



Özgürleştirici Bir Öğrenme Süreci: Görsel-İşitsel Denemenin Medya Eğitime Katkısı

A Liberating Learning Process: Contribution of Audiovisual Essay to Media Education

Tülay ÇELİK¹ 
Burak DELİER² 

Öz: Görsel işitsel denemeler, film ve medya çalışmaları alanında süreç odaklı yeni bir düşünme ve üretme biçimi önerir. Sanat ve araştırmayı birleştiren, keşif ve yaratıcılığı teşvik eden görsel-ışitsel denemeler, yeni medya teknolojileri çağında iletişim ve tasarım eğitiminin önemli bir parçası olma potansiyeline sahiptir. Bu bağlamda görsel-ışitsel deneme kullanımının örnek uygulamalarla ortaya konması gerekli görülmektedir. Bu araştırmanın amacı görsel-ışitsel denemelerin değerlendirme yöntemi olarak kullanımının öğrenme sürecine etkisini Sakarya Üniversitesi, Görsel İletişim Tasarımı Bölümü, Yeni Medya Sanatı dersi odağında incelemektir. Araştırma, nitel araştırma perspektifinden hareketle bir durum çalışması olarak tasarlanmıştır. Amaçlı örnekleme yöntemiyle belirlenen dokuz gönüllü öğrenciyle ders dönemi başında bireysel görüşme ve ders dönemi sonunda odak grup görüşmesi yapılmıştır. Görüşme yöntemine ek olarak çalışmada gözlem ve doküman incelemesi gibi veri toplama yöntemleri de kullanılmıştır. Toplanan veriler, çalışmanın sorunu ve alt sorunlar dikkate alınarak betimsel olarak analiz edilmiş, üç ana kategori altında yorumlanmıştır. Bulgular, süreç içinde öğrencilerin medyayı kavrama biçimlerinin değiştiğini; sanatsal ve eleştirel yeni bir bakış açısı kazanma, özgürleşme ve daha yaratıcı olma yolunda gelişme gösterdiklerini ortaya koymuştur. Görsel-ışitsel denemelerin değerlendirme yöntemi olarak kullanımı problem keşfetmeye imkân vermiş; dönüştürücü bir öğrenme sürecini tetiklemiştir.

Anahtar Kelimeler: Görsel-İşitsel Deneme, Yeni Medya Sanatı, Değerlendirme Yöntemi, Medya Eğitimi.

¹ Corresponding Author, Assist. Prof. Dr., Sakarya University, Faculty of Art, Design and Architecture, Department of Visual Communication Design

e-mail: tcelik@sakarya.edu.tr **ORCID:** 0000-0002-8277-3386

² Assoc. Prof. Dr., Sakarya University, Faculty of Art, Design and Architecture, Department of Ceramics and Glass
e-mail: burakdelier@gmail.com **ORCID:** 0000-0001-9029-5292

Atf/Citation: Çelik, T. ve Delier, B. (2025). Özgürleştirici Bir Öğrenme Süreci: Görsel-İşitsel Denemenin Medya Eğitime Katkısı. Intermedia International e-Journal, 12(22) 313-345. doi: 10.56133/intermedia.1621819.



Bu eser Creative Commons Atıf-GayriTicari-Türetilemez 4.0 Uluslararası Lisansı ile lisanslanmıştır.
This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.

Extended Abstract: Audiovisual essays propose a new process-oriented way of thinking and producing in film and media studies. By questioning, researching, and suggesting possibilities through visual and sound elements, the essays encourage discovery and creativity by emphasizing the process of practice. With these characteristics, essays have become an essential part of media education in the age of digital technologies. In this context, many studies have examined the contribution of audiovisual essays to film and media education. These studies have revealed that using audio-visual essays as an assessment method positively affects the learning process regarding interest in the lesson, practical skills, criticality, and creativity. Among studies, evaluations focusing on the research process and practice rather than the final product are noteworthy. Based on the learning process data, this study aims to examine the effect of audiovisual essays as an assessment method on the learning process in the focus of Sakarya University, Department of Visual Communication Design, New Media Art course. In line with the aim of the research, the course is inspired by Bernard Stiegler's concept of 'organology', derived from Jacques Derrida's concept of 'grammatology'. According to these concepts, today's media technologies and tools constitute the environment of a new grammar that we need to learn. The primary learning process of the course is based on practice, i.e., the production of audiovisual essays with found images/materials. Students are given audiovisual essay assignments with different content at different levels at various times throughout the semester. Students are informed that a finished, 'clean' 'artifact' or 'work' is not the primary goal. Still, the important thing is to experience the search, research, reflection, trial and error process that progresses with feedback loops. In the final assignment, the main criterion is not the submitted assignment's technical success or the argument's value but the regular and persistent participation in the process.

This research, set out with a qualitative research perspective, is designed as a case study. The case study is the fourteen week New Media Art class, an elective course at Sakarya University, Faculty of Art, Design and Architecture, Department of Visual Communication Design. The purposive sampling method was used in the study. Data were collected through individual interviews, focus group interviews, observation, and document analysis. Data diversity was ensured by using different data collection methods. Individual interviews were conducted with nine volunteer students at the beginning of the semester, and a focus group interview was conducted at the end of the semester. Semi-structured questions were asked using the interview form approach. The descriptive analysis method was used to analyze the data. Categories and subcategories describing the learning process were determined by considering the problem and sub-problems of the study.

As a result, it is observed that at the end of the course process, the majority of the students started to see the image as a means of expression, gained a new artistic and critical perspective and developed towards becoming more creative. The process changed the students' way of understanding the media. Becoming aware of the image as a material and realizing the capacities of materials and montage techniques by separating and combining audiovisual material helped them to discover an artistic and critical perspective. This discovery enabled them to perceive the media as 'mediums' and to experience a conceptual leap in how these mediums function. Audiovisual essays create a challenging but pleasurable experience that gives pleasure and satisfaction and makes students feel successful and satisfied. The increasing difficulty of the assignments spread over the whole semester, the presentation of the assignments in a way that allowed for peer review throughout the semester, and the positioning of the instructor during feedback in a way that encouraged the student's discovery process expanded the students' field of thought and action. Experimenting, making mistakes, and trying again in a different way became the students' primary mode of action in the assignment process. Experimenting in the process, adding and reconfiguring existing materials, developed their problem exploration skills, increased their awareness that coincidences and encounters are part of the creative process, and raised their self-confidence. The findings reveal that audiovisual essays pave the way for a transformative learning process. It was observed that the students groped their way and entered into a process of emancipation and subjectivation, albeit with less intensity.

Presenting and discussing the effects of audiovisual essays on the learning process with examples is essential for developing media education practices in Communication and Design Departments in Turkey and worldwide. Only one study on using audiovisual essays in education at the undergraduate level was found in Turkey (Çelik, 2024). Since the interview method was not included in this study focusing on film education, the effect of the process on students could not be revealed in all aspects. This research, designed as a case study centered on the New Media Art course at Sakarya University, Faculty of Art, Design and Architecture, Department of Visual Communication Design, has a pioneering quality. The research, which uses individual and focus group interviews as the primary data collection method, reveals the effects of audiovisual essays in the New Media Art course in detail. In this respect, it is thought that the research will make an essential contribution to the studies conducted in the field. The study is limited to Sakarya University, Faculty of Art, Design and Architecture, Department of Visual Communication Design, New Media Art course. Audiovisual essays can acquire different functions related to course content and outcomes. In this context, it is essential to conduct new research to diversify audiovisual essays' use in the learning processes.

Key Words: *Audiovisual Essay, New Media Art, Assessment Method, Media Education.*

GİRİŞ

Bu araştırmanın amacı görsel-işitsel denemelerin Yeni Medya Sanatı dersinde değerlendirme yöntemi olarak kullanımının öğrenme sürecine etkisini incelemektir. Görsel işitsel deneme görüntü ve seslerin serbestçe ilişkilendirilmesiyle ortaya çıkan literatürde henüz uzlaşılmış bir tanımlaması bulunmayan bir ifade biçimidir. Görsel işitsel denemede film, video veya bilgisayar mecralarının sunduğu bütün olanaklar (hareketli veya sabit görseller arka arkaya, yan yana, üst üste, paralel montaj, ritim eşleştirme-karşılaştırma, sesin görüntüden bağımsızlaşması ya da dış ses kullanımı, ekran bölünmesi/eşzamanlılık, yavaşlatma, hızlandırma, tekrar, durdurma, yakınlaştırma, görüntü üzerine yazı, grafik, resim ekleme, renk efektleri, maskeleme, filtreleme teknik ve yöntemleri gibi) serbestçe kullanılır. Görsel işitsel deneme bir araştırmayı veya bilgiyi aktarabileceği, belirli bir argümanı söz kullanmadan iletebileceği gibi sadece düşünme sürecini gösterebilir, bu süreci ima edebilir ya da sanatsal kullanımlarında salt estetik bir etki üzerinden düşüncayı kıskırtabilir.

Hareketli görüntünün keşfinden beri Joseph Cornell, Jean-Luc Godard, Agnès Varda, Chris Marker, Ken Jacobs ve Harun Farocki gibi film yapımcıları ve sanatçılar görüntü ve seslerin birleştirildiği farklı formatlarda birçok iş üretmiştir (Lopez & Martin, 2014). Bu anlamda yeni olmayan görsel-işitsel denemenin akademideki tartışmaların merkezine taşınmış olmasının nedeni, günümüzde denemelerin yaygınlaşmış, sıradanlaşmış ve yazıya benzer şekilde doğal bir öğrenme ve ifade aracı haline gelmiş olmasıdır (Keathley, 2011; 2014; Yáñez, 2014; Lopez & Martin, 2014; D'Cruz, 2020; Smarandache, 2021; Gills, Grant & O'Leary, 2024a, 2024b). Bu süreç dijital teknolojilerin gelişmesiyle her türlü ses ve görüntü verisine kolayca ulaşılabilmesi, birçok farklı medya platformunda kullanıcıların rahatça görüntü ve ses kurgusu yapması, akademik ve entelektüel olarak video denemeleriyle büyüyen, hevesli tüketiciler olan Z kuşağının kendi içeriklerini üretiyor olmasıyla hızlanmıştır (Nguyen, 2022; Dancus & A'Leary, 2024, s.2). Görsel-işitsel denemelerin makale olarak

değerlendirildiği Sightlines Journal, Screenworks, Journal of Embodied Research, Intransition, Frames Cinema Journal, Necsus gibi hakemli dergilerin sayısının her geçen gün artması, Mittell'in (2024) medya eleştirisi olarak video denemelerden oluşan izlenebilir bir videografik kitap yayınlaması akademik alanda yaşanan dönüşümün kanıtları olarak okunabilir.³ Türkiye'nin ilk -ve tek- akademik görsel işitsel dergisi olan Cinemedia'nın da 2023 yılında yayın hayatına başlamış olması bu bağlamda dikkat çekicidir.

Görüntü ve ses unsurlarıyla gerçekleştirilen bir sorgulama, araştırma ve deney olarak görsel işitsel deneme, sanat ve araştırmayı birleştiren yaratıcı sürece işaret eder (Lopez & Martin, 2014; Grant, 2016; D'cruz, 2020). Grant'a (2020, s. 359-372) göre araştırılan formlara duysal ve duygusal düzeyde dahil olarak gerçekleştirilen keşif sayesinde görsel-işitsel denemeler özgün bir bilgi üretebilir. Yazar bu süreci maddi düşünme olarak tanımlar (Grant, 2014, s.57). Godard'ın bir fikrin kurgu sürecinde oluştuğuna ilişkin düşüncesine atıf yapan Lopez ve Martin (2014) de bu yaklaşımı destekler. Onlara göre de görüntü, ses, grafik tasarım gibi çeşitli unsurlarla sonsuz anlamlandırma olanakları keşfedilebilir. Çok yönlülük ve ilişkisellik bu yaratıcı sürecin temel nitelikleridir (Grant, 2013; Yáñez, 2014). Binetto (2024, s. 57-68) denemenin fiziksel etkileşim ve analitik düşünceyi sürekli değişen yollarla bir araya getirdiğini söyler. Farklı malzeme ve yöntemlerle kişisel, teorik, tarihsel ve deneysel olanın karışması ve kesişmesine izin veren denemelerin, akademide özgürleştirici bir rol edinebileceğini iddia eder. Görsel-işitsel denemeyi "media stylo" kavramıyla ifade eden Faden (2016) ise görüntü, ses ve metin gibi farklı retorik modların bir araya getirilmesinin, biçim üzerine düşünmeye imkân verdiğini ve bu nedenle eleştirel pozisyonu güçlendirdiğini vurgular. Faden'e göre tez-kanıt-sonuç izleğindeki geleneksel "argumantative" denemeden farklı olarak sürece odaklanan, araştıran, olasılıklar öneren keşfedici ve deneysel bir niteliğe sahip olan görsel-işitsel denemeler, öğrencilerin medya teknolojisinin potansiyelini kullanabilecekleri icatlar yapmalarına imkân verir.

Görsel-işitsel medyanın yaygınlaşması, ekran teknolojilerinin hâkim olduğu kültürel ortam ve yeni medya araçlarının üretim olanakları görsel-işitsel denemelerin pedagojik alana dahil edilmesini gerekli kılmıştır (D'Cruz 2020; Eriksson & Sørensen, 2012; VanKooten & Berkley, 2016).⁴ Bu bağlamda süreç odaklı yeni bir düşünme ve

³Türkiye'de Prof. Dr. Hülya Önal tarafından yürütülen Bilimsel ve Sanatsal Video Makalelerin İçerik ve İndeks Kriterlerinin Oluşturulması başlıklı Tübitak projesi kapsamında 2023 yılında gerçekleşen sempozyumda yeni öğrenme süreçleri ve Görsel-İşitsel Deneme /Makale gibi yeni akademik ifade biçimlerinin tartışılmaya başlanması, görsel-işitsel deneme alanının artan önemini ortaya koymaktadır (Bkz. <https://cinearji.com>).

⁴Eğitimin geleceği için yeni bir vizyon ortaya koymayı amaçlayan Kalantzis ve Cope'a (2008, s. 9-232) göre, kişisel ve toplumsal hayatımızı dönüştüren yeni medya, öğrenme araçlarının değişmesini gerekli kılar. İnternet ve yeni medyayı, öğrenmenin yeni aracı olarak tanımlayan yazarlar, çoğulculuğu kabul etmeyi ve buna dahil olmayı teşvik eden bir eğitim modeli önerirler. Bu yeni çağda öğrencilerin seyircilikten aktörlüğe, röntgencilikten faillığe, anlatının okuyucusu olmaktan kullanıcıya olmaya geçmek istediğini vurgularlar. Bu bağlamda görsel-işitsel denemelerin, eğitimin yeni vizyonunun temel dinamiklerinden biri olduğu söylenebilir.

üretme biçimi öneren görsel-işitsel denemelerin öğrenme sürecine etkilerinin örneklerle ortaya konması ve etraflıca tartışılması, dünyada olduğu gibi Türkiye’de de İletişim ve Tasarım fakültelerindeki medya eğitimi uygulamaların geliştirilmesi açısından önemli görülmektedir. Bu bağlamda Sakarya Üniversitesi Görsel İletişim Tasarımı Bölümü seçmeli ders havuzunda yer alan ve görsel-işitsel deneme ödevleri üzerinden işleyen Yeni Medya Sanatı dersi bir fırsat sunmaktadır. Ders 2019’dan bu yana görsel-işitsel denemeyi bir öğrenme ve değerlendirme yöntemi olarak kullanmaktadır. Görsel İletişim Tasarımı eğitimindeki genel eğilime karşılık ders kullanılan araçları odağına alan, sonuç odaklı değil süreç odaklı bir yöntemi izler. Bu, öğrenme sürecinin ve içeriğinin dersin çıktıları ile ölçülemeyeceği; çıktıların sadece sürecin izi oldukları anlamına gelir. Buna karşılık, görsel-işitsel denemelerin değerlendirme yöntemi olarak kullanılmaya başlamasından bu yana öğrencilerden edinilen enformel geri-dönüşlerle modifiye edilmesine rağmen dersin süreçleri, öğrenciler üzerindeki etkisi, öğrencilerin deneyimleri derinlemesine araştırılmamıştır. Bu sürecin içeriğini ortaya koymak, görsel-işitsel denemelerin eğitime ve öğrenmeye katkısını anlayabilmek, yöntemin başarısını ölçmek ve geliştirmek için elzem görülmektedir.

Görsel-işitsel denemelerin film ve medya eğitiminde değerlendirme yöntemi olarak kullanımına ilişkin Türkiye’de yapılmış yalnızca bir çalışmaya rastlanmıştır (Çelik, 2024). Film eğitime odaklanan bu çalışmada görüşme yöntemine yer verilmediği için sürecin öğrenciler üzerindeki etkisi tüm yönleriyle ortaya konamamıştır. Bu bağlamda Yeni Medya Sanatı dersi odağında bir durum çalışması olarak tasarlanan bu araştırma, öncü bir niteliğe sahiptir. Bireysel görüşme ve odak grup görüşmelerini temel veri toplama yöntemi olarak kullanan araştırma Yeni Medya Sanatı dersinde görsel-işitsel deneme kullanımının öğrenme sürecine etkilerini öğrencilerin deneyimleri üzerinden detaylı olarak ortaya koymayı amaçlamaktadır. Bu yönüyle araştırmanın alanda yapılacak çalışmalara önemli bir katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Çalışmada alan yazınında sıklıkla karşımıza çıkan video deneme ve videografik eleştiri terimleri yerine görsel-işitsel deneme ifadesinin kullanılması tercih edilmiştir. Bu tanımlama video deneme, videografik eleştiri, hareketli görüntü çalışmaları, görsel deneme gibi film ve medya alanına odaklanan çalışmaları; deneme film gibi ilk elden üretimi içeren öznel yaklaşımları (Grant, 2013; Keathley, 2011; McWhirter 2015; Lopez & Martin, 2014, Smarandache, 2021); “polimedial” deneme gibi farklı disiplinlerin çeşitli biçimleri içeren çok modlu uygulamalarını;⁵ dijital okuryazarlık, çoklu okuryazarlık, çok modlu okuryazarlık, çok modlu iletişim gibi pedagojik yöntemleri (Hughes & Tolley, 2010; Visosevic & Myers, 2017; Ragupathi, 2012) kapsayan bir alana işaret etmektedir.

⁵Sekar, görsel-işitsel deneme, video deneme ve videografik eleştiriye kapsayacak bir kavram olarak “polimedial” denemeyi önerir (Sekar, 2024).

1. Görsel-İşitsel Denemenin Öğrenmeye Etkisine İlişkin Çalışmalar

Görsel işitsel denemelerin film ve medya alanında öğrenme sürecine etkisini inceleyen çalışmalar, görsel-işitsel denemeyi bir değerlendirme yöntemi olarak ele alır. Bu çalışmalarda derslerde yapılan örnek uygulamaların detaylı olarak ortaya konduğu görülmektedir (Çelik, 2022; Redmond & Tai, 2020; Keathley, 2014; Lopez & Phillips, 2019; Visosevic & Myers, 2017; Sendra, 2020; Ragupathi, 2012). Çalışmalar görsel-işitsel denemenin derse ilgi, üretim becerileri, eleştirelilik, yaratıcılık açısından öğrenme sürecine olumlu etkisi olduğu sonucuna ulaşır. Tüm çalışmalar görsel-işitsel deneme yapma sürecini final ürünüyle bir bütün olarak ele alsa da Sendra (2020) ve D’Cruz (2020) çalışmalarında sonuç odaklı değil süreç odaklı bir değerlendirme yaptıklarının altını özellikle çizerler. Mistry ve Sakota da (2017, s. 113-114) “Filmmaking as research: Pedagogy and practice” başlıklı yazıda sürece vurgu yaparlar. Filmi, araştırmanın kendisi için bir araç olarak gördüklerini belirtirler. Araştırma süreci ve bilgi üretim biçimi olarak uygulamanın kendisi son ürün olarak filme odaklanmaktan daha önemlidir. Keathley ve Mittell (2019), videografik eleştiri atölyelerine ilişkin makalelerinde yaparak öğrenmenin, yeni araçlara, yöntemlere ve keşiflere açık olmanın ve önce yapıp sonra düşünmenin yaratıcılık ve eleştirelilik açısından önemini ortaya koyarlar.⁶ Son ürüne odaklanmak yerine medya ürünlerinden elde edilen görüntü ve ses malzemesiyle oynayan ve bunların bileşenlerinin yaratabileceği etkileri keşfeden öğrenciler, malzemenin poetik gücünün farkına varmaya, fikirlerini malzemedan hareketle ortaya çıkarabilmeye yaklaşmıştır. Bu süreç, bilgi üretimi açısından da güçlü denemelerin ortaya konmasının yolunu açar.

Deneme aracılığıyla araştırma sürecinin ön plana çıkarılması, sadece film ve medya eğitiminde değil diğer disiplinlerin öğrenme süreçlerine ilişkin yapılan araştırmalarda da ortaya konur (VanKooten & Berkley, 2016; Walters, Hallas, Phelps, & Iked, 2015; Hughes & Tolley, 2010; Lee & Cipelletti, 2024, Dancus & A’Leary, 2025). Walters vd. (2015) Spor Sosyolojisi dersinde video denemeyi değerlendirme yöntemi olarak kullanarak bir durum çalışması yaparlar. Araştırma sonucunda sonuç odaklı öğrenme ve öğretme ortamlarının öğrenciler tarafından verimsiz bulunduğunu tespit ederler. Bununla birlikte video yapma sürecinin öğrenciyi aktif hale getirdiği, düşünme alanı açtığı, problem çözme ve keşfetme fırsatı yarattığı için derse ilgiyi ve teoriyle etkileşimi artırdığı, eleştirel düşünmeyi ve yaratıcılığı teşvik ettiği sonucuna ulaşırlar. Lee ve Cipelletti (2024), küresel çevre krizi konusunu ele alan derslerinde mimarlık öğrencilerine çeşitli görsel-işitsel deneme alıştırmaları ve bir final videosu yaptırırlar. Sonuç olarak açık ve keşfetmeye imkân veren bir yöntem olarak görsel-işitsel deneme yapma sürecinin öğrencilerin kendi konumlarını bulmalarına izin verdiğini tespit ederler. Yazarlar çevre bilimleri gibi uzman olmadıkları bir konuda mimarlık

⁶ Keathley ve Mittell (2019), atölye boyunca biçimsel parametreleri temel alan beş adet farklı video ödevi istemiştir. Her türlü içeriğe açık olan, bu anlamda içeriği ve entelektüel katılımı ikinci plana alan biçimsel parametreler keşif sürecini tetiklemiştir. Akran öğrenmesi ve uygulayıcının geri planda kalması da bu süreci desteklemiştir.

öğrencileriyle çalışırken süreci deney, keşif ve oyun duygusuyla yürüttüklerini dile getirirler.

VanKooten ve Berkley (2016, s. 153-161), İngilizce bölümünde yürütülen Writing dersinde video kompozisyonu değerlendirme yöntemi olarak kullanırlar ve sürece yayılan gelişimsel (formative) değerlendirme modelinin önemi üzerinde dururlar. Son ürüne odaklanmak yerine değerlendirmeyi, öğrencinin kendi yaptığı süreç ve sonuç analizi üzerinden gerçekleştirirler. Bu yöntem meta bilişsel bir farkındalık sağlarken öğrenciyi çok yönlü bir alışkanlıklar dizisiyle, probleme farklı yaklaşma yollarıyla donatmayı amaçlar. Bu bağlamda yazarlar Wardle'a referansla "genişletici öğrenmeye"ye (expansive learning)⁷ imkân veren problem keşfetmenin "dağınık"(messy) ve öngörülemez bir süreç olduğunu dile getirirler. Problem keşfetme, öğrenciler "bir sorunla karşılaştıklarında ... deneyerek, sorgulayarak, retorik düşünerek, taklit ederek, sınırları zorlayarak, alışılmadık teknikleri deneyerek, yeni araçlar kullanarak, rahatsız hissederek ve başarılı olarak değerlendirilebilecek veya değerlendirilemeyecek bir ürün oluşturarak olası bir çözüme doğru çabaladıklarında ortaya çıkar" (VanKooten & Berkley, 2016, s. 153). Yazarlara göre bu süreçte dersin yürütücüsünün rolü önemlidir. Geri bildirimlerin hazır reçeteler sunmaması öğrencinin araştırma sürecini teşvik etmesi gerekir (VanKooten & Berkley, 2016, s. 157).

Öğrencinin öğrenme sürecinde kaos, karışıklık ve bunalma aşamalarından geçmesi epistemik düzeyde öğrenmeye imkan verir (Ison & Stowell, 2000, s.3 akt. Sterling, 2011 s.25). Bu öğrenme düzeyinin, paradigma değişimini amaçladığını ve dönüştürücü bir etki yarattığını vurgulayan Sterling (2011, s.25), öğrenci için zor, rahatsızlık verici ve travmatik olan böyle bir deneyimi tasarlayanın kolay olmadığının da altını çizer. Görsel-ışitsel denemeleri değerlendirme yöntemi olarak inceleyen çalışmaların öğrenme sürecine ilişkin ortaya koyduğu yukarıdaki veriler ışığında Üçüncü sınıf seçmeli dersi olan Yeni Medya Sanatı dersinin değerlendirme süreci yeniden düzenlenmiştir.

2. Yeni Medya Sanatı Dersinin İçeriği ve Değerlendirme Yöntemi

Yeni Medya Sanatı dersinin öğrencinin aktif olarak içinde yer alacağı eleştirel ve yaratıcı bir öğrenme sürecini içermesi planlanmıştır. Ders kapsamında medyanın sadece iletişim araçları değil en genel anlamıyla insanın dünyayı kendine uyarlamakta ve yeniden üretmekte kullandığı araç/ortam/medyum/protezler olduğuna vurgu yapılarak medya ortamlarının daha bilinçli, farkında ve düşünülerek kavranması hedeflenir. Dersin teorik içeriği ve yönelimi büyük ölçüde Bernard Stiegler'in Jacques Derrida'nın "grammatology" (dilbilgisibilim) kavramından çıkarak ürettiği "organology" (organibilim) kavramından ilham alarak kurgulanmıştır (Stiegler & Petit, 2013, s. 419-

⁷Genişletici öğrenme, bilginin türler ve medyalar arasında transferine ve yeniden konumlandırılmasına imkân veren bir öğrenmedir (Wardle'dan aktaran VanKooten & Berkley, 2016, s. 152).

420; Stiegler 2016; 2018, s. 154-172). Bu kavramlar uyarınca günümüz medya teknoloji ve araçları öğrenmemiz gereken yeni bir dilbilgisinin ortamını oluştururlar. Ders, günümüz medya politikalarını (ana akımdan sosyal medyaya her bilginin, ürünün, haberin sunulma biçimi ve platformların kullanıcılara sundukları araçların yapabilirliklerinin kurgulanması politik seçimlerin ürünüdür) ve vaatlerini açıklar, bunların karşısına tam da o medyanın içerik ve araçlarını kullanarak kendi sözünü söyleyen, ayaklarını bilinçli ve eleştirel bir konuma basan bir özneleşme sürecini çıkarır. Öğrenme bu özneleşme süreci içinde gerçekleşecektir.

Ders 1+2 (teori ve uygulama) olarak kurgulanmıştır. Öğrencilerin isterlerse yönlenebileceği literatür, eserler, filmler, sanatçı ve düşünür isimleri öğrencilerle paylaşılmıştır. Dönem teorik anlatımla başlar ve dönem sonuna doğru giderek artan biçimde uygulamalar üzerine tartışmalar ile sonlanır. Her teorik anlatımdan sonra öğrencilerden sonraki derste ele alınmak üzere içerik ile ilgili üç soru göndermeleri istenir. Bu hem teorik kısmın öğrenim başarısını eşzamanlı bir biçimde ölçmek hem de teorik öğrenimi pekiştirmek amacı gütmektedir. Bununla beraber dersin başat öğrenme süreci uygulama üzerine yani buluntu görüntü/malzeme ile oluşturacakları görsel-ışitsel deneme üretimi üzerine kurulmuştur. Dönem boyunca öğrencilere kolaj, montaj ve kurgu yöntemleri, 20. yüzyıl başındaki sinema veya belgesel sinemadan günümüz sanatına video-deneme ile ilişkilendirebileceğimiz birçok örnek gösterilmiş ve açıklanmıştır. Bunun yanında Kübizm ve Dada sanat akımlarının kolaj mantığını karşılaştıran, "algoritmik sanat" başlığı ile Fransız deneysel edebiyat akımı Oulipo (Ouvroir de Literature Potentielle) ele alan, kavramsal sanat ve video örnekleri içeren dersler yapılmıştır. Bu çok-disiplinli ilerleyişteki amaç kolaj ve montaj pratiklerinin ve mantığının video alanı dışındaki uygulamalar vasıtası ile derinlemesine kavranması ve bu kavrayışın öğrencilerin yaratıcılığına destek olmasıdır.

Dönem boyunca öğrencilere bitmiş, "temiz" bir "eser" in, bir "iş" in ana amaç olmadığı önemli olanın geri-bildirimlerle ilerleyen arama, araştırma, düşünme ve deneme-yanılma sürecini deneyimlemek olduğu belirtilir. Final değerlendirmesinde teslim edilen ödevin teknik başarısı ya da argümanın değerinden çok sürece düzenli ve ısrarlı bir şekilde katılmak ana kriterdir. Genelde öğrenciler temiz ve bitmiş ödevler teslim etmeye alışık olduklarından amacın bu olmadığı asıl olanın süreç olduğu öğrencilere dönem boyunca ilan edilir. Son ürünün teknik başarısı, özgünlüğü, yeniliği, argümanın ilginçliği, değeri ve bu ikisinin (form ve içerik) ilişkisinin başarısı ikincildir; fakat elbette değerlendirmeye dahildir. Öğrencilere, geri bildirim sürecini düzenli sürdürmeyen ama montaj tekniği kullanarak belirli bir argümanı ortaya koyan ve bunun farkında olan öğrencinin de son ürünü başarılı olmayan fakat süreci ısrarla sürdürmüş öğrencinin de yüksek not alacağı beyan edilir. Böylelikle öğrenciler yeni, özgün, ilginç bir fikir bulmak ya da harika bir sonuç çıkarma baskısından kurtularak rahat ve özgür bir biçimde eleştirel bir mesafe oluşturmaya ve bu mesafeden görsel ve işitsel malzeme ile deneylere girişmeye teşvik edilir. Böyle bir öğrenme süreci

öğrencinin, güncel dünya koşullarında yeni medya olanaklarıyla form ve içerik olarak değişen-dönüşen sanat üretim biçimlerini kavrarken yeni teknoloji ve medyumları yaratıcı biçimde kullanarak projeler üretmesine imkân verir. Bu yolla edinilen birikim, eleştirel, yaratıcı, dinamik düşünmeyi teşvik edeceği gibi öğrencinin kendi farkını tanıyabileceği ve bunu özgüvenle ifade edebileceği araçları sağlar.

3. Araştırmanın Yöntemi

Nitel araştırma perspektifiyle yola çıkan bu araştırma, öğrencilerin hazır bulunuşluklarını göz önünde bulunduran; Yıldırım ve Şimşek'in (2011, s. 54-77) vurguladığı gibi nasıl ve neden sorularının yanıtlarını ararken olguları derinlemesine inceleme amacı taşıyan bir durum çalışması olarak tasarlanmıştır. Durum çalışmalarında “duruma ilişkin etkenler (ortam, bireyler, olaylar, süreçler, vb.) bütüncül bir yaklaşımla araştırılır ve ilgili durumu nasıl etkiledikleri ve ilgili durumdan nasıl etkilendiklerine odaklanılır” (Yıldırım & Şimşek, 2011, s. 77). Bu perspektiften yola çıkarak araştırmanın ana sorusu şöyle formüle edilebilir: Değerlendirme yöntemi olarak görsel-işitsel deneme kullanımı Yeni Medya Sanatı dersinde öğrenme sürecini nasıl etkiler? Araştırmanın alt soruları şöyle sıralanabilir: Değerlendirme yöntemi olarak görsel-işitsel deneme kullanımı öğrenme çıktılarına ulaşılmasına nasıl katkı verir? Görsel-işitsel uygulama becerilerine nasıl katkı verir? Yeni teknoloji ve medyumların kullanım biçimini nasıl etkiler? Medyanın kavranmasına nasıl katkı verir? Derse olan ilgiyi nasıl etkiler? Öğrencilerin ifade etme becerilerini nasıl etkiler? Öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini nasıl etkiler? Öğrencilerin yaratıcılığına nasıl etki eder? Çalışılan durumda Yeni Medya Sanatı dersini alan öğrenciler analiz birimini oluşturmaktadır. Çalışmada amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Görsel-işitsel deneme yapma deneyimini 2022-23 yılında Film Sanatı dersinde edinmiş olma ölçütünü karşılayan öğrencilerinin tümü örnekleme dahil edilmiştir.

3.1. Etik Kurul İzni

Makalenin araştırması, Sakarya Üniversitesi, Sosyal ve Beşerî Bilimler Etik Kurulu'nun 14.03.2024 tarihli E-61923333-050.99-347507 sayılı kararı gereğince Etik Kurul Onayı almıştır.

3.2. Veri Toplama Yöntemi

Veriler; bireysel görüşme, odak grup görüşmesi, gözlem, doküman incelmesi yoluyla toplanmıştır. Farklı veri toplama yöntemlerinin kullanılması sayesinde veri çeşitliliği sağlanmıştır. Böylelikle Yıldırım ve Şimşek'in (2011, s. 286) dile getirdiği gibi araştırmanın veri tabanı zenginleştirilerek “daha geniş bir bakış açısıyla sonuçlara ulaşılmıştır”. On dört hafta boyunca öğrenciler dersi veren öğretim üyesi (uygulayıcı-araştırmacı) ve araştırmacı tarafından izlenmiştir. Sınıf içindeki ortama ve etkileşime ilişkin araştırma notları tutulmuştur. Görüşmeler, dersi veren öğretim üyesi tarafından değil araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir. Gönüllü olan dokuz öğrenci ile ders dönemi başında bireysel görüşme yapılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme soruları ile

öğrencilerin Yeni Medya Sanatı ve görsel işitsel deneme ile ilgili bilgi, ilgi ve yetkinlik düzeyi ölçülmeye çalışılmıştır. Ders dönemi sonunda gönüllü olan dokuz öğrenci ile odak grup görüşmesi yapılmıştır. Öğrencilere dersin içeriğine, işlenişine, değerlendirme yöntemine ve görsel-işitsel deneme yapma sürecine ilişkin görüşme formu yaklaşımı ile yarı yapılandırılmış sorular yöneltilmiştir (Yıldırım & Şimşek, 2011, s. 123). Görüşme yöntemi, öğrencilerin duygu ve düşüncelerini ortaya koymaya imkân verdiğinden öğrencilerin deneyim sürecini kavrayabilmek için en uygun yöntem olarak görülmüştür. Özellikle odak grup görüşmeleri bireylerin birbirleriyle etkileşimini de içerdiği için kişilerin kendilerini daha özgür ifade edebilmesine olanak verebilir. Bu etkileşim yanıtların kapsam ve derinliğini etkileyerek yüksek nitelikli veri elde edilebilmesinin önünü açar (Yıldırım & Şimşek, 2011, s.152-153). Bununla birlikte gözlem ve görüşme ile elde edilen verilere destek olması ve bu verileri sağlama imkânı verebilmesi için doküman incelemesi yönteminden de yararlanılmıştır. Bu doğrultuda ödev olarak hazırlanan görsel-işitsel denemeler, final ödevine ilişkin öğrencilerin açıklama metni, yoklama listeleri, transkriptlerden oluşan diğer dokümanlar da veri toplama araçları olmuştur.

3.3. Veri Analiz Yöntemi

Veriler analiz edilirken betimsel analiz yönteminden yararlanılmıştır (Yıldırım & Şimşek, 2011, s. 224-227). Çeşitli kaynaklarından elde edilen veriler açık bir biçimde betimlenmiş ve birlikte yorumlamıştır. Bu süreçte araştırmacı ve uygulayıcı-araştırmacı birlikte çalışmıştır. Çalışmanın sorunu ve alt sorunlar dikkate alınarak öğrenme sürecini betimleyen kategoriler ve alt kategoriler belirlenmiştir. Bunlar şöyle sıralanabilir: “Çok Felsefik” Anlatım ve Video Örnekleri, “İşkence ve Haz”: Ödev Süreci (Konu ve Malzeme Bulma, Geri Bildirimler ve Uygulayıcının Tutumu), Yeni Bakış: Sanatsal ve Eleştirel Perspektifin Keşfi ve "Medya" Anlayışının Değişimi.

3.4. Geçerlik ve Güvenirlik

Veri çeşitliliği sayesinde çok yönlü bir değerlendirme yapılmış olması, durumun on dört hafta gibi uzun bir süre boyunca çalışılması, sonuçlara nasıl ulaşıldığının açık seçik ortaya konması, araştırmanın iki kişi tarafından yürütülmesi yorumların ve ortaya konan sonucun geçerlik ve güvenirliliğine katkı vermiştir. Sonuçlar aracılığıyla genelleme yapmak yerine, görsel-işitsel deneme kullanımının öğrenme sürecine katkısına dair tespitlerde bulunulmuştur.

4. Bulgular ve Yorum

Araştırma sürecinde öğrencilerle iki kez görüşme yapılmıştır. İlki ders dönemi başında öğrencilerin dersle ilgili bilgi, ilgi ve yetkinlik düzeyini ölçmek için yapılan bireysel görüşmedir. Diğeri ise final notları açıklandıktan sonra yapılan öğrenme sürecini değerlendirmeye yönelik odak grup görüşmesidir.

4.1. Öğrencilerin Bilgi, İlgil ve Yetkinlik Düzeyi

Öğrencilerin bilgi, ilgil ve yetkinlik düzeyine ilişkin olarak yapılan bireysel görüşmeler çoğu öğrencinin profesyonel kurgu (edit)⁸ programlarını kullanabildiklerini ortaya koymuştur. İki öğrenci daha önce ders dışında görsel-işitsel deneme yapmıştır. Bunlar dışındaki öğrencilerin görsel-işitsel deneme mefhumunu çok yüzeysel ve sadece teknik açıdan tanıdıkları, denemenin düşünsel, eleştirel, entelektüel boyutlarına temas edemedikleri anlaşılmıştır. Bu iki öğrencinin dersi bilinçli olarak seçtiği, Film Sanatı dersi dışında da görsel-işitsel deneme yaptığı ve görsel-işitsel denemeyi "yaratıcılığı açan", "sonsuz bir özgürlük alanı" gibi daha soyut ve anlamlı kavramlarla tanımlayabildikleri görülmüştür. Öğrencilerin bilgi, ilgil ve yetkinlik düzeyine ilişkin durumları Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1: Öğrencilerin bilgi, ilgil ve yetkinlik düzeyi

Hazırlanışluk durumu	Öğrenciler	Toplam
Daha önce Medya ile ilgili ders alma	K1, K2, K3, K4, K5, K6, K7, K8, K9	9
Profesyonel kurgu programı kullanma	K1, K2, K3, K4, K6, K7, K8, K9	8
Sosyal medya içeriği üretme (instagram)	K1, K4, K6	3
Alternatif filmleri / Sanat filmlerini izleme	K5, K7, K9	3
Ders dışında görsel işitsel deneme yapmış olma	K5, K9	2
Dersi bilinçli olarak seçme	K5, K9	2
Medyayı bütüncül olarak tanımlama	-	0
Çağdaş sanatla ilgili bilgi sahibi olma	-	0

Öğrenciler daha önce medya alanı ile ilgili birçok ders almış olmalarına rağmen içerikleri hatırlamakta zorluk yaşamışlardır. Sorulduğunda medya ile bağlantılı olan daha önce aldıkları ve başarılı oldukları tüm dersleri sayamamışlardır.⁹ Bu durum medya kavramıyla ilgili zihinlerindeki bir karmaşadan veya aldıkları derslerin onlarda medyaya ilişkin bir düşünce yaratmamış olmasından kaynaklanıyor olabilir. "Medya" kavramını kavrayışlarındaki kısıtlılık da buna işaret etmektedir: Öğrenciler "medya"yı bir kavram olarak değil basitçe bir mesajı bir yerden bir yere ileten "iletişim araçları" olarak algılamaktadır. Medya içeriklerine yönelik farkındalıkları bir haberin, görselin hakikiliğini ayırt edip edememe üzerinden şekillenmektedir. Bunun yanında

⁸Öğrencilerin kurgu kelimesi yerine edit kelimesini, kurgu yapmak ifadesi yerine edit yapmak ve editlemek ifadelerini tercih ettikleri görülmüştür.

⁹Öğrencilerin transkriptleri incelendiğinde daha önceki dönemlerde İletişim, Tasarım ve Kültür, İletişimin Temel Kavramları, Görsel İletişim Tarihi, Dijital Kültür, Popüler Kültür ve Tasarım, Film Sanatı, Fotoğraf ve Toplum, Görsel Estetik, Film Video Teknikleri, Reklam gibi dersleri aldıkları ve bir öğrenci dışında (K1 Film Sanatı) tümünün bu derslerden başarılı oldukları görülmüştür.

öğrencilerin sosyal medyada pek aktif olmadıkları tek tük içerik ürettikleri ama izleyici olarak bulundukları anlaşılmıştır.

Öğrencilerin çağdaş sanata ilgisi yok denecek kadar azdır. İki öğrencinin "çağdaş sanat" kavramını tanımadıkları, çoğu öğrencinin çağdaş sanat sergilerine hiç gitmemiş olduğu, giden iki öğrencinin de gittikleri sergilerin içeriklerini tam hatırlayamadıkları görülmüştür. Ana akım dışındaki sanat filmlerini ve alternatif filmleri de takip eden üç öğrenci dışında, öğrenciler popüler dizi ve filmlerin yayınlandığı platformları takip etmekte ya da bu tarz ürünleri izlemektedir. Bunun yanında öğrencilerin çoğunun yeni medya teknolojilerini anlamak ve üretimlerine katmak için özel bir çaba göstermedikleri söylenebilir.

Ders sürecinde yapılan gözlemler ise şunlardır: Uygulayıcının dersin teorik bölümünün başarısını canlı bir biçimde denetlemek ve yönlendirmek için uyguladığı soru ödevi başta yoğun bir katılımla yürütmesine rağmen birkaç ders sonra sönümlenmiştir. İlk dersin sonunda derse katılan çoğu öğrenci soru göndermesine karşılık, ikinci derste katılım düşmüştür. Soru göndermeleri gerektiği halde (notlanacağı belirtilmiştir), çoğu öğrencinin soru göndermediği ya da az sayıda soru gönderdiği gözlemlenmiştir. Ders sırasında öğrencilerin not almadıkları, çantalarını her an gidecekmiş gibi masanın üzerine yerleştirerek bazen de montlarıyla oturarak -geçici bir pozisyonda- dersi takip ettikleri görülmüştür. Final ödevi sürecine kadar (13 Mayıs 2024) öğrencilerin genelde derste aktif bir rol edinmediği, soru sormadığı ya da öğretim elemanının sorularına yanıt vermediği gözlemlenmiştir. Önceki ödevler sırasında -final sürecine kadar- ilgi ve merak azdır. Bu bulgular öğrencilerin genel ilgisizliğini ortaya koymakta, eğitim beklentilerine dair bir fikir vermektedir. Önceki deneyimlerinin etkisiyle derslere sadece yoklama için gelip gittikleri ve amaçlarının dersle fazla ilgilenmeden geçip gitmek olduğu anlaşılmaktadır. Oysa görsel-ışitsel denemeyi bir değerlendirme aracı olarak kullanan, derse katılımın esas değerlendirme kriteri olduğu, geri-bildirim döngüleriyle ilerleyen Yeni Medya Sanatı dersi öğrencinin öznel katılımını talep etmektedir. Dönem boyunca öğrenciler bunu yavaş yavaş anlamış, kimi reddetmiş (K3) kimi kabul etmiş kimi de bunu bir fırsat bilip değerlendirmiştir (K9).

4.2. Öğrenme Sürecinin Değerlendirilmesi

Araştırmada dokuz öğrenci ile iki odak grup görüşmesi yapılmıştır. Birinci grupta dört öğrenci, ikinci grupta beş öğrenci yer almıştır. İlgi ve bilgi düzeyleri birbirine yakın olan öğrencilerle odak gruplar oluşturulmuştur. Odak grup görüşmeleri final notları ilan edildikten sonra 27 Mayıs 2024 tarihinde gerçekleştirilmiştir. İkinci grupta yer alan öğrencilerin derse ilgileri, ders içi etkileşimleri ve ödev yapma motivasyonları diğer gruptakilere göre daha yüksektir. Derse dair beklentileri diğer gruptakilere göre dersle daha uyumludur.

Öğrencilere önceden hazırlanan açık uçlu sorular sorulmuş, bununla birlikte ek sorular da yöneltmiştir. Öğrencilerin sorulara yanıt verirken rahat olmalarını sağlamak için soru sırası gerektiğinde değiştirilmiştir. Sorular formüle edilirken günlük konuşma dili ve öğrencilerin sıklıkla kullandıkları kelimeler tercih edilmiştir. Çalışma, öğrencilerin ve araştırmacının etkileşim içinde olduğu bir sohbet havasında sürdürülmüştür. Öğrenciler grup halinde oldukları için, bireysel görüşmeye nazaran kendilerini daha rahat ifade etmiştir. Bir öğretim üyesi karşısında soruları yanıtlıyor olmanın tedirginliği bireysel görüşmede daha fazla hissedilmiştir. Soruların bilgi ve yetkinlik düzeyiyle ilgili olması da bu süreçte etkili olmuştur. Bununla birlikte odak grup görüşmesinde öğrencilerin çok daha rahat söz aldıkları, daha çok gülümsedikleri, espri yaptıkları hem araştırmacıyla hem kendi aralarında sohbet ve dertleşme havası içinde görüşmeyi sürdürdükleri görülmüştür. Zaman zaman öğrencilerden biri konuşurken diğeri ona itiraz etmiş ve kendi görüşlerini dile getirmiştir. Öğrencilerin konuşan kişinin ifadelerini başlarıyla onayladığı ya da katıldıkları görüşü farklı argümanlarla destekledikleri de görülmüştür. Akıllarına gelmeyen konuların diğer kişi konuşurken açığa çıktığı fark edilmiştir. Görüşme boyunca cevabı alabilmek ya da kişilerin duygularını ve düşüncelerini derinlemesine kavrayabilmek için ek sorular sorulmuştur. Yanıtlar daha önce araştırmacılar tarafından düşünülmeyen boyutları açığa çıkarmıştır. Öğrencilerin yüz ifadeleri duruşları ve hareketleri gözlemlenmiştir.

Görüşmeyi yapan araştırmacının daha önceki dönemlerde katılımcıların dersine girmiş bir öğretim üyesi olması çekince yaratmış olabilir. Bunu aşmak için araştırmacı görüşmenin başında onları yargılama, ölçme ve değerlendirme amacı taşımadığını, ilerleyen yıllardaki dersler için yol gösterici olması açısından öğrenme sürecinin röntgenini çekmeye çalıştığını ifade etmiştir. Ders sırasında mümkün olduğunca dersi takip eden bir gözlemci olarak konumlanmıştır. Zaman zaman derste anlatılan konuyla ilgili görüşlerini dile getirmiştir. Denetleyici gibi bir rolü olmadığını, dersi veren öğretim üyesi konumunda da yer almadığını hissettirmeye çalışmıştır. İkinci araştırmacı, öğrenciler ve uygulayıcı araştırmacı arasında daha nötr bir konum edinmeye çalışmıştır. Yabancı öğrenciler (K1, K3) Türkçe zayıflıkları nedeniyle bir öğrenci de çekimser yapısı (K7) nedeniyle kendini ifade etmekte ve sohbe katılmakta zorlanmıştır. Onları dahil etmek için özellikle onlara yönelerek görüşleri sorulmuştur. Yanıtlarını verebilmeleri için zaman verilmiş ve yardım edilmiştir. Bazı sorularda söz almayan öğrencilere doğrudan hitap edilmiş ve fikirleri sorulmuştur.

4.2.1. “Çok Felsefik” Anlatım ve Video Örnekleri

Dersin değerlendirme sürecine ilişkin önemli bir bulgu öğrencilerin derse ilgisinin zayıflığıdır. Öğrencilerin derslere düzenli olarak devam etmedikleri ve çoğu öğrencinin derse genelde geç geldiği gözlemlenmiştir. Bazı derslerde öğrenciler videolarını uygulayıcıya e-posta yoluyla göndermiş ama derse gelmemiş oldukları için videolar tartışılamamıştır. Geri bildirimin gerçekleşmemesi dersin ilerleyişini tümüyle sekteye uğratacak kadar kritik önemdedir. Tüm derslere devam eden öğrenci yoktur. Devam

zorunluluğu olmasına rağmen on dört hafta içinde en fazla derse devam eden öğrenci on iki hafta devam etmiştir. Öğrencilerin devam durumu Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2: Öğrencilerin devam durumu

Devam edilen hafta sayısı	Öğrenciler
12 Hafta	K2, K5, K9
11 hafta	K4, K7
10 hafta	K1, K8
9 Hafta	K3, K6

Yeni Medya Sanatı dersinde Esphir Shub, Dziga Vertov, Lev Kuleshov, Sergei Eisenstien gibi tarihsel örneklerle beraber Arthur Jafa gibi buluntu malzeme ve arşivler ile çalışan sanatçılar başta olmak üzere Harun Farocki, Trevor Paglen, Otolith Group gibi medya üzerine düşünen teorisyen-sanatçılar, Akram Zaatarı, Zeyno Pekünlü, Hasan Özgür Top, Hande Zerkin gibi günümüz sanatçıları, Peter Tscherkassky gibi deneysel sinema alanından örnekler, akademik görsel-ışitsel deneme ve veri tabanı belgesel örneklerinin yanında Adli Mimarlık gibi yeni medya dilinin ve ortamlarının eleştirel bilgi üretimine etkisini örnekleyen üretimler gösterilmiştir. Bu sanatçıların eserleri derslerde durdurularak, sesi kısılarak (montaj işleyişinin, ses ve müziğin yarattığı manipülasyonun anlaşılması için) tekrar tekrar oynatılmış, tartışılmış ve analiz edilmiştir. Uygulayıcı derslerde videoların önemini, kavramsal alt yapısını, teknik ve estetik özelliklerini açıklamış, videoları yapan sanatçıların bakış açısına ilişkin bilgi vermiş ve ders sonrası incelemeleri için gerekli kaynakları ve web sitesi adreslerini paylaşmıştır. Öğrencilerin çoğu örnekler ve teoriler arasında bağlantı kurmakta zorlanmıştır (Tablo 3). Dört öğrenci örnekleri anlamakta zorlandıklarını dile getirirken içlerinden biri örneklerin “fazla iyi” olduğunu söylemiştir. Üç öğrenci ise örnek sayısını yetersiz bulmuştur. Bu üç öğrencinin yorumu aslında örnekleri anlamakta zorlanmalarıyla bağlantılıdır. Sadece bir öğrenci (K9) örnekleri anladığını ve faydalı olduğunu dile getirmiştir. Bu öğrenci Film Sanatı dersiyle karşılaştırarak örneklerin kendisine nasıl bir katkı yaptığını şöyle ifade etmiştir: “Çok daha sanatsal çok farklı bir bakış açısı vardı videoların, o yüzden aslında bizim bilmediğimiz kendi içimizdeki potansiyelleri de ortaya çıkarmamızı sağladı”. Bu öğrencinin dersi bilinçli şekilde seçen, video deneme yapan, kendini geliştirmek için daha önceki dönemlerde de ek okumalar yapmaya devam eden bir öğrenci olması derse ilişkin örneklerin kavranması sürecinde ek çalışmanın önemini göstermektedir.

Tablo 3: Video örneklerinin değerlendirilmesi

Öğrencilerin İfadeleri	Öğrenciler	Toplam
Seviyelerinin üstünde görme, anlayamama, bağlantı kuramama	K1, K2, K3, K4	4
Örneklerin sayısını yetersiz bulma	K7, K4, K2	3
Sanatsal ve teşvik edici bulma	K9	1

Görüşme sırasında öğrencilerin ders içinde gösterilen videoları ve sanatçı isimlerini tam olarak hatırlamakta zorluk çektikleri görülmüştür. Bu durum öğrencilerin ilgi ve bilgi düzeyiyle açıklanabilir. Öğrencilerin çağdaş sanat alanı ile ilgili yeteri kadar bilgi sahibi olmamaları; hem estetik açıdan hem eleştirel pozisyon açısından benzer sanat işleriyle daha önce karşılaşmamış olmaları; ana beslenme kaynağı olarak popüler kültür ürünlerini tercih etmeleri videoları anlamalarını zorlaştırmıştır. Bunun yanında örneklerin "fazla iyi" olarak adlandırılması öğrencilerin örnekleri nasıl alımladığını ortaya koyar. Örnekleri, örnek değil "model"; final ödevinde kopyalayacakları genel geçer bir model olarak alımlamak istemişlerdir. Bu da örneklerle, düşünmek, ilham almak, anlamak için yaklaşımlarını engellemiştir.

Bununla birlikte öğrencilerin örnekleri anlamak için ders dışında fazladan bir çaba sarf etmedikleri de görülmektedir (Tablo 4). Bu çaba videoların izlenmesi kadar sanatçılara ve işe dair daha fazla bilgi edinilmesi, uygulayıcının dönem başında önerdiği metinlerin okunmasını da kapsamaktadır. K9, bu gerekliliğin fakında olduğunu, daha fazla araştırma yapıp yapmamanın kendi ellerinde olduğunu kabul eder. Bununla birlikte öğrencilerin hiçbirisi dönem başında önerilen yazar, makale ve kitaplarla ilgili herhangi bir araştırma yapmamıştır. Yalnızca uygulayıcının ders akışı olarak hazırladığı ana başlıkların yer aldığı metne ve attığı video linklerine göz atmışlardır. K4 buluntu görüntü ve film üzerine biraz araştırma yaptığını belirtmiştir.

Tablo 4: Ders dışı araştırma yapılması

Öğrencilerin ifadeleri	Öğrenciler	Toplam
Araştırma yapmama	K1, K2, K3, K5, K6, K7, K8, K9	8
Araştırma yapma (buluntu görüntü ve film üzerine)	K4	1

Yapılan odak grup görüşmesinde öğrenciler dersin teorik kısmının zor olduğunu dile getirmiştir (Tablo 5). Bu durum aslında örneklerin kavranma sürecini de etkilemiştir. Medya teorilerinin anlatıldığı derslerde "dersten koptuklarını" (K4, K2) dersi felsefi / "çok felsefik" (K1, K2, K3, K4) bulduklarını ifade etmişlerdir. Bu ifadeyi dersi çok karmaşık ve anlaşılması güç buldukları için tercih ettikleri anlaşılmaktadır. K3 bir dönemde sadece bu ders olsa ancak başarılı olabileceğini dile getirerek dersin çok büyük bir emek gerektirdiğinin altını çizmiştir. K2 ise bu durumun "aslında anlaşılabilir" olduğunu ifade ederek farkındalığını ortaya koymuştur: "Bu normal üniversite için, bize bağlı yani ... önceden daha çok kaynaklar bulmamız lazım." Üç öğrenci ise teorik çerçeveyi uygun bulmuştur.

Tablo 5: Dersin teorik çerçevesinin değerlendirilmesi

Öğrencilerin ifadeleri	Öğrenciler	Toplam
Dersi çok felsefi bulma ve dersten kopma	K1, K2, K3, K4	4
Teorik çerçeveyi uygun bulma	K5, K8, K9	3

Elde edilen veriler ders ile ilişki kurmakta zorlanan öğrencilerin, teorik kısmın anlaşılması için fazladan bir emek ve zaman harcamalarının gerekli olduğunu, kendilerindeki eksikleri, üniversitenin başka türden bir eğitim kurumu olduğunu fark ettiklerini göstermesi açısından önemlidir. Bunu fark etmiş ama gerekli eylemleri gerçekleştirememiş ya da gerçekleştirmemişlerdir.

4.2.2. “İşkence ve Haz”: Ödev Süreci

Ödevler giderek artan zorlukta veya gelişmişlikte görsel-ışitsel malzemelerin belirli biçimlerde düzenlenmelerinden oluşur. Dördüncü haftadan itibaren basit montaj/edit ödevleri istenir. İlk ödev (Dadacı "Müstesna Kadavra" oyununun video mecrasına uygulanması) öğrencilerin belirsizliğe alışmalarını sağlayacak bir adımdır. Ara ödevlerde ise yönerge ilkinde göre daha belirgindir; ödevler basit edit uygulamaları (iki görüntüyü ilişkilendirme, ses ve görüntü ayırma-birleştirme, kadrajlama, "duygulanım editi", çeşitli zaman biçimlerinin karşılaştırılması/eşleştirilmesi) içerir. Ödev teslimlerinde ödevler sınıfa sunulur ve geri-bildirimler verilir. Final ödevi ise dönem boyunca üzerine düşümleri gereken, dönemin başından itibaren malzeme toplamaları beklenen, yeni medyaya ilişkin bir argümanı görsel ve işitsel olarak ortaya koymaları gereken bir ödevdir. Finalde ayrıca görsel-ışitsel denemelerindeki argümanı, üretim sürecini ve denemenin biçimini açıklayan bir metin istenir. Final ödevi dönemin ikinci yarısında öğrencilere teker teker verilen geri-bildirimler sürecinde aşama aşama ortaya çıkar. Dönem sonunda ise öğrenci bir sunum yaparak görsel-ışitsel denemesini gösterir, argümanını açıklar; bu hocadan alacağı geri-bildirim için son fırsattır. Final de aynı formatta gerçekleşir; öğrenci görsel-ışitsel denemesinin son halini sunar ve açıklar. Aynı zamanda final ödevi sürecini değerlendirdiği metni dersin yürütücüsüne teslim eder. Öğrencilerin final notu sınıfta bulunan öğrencilerin ve yürütücünün ortak kararıyla verilir ve sınıfta açıklanır.

Odak görüşme boyunca öğrenciler diğer ödev süreçlerinden çok final ödevi odağında bir değerlendirme yapmışlardır. Sınırları çok daha belirsiz ve geçme notu açısından belirleyici bir ödev olmasının bu tutumda etkili olduğu söylenebilir. Öğrenciler çoğu zaman dersin WhatsApp gurubundan ödevlerle ilgili açıklama istemişlerdir. Uygulayıcı ödevlerle ilgili duyuruları ve açıklamaları bu platform üzerinden de yapmıştır. Elbette öğrenciler kilit önemdeki bazı derslere gelmediklerinde ödevlerin ayrıntılı ve kapsamlı açıklamalarını kaçırmışlardır. Fakat final ödevi sürecinde yaşanan karmaşa sadece derse katılım eksikliği ile açıklanamaz. Öğrencilerin tümü süreçte çok zorlandıklarını dile getirirken, Tablo 6'da görüldüğü gibi sürecin onlar için belirsiz ve kaygı verici olduğunu ortaya koyan ifadelerle kendilerini açıklamışlardır.

Tablo 6: Ödev sürecinin değerlendirilmesi

Öğrencilerin ifadeleri	Öğrenciler	Toplam
Kafa karışıklığı içinde olma	K2, K6, K7, K9	4
Belirsizlik hissetme ve stres yaşama	K2, K6, K8	3
Bilmediği bir şey yaptığını düşünme	K4, K2	2
Ödevleri yanlış anlama, tekrar yapma, kararsızlık	K3	1
Ödevleri doğru yapıp yapmadığından emin olamama	K1	1

Öğrencilerden ders sürecini bir ya da birkaç kelimeyle ifade etmeleri istendiğinde verdikleri yanıtlar Tablo 6'daki verileri desteklerken yeni bir bulgunun daha ortaya konmasını sağlamıştır. Bu zorlu süreç öğrenciler için kaygı verici ve belirsiz olduğu kadar memnuniyet verici ve kazanım sağlayıcıdır. Buradan hareketle Tablo 7'de öğrencilerin tanımlamaları görüşme sırasındaki gözlemler de göz önünde bulundurularak sınıflandırılmıştır. Buna göre olumlu ifadelerin sayısı daha fazladır.

Tablo 7: Ders sürecinin tanımlanması

Nitelik	Tema	İfade	Toplam
Olumlu	Memnuniyet ve Kazanım	Tecrübe, Sanatsal tecrübe, Video deneme tecrübesi (K4), Haz (K5), Haz, Tatmin hissi (K6), Beyin fırtınası (K7), Yorum ve eleştiri, Ne bu ¹⁰ (K8), Düşünce, Haz (K9)	11
Olumsuz	Belirsizlik ve Kaygı	Geniş (K1), Sırt ağrısı, İşkence, Dağınıklık (K5), Kaygı (K7), Kaygı (K9), İşkence (K6)	7

K9, diğer derslerde hazırladıkları ödevlerin sınırlarının daha belirli olduğundan bahsetmiştir. K8 da buna katılarak, burada yaratıcılığa alan açıldığını, zorlayıcı olsa da bundan memnun olduğunu dile getirmiştir. K8 ve K6'nın süreci değerlendirirken sürekli yüzlerinde gülümseme ve heyecan olduğu gözlemlenmiştir. K6: “Şu an çok iyi hissediyorum ben tatmin olmuş hissediyorum kendimi şu anda. Bittikten sonra ama... öncesinde çok değil... biraz başarısız hissediyordum”. K2 ve K1 de çok zorlandıklarını söyledikten sonra sonuçtan bahsederken yüzlerinde tatminkâr bir gülümseme olduğu, K7 ve K9'un daha sakin ama kendilerinden memnun görüldüğü, K3'ün daha çekimser olduğu gözlemlenmiştir. K5, K6, K9 sürecin keyifli ve zevkli olduğunu dile getirmişlerdir. Öğrencilerin kazanımlara dair farkındalıklarına işaret eden ifadeler Tablo 8'de görülebilir.

¹⁰Uygulayıcının geri bildirim sürecinde sıklıkla kullandığı bu ironik soru, öğrencileri getirdikleri işleri açıklayabilmeleri için alan açmayı amaçlamaktadır. Soru uygulayıcı tarafından hem sorgulayıcı hem de esprili bir şekilde sadece ödevi yapana değil, sınıfa da sorulur. Soru tekrar ettikçe, öğrenciler sorunun cevabının uygulayıcıda da bulunmadığını, onun da orada düşündüğünü anlarlar. Süreç beraber analiz etmeye dönüşür. Soru hem öğrencinin yaptığı konusunda kendi özel sorumluluğu almasına bir çağrı hem de deneme ve yanlışla sürecindeki tesadüf, sürpriz ve belirsizliği canlı ve açık tutma amacı gütmektedir. “Ne bu?” görsel-işitsel malzemenin ve montajın bizim istek, amaç ve niyetlerimiz dışında malzemenin ve yöntemin getirdiklerini olabildiğince netleştirmeye çalışmak için sorulmuş bir sorudur.

Tablo 8: Kazanımlara dair farkındalık

Öğrencilerin ifadeleri	Öğr.
Sınırların belirsizliğinin yaratıcılığa alan açması, zorlayıcı ama memnuniyet verici olması	K8
Süreç içinde başarısız ders sonunda tatmin olmuş hissettirmesi, geliştirmesi	K6
Çok zorlayıcı olmasının yaratıcılığı geliştirmesi	K1
Özgür bırakılmanın zorlayıcı olması, süreç sonunda keyif vermesi ve yaratıcılığı geliştirmesi	K9
Derslerin yoğun geçmesi, zorlukla birlikte keyif vermesi, yaratıcılığı geliştirmesi	K5
Zorluğun zihin açması, keyif vermesi, yaratıcı olmaya itmesi	K3
Kafa karışıklığının geliştirici olması	K7
Çok zorlayıcı ve geliştirici olması	K4
Fikir bulmaya zorlamanın yaratıcılığı geliştirmesi, geniş düşünme	K2

Öğrencilerin final ödevine hazırlanırken yaşadıkları belirsizliğin bir nedeni daha önce belirttiğimiz gibi bilgi ve ilgi düzeyiyle ilgili görünmektedir. Ara ödevlere yeteri kadar özen göstermemiş olmaları ve devamsızlık yapmaları da süreçteki gelişimlerini kesintiye uğratmıştır. Bu etkenler aynı zamanda nasıl yol alacaklarına dair bir iç görü geliştirmelerini zorlaştırmıştır. Bununla birlikte belirsizlik ve kaygıya ilişkin ifadelerin görsel işitsel deneme yapma süreci açısından değerlendirilmesi önemlidir. Öğrencilerin yaşadıkları belirsizliğin önemli bir kısmı dersin yaratıcılık için alan açmayı hedeflemesinden kaynaklanmaktadır. Böyle bir durumda öğrenci ister istemez düşünce ve eylem alanını büyütme ve bir modeli izlemektense kendi yolunu bulmak durumundadır. Bu bağlamda Tablo 6 ve 7’de yer alan veriler önemli bir bulguyu ortaya koyar. Ders süreci zorlayıcı olduğu kadar yaratıcı bir sürecin bileşenlerine de işaret etmektedir. Bu nedenle öğrenciler açısından geliştirici ve tatmin edicidir.

4.2.2.1. Konu ve Malzeme Bulma

Öğrenciler sıklıkla konu ve malzeme bulma konusunda yaşadıkları sıkıntılardan bahsetmişlerdir (Tablo 9). Dokuz kişiden yedisi konu bulma sürecinde zorlandıklarını ifade etme gereği duymuşlardır. İki öğrenci çekimser kalmıştır.

Tablo 9: Konu bulma sürecinde zorlanma düzeyi

Öğrencilerin ifadeleri	Öğrenciler	Toplam
Çok zorlandım	K1, K3, K4, K2	4
Zorlandım	K5, K6, K9	3

Uygulayıcının konu seçimini özgür bırakması öğrencileri araştırmaya ve deneme-yanılma sürecine sevk etmiştir. K4 kendini şöyle ifade etmiştir: “Konu bulmada falan çok sıkıntı yaşadım. Ne yapacağım ben? Aklıma bir şey geliyor, yok o olmaz...” K3, bir ödevi bitirdikten sonra fikrini beğenmeyip tekrar tekrar ödev yaptığını dile getirmiştir. K1 de teknik olarak kurgu yapmanın zorlayıcı olmadığını ama fikir

bulmanın çok zor olduğunu söylemiş; uygulayıcının yaptığı işi gördüğünde “neden böyle yaptınız?” sorusunu sorduğunu ve bu soruya yanıt vermekte çok zorlandığını eklemiştir. K2 de benzer bir sorunu dile getirmiştir: “Ben de fikir bulmakta çok zorlandım. Çünkü hoca çok açık bıraktı fikir konusunda. Her şeyi yapabileceğim için çıkamadım... Çok karıştı, en son bu fikir nasıl aklıma geldi bilmiyorum”. Konu bulma sürecinde ve özellikle öğretim üyesinin “neden böyle yaptınız?” sorusunun sorgulayıcılığı altında “ne yapacağım ben?” sorusu önemli gözükmektedir. Böyle bir sorgulama altında olmanın öğrenciyi yaptığı şeyin sorumluluğunu almaya ittiği; öğrenme sürecinde kendilik farkındalığını arttırdığı söylenebilir.

Malzeme ve konu bulmanın ötesinde edit biçimini kurgularken öğrencilerin görsel-işitsel deneme üretme sürecinin teori ve düşünme ile ilişkisine yaklaşıkları gözlenmektedir. K8 ve K5 asıl problemin teknik anlamda edit değil “görüntüleri bağdaştırma” olduğunu söylemişlerdir. K5: “olay açık bir tema bulup bir konu bulup onu başka şeylerle açıklamak” diyerek deneme yapma sürecini özetlemiş; K9 “arayıp bulmak değil düşünmek ve zaman vermek” diyerek süreci yorumlamıştır. K5 onaylayarak “Mesela resim çizmek gibi... Bir şeylerin oluşması gerekiyor biraz kafada. Oluşmadığı zaman çok savruluyor yaparken”. K6 malzeme ararken ne aradığını bilmenin önemine dikkat çekerek görüntüleri birbirleriyle ilişkilendirerek kurgu yapmaya çalışırken çok zorlandığını dile getirmiştir: “Edit için oturacağım zaman ... bir oraya gidiyorum bir buraya gidiyorum. Kendimi zorla oturtuyorum oraya edit yaparken. Çünkü çok yapamıyorum çok beceremiyorum diye düşünüyorum ben açıkçası. Keyif alıyorum ama ben yaparken”. Tablo 10’da ödev sürecinde gelişen farkındalığı kanıtlayan öğrenci ifadeleri yer almaktadır.

Tablo 10: Ödev sürecine dair farkındalık

Öğrencilerin ifadeleri	Öğrenciler
Teknikten öte görüntüleri bağdaştırma	K8, K5
Arayıp bulma değil düşünme ve zaman verme, fikirden görüntüye gitme, yaratıcılığa açık olma	K9
Önce hayal etme ve bir fikri oluşturma, resim çizmek gibi	K5
Hangi malzemeyi aradığını bilme, görüntüleri ilişkilendirme	K6
Fikirden görüntüye görüntüden fikre gitme, özgünlük, kişisellik	K8
Düşünceyi görüntüyle yazma, görüntüyle düşünebilme	K7

K9 görsel-işitsel deneme yapma sürecini şöyle değerlendirmiştir: “Süreçten keyif aldım, sadece bana görüntü aramak işkence gibi geliyor”. Aklına gelen fikirlerden yola çıktığını söylerken malzeme arama sürecinden çok düşünme sürecinden beslendiğini ima ederek: “Bulduğum görüntülere göre şekil almak yerine kendi fikrine göre bir görüntü bulman daha kolay ve sağlıklı oluyor gibi”. K8 başlangıçta fikirden görüntü bulmaya çalıştığını ödev sürecinde ise görüntüden fikir bulduğunu dile getirerek ikisinin bir arada ilerlediğini belirtmiştir. K3 sürecin başında bir sahne bulmak

için çok fazla zaman kaybedeceğini düşündüğünü dile getirmiştir: “Sahne nasıl bulabilirim çok zaman alacak yani bir film bir buçuk saat en azından. Hepsini mi izleyeceğim bir sahne bulmak için yani çok zaman kaybedeceğim”. K3’ün derse devam etmemiş olması dersin gidişatını kavrayamamasına ve ilgi alanı olan sinema çerçevesinden çıkamamasına sebep olmuştur. Görsel-İşitsel deneme ile Film Sanatı dersinde tanıştıkları için o derste beklenen görsel-İşitsel deneme formatı belli bir düzeye kadar öğrencileri etkilemiştir. K9 malzeme bulma konusunda bu etkiyi şöyle tanımlamıştır: “İki derste de yaratıcı olmak gerekiyor (bu sırada biri daha evet demiştir) ama Film Sanatı’nda biraz daha nereye bakacağımızı tahmin edebiliyoruz, nereye bakmamız gerektiğini biliyoruz, yönlendirmeye biraz daha açık, daha kolay.” K8 bu derste görüntüleri bağdaştırırken zorlanmalarının nedeni şöyle açıklıyor: “Özgün olduğu için, çok kişisel de olduğu için çalışmalarımız, ondan da olabilir”. K9 başka bir dersi örnek vererek: “Bu tarz işler yapmıyoruz. Keşke yapabilesek yaratıcılığa açık bir alan olsa ama istenen ödevler çok böyle şey olduğu için, komutlar var yapıyoruz” diye belirtmiştir. K8 da diğer derslerle ilgili benzer bir tespiti dile getirmiştir: “Verilen videoyu aynen yapıyoruz tarz değişiyor fikir değişiyor.”

Daha önceki ödev deneyimlerinden farklı olan bu deneyim ve K7’in dile getirdiği şekliyle “özgürlük hali”nin öğrencilerin zorlanmasının en öne çıkan nedeni olduğu söylenebilir: “İlk başlarken derse bu kadar malzemede özgür bırakması biraz kafa karışıklığı yaratmıştır herkesin ama daha çok gelişme sağladı bence ... görüntüyle düşünebilmeye biraz daha yaklaştık” diyerek süreci değerlendirmiştir. “Özgürlük hali yüzünden zorlanma” K7’nin dile getirdiği gibi çoğu öğrencinin bu sürecin sonunda geliştiğini hissetmesinin ana nedeni gibi gözükmektedir. Öğrenciler dersin “komut” aldıkları ve kör bir biçimde uyguladıkları diğer derslerden farkını algılamış, süreçte farklı farklı deneyimler yaşamış, farklı yollardan çözümler üretmişlerdir. Yaşadıkları süreç el yordamı ile kendi yollarını bulduklarını, yoğunluğu az olsa da bir özgürleşme ve özneleşme yaşadıklarını göstermektedir. Bu, dersin amaçları açısından bir başarı sayılabilir.

4.2.2.2. Geri Bildirimler ve Uygulayıcının Tutumu

Final ödevi geri bildirimlerle ilerleyen bir süreç sonucunda ortaya çıkar. Bu nedenle geri bildirim sürecini anlamak önemlidir. Dokuz öğrencinin sekizi geri bildirim sürecinin onlar için önemli olduğundan bahsetmiştir (Tablo 11). Bir öğrenci (K2) doğrudan olumlu bir etkiden bahsetmeyi tercih etmemiştir. K6 ve K9 geri bildirimlerin “ilk önce kafa karışıklığı yarattığını” fakat bunun sonra olumlu sonuçlar doğurduğunu belirtmiştir. K9 süreci şöyle anlatmıştır: “Kafa karışıklığı sonucunda başka olumlu bir şeye yol açıyor. Bazen Burak Hoca da kendi önerdiği şeyi beğenmiyor orada tekrar beyin fırtınası oluyor falan. Aslında böyle deneyip yanıldıkça sürekli daha iyi bir şey vardiğini hissediyor ya insan o çok etkili yani”. K4 uygulayıcının geri bildirim sürecini değerlendirirken “beyin fırtınası” ifadesini kullanmıştır. Geri bildirimlerin çok faydalı olduğunu söylerken “yoksa ben belki de işin içinden çıkamayacaktım. Çok karman

çorman bir hale dönüşecekti” diye eklemiş, uygulayıcının yorumlarıyla videoya ilişkin fikirlerinin değiştiğini söylemiş: “Hocaya beğendirmek fikir konusunda çok şey yapıyor bizi bence değiştiriyor” diye belirtmiştir.

K5, final ödevi için çalışmaları göstermeye ve geri bildirim almaya daha erken başlamanın daha iyi olacağını söylemiştir: “Yeni yeni fikirler... ancak sürekli deneme yanılma ile gidiyoruz”. Süreç içinde devam eden ödevler, sunumlar ve geri bildirimlerin faydalı olduğunu düşünen K8 “tek seferde yapmış olsak inanılmaz asla böyle bir şey çıkarmazdım büyük ihtimalle” demiştir. Diğerlerinin final ödevi sürecine daha erken başlanması gerektiği fikrine katılarak: “Ben beş hafta devamsızlık yaptığım için bazı yerleri kaçırdım” diye belirtmiştir. K6 da geri bildirimlerin olumlu yönü üzerinde durmuştur: “Geri bildirimlerin final için bana çok fazla katkısı oldu çünkü ... neyi istediğimi ve neyi yapmam gerektiğini anladım. Ve onları ayırtmak benim için bayağı bir kolaylaştı aslında.” K7, ödevinde hocanın yorumlarıyla değiştirdiği bazı kısımlara değinerek: “Görüntü mesela hocanın dediği gibi yatay dikey akıl edemezdim. Karşılaştırmalı. Mesela o iyi oldu bana” demiştir. Ayrıca uygulayıcının teslim ettikleri her ödevi değerlendirmesini olumlu bulmuştur.

K5, K6, K7, K8 ve K9 dersteki öğrenci sayısının az olmasının süreci olumlu etkilediğini söylemişlerdir. Öğrenciler daha küçük, hareket edebilir masaların ve taburelerin yer aldığı atölye mekânının uygulayıcıyla ve birbirleriyle etkileşimi artırdığını belirtmişlerdir.¹¹ K8 dersi atölye çalışmasına benzetmiş ve bu nedenle uygulayıcının da birebir geri bildirim verebildiğini dile getirmiştir.¹² Final ödevine son haftalara doğru sıfırdan başladığını belirten K8, uygulayıcının geri bildirimleri sayesinde ve örneklerden faydalanarak final ödevini yapabildiğini söylemiştir: “Çünkü hiçbir şekilde birikim veya şey yoktu o yüzden tamamen onun yönlendirmesiyle aslında tabii fikir olarak kişisel yaklaşabiliyorum, kişisel fikirlerimi ekliyorum ama gidişat olarak ya da böyle montajlama konusunda genelde videolar ve örneklerden gittim”. Geri bildirimlerle ilerlediğini düşünen K8 sürecin “rahat” olmasının uygulayıcı ile ilişkili olduğunu söylemiştir: “Bu kadar salaş ve rahat gitmesi bence çok güzel ... Yönlendirmeler rahat kasma yok baskı yok tek bir nokta yok”. Bu cümleyi açması istendiğinde tek bir temadan ilerlemek zorunda olmamanın ve her hafta konuyu yeniden şekillendirme imkânı olmasının rahat hissettirdiğini söylemiştir. K8 daha önceki derslerde ödev deneyimlerinin emir komuta gibi olduğunu dile getirmiş ve eklemiştir: “Burak hocanın eleştirisi ya da yorumlaması hani zorlamıyor beni. Ya aslında kişisel olarak zorluyorum kendimi bir şeyleri aşmak için ya da daha az çabalayacaksam daha çok çabalıyorum ki zorlama olmamasına rağmen ama Burak Hoca direktifleri net

¹¹Teorik dersler ilk üç hafta boyunca doksan kişilik bir amfide yapılmıştı. Öğrenciler bu dersliğin mesafeyi artırdığı için derse uygun olmadığını dile getirmiştir.

¹²Akran değerlendirmesi, öğrencilerin sürece aktif katılımına imkân vermiştir. Örneğin notların yürütücü ve öğrencilerin ortak kararıyla verildiği final sunumu sırasında yürütücü K3’ün hazırladığı projenin zayıflıklarını dile getirirken öğrenciler karşıt argümanlar sunarak K3’ün notunun yükseltilmesini sağlamıştır.

bir şekilde gidiyor. Hani net geliyor bana”. K1, uygulayıcının ödev tesliminden önce ve sonra her zaman yorum yaptığını ve bunların faydalı olduğu söylemiştir: “Benim eksik olduğumu biliyor. Bir de daha iyi yapabileceğimi biliyor” diye eklemiştir. Anlatırken tam olarak uygulayıcı ile anlaşamadığını (dil sorununun büyük bir etken olduğunu vurgulayalım) görsel ile gösterme yoluna gittiğini söylemiştir (K1 final tesliminden önceki son sunumu neyi neden yaptığını semboller kullandığı bir slayt gösterisi ile açıklamıştır).

Tablo 11: Geri bildirim sürecine ilişkin görüşler

Görüşler	Öğrenciler	Toplam
Uygulayıcının yaklaşımının olumlu katkısı	K1, K3, K4, K5, K8, K7, K6, K9	8
Öğrenci sayısının azlığının olumlu katkısı	K5, K6, K7, K8, K9	5

Bu anlatımlar uygulayıcının geri bildirimlerinin niteliğinin önemi konusunda fikir vermektedir. Öğrenciler süreci, uygulayıcıyla birlikte deney yapıyormuş gibi deneyimlemişlerdir. Uygulayıcının yorum yapmasının ve birebir geri dönüş vermesinin öğrencilerin süreçte yaşadıkları değişimin önemli sebeplerinden biri olduğu görülmüştür. Uygulayıcı ile kurulan iletişim onların yol almalarında belirleyici olmuştur; bu her öğrenci için geçerlidir. Geri bildirim süreçleri öğrencileri çalışmanın içine çekmiş, uygulayıcının ucu açık bırakan, "kafa karıştıran", kendisinin de net bir çözüme sahip olmadığına işaret eden bildirimleri, somut bir öneri sunsa da bu önerileri "kendisinin de beğenmemesi" onları daha fazla inisiyatif almaya sevk etmiştir. Bu inisiyatif kendilerinde yapabilirliklerin ve becerilerin gelişmesini sağlamıştır. Uygulayıcının geri bildirimleri bu süreçte etkili olsa da öğrenci bunu kendi başarmıştır.

4.2.3. Yeni Bakış: Sanatsal ve Eleştirel Perspektifin Keşfi ve “Medya” Anlayışının Değişimi

Elde edilen bulgular öğrencilerin yeni bir bakış kazandıklarını ortaya koymaktadır. Bu bakış, Sanatsal ve Eleştirel Perspektifin Keşfi ve “Medya” Anlayışının Değişimi olmak üzere iki ayrı başlık altında değerlendirilebilir.

4.2.3.1. Sanatsal ve Eleştirel Perspektifin Keşfi

Ders sonucunda öğrencilerin teori düzeyinde olduğu kadar uygulama düzeyinde de sanatsal yaklaşımla tanıştıklarını ifade etmek mümkündür (Tablo 12). Öğrenciler (K1, K2, K3 ve K4) dersin "sanat kısmı" olacağını düşünmemişlerdir. Tasarım alanında uzmanlaşmak isteyen K4, uygulayıcının kendilerine ilişkin doğru bir tespitte bulunduğunu şöyle anlatmıştır: “Kendiniz bir şeyler üretme konusunda, sanatçı gibi düşünme konusunda zorlanıyorsunuz demişti. Aslında bu yani tam olarak benim aklıma çok yatmıştı”. Reklamla ilgili bir ders olduğunu düşündüğü için Yeni Medya Sanatı dersini seçen K2 de “sanat kısmını” çok düşünmediğini dile getirmiştir. Bununla birlikte düşünme ve fikir bulmak için zorlandıkları ders sürecinin yaratıcılığı

geliştirdiğini ifade etmiş, sürecin “daha geniş düşünme” konusunda faydası olduğunu dile getirmiştir. Çağdaş sanat alanındaki bilgilerinin yetersiz olduğunu söyleyen K5 sanat işlerini bilmedikleri ve bu yönde bir üretim yapmadıkları için zorlandıklarını ifade etmiştir. K9, bu dersten önce çağdaş sanat alanındaki işlere nasıl bakacaklarını bilmediğini dile getirmiştir: “Bu dersteki en iyi şey o oldu. Bakmayı öğrendik yani”. Görüntüyle düşünmeye yaklaştıklarını dile getiren K7 “Hiç video edit yapacağım aklıma gelmemişti ... ama iyi ki de yapmışım diyorum” diye eklemiştir. Medyayı görüntülerin konuşması olarak tanımlamaya başlayan K7, herhangi bir düşünceyi görüntüyle yazmak konusunda biraz daha geliştiğini ifade etmiştir. K4, bu derste araştırmayı bile akıllarından geçirmeyecekleri bir alanı öğrenmiş olduklarını, yeni medya sanatı alanında iş üretmeye bile alandaki işleri artık takip etmek istediğini dile getirmiştir. Bu alanı tasarımla ilişkili gördüğünü ve bu alandan ilham alabileceğini belirtmiştir: “Sonuçta çok açık bir şeydi hani. Hoca da bizi çok açık bıraktı. Başka bir yerde kullanılabilir”. K1 de K4'ü başıyla onaylamıştır.

Tablo 12: Sanatsal ve eleştirel perspektif

Öğrencilerin ifadeleri	Öğrenciler
Yeni medya sanatını öğrenme, tasarım alanı için ilham alma	K4, K1
Sanat işlerini tanıma, bakmayı öğrenme, medya ürünlerine eleştirel yaklaşma	K9
Görüntüyle düşünmeye yaklaşma, görüntüyle yazmak konusunda gelişme	K7
Teori ve uygulamada gelişme, montaj düşüncesini kavrama, sanatsal ifade biçimlerini anlama	K5
Filme materyal olarak bakma, medya ürünlerine sorgulayarak bakma	K8
Medya ürünleri karşısında eleştirel ve kuşkucu olma	K6
Daha yaratıcı olma, daha geniş düşünme	K2

K5 dersin hem teori hem uygulama düzeyinde onları geliştirdiğini söylemiştir: “Montaj yaparken edit yaparken ne önemli... ne yaptığında neye dönüşüyor ne yapman gerekiyor.” Dönem içinde birçok farklı ödev verilmesinin onları üretken kıldığını söylerken bir atölye dersinden bile fazla çalışma yaptıklarını dile getirmiş, bu süreci keyifli bulduğunu ifade etmiştir. K5 deneme yaklaşımını anladığını ama uygulamanın zor olduğunu söylerken dersin onlara kazandırdığı bakış açısını anlatırken şu ifadeleri kullanmıştır: “Video ile filmin farkını öğrendim hocam bu yaşımda”. Bu tespit başlangıçta Film Sanatı dersinin etkisinde kalmalarından kaynaklanıyor gibi gözükmektedir. O derste beklenen görsel-işitsel denemeler ile bu derste beklenenler arasındaki fark onlar için kafa karıştırıcı olmuştur. K5, “Film kafasından” “deneme kafasına” geçmekte zorlandıklarını belirtmiştir. Film Sanatı dersinde sanatsal bir beklentinin olmadığını söylerken bu derste sanat işi beklendiğini, filmi açıklayan bir görsel-işitsel deneme istenmediğini asıl meselenin burada “açık bir tema bulup bir

konu bulup onu başka şeylerle açıklamak” olduğunu dile getirmiştir. K8 Film Sanatı dersinin onları “estetik bir alana” yönlendirdiğini, görüntülerin akışı ve sahnelerin bağlantısı açısından iki derste istenen ödevleri karşılaştırarak “Hollywood’la bağımsız sinema farkı gibi geldi bana” diye belirtmiştir. K6 da “estetikten çıkmakta” zorlandığını söylemiştir; önce Film Sanatı dersinde yaptıkları gibi videolarda uzlaşımalsal müzik kullanmaya yönelmiş, süreç içinde aldığı geri bildirimlerle bunun manipüle edici olduğunu kavramıştır. K9 de Film Sanatı dersindeki videoların daha analitik olduğunu söylemiştir. Fakat bunlara rağmen öğrenciler (K1, K3, K4, K5, K6 K8, K9) Film Sanatı dersinin bir alt yapı oluşturduğu konusunda görüş birliği içindedirler.¹³

Daha önce Film Sanatı dersinde yapmış oldukları görsel-ışitsel denemeler ile yeni medya sanatı dersinde yaptıkları deneme biçiminin birbirinden farklı olması, başlangıçta öğrenciler için zorlayıcı olsa da görüntülerin ifade için nasıl bir araç olarak kullanılabileceğini kavramalarına yardım etmiştir. Öğrenciler süreç içinde geri bildirimler aldıkça video ile ifade etmenin birçok farklı tarzı olduğunu deneyimleyerek öğrenmiş, yazı gibi görüntülerin bir araç olduğunu ve görüntü aracılığıyla çok farklı biçimlerde çok farklı argümanlar ortaya koyabileceklerini fark etmişlerdir. Birçok öğrencinin dile getirdiği gibi film sanatı görüntü dünyasına ve montaj düşüncesine giriş yapmalarını sağlayarak alt yapı oluşturmuştur. Böylece yeni, sanatsal bir bakış açısıyla karşılaşmışlar ve daha yaratıcı olma yolunda gelişme göstermişlerdir. “Sanat” ile kastedilen, dersin kavramsal çerçevesi ile uyumlu bir biçimde, günümüzde maruz kaldığımız görsel-ışitsel yığını kendine mal ederek yaratıcı bir şekilde kullanmaktır. Belli bir sanatsal yaklaşımın uygulanması ile edinilen yetenek ve bakıştır; yoksa “sanatçı” olmak kastedilmemektedir. Görsel İletişim Tasarımı bölümü öğrencilerinin sektörel işleyişe yönelik işlevsel tasarım anlayışının dışına çıkmaları ve kendilerini geliştirmeleri için bir deneyim alanı yaratmak amaçlanmıştır.

Bunun yanında bu sanatsal bakış belirli bir “eleştirellik” önünü açmıştır. K8 filme artık bir materyal olarak baktığını dile getirmiş, medyayı izleme biçiminin değiştiğini söylemiştir: “Eskisi gibi değilim daha paranoyak hissediyorum, böyle analiz çoğu zaman öyle oluyor derslerden sonra mesela hiç fark etmediğim bir şey algıda seçicilik olarak... algıda seçicilik yapıyorum”. Medya ürünlerine yaklaşımlarında bir değişiklik olup olmadığını sorulduğunda heyecanla “aa evet eleştirelilik” yanıtını vermiştir. “Asla güvenmiyorum hocam asla medyaya güvenilmiyor çünkü aslında medyanın şey vardı bir tane adam figürü var. Sen oraya plajdaki bir kadını koyarsan bir sapık ya da şey olarak sen nasıl onu montajlarsan odur medya onun ürünüdür” (Hitchcock’un Kuleshov Efektini açıkladığı videodan bahsediyor). K9 da bu soruya eleştirelilik yanıtını vermiştir: “Yeni medya bizi kuşkucu bir insan olmaya itiyor”. K6

¹³ Celik’in (2024) bu çalışmanın örneklemini oluşturan öğrencilerle 2023 yılında gerçekleştirdiği araştırma bulguları, Film Sanatı dersinde değerlendirme yöntemi olarak görsel-ışitsel deneme kullanımının öğrencilerin filmlerle öznel ve yaratıcı bir iletişime girme yönündeki beceri ve isteklerini artırdığını ortaya koymuştur.

derse ilk girdiği gün ile bugünü karşılaştırdığında kendinde inanılmaz bir fark gördüğünü belirtmiştir. Eleştirel, kuşkucu, paranoyak kelimelerini tekrarlamış ancak bu durumdan memnun olduğunu dile getirmiştir.

"Eleştirelilik" hâlâ, "şüphe", "güvenmeme", "paranoya" kavramlarıyla ilişkilendirilerek tanımlanıyor olsa da, medya ürünlerinin biçim/montaj yöntemlerinin analizine, neyin neyle, nasıl, hangi ritimle yan yana geldiğine dair bir dikkat gelişmiştir. Bunun sadece Kuleshov Efekt'i'nin (ve başka birçok örneğin) gösterilmesinden ve açıklanmasından değil, aynı zamanda kendi argümanlarını ifade edecekleri buluntu malzeme kullanan bir görsel-işitsel deneme ortaya çıkarmaya yönelik uygulama sürecinde görsel-işitsel malzemeyi ayırarak-birleştirerek malzeme ve montaj tekniklerinin kapasitelerinin fark edilmesi ile geliştiği söylenebilir. Bu teorik altyapısı güçlü bir eleştirellikten ziyade medya ürünlerindeki teknik oyunlarla işleyen manipülasyonların uygulamada çözülmesi ile elde edilmiş mesafeden kaynaklanan bir eleştirelliktir.

4.2.3.2. Medya Anlayışının Değişimi

Değerlendirmeye başlarken öğrencilerin dersin teorik kısmını yakalayamadıkları "çok felsefik" buldukları ve uygulayıcının önerdiği kaynaklara bakmadıkları belirtilmiştir. Buna rağmen aşağıda sunulan bulgular "medya" kavramının kavranmasında kayda değer bir değişimin gerçekleştiğini göstermektedir (Tablo 13).

Örneğin K5, şu an medyayı nasıl tanımladığı sorulduğunda "her şey" yanıtı vermiştir. İletişim, sanat, medya ve film alanlarına bütünlüklü bakmayı öğrendiğini söylemiştir: "Hepsine bakmamız gerektiğini anladım ben hocam sadece filme ya da sadece başka bir şeye değil de hepsine birlikte bakıp birlikte değerlendirip böyle ona göre süzgeçten geçirip falan filan bir sürü... En azından o bağlantıyı bizim kurmamız gerektiğini anladım her şeyle". K7 de medyayı görüntülerin konuşması olarak tanımlamış, ayrıca "bağlantı" üzerinde durmuştur: "hepsi birbiriyle bağlantılıymış medya da bağlantılıymış". K3, bu dersten önce medyayı video ve fotoğrafla ilgili bir şey olarak düşündüğünü söylemiş ve eklemiştir: "Şimdi sesler ... her şey her şey hayatta medya". K4, bu ifadeye katıldığını söyleyerek bu dersle medya anlayışının değiştiğini söylemiştir: "başlarda reklam falan gibi şeyler düşünüyordum şimdi yani videolarla yaptığımız işler falan farklı bir bakış açısı kazandırdı...". K1 de K3'ü onaylayarak bu derste gördüğü medyanın iletişim alanındakinden çok daha farklı olduğunu ve "bütün her şeyi" kapsadığını söylemiştir. K5, K6 ve K9 da medyayı "her şey" olarak tanımlamış K5 de şöyle devam etmiştir: "Bir örnek vermişti hoca kadın şey diyordu ben de bir medyayı diyordum... hocam biz oluşturuyoruz medyayı...medya tek başına bir şey değil ki...". K9, yapılan görüşmeyi kastederek "Şu sohbet bile bir medya gibi bir şey" demiştir. K8 de "gördüğümüz tetiklendiğimiz ya da dikkat uyandıran mesaj içeren her şey benim için medya" demiş, dersin başında medyayı böyle tanımlamadığını belirtmiştir. Tüm öğrenciler medya anlayışlarının değiştiğini belirtmiştir.

Tablo 13: Medya kavrayışının değişimi

Tanımlar	Öğrenciler	Toplam
Medyayı "her şey" ifadesiyle bütüncül tanımlama	K1, K3, K4, K5, K6, K8, K9	7
Medyayı görüntülerin konuşması olarak tanımlama	K7	1
Tanım yapamama	K2	1

Öğrencilerin medyaya ilişkin bütüncül bir kavrayış geliştirdikleri, "iletişim araçları" olarak medyanın geride kaldığı, medyanın Marshall McLuhan tarzında genel olarak "ortamlar" ve bu ortamların işleyiş biçimleri olarak algılanmaya başladığı gözlenmiştir. Artık medya "her şey"dir; burada kasıt medyanın, ürünlerin kendisi yani mesajın kendisi olmaktan çıkması, o ürün/mesajlarla karşılaşmalarımızı ve etkileşimlerimizi, "bağlantıları" belli biçimlerde düzenleyen ortamlar haline gelmesidir. Medyanın/ortamların işleyiş/bağlantı biçimlerine yönelik bu farkındalık kayda değer kavramsal ve düşünsel bir kazanımdır. Dersin teorik kısmını takip etmekte zorlanan, dersten "kopan" öğrencilerin teorik olarak gelişkin gözükmese de böyle bir kavramsal sıçrayış gerçekleştirmeleri beklenmedik bir çıktı olarak değerlendirilebilir.

SONUÇ

Değerlendirme yöntemi olarak görsel işitsel deneme kullanımının öğrenmeye etkilerini inceleyen bu araştırma Sakarya Üniversitesi Sanat, Tasarım ve Mimarlık Fakültesi, Görsel İletişim Tasarımı Bölümü, Yeni Medya Sanatı dersinde yürütülmüştür. Çalışmaya gönüllü olarak dokuz öğrenci katılmıştır. Çalışmaya katılan öğrencilerle dönem başında bireysel görüşme, dönem sonunda odak grup görüşmesi yapılmıştır. Öğrencilerin ifadeleri, araştırmacıların gözlemi ve üretilen görsel-ışitsel denemeler değerlendirdiğinde öğrencilerin büyük çoğunluğunun görüntüyü bir ifade aracı olarak görmeye başladığı, sanatsal ve eleştirel yeni bir bakış açısı kazanma ve daha yaratıcı olma yolunda gelişme gösterdikleri görülmektedir. Süreç, öğrencilerin medyayı kavrama biçimlerini değiştirmiştir. Materyal olarak görüntünün farkına varmaları, görsel-ışitsel malzemeyi ayırarak-birleştirerek malzeme ve montaj tekniklerinin kapasitelerini fark etmeleri, sanatsal ve eleştirel bakış açısını keşfetmelerine yardım etmiş, bu keşif medyanın "ortamlar" ve bu ortamların işleyiş biçimleri olarak algılanmasına ve öğrencilerin kavramsal bir sıçrayış yaşamalarına imkân vermiştir.

Ödevleri yapma sürecinde fikir bulma aşamasında çok zorlandıkları, malzeme bulmanın da bu aşamayla iç içe olduğu için zorlayıcı ve yorucu olduğu, özellikle final projesinde yönlerini nasıl bulacaklarına dair belirsizlik yaşadıkları görülmüştür. Sürecin öğrencilere karmaşık geldiği gözlemlenmiştir. Diğer derslerde alışık oldukları gibi uygulayıcı tarafından gösterilen örnekleri model alarak ödev yapamadıkları için yollarını kaybetmiş hissettikleri tespit edilmiştir. Bununla birlikte bu süreci tanımlarken öğrenciler, işkence, sırt ağrısı, kaygı gibi ifadeleri haz, zevk, keyif kelimeleriyle birlikte kullanmışlardır. Tüm veriler değerlendirildiğinde, görsel-ışitsel deneme yapmanın

zorlayıcı fakat haz ve memnuniyet veren, başarılı ve tatmin olmuş hissettiren bir deneyim yarattığı ortaya çıkmaktadır. Belirsizlik yaratıcı olmaları için alan açmıştır. Çünkü tüm döneme yayılan ödevlerin git gide artan zorluk derecelerinde olması, dönem boyunca akran değerlendirmesine imkân verecek şekilde ödevlerin sunulması ve yürütücünün geri bildirimler sırasında öğrencinin keşfetme sürecini teşvik edecek şekilde konumlanması, öğrencilerin düşünce ve eylem alanını büyüt müştür. Denemeler yapmak ve yanılmak, yeniden başka türlü denemek öğrencilerin ödev sürecindeki temel eylem biçimi olmuştur. Süreci deneyip yanılarak malzeme ekleyerek ve var olan malzemeyi yeniden kurgulayarak yürütmeleri, problem keşfetme becerilerini geliştirmiş; tesadüf ve karşılaşmaların yaratıcı sürecin bir parçası olduğuna dair farkındalık sağlamış ve kendilerine olan güvenlerini artırmıştır. Elde edilen bulgular, görsel-işitsel deneme yapmanın dönüştürücü bir öğrenme sürecinin yolunu açtığını ortaya koymaktadır.

Öğrencilerin, eğitim sisteminde yaygın olan sonuç odaklı değerlendirme yöntemlerini sınırlayıcı, sıkıcı ve verimsiz buldukları görülmüştür. Bununla birlikte sonuç odaklı çalışma alışkanlıkları nedeniyle final projesinde uygulayıcının beklentisine ve talebine fazla odaklanmışlardır. Bu nedenle final ödevinin biçimsel sınırlarının belirsiz olması; fikir ve malzeme konusunda özgür olmaları onlarda kaygı yaratmıştır. Öğrencilere "komut" olarak verilen yönlendirici geri bildirimlerin aksine Yeni Medya Sanatı dersinde uygulayıcı araştırmacı öğrencileri oyun, keşif ve deney alanına çekmeye çalışmıştır. Sonuç olarak öğrencilerin el yordamı ile kendi yollarını buldukları, yoğunluğu az olsa da bir özgürleşme ve özneleşme süreci içine girdikleri görülmüştür. Ödev sunumları sırasında akran değerlendirmesi yapılması, öğrencilerin arkadaşlarının ödevleri üzerine düşünmelerine, denemeleri argüman geliştirerek değerlendirmelerine ve sürece aktif olarak katılmalarına imkân vermiştir.

Araştırmada, öğrencilerin profesyonel düzeyde kurgu programlarını kullanabilmesinin görsel-işitsel deneme yapma sürecine doğrudan etki etmediği anlaşılmaktadır. Bu tespit görsel-işitsel deneme üretiminin, düşünsel ve sanatsal bir yaklaşımı öncelediğinin altını çizmektedir. Öğrencilerin verilen video örneklerini düşünsel ve estetik düzeyde kavramakta zorlanmaları, dersin teorik düzeyini seviyelerinin üstünde bulmaları hem medya, sanat teorisi ve çağdaş sanat alanlarındaki bilgi ve ilgi düzeylerinden hem de tüm derslere düzenli katılım sağlamamalarından kaynaklanmaktadır. Bu bağlamda öğretim üyesinin derste soru, cevap ve tartışma yöntemlerini kullanarak öğrencileri daha aktif kılmasının örneklerin kavranması sürecine etki edebileceği düşünülmektedir. Çağdaş sanat sergilerinin ziyaret edilmesine yönelik bir program hazırlanarak öğrencilerin teşvik edilebilmesi ve öğrencilerin Yeni Medya Sanatı dersinden önce çağdaş sanat alanına odaklanan bir ders almaları hem bilgi düzeylerini hem bu derse ilgiyi artıracığı için öğrenme sürecini olumlu etkileyebilir.

Öğrencilerin Yeni Medya Sanatı ders sürecindeki ilgi ve başarı düzeyleriyle genel not ortalaması arasında anlamlı bir ilişkinin görülmemiş olması, bu dersin sürece vurgu yapan değerlendirme yöntemi ve öğrenme çıktılarıyla diğer derslerden ayrıldığını ortaya koymaktadır. Bununla birlikte, bu araştırmaya zemin oluşturan Film Sanatı dersiyle Yeni Medya Sanatı dersinin başarı notları arasında da doğrusal bir ilişki görülmemesi, değerlendirme yöntemi olarak görsel-ışitsel denemelerin kullanım biçiminin farklı sonuçlar ortaya çıkaracağını kanıtlamaktadır. Görsel-ışitsel denemeler ders içeriği ve çıktılarıyla ilişki içinde farklı işlevler edinebilir. Bu nedenle medya eğitiminin niteliğini artırabilmek için öğrenme sürecinde görse-ışitsel deneme kullanımını çeşitlendirmeye çalışmak üzere farklı derslerde yeni araştırmaların yapılması önemli görülmektedir. Bu çalışma, seçmeli bir ders odağında küçük bir grupla yapılmıştır. Çalışmanın aynı dersin farklı dönemlerdeki öğrenci gruplarıyla, programdaki farklı derslerde ve daha büyük gruplarla tekrarlanması medya eğitime ilişkin daha fazla veri elde edilmesine imkân verecektir.

Küçük grup çalışmasına dayanan yarı-açık uçlu öğrenim süreçlerinin genel olarak Medya eğitime uygulanması öğrenci sayısının çokluğu ve mevcut bölümlerin öğretim elemanı sayısı, sınıf, altyapı yetersizlikleri yüzünden mümkün olmayabilir. Bununla beraber araştırmadaki sonuçlar öğrenciyi inisiyatif almaya, aktif düşünmeye, problem keşfetmeye ve çözmeye iten görsel-ışitsel denemelerin öğrenimin verimliliğini arttırdığını kanıtlamaktadır. Literatür bölümünde değinildiği gibi görsel işitsel deneme birçok farklı disiplin tarafından kullanılmakta ve bu disiplinlerin öğrenme süreçlerinde de benzer türden etkiler yapmaktadır. Bu açıdan görsel işitsel denemenin öz-öğrenim süreçlerini tetikleyen yapısının hızla dönüşen Medya sektörünün yaratıcılık ve uyum sağlama baskısına yanıt verebilecek türde beceri ve yeteneklerin gelişmesine katkı sunacağı açıktır. Medya bölümlerinin programlarına, teorik ve uygulama derslerinin ötesinde teorinin ön planda olduğu ama açık-uçlu uygulamaya dayanan "melez" diyebileceğimiz dersler yerleştirmeleri, eğitimin verimliliği açısından önemli gözükmektedir. Bununla birlikte kısa vadede halihazırda var olan derslerin belli sayıda görsel-ışitsel deneme ödevini değerlendirme sürecine dahil etmeleri dijital çağda medya öğrencilerini güçlendirecek bir adım olarak önerilebilir. Ayrıca görsel-ışitsel deneme ödevlerinin, yeterli ekipmana sahip olmayan bölümlerdeki öğrencilerin teknik ve estetik açıdan gelişimi için önemli bir fırsat sunduğunun da altı çizilmelidir.

KAYNAKÇA

Binetto, J. (2024). Unsettling bodies: Video essay as embodied research, *Academic Quarter*, 27 (Spring), 57-70. Erişim adresi: https://www.zora.uzh.ch/id/eprint/262149/1/4_Unsettling_bodies_Binotto.pdf

Çelik, T. (2024). Görsel-işitsel denemelerin film eğitiminde kullanımı: Film sanatı dersi örneği. H. Önal ve diğerleri (Ed.), *Uluslararası Akademik Çalışmalarda/Yayıncılıkta Yeni biçim ve Metodoloji Arayışları Sempozyumu bildiri kitabı* (s. 25-49). Çanakkale. Erişim adresi: <https://cinearji.com/uluslararasi-akademik-calismalarda-yayincilikta-yeni-bicim-ve-metodoloji-arayislari-sempozyumu-bildiri-kitabi-yayinlandi/>

D’Cruz, G. (2020). 3 or 4 Things I know about the audiovisual essay or the pedagogical perils of constructive alignment. *Media Practice and Education*, 22(1), 61-72. <https://doi.org/10.1080/25741136.2021.1832768>

Dancus, A.M. & O’Leary, A. (2025). Literature and the video essay: Researching and teaching literature through moving images, *ELLA*, 3 (2), 1-27. <https://doi.org/10.58215/ella.79>

Eriksson, T. & Sørensen, I. E. (2012). Reflections on academic video. *Seminar.net-International journal of media, technology and lifelong learning*, 8(1), 1-15. <https://doi.org/10.7577/seminar.2399>

Faden, E.S. (2016). A manifesto for critical media. Thomas Van Den Berg & Mikloss Kiss (Ed.). *Film Studies in motion: From audiovisual essay to academic research video*. Erişim adresi: <https://scalar.usc.edu/works/film-studies-in-motion/media/faden-a-manifesto-for-critical-media>

Gills, L., Grant, C. & O’Leary, A. (2024a). Academic filmmaking in the new humanities: Articles. Introduction to the special issue. *Academic Quarter*, 27 (Spring), 4-17. <https://doi.org/10.54337/academicquarter.i27.8822>

Gills, L., Grant, C. & O’Leary, A. (2024b). Academic filmmaking in the new humanities: Video Essays. Introduction to the special issue. *Academic Quarter*, 28 (Fall), 4-17. <https://doi.org/10.54337/academicquarter.i28.8952>

Grant, C. (2013, Kasım). *How Long is a piece of string?* [Tam metin]. Audiovisual Essay Conference içinde sunulan bildiri. Goethe Üniversitesi ve Frankfurt Film Müzesi, Frankfurt. Erişim adresi: <https://reframe.sussex.ac.uk/audiovisualeessay/frankfurt-papers/catherine-grant/>

Grant, C. (2014). The Shudder of a Cinephiliac Idea? Videographic Film Studies Practice as Material Thinking, *Aniki*, 1 (1), 49-62. <https://doi.org/10.14591/aniki.v1n1.59>

Grant, C. (2020). İç içe geçen tutkular: Videografik derlemede kurgu yoluyla filmi düşünmek (İ. Gürkan, Çev.). *Sinecine*, 11(2), 357-374. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1141243>

Hughes, J. & Tolley, S. (2010). Engaging students through new literacies: The good, bad and curriculum of visual essays. *English in Education*, 44(1), 5-26, <https://doi.org/10.1111/j.1754-8845.2009.01054.x>

Kalantzis, M., & Cope, B. (2008). *New learning elements of a science of education*. New York: Cambridge University Press.

Keathley, C. (2011). La caméra-stylo: notes on video criticism and cinephilia. A. Clayton ve A. Klevan (Eds.), *The Language and Style of Film Criticism* (s. 177-191). Oxon: Routledge.

Keathley, C. (2014). Teaching videographic film studies. *The Cine-Files*, (7). Erişim adresi: <http://www.thecine-files.com/keathley/>

Keathley, C. & Mittel, J. (2019). Scholarship in sound & image: A pedagogical essay, Keathley, C. Mittell, J. & Grant, C. (Eds), *The videographic essay: Practice and pedagogy*. Erişim adresi: <http://videographicessay.org/works/videographic-essay/scholarship-in-sound--image?path=contents>

Lee, K. B. & Cipelletti, S. (2024). Investigating ecocinema through the Video Essay: Videographic scholarship as an environmental media studies pedagogy, *Academic Quarter*, 27 (Spring), 113-129. <https://doi.org/10.54337/academicquarter.i27.8831>

Lopez, C.A. & Martin, A. (2014). Introduction to the audiovisual essay: A child of two mothers. *Necus European Journal of Media Studies*, 3(2), 81-87. <http://dx.doi.org/10.25969/mediarep/15149>

Lopez, C. A. & Phillips, K. (2019, Mart - Nisan). *Video Essays in the curriculum: collaboration across the university to develop multimodal learning and digital media skills* [Öz]. Amicale konferansında sunulan bildiri, The American University, Cairo, Egypt. Erişim adresi: <https://www.amicalnet.org/assets/files/amical-2019-lopez.pdf>

McWhirter, A. (2015). Film criticism, film scholarship and the video essay. *Screen*, 56 (3), 369–377. <https://doi.org/10.1093/screen/hjv044>

Mistry, J. & Sakota, T. (2017). Filmmaking as research: Pedagogy and practice. *Journal of African Cinemas*, 9(2-3), 113–118. https://doi.org/10.1386/jac.9.2-3.113_2

Mittell, J. (2024). *The Chemistry of character in Breaking Bad: A videographic book*. Lever Press. <https://doi.org/10.3998/mpub.14330227>

Nguyen, T. (2022, Mart). The video essay boom. *Vox*. Erişim adresi: <https://www.vox.com/the-goods/22967496/youtube-tiktok-creators>

Ragupathi, K. (2012, Ağustos). Using multimodal communications for critical thinking assignments (Blog yazısı). Erişim adresi: <https://blog.nus.edu.sg/cdtkdr/2012/09/21/multimodal-communications/>

Redmond, S. & Tai, J. (2020). What's outside the learning box? Resisting traditional forms of learning and assessment with the video essay: a dialogue between screen media & education, *Media Practice and Education*, 22(1), 7-22. <https://doi.org/10.1080/25741136.2020.1832765>

Sekar, S. (2024). Video essay, videographic criticism, polymedial essayism, polymodal essayism. *Necsus_European Journal of Media Studies*, 13(1), 51-73. Erişim adresi: <https://mediarep.org/entities/article/8bbb16a8-7884-43ad-a1e7-df47e33fc79c/full>

Sendra, E. (2020). Videoessays: Curating and transforming film education through artistic research. *International Journal of Film and Media Arts*, 5(2), 65-81. Erişim adresi: <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/ijfma/article/view/7225>

Smarandache, L. (2021). The video-essay the tamed centaur of cyberspace: New perspectives of online communication, *Journal of Media Research*, 14(1), 39-54. Erişim Adresi: <https://www.mrjournal.ro/docs/R2/39jmr3.pdf>

Sterling, S. (2011). Transformative learning and sustainability: sketching the conceptual ground. *Learning and Teaching in Higher Education*, (5), 17-33. Erişim adresi: https://www.researchgate.net/publication/266184629_Transformative_Learning_and_Sustainability_Sketching_the_Conceptual_Ground

Stiegler, B. & V. Petit (2013). *Pharmacologie du front national: suivi du vocabulaire d'ars industrialis*. Paris: Flammarion.

Stiegler, B. (2016). *Automatic society volume 1: The future of work* (D. Ross, Çev.). Great Britain: Polity Books.

Stiegler, B. (2018). *The Neganthropocene*. D. Ross (Ed. ve Çev.). London: Open Humanities Press, 2018.

VanKooten, C. & Berkley, A. (2016). Messy problem-exploring through video in first-year writing: Assessing what counts. *Computers and Composition*, 40, 151-163. <http://dx.doi.org/10.1016/j.compcom.2016.04.001>

Visosevic, T. & Myers, A. (2017). Video Essay: the Multimodal Assignment of Now? K. Otreel-Cass (Ed.), 2. *Association for Visual Pedagogy Conference bildiri kitabı* (s. 166-171). Aalborg Üniversitesi, Danimarka: Svanemærket Basımevi. Erişim adresi: <https://ro.ecu.edu.au/ecuworkspost2013/5072/>

Walters, S.R., Hallas, J., Phelps, S. & Ikeda, E. (2015). Enhancing the ability of students to engage with theoretical concepts through the creation of learner-generated video assessment. *Sport Management Education Journal*, 9 (2), 102-112. <http://dx.doi.org/10.1123/SMEJ.2014-0041>

Yáñez, M. (2013, Kasım 23-24). *Thought, Action and Imagination* [Tam Metin]. The Audiovisual Essay: Practice and Theory International Workshop içinde sunulan bildiri, Goethe Üniversitesi ve Alman Film Müzesi, Frankfurt. Erişim adresi: <https://reframe.sussex.ac.uk/audiovisualessay/frankfurt-papers/manu-yanez/>

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

- **Etik kurul onayı:** Makalenin araştırması, Sakarya Üniversitesi, Sosyal ve Beşerî Bilimler Etik Kurulu’nun 14.03.2024 tarihli E-61923333-050.99-347507 sayılı kararı gereğince Etik Kurul Onayı almıştır.
 - **Yazar katkı oranları:** “Özgürleştirici Bir Öğrenme Süreci: Görsel-İşitsel Denemenin Medya Eğitimine Katkısı” başlıklı bu çalışmada Tülay Çelik (birinci yazar) %50, Burak Delier (ikinci yazar) %50 oranında katkı sağlamıştır.
 - **Çıkar çatışması:** Çıkar çatışması bulunmamaktadır.
 - **Finansal destek:** Yazar bu çalışma için finansal destek almadığını beyan etmiştir.
-

- **Ethics committee approval:** The research of the article has received Ethics Committee Approval from Sakarya University, Social and Human Sciences Ethics Committee in accordance with the decision numbered E-61923333-050.99-347507 dated 14.03.2024.
- **Author contribution rate:** In this study titled “A Liberating Learning Process: Contribution of Audiovisual Essay to Media Education”, Tülay Çelik (first author) contributed 50% and Burak Delier (second author) contributed 50%.
- **Conflict of interest:** There is no conflict of interest.
- **Grant support:** The author declared that this study has received no financial support.

Bu çalışma araştırma ve yayın etiğine uygun olarak gerçekleştirilmiştir.

This study was carried out in accordance with research and publication ethics.