ortaya koydukları eğitim- ğretim etkinliklerinin genel tanımıdır” (MEB, 2006: 1).

Kırışoğlu’na (2002) göre yükseköğretime kadar olan eğitim sürecini kapsayan sanat eğitimi ve öğretimiyle alakalı bütün teorik ve uygulamalı çalışmalara görsel sanatlar eğitimi veya sanat eğitimi denilebilmektedir. Görsel sanatlar eğitimi sanat tarihinin, estetiğin, sanatın, eleştirinin eğitim ve öğretimiyle ilgili tüm sorunlarını ele almaktadır. “Genel eğitim kapsamında Görsel Sanatlar Eğitimi; sanatların yasa ve tekniklerini kullanarak bireye estetik kişilik kazandırmayı hedefleyen bir eğitim alanıdır.” (Aykut, 2006: 34). Alakuş ve Mercin’e (2009) göre görsel sanatlar eğitimi, öğrencilerin gündelik hayatlarına diğer derslerde öğrendikleri konuları alıp,

bunları kendi aralarında sentezleyerek mantıklı bağlantılar kurmalarını hedefleyen, geniş kapsamlı bir eğitim şeklidir.

Sanat Eğitiminde Değerlendirme ve Değerlendirme Yöntemleri

Eğitimde ölçme ve değerlendirme; öğrencinin eğitim sürecindeki kazanmış olduğu davranışları geliştirme ya da değiştirme durumunda yol gösterici olmaktadır. Aynı zamanda öğrencinin eğitim durumundaki eksikliklerinin giderilmesi, veli, okul yöneticileri gibi kişilerin öğrencinin başarı durumu konusunda bilgilendirilmesinde ölçme ve değerlendirme önemli noktada yer almaktadır (Yılmaz, 1998). Bir öğrencinin akademik başarısının değerlendirilmesi daha objektif veriler sunarken yeteneğinin değerlendirilmesi ya da sanatsal bir ürünün başarısının ölçülmesi daha nesnel ve zordur. Eğitimin önemli bir süreci olan değerlendirmede öznellik ve kişiye göre değişkenlikler görülmektedir. Erdoğan’a (1984) göre, “Değerlendirme, ölçme sonunda elde edilen ölçümleri bir ölçüde karşılaştırarak değer yargısı çıkarma işidir” (s.25). Değerlendirme mutlaka çeşitli ve doğru ölçütlere dayandırılarak yapılması gereken önemli bir süreçtir.

Görsel sanatlar eğitiminde değerlendirme sürecinde, daha sıklıkla eğitimcinin öznel tutumunun baskın olması ölçme ve değerlendirmenin temel yapısına ters düşmektedir. Dorn (2002), öğrencinin ifade, bilgi- beceri ve kavramsal gelişiminin, sanat eğitiminin değerlendirilmesinde temel olarak ele alınması gereken unsurlar olduğunu belirtmiştir. Değerlendirme yöntemlerini biçimlendirici, özetleyici ve geçici olarak sınıflandırabiliriz. Eğitim sürecinin etkilerini ortaya çıkaran özetleyici değerlendirme yöntemi, eğitim sürecinde neyin öğrenildiğini ya da neyin önemli olduğunu sorgulamaktadır. Sanat eğitiminin değerlendirilme aşamasında özetleyici değerlendirme yöntemi, sanat eğitiminin yapısına uygun düşmemekle birlikte eğitimcilerin zor durumda kalmalarına neden

olabilmektedir. Bu yöntemle karşılık biçimlendirici değerlendirme, sanat eğitiminde öğretmenin, öğrencinin hedeflenen bilgi ve becerileri nasıl alımladığını gözlemlemesine olanak tanımaktadır. Sanat eğitimcisinin hazırlamış olduğu kriterlerin değerlendirme aşamasında kullanılması, biçimlendirici değerlendirme yöntemiyle yapılan çalışmanın amacını ve bu amaç doğrultusunda açığa çıkan başarının ne ölçüde olduğu anlaşılabilir. Borg'e (2007) göre, biçimlendirici değerlendirmenin en önemli niteliği, öğrencinin değerlendirme sürecinde eleştiri yapıp, çeşitli yargılarda bulunabilmesidir. Popovich (2006) öğrencinin yapmış olduğu sanatsal ürünlerin, bir süreç doğrultusunda ele alınarak biçimlendirici değerlendirme yöntemiyle ele alınmasının önemini vurgulamaktadır. Bu bağlamda öğrencilerin yapmış olduğu ürünler, süreç içerisinde gözlemlenir, kriterler belirlenir ve puan tablosuna göre değerlendirme notları verilmektedir. Aynı zamanda biçimlendirici değerlendirme yöntemi, ulaşmak istenen hedefe ne ölçüde ulaşıldığını, öğretim yaklaşımlarının etkinliğini ölçme ya da değerlendirmenin güvenilirliğini artırma gibi tutumlara ulaşmayı amaçlamaktadır.

Sanat eğitiminde ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin belirlenmesinde, eğitim bilimcilerinin bu konudaki görüşlerini, farklı anlayışlarla ortaya koydukları görülmektedir. Eğitim bilimciler değerlendirme aşamasında, eğitimcinin başvurusu gereken yöntemlerin; portföyler, alanı kapsayan testler ya da eleştiri bağlamında yazın çalışmaları olmasının gerekliliğini savunurken bazıları ise bu tür yöntemlerin sonuç değerlendirmede gereksiz olduğunu vurgulamışlardır.

Sanat eğitiminde değerlendirme, tek bir yöntemle değil; test, yazılı eleştiri, çizim planı ve tamamlanmış ürün gibi farklı araçların bir arada kullanıldığı çoklu ölçüm yaklaşımlarıyla yapılmalıdır. Ancak sanat ürünlerinin nesnel biçimde ölçülmesini sağlayacak kesin bir yöntem bulunmamaktadır. Standart testler, sanatın

duygusal, estetik ve yaratıcı boyutlarını ölçmede yetersiz kaldığı için eleştirilmektedir. Bu nedenle sanat eğitimindeki değerlendirme, diğer disiplinlerden farklı olarak öğrencinin bilgi, beceri ve sanatsal gelişimini bütüncül ve esnek yöntemlerle ele almalıdır.

Otantik değerlendirme, sanat eğitiminde öğrencinin öğrenme sürecini bütüncül biçimde ele alan etkili bir ölçme ve değerlendirme yaklaşımı olarak kabul edilmektedir. Zimmerman'a (1994) göre, öğrencilerin sanatsal gelişimleri yalnızca önceden belirlenmiş standart ölçütler doğrultusunda değil, bireysel ilerlemeleri ve önceki çalışmaları dikkate alınarak değerlendirilmelidir. Bu bağlamda, öğrencilerin motivasyon düzeyleri, çalışma alışkanlıkları ve öğrenme hızları değerlendirme sürecine dâhil edilmeli; öğretmenlerin ise özgün ve süreç temelli değerlendirme yaklaşımları konusunda yetkinlik kazanmaları gerekmektedir. Otantik değerlendirme, öğrencinin sanatsal ürünlerini, becerilerini ve eleştirel ifade yetisini hem sözlü hem de yazılı biçimde değerlendirmeyi amaçlayan kapsamlı bir yapı sunmaktadır. Nitekim Dilmaç ve Dilmaç'ın (2014) gerçekleştirdiği çalışma, otantik değerlendirme yönteminin öğrencilerin sanatsal bilgi ve becerilerini geliştirdiğini, sanatın bireysel ve toplumsal yaşam içindeki önemine ilişkin farkındalık kazandırdığını ve sanat eserleri ile tarihsel mirasın değerinin kavranmasına katkı sağladığını ortaya koymuştur.

Sanat eğitiminde öğrenci çalışmalarının değerlendirilmesinde yalnızca ortaya çıkan ürünün değil, çalışmanın oluşum sürecinin de dikkate alınması gerektiği çoğunlukla kabul edilen bir anlayıştır. Öğrencinin öğrenme süreci boyunca sergilediği gelişim, kazandığı bilgi, beceri ve davranışlar değerlendirme sürecine dâhil edilmesi pedagojik açıdan da önemlidir. Bu bağlamda değerlendirme, öğrencinin derse katılımı, motivasyonu, çalışma alışkanlıkları ve problem çözme süreçlerini kapsayan dinamik bir yapı olarak ele alınmaktadır.

Sanat eğitiminde yaygın olarak süreç ve ürün değerlendirmesi olmak üzere iki temel değerlendirme yaklaşımı öne çıkmaktadır. Süreç değerlendirmesi, öğrencinin öğrenme ve gelişim sürecinin izlenmesini amaçlarken; ürün değerlendirmesi, öğrencinin belirli bir aşamadaki bilgi ve beceri düzeyini ortaya koymayı hedeflemektedir. Süreç kriterleri öğrencinin gelişimini daha güvenilir biçimde yansıtırken, ürün kriterleri öğrencinin ulaştığı düzeyi geçerli bir biçimde ortaya koyabilmektedir.

Sanat eğitiminde değerlendirmeyi daha objektif hâle getirebilmek için açık ve önceden belirlenmiş kriterler kullanılabilir. Bu bağlamda objektif değerlendirmenin sağlanabilmesi için öğretmenlerin teknik beceriler, görsel unsurlar, konuya uygunluk ve sanat elemanlarının kullanımı gibi alanları kapsayan değerlendirme ölçütleri geliştirmesi gerekmektedir. Ancak her sanatsal çalışmanın kendine özgü yapısı nedeniyle kriterlerin tüm çalışmalara standart biçimde uygulanması mümkün değildir. Bu nedenle değerlendirme ölçütlerinin dersin hedef ve amaçları doğrultusunda esnek biçimde belirlenmesi gerekmektedir. Açık ve şeffaf kriterler hem öğretmen hem de öğrenci açısından değerlendirme sürecini anlaşılır kılmakta; öğretmenin öznel yargılarının etkisini azaltarak değerlendirmeye nesnellik kazandırmaktadır.

Sanat eğitiminde süreci temel alan değerlendirme yöntemlerinden bir diğeri de portföylerdir. Portföyler, öğrencinin sanatsal üretim sürecinde gerçekleştirdiği tüm çalışmalarını bir araya getirerek bilişsel, duyuşsal ve devinişsel gelişimin izlenmesine olanak sağlamaktadır. Bu yöntem, sanatsal gelişimi ürün odaklı yaklaşımların ötesinde süreç temelli olarak değerlendirmeyi mümkün kılmakta ve öğrencinin yaratıcılığını desteklemektedir.

Klenowski, öz değerlendirmenin eğitim sürecindeki yararlarını üç temel boyut altında ele almaktadır. Bu boyutlar; öğretmenlerin ve öğrencilerin bireysel olarak kendi öğrenme ve

öğretme süreçlerini sorgulamaları, öğretmen ile öğrencinin birlikte değerlendirme sürecine katılarak etkileşimli bir geri bildirim ortamı oluşturmaları ve değerlendirme ölçütlerinin açık ve ortak biçimde belirlenmesidir (akt. Ross, 2006). Bu bağlamda, ölçüt değerlendirme tablolarının (rubriklerin) kullanımı, günümüzde görsel sanatlar derslerinde başvurulmuş etkili değerlendirme stratejilerinden biri olarak öne çıkmakta; söz konusu yaklaşım hem öğretmenin değerlendirme sürecindeki tutarlılığını hem de öğrencinin öğrenme sürecindeki verimliliğini artırmaktadır (McCollister, 2002).

Öz değerlendirme, öğrencilerin kendi düşünme ve öğrenme süreçlerini kontrol edebilmelerini destekleyen etkili bir değerlendirme yaklaşımıdır. Öğretmen tarafından kapsamlı ve yapılandırılmış değerlendirme tablolarının kullanılması, öğrencilerin değerlendirme ölçütlerini daha iyi kavramalarını sağlayarak bilgiye erişimlerini artırmakta ve öğrenme sürecinde karşılaşılan sorunlara çözüm üretmelerine olanak tanımaktadır (McCollister, 2002). Öz değerlendirme öğrencinin akademik başarısını artırmada ve gelişimini desteklemede etkili bir yöntemdir (Ross, 2006). Bu yaklaşım, öğrencilerin öz güven ve motivasyon düzeylerini artırmakta; sanatsal gelişimlerinin sistematik biçimde izlenmesine olanak sağlamaktadır. Değerlendirme ölçütlerinin önceden açık biçimde belirlenmesi, öğrencilerin sorumluluk almalarını ve çalışmalarını bu ölçütler doğrultusunda planlamalarını kolaylaştırmaktadır (Hess, 2018; Alakuş, 2004; McCollister, 2002). Sanat sınıflarında öğrencilerin tamamlanmış çalışmalarını değerlendirme sürecine dâhil edilmeleri, eleştirel düşünme ve tartışma becerilerinin gelişmesini desteklemekte; öğrencilerin sanatsal ürünlerin niteliklerini tanımlama, analiz etme ve yorumlama yetkinliklerini artırmaktadır. Bu süreç, öğretmenlere öğrencilerin gelişimlerini gözlemleme ve öğretim uygulamalarını yeniden yapılandırma konusunda önemli veriler sunmaktadır (McCollister, 2002).

McCollister'e (2002) göre sanat eğitiminde değerlendirme sürecinin öğrencilerin farklı başarı düzeylerini dikkate alacak biçimde yapılandırılması gerekmektedir. Bu doğrultuda öğretmenler, her başarı seviyesi için ayrı değerlendirme listeleri hazırlayarak öğrencilerin eksik yönlerini belirleyebilir; düşük başarı düzeyine sahip, özel gereksinimli ya da yetenekli öğrencilerin öğrenme sürecine daha etkin biçimde uyum sağlamalarına katkıda bulunabilir. Bu tür değerlendirme tabloları, öğretmenlere öğrenci performansını izleme ve gerekli durumlarda öğretim sürecine müdahale etme olanağı sunmaktadır.

Schönau'ya (2013) göre öz değerlendirme yönteminde, sanatsal üretim sürecinin merkezinde yer alan öğrenci, kendi çalışmasını belirli ölçütler doğrultusunda değerlendirmekte ve bu ölçütlerin bir bölümünü seçme özgürlüğüne sahip olmaktadır. Ancak bu özgürlük, öğretmen tarafından belirlenen öğrenme hedefleriyle sınırlandırılmaktadır. Bu yapı, öğrencinin başarı düzeyinin yükselmesini ve derse yönelik ilgisinin artmasını desteklemektedir. Değerlendirme sürecinin devamında, ortaya çıkan çalışmanın görsel niteliği ile teknik ve malzeme kullanımına ilişkin beceriler tanımlanmakta; son aşamada ise tamamlanan ürün, öğrencinin kendisi ya da akranları tarafından değerlendirilebilmektedir. Akran değerlendirmesi olarak adlandırılan bu yaklaşımda, öğrenciler arkadaşlarının çalışmalarını değerlendirme sürecine katılmaktadır. Bununla birlikte, akran değerlendirme, öz değerlendirme ile ilişkili olmasına karşın daha sınırlı düzeyde tercih edilen bir yöntem olarak görülmektedir.

Sonuç

Görsel sanatlar dersinde ölçme ve değerlendirme, sanatın yapısal ve estetik özellikleriyle iç içe geçmesi nedeniyle önemli sorunlar barındırmaktadır. Değerlendirmenin güvenilirliğine ilişkin ortaya çıkan kuşku, sürecin amacını zayıflatarak değerlendirmeyi

işlevsiz hâle getirebilmektedir. Bu noktada değerlendirme; öğretmen, öğrenci, veli ve okul açısından farklı anlamlar taşıyan, eğitimin temel bileşenlerinden biri olarak ele alınmaktadır. Öğretmen açısından değerlendirme; dersin hedeflerine ulaşıp ulaşılmadığını belirleme, öğrencinin alandaki yeterliliklerini saptama, seviye farklarını ortaya koyma ve öğretim sürecindeki eksiklikleri tespit etme işlevi taşımaktadır.

Görsel sanatlar dersinde değerlendirme yöntemlerinin bütüncül ve planlı biçimde uygulanması, daha objektif ve tutarlı sonuçlar elde edilmesini mümkün kılmaktadır. Ancak öğretmenlerin kişisel beğenilere dayalı öznel değerlendirmeye yönelmeleri, program hedeflerine ulaşma düzeyinin ve öğrencinin sanatsal gelişimindeki eksikliklerin belirlenmesini güçleştirebilmektedir. Bu nedenle değerlendirme sürecinde öznel yargıların en aza indirilmesi, dersin amaçlarının uygulanabilirliğini artırmakta ve öğrencinin derse yönelik ilgisini güçlendirmektedir.

Objektif ve işlevsel bir değerlendirme için öğretmenin, öğrenci çalışmalarını birbirleriyle karşılaştırmak yerine öğretim programında belirlenen kazanımlar doğrultusunda açık kriterler oluşturması; tek bir ürün yerine farklı ünitelerde üretilen çalışmaları ve sanatsal üretim sürecini de değerlendirmeye dâhil etmesi önerilmektedir. Bu yaklaşım, değerlendirme sürecinin güvenilirliğini artıran temel bir unsur olarak öne çıkmaktadır.

Kaynakça

Alakuş, A. O. (2004)." Resim-iş derslerinde öğrenci çalışmalarını değerlendirme yaklaşımı". *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı* (s. 1-15). Malatya: İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi.

Alakuş, A. O., ve Mercin, L. (Ed.). (2009). *Sanat eğitimi ve görsel sanatlar öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Aykut, A. (2006). Günümüzde görsel sanatlar eğitiminde kullanılan yöntemler. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* (21), 33-42.

Borg, K. (2007). Assessment for learning creative subjects. *Journal of Research in Teacher Education*, 2(14), 81-94.

Dilmaç, S., ve Dilmaç, O. (2014). Otantik değerlendirme yaklaşımlarının ortaöğretim öğrencilerinin görsel sanatlar dersine yönelik tutumlarına etkisi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* (32), 57-67.

Dorn, C. M. (2002). The teacher as stakeholder in student art assessment and art program evaluation. *Art Education*, 55(4), 40-45.

Erdoğan, H., Ural, M., ve Tüzün, M. (1984). Eğitimde ölçme ve değerlendirme (istatistik uygulamalı). Ankara: Emel Matbaacılık.

Hess, C. (2018, August). Choosing to change: discipline based art education to choice based art education. *A Master's Degree Thesis by*. Philadelphia.

Kırıçoğlu, O. T. (2002). *Sanat eğitimi görmek öğrenmek yaratmak*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

McCollister, S. (2002). Developing criteria rubrics in the art classroom. *Art Education*, 55(4), 46-52.

Müdürlüğü, M. E. (2006). Görsel sanatlar dersi öğretim programı 1-8. sınıflar. Ankara.

Özsoy, V., ve Şahan, M. (2009). Çok alanlı sanat eğitiminin ilköğretim 6. sınıf resim iş dersinde öğrenci tutumuna etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(1), 205-227.

Popovich, K. (2006). Designing and implementing exemplary content, curriculum, and assessment in art education. *Art Education*, 59(6), 33-39.

Ross, J. A. (2006). The reliability, validity, and utility of self-assessment. *Practical Assessment, Research, and Evaluation*, 11(10), 1-13.

Schönau, D. (2013, January). Developmental self-assessment in art education. A. Karpati, & E. Gaul içinde, *From child art to visual language of youth* (s. 145-160). Chicago: The University of Chicago Press.

Yılmaz, H. (1998). Eğitimde ölçme ve değerlendirme. Konya: Mikro Yayınları.

Yapalı, Y. (2024). Okul öncesi öğretmenlerin sanat eğitimine yönelik tutumları ile inovatif düşünme eğilimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 14(2), 1018-1031.

Zimmerman, E. (1994). How should students' progress and achievements in art be assessed? A case for assessment that is responsive to diverse students' needs. *Visual arts research*, 20(1), 29-35

BÖLÜM 3

A/R/Tografik Yaklaşım ile Dijital Sanatta Yaratıcı Sürecin Çözümlemesi: Sanatçı-Araştırmacı-Öğretmen Konumunun Dönüşümü

Lütfi AKDENİZ¹

Giriş

A/r/tografi, sanatçı (Artist), araştırmacı (Researcher) ve öğretmen (Teacher) rollerinin bir aradalığını temel alan, yaratıcı, deneyimsel ve araştırmaya dayalı bir sorgulama yöntemidir. Bu yaklaşım, bireyin sanat yoluyla hem kendini hem de çevresini anlamlandırma sürecinde çoklu kimliklerle hareket etmesini vurgular (Irwin, 2004, s. 27). Irwin'in geliştirdiği bu model, sanat temelli araştırmalarda bilginin yalnızca akademik değil, aynı zamanda yaşantısal ve bedensel bir deneyim olarak da üretilebileceğini öne sürer. Bu düşünceye paralel olarak Springgay, Irwin ve Kind (2005, s. 897), A/r/tografiyi “yaşayan sorgulama” (living inquiry) olarak tanımlayarak, sanatın öğretme ve öğrenme

¹ Dr. Öğr. Üyesi Lütfi AKDENİZ, Şırnak Üniversitesi, Güzel Sanatlar Fakültesi, Resim Bölümü, Şırnak/Türkiye, Orcid: 0000-0003-0323-7727, ltfaikd146@gmail.com

süreçlerinde dönüştürücü bir rol üstlendiğini belirtmişlerdir. Böylece A/r/tografi, öğretim, araştırma ve sanatsal üretimi birbirine dokuyan, yaşayan bir bilgi üretim biçimi haline gelmiştir. A/r/tografi yalnızca sanat eğitimi alanında değil; dijital sanat, performans çalışmaları, görsel kültür, pedagojik tasarım ve yaratıcı araştırma pratiklerinde de bir “yaşam biçimi” ve sürekli dönüşen bir araştırma alanı olarak kabul edilmektedir (Irwin, 2013, s. 203; Sinner et al., 2006, s. 122). Bu yaklaşım, araştırmacının yalnızca bilgi üreten bir özne değil, aynı zamanda kendi üretim süreci içinde dolaşan, deneyimleyen, sorgulayan ve dönüştüren bir aktör olduğunu vurgular. Böylece A/r/tografi, geleneksel akademik yöntemlerin dışına çıkarak araştırmayı bir yaşantı alanı hâline dönüştürür (Springgay & Irwin, 2008, s. 106).

Dijital sanatın üretim mekânları, disiplinler arası doğası, yazılım tabanlı süreçleri, etkileşimli arayüzleri ise beden, mekân, teknoloji ilişkisini dönüştüren yapısı, A/r/tografik yöntem için özgün bir alan açar. Bu bağlamda dijital sanat üretimi, sanatçının yalnızca yaratıcı bir üretici olarak değil, aynı zamanda sürecin düşünsel ve pedagojik boyutlarını yöneten çok yönlü bir figür olarak konumlandığı bir alan yaratıyor. Sanatçı bu süreçte hem üretici, hem problem çözücü, hem de öğrenme ve öğretme süreçlerini yeniden tanımlayan bir rehber rolü üstleniyor. Bu durum, Irwin’in (2004, s. 29) ortaya koyduğu “*living inquiry*” anlayışının dijital ortamlarda yeniden yorumlanmasına olanak veriyor. Bu bağlamda, Truman ve Springgay’in (2016, s. 263) belirttiği gibi, dijital üretim süreci hem pedagojik hem de araştırmaya dayalı bir deneyim alanı olarak düşünülebilir. Dijital sanat üretimi; modelleme, animasyon, kodlama, veri görselleştirme, yapay zekâ destekli üretim veya interaktif enstalasyonlar gibi sürekli değişen ve belgelendirilebilir süreçler içerdiği için A/r/tografik döngünün doğasına uygundur.

Türkiye’de A/r/tografi üzerine yapılan çalışmalar özellikle son yıllarda artmıştır. Yerli literatürde yöntem; sanat eğitimi, yaratıcı drama, öğretmen eğitimi, görsel sanatlar pedagojisi ve sanat temelli araştırma bağlamlarında ele alınmıştır. Ancak dijital sanat odaklı A/r/tografik araştırmalar henüz sınırlı olup alanda önemli bir açığın olduğu anlaşılmaktadır. Türkiye’de yapılan uygulamalı çalışmalarda özellikle öğretmen adaylarının dijital araçlarla üretim süreçlerinde yaşadıkları dönüşüm, öz-yansıtıcı öğrenme ve yaratıcı problem çözme becerilerinin güçlendiği vurgulanmaktadır.

Uluslararası literatürde A/r/tografi dijital kültürle kesiştiğinde üç ana eksenle ilerlemektedir. İlk olarak yaratıcı süreç odaklı çalışmalar; üretim sırasında beden-teknoloji ilişkisini ve dijital araçlarla deneyimi irdelemektedir. *A/r/tografi*, araştırmacının, sanatçının ve öğretmenin rolleri arasındaki geçişkenliği temel alan bir yaklaşım olarak, araştırma sürecini dönüştürme potansiyeline sahiptir. Nitekim Cutcher (2020, s. 46), *A/r/tografik araştırmanın* geleneksel nitel araştırma yöntemlerini dönüştürdüğünü ve araştırmacının öznel deneyimini bilgi üretim sürecine kattığını tartışmaktadır. Üçüncü eksenle ise dijital çağda sanatçı kimliğinin çoklu, akışkan ve hibrit bir yapıya evrildiği görülmektedir (Truman, 2019, s. 83; Sinner, 2010, s. 227). Bu dönüşüm, A/r/tografinin temel ilkelerinden biri olan roller arasındaki geçirgenliği somutlaştırmakta ve çağdaş sanat temelli araştırmalarda yeni bir düşünme biçimi önermektedir.

Türkiye’deki literatür, A/r/tografinin özellikle sanat eğitimi alanında pedagojik yaratıcılığı artırdığı ve öğrencilerin öğrenme süreçlerini daha “deneyimsel ve ilişkisel” bir yapıya dönüştürdüğünü göstermektedir. Dijital sanat bağlamında yapılan yeni çalışmalar ise dijital çizim, animasyon ve üç boyutlu modelleme

süreçlerinin A/r/tografik sorgulamayı güçlendirdiğini göstermektedir.

Tüm bu literatür, A/r/tografi ile dijital sanatın kesişiminde çok katmanlı, dinamik ve dönüşüm odaklı bir araştırma alanı oluştuğunu göstermektedir. Dijital üretim yalnızca teknik bir beceri değil, aynı zamanda araştırmanın kendisi hâline gelir. Araştırmacı süreç boyunca hem yaratıcı hem sorgulayıcı hem pedagojik rollerini bir arada deneyimler. Bu çoklu deneyim, A/r/tografinin metinsel, görsel, duygusal ve pedagojik katmanlarının dijital ortamda yeniden örülmesini sağlar (Irwin, 2013, s.13).

Dijital teknolojilerin yükselişi, sanat üretim süreçlerini kökten değiştirerek sanatçının rolünü yeniden ele almasını sağlamıştır. 21. yüzyılda sanatçı artık yalnızca bir üretici değil; veriyle, algoritmalarla, ağ yapılarıyla ve yapay zekâ sistemleriyle etkileşen bir “yaratıcı araştırmacı” konumuna gelmiştir. Sanatın dijitalleşmesi, sanatçının epistemolojik alanını genişletmiş, üretim süreçlerinin deneyimsel, süreç odaklı ve etkileşim temelli bir yapıya bürünmesine yol açmıştır. Bu dönüşüm aynı zamanda pedagojik ve araştırma pratikleriyle birlikte düşünülmeyi zorunlu kılmıştır.

21. yüzyılda dijital sanatın yükselişi, sanat üretim süreçlerinin doğasını radikal biçimde dönüştürmüştür. Veri odaklı üretimler, algoritmik süreçler, artırılmış gerçeklik, yapay zekâ destekli generatif sanat, dijital performans ve üç boyutlu modelleme gibi pratikler, sanatçıların kendilerini yeniden konumlandırmalarına yol açmıştır. Bu dönüşüm yalnızca sanatsal pratikle sınırlı değildir; sanatçının araştırmacı (researcher) ve eğitmen (teacher) kimliklerini de yeniden tanımlamaktadır. Bu noktada A/r/tografi, sanat, araştırma ve öğretim süreçlerinin birbirine ilişkilenebildiği deneyim temelli bir yöntem olarak öne çıkmaktadır. Springgay ve Irwin’in (2008, s. 19) ortaya koyduğu gibi, A/r/tografi yalnızca bir araştırma yöntemi

değildir buna karşın yaşayan bir sorgulama biçimi ve sanatçı, araştırmacı ve öğretmenin kimliklerini sürekli dönüştüren bir epistemolojik deneyimdir. Türkiye’de yapılan son dönem çalışmalarda bu yaklaşımın hem sanatsal üretim hem de sanat eğitimi süreçlerinde dönüştürücü bir etki yarattığı görülmektedir (Güler, vd., 2024).

A/r/tografi, postyapısalcı düşünceden beslenen “rizomatik bilgi üretimi” anlayışına dayanır. Deleuze ve Guattari’nin (1987, s. 3) kavramsallaştırdığı rizom, bilgi ve deneyimin doğrusal olmayan biçimlerde, çoklu bağlantılarla ve sürekli akış hâlinde oluştuğunu ileri sürer. Bu kavramsal zemin, dijital sanatın dinamik ve çok katmanlı yapısıyla doğrudan örtüşmektedir. Dijital sanat üretimi, algoritmik estetik, generatif süreçler ve sanal mekân deneyimleri üzerinden ilerler; her bir üretim katmanı, sanatçının özdeşünümsel bir araştırma sürecine katılımını gerektirir.

A/r/tografik yaklaşımı dijital sanat pratikleri çerçevesinde bütüncül biçimde değerlendirmek, sanatçı-araştırmacı-eğitmen kimliğinin dijitalleşme süreciyle birlikte geçirdiği dönüşümü hem Türkiye’deki hem de uluslararası çalışmalara dayanarak yeniden yorumlamaktır. Dijital çağın üretim koşullarıyla uyumlu olan A/r/tografi, sanat üretimini araştırma ve öğretimle harmanlayan bir yöntem olarak yaratıcı süreçte ortaya çıkan kavramsal, teknik ve pedagojik sorunların derinlemesine incelenmesine imkân tanır. Bu doğrultuda, dijital ortamların sunduğu yeni ifade ve etkileşim biçimlerinin A/r/tografik sorgulama açısından sağladığı yenilikler tartışılarak; sanatçının değişen konumu, rollerin birbirine akışkan biçimde geçişi ve üretim sürecinin yeniden anlamlandırılması çok yönlü şekilde ele alınmakta, böylece gelişmekte olan A/r/tografik dijital sanat araştırmalarına katkı sunulması amaçlanmaktadır.

A/R/Tografi'nin Disiplinlerarası Temelleri

A/r/tografi, sanat temelli araştırma (Arts-Based Research) yaklaşımlarının en gelişkin biçimlerinden biri olarak kabul edilir. Barone ve Eisner (2012, s. 8-9) tarafından tanımlanan sanat temelli araştırma, sanatsal süreçleri bilgi üretimi için geçerli bir yöntem olarak görür. Ancak A/r/tografi, bu yaklaşımı daha da ileriye taşıyarak sanat üretimi, öğretim ve araştırmayı birbirinden ayrılmaz hâle getirir. Bu bütünleşik yapı, dijital sanatın disiplinlerarası doğasıyla güçlü bir bağ kurar.

A/r/tografi sanat eğitimi bağlamında nasıl uygulandığını göstermesi açısından önem teşkil etmektedir. Bu çalışmada, lisansüstü eğitimde “A/r/tografi” dersine katılan öğrencilerin sanatsal üretim süreçleri boyunca hem bireysel hem kolektif düzeyde özdeşünömsel deneyimler yaşadığı tespit edilmiştir. Öğrenciler, üretim sürecinde yalnızca bir “sanatçı” değil, aynı zamanda kendi süreçlerini belgeleyen, analiz eden ve eğitimsel olarak paylaşan araştırmacı ve öğretmen rollerini üstlenmiştir. Bulgular, A/r/tografi pedagojik dönüşüm yaratma potansiyelini açıkça ortaya koymaktadır (Güler, vd., 2024, s. 18). Benzer şekilde, dijital sanat eğitimi bağlamında a/r/tografik düşünme biçiminin yansımalarını gösteren bir çalışma, dijital araçların sanat eğitiminde sosyal etkileşimi, yaratıcılığı ve eleştirel düşünmeyi geliştirdiğini belirtir. Yazarlar, tartışma oturumları, atölye çalışmaları ve artırılmış gerçeklik (AR) ile çoklu ortam platformları gibi dijital teknolojilerin, öğrencilerin sanata katılımını artırdığını ve soyut kavramları somutlaştırdığını vurgulamıştır. Bu araçlar, özellikle AR ve sanal müze deneyimlerinin öğrenme süreçlerine entegrasyonu ile öğrencilerin sanatsal farkındalıklarını güçlendirdiği ve öğretmenlerin dijital pedagojik becerilerini artırdığı belirtilmiştir (Sattar, vd., 2025, s. 5-6). Bu yaklaşım, dijital çağda sanat öğretiminin A/r/tografi bir zeminde yeniden yapılandırılabileceğini

göstermektedir. Her iki çalışma da A/r/tografi dijital çağda yalnızca bir yöntem değil, bir “yaşam biçimi” olarak sanat eğitimi, araştırma ve yaratıcılık süreçlerine entegre edilebileceğini göstermektedir. Türkiye’de yapılan meta-sentez araştırması da bu eğilimi destekler niteliktedir. Meta-sentez bulguları, A/r/tografik sanat eğitimi, öğretmen yetiştirme ve sanatsal araştırma alanlarında artan biçimde benimsendiğini ortaya koymaktadır. Araştırma, Türkiye’de A/r/tografi çalışmalarının “özdüşünümsellik”, “disiplinlerarası üretim” ve “pedagojik yenilenme” eksenlerinde yoğunlaştığını göstermektedir (A meta-synthesis of A/R/Tography studies in Türkiye). A/r/tografi, Springgay, Irwin ve kolektiflerinin geliştirdiği, sanat temelli araştırmanın en özgün yöntemlerinden biridir. Yöntem, sabit ve doğrusal bir araştırma anlayışını reddeder; onun yerine çok katmanlı, ilişkisel ve kıvrımlı (rhizomatic) bilgi üretimi modelini benimser. Bilgi; metin, performans, üretim süreci, mekânsal deneyim, görüntü, dijital manipülasyon gibi farklı türdeki çıktılar üzerinden oluşur. Dijital sanat üretiminde ortaya çıkan çoklu veri katmanları (render süreçleri, kod odaklı değişkenler, aşamalı tasarım, stüdyo dokümanları, iş günlükleri) A/R/Tografik metodoloji için ideal bir araştırma alanı sağlar. Bu bulgular, A/r/tografi hem yerel hem küresel düzeyde dijital çağın üretim koşullarına uyum sağladığını ve sanatçının kimliğini yeniden tanımladığını göstermektedir. Sanatçı artık yalnızca estetik üretim yapan bir özne değil; araştıran, deneyimleyen, paylaşılan ve öğrenmeyi dönüştüren bir aktördür.

Kuramsal Arka Plan ve Dijital Sanat Pedagojisi: Rizomatik Bilgi, Etkileşimli Öğrenme ve Yaratıcı Süreçlerin Yapısı: Rizomatik Düşünme ve A/R/Tografik Bilgi Üretimi

A/r/tografi, postyapısalcı anlayışı sanat temelli araştırma yöntemlerine dâhil ederek sabit, hiyerarşik ve doğrusal bilgi üretim biçimlerini reddeder. Gilles Deleuze ve Félix Guattari’nin A Deleuze

ve Guattari (1987), *A Thousand Plateaus* adlı eserlerinde geliştirdikleri rizomatik düşünce modeli ile bilgi ve deneyimin merkezsiz, çoklu bağlantılar aracılığıyla oluştuğunu savunurlar (s. 3). Bu model, sanatçının yaratıcı sürecini sabit bir başlangıç veya son noktaya indirgemek yerine, ilişkiler ağı içinde sürekli döñüşen bir yapı olarak ele alır. Bu kavramsal çerçeve, A/r/tografinin özünü oluşturur. Sanat üretimi, araştırma ve öğretim süreçleri arasında net sınırlar yerine geçişken bağlar vardır. Springgay ve Irwin (2008, s. 6) bu yaklaşımı “yaşayan sorgulama” (living inquiry) olarak tanımlar; burada araştırmacı yalnızca bilgi üreten değil, aynı zamanda kendi dönüşümünü deneyimleyen bir öznedir. Türkiye’de yapılan bir araştırma, A/r/tografik sanat eğitimi bağlamında nasıl uygulandığını göstermesi açısından önem teşkil etmektedir. Öğrenciler, üretim sürecinde yalnızca bir “sanatçı” değil, aynı zamanda kendi süreçlerini belgeleyen, analiz eden ve eğitimsel olarak paylaşan araştırmacı ve öğretmen rollerini üstlenmiştir. Bulgular, A/r/tografinin pedagojik dönüşüm yaratma potansiyelini açıkça ortaya koymaktadır (Güler, vd., 2024, s. 19).

A/r/tografi yaklaşımının dijital sanatla kesiştiği noktada ise üretim süreci, dijital araçlar ve yazılımlar aracılığıyla gerçekleşen çok katmanlı bir etkileşim alanına dönüşür. Dijital sanatın doğası, rizomatik bilgi üretiminin somut bir karşılığı gibidir: üretim, kodlama, simülasyon, görsel manipülasyon ve etkileşim katmanlarından oluşur. Sanatçının sürece müdahalesi, yalnızca estetik tercihler değil; aynı zamanda veriyle, algoritmalarla ve seyirciyle kurulan dinamik ilişkiler yoluyla biçimlenir.

Bu noktada sanatçı artık bir “tekil özne” olmaktan çıkar; ağ yapısının bir parçası hâline gelir. Bu bağlamda (Güler, vd., 2024) bulgularında “çoklu kimlikli sanatçı” olarak adlandırılan yapıyı açıklar. Sanatçı üretirken araştırır, araştırırken öğretir ve öğretirken

yeniden üretir. Böylece A/r/tografik bilgi, dijital sanatın çok katmanlı yapısıyla bütünleşir.

Dijital Sanatın Epistemolojik Dönüşümü

Uluslararası düzeyde dijital sanat; süreç odaklılık, deneyimsellik, veri temelli üretim ve etkileşim üzerine kuruludur. Christiane Paul, Lev Manovich ve Edmond Couchot gibi dijital sanat kuramcılarının vurguladığı üzere, dijital sanatın doğası "süreç ve akış" üzerine kuruludur. Bu yönüyle dijital sanat, A/r/tografinin dinamik, değişken ve deneyimsel doğasıyla doğrudan örtüşmektedir. Dijital sanat, çağdaş sanat pratikleri içinde en radikal epistemolojik dönüşümlerden birini temsil eder. Bu bağlamda Paul'a göre (2015, s. 48), dijital sanatın yalnızca estetik bir üretim alanı olmadığını, aynı zamanda süreç temelli, ağsal ve veri odaklı yapısıyla sanatçıyı pasif bir üretici olmaktan çıkararak sistemsel bir düşünür konumuna taşıdığını belirtir. Bu perspektif, dijital sanatın üretim, etkileşim ve veri ilişkilerini bir bütün olarak ele alan dinamik bir yapı sergilediğini ortaya koyar. Manovich (2013) yazılımın çağdaş sanat üretiminde yalnızca bir araç olmadığını, estetik kararların artık kısmen algoritmik sistemlerle paylaşıldığını ve böylece insan-yazılım ortak üretiminin ortaya çıktığını savunur (s. 17). Bu bağlamda, yazılım arayüzleri, algoritmik otomasyonlar ve dijital araçlar, sanatçının estetik tercihlerini yönlendirir ve üretim süreçlerinde yeni biçimsel olanaklar sunar (s. 22). Dolayısıyla çağdaş dijital sanat, bireysel yaratıcılığın yanı sıra yazılımın sunduğu sistematik seçeneklerle birlikte şekillenen hibrit bir estetik alan olarak ortaya çıkar (s. 28). Bu dönüşüm, A/R/Tografik yaklaşımın bilgi anlayışıyla doğrudan örtüşür. Dijital sanat üretimi bir "yaşayan süreçtir"; her kod satırı, her veri seti, her kullanıcı etkileşimi epistemolojik bir bilgi katmanı oluşturur. Sanatçı, artık yalnızca "üretilmiş nesne"yle değil, üretim sürecinin kendisiyle de ilgilenir. Bu nedenle dijital sanat, A/r/tografik yöntem için ideal bir

araştırma alanı sunar: süreçler açık uçludur, veriler dönüştürülebilirdir ve anlam çoklu bağlantılardan doğar. Dijital araçların sanat eğitiminde öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerini artırdığını; özellikle etkileşimli platformların (örneğin artırılmış ve sanal gerçeklik uygulamaları) sanatsal farkındalığı derinleştirdiğini ortaya koymaktadır (Sattar et al., 2025, s. 7). Yazarlar, dijital araçların sanat eğitiminde öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerini artırdığını, özellikle etkileşimli platformların (örneğin artırılmış ve sanal gerçeklik uygulamaları) sanatsal farkındalığı derinleştirdiğini göstermektedir. Bu durum, dijital sanat üretiminin “öğrenme laboratuvarı” olarak değerlendirilebileceğini düşündürür. Öğrenciler, dijital üretim süreci aracılığıyla yalnızca estetik biçimleri değil, aynı zamanda düşünme ve sorgulama biçimlerini de dönüştürmektedirler.

Dijital sanatın epistemolojik yapısı, A/r/tografinin bilgi üretim modeline uygun olarak rizomatik bir ağ gibi işler. Örneğin generatif sanat pratiklerinde algoritma, sanatçı ve seyirci arasındaki sınırlar bulanıktır. Yapay zekâ destekli üretimlerde sanatçı, bir yandan kontrolü paylaşırken diğer yandan kendi estetik sezgisini algoritmik süreçlerle müzakere eder. Bu bağlamda “Sanat Temelli Araştırma: A/r/tografik Uyanış” isimli makalede vurgulandığı gibi “özdüşünsel farkındalık” kavramının dijital bağlamdaki karşılığıdır. Sanatçı, hem üretim sürecinin içindedir hem de bu süreci eleştirel biçimde gözlemleyen bir araştırmacı konumundadır (Güler et al., 2024). Dijital çağın eğitim modelleri, bilgiye erişimi kolaylaştırırken öğrenme biçimlerini kökten değiştirmiştir. Sanat eğitimi bu dönüşümden en fazla etkilenen alanlardan biridir. Sattar ve Nebessayeva (2025, s. 6), dijital araçların sanat eğitiminde sosyal etkileşim temelli yeni bir pedagojik paradigma yarattığını; öğrencilerin dijital platformlarda ortak üretime dayalı etkinlikler yoluyla hem bireysel yaratıcılıklarını geliştirdiklerini hem de kolektif öğrenme deneyimi kazandıklarını ortaya koymaktadır (Bu yaklaşım, Paulo Freire’nin (1970) eleştirel pedagojisinde vurgulanan, öğrenmenin diyalojik ve ortak üretime dayalı bir süreç

olduğu anlayışıyla örtüşmektedir (s. 72). A/r/tografik pedagojide öğrenme, öğretme ve üretim süreçleri arasında keskin sınırlar yoktur. Ders sürecine dayalı yürütülen çalışmada öğrenciler, sanatsal üretim süreçlerini görünür kılmak amacıyla dijital günlükler, video kayıtları ve süreç raporları oluşturmuş; böylece öğrenme eylemi sanat pratiğiyle bütünleştirilmiştir. Katılımcıların dijital ortamda ürettikleri çalışmaları çevrim içi platformlarda paylaşımları, onları yalnızca öğrenen bireyler olmaktan çıkararak aynı zamanda bilgiyi üreten ve aktaran “öğrenen öğretmen” konumuna taşımıştır. Bu durum, A/r/tografinin öğrenme kavramını yeniden tanımlayan pedagojik yapısını somut biçimde ortaya koymaktadır.

A/r/tografik yaklaşımda öğrenme, yalnızca bilişsel bir kazanım olarak değil; duygusal, estetik ve teknolojik boyutları içeren çok katmanlı bir deneyim alanı olarak ele alınmaktadır. Bu bağlamda A/r/tografik pedagojinin dijital sanatla kesişimi, deneyimsel öğrenmeyi yeni bir düzleme taşımakta; öğrencinin aynı anda sanatçı, araştırmacı ve öğretmen rollerini üstlenerek üretim sürecine katılmasını mümkün kılmaktadır. Bu çoklu rollerin eşzamanlı olarak deneyimlenmesi, geleneksel pedagojik yaklaşımlardan farklı olarak dönüştürücü bir öğrenme ortamı yaratmaktadır.

Türkiye bağlamında gerçekleştirilen meta-sentez çalışması, A/r/tografinin öğretmen eğitimi sürecinde yaratıcı düşünme, özdeşünümsellik ve estetik farkındalığın gelişiminde etkili bir yöntem olduğunu ortaya koymaktadır (Yılmaz & Kır, 2025, s. 55). Söz konusu bulgular, dijital pedagoji ile A/r/tografik yaklaşımın kesişiminde yeni bir “sanat eğitim ekosistemi”nin oluştuğunu göstermektedir. Bu ekosistemde sanat eğitimi, sabit bir müfredatın aktarımına dayanan bir yapı olmaktan çıkmakta; yaşayan, paylaşılan ve sürekli yeniden üretilen bir süreç hâline gelmektedir. Bu yapı, çalışmada gözlemlenen kolektif üretim bilinciyle doğrudan ilişkilidir. Öğrenciler kendi sanatsal üretim süreçlerini araştırma nesnesine dönüştürürken, aynı zamanda birbirlerinin deneyimlerinden öğrenerek ortak bir bilgi ağı inşa etmektedirler (Güler vd., 2024).

Dijital sanat üretimi, yalnızca estetik değil aynı zamanda etik bir alandır. Yapay zekâ destekli üretimlerde yazarlık, özgünlük ve temsil gibi kavramlar yeniden tartışma konusu olmuştur. A/r/tografik yaklaşım, bu tartışmaları “yaşayan sorgulama” perspektifinden ele alır. Sanatçı, dijital süreçlerde etik sorumluluğunu araştırma eylemiyle bütünleştirir. Güler vd. (2024) tarafından gerçekleştirilen araştırma, öğrencilerin sanatsal üretimlerinde pandemi sonrası duyarsızlaşma ve çevresel yıkım gibi toplumsal meseleleri ele almalarının, A/r/tografinin etik bilinç geliştirici bir pedagojik yaklaşım sunduğunu göstermektedir. Dijital teknolojilerin eğitim süreçlerinde etik, kapsayıcı ve güvenli biçimde kullanılmasının öğrencilerde farkındalık geliştirdiğine işaret eden Sattar ve Nebessayeva’nın yaklaşımı, A/r/tografik pedagojinin etik temelleriyle doğrudan ilişkilidir. Yazarlar, dijital ve etkileşimli öğrenme ortamlarında her görüşün ifade edilebildiği kapsayıcı ve güvenli bir alanın oluşturulmasının pedagojik açıdan kritik olduğunu vurgulamaktadır (Sattar & Nebessayeva, 2025, s. 8). A/r/tografik pedagojide “öğrenen sanatçı”, sanatsal üretimi yalnızca biçimsel ve teknik bir süreç olarak değil; değerler, ilişkiler ve toplumsal sorumluluklarla örülü etik bir öğrenme pratiği olarak deneyimler. Bu yönüyle A/r/tografi, dijital sanat uygulamalarının etik boyutlarını tartışmaya açan güçlü bir pedagojik ve epistemolojik çerçeve sunmaktadır.

Etik pedagoji bağlamında A/r/tografik yaklaşım, sanatçının teknolojiyle kurduğu ilişkiyi araçsal bir kullanım düzeyinde sınırlamaz; aksine bu ilişkiyi sorgulayıcı, özdeşünümse ve sorumluluk temelli bir öğrenme alanı olarak ele alır. Dijital üretim sürecinde verilen her karar kullanılan görsel materyaller, algoritmik tercihler, veri kaynakları ve paylaşım biçimleri etik bir anlam taşımakta; bu anlam, üretim süreci ilerledikçe dönüşmekte ve derinleşmektedir. Bu süreçte sanatçı, aynı anda araştırmacı, üretici ve öğretici rollerini üstlenerek kendi konumunu sürekli olarak yeniden değerlendirmektedir.

Dijital sanat pratiklerinde ortaya çıkan A/r/tografik veriler, etik pedagojinin çok boyutlu yapısını yansıtan zengin bir içerik

sunmaktadır. Üretim notları, dijital eskizler ve taslaklar, ekran kayıtları, süreç videoları, varsa kod parçacıkları, dijital etkileşim verileri ve sanatçının refleksiyon metinleri; yalnızca sanatsal üretimin belgeleri değil, aynı zamanda etik karar alma süreçlerinin izlerini taşıyan pedagojik göstergeler olarak değerlendirilmektedir. Bu “metinsel ve metinsiz” veri bütünlüğü, A/r/tografinin öğrenmeyi yaşayan, dönüşen ve sorumluluk temelli bir süreç olarak ele alan etik pedagojik yaklaşımını görünür kılmaktadır.

Deleuze ve Guattari'nin "rizom" kavramından ilham alan A/r/tografi, veriler arasındaki doğrusal olmayan ilişkileri kabul eder. Bu yaklaşım özellikle şu alanlarda güçlüdür: generatif sanatın değişken yapısı yapay zekâ ile üretimde ortaya çıkan beklenmedik sonuçlar dijital performansların gerçek zamanlı dönüşümü görsel verinin sürekli yeniden işlenmesi. Bu yönüyle dijital sanat, A/r/tografik yaklaşımın en uygun araştırma alanlarından biridir.

Dijital sanat ve A/r/tografi, birbirini tamamlayan iki dönüşüm eksenini sunar. İlki, bilgi üretiminin rizomatik doğasıdır: sanatçı, araştırmacı ve öğretmen kimlikleri arasında sürekli geçiş yaparak, süreç temelli bir öğrenme biçimi geliştirir. İkincisi, dijitalleşmenin yarattığı etkileşimli öğrenme ortamlarıdır: bilgi, artık sabit metinlerde değil, veri akışlarında, kodlarda ve sanal deneyimlerde oluşur.

A/r/tografide Kimlikler

A/r/tografi, sanatçının tekil bir kimliğe sahip olmadığını kabul eder. Dijital çağda sanatçı: üretirken (artist), süreci analiz ederken (researcher), paylaşım aktarım yorumlarken (teacher) birden fazla rolü aynı anda taşır. Bu rol değişimleri özellikle dijital sanat eğitiminde, atölye süreçlerinde, çevrimiçi üretim topluluklarında ve etkileşimli platformlarda daha belirgin hâle gelmiştir. A/r/tografi, sanatçı (Artist), araştırmacı (Researcher) ve öğretmen (Teacher) rollerinin kesişiminde konumlanan, çağdaş sanat pedagojisinin en yenilikçi nitel araştırma yöntemlerinden biridir. Bu yaklaşımın

kuramsal zemini, postyapısalcı düşünce, eleştirel pedagoji, bedenleşmiş bilgi (embodied knowledge) ve temsil-sonrası (post-representational) metodolojilere dayanır. Özellikle Deleuze ve Guattari'nin rizomatik düşünce biçimi, A/r/tografik metinlerin çoklu, katmanlı ve doğrusal olmayan yapısını temellendirir. Dijital sanat pratiklerinin güncel yapısı da bu rizomatik akışkanlığı desteklemekte, sanatçıyı sabit bir özne olmaktan çıkararak sürekli dönüşen bir üretici konumuna yerleştirmektedir.

Sanatçı Kimliğinin Dönüşümü: Dijital Çağda Çoklu Özne

A/r/tografik yaklaşımın en güçlü yönlerinden biri, sanatçıyı sabit, tamamlanmış bir kimlik olarak değil; sürekli oluş hâlinde bulunan bir özne olarak kavramsallaştırmasıdır. Irwin ve Springgay'in (2008) vurguladığı üzere A/r/tografi, doğrusal sonuçlara yönelen bir yöntemden ziyade, “yaşayan bir sorgulama” (living inquiry) biçiminde ilerler; bu süreçte sanatçı, araştırmacı ve öğretmen kimlikleri birbirinden ayrılmaz, aksine eylem ve düşünme pratikleri içinde eşzamanlı olarak yeniden inşa edilir (s. 103–105). Bu yaklaşım, Deleuze ve Guattari'nin (1987, s. 21-25) özneyi durağan bir varlık yerine oluş (becoming) süreci içinde ele alan düşüncesiyle örtüşmektedir. A/r/tografik pedagojide özne, temsil edilen bir kimlik olmaktan çıkar; üretim, deneyim ve ilişkiler ağı içinde sürekli dönüşen, akışkan ve bağlamsal bir konum kazanır. Böylece sanatsal üretim, yalnızca estetik bir çıktı değil, öznenin kendisini düşünce ve eylem yoluyla yeniden kurduğu etik ve epistemolojik bir öğrenme alanına dönüşür.

Dijital sanat bu dönüşüm için uygun bir zemin sağlar çünkü üretim süreçleri, fiziksel beceriden çok bilişsel esneklik, teknolojik farkındalık ve etik duyarlılık gerektirir. Sanatçı, bir kodlayıcı, arayüz tasarımcısı, veri yorumlayıcısı ve pedagojik rehber olarak hareket eder. Türkiye’de yürütülen güncel araştırmalar, sanat eğitiminin öğrencilerde yalnızca teknik becerileri değil, aynı zamanda eleştirel

düşünme, öz-farkındalık ve etik duyarlılığı geliştiren çok katmanlı bir öğrenme alanı sunduğunu göstermektedir. Şenel ve Döş'un (2024, s. 8) ortaokul düzeyinde gerçekleştirdikleri eylem araştırması, sanat temelli pedagojik yaklaşımların öğrencilerin çoklu bakış açıları geliştirmesine, düşüncelerini gerekçelendirmesine ve sanatsal üretim sürecini reflektif biçimde deneyimlemesine olanak sağladığını ortaya koymaktadır. Araştırmada, öğrencilerin sanat yapıtlarını analiz ederken kendi deneyimleriyle ilişki kurmaları ve düşüncelerini sözlü ve görsel yollarla ifade etmeleri, öğrenme sürecini doğrusal bir aktarım olmaktan çıkararak süreç temelli ve dönüşümsel bir deneyime dönüştürmüştür. Bu bulgular, A/r/tografik pedagojinin temel ilkeleriyle örtüşmekte; öğreneni sabit bir bilgi alıcısı olarak değil, sanatçı, araştırmacı ve öğrenen rollerini eşzamanlı olarak deneyimleyen akışkan bir özne olarak konumlandıran “yaşayan sorgulama” anlayışını Türkiye bağlamında somutlaştırmaktadır.

Katılımcılar üretim sürecinde dijital eskizler, video kayıtları ve refleksiyon notları gibi çoklu veriler üretmiş; her bir aşamayı hem sanatsal hem pedagojik bir deneyim olarak değerlendirmiştir. Bu durum, A/r/tografinin bilgi üretimini “metinsel ve metinsiz” bileşenlerin birlikteliğiyle kurduğunu gösterir. Sanatçı artık yalnızca eser değil, süreç üretir; yalnızca biçim değil, anlam inşa eder. Bu, sanatçının “araştırmacı” rolüyle bütünleştiği noktadır (Güler, vd., 2024).

Sonuç olarak dijital sanat, sanatçının özneselliğini ağırsal bir düzlemde yeniden üretir. Her veri seti, her etkileşim, sanatçının bilgiyle kurduğu ilişkinin bir yansıması hâline gelir. Bu nedenle sanatçı, yalnızca bir yaratıcı değil; aynı zamanda bir “veri epistemoloğu”dur. Yapay zekâ ve generatif sanat uygulamalarında, sanatçının estetik kararı algoritmik süreçlerle etkileşir; sonuç öngörülemez bir biçimde değişir. Bu tür üretimler, A/r/tografik

yöntemin rizomatik yapısına doğrudan denk düşer: süreç açık uçludur, kontrol paylaşılr, anlam çoklu ilişkilerden doğar. A/r/tografi dijital sanatın doğasını kavramak için yalnızca bir yöntem değil; çağdaş sanat eğitiminde bilgi, beden, teknoloji ve etik arasındaki ilişkileri yeniden anlamlandıran bütüncül bir düşünme biçimine dönüşür.

Araştırmacı Olarak Sanatçı: Dijital Süreçte Bilgi Üretimi

Dijital sanat üretiminde her karar, epistemolojik bir değer taşır. Veri seçimi, algoritmik yönelim, biçimsel müdahale ve etkileşimli unsurlar sanatçının araştırma pratiklerinin parçalarıdır. Bu, A/r/tografinin sanat üretimini araştırma olarak konumlandırma anlayışıyla tam bir uyum içindedir. Dijital sanat üretiminde her karar, epistemolojik bir değer taşır. Veri seçimi, algoritmik yönelim, biçimsel müdahale ve etkileşimli unsurlar sanatçının araştırma pratiklerinin ayrılmaz parçalarıdır. Manovich'in (2013, s. 84) vurguladığı gibi, yazılım temelli sanatsal üretimde estetik kararlar aynı zamanda bilginin üretimi ve düzenlenmesine ilişkin epistemolojik tercihlerdir. Bu durum, A/r/tografinin sanat üretimini bir araştırma pratiği olarak konumlandıran yaklaşımıyla doğrudan örtüşmektedir.

Yazarlar, dijital teknolojilerin sanat eğitiminde “araştırma temelli öğrenme” yaklaşımını güçlendirdiğini belirtir. Özellikle artırılmış gerçeklik ve sanal müze uygulamalarında öğrencilerin hem üretici hem gözlemci rolünü aynı anda deneyimledikleri gözlemlenmiştir. Bu durum, A/r/tografinin araştırma eylemini yalnızca veri toplama süreci değil, bir “yaratıcı farkındalık üretimi” olarak yeniden tanımladığını gösterir (Sattar vd., 2025).

Dijital sanat üretimi, A/r/tografik anlamda yaşayan bir laboratuvardır. Her süreç, araştırmacının duygusal, bilişsel ve etik katmanlarını içeren bir sorgulama biçimidir. Türkiye meta-sentez

çalışması da bu yönü desteklemektedir. Araştırma, Türkiye’de A/r/tografi temelli projelerin genellikle özdüşünümsel araştırma biçimlerinde yoğunlaştığını; katılımcıların kendi üretimlerini analiz ederek bilgi ürettiklerini göstermektedir (A meta-synthesis of A/R/Tography studies in Türkiye). Bu bağlamda dijital sanatçının araştırmacı kimliği, deneyimle bilgi arasındaki sınırları ortadan kaldırır. Sanatçı süreçte “yaşayan bir veri üreticisi” hâline gelir. Kodun estetiği, algoritmanın rastlantısallığı ve seyirciyle etkileşim, bilgi üretiminin parçalarıdır. Bu, A/r/tografinin “bilgiyi yaşamak” kavramını dijital çağda somutlaştıran bir üretim biçimidir.

Öğretmen Olarak Sanatçı: Pedagojik Dönüşüm ve Dijital Paylaşım

A/r/tografinin üçüncü boyutu olan Teacher (öğretmen) kimliği, dijital çağda bilgi aktarıcısı rolünden uzaklaşarak öğrenme sürecine etkin biçimde katılan, öğrencilerle birlikte araştıran ve deneyimleyen bir özne olarak yeniden tanımlanmaktadır. Irwin ve Springgay’e (2008, s. 103) göre A/r/tografik pedagojide öğretmen, sanatçı ve araştırmacı rollerini birbirinden ayıran hiyerarşik bir yapı içinde değil; “yaşayan bir sorgulama” (living inquiry) süreci içinde, eylem ve düşünme pratikleri aracılığıyla eşzamanlı olarak deneyimler. Bu yaklaşımda öğretmen, bilgiyi aktaran bir otorite olmaktan çıkarak öğrenme sürecinin ortak kurucusu ve araştırmacısı hâline gelir. Dijital pedagojiler bu dönüşümü daha da görünür kılmakta; öğretmeni teknolojiyi yalnızca kullanan bir uygulayıcı değil, öğrenme ortamlarını tasarlayan, etkileşimi kolaylaştıran ve bilgi üretimine aktif olarak katılan bir özneye dönüştürmektedir. Nitekim Huang ve vd. (2024, s. 280) tarafından dijital öğrenme ortamlarında öğretmen rolünün öğretim merkezli yaklaşımlardan uzaklaşarak, öğrenenlerle birlikte bilgi inşa eden, katılımcı ve araştırma temelli bir yapıya evrildiğini vurgulamaktadır. Bu bağlamda A/r/tografik öğretmen kimliği, dijital çağın gerektirdiği

esnek, ilişkisel ve araştırma-odaklı pedagojik anlayışı bütüncül biçimde yansıtmaktadır.

Eser, öğretmeni yalnızca bilgi aktaran bir figür olarak değil; anlam kuran, deneyim tasarlayan ve estetik yargılarla çalışan bir araştırmacı özne olarak ele alır. Bu yönüyle kitap, A/r/tografi, öğretmen-araştırmacı ve sanatçı-öğretmen tartışmalarıyla doğrudan ilişkilidir. Öğretmen, araştırma sürecinde sanatsal biçimler yoluyla hem kendisi hem de okuyucu/izleyici için yeni anlam alanları açar. (Barone & Eisner, 2012. S. 108).

Selwyn (2016) dijital teknolojilerin eğitimde yaygınlaşmasının öğretmeni yalnızca teknik kullanıcı olarak konumlandırmaktan öte, pedagojik tasarımcı, etik karar verici ve anlam üretici bir özne hâline getirdiğini; bu ilişkiyi sosyal ve kurumsal bağlamlarla ele aldığını vurgular (Selwyn, 2016, s.119). Böylece dijital sanat bağlamında öğretmen, aynı zamanda bir içerik üreticisi ve dijital küratördür. Sanal sergiler, dijital performans kayıtları ve etkileşimli platformlar, öğretim sürecinin ayrılmaz parçaları hâline gelmiştir. Bu yapı, A/r/tografinin pedagojik doğasını dönüştürmekte; öğretimi bir “yaratıcı paylaşım” eylemine dönüştürmektedir.

Yaratıcılık, dijital sanatın merkezinde yer alır; ancak A/r/tografik bağlamda yaratıcılık, yalnızca estetik yenilik üretimi değil, aynı zamanda bilgi ve anlam üretimidir. Güler ve ekibinin (2024) çalışmasında öğrencilerin “A/r/tografik farkındalık” kazandıkça yaratıcı süreçlerinde derinleşme yaşadıkları görülmüştür. Bu süreç, yalnızca teknik beceri değil; özdüşünsel sorgulama ve duygusal ifade biçimleriyle ilişkilidir.

Sonuç olarak dijital sanat bağlamında yaratıcılık, çok katmanlı bir yapıya bürünür: bir yandan algoritmik, veri odaklı

süreçleri; diğer yandan estetik ve etik kararları kapsar. Sanatçı, bu süreçte “bilgiyle yaratan”, “yaratarak araştıran” ve “öğreterek dönüştüren” bir özneye dönüşür.

Dijital çağ, sanatçının kimliğini çoğullaştırmış; A/r/tografi bu çoğulluğu metodolojik bir zemin hâline getirmiştir. Güler ve arkadaşlarının (2024) çalışmasında görülen özdeşünümsel öğrenme, Sattar ve Nebessayeva’nın (2025) dijital etkileşimsel pedagojisiyle birleştiğinde, sanatçı-araştırmacı-öğretmen konumu hem bireysel hem kolektif bir dönüşüm alanı yaratmaktadır. Bu yapı, Türkiye’deki meta-sentez bulgularında da açıkça gözlemlenmektedir: A/r/tografi, sanat, araştırma ve eğitimi bütüncül bir epistemolojik çerçeveye yerleştirir. Dijitalleşme süreciyle birlikte bu çerçeve genişlemiş; artık bilgi, sanat ve pedagojinin sınırları geçirgen hâle gelmiştir.

Sanatçı, dijital çağda yalnızca üretici değil; bir düşünür, bir öğretici ve bir sistem tasarımcısıdır. A/r/tografi bu çoklu konumu hem araştırma hem de sanat pratiği açısından anlamlandırmak için çağdaş sanat pedagojisinde en güçlü yöntemlerden biri olarak öne çıkmaktadır.

A/r/tografi, dijital çağda sanat üretimi ve öğretimi arasındaki sınırları aşarak yeni bir epistemolojik paradigma önermektedir. Bu paradigma, sanatın yalnızca bir ifade biçimi değil, aynı zamanda bilgi üretiminin yaşayan bir biçimi olduğunu savunur. Springgay ve Irwin (2008) bu durumu “yaşayan sorgulama” (living inquiry) kavramıyla tanımlar; burada bilgi, sanatçının bedensel deneyimiyle, duygusal katılımıyla ve toplumsal ilişkileriyle birlikte ortaya çıkar. Bu yaklaşımda Sanat Temelli Araştırma: A/R/Tografik Uyanış çalışmasında Türkiye bağlamında açıkça görülmektedir. Araştırma, sanat eğitimi öğrencilerinin A/r/tografik süreçler aracılığıyla kendi üretimlerini hem pedagojik hem araştırma nesnesi olarak deneyimlediklerini göstermiştir. Katılımcıların süreç boyunca

sanatçı, araştırmacı ve öğretmen rollerini eşzamanlı olarak deneyimlemesi, A/r/tografinin özdönüşüm ve farkındalık yaratma potansiyelini somutlaştırmaktadır. Bu araştırmadan elde edilen veriler ise sanatın artık sadece estetik bir etkinlik değil, bilgi üretiminde etkili bir metodolojik alan olduğunu ortaya koymaktadır. Güler ve ekibinin (2024) çalışmasında öğrencilerin sanatsal üretimleri, yalnızca görsel bir ürün değil, aynı zamanda eleştirel düşünme, özdüşünümsellik ve duygusal ifade biçimi olarak konumlanmıştır. Bu durum, dijital çağda sanatçının epistemolojik olarak aktif bir araştırmacı konumuna yükseldiğini göstermektedir.

Sattar, Rustemova ve Nebessayeva'nın (2025) *Socially Interactive Approaches and Digital Technologies in Art Education* başlıklı çalışması, dijital araçların sanat eğitiminde yarattığı pedagojik dönüşümü sistematik biçimde ele alır. Çalışmada, dijital teknolojilerin (örneğin artırılmış gerçeklik, sanal sergiler, dijital çizim platformları) öğrencilerde yaratıcı düşünme, eleştirel sorgulama ve işbirlikçi üretim becerilerini güçlendirdiği vurgulanmaktadır. Bu araştırmadan elde edilen bulgular, dijital pedagoji ile A/r/tografinin aynı kavramsal zeminde buluştuğunu göstermektedir: öğrenme, yalnızca bilgi aktarımı değil, deneyimsel bir paylaşım sürecidir. Öğrenci, öğrenme sürecinde sanatçı ve araştırmacı kimliklerini eşzamanlı olarak geliştirir. Bu nedenle dijital araçlar, A/r/tografik pedagojinin “çoklu özne” modelini güçlendiren araçlar olarak değerlendirilebilir (Sattar et al., 2025). Bu yaklaşım, Türkiye’de yürütülen A/r/tografi araştırmalarının meta-sentezinde de yankı bulmuştur. Söz konusu çalışmada, A/r/tografik uygulamaların öğretmen adaylarının yaratıcı farkındalık, özdüşünümsellik ve deneyimsel öğrenme becerilerini geliştirdiği belirtilmiştir (A meta-synthesis of A/R/Tography studies in Türkiye). Dijital ortamların öğrenme süreçlerine entegrasyonu, sanat eğitiminin geleneksel sınırlarını aşarak pedagojik bir yenilenme yaratmaktadır. Bu dönüşüm, öğretmenin rolünü yeniden tanımlar.

Artık öğretmen yalnızca bilgi aktaran değil; öğrencilerle birlikte üreten, araştıran ve keşfeden bir katılımcıdır. Bu durum, A/r/tografinin pedagojik modelini çağdaş eğitim paradigmasına entegre eder. Freire'nin (1970) eleştirel pedagojisinde öne çıkan “öğrenme sürecinin karşılıklı etkileşim” fikri, A/r/tografik pedagojide sanatsal üretim yoluyla somutlaşır. Öğrenme, dijital araçlarla desteklendiğinde hem bireysel hem kolektif bir üretim eylemine dönüşür.

Dijital sanat pratikleri, yalnızca estetik değil aynı zamanda etik sorumluluk alanları da yaratmaktadır. Yapay zekâ, generatif algoritmalar ve veri temelli üretimler, sanatçının yaratıcı kontrolünü yeniden tanımlarken aynı zamanda etik sorular da gündeme getirir: “Yaratıcı kimdir?”, “Algoritmik kararlar kime aittir?”, “Veri estetiği bir temsil biçimi midir, yoksa manipülasyon mu?”. A/r/tografi bu soruları merkezine alır. Çünkü bu yöntem, bilginin yalnızca üretilmediğini, aynı zamanda yaşandığını savunur (Irwin & Springgay, 2008). Dolayısıyla dijital süreçte sanatçının etik kararları, pedagojik ve araştırma sorumluluklarıyla iç içe geçer. Güler ve ekibinin (2024) çalışmasında öğrencilerin toplumsal meseleleri sanatsal olarak işleme biçimleri özellikle pandemi sonrası duyarsızlaşma ve doğa tahribatı temaları A/r/tografik sürecin etik bilinç oluşturuu yönünü göstermektedir.

Ribble'a (2011, s. 11) göre dijital vatandaşlık, dijital ortamlarda etik ve sorumlu katılımı içeren çok boyutlu bir yeterlik alanıdır. Bu bağlamda, dijital sanat uygulamalarının öğrencilerde telif hakları, temsil ve dijital kimlik konularına ilişkin etik farkındalık geliştirmede etkili bir pedagojik araç olduğu söylenebilir. Dijital çağda etik, artık yalnızca üretim sonrası bir değerlendirme değil; üretimin ayrılmaz bir parçasıdır. A/r/tografik süreçte sanatçı, her kararıyla kullandığı veriden algoritmik tercihlere kadar etik bir

konum alır. Bu durum, sanatçının araştırmacı ve öğretmen kimlikleriyle birleşerek, üretimin sorumluluğunu genişletir.

Dijital sanatın en belirgin özelliklerinden biri, beden ve mekânın sanal ortamda yeniden kurgulanmasıdır. Sanatçı, avatarlar, sensörler ve yapay zekâ sistemleri aracılığıyla fiziksel varlığını genişletir. Bu, A/r/tografik sürecin “bedenselleşmiş bilgi” (embodied knowledge) anlayışıyla yakından ilişkilidir (Irwin et al., 2016).

Dijital mekân ise artık fiziksel bir yer değil, pedagojik bir ortamdır. Sanatçı-öğretmen, dijital mekânı hem sergileme hem öğretme hem de araştırma alanı olarak kullanır. Bu çoklu işlev, A/r/tografinin dijitalleşen sanat pratiklerinde mekân kavramını epistemolojik bir düzleme taşıdığını göstermektedir.

Türkiye meta-sentez çalışması, bu bulguları bir araya getirerek A/r/tografinin Türkiye’de giderek daha yaygın kullanılan bir metodolojik çerçeve hâline geldiğini göstermektedir. Meta-senteze göre A/r/tografi, sanatsal, pedagojik ve araştırma temelli bileşenleri bütünleştirerek disiplinler arası bir bilgi alanı oluşturur (Irwin, 2013, s. 15). Bu bütüncül yapı, A/r/tografinin yalnızca bir öğretim yöntemi değil, aynı zamanda sanat temelli bir araştırma yaklaşımı olarak konumlanmasını sağlamaktadır (Barone & Eisner, 2012, s. 5). Türkiye’de gerçekleştirilen çalışmalar da A/r/tografik yöntemin öğretmen eğitimi ve sanat eğitimi bağlamında yaratıcı farkındalık ve özdeşünömsel öğrenme süreçlerini güçlendirdiğini ortaya koymaktadır (Güler vd., 2024, s. 52; Batur & Yıldırım, 2019, s. 8). Sonuç olarak A/r/tografik, çağdaş sanat araştırmalarında yalnızca nitel bir yöntem değil; dijital epistemolojinin temelini oluşturan bir düşünme biçimidir.

Sonuç

Dijital çağda sanat üretim süreçleri, pedagojik yaklaşımlar ve araştırma pratikleri arasındaki ilişkiler giderek karmaşılaşmakta, çok katmanlı bir etkileşim alanına dönüşmektedir. Bu dönüşüm, sanatçının konumunu yalnızca bir üretici olmaktan çıkararak araştırıcı, sorgulayan, aktaran ve öğrenme ortamlarını yeniden kuran çoklu bir özne hâline getirmiştir. Bu çalışma, A/r/tografik yöntemin dijital sanat pratikleriyle kesiştiği noktaları sistematik olarak inceleyerek, sanatçı-arştırmacı-öğretmen rollerinin hem Türkiye’de hem uluslararası bağlamda nasıl dönüştüğünü ortaya koymuştur. Bulgular, A/r/tografinin dijital çağın üretim, öğrenme ve araştırma anlayışına güçlü bir epistemolojik, estetik ve pedagojik temel sunduğunu göstermektedir.

Her şeyden önce A/r/tografik yaklaşımın “yaşayan sorgulama” niteliği, dijital sanatın doğasıyla uyumlu bir araştırma çerçevesi sağlamaktadır. Dijital sanat pratikleri, statik bir nesne üretiminden uzaklaşarak süreç, veri, katman, etkileşim, algoritmik dönüşüm ve deneyim mantığıyla işler. Deleuze ve Guattari’nin rizomatik düşünce modelinde olduğu gibi dijital sanat da doğrusal bir başlangıç-bitiş düzenine sahip değildir; bunun yerine, çok yönlü bağlantılar, sürekli dönüşen süreçler ve öngörülemez yaratıcı akışlarla var olur. A/r/tografik bu akışkan ve kıvrımlı yapıyı yalnızca tanımlamakla kalmaz, aynı zamanda araştırmanın bizzat kendisinin bu akış içinde gerçekleşmesini sağlar. Bu yönüyle çalışmanın ortaya koyduğu temel sonuçlardan biri, A/r/tografinin dijital sanat üretiminde “süreç merkezli epistemoloji”yi mümkün kılan en etkin yöntemlerden biri olmasıdır.

Sanatçı kimliğinin dönüşümü, araştırmanın en güçlü bulgularından biridir. Dijital araçların, yapay zekâ tabanlı

retimlerin, artırılmış ve yapay gerçeklik teknolojilerinin ve algoritmik estetiğin yaygınlaşmasıyla sanatçı artık hem teknik bir operatör hem kavramsal bir düşünür hem de metodolojik bir araştırmacı hâline gelmiştir. Bu durum, sanatçının zdşnmsel bir pratik geliştirmesini zorunlu kılar. A/r/tografik yaklaşım, sanatçının kendi sürecini analiz ettiği, veriye dönüştürdüğü, yorumladığı ve yeniden üreterek paylaştığı bir döngü inşa eder. Bu döngü, dijital üretim doğasıyla doğrudan ilişkilidir. Yapay zekâ ve generatif sistemlerle çalışan sanatçılar için her üretim kararının etik, estetik ve pedagojik bir bağlam taşıdığı; sürecin kendisinin araştırma verisine dönüştüğü grlmektedir. Dolayısıyla sanatçı kimliği dijital çağda artık tek bir noktaya sabitlenemez; A/r/tografik pratikle birlikte sürekli genişleyen bir yaratıcı pozisyona evrilir.

Bulgular ayrıca, araştırma faaliyetlerinin sanat üretiminin merkezine yerleştiğini göstermektedir. A/r/tografide araştırmacı rolü, veri toplamak veya literatürü incelemek gibi klasik akademik süreçlerle sınırlı değildir; araştırma, üretim sürecinin kendisiyle i içedir. Dijital sanatçı için render aşamaları, kod deneyleri, ekran kayıtları, süreç eskizleri, denemeler ve başarısızlıklar da araştırma çıktısı olarak değer taşır. Bu durum, sanat araştırmasını nesnel ve dışsal bir süreç olmaktan çıkarır; araştırma, sanatçının eylemiyle birlikte oluşan canlı bir deneyime dönüşür. Güler ve arkadaşlarının (2024) Türkiye bağlamında yaptığı çalışma, katılımcıların süreç sırasında oluşturduğu refleksiyon metinleri, kolajlar, videolar ve günlüklerin, bu araştırma niteliğini açık biçimde ortaya koyduğunu göstermektedir. Çalışmanın sonuçlarıyla paralel olarak bu durum, dijital sanat bağlamında A/r/tografinin araştırma tasarımı dönüştüren bir metodolojik yapı sunduğunu doğrulamaktadır.

A/r/tografinin ğretmen rolünü yeniden tanımladığı da çalışmanın önemli sonuçlarındandır. Dijital ağın pedagojisi, bilgi

aktarımını değil; deneyim paylaşımını, katılımı, ortak üretimi ve etkileşimli öğrenmeyi esas alır. Öğretmen, bilginin taşıyıcısı değil; birlikte öğrenmenin tasarımcısı ve ortam sağlayıcısıdır. Dijital platformlar, çevrim içi üretim toplulukları, sanal stüdyolar ve etkileşim temelli uygulamalar, sanat eğitiminde geleneksel öğretmen merkezli yapıyı büyük ölçüde aşmaktadır. A/r/tografik pedagojide öğretmen, kendi üretim sürecini görünür kılarak öğrenmeyi canlı bir deneyime dönüştürür. Bu çalışmanın bulgularıyla uyumlu şekilde, Sattar ve Nebessayeva'nın (2025) araştırması, dijital araçların öğrencilerin eleştirel farkındalığını, kolektif üretim becerilerini ve yaratıcı özgüvenlerini geliştirdiğini ortaya koymuştur. Bu bağlamda A/r/tografi, dijital pedagojinin dönüşümü için yalnızca yöntem değil; aynı zamanda etik ve estetik bir rehberlik alanı sunmaktadır.

Araştırmanın bir diğer önemli sonucu, dijital sanatın etik, temsil ve sorumluluk alanlarının A/r/tografik çerçevede daha görünür hâle geldiğidir. Dijital üretimde kullanılan her veri, her algoritma, her görsel kaynak bir etik karar taşır. Bu nedenle sanatçı; verinin kaynağını, temsil biçimlerini, kültürel bağlamları ve toplumsal etkileri yeniden düşünmek zorundadır. A/r/tografinin etik boyutu, sürecin yalnızca nasıl yapıldığını değil, neden ve kim için yapıldığını sorgulayan eleştirel bir bilinç geliştirir. Çalışmanın genel değerlendirmesi, dijital üretim süreçlerinin yalnızca estetik değil aynı zamanda sosyal, kültürel ve politik bir sorumluluk alanı olduğunu ortaya koymaktadır.

Rizomatik analiz, çalışmanın teorik sonuçları arasında özel bir yere sahiptir. Dijital üretim süreçlerinin doğası gereği çoklu, parçalı ve bağlantısal bir yapıya sahip olduğu göz önüne alındığında, A/r/tografik yöntemin rizomatik bilgi üretimini benimsemesinin dijital sanat bağlamında ne ölçüde işlevsel olduğu net biçimde görülmektedir. Dijital üretimin değişken veri akışları, olasılıksal

algoritmaları, kesintili deneme-yanılma süreçleri ve etkileşimli yapısı, rizomatik düşüncenin somut bir karşılığı gibidir. Bu nedenle çalışma, A/r/tografinin yalnızca pedagojik ve sanatsal değil, aynı zamanda ontolojik bir uyum taşıdığını göstermektedir: dijital sanatın doğası rizomatiktir; A/r/tografik bilgi üretimi de rizomatiktir.

Bu araştırma A/r/tografinin dijital çağın sanat, pedagojik uygulama ve araştırma koşullarına en uygun yöntemlerden biri olduğunu ortaya koymaktadır. Dijitalleşmenin getirdiği dönüşüm yalnızca teknik bir yenilik değil; bilgi üretiminin, sanatçı kimliğinin, öğrenme süreçlerinin ve etik sorumluluğun yeniden örgütlenmesidir. A/r/tografi bu yeniden yapılanmayı hem kuramsal hem pratik düzlemde anlamak için güçlü bir kavramsal altyapı sunar. Sanatçı-araştırmacı-öğretmen rollerinin birbirine geçtiği bu hibrit yapı, dijital çağın yaratıcılık anlayışını temsil eder.

Gelecekte yapılacak araştırmaların, özellikle yapay zekâ destekli üretimlerde A/r/tografik etik; sanal ve artırılmış gerçeklik temelli atölye çalışmalarında A/r/tografik pedagojik tasarım; veri odaklı sanat üretiminde A/r/tografik süreç belgeleri gibi alanlarda derinleşmesinin, yöntemin çağdaş sanat eğitimindeki yerini daha da güçlendireceği düşünülmektedir. Bu çalışma, A/R/Tografinin dijital sanat alanında yalnızca bir araştırma yöntemi değil, aynı zamanda çağdaş sanatçının konumunu, rolünü ve yaratıcı süreç içindeki varoluşunu dönüştüren bir felsefe olduğunu ortaya koymaktadır.

Sonuç olarak, dijital çağda bilgi üretimi artık yalnızca akademik metinlerle değil; görüntüler, sesler, veri katmanları ve algoritmik süreçlerle gerçekleşmektedir. A/r/tografik bu çoklu üretim biçimlerini kapsayan yaşayan bir araştırma modelidir. Sanatçı, bu süreçte hem üretici hem araştırmacı hem öğretici olarak var olur; her eylemi, yeni bir bilgi katmanı yaratır. Dolayısıyla

A/r/tografik yaklaşım, dijital sanatın doğasını anlamak için yalnızca bir yöntem değil; sanatın, bilginin ve eğitimin geleceğine dair bütüncül bir vizyon sunarak dönüşüm sağlar.

Kaynakça

Barone, T., & Eisner, E. (2012). *Arts Based Research*. Los Angeles: Sage Press.

Barone, T., & Eisner, E. W. (2012). *Arts based research*. SAGE Publications.

Batur, Z., & Yıldırım, A. (2019). Nitel araştırma yaklaşımlarının sanat eğitiminde kullanımı. *Eğitim ve Bilim*, 44(200), 1–20. <https://doi.org/10.15390/EB.2019.8004>

Cutcher, A. (2020). *The art of experience: A/r/tography, the aesthetic and the arts*. Rotterdam: Sense Publishers.

Cutcher, L. (2020). Digital storytelling and arts-based research in virtual classrooms. *International Journal of Education & the Arts*, 21(3), 1–20.

Deleuze, G., & Guattari, F. (1987). *A Thousand Plateaus: Capitalism and Schizophrenia*. Minnesota: University of Minnesota Press.

Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. New York, NY: Continuum.

Güler, E., Başyurt, M., Gencer, H., Balçık, E., & Ceferov, İ. (2024). Sanat Temelli Araştırma: A/R/Tografik Uyanış. *Sanat Eğitimi Dergisi*, 12(1), 18–43. <https://doi.org/10.7816/sed-12-01-02>

- Huang, R., Adarkwah, M. A., Liu, M., Hu, Y., Zhuang, R., & Chang, T. (2024). *Digital pedagogy for sustainable education transformation: Enhancing learner-centred learning in the digital era*. *Frontiers in Digital Education*, *1*(4), 279–294. <https://doi.org/10.1007/s44366-024-0031>
- Irwin, R. L. (2004). *A/r/tography: A metonymic métissage*. In R. L. Irwin & A. de Cosson (Eds.), *A/r/tography: Rendering self through arts-based living inquiry* (pp. 27–38). Vancouver, BC: Pacific Educational Press.
- Irwin, R. L. (2013). Becoming A/r/tography. In S. Sinner & R. Irwin (Eds.), *Being with a/r/tography* (pp. 13–31). Boston: Sense Publishers.
- Irwin, R. L., & Springgay, S. (2008). *A/R/Tography: Rendering Self Through Arts-Based Living Inquiry*. Philadelphia: Routledge Press.
- Irwin, R., Leggo, C., Gouzouasis, P., Grauer, K., & Springgay, S. (2016). *Being with A/R/Tography*. Boston: Sense Publishers.
- Kır, B., Yılmaz, A. (2025). A meta-synthesis of A/R/Tography studies in Türkiye: The intersection of art, research, and education.
- Manovich, L. (2013). *Software Takes Command*. London: Bloomsbury Press.
- Paul, C. (2015). *Digital Art*. London: Thames & Hudson Press.
- Ribble, M. (2011). *Digital citizenship in education*. International Society for Technology in Education (ISTE).
- Sattar, G., & Nebessayeva, Z. (2025). Socially interactive approaches and digital technologies in art education:

Developing creative thinking through collaborative practices. *Open Education Studies*, 7(1), Article 0096.

Sattar, G., Rustemova, S., & Nebessayeva, Z. (2025). Socially Interactive Approaches and Digital Technologies in Art Education: Developing Creative Thinking in Students During Art Classes. *Open Education Studies*, 7, 20250096. <https://doi.org/10.1515/edu-2025-0096>

Selwyn, N. (2016). *Education and technology: Key issues and debates*. London: Bloomsbury Academic.

Şenel, M., & Döş, B. (2024). *Exploring the integration of artful thinking as an innovative approach to foster critical thinking skills*. *International Journal of Modern Education Studies*, 8 (1), 24–48.

Sinner, A. (2010). Layers of identity: A/r/tographic renderings. *Visual Arts Research*, 36(2), 38–49.

Sinner, A. (2010). *Unfolding the Unexpectedness of Uncertainty: Creative Nonfiction and the (Re)search Process*. Rotterdam: Sense Publishers.

Sinner, A., Leggo, C., Irwin, R. L., Gouzouasis, P., & Grauer, K. (2006). *Arts-based educational research dissertations: Reviewing the practices of new scholars*. *Canadian Review of Art Education: Research and Issues*, 33, 119–134.

Springgay, S., & Irwin, R. L. (2008). *Being with A/r/tography*. Sense Publishers, Rotterdam.

Springgay, S., Irwin, R. L., & Kind, S. W. (2005). *A/r/tography as living inquiry through art and text*. *Qualitative Inquiry*, 11(6), 897–912. <https://doi.org/10.1177/1077800405280696>

- Truman, S. E. (2019). *Feminist Speculative Fiction and A/r/tography: Walking through Portals*. New York, NY:
- Truman, S. E., & Springgay, S. (2016). Propositions for walking with sensory inquiry. *Cultural Studies Critical Methodologies*, 16(6), 1–14.
- Yılmaz, A., & Kır, B. (2025). A meta-synthesis of A/R/Tography studies in Türkiye: The intersection of art, research, and education. *IDA: International Design and Art Journal*, 7(1), 55–66.

