

Visual Decision-Making in Graphic Design Education in the Age of Generative AI: The Changing Role of the Designer from Making to Selecting

Ceren Tekin Karagöz, Ph.D.

Pamukkale University, Faculty of Education

Denizli, Türkiye

ORCID ID:0000-0001-8718-9608

Abstract

The rapid integration of generative artificial intelligence into graphic design is transforming the designer's role in visual production and the competencies prioritized in design education. While traditional graphic design education has emphasized students' ability to create, organize, and technically develop visual compositions, generative AI systems can produce numerous visual alternatives within a short period. This transformation increases the importance of making informed visual decisions among generated alternatives.

This study aims to discuss visual decision-making in graphic design education in the context of generative AI and to examine the changing role of the designer from a producer toward a selector, evaluator, and director of visual outcomes. The study is designed as a conceptual review of recent literature on generative AI, graphic design education, design processes, and human–AI interaction. Based on the conceptual synthesis, visual decision-making in AI-assisted graphic design is proposed as a process involving generating alternatives, comparing and selecting outputs, evaluating aesthetic and communicative appropriateness, refining visual outcomes, and justifying final design decisions.

The study argues that generative AI does not eliminate the designer's role but changes the nature of human contribution within the design process. Accordingly, graphic design education should extend beyond technical software skills and visual production to develop students' abilities to critically evaluate, select, refine, and justify AI-generated visual alternatives. Visual decision-making may therefore become a central competency for educating designers capable of maintaining meaningful human agency within AI-assisted creative processes.

Keywords: Generative artificial intelligence, Graphic design education, Visual decision-making, Design education, Human–AI interaction.

Introduction

systems, image-editing tools, and generative functions incorporated into professional software. For a designer working on a poster, editorial image, or campaign visual, the immediate change is practical: several directions can be produced and tested before any one of them is developed in detail. The design problem, however, is not resolved by the availability of more images. Each output still has to be read in relation to the brief, the audience, the message, and the visual system in which it will appear.

This distinction is already visible in graphic design education. Hwang and Wu (2025) examined text-to-image generation in a graphic design course and reported that its use called for changes in educational goals and teaching methods. Wagler (2025), working in an advertising design and layout course, observed students using GenAI during ideation and experimentation while also raising questions about originality, strategic creativity, and professional practice. These studies place the issue inside ordinary studio concerns: how an idea is developed, how alternatives are judged, and how a visual response is defended during critique.

The number of generated alternatives can also be misleading. In an experimental visual ideation task, Wadinambiarachchi et al. (2024) found greater fixation on an initial example among participants who used an AI image generator. The same group produced fewer ideas and showed lower variety and originality than the baseline group. Their results concern a specific experimental setting, but they are directly relevant to design teaching because they show that rapid variation and divergent thinking are not equivalent. A screen filled with alternatives may still represent a narrow conceptual search.

Studies of human-AI co-creation describe a similarly uneven distribution of work. Chen et al. (2025), reviewing 80 studies, organized this literature around cognition, process, method, and outcome. Fang et al. (2025), in a systematic review of GenAI-enhanced conceptual design, identified different forms of collaboration across design stages. What varies from one workflow to another is the location of human intervention: framing the task, setting constraints, interpreting results, selecting a direction, or revising what the system has produced. For graphic design education, these interventions are useful because they indicate where disciplinary knowledge can be observed.

Tekin Karagöz (2024) discusses artificial intelligence within a broader account of new media and visual arts education, bringing image generators into the same educational field as digital production tools. The present study develops one part of that discussion by concentrating on visual judgment in graphic design. Visual decision-making is used here to refer to the designer's choices when alternatives are compared, retained, rejected, altered, placed in context, and finally explained. The paper is a conceptual study based on a narrative reading of current literature. Five recurring activities are used to organize the discussion, but they are not proposed as a universal sequence or a validated measurement model. In studio work they often overlap, repeat, or occur in a different order.

2. Generative AI and Changes in the Graphic Design Process

Graphic design has been repeatedly reorganized by changes in production technology. Desktop publishing altered page construction; image-processing software expanded photographic manipulation; vector applications changed illustration and typographic production. GenAI introduces a different starting condition because visual material can be proposed from verbal instructions, reference images, or transformations before the designer has manually constructed the image. This affects early exploration as well as later editing.

Research across design disciplines describes GenAI mainly in relation to ideation, visualization, and iterative development (Choudhury et al., 2025). Chen et al. (2025) and Fang et al. (2025) show that there is no single human-AI workflow. Designers may move between writing prompts, inspecting results, changing constraints, introducing references, and developing selected material. In practice, this means that generation can occur several times during one project rather than occupying a single preliminary stage.

The educational literature records the same movement. Suk (2025) found that design students associated GenAI with idea expansion, efficiency, and expressive possibilities, but prompt writing and revision remained difficult. Hwang and Wu (2025) reached a related conclusion in a workshop-based graphic design study: text-to-image systems changed the tasks students performed and the way those tasks had to be taught. Wagler (2025) adds an important studio perspective by showing that discussion and reflection remain necessary when generated material

enters a design course. The tool may accelerate production, yet students still need a basis for deciding what deserves further work.

A typical graphic design problem makes this clear. A generated image may be technically polished and still fail as a poster because its focal point competes with the headline, its symbolic content is irrelevant to the message, or its composition leaves no workable area for typography. Another output may look unfinished but offer a more useful structure for the brief. Such judgments rely on graphic design knowledge. They cannot be reduced to the visual finish of the generated image.

Studio assessment is affected for the same reason. Park (2025) discusses GenAI in relation to critique, collaboration, creative agency, ethical responsibility, and the visibility of process. If assessment is based only on the final image, the instructor has little evidence of how the student arrived there. Sketches, prompt changes, discarded outputs, intermediate compositions, and software edits can show where the student recognized a problem or changed direction. These records are familiar to studio education even though some of the material is now generated computationally.

This is also why the distinction between 'AI work' and 'software work' is becoming less useful in graphic design. Tekin Karagöz (2024) discusses AI image generation alongside Photoshop, Illustrator, Procreate, and other digital production environments. In a current workflow, an image may be generated, cropped, masked, composited, redrawn, recolored, vectorized, and combined with typography before it becomes part of a finished design. Generation and editing belong to the same production history, even when different tools are used.

3. Visual Decision-Making

Visual decision-making is used in this paper as a design term. It covers the judgments through which a designer decides what to keep, what to change, and what to discard. The criteria are not identical for every project. An editorial spread may give priority to reading order and the relation between image and text; a poster may depend more heavily on distance, hierarchy, and immediate recognition; an identity system requires consistency across several applications. Color, typography, composition, legibility, cultural reference, audience, and communication purpose enter these decisions in different combinations.

GenAI makes the selection problem more noticeable because alternatives accumulate quickly. Some differences are substantial; others are variations of the same visual idea. Wadinambiarachchi et al. (2024) provide empirical grounds for taking this distinction seriously. Their findings on fixation suggest that students should be asked to describe conceptual differences among alternatives instead of presenting a sequence of stylistic variations as evidence of exploration.

Professional judgment also appears in the human-AI co-creation literature. Chen et al. (2025) describe changes in design cognition and process, and Fang et al. (2025) identify different collaboration modes across conceptual design. These accounts locate human work in several places: defining a task, setting limits, interpreting outputs, and deciding what should happen next. In a studio course, critique can make these decisions explicit. The instructor can ask why one image was retained, which feature of the brief led to a revision, or why a visually attractive result was rejected.

Cultural knowledge becomes especially important when a generated image draws on an identifiable historical or artistic language. A model can produce a plausible stylistic resemblance without accounting for the cultural position of the source, the accuracy of its symbols, or the implications of placing that style in a new context. This is a design issue because visual references communicate before they are explained verbally.

Two contemporary practices illustrate different aspects of this problem. Refik Anadol works with data, machine intelligence, immersive environments, and spatial presentation. Anadol (2022) describes this relationship from within his own practice, while Oktan and Akyol Oktan (2024) examine 26 projects in relation to data visualization, artificial intelligence, memory, space, and audience. The computational image is only one part of these works; data selection, scale, architectural setting, and the conditions of viewing contribute to their meaning.

Murat Palta approaches visual transformation from another direction. His work brings the pictorial conventions of Ottoman miniature into contact with cinema and contemporary popular culture. Aracı (2025) discusses this practice through hybrid aesthetics, glocalization, and cultural sustainability. For design education, the relevance of Palta's work lies in the knowledge required to transform a historical visual language rather than merely reproduce its surface characteristics.

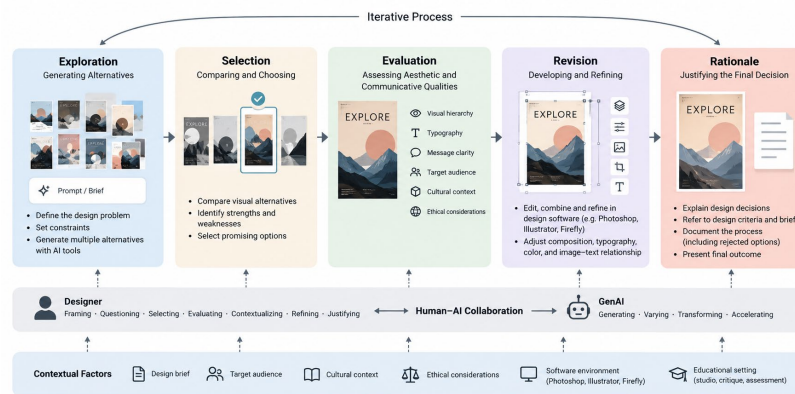
Iconography, narrative organization, cultural reference, and contemporary context all affect the reading of the image.

Anadol and Palta are used here for this limited purpose and are not treated as templates for the stages discussed later. Together they show that visual judgment may concern technological material, historical reference, spatial presentation, or cultural meaning. The criteria change with the work. That variability is precisely why visual decision-making is more useful as a studio question than as a fixed checklist.

4. Decision-Making Across an AI-Supported Studio Workflow

The recurring activities identified in this study are presented in Figure 1 as interconnected decision sites within an AI-supported design workflow. Their arrangement reflects the iterative character of studio practice: exploration, selection, evaluation, revision, and rationale may overlap or lead back to earlier decisions rather than follow a fixed sequence.

Figure 1
*Visual
Making in an
Graphic
Workflow*



*Decision-
AI-Supported
Design*

Note. Conceptual framework developed by the author; the figure was visualized with the assistance of OpenAI's ChatGPT image-generation tool.

4.1. Exploration, Selection, and Evaluation

At the beginning of a project, GenAI can enlarge the field of material available for discussion. Prompts, reference images, parameters, and successive revisions determine how broad that field

becomes. Alsswey (2025), in a controlled study with 112 students in a design software course, reported significant differences between intervention and control groups in utilitarian benefits, hedonic benefits, learnability, and user experience after the use of AI graphic design tools. These findings concern students' experience with the tools; they do not establish the quality of every generated alternative. For studio teaching, the distinction matters. Exploration can be documented by asking students to pursue more than one conceptual direction and to explain how those directions differ.

Selection begins before generation ends. A student may discard an output immediately because it misreads the brief, keep another as a compositional reference, and use a third only for a particular texture or figure. The useful question is not how many images were produced but what role each selected image has in the developing design. Criteria may include the clarity of the message, relation to the audience, hierarchy, typographic potential, technical feasibility, and the cultural associations carried by the imagery.

Evaluation is often inseparable from this selection. Once an alternative enters the layout, weaknesses that were not apparent in isolation become visible. An image may lose its effectiveness when combined with type; a color relationship may weaken legibility; a visual metaphor may prove too literal or culturally ambiguous. At this point the designer may return to generation, alter the brief, or continue with manual editing. The movement is recursive and depends on the particular problem rather than on a predetermined order.

4.2. Revision, Production, and Rationale

Selected material rarely remains untouched. It may be regenerated in part, masked, composited, redrawn, retouched, or reconstructed. Typography, grids, vector elements, and color systems may be developed separately and then integrated with the generated image. Tekin Karagöz (2024) places AI image generation within a wider ecology of new-media and digital production tools in visual arts education. This is a useful description of the studio situation: the provenance of an element matters, but so does the work performed on it after generation.

Revision also provides evidence of learning. A student who identifies a weak focal point and restructures the composition demonstrates a different level of engagement from a student who accepts the first plausible output. The same applies to typographic integration, cropping, color

correction, or the removal of misleading details. Intermediate files can therefore be discussed during critique without turning process documentation into a mechanical record of every action.

The final rationale gives the student an opportunity to connect these decisions to the brief. A concise account can identify the selected direction, the main revisions, the role of AI-generated material, and the reasons for the final composition. Prompt histories and rejected alternatives may support this explanation when they are relevant, but they are evidence rather than ends in themselves. What matters for assessment is whether the student can relate visual choices to communication goals and demonstrate control over the developing work.

Viewed together, exploration, selection, evaluation, revision, and rationale describe recurring moments in AI-supported graphic design. They correspond to the five activities identified in this study, but the studio workflow does not require five separate steps. Several may occur in the same critique or software session, and a late revision may reopen an earlier question. The framework is therefore best understood as a set of decision sites that can be observed across a project.

5. Implications for Graphic Design Education

The teaching context is changing because generative systems are entering software environments already used in graphic design courses. Osei-Wusu et al. (2026) developed an AI-assisted pedagogical framework for beginner graphic design using AI-powered platforms that included Adobe Firefly. Erlyana and Saputra (2026) compared Midjourney, DALL-E, and Adobe Firefly with undergraduate visual communication design students. These studies place generative tools inside design instruction and provide a more concrete basis for curriculum discussion than treating AI as a separate specialist topic.

For studio teaching, the immediate issue is how these functions are introduced alongside established software skills. Students learning Photoshop or Illustrator may encounter generative operations in the same broader workflow as masking, compositing, vector editing, typography, and layout. An instructor therefore has to address the decisions surrounding those operations. A generative fill, for example, can be discussed in terms of composition and continuity; an AI-generated image can be evaluated for its relationship to a headline, target audience, or cultural reference. The familiar language of graphic design remains applicable.

This has consequences for assignments. A final poster alone may provide too little information about the student's contribution. A compact process submission can include the brief interpretation, a few significant alternatives, selected revisions, and the final rationale. The number of process items should depend on the assignment rather than on a fixed template. In some projects a prompt sequence may be informative; in others, layered files or successive layouts may reveal more about the student's decisions.

Critique can work in the same way. Instead of separating AI use into a technical discussion, the instructor can ask ordinary design questions: Where does the eye move first? Does the image support or compete with the typography? Is the reference appropriate for this audience? What changed between these two versions? Why was this direction abandoned? Such questions keep the focus on design knowledge while making the use of generative tools discussable.

Ethical questions also belong to project work. Hu and Wang (2025) developed an ethical-touchpoints framework in design education using tools including ChatGPT, Adobe Firefly, and Runway ML. Their pilot study addresses transparency, reliability, and human-AI collaboration within an AI-enhanced motion graphics project. Chiu et al. (2024), from a broader educational perspective, distinguish AI literacy from AI competency and include knowledge, application, ethics, collaboration, and self-reflection in their framework. In a graphic design course, these concerns can be attached to concrete decisions about attribution, source material, reliability, and disclosure rather than taught only as abstract principles.

Foundational instruction remains necessary because it supplies the criteria used during these discussions. Typography, composition, hierarchy, color, image-text relations, visual culture, and communication theory allow students to explain why one solution works differently from another. The spread of GenAI in professional software changes where these criteria are applied; it does not make them secondary. For that reason, teaching AI in the graphic design studio is most coherent when it is attached to existing design problems, critique practices, and production methods.

Result

GenAI has increased the speed with which visual material can be produced and revised in graphic design. The literature reviewed here shows that this change affects ideation, studio practice, and assessment. Hwang and Wu (2025) document changes in graphic design education associated with

text-to-image generation, while Wagler (2025) records its use in design ideation and classroom discussion. Wadinambiarachchi et al. (2024) add an important qualification: under the conditions of their experiment, AI-supported ideation was associated with greater fixation and lower variety and originality. These findings make the designer's choices around generated material an appropriate object of educational attention.

The paper has organized those choices around five recurring activities: producing alternatives, selecting among them, evaluating their visual and communicative qualities, revising selected material, and explaining the final decision. In practice, these activities overlap. They can occur in a different order, repeat several times, or disappear into a single period of studio work. Their value as a framework lies in identifying places where design knowledge can be discussed and assessed, not in prescribing a five-step method.

For graphic design education, the immediate task is curricular rather than speculative. Generative systems such as Adobe Firefly are already being studied within design education (Erlyana & Saputra, 2026; Osei-Wusu et al., 2026). Studio courses can respond by documenting selected parts of the design process, using critique to examine visual choices, and asking students to account for the role of generated material in the finished work. This keeps attention on disciplinary learning while acknowledging the production environment students now encounter.

The framework remains conceptual. Its usefulness should be examined through classroom research. Think-aloud protocols, critique transcripts, process files, interviews, and rubrics could show whether the proposed decision sites are observable in student work and whether they differ between AI-supported and non-AI-supported projects. Such evidence would allow the framework to be revised on the basis of actual studio practice.

References

- Alsswey, A. (2025). Examining students' perspectives on the use of artificial intelligence tools in higher education: A case study on AI tools of graphic design. *Acta Psychologica*, 258, 105190. <https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2025.105190>
- Anadol, R. (2022). Space in the mind of a machine: Immersive narratives. *Architectural Design*, 92(3), 28–37. <https://doi.org/10.1002/ad.2810>

Aracı, A. (2025). Hybrid aesthetics and cultural sustainability in the context of glocalization: Reshaping strategies in art. In D. Aydoğan (Ed.), *Art management: Selected topics*. Özgür Yayınları. <https://doi.org/10.58830/ozgur.pub904.c3739>

Chen, G., Yu, Z., Xie, Y., Liu, Z., & Yu, C. (2025). The study of human-AI co-creation design under generative artificial intelligence: Cognition, process, method, and outcome. *Journal of Engineering Design. Advance online publication*. <https://doi.org/10.1080/09544828.2025.2567155>

Chiu, T. K. F., Ahmad, Z., Ismailov, M., & Sanusi, I. T. (2024). What are artificial intelligence literacy and competency? A comprehensive framework to support them. *Computers and Education Open*, 6, 100171. <https://doi.org/10.1016/j.caeo.2024.100171>

Choudhury, M. M., Eisenbart, B., & Kuys, B. (2025). Artificial intelligence (AI) in the design process – A review and analysis on generative AI perspectives. *Proceedings of the Design Society*, 5, 631–640. <https://doi.org/10.1017/pds.2025.10077>

Erlyana, Y., & Saputra, M. G. (2026). Comparative study of generative AI tools in visual communication design education: Creativity and usability. *JITK (Jurnal Ilmu Pengetahuan dan Teknologi Komputer)*, 11(3), 733–742. <https://doi.org/10.33480/jitk.v11i3.7087>

Fang, C., Zhu, Y., Fang, L., Long, Y., Lin, H., Cong, Y., & Wang, S. J. (2025). Generative AI-enhanced human-AI collaborative conceptual design: A systematic literature review. *Design Studies*, 97, 101300. <https://doi.org/10.1016/j.destud.2025.101300>

Hu, N., & Wang, W. (2025). Ethical touchpoints: A tool-based framework for teaching AI ethics in design education. In C.-Y. Chang, C.-H. Chen, & Y. Hsu (Eds.), *IASDR 2025: Design Next*. <https://doi.org/10.21606/iasdr.2025.954>

Hwang, Y., & Wu, Y. (2025). Graphic design education in the era of text-to-image generation: Transitioning to contents creator. *International Journal of Art & Design Education*, 44(1), 239–253. <https://doi.org/10.1111/jade.12558>

Oksanen, A., Cvetkovic, A., Akin, N., Latikka, R., Bergdahl, J., Chen, Y., & Savela, N. (2023). Artificial intelligence in fine arts: A systematic review of empirical research. *Computers in Human Behavior: Artificial Humans*, 1(2), 100004. <https://doi.org/10.1016/j.chbah.2023.100004>

Oktan, A., & Akyol Oktan, K. (2024). Refik Anadol's AI-based digital art and its intellectual connotations. *Galactica Media: Journal of Media Studies*, 6(3), 17–43. <https://doi.org/10.46539/gmd.v6i3.478>

Osei-Wusu, F., Asante, G., Asiedu, W., Muntaka, S. A., Yeboah, D., & Azameti, C. Y. (2026). An AI assisted pedagogical framework for improving beginner graphic design learning outcomes. *Discover Education*, 5, 328. <https://doi.org/10.1007/s44217-026-01352-w>

Park, H. (2025). Generative AI in studio-based design education: Human–AI relationships, collaboration and assessment. In C.-Y. Chang, C.-H. Chen, & Y. Hsu (Eds.), *IASDR 2025: Design Next*. <https://doi.org/10.21606/iasdr.2025.845>

Suk, K. J. (2025). How to use generative AI tools in design education: Focusing on the design production process. *Journal of Basic Design & Art*, 26(5), 323–336. <https://doi.org/10.47294/KSBDA.26.5.22>

Tekin Karagöz, C. (2024). Görsel sanatlar eğitiminde yeni medya ve yapay zekâ teknolojileri: Tech Nouveau. In F. Geçen (Ed.), *Sanat eğitiminde yeni yaklaşımlar-1*. Akademisyen Kitabevi. <https://doi.org/10.37609/akya.3393.c8833>

Wadinambiarachchi, S., Kelly, R. M., Pareek, S., Zhou, Q., & Velloso, E. (2024). The effects of generative AI on design fixation and divergent thinking. In *Proceedings of the 2024 CHI Conference on Human Factors in Computing Systems* (Article 380, pp. 1–18). Association for Computing Machinery. <https://doi.org/10.1145/3613904.3642919>

Wagler, A. (2025). Exploring generative AI as part of the design and creative process. *Journal of Advertising Education*, 29(2), 118–132. <https://doi.org/10.1177/10980482251347510>

Üretken Yapay Zekâ Çağında Grafik Tasarım Eğitiminde Görsel Karar Verme: Tasarımcının Üretmekten Seçmeye Değişen Rolü

Pamukkale Üniversitesi , Eğitim Fakültesi

Denizli, Türkiye

ORCID ID:0000-0001-8718-9608

Özet

Üretken yapay zekânın grafik tasarıma hızla entegre olması, tasarımcının görsel üretimdeki rolünü ve tasarım eğitiminde önceliklendirilen yeterlikleri dönüştürmektedir. Geleneksel grafik tasarım eğitimi öğrencilerin görsel kompozisyon oluşturma, düzenleme ve teknik olarak geliştirme becerilerine odaklanırken, üretken yapay zekâ sistemleri kısa sürede çok sayıda görsel alternatif üretebilmektedir. Bu dönüşüm, üretilen alternatifler arasından bilinçli görsel kararlar verme becerisinin önemini artırmaktadır.

Bu çalışma, üretken yapay zekâ bağlamında grafik tasarım eğitiminde görsel karar vermeyi tartışmayı ve tasarımcının rolünün üreticiden görsel çıktıları seçen, değerlendiren ve yönlendiren bir konuma doğru değişimini incelemeyi amaçlamaktadır. Çalışma; üretken yapay zekâ, grafik tasarım eğitimi, tasarım süreçleri ve insan-yapay zekâ etkileşimine ilişkin güncel literatürün kavramsal bir incelemesi olarak tasarlanmıştır. Kavramsal sentez doğrultusunda, yapay zekâ destekli grafik tasarımda görsel karar verme; alternatif üretme, çıktıları karşılaştırma ve seçme, estetik ve iletişimsel uygunluğu değerlendirme, görsel çıktıları geliştirme ve nihai tasarım kararlarını gerekçelendirme etkinliklerini içeren bir süreç olarak ele alınmaktadır.

Çalışma, üretken yapay zekânın tasarımcının rolünü ortadan kaldırmadığını; insan katkısının tasarım sürecindeki niteliğini değiştirdiğini ileri sürmektedir. Bu doğrultuda grafik tasarım eğitiminin, teknik yazılım becerileri ve görsel üretimin ötesine geçerek öğrencilerin yapay zekâ tarafından üretilen görsel alternatifleri eleştirel biçimde değerlendirme, seçme, geliştirme ve gerekçelendirme becerilerini geliştirmesi gerekmektedir. Görsel karar verme, yapay zekâ destekli yaratıcı süreçlerde anlamlı insan etkinliğini sürdürebilen tasarımcıların yetiştirilmesinde temel bir yeterlik hâline gelebilir.

Anahtar Kelimeler: Üretken yapay zekâ, Grafik tasarım eğitimi, Görsel karar verme, Tasarım eğitimi, İnsan-yapay zekâ etkileşimi.

1. Giriş

Üretken yapay zekâ (GenAI), metinden görsele sistemler, görüntü düzenleme araçları ve profesyonel yazılımlara entegre edilen üretken işlevler aracılığıyla grafik tasarım alanına girmiştir. Poster, editoryal görsel ya da kampanya görseli üzerinde çalışan bir tasarımcı açısından en belirgin değişim pratiktir: herhangi bir yön ayrıntılı biçimde geliştirilmeden önce birden fazla görsel yön üretilebilmekte ve denenebilmektedir. Ancak daha fazla görselin erişilebilir olması tasarım problemini kendiliğinden çözmez. Her çıktı; tasarım problemi, hedef kitle, mesaj ve içinde yer alacağı görsel sistemle ilişkili olarak değerlendirilmek zorundadır.

Bu ayrım grafik tasarım eğitiminde de görülmektedir. Hwang ve Wu (2025), bir grafik tasarım dersinde metinden görsele üretimi incelemiş ve kullanımının eğitim hedefleri ile öğretim yöntemlerinde değişiklik gerektirdiğini bildirmiştir. Wagler (2025), reklam tasarımı ve sayfa düzeni dersinde öğrencilerin GenAI'yi fikir geliştirme ve deneme süreçlerinde kullandıklarını; bununla birlikte özgünlük, stratejik yaratıcılık ve mesleki uygulamaya ilişkin soruların gündemde kaldığını gözlemlemiştir. Bu çalışmalar konuyu tasarım atölyesinin olağan sorunları içine yerleştirmektedir: bir fikrin nasıl geliştirildiği, alternatiflerin nasıl değerlendirildiği ve bir görsel çözümün eleştiri sürecinde nasıl savunulduğu.

Üretilen alternatiflerin sayısı yanıltıcı da olabilir. Wadinambiarachchi ve arkadaşları (2024), deneysel bir görsel fikir geliştirme görevinde yapay zekâ görüntü üreticisi kullanan katılımcıların başlangıç örneğine daha fazla sabitlendiğini belirlemiştir. Aynı grup daha az fikir üretmiş; çeşitlilik ve özgünlük düzeyleri de temel karşılaştırma grubundan daha düşük bulunmuştur. Bulgular belirli bir deneysel bağlama aittir; ancak hızlı varyasyon üretimi ile ıraksak düşünmenin aynı şey olmadığını göstermesi bakımından tasarım eğitimi açısından doğrudan önem taşımaktadır. Alternatiflerle dolu bir ekran, kavramsal açıdan hâlâ dar bir arayışı temsil edebilir.

İnsan-yapay zekâ ortak üretimine ilişkin çalışmalar da iş bölümünün tek biçimli olmadığını göstermektedir. Chen ve arkadaşları (2025), 80 çalışmayı inceleyerek bu literatürü biliş, süreç, yöntem ve çıktı boyutlarında düzenlemiştir. Fang ve arkadaşları (2025) ise GenAI destekli kavramsal tasarıma ilişkin sistematik incelemelerinde tasarım aşamalarında farklı iş birliği biçimleri belirlemiştir. Bir iş akışından diğerine değişen unsur, insan müdahalesinin nerede gerçekleştiğidir: görevin çerçevelenmesi, sınırlamaların belirlenmesi, sonuçların yorumlanması, bir yönün seçilmesi veya sistemin ürettiği içeriğin yeniden düzenlenmesi. Grafik tasarım eğitimi açısından bu müdahaleler, disipline özgü bilginin nerede gözlemlenebileceğini göstermesi bakımından önemlidir.

Tekin Karagöz (2024), yapay zekâyı yeni medya ve görsel sanatlar eğitiminin daha geniş bağlamı içinde ele almakta ve görüntü üreticilerini dijital üretim araçlarıyla aynı eğitim alanı içinde değerlendirmektedir. Bu çalışma, söz konusu tartışmanın bir bölümünü grafik tasarımda görsel yargıya odaklanarak geliştirmektedir. Burada görsel karar verme; alternatiflerin karşılaştırılması, korunması, elenmesi, değiştirilmesi, bağlama yerleştirilmesi ve sonunda açıklanması sırasında tasarımcının yaptığı seçimleri ifade etmektedir. Makale, güncel literatürün anlatısal okunmasına dayanan kavramsal bir çalışmadır. Tartışmayı düzenlemek amacıyla beş yinelenen etkinlik kullanılmaktadır; ancak bunlar evrensel bir sıra ya da doğrulanmış bir ölçme modeli olarak önerilmemektedir. Atölye çalışmalarında bu etkinlikler çoğu zaman örtüşmekte, tekrarlanmakta veya farklı bir sırada gerçekleşmektedir.

2. Üretken Yapay Zekâ ve Grafik Tasarım Sürecindeki Değişimler

Grafik tasarım, üretim teknolojilerindeki değişimlerle sürekli yeniden biçimlenmiştir. Masaüstü yayıncılık sayfa oluşturma süreçlerini değiştirmiş; görüntü işleme yazılımları fotoğrafik müdahale olanaklarını genişletmiş; vektörel uygulamalar illüstrasyon ve tipografik üretimi dönüştürmüştür. GenAI ise farklı bir başlangıç koşulu ortaya koymaktadır; çünkü tasarımcı görüntüyü elle oluşturmadan önce sözel komutlar, referans görseller veya dönüşümler aracılığıyla görsel malzeme önerilebilmektedir. Bu durum hem ilk keşif aşamalarını hem de sonraki düzenleme süreçlerini etkilemektedir.

Tasarım disiplinleri genelindeki araştırmalar GenAI'yi ağırlıklı olarak fikir geliştirme, görselleştirme ve yinelenmeli geliştirme süreçleriyle ilişkilendirmektedir (Choudhury et al., 2025). Chen ve arkadaşları (2025) ile Fang ve arkadaşları (2025), tek bir insan-yapay zekâ iş akışının bulunmadığını göstermektedir. Tasarımcılar komut yazma, sonuçları inceleme, kısıtları değiştirme, referans ekleme ve seçilen malzemeyi geliştirme arasında hareket edebilmektedir. Uygulamada bu durum, üretimin yalnızca ilk aşamada gerçekleşmesi yerine aynı proje içinde birkaç kez tekrarlanabileceği anlamına gelmektedir.

Eğitim literatüründe de benzer bir hareket görülmektedir. Suk (2025), tasarım öğrencilerinin GenAI'yi fikirleri genişletme, verimlilik ve ifade olanaklarıyla ilişkilendirdiğini; ancak komut yazma ve revizyonun güçlük oluşturmaya devam ettiğini belirlemiştir. Hwang ve Wu (2025), atölye temelli grafik tasarım çalışmalarında metinden görsele sistemlerin öğrencilerin gerçekleştirdiği görevleri ve bu görevlerin öğretim biçimini değiştirdiği sonucuna ulaşmıştır. Wagler (2025) ise üretilmiş görsel malzemenin tasarım dersine girdiği durumlarda tartışma ve yansıtmanın önemini koruduğunu göstermektedir. Araç üretimi hızlandırabilir; ancak öğrencilerin hangi çıktının geliştirilmeye değer olduğuna karar verebilmesi için bir değerlendirme temeline gereksinimi vardır.

Tipik bir grafik tasarım problemi bunu açık biçimde göstermektedir. Üretilmiş bir görüntü teknik açıdan etkileyici olabilir; ancak odak noktası başlıkla rekabet ettiği, sembolik içeriği mesajla ilgisiz olduğu veya kompozisyonu tipografi için kullanılabilir alan bırakmadığı için poster olarak başarısız olabilir. Başka bir çıktı tamamlanmamış görünebilir fakat tasarım problemi için daha işlevsel bir yapı sunabilir. Bu tür yargılar grafik tasarım bilgisine dayanır ve yalnızca üretilen görüntünün yüzeysel görsel niteliğine indirgenemez.

Atölye değerlendirmesi de aynı nedenle etkilenmektedir. Park (2025), GenAI'yi eleştiri, iş birliği, yaratıcı özerklik, etik sorumluluk ve sürecin görünürlüğü bağlamında tartışmaktadır. Değerlendirme yalnızca nihai görüntüye dayanırsa öğretim elemanının öğrencinin sonuca nasıl ulaştığına ilişkin kanıtı sınırlı kalır. Eskizler, komut değişiklikleri, elenen çıktılar, ara kompozisyonlar ve yazılım üzerinde yapılan düzenlemeler öğrencinin bir problemi nerede fark ettiğini veya yönünü nerede değiştirdiğini gösterebilir. Malzemenin bir bölümü artık hesaplamalı olarak üretilse de bu tür kayıtlar atölye eğitiminin tanıdık unsurlarıdır.

Bu nedenle grafik tasarımda 'yapay zekâ işi' ile 'yazılım işi' arasındaki ayrım giderek daha az işlevsel hâle gelmektedir. Tekin Karagöz (2024), yapay zekâ ile görüntü üretimini Photoshop, Illustrator, Procreate ve diğer dijital üretim ortamlarıyla birlikte ele almaktadır. Güncel bir iş akışında görüntü üretilebilir, kırılabilir, maskelenebilir, birleştirilebilir, yeniden çizilebilir, renklendirilebilir, vektöre dönüştürülebilir ve tamamlanmış bir tasarımın parçası hâline gelmeden önce tipografiyle bütünleştirilebilir. Farklı araçlar kullanılsa bile üretim ve düzenleme aynı üretim geçmişinin parçalarıdır.

3. Görsel Karar Verme

Görsel karar verme bu çalışmada bir tasarım terimi olarak kullanılmaktadır. Kavram, tasarımcının neyin korunacağına, neyin değiştirileceğine ve neyin eleneceğine ilişkin yargılarını kapsamaktadır. Ölçütler her proje için aynı değildir. Editoryal bir sayfa düzeninde okuma sırası ile görsel-metin ilişkisi öncelikli olabilir; bir poster uzaklıktan algılanma, hiyerarşi ve hızlı tanınmaya daha fazla bağlı olabilir; kurumsal kimlik sistemi ise farklı uygulamalar arasında tutarlılık gerektirir. Renk, tipografi, kompozisyon, okunabilirlik, kültürel referans, hedef kitle ve iletişim amacı bu kararlara farklı birleşimlerle katılır.

GenAI, alternatiflerin hızla birikmesi nedeniyle seçim problemini daha görünür hâle getirmektedir. Bazı farklılıklar belirgindir; bazıları ise aynı görsel fikrin varyasyonlarıdır. Wadinambiarachchi ve arkadaşlarının (2024) sabitlenmeye ilişkin bulguları bu ayrımın önemini ampirik olarak desteklemektedir. Bulgular, öğrencilerden yalnızca stilistik varyasyon dizilerini keşif kanıtı olarak sunmaları yerine alternatifler arasındaki kavramsal farklılıkları açıklamalarının istenmesi gerektiğini düşündürmektedir.

Mesleki yargı insan-yapay zekâ ortak üretimi literatüründe de görülmektedir. Chen ve arkadaşları (2025) tasarım bilşi ve süreçlerindeki değişimleri açıklarken, Fang ve arkadaşları (2025) kavramsal tasarım boyunca farklı iş birliği biçimleri belirlemektedir. Bu çalışmalar insan emeğini görevi tanımlama, sınır koyma, çıktıları yorumlama ve bir sonraki adımı belirleme gibi farklı noktalara yerleştirmektedir. Atölye derslerinde eleştiri süreci bu kararları görünür kılabilir. Öğretim elemanı bir görüntünün neden korunduğunu, tasarım probleminin hangi özelliğinin revizyona yol açtığını veya görsel açıdan çekici bir sonucun neden elendiğini sorabilir.

Üretilen görüntü tanımlanabilir tarihsel veya sanatsal bir görsel dile dayandığında kültürel bilgi özellikle önem kazanır. Bir model, kaynağın kültürel konumunu, sembollerin doğruluğunu veya söz konusu üslubun yeni bir bağlama taşınmasının sonuçlarını hesaba katmadan ikna edici bir stil benzerliği üretebilir. Bu, görsel referansların sözel açıklamadan önce iletişim kurması nedeniyle doğrudan bir tasarım problemidir.

İki çağdaş sanat pratiği bu sorunun farklı yönlerini görünür kılmaktadır. Refik Anadol veri, makine zekâsı, sürükleyici ortamlar ve mekânsal sunumla çalışmaktadır. Anadol (2022) bu ilişkiyi kendi pratiği içinden açıklarken, Oktan ve Akyol Oktan (2024) 26 projeyi veri görselleştirme, yapay zekâ, bellek, mekân ve izleyici ilişkisi üzerinden incelemektedir. Hesaplamalı görüntü bu çalışmaların yalnızca bir parçasıdır; veri seçimi, ölçek, mimari ortam ve izleme koşulları da anlamın oluşumuna katkı sağlamaktadır.

Murat Palta görsel dönüşüme başka bir yönden yaklaşmaktadır. Çalışmaları Osmanlı minyatürünün resimsel geleneklerini sinema ve çağdaş popüler kültürle buluşturmaktadır. Aracı (2025), bu pratiği hibrit estetik, glokalleşme ve kültürel sürdürülebilirlik bağlamında ele almaktadır. Tasarım eğitimi açısından Palta'nın çalışmalarının önemi, tarihsel bir görsel dilin yalnızca yüzey özelliklerini yeniden üretmekten çok onu dönüştürmek için gereken bilgiyi göstermesidir. İkonografi, anlatı düzeni, kültürel referans ve çağdaş bağlam görüntünün okunmasını birlikte etkilemektedir.

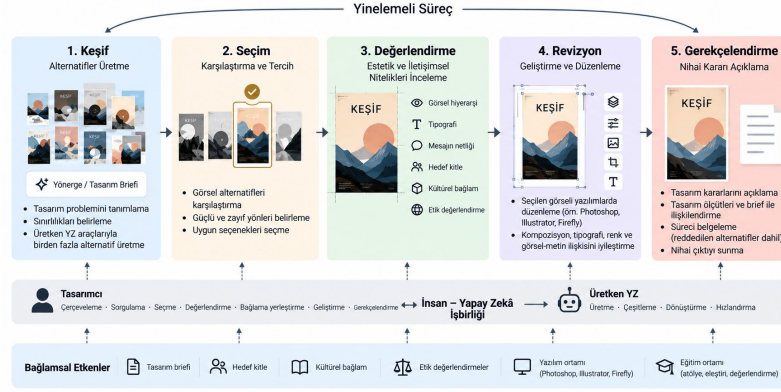
Anadol ve Palta burada sınırlı bir amaçla kullanılmakta ve sonraki bölümde tartışılan etkinliklerin şablonları olarak ele alınmamaktadır. Bu iki örnek, görsel yargının teknolojik malzeme, tarihsel referans, mekânsal sunum veya kültürel anlamla ilişkili olabileceğini göstermektedir. Ölçütler çalışmaya göre değişmektedir. Bu değişkenlik, görsel karar vermenin sabit bir kontrol listesinden çok atölye içinde tartışılacak bir soru olarak ele alınmasını anlamlı kılmaktadır.

4. Yapay Zekâ Destekli Atölye İş Akışında Karar Verme

Bu çalışmada belirlenen yinelenen etkinlikler Şekil 1'de yapay zekâ destekli tasarım iş akışı içindeki birbirine bağlı karar alanları olarak sunulmaktadır. Düzenleme, atölye pratiğinin yinelemeli karakterini

yansıtmaktadır: keşif, seçim, değerlendirme, revizyon ve gerekçeleştirme sabit bir sıra izlemek yerine örtüşebilir veya önceki kararlara geri dönebilir.

Şekil 1



Yapay Zekâ Destekli Grafik Tasarım İş Akışında Görsel Karar Verme

Not. Kavramsal çerçeve yazar tarafından geliştirilmiş; şeklin görselleştirilmesinde OpenAI'nin ChatGPT görüntü üretim aracından yararlanılmıştır.

4.1. Keşif, Seçim ve Değerlendirme

Bir projenin başlangıcında GenAI, tartışmaya açık görsel malzeme alanını genişletebilir. Komutlar, referans görseller, parametreler ve ardışık revizyonlar bu alanın ne kadar genişleyeceğini belirler. Alsswey (2025), tasarım yazılımı dersine katılan 112 öğrenciyle yürüttüğü kontrollü çalışmada yapay zekâ grafik tasarım araçlarının kullanımından sonra müdahale ve kontrol grupları arasında yararcı fayda, hazzal fayda, öğrenilebilirlik ve kullanıcı deneyimi açısından anlamlı farklılıklar bildirmiştir. Bu bulgular öğrencilerin araçlarla yaşadığı deneyime ilişkindir; üretilen her alternatifin niteliğini kanıtlamaz. Atölye öğretiminde bu ayırım önemlidir. Keşif süreci, öğrencilerden birden fazla kavramsal yön izlemeleri ve bu yönlerin birbirinden nasıl ayrıldığını açıklamaları istenerek belgelenebilir.

Seçim, üretim sona ermeden başlar. Öğrenci bir çıktıyı tasarım problemini yanlış yorumladığı için hemen eleyebilir, başka bir çıktıyı kompozisyon referansı olarak koruyabilir ve üçüncü bir çıktıyı yalnızca belirli bir doku ya da figür için kullanabilir. Asıl soru kaç görüntü üretildiği değil, seçilen her görüntünün gelişmekte olan tasarım içinde hangi işlevi üstlendiğidir. Ölçütler mesajın açıklığı, hedef kitleyle ilişki, hiyerarşi, tipografik potansiyel, teknik uygulanabilirlik ve görselin taşıdığı kültürel çağrışımları içerebilir.

Değerlendirme çoğu zaman seçimden ayrı düşünülemez. Bir alternatif sayfa düzenine girdiğinde, tek başına görülürken fark edilmeyen zayıflıklar ortaya çıkabilir. Görüntü yazıyla birleştiğinde etkisini kaybedebilir; renk ilişkisi okunabilirliği zayıflatır; görsel metafor fazla doğrudan veya kültürel açıdan belirsiz kalabilir. Bu noktada tasarımcı yeniden üretime dönebilir, tasarım problemini değiştirebilir veya elle düzenlemeye devam edebilir. Hareket yinelenmelidir ve önceden belirlenmiş bir sıradan çok ilgili probleme bağlıdır.

4.2. Revizyon, Üretim ve Gerekçeleştirme

Seçilen malzeme nadiren değişmeden kalır. Bir bölümü yeniden üretilebilir, maskelenebilir, kompozit hâle getirilebilir, yeniden çizilebilir, rötuşlanabilir veya yeniden yapılandırılabilir. Tipografi, grid sistemleri, vektörel öğeler ve renk sistemleri ayrı ayrı geliştirildikten sonra üretilen görüntüyle bütünleştirilebilir. Tekin Karagöz (2024), yapay zekâ ile görüntü üretimini görsel sanatlar eğitimindeki daha geniş yeni medya ve dijital üretim araçları ekolojisi içinde konumlandırmaktadır. Bu yaklaşım atölye durumunu açıklamak açısından işlevseldir: bir öğenin kaynağı önemlidir; ancak üretimden sonra o öğe üzerinde gerçekleştirilen çalışma da aynı ölçüde önem taşır.

Revizyon aynı zamanda öğrenmenin kanıtını sunar. Zayıf bir odak noktasını belirleyip kompozisyonu yeniden yapılandıran bir öğrenci, ilk makul çıktıyı olduğu gibi kabul eden bir öğrenciden farklı bir katılım düzeyi göstermektedir. Aynı durum tipografik bütünleştirme, kırpma, renk düzeltme veya yanıltıcı ayrıntıların çıkarılması için de geçerlidir. Ara dosyalar, süreç belgelenmesini her işlemin mekanik kaydına dönüştürmeden eleştiri sırasında tartışılabilir.

Nihai gerekçeleştirme, öğrencinin bu kararları tasarım problemiyle ilişkilendirmesine olanak verir. Kısa bir açıklama; seçilen yönü, temel revizyonları, yapay zekâ tarafından üretilen malzemenin rolünü ve nihai kompozisyonun gerekçelerini ortaya koyabilir. Komut geçmişleri ve elenen alternatifler gerekli olduğunda bu açıklamayı destekleyebilir; ancak bunlar başlı başına amaç değil, kanıttır. Değerlendirme açısından önemli olan öğrencinin görsel seçimleri iletişim amaçlarıyla ilişkilendirebilmesi ve geliştirmekte olan çalışma üzerinde kontrol gösterebilmesidir.

Birlikte ele alındığında keşif, seçim, değerlendirme, revizyon ve gerekçeleştirme yapay zekâ destekli grafik tasarımda yinelenen anları tanımlamaktadır. Bunlar çalışmada belirlenen beş etkinliğe karşılık gelmekle birlikte atölye iş akışı beş ayrı adım gerektirmez. Birkaç etkinlik aynı eleştiri ya da yazılım oturumunda gerçekleşebilir ve geç aşamadaki bir revizyon daha önceki bir soruyu yeniden gündeme getirebilir. Bu nedenle çerçeve, proje boyunca gözlemlenebilen karar alanları bütünü olarak anlaşılmalıdır.

5. Grafik Tasarım Eğitimine Yansımalar

Üretken sistemlerin grafik tasarım derslerinde hâlihazırda kullanılan yazılım ortamlarına girmesi öğretim bağlamını değiştirmektedir. Osei-Wusu ve arkadaşları (2026), Adobe Firefly'nın da yer aldığı yapay zekâ destekli platformları kullanarak başlangıç düzeyi grafik tasarım için yapay zekâ destekli bir pedagojik çerçeve geliştirmiştir. Erlyana ve Saputra (2026) ise lisans düzeyindeki görsel iletişim tasarımı öğrencileriyle Midjourney, DALL-E ve Adobe Firefly'yı karşılaştırmıştır. Bu çalışmalar üretken araçları doğrudan tasarım öğretiminin içine yerleştirmekte ve yapay zekâyı ayrı bir uzmanlık konusu olarak ele almaktan daha somut bir program tartışması zemini oluşturmaktadır.

Atölye öğretimi açısından temel mesele, bu işlevlerin yerleşik yazılım becerileriyle birlikte nasıl sunulacağıdır. Photoshop veya Illustrator öğrenen öğrenciler; maskeleme, kompozit oluşturma, vektörel düzenleme, tipografi ve sayfa düzeniyle aynı geniş iş akışı içinde üretken işlemlerle karşılaşabilir. Bu nedenle öğretim elemanının söz konusu işlemleri çevreleyen kararları da ele alması gerekir. Örneğin üretken dolgu kompozisyon ve süreklilik açısından; yapay zekâ tarafından üretilen bir görüntü ise başlık, hedef kitle veya kültürel referansla ilişkisi bakımından tartışılabilir. Grafik tasarımın yerleşik dili geçerliliğini korumaktadır.

Bu durum ödevleri de etkilemektedir. Tek başına nihai poster, öğrencinin katkısı hakkında sınırlı bilgi sağlayabilir. Kısa bir süreç dosyası; tasarım probleminin yorumunu, birkaç anlamlı alternatifi, seçilmiş revizyonları ve nihai gerekçeyi içerebilir. Süreç öğelerinin sayısı sabit bir şablona göre değil, ödevin niteliğine göre belirlenmelidir. Bazı projelerde komut dizisi bilgi sağlayabilirken, başka projelerde katmanlı dosyalar veya ardışık düzenlemeler öğrencinin kararlarını daha açık gösterebilir.

Eleştiri süreci de benzer biçimde işleyebilir. Yapay zekâ kullanımını ayrı bir teknik tartışmaya dönüştürmek yerine öğretim elemanı tasarımın olağan sorularını sorabilir: Göz ilk olarak nereye yöneliyor? Görüntü tipografiyi destekliyor mu, onunla rekabet mi ediyor? Bu referans hedef kitle için uygun mu? Bu iki sürüm arasında ne değişti? Bu yönden neden vazgeçildi? Bu sorular, üretken araçların kullanımını tartışılabilir kılarken odağı tasarım bilgisinde tutar.

Etik sorular da proje çalışmasının parçasıdır. Hu ve Wang (2025), ChatGPT, Adobe Firefly ve Runway ML gibi araçların kullanıldığı tasarım eğitiminde etik temas noktaları çerçevesi geliştirmiştir. Pilot çalışmaları, yapay zekâ destekli hareketli grafik projesinde şeffaflık, güvenilirlik ve insan-yapay zekâ iş birliğini ele almaktadır. Chiu ve arkadaşları (2024) ise daha geniş bir eğitim perspektifinden yapay zekâ okuryazarlığı ile yapay zekâ yeterliğini ayırmakta ve bilgi, uygulama, etik, iş birliği ve öz-yansıtmayı çerçevelerine dahil etmektedir. Grafik tasarım dersinde bu konular yalnızca soyut ilkeler olarak öğretilmek yerine atıf, kaynak malzeme, güvenilirlik ve açıklama gibi somut kararlarla ilişkilendirilebilir.

Temel tasarım eğitimi gerekliliğini korumaktadır; çünkü tartışmalarda kullanılan ölçütleri sağlar. Tipografi, kompozisyon, hiyerarşi, renk, görsel-metin ilişkileri, görsel kültür ve iletişim kuramı öğrencilerin bir çözümün neden diğerinden farklı işlediğini açıklamasına olanak tanır. GenAI'nin profesyonel yazılımlarda yaygınlaşması bu ölçütlerin uygulandığı yeri değiştirmekte; onları ikincil hâle getirmemektedir. Bu nedenle grafik tasarım atölyesinde yapay zekâ öğretimi, mevcut tasarım problemleri, eleştiri uygulamaları ve üretim yöntemleriyle ilişkilendirildiğinde daha tutarlı bir yapı kazanmaktadır.

Sonuç

GenAI, grafik tasarımda görsel malzemenin üretilme ve yeniden düzenlenme hızını artırmıştır. Burada incelenen literatür, bu değişimin fikir geliştirme, atölye pratiği ve değerlendirmeyi etkilediğini göstermektedir. Hwang ve Wu (2025), metinden görsele üretimle ilişkili olarak grafik tasarım eğitimindeki değişimleri ortaya koyarken; Wagler (2025) bu araçların tasarımda fikir geliştirme ve sınıf içi tartışmalardaki kullanımını kaydetmektedir. Wadinambiarachchi ve arkadaşları (2024) önemli bir sınırlılığa dikkat çekmektedir: deneylerinin koşulları altında yapay zekâ destekli fikir geliştirme daha yüksek sabitleme, daha düşük çeşitlilik ve özgünlükle ilişkili bulunmuştur. Bu bulgular, tasarımcının üretilen malzeme çevresinde yaptığı seçimleri eğitimsel açıdan incelenmeye değer hâle getirmektedir.

Çalışma bu seçimleri beş yinelenen etkinlik etrafında düzenlemiştir: alternatif üretme, alternatifler arasından seçim yapma, görsel ve iletişimsel nitelikleri değerlendirme, seçilen malzemeyi yeniden düzenleme ve nihai kararı açıklama. Uygulamada bu etkinlikler örtüşmektedir. Farklı bir sırada gerçekleşebilir, birkaç kez tekrarlanabilir veya tek bir atölye çalışma dilimi içinde birleşebilir. Çerçevenin değeri, beş adımlı bir yöntem önermekten çok tasarım bilgisinin tartışılabilmesi ve değerlendirilebileceği alanları görünür kılmasında yatmaktadır.

Grafik tasarım eğitimi açısından temel görev varsayımsal değil, programla ilgilidir. Adobe Firefly gibi üretken sistemler tasarım eğitimi içinde hâlihazırda araştırılmaktadır (Erlyana & Saputra, 2026; Osei-Wusu et al., 2026). Atölye dersleri tasarım sürecinin seçilmiş bölümlerini belgeleyerek, görsel seçimleri eleştiri yoluyla inceleyerek ve öğrencilerden bitmiş çalışmada üretilmiş malzemenin rolünü açıklamalarını isteyerek bu duruma yanıt verebilir. Böylece öğrencilerin karşılaştığı üretim ortamı kabul edilirken odak disipline özgü öğrenmede tutulabilir.

Çerçeve kavramsal niteliktedir. Kullanışlılığı sınıf araştırmalarıyla incelenmelidir. Sesli düşünme protokolleri, eleştiri kayıtları, süreç dosyaları, görüşmeler ve dereceli puanlama anahtarları; önerilen karar alanlarının öğrenci çalışmalarında gözlemlenip gözlemlenmediğini ve yapay zekâ destekli projelerle yapay

zekâ kullanılmayan projeler arasında farklılaşıp farklılaşmadığını gösterebilir. Bu tür kanıtlar, çerçevenin gerçek atölye uygulamalarına dayanarak yeniden düzenlenmesine olanak sağlayacaktır.

Kaynakça

Alsswey, A. (2025). Examining students' perspectives on the use of artificial intelligence tools in higher education: A case study on AI tools of graphic design. *Acta Psychologica*, 258, 105190. <https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2025.105190>

Anadol, R. (2022). Space in the mind of a machine: Immersive narratives. *Architectural Design*, 92(3), 28–37. <https://doi.org/10.1002/ad.2810>

Aracı, A. (2025). Hybrid aesthetics and cultural sustainability in the context of glocalization: Reshaping strategies in art. In D. Aydoğan (Ed.), *Art management: Selected topics*. Özgür Yayınları. <https://doi.org/10.58830/ozgur.pub904.c3739>

Chen, G., Yu, Z., Xie, Y., Liu, Z., & Yu, C. (2025). The study of human-AI co-creation design under generative artificial intelligence: Cognition, process, method, and outcome. *Journal of Engineering Design*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1080/09544828.2025.2567155>

Chiu, T. K. F., Ahmad, Z., Ismailov, M., & Sanusi, I. T. (2024). What are artificial intelligence literacy and competency? A comprehensive framework to support them. *Computers and Education Open*, 6, 100171. <https://doi.org/10.1016/j.caeo.2024.100171>

Choudhury, M. M., Eisenbart, B., & Kuys, B. (2025). Artificial intelligence (AI) in the design process – A review and analysis on generative AI perspectives. *Proceedings of the Design Society*, 5, 631–640. <https://doi.org/10.1017/pds.2025.10077>

Erlyana, Y., & Saputra, M. G. (2026). Comparative study of generative AI tools in visual communication design education: Creativity and usability. *JITK (Jurnal Ilmu Pengetahuan dan Teknologi Komputer)*, 11(3), 733–742. <https://doi.org/10.33480/jitk.v11i3.7087>

Fang, C., Zhu, Y., Fang, L., Long, Y., Lin, H., Cong, Y., & Wang, S. J. (2025). Generative AI-enhanced human-AI collaborative conceptual design: A systematic literature review. *Design Studies*, 97, 101300. <https://doi.org/10.1016/j.destud.2025.101300>

Hu, N., & Wang, W. (2025). Ethical touchpoints: A tool-based framework for teaching AI ethics in design education. In C.-Y. Chang, C.-H. Chen, & Y. Hsu (Eds.), *IASDR 2025: Design Next*. <https://doi.org/10.21606/iasdr.2025.954>

Hwang, Y., & Wu, Y. (2025). Graphic design education in the era of text-to-image generation: Transitioning to contents creator. *International Journal of Art & Design Education*, 44(1), 239–253. <https://doi.org/10.1111/jade.12558>

Oksanen, A., Cvetkovic, A., Akin, N., Latikka, R., Bergdahl, J., Chen, Y., & Savela, N. (2023). Artificial intelligence in fine arts: A systematic review of empirical research. *Computers in Human Behavior: Artificial Humans*, 1(2), 100004. <https://doi.org/10.1016/j.chbah.2023.100004>

Oktan, A., & Akyol Oktan, K. (2024). Refik Anadol's AI-based digital art and its intellectual connotations. *Galactica Media: Journal of Media Studies*, 6(3), 17–43. <https://doi.org/10.46539/gmd.v6i3.478>

Osei-Wusu, F., Asante, G., Asiedu, W., Muntaka, S. A., Yeboah, D., & Azameti, C. Y. (2026). An AI assisted pedagogical framework for improving beginner graphic design learning outcomes. *Discover Education*, 5, 328. <https://doi.org/10.1007/s44217-026-01352-w>

Park, H. (2025). Generative AI in studio-based design education: Human–AI relationships, collaboration and assessment. In C.-Y. Chang, C.-H. Chen, & Y. Hsu (Eds.), *IASDR 2025: Design Next*. <https://doi.org/10.21606/iasdr.2025.845>

Suk, K. J. (2025). How to use generative AI tools in design education: Focusing on the design production process. *Journal of Basic Design & Art*, 26(5), 323–336. <https://doi.org/10.47294/KSBDA.26.5.22>

Tekin Karagöz, C. (2024). Görsel sanatlar eğitiminde yeni medya ve yapay zekâ teknolojileri: Tech Nouveau. In F. Geçen (Ed.), *Sanat eğitiminde yeni yaklaşımlar-1*. Akademisyen Kitabevi. <https://doi.org/10.37609/akya.3393.c8833>

Wadinambiarachchi, S., Kelly, R. M., Pareek, S., Zhou, Q., & Velloso, E. (2024). The effects of generative AI on design fixation and divergent thinking. In *Proceedings of the 2024 CHI Conference on Human Factors in Computing Systems* (Article 380, pp. 1–18). Association for Computing Machinery. <https://doi.org/10.1145/3613904.3642919>

Wagler, A. (2025). Exploring generative AI as part of the design and creative process. *Journal of Advertising Education*, 29(2), 118–132. <https://doi.org/10.1177/10980482251347510>