

Place-based visual arts education in natural environment

Ayça SESİGÜR ^a, Şemsettin EDEER ^{**b}

^a Muğla Sıtkı Koçman University, Faculty of Education, Muğla/Turkey,
^b Anadolu University, Faculty of Education, Eskişehir/Turkey



Article Info

DOI: 10.14527/pegegog.2021.003

Article History:

Received 18 June 2020
Revised 23 November 2020
Accepted 07 January 2021
Online 28 January 2021

Keywords:

Visual arts education,
Natural environment,
Place-based education,
Action research,
Aesthetic experiences .

Article Type:

Research paper

Abstract

This study aimed to improve the education process by enabling children to associate natural environmental experience with art and to include it into aesthetic experience in place-based visual arts applications. Accordingly, answers for subquestions such as how it can be possible for children to create nature-art relation through place-based education, how application (art making) studies are conducted during this education process and how they evaluate the process of education were sought. In the research, conducted with cooperative action research, the participants were 12 children chosen between the ages of 7-11 years. The data collected with observation, semi-structured interview, researcher and participant reflecting diary, studies of participants and video recordings were analyzed with inductive analysis. Results showed that participants created relationship between natural objects and artistic elements by making discoveries in natural environment and by making applications with natural materials. They also noticed aesthetics in nature and created a bond and with visual designs they made with aesthetic experiences, they created art-nature relationship. They evaluated their learning experiences as a difficult and entertaining process during which they sometimes felt fear and tiredness. It was also revealed that the participants questioned the permanence and value of art making and made aesthetic judgements.

Doğal çevrede yer temelli görsel sanat öğretimi

Makale Bilgisi

DOI: 10.14527/pegegog.2021.003

Makale Geçmişi:

Geliş 18 Haziran 2020
Düzeltilme 23 Kasım 2020
Kabul 07 Ocak 2021
Çevrimiçi 28 Ocak 2021

Anahtar Kelimeler:

Görsel sanatlar öğretimi,
Doğal çevre,
Yer temelli sanat eğitimi,
Eylem araştırması,
Estetik deneyim.

Makale Türü:

Özgün makale

Öz

Araştırmada, çocukların yer temelli görsel sanat uygulamalarında doğal çevre deneyimini sanatla ilişkilendirmesi ve estetik deneyime dâhil etmesi sağlanarak öğretim sürecinin iyileştirilmesi amaçlanmıştır. Bu temel amaç doğrultusunda çocukların doğa ve sanat ilişkisini kurmasının yer temelli öğretimle nasıl sağlanabileceği, bu öğretim sürecinde uygulama çalışmalarının nasıl yürüdüğü ve çocukların süreci nasıl değerlendirdiği alt sorularına yanıt aranmıştır. İşbirlikli eylem araştırması deseniyle yürütülen araştırmada odak katılımcılar 7-11 yaş aralığı temel ölçütünde yaz okuluna katılan 12 çocuk arasından maksimum çeşitlilik örneklemeyle seçilmiştir. Araştırmada gözlem, yarı yapılandırılmış görüşme, araştırmacı ve katılımcı günlükleri, katılımcı çalışmaları ve ders video kayıtlarıyla toplanan veriler tümevarım analiziyle çözümlenmiştir. Araştırmada, katılımcıların doğal çevrede keşifler ve doğal malzemelerle uygulamalar yaparak doğal nesne ve sanat elemanları arasında ilişki kurduğu ortaya çıkmıştır. Katılımcıların doğadaki estetiği fark ettikleri, doğayla öznel bağ kurdukları, estetik deneyim aracılığıyla görsel tasarımlarında sanat- doğa ilişkisini kurduğu bulunmuştur. Katılımcılar öğrenme deneyimlerini merak, heyecan gibi duyguları harekete geçiren zorlu, eğlenceli zaman zaman korku ve yorgunluk hissettikleri bir süreç olarak değerlendirmiştir. Bununla birlikte katılımcıların sanat yapımının kalıcılığını, değerini sorguladığı ve estetik yargıda bulunduğu ortaya çıkmıştır.

* Author: aycasesigur@mu.edu.tr

** Author: sedeer@anadolu.edu.tr

Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0002-8928-3195>

Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0002-8071-7604>

Introduction

“I dedicated myself to such beautiful ones / I didn't see any loyalty, I didn't find any use / I had everything I wanted from the soil / My faithful beloved is the black soil”. The poet, in this stanza of the poem called “Black Soil”, by inviting the reader to interiorize soil and to integrate with it, embraces the notion of “beauty”, which is one of the basic notions of aesthetics (Gümüş, 2019). The poet, Aşık Veysel Şatıroğlu, puts forward his art by identifying soil, a symbol of the existence of beauty in nature, with his own existence. As a child of a farmer family, the poet, who lost his eyesight due to smallpox he had when he was seven, defines beauty based on his experiences other than visual. The common ground of the poet's experience with soil and his art is that both are strong contexts in terms of providing an emotional bond. In the nature of both of the experiences along with instinctiveness and intuitivism, perception of sense, embodiment, imagination, and their both addressing to emotions and psychoanalysis are other common grounds (Vasko, 2015). Berry (1994) elaborates this association based on the ecology of the body and explains the world, our health, our ways of creating relations, production processes, meaning our life experiences with their being in a relation with the nature. The modern human not being able to have such experience with soil, results with not being able to create an existential bond. As Leopold (2004, p. 127, 141) points out, as the soil only becomes an ordinary place between cities on which crops grow, it makes him become the one invading the soil. The ethic of soil saves “Homo Sapiens from being the side invading soil but makes them become an innocent member of this community”. The responsibility of the educators for this membership is to leave the sided part of modern human and by making children create a bond with the soil in person, make them create a relation based on love before taking the knowledge and responsibility of the nature (Inwood, 2013; Sobel, 2014). In terms of art education, it can be addressed as planning and applying educational processes reflecting the association in the effort of experiencing nature and expressing the feeling of this experience with artistic ways to aesthetic experience process.

Graham (2007) indicates that in today's education, by making the operability of economic system come into forefront, local and ecological get marginalized, local public and natural communities get neglected and alienation and rootlessness appear within communities. Critical-place based education focused on relation nets between human and natural communities, advocates attracting attention to ecology and offers a solid frame to perform applications in this field. Within this scope art education emphasizing the value of art making, enables students to notice and understand the environment they belong to. Introducing students with eco-art makings and involving them in applications of art making in natural environment, give them the opportunity to integrate their daily lives with art education. Thereby, it encourages them to think about the places they live in (Ball & Lai, 2006; Blandy & Hoffman, 1993; Graham, 2007). Vasko (2015) emphasizes that art education is a strong context in terms of creating a sense of belonging, commitment to environment and other life forms and in terms of improving self-development of the individuals. Vasko argues that the nature of the experiences forming this context is instinctive and personal and that is why by interiorizing the things we see and hear, we look at, listen to and touch them repeatedly until they are ours.

According to Marion Gilliam who wrote an introduction for Sobel's (2014) work called “Beyond Ecophobia”, instead of being a context in life, nature is objectified in the field of education as it has become anything limited to the diagrams and images on the boards and in labs and detached from its living context (a physical and spiritual experience). Aytaç Timur who wrote the presentation of the same work (2014, p.15) indicates that urban children encounter with global ecological problems in their education lives without being able to create a bond with nature as a result of this breaking and that insensibility occurs within them and they become “Children who are afraid of a fly”. While emphasizing that the nature should be a playground for children instead of fear, Sahn (2014) draws attention to giving them information related to problems about nature instead of telling them the positiveness of human nature relations by ignoring their curiosities. The key point here is to let children create close relationship with nature in their immediate environment before putting the burden of the world on their shoulders. As Sobel (2014), who studies place-based education in order to provide aesthetic

experience stirred with sensorial experiences, indicates, before we ask children to dress the wounds of nature, we have to give them the opportunity to create a bond with nature, to learn to love it and to be comfortable in it (Sobel, 2014, p.31). Gruenewald (2008) indicates that focusing on experiencing with place challenges traditional education that makes children confront the problems of nature before they could create a bond between environmental education and nature and also that confines the children indoors and lets them think of outdoors only as something abstract. As Leopold (2004), Sobel (2014) and others suggest, there can be no ethical relation with place before the place is loved, respected and admired at and they emphasize that being closer to place is important in education. Besides, Ball and Lai (2006) argue that in place-based art education, with local content and traditional materials, students get closer to art and literature by studying the subjects they feel familiar. They also think that their prejudices related to inaccessibility of art break down.

Inwood (2013), who studied eco-art education with action research in four schools, shows that eco-art education elementary school lessons could support learning through art and environmental education. In elementary level Turkish public schools, visual arts lessons are conducted by form teachers. Correspondingly, there are so few studies related to elementary level visual arts education and studies on art education in natural environment in this level are even more fewer. The existence of application examples related to integration of environmental education with art education is highly important for form teachers. Moreover, they are seen necessary in terms of structuring visual arts education with an interdisciplinary relation within forty minutes and in terms of offering examples on creating alternative education programmes outside school. Oğuz Namdar and Önder (2019) explain that, during elementary school, form teachers' correct evaluations of the pictures drawn by children within the context of lesson play an important role in terms of evaluating the use of principles and elements of art as well as their getting an idea about the psychological explanations of students' pictures. Therefore, they draw attention to the necessity of increasing the number of studies that were made and will be made in elementary level visual arts education. Ayaydın (2005) emphasizes that instead of seeing art lessons as talent lessons, it should be seen as a lesson supporting the academic lives of the students along with their daily lives and should be taken from a wide perspective for the students to analyze and understand the meaning of the world through images and symbols.

In the present study, it was aimed improve the education process by enabling children to associate natural environmental experience with art and to include it into aesthetic experience in place-based visual arts applications. Accordingly, answers to the following questions were sought:

1. How can children create nature-art relation through place-based education?
2. How are the application (art making) studies conducted during place-based visual arts education process?
3. How do children evaluate the process of place-based visual arts education in natural environment?

Method

Research Design

The selection of the research approach along with its research pattern and method have been formed according to paradigmatic viewpoint of the researcher, personal experience and the target group of the study (Creswell, 2013). The question of this research based on how the education process functions and how it can be improved led the researcher to qualitative research.

The research was conducted by cooperative action research pattern. The aim in action research is to solve problems, evaluate or find new ideas and to understand how these ideas work. In real settings, the trial of a new instructional plan is also defined as the development, improvement of plan that is applied in present (Johnson, 2015). Cooperative action research, which is a type of action research, is performed to test or evaluate the application within the previously determined hypothetic framework. It can be done in two ways: In the first one, the practitioner applies a new approach with the guidance of a

researcher, who has a good command of the hypothetic framework. The practitioner performs the application in accordance with these suggestions. In the second one the researcher and practitioner both determine the problems occurred in the application and propose suggestions to improve it (Berg B., Lune H. 2015; Yıldırım A., Şimşek H., 2011). In this research researcher-expert and researcher-practitioner analyzed the situation together, determined the problems and performed the action plan.

Setting

Sobel (2014), in his activities on map-making with children, indicates that maps of children within the age range of 7-11 years enlarge and become abstract in terms of content and that their interest in social places increase. He points out that as in every period of age, also in this period children desire to be in interaction with their immediate environment and thereby suggests environmental learning to start from the nearest places such as the copse behind the school, park, garden, district, street or grocery store. This research was conducted as part of summer school 2018 child university, in a city of Central Anatolia Region, in outdoor, inside the arboretum within approximately one hundred different trees and woody plants (Figure1).



Figure 1. Research environment.

Participants

The researcher- practitioner first taught in a rural region in elementary level and later on with her thesis study on critical place-based art education continued her profession in bachelor's degree and experienced and learned with children in child university art programmes. The researcher- practitioner, together with researcher-field expert she works with, has continued searching how she can apply a place-based education in her lessons. The field expert while conducting application lessons in the field of plastic arts, continues to do her own artistic studies.

Sobel (2014) by considering children within the age range of 7-11 turning themselves towards environment, emphasizes the importance of providing an environment for them to learn and to be interested in the characteristics of their own local natural environment. Because of this, the participants were chosen with the strategy of "criterion sampling", considering the criterion of being between ages 7-11 years along with participating in the application studies voluntarily and without being absent (Patton, 2014). Gender equality could not be provided in the determination of the participants as the number of the registered male children were fewer. The researcher gave detailed information to participants as well as to their parents related to subject, content, purpose and importance of the research and took permissions from the participants and parents of the participants with voluntary participation form. The code names to the focused group composed of 4 girls and 1 boy, chosen within the framework of providing maximum variety were given and the identities of the participants were protected. Ender is a boy who lives in a house with garden and who is interested in natural environment. Serra is a successful, emotional girl, who is sensitive to group works. 7 years old, Omay is curious, quite talkative with high leadership skills and interested in art. Eda, who is the same age, is rather quiet, shy in terms of expressing herself. Hazal, the youngest of the group, is excited, talkative,

experienced in living with pets like dog, fish, bird and interested in art. Besides, an undergraduate of fine arts and a volunteer high school student have been included in the programme and contributed in terms of providing the safety of the participants.

Data Collection Tools

In the research, the data collection tools are semi-structured interview (I.), researcher diary (R.D.), participant reflecting diary (P.D.) studies of participants and video recordings (V.R.). The collected data and education process in 2017 summer school were analyzed and following the sharing of opinions on the necessary improvements and developments, action plans were prepared. In action research, in terms of conclusiveness of the research, it is very important to have an expert observing to what extent have the goals of the practitioner -teacher are reflected during education process. Therefore expert-researcher observed the lesson of the practitioner -researcher and the action plans have been developed in accordance with these observations.

While making evaluations at the end of every lesson about the studies that occurred during the research and about the experiences during the lesson, recordings and semi-structured interviews were made once with every participant. In semi-structured interviews, the participants were asked to tell about their studies they made in artistic activities. The participants were also asked about their feelings during the education process and about the positive and negative sides of the programme along with their opinions on nature and art. In the research, the representational examples of the participant performances were coded and included in the analysis by staying true to the expressions the participants described in order to interpret the reflection of education process in application practices.

Data Collection

The research is composed of two processes namely "Preparation" and "Application-Product Development". The "Preparation" process was during 2017 summer school within the scope of "ecological art programme". In 2018 summer school, the permissions (research ethics committee approval, Nr 29735) for "Application-Product Development" process were taken to conduct 1 week in outdoor, 3 hours a day, 15 hours in total.

In the first lesson conducted during the "Preparation" stage of the research between July 24-28, 2017 the activities "Draw your tree" and meeting game were carried out and as application, drawings were made into sketch books during expedition of discovery. In the second day, map-making (Sobel, 2014) took place based on sketches. The participants, with the activity called "Where would you want to live" made drawings by determining their special places in their maps. In the third day, expedition of discovery proceeded and various materials were collected during the trip. As application, research sketches were made into their sketch books with the obtained materials. In the fourth day, passing the edge game was played with animal sounds and by collecting natural materials compositions were made in the nature along with application and evaluation. In the last day, a game about recognition was played by forming a net with the ropes. Also studies on the things that attract attention within the environment were made with watercolour technique and ecological artistic examples were analyzed.

As a result of the macro analysis of the application, it was found out that the participants preferred cooperative studies as well as individual studies in the studies made with natural materials and that they used "visualization based on connotation" and that they personalized a moment they experienced during their expedition or an element from the nature by visualization. From this point of view, it was discovered that it was necessary to stop at points where the participants were attracted and to plan the process accordingly. This situation was described in the researcher diary as below:

We walked through the places we did not go the other day and stopped at places where the children were interested in for 5-10 minutes and made examinations. [...] They saw a turtle under the trees located on the left of the entrance. We stopped a little longer here. They surrounded the turtle and examined it. Some of them drew sketches and some took photographs. [...] It was very pleasing that

they got excited when they saw the animal and tried to draw it and when they used expressions such as “Can we stop here”, I want to look at this place” and “I want to draw in here.” (25.07.2017 R.D.).

The period between the ages 7-12 years is special in that the connotations of the experiences children encounter in nature continue throughout their life (Ormond, 2013; Sobel, 2014). As children try to define the world with their senses and actions in this period, it would provide a more effective learning process to draw their attention to details to make them create rich object concepts and to help them use all of their senses (Fox & Schirmacher, 2014). In observation or field trips “student participation will provide the attention to be directed according to the interest of the students rather than of the teachers’ and will enable many details that are meaningful for the students but seen insignificant for the teachers, to be discussed. (Şeyhioğlu & Uzungöz, 2012). Therefore, it was decided to make time flexible trips in the next action plan to provide more interaction and thought that increasing the drawing activities integrated with these trips would contribute to the permanence of the moment.

Allowing children to encounter artistic experiences with various materials in different places and times is an effective method in terms of deciding what they will do and learning to focus their attention and of the others’ in a specific field (Fox & Schirmacher). “Actually, my purpose was to make a detailed research study, but the children were more creative than expected. Some made printmaking by colouring the materials, some drew pictures by using the colours of the plants they collected, some stucked the things they collected directly into their sketch books and some designed imaginative animals by putting together the things they collected” (26.07.2017 R.D.). As the researcher mentions in the diary, it was seen that interaction of the participants with natural materials could be more supported with different techniques used in visual arts education. Thus, it was decided to add drawing activities by using ink and watercolour techniques with drawing points formed with natural materials.

After analyzing the video about “river and tides” studies of Andy Goldsworthy, it came into view that the participants questioned their works they made in nature in terms of the view, life and extinction and that they expressed ecological art with “nature blended art definition “The participants expressed their sadness by saying “I made this work with leaves and it gets blended with water”, “but it gets ruined”, “Ours is also ruined”, “I am sorry. All of my efforts went in vain”. On the other hand two other participants said, “I am not sorry, after all it disappeared in nature and another one expressed, “No, it didn’t disappear, it blended with nature” (27.07.2017 R.D.). Starting from this, in the next action plan, it was decided to spare more time for the examination of artistic works following the completion of the planned activities on the last day of the programme and to ask children an interview question related to the nature-art relation.

Fox and Schirmacher (2014) indicate that field trips are a good opportunity for the children to use their senses and to expand their personal boundaries through a wider community. With the example of pumpkin, they compare a child identifying a pumpkin at the supermarket with identifying it by seeing in the nature. They point out that making productions with pumpkin would be more meaningful for the child to learn with multi-sensed experiences (smelling, touching, tasting etc.). In the research, surveying was observed to be the suitable technique to increase the learning outcomes related to environmental learning. Moreover, as the researcher expresses in the diary, the participants creating a relation with play-art-natural environment, were rather attractive: “One of the children expressed that he or she wanted to play the ecosystem game once more. As this child was generally very quiet, this request was significant to me. [...] Today, I realized that they got as much as, or even more in contact with the place they were in during the time we played” (26.07.2017 R.D.). Starting from this point of view, in the next action plan, with the use of “Green Diary” (Dikmen and Sevde, 2016) illustrated by Eren Dedelerolu in which game, art and learning are blended, the application technique called “Let’s find the tree types and draw their leaves” was created by using information leaves of the tree types in the arboretum (Figure 2).



Figure 2. "Let's find the tree types and draw their leaves".

With the action plans created in this direction, the "Application and development process" of the research was carried out in the summer school on July 09-13, 2018. The action plans in question and the learning outcomes of the students are shown in Table 1.

Table 1.
Action plan.

	Activities	Learning Outcomes
The First Day	"Draw your tree": Meeting game. Application: Sketch book making, expedition of discovery and sketching. sowing seeds with TEMA (The Turkish Foundation for Combating Soil Erosion, for Reforestation and the Protection of Natural Habitats).	Uses different materials and techniques in the works of visual arts, reflects emotions and opinions, uses fore- and background, visualizes experiences by associating them with different ideas and themes.
The Second Day	With the participation of theme, getting to know the foundation and dibbling, map-making (Sobel, 2014) based on sketches Application: "Where would you want to live": Determining the personal boundaries and showing them on the map. "Find your tree and draw its leaves".	Developing a sense of place/ observing and getting to know the environment. Distinguishes natural and artificial objects, compares natural and built environment.
The Third Day	Getting to know and discovering the trees. Application: Survey drawings.	While forming art forms and works, makes drawings based on observation, uses geometrical and organic forms in these drawings
The Forth Day	Game with animal sounds, expedition of discovery material collection. Application: Studying in nature with natural materials.	Uses elements of art (colour, line, form, tissue, place/space) and design principles (rhythm, balance, ratio and proportion, emphasis, unity, diversity, action, contrast), realizes the possibility of unexpected outcomes, offers various solutions to problems encountered.
The Last Day	Ecology game, Works of ink drawing technique and watercolour with drawing points made with natural materials. Application: Designing the first page news of the newspaper, examining of eco-art examples Evaluation	Realizes that art making has a value, interprets the ideas in his/her own works or of their peers', expresses his/her conclusions on art making, expresses how aesthetical preferences change according to people.

Data Analysis

In the research, inductive analysis was used. According to Liamputtong (2009), by searching a data set with inductive analysis, by creating codes, categories and themes, repetitive meanings are tried to be found. In the research, following the first coding, all of the data were reviewed and temporary themes were achieved. The themes occurred in the whole data set was checked in terms of relation with the codes. At last, thematic map of the analysis was revealed and the themes were named. The printouts of the interviews were coded independent from each other and contradictory situations were reviewed and evaluated.

Plausibility

In qualitative researches, persuasiveness strategies such as triangulation, the role of researchers, the opinion of experts, analysis with multicoders and receiving participant approval for data set can be used. In order to increase the persuasiveness of this research observation, interview, document analysis, data collection with participant and researcher journals and data triangulation were employed.

In order to increase the persuasiveness of the research, data variation was made and expert-researcher opinions and suggestions were taken in the meetings that took place at the end of the activities and these suggestions were reflected in the action plan. Thus during the process of research, expert and participants' opinions were taken into consideration and action plans were formed. During the process of analysis, the researcher coded the data independently with three experts who had qualitative research experience in the field of visual arts education and determination in data set was provided as Creswell (2013) points out. Therefore the researcher diversified the point of view and was tried to be purified from the prejudices.

The researcher presenting various evidences related to the authenticity of the findings, objective collection and analysis of data and consistency of the processes with each other increase the persuasiveness of the research showing that the research is consistent, confirmative and transferable. Transferability is the presentation of the data set to the reader in detail through analysis. In the research, in order to provide transferability, findings were reached through themes revealed at the end of the analysis and themes were tried to be explained in detail in each finding topic (Yıldırım & Şimşek, 2011). Besides, in the research, in order to provide consistency, the understanding of the circumstances that occurred within the focus group and the description of the action research process in detail were focused on. Along with this, it can be said that through the inductive discovery of repetitions and patterns in data, consistency was provided. During the process of analysis, the coding of the data independently with three experts in the field of visual arts education professionalized in qualitative research, consistency was tried to be provided by creating determination in data as Creswell (2013) points out. Besides, with the presentation of the findings achieved in research with references attributed to data set, it can be said that confirmativeness is provided.

Findings

In the research, it was found out that the participants, by expeditions in the natural environment and by making applications with natural materials created a relationship between natural objects and artistic elements by turning the representatives of nature, the tangible data into a visual material on the surface as abstract. The participants were observed to recognize the aesthetics in nature, to create personal relation with nature and through aesthetic experiences they created art-nature relationship with visual designs they made. They evaluated their affective learning experiences as a difficult and entertaining process during which they sometimes felt fear and tiredness. In addition to this, they questioned and judged the permanence of art making (Figure 3). The themes occurred in this context is explained below in detail.

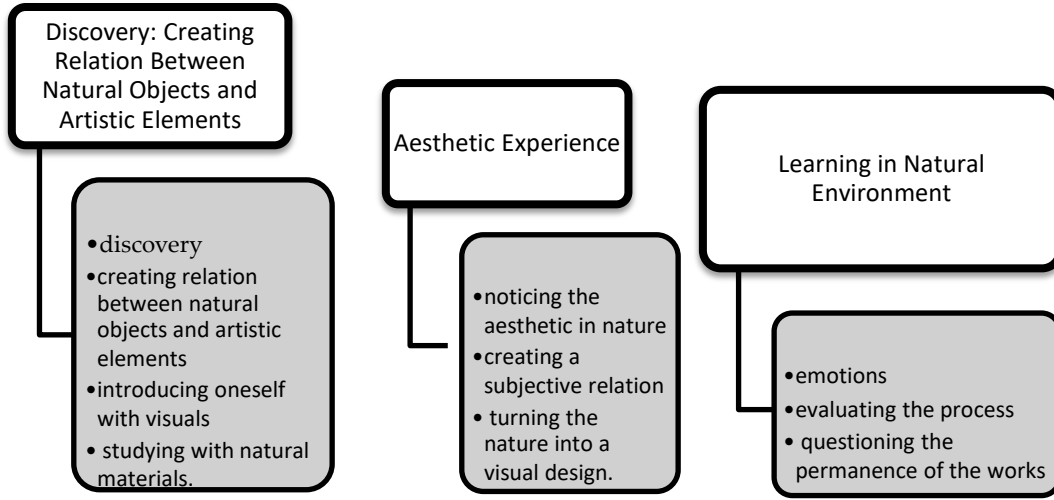


Figure 3. Breakdown of findings by themes.

Discovery: Creating Relationship between Natural Objects and Artistic Elements

Yavuzer (2019) indicates that children between the ages of 9-12 years have two basic needs. The first one is to be recognized and the second one is the need to discover the relationship with their environment and with people forming their environment. Findings related to “Creating relation between natural objects and artistic elements” include the themes of “discovery”, “introducing oneself with visuals” and “studying with natural materials”. In the research, the participants examined the animals, insects and tree types they encountered during the trips they made, discovered by observing their environment and expressed these discoveries in visual maps they made, in journals, study papers and drawing points (made with natural materials) in their work with ink.

In tree drawing activity, the participants visually introduced themselves. In this activity, the children were observed to express their own physical and characteristic features by attributing them to their drawings of trees (Figure 4). Along with this, while reflecting their self-conception and the things they love in their drawings, the children were observed to use the images of animals and entities in nature through mythological symbols. Starting from Serra’s statement saying “my tree has a sun and I love Greek mythology within sun, so I drew thunder as the symbol of Zeus and fire as the symbol of Hephaestus. Dolphins are my favourite animals, so I drew a dolphin in the ocean. [...] and I drew a suitcase as I love travelling” it can be said that she is defining herself through indicators (V.R. 09.07.2018). Another participant Ender stated “this tree has been vaccinated but it nearly has no connection at all. The tree completely changed itself after vaccination.” He expressed his reason for drawing the tree as such “because I myself sometimes feel confused” (V.R, 09.07.2018). With Eda’s statement saying “my tree’s name is puki. It looks like willow tree; because it is tall like me” it can be said that she is identifying her physical features with the features of the tree she drew (V.R., 09.07.2018).

In getting to know the tree types activity with detailed survey drawings, the participants examined the information leaves of the trees and compared the information with the types in the study papers they chose. Each participant made survey drawings in 3 study papers (Figure 3) (R.D., 11.07.2018). Omay expressed her experience in this activity by saying “Today was a perfect day for getting to know the trees. It was tiring too, but it was nice to discover the trees”. Ender with his statement “We found thousands of types of trees. Actually I didn’t count the number but...We discovered the trees and we became closely acquainted with them” (V.R., 11.07.2018) defined the activity as “discovery”. Hazel, in trips she defined as “insect discovery”, visually reflected the snail she encountered like this: (Figure 5):



Figure 4. Drawings of trees.



Figure 5. Hazel's diary.

Starting from Serra's statement saying "I discovered insect types and I imagined grasshopper and spider before I went to bed" it can be said that the effect produced in her own imaginary world by the experiences she had during the activities helped to enrich her visual memory (I., 13.07.2018). The researcher expressed her observations related to the process of map-making as such:

"They wanted to do the map-making (Figure 6) with the notes they took down into their sketch books in the place in the middle of the water they called islet and we settled there. They studied pictorial and with much more materials in an exploratory way, but they mostly made use of their sketch books. Omay, by using the lines, made a nice start by saying 'the roads we walked on are our footprints'. Eda reflected the things she saw on the map and the places she stopped in detail. Hazel had difficulty in map-making. She disliked her first work and quit doing it. She insisted on getting another paper. Ender organized his map nicely. He especially reflected the points he marked and the notes he took down in his map and completed it. Serra made her map more pictorial. She later on added the paths and by drawing white lines on the black paths she determined the roads" (R.D., 10.07.2018).



Figure 6. Drawings of maps.

In the research, it was revealed that in map-making and the works they made with natural materials, the participants chose their materials according to linear features, tissue, form and colour, that they tried to colour it with plants and fruits, that they could create a bond between natural objects and artistic elements, that they saw nature as a tool of expression and that they took down visual notes. It can be said that while doing animal images and indoor and outdoor descriptions with natural materials, they noticed they could make designs in nature with natural materials without harming the nature. Omay's expression saying "I have never made something out of leaves before" and Serra's expression "the thing we call stationery is nature" indicate that they noticed that artistic materials are not materials we only buy from stationery and that all of nature's objects can serve as artistic materials (I., 13.07.2018). Starting from this, it can be pointed out that children who are used to express themselves with stationery products like paint and pencil, experienced that also nature can be a tool for visual expression. Also with Eda's statement "I have never made such a work with leaves" it can be indicated that they discovered they can create an artistic object with natural materials. Likewise the participants can be said to have discovered the possibility to paint with natural materials. Hazal's expression saying "At first I drew the green insect we saw yesterday. I put a cross to the place where we first started, to camellia. Then I drew the tree, which was on the spot we waited for the theme. By taking the water out of the leaf like that" and Ender's statement saying "I ran out of green colour. So I mixed green with the fruits that were there and used a more earthy green" reflect that they tried to paint with plants and fruits and that they noticed nature as a tool of expression (I., 10.07.2018). Therefore, it can be said that the participants realized that they could make an artistic object with all kinds of materials other than classical art making materials and that the participants who were surprised seeing this, were able to create relation between the artistic object and natural material.

Eda, by saying "at first we collected the things that looked like green peppers, then we opened them and made them look like boats, and then we put them into a part of the tree which was cut" indicated that they made use of resemblances during the process of visual expression (I., 13.07.2018). Omay, in her work in Figure 7, by saying "as I am going to make a tiger, the most suitable colour for it, is orange. First I collected orange leaves. Then I collected pine cones for its eyes. These branches are its lines though I couldn't make many lines on its lower body." (V.R., 12.07.2018) explained she chose her materials according to the colour and line. Likewise Omay elaborated her opinions related to her study in Visual 8 as such:

I made the feathers as a whole; because maybe I would make the branches big and would not be able to fill the leaf. At first I made the leaf. Then I made the lines around it, the wing and then the two tails on the back with branches. With one branch, I made the branch it was standing on, I made its head with tiny branches, I made its bill with a tiny leaf, and its eyes and comb with lots of stones (V.R., 12.07.2018).



Figure 7. *Omay's work*



Figure 8. *Hazal's work.*

Ender, in his work in Figure 9, with the examples of pairing the point with seed, kernel and the line with tree branch, can be said to have discovered the relation between natural objects and artistic elements and to have noticed that natural objects can be used as artistic elements:

"I surrounded the head with branches. Then between the head and the body, I opened a carob and put it. Then I made the body with branches, stuffed the leaves inside the body, then I stuffed the hands with horse chestnut. [...] Then I made the feet of the rabbit with branches. As the other foot of the rabbit was on the back I only made a line with carob. Then I put acorn on its toe. Then I put carob to make its head explicit. Then I made its mouth with a fresh carob. Then a pine cone was dropping leaves and I made its nose from those leaves. I had made its eyes with kernels" (V.R., 12.07.2018).



Figure 9. *Ender's work.*

Aesthetic Experience

According to Dewey, aesthetic experience first starts with the tendency of interest. Following this tendency, it continues with recognition through sensations. The sensations motivate thoughts. The second phase of aesthetic experience is perception. In this phase the knowledge structures with the interpretations of the sensations and by having an attitude against the object, takes the experience to making phase, the most important phase of experience. The last phase of aesthetic experience is the intuition, which is a conscious state of perception formed with the readaption of all of the old and new

forms, starting with the emotions and ending with thought. "Nature is the first of the extensions developing aesthetic experience. It can be thought that when humans absorb the aesthetic appearances in nature that they fully live the art as well" (Eroğlu, 2017). However, individuals can not do this alone. It is their interaction with nature that gives this feeling. Starting from this it can be said that interaction with natural environment starts sensation and sensation starts aesthetic experience. Moreover, as aesthetic experience is both an internal and external process, it is important that individuals feel empathy with the object they turn towards, in other words they identify themselves with (Eroğlu, 2017, p. 97-104).

In the research, aesthetic experience is composed of the themes of noticing the "aesthetic in nature", "creating a subjective relation" and "turning the nature into a visual design". The theme of recognizing the aesthetic in nature involves seeing the nature as the thing that reveals the beauty, spontaneity in nature-art relationship, noticing the rhythm in nature, respecting the natural process and seeing art and nature as the things that reveal freedom and passion.

Omay, with her statement "For me, art is something that reveals your self-confidence, your sensuality, the things you love and your sweetness. [...] Nature is the living space for tigers, animals, insects. In here lives the trees as well as flowers. Everything lives in this unique environment, humans too" draws attention that nature is a multi-living space and reveals that art and nature are alike in terms of this rhythm of life. Omay, by saying "Both is a place where you put forward your freedom and passion. Meaning your imagination, your imaginary world is nature and art" it can be said that she identifies her feelings with the rhythm in nature (I., 13.07.2018). Starting from Serra's statement saying "I didn't know that nature and art are in such good terms. Flowers grow, the photographers take their photographs, wedding photographs. But in this activity the nature reveals so many beauties. For example like we saw in the heart of the lake, the trees and flowers form something very beautiful" it can be indicated that she noticed that nature is not an artistic work itself, but can be a source for art and to see this source you need to be sensitive and that you can make use of this source when you see, experience and feel and that this is necessary for creating new artistic objects (I., 13.07.2018). Besides her emphasizing the nature being a composition on its own and that the natural entities creating a beauty as a whole may show that she notices the aesthetic in nature. It can be thought that she makes sense of beauty through the unity of beautiful things, in other words through the outcomes of their compositions. Likewise Serra's statement "the relation between nature and art, they both hold an exhibition of their own", and Ender's statement "everything in nature is actually an art itself. A flower, a tree, they are both art composed of themselves alone" indicate that just like art, also nature has an aesthetic itself. While evaluating Eda's education process, from her statement "we can use nature in other forms as well" it can be said that she discovered that nature can offer unknown alternatives and that she emphasizes the importance of creating an environment for this during education process (V.R., 13.07.2018).

While the participants were questioning and evaluating about the permanence of their works they made in nature it has been revealed that they found natural that their works got blended in nature again and that they mentioned the respect they have for natural process. "If the wind or the water destroyed it I would say we made with nature and nature destroyed it and I would say nothing but "(I.,Ender, 13.07.2018) "if the wind had done it (I would say) we made (use of) from nature and nature destroyed it, I would take it naturally" (I.,Omay, 13.07.2018).

The participants were observed to name special places they determined themselves related to the experiences they had with that place during the hikings and that they built their own houses in one of the spots they named in map-making: Serra said "On my map this is a deserted street. I mean near these places. Where we came out (there are) pools and flowers. This is where we are, flowers. This place is this, I named it the heart of the lake, these are pink and purple bridges, roads are the black ones (V.R., 10.07.2018) I especially preferred the bridges, a tree, Eda's tree, two islands, a place in shady street and the area with five shrubs". It can be said that Serra forms visual memory by describing the characteristics of the place she determined. Eda on the other hand explained how she named the places

she experienced as such: “At first I drew the river (water, pool) where we saw a frog. Then I drew ivy trees. I drew the scrub where thornballs sticked on me. And from here I drew the village we passed, these are the leaves of the trees. And here I drew the cedar (V.R., 10.07.2018). It was found out that the participants used storification in their visual expressions and they drew attention to the fact that every kinds of visual may have a textual equivalent and that they expressed these experiences related interpretations visually through representations.

In the house image that the participants drew on their maps, just like in the tree images they used while introducing themselves, it was seen that they identify the house with tree, in other words with their own characteristics: Ender by saying “I drew Toros cedar; because I surrounded it with glass (as the place I live) then I threw the pine cones from there”, “Eda by saying “A tree next to the bridge drew my attention a lot, I liked it. So I made my home next to that tree” expressed themselves (I., 13.07.20018). Besides Serra with her statement “In the first day we made a sketch book with a badge. Sketch book shouldn’t be ordered, because it has more memory when you do it yourself” emphasizes that she personalizes the book by connecting herself and with the material that is used (I., 13.07.20018).

It was also seen that the participants reflected their daily life experiences into the works they did in natural environment. Serra said “ship, turnouts, you can go like this as well, there are turnouts. There is settlement here but more luxurious houses are in this part there, here is the place where mostly rich people live and where the school is” (V.R., 12.07.2018). With participants like Ender and Hazal who live in a house with garden, with animals and children like Serra and Eda who live in city centre, such differences have been revealed in their tendency of theme in their works in nature and in their application studies (R.D., 12.07.2018).

Learning in Natural Environment

Yavuzer (2019) indicates that in children between the ages of 7-14 years, artistic activities and tactual experiences ease their learning by enabling them to create an emotional bond. In the research, it can be said that the children experienced emotional learning through aesthetic experience. Learning in natural environment, the “emotions” they expressed during the process comprise the themes of “evaluating the process” and “questioning the permanence of the works”. In the research, the participants defined their experiences in nature with emotions like “adventure”, “responsibility”, “joy”, “patience”, “curiosity”, “excitement” and “happiness” and used expressions like “being in nature comforts me”, “I saw something surprising” and “it was fun”. With these expressions, it can be seen that the participants noticed that artistic activities need effort and they emphasized that art has a way of stirring entertaining, emotional relief with its art–game relation. Starting from this it can be said that the artistic activities stirred emotional manifestation in the participants. Eda expresses her emotion of search and curiosity by saying “we walked in nature, looked for trees” and Aylin drew attention to the instructive, informative function of art by saying “it taught me new things. I learned some tree types and their characteristics.” Along with this the researcher noted down the observed anxiety state in the diary as such: “Omay is trying to draw without getting much in touch with the materials in her environment and with natural materials. For example she has the anxiety not to step on the mud. Hazal is very active and gets in contact a lot” (R.D., 10.07.2018).

The participants while expressing that “sowing seeds with TEMA (Figure 10) and “art making with natural materials” were the most interesting activities, they emphasized that “tree types” activity was very “difficult and tiring”. Serra said “First day’s theme was very nice, our aprons, our seeds. [...] Tree trip was very difficult, it was hard to find alder, hazel, hornbeam and mulberry tree”. “Eda said, “Yes, I had difficulty finding the trees yesterday”. Ender said “Mulberry tree was the last tree we found, it was difficult to find it. We planted a tree [...] we walked a lot and got very tired but it was worth it. Expedition of discovery, we walked a lot, I got tired”. Omay said “the activities were tiring as well”. Hazal, in trips she defined as “insect discovery”, visually reflected the snail she encountered in her diary like this:



Figure 10. *Sowing seeds with TEMA.*

The participants evaluated the process with its advantages and disadvantages and expressed new situations they learned. Serra, with her statement “Tree trip was very difficult, it was hard to find alder, hazel, hornbeam and mulberry tree. In fact the place where we found the mulberry tree is very close here” shows that by using the names of the tree types she learned, she noticed the diversity of plants, their differences from each other and their distinctive characters. Ender expresses the same situation by saying “For example the leaves of white birch and plane tree are alike. The only difference is that white birch has two more of things on its bottom. In the game we played this morning it made the ecosystem. I learned how to make a notebook”, and Eda said “I felt that we learned about the leaves, nature and trees during our hikings. And I felt that nature was fun and beautiful”. Aylin expressed “it taught us new things. I learned some of the tree types and their characteristics” (I., 13.07.2018). The participants’ seeing things they see every day within a planned art education process enabled them to examine the differences, diversities, the places they would look at and to see the things they looked at before and it can be said that this situation stirred new excitement and emotional approaches.

Ender with his expression “I learned that we can make everything out of nature. And we even didn’t pluck anything, we collected them and this meant that we could do it without harming nature” (V.R., 12.07.2018) and Hazal by saying “I grew up, learned lots of words [...] This is my first work with ink. Actually I had found a feather and was colouring it with my pen all the time and then I was drawing and it was coming to an end quickly but it didn’t happen like that this time” explain the opportunities of the discovered new materials offer (I., 13.07.2018).

It was revealed that the participants, besides expressing the stirring of emotions during art making, also question about the permanence of art and make judgements on ecological artistic examples (Andy Goldsworthy, Richard Long, Brandon Ballange’s works) they evaluate with their own works and works of their peers, notice subjectivity in liking and define ecological art by creating art-nature relation.

Serra with her statement “I may say that these works are bad but somebody else may like it and take their photographs and may protect them” and Omay with her statement “The individual itself may like it but the others may not, but it may look beautiful from his/her own perspective, not everybody should like it, but everybody should understand that it needs effort” it can be said that they emphasize the subjectivity of art (V.R., 12.07.2018).

Eda with her statement “When I think of nature trees come to my mind, and when I think of art, pencil and paper come to my mind” reveals the differences between learning with traditional educational materials and methods and learning in nature and it can be said that even if nature offers itself, school environment is based on imitating the nature, in other words she draws attention that it is indirect. Similarly Ender expresses learning in natural environment based on curiosity and observation as such:

Ender: The most interesting thing that attracted my attention are the paintings we did on the ground, I liked that very much. Because we painted with natural materials and in outdoor. I was wondering whether the paintings would last. They couldn't.

Researcher: And how did that make you feel?

Ender: I thought nobody knows the value of art. But what if the wind or the water destroyed it, then I would say we made it with nature and nature destroyed it, but I wouldn't say anything.

Researcher: What did this situation make you think about art?

Ender: Most people can't accept art. Everything in nature is actually art. A flower, a tree are all art on their own, but nobody knows that they are. Also they didn't know that what we did was art as well and they destroyed it. No materials are left, so it was not possible for the wind to do it.

Researcher: And what would you have thought if wind had done it?

Ender: If the wind had done it (I would say) we made (use of) from nature and nature destroyed it, I would take it naturally. Do it again, let other people do it (v.r., 12.07.2018).

The participants defined their works as such. Eda: "I liked ecological art, we are making things with the things we find here". Ender: "making art with natural materials". Omay: "making somewhere with natural materials", and Serra: "a natural painting in which nature and art are united and form a beautiful image." They express the characteristics of ecological art examples they studied as such: Serra "completely natural that nature destroyed it". Ender: "it isn't permanent", and Omay: "it doesn't give any harm to nature" (I., 13.07.2018).

Conclusion and Implications

Elementary period is critical for art education as the children are enthusiastic and lively and open to external factors. In this period, the children get to know the environment they are living in and try to put forward their own existence with the drawings they make. Artistic activities have an important role for children in terms of achieving an awareness of self-value and defining themselves with artistic ways (Artut, 2013). For this reason, it is notable that in the research, the participants created an emotional bond in terms of creating communication with the environment. According to Sanger (1997) as the experiences of the students will determine with what they create a relation with or the nature of this relation, experience is the first step to develop relation with place. He draws attention to the fact that if students create value for things that don't mean anything for them, they isolate themselves from their own environment. Therefore, including familiar places within education, directing the experience and creating a sense of place in the students are important factors enabling the students to see the value of their experience outside classroom along with the value of their own personal knowledge (Sanger, 1997).

In the research, it was found out that by using the elements of line, tissue and colour, they were able to create figure-ground relationship. Özsoy and Alakuş (2017) define visual perception as realizing the figure back ground details with an affective awakening and the ability to understand the visual characteristics of the object. Analysis and surveying of natural objects related to perceiving details along with addressing questions like "how is the form, find the inner and outer contours, find the lines repeating the contours as in the veins of the leaves, how is the tissue of stone and leaf, what kind of patterns did you find on the stone or on the leaf, which object is a figure or a background?" play an important role in the development of child's visual perception. From this point of view, it can be said that the use of natural materials in the research contributed to the development of the visual perception of the object.

In the research, it was revealed that in the creation of visual language, the discoveries experienced in natural environment and the interaction with the material are effective in terms of creating relation between natural objects and artistic elements.

In this research, it was observed that the environment and culture the children are living in are reflected in their works of natural environment. For example, while three of the participants were working on animal images with natural materials, one of them worked on designing a room with boats for a boy. In map-making application, while everyone was working on their own house, this place studying student studied three houses (private area) similar to his daily life (seeing his/her mother and father's house as well as his grandmother's and aunt's houses as his/her own). As a difference, in this research, it was revealed that in the formation of this language the interaction between discoveries experienced in natural environment and the materials was caused by the relation between natural objects and artistic elements. As Artut (2013) points out, the material has the power to see experiences, objects and incidents with metaphors and symbolic representations and thus has the power to create various opportunities in learning with special perception methods and materials. Differently from this result of the research, Sebik (2018) in her research indicated that the substructure forming the dynamics of the visual and plastic language the child uses as a result of the activities programmed within the frame of outdoor nature school, is a function of subconscious.

In the research, the thing that distinguishes their natural environment experiences from the previous ones was that they turned towards to natural environment for art making. The students expressed how they perceived the rhythm in nature through sensation and discovery. According to Dewey, aesthetic experience is the attempt to re-form life through the language of art and to remove the deficient parts as well as to contribute to the unity of soul and body. Emotions like interest, imagination or excitement that humans are turning towards lead to completion of life experience with aesthetic experience through external and internal conditions. Sensations are the tools for perception (Eroğlu, 2017). Starting from this, it can be said that the participants' tendency to nature via art is a distinctive factor from their other experiences in nature and therefore while structuring this experience, they start from their own sensations. Freire (2014) explains the importance of discovery in learning through experience as a part of sensational learning. He draws attention that an education composed of answers instead of "discovery" developed by curiosity, has no contribution to curiosity that is an unseparable part of cognition and perception process, that such an education would lead to mechanical memorizing of the content.

In the research, one of the participants statement for nature and art that "both are places where you live your freedom and passion, meaning your imagination, your world" shows this feature of aesthetic experience. In Dewey's aesthetic literature, the word nature has a special meaning comprising the whole schema of things. It involves imagination, sensory word and universality and is a place that is within the individuals and where the individuals are in, in other words a place where they identify with (Eroğlu, 2017). Likewise, the points that the participant identify nature and art can show this aspect of aesthetic experience that Dewey indicates.

Within this research, in place-based art education, in which environmental and artistic learning are blended, it can be pointed out that the participants associated natural materials and artistic elements with discoveries and reflected this relation in their applications and along with this, they experienced emotional learning through identification of nature art relation. Tezcan (2015) emphasizes that environmental learning develops with senses and supports artistic, cognitive, visual, affective, kinesthetic, all the learning types. He expresses the necessity of environmental education for the individuals to develop an opinion about how they can live in harmony with the universe. Artistic learning on the other hand, is the process of activities that develop between art making/product/work. Artists-teachers may stir children's imagination by applications that direct them to discover, search and solve problems in a way that may be an answer for their natural desires and curiosities for learning and may encourage them to apply, try and to think about creative possibilities (Artut, 2013). As Özsoy (2015) indicated "We need visual images to express our emotions. While we spend our lives, our emotional reactions are formed as a result of our relations with people, incidents and objects. Artistic experiences we gain by education are directly related to our subjective and reactional emotional reactions and they make them 'increase'".

Sobel (2014) points out that in education, one of the first objectives is for the children between the ages of 7-11 years to know the places they live in by discovering their immediate environment and to create a relation with the world. He says that various applications like discovering the landscape starting from the immediate environment, following the streams and paths, shaping the earth and caring for the animals are the basic activities towards this objective. Similar to this research that took place in arboretum, Drexler (2012) indicates in her research that a field research in art lessons may involve activities like collecting, touching and drawing natural materials from a local park. She emphasizes that with such applications place-based education may create dual associations among students' sensory and visual experiences along with their past knowledge. The way to unite intellectual and emotional learning is to accept interdisciplinary thinking based on experience. "You can't appreciate the power of historical thinking until you experience it and your motivation to learn this, is low" (Akçekiç-Yaman, 2016, p. 55). Likewise, in the research, it was revealed that the participants used expressions related to both of the learning fields.

In the research, it can be said that communicating with art via nature helps the participants to appreciate both others' and their own artistic works. Along with this, in the research, it can be said that the participants' encountering with different materials and artistic works contribute to the increase of visual awareness as Drexler (2012) indicates. Fox and Schirmacher (2014), point out that either in the field of art or in other fields all the artists have the need to create communication through artistic works and that this communication is provided by the use of artistic elements like the environment, colour, content and form. In the research, it can be said that this way of communication helped the participants to find value and appreciate others' artistic works as well as their own. Likewise, Karaman Güvenç (2019) in her research, advocates that artistic studies and aesthetic inquiries will contribute to increasing the quality of creative learning in children.

In the research, it was tried to make the participants look at natural environment from a new perspective through art by expedition of discovery with sketching, using natural materials and experiencing art making. In addition, it was revealed that aesthetic experience flourished by the relation created between objects in natural environment, natural forms and elements of art, contributed to the improvement of students' visual expression process. Likewise, Yi (2019) in her research, advocates that ecological education through aesthetic participation encourages the communication between art making, art creation and ecological ethic through whole body participation in natural environment along with rich and fully aesthetic experiences. She emphasizes that it enables students to experience natural environment not only with their eyes and ears but also with their other senses. Besides she indicates that teachers, by wanting their students in natural environment to focus more on objects and scenes that they would normally focus less, contribute to student's enrichment of aesthetic experiences by asking them questions that would help them to create dialogues between their present and past experiences. Moreover, she states that the education offering awareness of value of art creation in creating intimate relation with natural environment, by using artistic elements and forms to deepen and help aesthetic experience and understandings, contribute to students' contextualization of visual expression processes.

As a result, the participants' creating relation with natural objects and artistic elements through the discovery of natural environment and their learning processes based on aesthetic experience in natural environment contributed to their learning outcomes related to artistic, environmental and emotional learning. Besides, it enabled the participants to create emotional relation with the environment and to express themselves through art. As Kirazcı (2018) emphasizes that without complaining from the voice of the chicken whose egg we eat, and from the smell of its dirt, without being estranged from the stain on the apple and the deformation of tomato, without getting "alienated" from the environment we live in as Graham (2007) indicates, we need a consciousness that would enable us to experience the great beauties of nature. To develop such a consciousness, a place-based education is needed that is based on creating relation with nature and that would enable the students to notice and understand the environment they belong to. Educators like Blandy and Hoffman (1993); Graham (2007); Inwood (2008)

and Smith (2002), in their researches, justify a place-based art education that focuses on natural environment and environmentalism. They believe that learning with visual arts in an environmental, creative, effective and sensory way, would contribute to the development of students' problem solving, critical thinking and self-reflective thinking abilities. Place-based art education may encourage artistic, emotional and environmental learning in natural environment through an interdisciplinary approach for many lessons taught in elementary schools like visual arts, social studies, science, mathematics and music.

Turkish Version

Giriş

“Nice güzellere bağlandım kaldım/ Ne bir vefa gördüm ne fayda buldum/ Her türlü istediğim topraktan aldım/ Benim sadık yârim kara topraktır” Okuyucuyu toprağı içselleştirmeye, toprakla bütünleşmeye davet eden ozan Veysel Şatıroğlu “kara toprak” şiirinin bu dörtlüğünde estetiğin temel kavramlarından biri olan güzelliği ele alır (Gümü, 2019). Güzelliğin doğada var oluşunun bir sembolü olan toprağı kendi varoluşuyla özdeşleştirerek sanatını ortaya koyar. Çiftçi bir ailenin çocuğı olan, yedi yaşında yakalandığı çiçek hastalığı sebebiyle görme duygusunu kaybeden ozan güzeli görsel deneyimlerin dışındaki deneyimlerine dayanarak tanımlar. Şairin toprakla olan deneyiminin sanatıyla ortak noktası her ikisinin de duygusal bağ kurabilmeyi sağlayacak güçlü bir bağlam olma özelliğine sahip olmasıdır. Her iki deneyimin doğasında olan iç güsüdüsellik ve sezgiselliğın yanı sıra hissi algılama, somutlaşma, hayal gücü, duygu ve ruhsal çıkarımlara hitap etmesi de bir diğerk ortak noktadır (Vasko, 2015). Bu ortaklığı Berry (1994), bedenın ekolojisi üzerinden anlatır ve dünyayı, sağlığını, ilişkilene şekillerimizi ve üretim süreçlerini kısaca yaşam deneyimlerimizin doğayla etkileşim halinde olmasıyla açıklar. Modern insanın toprakla böylesine hayati bir deneyiminin olamaması toprakla varoluşsal bağı kuramamasına neden olur. Leopold’un (2004, p. 127,141) belirttiğı gibi toprağın “şehirlerarasında kalan, üzerinde ekinlerin yetiştiğı bir alandan ibaret” hale gelmesi onu “toprağı istila eden taraf” haline getirmiştir. Toprak etiğı “*Homo Sapiens*’i toprak topluluğunu istila eden taraf olma rolünden çıkartarak, onu bu topluluğun azade bir üyesi, bir vatandaşı haline sokmaktadır”. Bu üyelik için ise eğitimcilerle düşen sorumluluk modern insanın tarafı rolünden çıkıp, çocukların bizzat toprakla bağ kurması ve doğanın bilgi ve sorumluluğunu almadan önce sevgiye dayalı bir ilişki geliştirmesini sağlamaktır (Inwood, 2013; Sobel, 2014). Sanat eğitimi açısından ise doğayı deneyimleme ve bu deneyimin duygusunu sanatsal yollarla ifade etme çabasındaki ortaklığı estetik deneyim sürecine yansıtacak öğretim süreçlerinin planlanması ve uygulanması olarak ele alınabilir.

Graham (2007) günümüz eğitiminde ekonomik sistemin işlerliğinin ön planda tutularak yerel ve ekolojik olanı ötekileştirip yerli halk ve doğal toplumların ihmal etmesiyle toplumlarda yabancılaşma ve köksüzleşmeye yol açtığını belirtir. İnsan ve doğal topluluklar arasındaki ilişkiler ağına odaklanan eleştirel-yer temelli sanat eğitiminin ekolojiye dikkat çekmek bu alanda uygulamalar gerçekleştirmek üzere sağlam bir çerçeve sunduğunu savunur. Bu çerçevede sanat yapımının değerine vurgu yapan sanat eğitimi öğrencinin ait olduğu çevreyi fark etmesi ve anlamasını sağlar. Öğrencileri ekolojik sanat yapımlarıyla tanıştırmak ve doğal çevrede sanat yapımı uygulamalarına dâhil ederek, onların günlük yaşamlarıyla sanat eğitimi birleştirmelerine fırsat yaratır. Böylelikle onları yaşadıkları yerler hakkında düşünmeye teşvik eder (Ball & Lai, 2006; Blandy & Hoffman, 1993; Graham, 2007). Vasko (2015), sanat eğitiminin yalnızca doğal ekolojilerin yararıyla birlikte aidiyet kurma, çevreye ve diğerk yaşam türlerine bağlılık duyma hissi konusunda da bireylerin kendi gelişimini zenginleştirmesi açısından da güçlü bir bağlam olduğunu vurgular. Bu bağlamı oluşturan deneyimlerin doğasının içgüdüsel ve kişisel olduğunu bu nedenle gördüğümüzü ve duyduğumuzu içselleştirerek kendimize ait kılanı dek tekrar tekrar bakmak, dinlemek, dokunmak akademik yoldan bilgi edinmenin aksine dolaysız bir yol ve bilme hissiyatı olduğunu savunur.

Sobel’in (2014, p.10) “ekofobiyi aşmak” adlı eserinde doğa okuryazarlığı üzerine bir giriş yazan Marion Gilliam’e göre eğitim alanında, doğa yaşamın içinde bir bağlam olmak yerine laboratuvarlar, panolardaki şemalar ve görsellerle sınırlı herhangi bir konu haline gelmiş canlı bağlamından (fiziksel ve ruhsal bir deneyimden) koparılarak nesneleştirilmiştir. Aynı eserde sunuş bölümünü yazan (Sobel, 2014, p.15) Aytaç Timur (2014) ise bu kopuşla günümüzde şehirli çocukların doğayla aralarında bir bağ kurmadan eğitim hayatında küresel ekolojik sorunlarla karşılaştığını ve bu nedenle çocuklarda duyarsızlaşmanın ortaya çıktığını, “Kara sinekten korkan, çocuklar” haline geldiklerini söyler. Sahn (2014,

p.18) bu korku yerine doğanın çocuk için bir oyun alanı olması gerektiğine vurgu yapar. Öğretmenlerin çocukların duyuşal deneyimlere olan meraklarını göz ardı ederek onlara insan doğa ilişkisinin olumluluklarını anlatmak yerine doğa hakkında bilgi aktarma çabasında oluşuna dikkat çeker: “Buradaki püf noktası dünyanın içinde bulunduğu sıkıntılıların yükünü çocukların omuzlarına bindirmeden önce, onların kendi evlerinin civarındaki doğa ile yakın ilişki kurmasına izin vermektir”. Bu duyuşal deneyimlerle harekete geçirilen estetik deneyimin sağlanması için yer temelli eğitim üzerine çalışan Sobel’ in (2014) belirttiği gibi “çocuklardan doğanın yaralarını sarmalarını istemeden önce yapmamız gereken şey, onların doğal dünya ile bağ kurmalarına, onu sevmeyi öğrenmelerine ve içinde rahat hissetmelerine fırsat tanımadır” (Sobel,2014, p.31). Gruenewald (2008) yer ile deneyim yaşamaya odaklanmanın, çevresel eğitimin doğayla karşılıklı ilişki kurmadan çocukları doğanın sorunlarıyla baş etme ile karşı karşıya bırakan vahim durumuna hem de çocukları kapalı alanlarda tutan ve açık hava alanlarını yalnızca soyut olarak düşünmelerine izin veren geleneksel eğitime karşı verilmiş bir cevap olduğunu belirtir. Leopold (2004), Sobel (2014) ve diğerlerinin de belirttiği gibi, yerle etik bir ilişkinin yere sevgi, saygı, hayranlık duyguları olmadan yere değer verilmeden var olamayacağını belirtir ve eğitim sisteminde de yerden uzaklaşmak yerine ona daha çok yakınlaşmak gerektiğini vurgular. Ayrıca Ball ve Lai (2006) yer temelli sanat eğitiminde öğrencilerin yerel içerikle, geleneksel materyallerle gördükleri, kendilerini yakın hissettikleri konular üzerinde çalışarak sanat ve edebiyata daha çok yakınlaşacaklarını ve sanatın ulaşılmazlığına yönelik önyargılarının da kırılacağına değinir.

Eko-sanat öğretimini dört okul alanında bir eylem araştırmasıyla inceleyen Inwood (2013) eko-sanat eğitiminin ilköğretim sınıflarında sanat eğitimi ve çevre eğitimi ile eşzamanlı olarak, sanat eğitimi ve çevre eğitimi yoluyla öğrenmeyi destekleyebileceğini gösterir. Türkiye’de devlet okullarında ilköğretim düzeyinde görsel sanatlar dersini sınıf öğretmenleri yürütmektedir. Buna bağlı olarak ilköğretim düzeyinde görsel sanatlar öğretimine ilişkin oldukça az araştırma yer almaktadır, bu düzeyde doğal çevrede sanat eğitimi konusunda araştırmalar yok denecek kadar azdır. Çevre eğitiminin sanat öğretimine bütünlük sağlayan uygulama örneklerinin bulunması sınıf öğretmenleri açısından oldukça önemli bir kaynaktır. Ayrıca her kademe olduğu gibi ilköğretimde de kırk dakikayla sınırlı görsel sanatlar öğretiminin disiplinler arası bir ilişkiyle nasıl yapılandırılacağı ve okul dışında alternatif eğitim programları yaratma konusunda örnekler sunması açısından da gerekli görülür. Oğuz Namdar ve Önder (2019) araştırmasında, ilköğretim döneminde sınıf öğretmenlerinin “Çocukların ders kapsamında ya da dışında ürettikleri resimlerin doğru biçimde değerlendirilebilmesi, ürünlerinde hem sanatın ilke ve elemanlarının kullanımının değerlendirilmesi, hem de çocukların resminin psikolojik açıklamaları üzerinde bilgi sahibi olmaları” konusunda önemli rolü olduğunu söyler. Bu nedenle de Görsel Sanatlar eğitiminde ilköğretim düzeyinde yapılan ve yapılacak araştırmaların artırılmasının gerekliliğine dikkat çeker. Ayaydın (2005) ise araştırmasında sanat derslerinin yetenek dersi olarak görülmesi yerine gündelik hayatla birlikte akademik hayatını başka bir deyişle genel eğitimi destekleyen çocuğun dünyanın anlamını imge ve semboller aracılığıyla çözmesi ve onu anlaması açısından daha geniş bir perspektifle ele alınmasının gerekliliğine vurgu yapar.

Araştırmada, çocukların yer temelli görsel sanat uygulamalarında doğal çevre deneyimini sanatla ilişkilendirmesi ve estetik deneyime dâhil etmesi sağlanarak öğretim sürecinin iyileştirilmesi amaçlanmıştır. Bu temel amaç doğrultusunda şu sorulara yanıt aranmıştır:

1. Çocukların doğa ve sanat ilişkisini kurması yer temelli öğretimle nasıl sağlanabilir?
2. Yer temelli görsel sanatlar öğretim sürecinde uygulama (sanat yapma) çalışmaları nasıl yürüyor?
3. Çocuklar doğal çevrede yer temelli görsel sanatlar öğretim sürecini nasıl değerlendiriyor?

Yöntem

Araştırma Modeli

Araştırma yaklaşımının seçimi araştırma deseni ve yöntemleriyle birlikte araştırmacının paradigmatik bakış açısına, kişisel deneyimi ve çalışmanın hedef kitesine göre şekillenir (Creswell, 2013). Bir öğretim sürecinin nasıl işlediği ve nasıl geliştirileceği üzerine kurulu olan bu araştırmanın sorusu araştırmacıyı

nitel araştırma yaklaşımına yöneltmiştir. Araştırma işbirlikli eylem araştırması deseniyle yürütülmüştür. Eylem araştırmasında amaç, problem çözmeye, değerlendirme ya da yeni fikirler bulma ve bu fikirlerin nasıl çalıştığını anlamaktır. Gerçek ortamlarda yeni bir öğretim planının denenmesi ya da hali hazırda uygulanan planın geliştirilmesi, iyileştirilmesi olarak da tanımlanır (Johnson, 2015). Eylem araştırması çeşitlerinden biri olan iş birliğine dayalı eylem araştırması önceden belirlenen kuramsal çerçevede uygulamayı test etmek ya da değerlendirmek amacıyla gerçekleştirilir. Söz konusu süreç iki şekilde gerçekleştirilebilir: İlki, kuramsal çerçeveye hâkim bir araştırmacı rehberliğinde uygulayıcı yeni bir yaklaşımı uygular. Uygulayıcı bu öneriler doğrultusunda uygulamayı gerçekleştirir. İkinci olarak ise araştırmacı ve uygulayıcı birlikte uygulamada ortaya çıkan sorunları tespit edip iyileştirmeye yönelik öneriler sunar (Berg & Lune 2015; Yıldırım & Şimşek, 2011). Bu çalışmada araştırmacı-uzman ve araştırmacı-uygulayıcı durumu birlikte analiz etmiş, sorunları tespit etmiş ve eylem planlarını geliştirmiştir.

Araştırma Ortamı

Sobel (2014, p.34) çocuklarla çalıştığı harita-yapım (map-making) etkinliklerinde 7-11yaş aralığındaki çocukların haritalarının kapsam olarak genişlediğini, soyutlaştığını ve toplumsal birliktelik mekânlarına ilgilerinin arttığını belirtir. Her yaş döneminde olduğu gibi bu dönemde de çocukların yakın çevreleriyle etkileşim halinde olmayı arzuladığını ve bu nedenle çevre eğitimine okulun arkasındaki koruluk, park, bahçe, mahalle, sokak, bakkal dükkânı gibi en yakındaki yerlerden başlamamasını önerir. Bu araştırma 2018 çocuk üniversitesi yaz okulu kapsamında İç Anadolu Bölgesi'nin bir illinde üniversite kampüsünün içinde yer alan, yüze yakın farklı çeşit ağaç ve odunsu bitkinin yer aldığı arboretumda (ağaç parkı) açık havada gerçekleştirilmiştir. (Görsel 1).



Görsel 1. Araştırma ortamı.

Katılımcılar

Araştırmacı-uygulayıcı kırsal bir bölgede ilköğretim düzeyinde öğretmenlik yapmış daha sonra eleştirel yer-temelli sanat öğretimi üzerine yazdığı tez çalışmasıyla lisans düzeyinde mesleğine devam ederken çocuk üniversitesi sanat programlarında çocuklarla deneyim yaşamaya ve öğrenmeye devam etmiştir. Araştırmacı-uygulayıcı birlikte çalıştığı araştırmacı-alan uzmanıyla yerlere özgü bir öğretimi öğretmenliğinde nasıl gerçekleştirebileceği üzerine araştırmalarına devam etmiştir. Alan uzmanı ise yükseköğretim kurumunda uzmanlık alanı olan plastik sanatlar alanında uygulama derslerini yürütürken kendi sanatsal çalışmalarına devam etmektedir.

Sobel (2014, p.34) 7-11yaş aralığındaki çocukların çevreye yöneldiklerini dikkate alarak kendi yerelliklerindeki doğal çevre özelliklerini tanımlarına, ilgilenmelerine ortam sağlamanın önemini vurgular. Bu nedenle çalışmada katılımcılar 7-11yaş aralığında olma temel ölçütüyle araştırmaya katılıma gönüllü olma ve uygulama çalışmalarına devamsızlık yapmadan katılıma ölçütleri de dikkate alınarak "ölçüt örneklem" (Patton, 2014, s. 243) stratejisiyle belirlenmiştir. Yaz okulunun bu programına katılmayı tercih eden 7 kız 1 erkek çocuk gönüllülük esasına dayalı olarak araştırmaya katılmıştır. Katılımcılar belirlemede cinsiyet eşitliği programa kayıtlı erkek çocuk sayısının az olması nedeniyle

sağlanamamıştır. Araştırmacı katılımcılara ve velilere araştırmacının, konusu, kapsamı, amacı ve önemi hakkında ayrıntılı bilgi vermiş ve gönüllü katılım formu ile katılımcı ve katılımcı velilerinin izinlerini almıştır. 4 kız 1 erkek olmak üzere 5 katılımcıdan oluşan odak gruba kod isimleri verildi ve katılımcıların kimlikleri korunmuştur. Ender 11 yaşında, bahçeli bir evde yaşayan doğal çevreye ilgili, Serra 9 yaşında hassas, duyarlı, grup çalışmalarında başarılı, 7 yaşındaki Omay meraklı, oldukça konuşkan ve grubu yönlendirme isteği yüksek sanata ilgili, aynı yaşlardaki Eda oldukça sessiz, kendini ifade etmekten çekinen bir çocuktur. Grubun en küçüğü Hazal ise heyecanlı, konuşkan, köpek, balık, kuş gibi evcil hayvanlarla yaşam deneyimine sahip, sanata ilgili bir çocuktur. Ayrıca bir güzel sanatlar eğitimi lisans öğrencisi, bir sosyal projede gönüllü olarak yer almak için bir lise öğrenci stajyer olarak bu programa dâhil olmuş ve katılımcıların güvenliğini sağlama konusunda katkı sağlamıştır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama araçları, yarı yapılandırılmış görüşme (G.), araştırmacı günlüğü (A.G.) ve katılımcı günlükleri (K.G), katılımcı çalışmaları ve ders süresince yapılan ses kayıtlarıdır (D.S.K). 2017 yaz okulunda toplanan veriler ve öğretim süreci analiz edilmiş, gerekli iyileştirmeler ve geliştirmeler üzerine görüşler belirtilip eylem planları hazırlanmıştır. Eylem araştırmasında uygulayıcı-öğretmenin öğretim sürecinde hedeflediklerinin ne kadar eyleme yansıdığını gözlemleyen bir uzmanın /meslektaşın olması araştırmacının inandırıcılığı açısından oldukça önemlidir. Bu nedenle araştırmada uzman-araştırmacı uygulayıcı-araştırmacının ders sürecini gözlemlemiş ve eylem planları bu gözlemler doğrultusunda geliştirilmiştir.

Araştırmada ortaya çıkan çalışmalar ve ders sürecindeki deneyimler hakkında her dersin sonunda değerlendirmeler yapılırken ses kaydı alınmış ve her katılımcıyla bir kez yarı yapılandırılmış görüşme gerçekleştirilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşmelerde, katılımcılardan sanat etkinliklerinde gerçekleştirdiği çalışmalarını anlatması istenmiştir. Bununla birlikte katılımcılara öğretim sürecinde neler hissettikleri ve programın olumlu ve olumsuz yönleri, doğa ve sanat hakkında neler düşündükleri sorulmuştur. Araştırmada öğretim sürecinin uygulama çalışmalarına yansımalarını anlamlandırabilmek için katılımcı performanslarının temsili örnekleri katılımcıların betimlediği ifadelere sadık kalınarak kodlanmış ve analiz edilmiştir.

Verilerin Toplanması

Veri toplama araçları Araştırma; “Hazırlık” ve “Uygulama- Ürün Geliştirme” olmak üzere iki süreçten oluşmaktadır. 2017 Yaz okulunda “ekolojik sanat programı” kapsamında araştırmacının hazırlık sürecini oluşturan uygulama, 2018 Yaz okulunda Uygulama- Ürün Geliştirme süreci araştırma izinleri alınarak (etik kurul izni, sayı 29735) her programda olmak üzere açık havada 1 hafta, günde 3 saat olmak üzere toplam 15 saatte gerçekleştirilmiştir.

Araştırmacının “Hazırlık” evresinde 24-28 Temmuz 2017 tarih aralığında gerçekleştirilen derslerde ilk gün “Ağacını çiz” etkinliği gerçekleştirilmiş, tanışma oyunu oynanmış, uygulama olarak da keşif gezisinde eskiz defterine çizimler yapıldı. İkinci gün eskizlerden hareketle “harita yapımı” (Sobel,2014) uygulandı. Katılımcılar “Nerede yaşamak isterdin” etkinliğiyle haritalarında özel alanları belirleyerek haritada çizim yaptı. Üçüncü gün keşif gezisine devam edildi, gezi süresince çeşitli malzemeler toplandı, uygulama olarak da toplanan malzemelerle eskiz defterlerine etüt çizimler yapıldı. Dördüncü gün hayvan sesleriyle sınırı geçme oyunu oynandı doğal malzemeler toplanarak doğada kompozisyonlar oluşturulup uygulama yapıldı, değerlendirildi. Son gün ise iplerle ağ oluşturularak ekolojik sistemi tanıma üzerine oyun oynandı, suluboya tekniğiyle çevrede ilgi çeken şeylerin çalışmaları yapıldı. Ekolojik sanat örnekleri incelendi.

Uygulamanın makro analizi sonucunda, doğal malzemelerle yapılan çalışmalarda katılımcıların bireysel çalışmalarla birlikte ve işbirlikli çalışmaları da tercih ettiği, “çağrışımından yola çıkararak görselleştirme” ye başvurdukları “doğanın keşfinde deneyimlediği bir an’ı ya da doğadan bir öğeyi görselleştirerek onu kişiselleştirdikleri” ortaya çıkmıştır. Buradan hareketle katılımcıların ilgisini çeken noktalarda duraklayabilmek ve süreci onların yönelişine göre planlamak gerektiği keşfedilmiştir. Bu durum araştırmacı günlüğünde şu şekilde betimlenmiştir:

Bir önceki gün gelmediğimiz alanları gezdik çocukların ilgilerini çeken duraklamak istedikleri yerlerde 5'er 10'ar dakika duraklayıp incelemeler yaptık. [...] Girişte soldaki alanda ağaçların altında bir kaplumbağa gördüler. Burada biraz fazla durakladık. Kaplumbağanın etrafını sardılar ve onu incelediler bazıları eskiz çizdi bazıları fotoğraf çekti. [...] Hayvanları gördüklerinde müthiş bir heyecan hissedip onu çizmeye çalışmaları bugün duracağımız noktalara karar verirken “burada durabilir miyiz”, “buraya bakmak istiyorum”, “burada çizmek istiyorum” şeklinde ifadeler kullanmaları çok memnun ediciydi (25.07.2017 A.G.).

Doğada yaşadığı deneyimlerin yarattığı çağrışımların çocuğun gelecek yaşamında devamlılık hissinin oluşması nedeniyle 7-12 yaş dönemi özeldir (Ormond, 2013; Sobel, 2014). Bu dönemde çocuklar dünyayı duyuları ve hareketleriyle tanımlamaya çalıştığı için zengin nesne kavramları oluşturabilmeleri için onların dikkatlerini detaylara çekmek ve tüm duyularını kullanmalarına yardımcı olmak daha etkili bir öğretim süreci sağlar (Fox & Schirmacher, 2014). Gözlem ya da arazi gezilerinde “öğrenci katılımı, öğretmenin ilgisinden çok öğrencilerin ilgisine yönelmeyi sağlayacak ve öğretmenin önemsiz gördüğü fakat öğrenciler için anlamlı olan birçok ayrıntının ele alınmasına yarayacaktır (Şeyhioğlu & Uzungöz, 2012). Bu nedenle bir sonraki eylem planında daha esnek zamanlı bir şekilde keşif gezilerinin gerçekleştirilmesine karar verilmiş böylece etkileşimin daha çok sağlanacağı ve bu gezilerle bütünleştirilecek çizim etkinliklerinin artırılarak an'ın kalıcılığına katkı sağlanacağı düşünülmüştür.

Çocukların farklı yer ve zamanlarda çeşitli materyallerle sanat deneyimlerini yaşamalarına olanak tanımak; ne yapacaklarına karar vermeleri ve belirli bir alanda kendilerinin ve diğerlerinin ilgisini odaklamayı öğrenmeleri açısından etkin bir yöntemdir (Fox & Schirmacher, 2014). Araştırmacının günlüğünde “Aslında amacım ayrıntılı bir etüt çalışması yaptırmaktı. Fakat çocuklar daha yaratıcı çıktı. Kimi malzemelerin boyayarak baskı çalışması, kimi topladığı bitkilerinin renklerini kullanarak resim yaptı, Kimisi topladıklarını doğrudan eskiz defterlerini yapıştırdı. Bazıları da topladıklarını birleştirerek imgesel hayvanlar tasarladı” (26.07.2017 A. G) şeklinde bahsettiği gibi katılımcıların doğal malzemeyle etkileşime girmesinin görsel sanatlar öğretiminde kullanılan farklı tekniklerle daha çok desteklenebileceği görülmüştür. Bu nedenle bir sonraki eylem planına doğal malzemelerle oluşturulan çizim uçlarıyla mürekkep ve suluboya tekniklerini kullanarak çizim yapma etkinliğinin ilave edilmesine karar verilmiştir.

Andy Goldsworthy'nin “nehir ve gel-git” (river and tides) çalışmalarına ait videoyu (<https://www.youtube.com/watch?v=LrGMkXukeEo>) inceledikten sonra katılımcılar doğada yaptıkları çalışmalarını sanat yapımının izlenmesi, ömrü, yaşamı, üzerine sorgulamalar yaptıkları ve “doğaya karışan sanat tanımı” ile ekolojik sanatı ifade ettikleri ortaya çıkmıştır. Katılımcılardan biri “yapraklarla bu çalışmayı yapmış ve suyun içine karışıyor”, diğeri “ama bozuluyor” derken bir diğeri “Bizimki de bozuldu ki” derken iki katılımcı “öğretmenim ben üzülmedim doğada kayboldu sonuçta” ve “öğretmenim ben üzuldüm ve emeklerim boşa gitti” diyerek üzüntülerini dile getirmiştir. Bir katılımcı ise “yok olmadı ki, doğaya karıştı” şeklinde ifade etmiştir (27.07.2017 A. G). Buradan hareketle bir sonraki eylem planında programın son günü tüm etkinlikler gerçekleştirildikten sonra çeşitli sanat yapımlarının incelenmesine daha çok zaman ayrılmasına ve çocuklara doğa-sanat ilişkisi üzerine bir görüşme sorusunun sorulmasına karar verildi.

Fox ve Schirmacher (2014) alan gezilerinin çocukların duyularını kullanmaları ve kişisel alanlarını daha büyük bir topluluğa doğru genişlemesi açısından iyi bir fırsat olduğunu belirtir. Balkabağı üzerine verdiği örnekle çocuğun balkabağını markette görerek tanınmasıyla, doğada görüp tanınmasını karşılaştırır. Doğada çok duyulu deneyimlerle öğrenerek (koklayarak, dokunarak, tadarak vb.) balkabağı ile yapılan üretimlerin onlar için daha anlamlı olacağını açıklar. Araştırmada çevresel öğrenmeye yönelik kazanımların artırılması için etüt çalışmasının uygun bir teknik olduğu gözlemlenmiştir: “Bugün şunu fark ettim oyun oynadığımız sürelerde keşif yaptığımız kadar hatta belki de daha fazla temasa geçtikler buldukları yerle”. (26.07.2017 A.G.). Buradan hareketle bir sonraki eylem planında arboretumdaki ağaç türlerinin bilgi yapraklarının da kullanımıyla oyun-sanat ve öğrenme harmanlanmış Eren Dederoğlu'nun resimlediği “Yeşil Günlük” (Dikmen ve Sevede, 2016) defteriyle “ağaç türlerini bulalım, yapraklarını çizelim” adlı uygulama etkinliği oluşturulmuştur (Görsel 2).



Görsel 2. Etüt çalışmalarından örnekler.

Bu doğrultuda oluşturulan eylem planlarıyla Araştırmanın “uygulama ve geliştirme süreci” 09-13 Temmuz 2018 tarihinde yaz okulunda gerçekleştirilmiştir. Söz konusu eylem planları ve öğrencilerde ne tür kazanımlara yönelik olduğu Tablo 1 de gösterilmiştir.

Tablo 1.
Eylem Planı.

	Etkinlikler	Kazanımlar
1.Gün	“Ağacını çiz”: Tanışma oyunu Uygulama: Eski defteri yapımı, keşif gezisi ve eskiz çalışma.	Görsel sanat çalışmasında, farklı materyal, malzeme ve teknikleri kullanır, duygu ve düşüncelerini yansıtır, ön arka planı kullanır, deneyimlerini farklı fikirler temalarla ilişkilendirerek görselleştirir.
2.Gün	Tema katılımıyla, vakfı tanıma ve tohum ekimi Uygulama: Eski çizimden hareketle “harita yapımı” (Sobel, 2014) Uygulama: “Nerede yaşamak isterdin”: Özel alanları belirleyerek haritada gösterme.	Yer hissi geliştirme, çevreyi gözlemleme ve tanıma Doğal ve yapay objeleri ayırt eder, doğal ve inşa edilmiş çevreyi karşılaştırır.
3.Gün	“Ağacını bul yaprağını çiz”: Ağaçları tanıma ve keşfetme Uygulama: Etüd çizimler.	Gözleme dayalı çizimler yapar, bu çizimlerinde geometrik ve organik biçimleri kullanır.
4.Gün	Hayvan sesleriyle oyun Keşif gezisi malzeme toplama Uygulama: Doğal malzemelerle doğada çalışma.	Sanat formları ve çalışmasını oluştururken sanat elemanlarını (renk, çizgi, biçim, form, doku, mekân/uzam) ve tasarım ilkelerini (ritim, denge, oran-orantı, vurgu, birlik, çeşitlilik, hareket, zıtlık) kullanır, beklenmedik sonuçların çıkabileceğini fark eder, karşılaştığı sorunlara çeşitli çözüm önerileri getirir.
5.Gün	Ekoloji oyunu Uygulama: doğal malzemelerle oluşturulan çizim uçlarıyla lavi ve suluboya çalışmaları Uygulama: Gazetenin ilk sayfa haberlerini tasarlama, eko-sanat örnekleri inceleme Değerlendirme	Sanat yapımının bir değeri olduğunu fark eder, kendisinin ve akranlarının çalışmalarındaki fikirleri duyguları yorumlar, sanat yapımı hakkında yargısını ifade eder, estetik tercihlerin kişilere göre nasıl değiştiğini ifade eder.

Verilerin Analizi

Araştırmada tümevarımsal analiz gerçekleştirildi. Liamputtong’a (2009) göre tümevarımsal analizle bir veri setini araştırarak kod, kategori ve temalar oluşturularak tekrarlanmış biçimlerde anlam bulunmaya çalışılır. Araştırmada, ilk kodlamanın ardından tüm veriler tekrar gözden geçirilerek düzenlendi ve geçici temalara ulaşıldı. Tüm veri setinde ortaya çıkan temaların kodlarla ilişkili olup olmadığı kontrol edildi,

son olarak da analizin tematik haritası çıkarılarak temalar adlandırıldı. Görüşmelerin dökümü üç uzman ile birbirinden bağımsız olarak kodlandı ve çelişkili durumlar gözden geçirilerek değerlendirildi.

İnandırıcılık

Nitel araştırmalarda üçgenleme (triangulation), araştırmacı rolü, uzman görüşü, çoklu kodlayıcılarla analiz, veri seti için katılımcı onayı alma gibi bir takım inandırıcılık stratejilerine başvurulmaktadır. Bu araştırmacının inandırıcılığı artırmak amacıyla gözlem, görüşme, doküman inceleme, katılımcı ve araştırmacı günlükleriyle veri toplanarak, veri çeşitlenmesi yapılmıştır. Her etkinlik sonunda gerçekleştirilen toplantılarda uzman-araştırmacının görüş ve önerileri alınmış ve bu öneriler eylem planlarına yansıtılmıştır. Böylelikle araştırma sürecinde uzman ve katılımcı görüşleri dikkate alınarak eylem planları oluşturulmuştur. Böylelikle araştırmacı bakış açısını çeşitlendirilerek önyargılardan arındırılmaya çalışılmıştır.

Araştırmacının, araştırmada bulguların gerçekliğine, verilerin objektif bir şekilde toplanıp analiz edildiğine, süreçlerin birbiriyle tutarlılığına yönelik çeşitli kanıtlar sunması araştırmacının tutarlı teyit edilebilir, aktarılabilir olduğunu göstererek inandırıcılığını artırır. Aktarılabilirlik, veri setinin yapılan analizle okuyucuya detaylı bir şekilde sunulmasıdır. Araştırmada aktarılabilirliği sağlamak amacıyla “analiz sonucunda ortaya çıkan temalarla bulgulara ulaşılmış her bulgu başlığında temalar ayrıntılı olarak açıklanmaya çalışılmıştır (Yıldırım & Şimşek, 2011). Araştırmada tutarlığın sağlanması için ise odak grup içinde ortaya çıkan durumların anlaşılmasına ve eylem araştırması sürecinin ayrıntılı olarak betimlenmesine odaklanılmıştır. Bununla birlikte verilerde ortaya çıkan tekrarların ve örüntülerin tümevarımsal keşfiyle tutarlığın sağlandığı söylenebilir. Analiz sürecinde verilerin nitel araştırma deneyimine sahip olan görsel sanatlar eğitimi alanından üç uzman ile bağımsız bir şekilde kodlanmasıyla da Creswell’in (2013) belirttiği gibi veri setinde kararlılık oluşturularak tutarlık sağlanmaya çalışılmıştır. Ayrıca araştırmada ulaşılan bulguların veri setine yapılan atıflarla sunulmasıyla teyit edilebilirliğin sağlandığı söylenebilir.

Bulgular

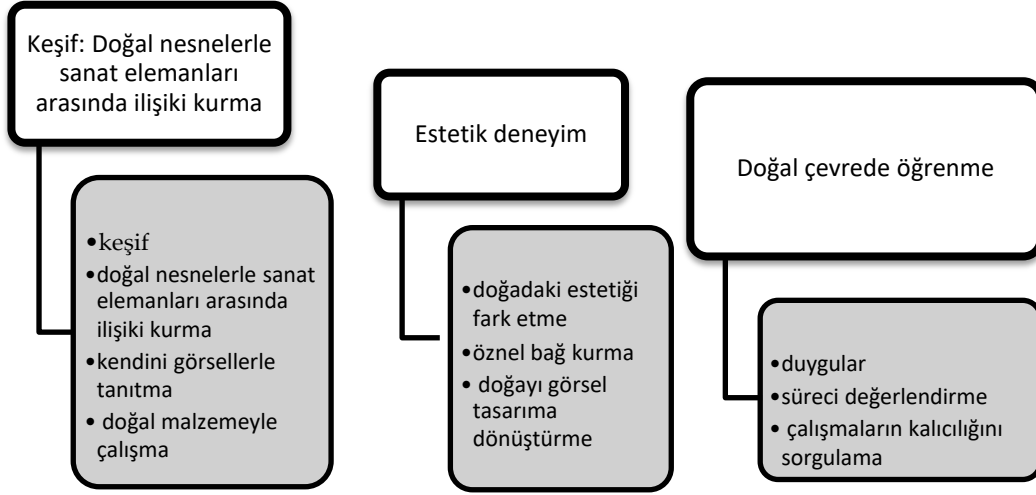
Araştırmada, katılımcıların doğal çevrede keşifler ve doğal malzemelerle uygulamalar yaparak doğanın temsillerini, somut verilerini soyut olarak yüzey üzerinde görsel bir materyale dönüştürüp doğal nesnelere ve sanat elemanları arasındaki ilişki kurduğu ortaya çıkmıştır. Katılımcıların doğadaki estetiği fark ettikleri, doğayla öznel bağ kurdukları estetik deneyim aracılığıyla yaptıkları görsel tasarımlarla sanat- doğa ilişkisini kurduğu bulunmuştur. Katılımcılar duygusal öğrenme deneyimlerini merak, heyecan gibi duyguları harekete geçiren zorlu, eğlenceli zaman zaman korku ve yorgunluk hissettikleri bir süreç olarak değerlendirmiştir. Bununla birlikte sanat yapımının kalıcılığını, değerini sorguladığı ve yargıda bulunduğu görülmüştür (Görsel 3). Bu bağlamda ortaya çıkan temalar aşağıda ayrıntılı biçimde açıklanmıştır.

Keşif: Doğal Nesnelere ve Sanat Elemanları Arasında İlişki Kurma

Yavuzer (2019, p.65) 9-12 yaş aralığında çocukların gereksinimlerinden birinin kendilerini fark etme, diğerinin çevresi ve çevresini oluşturanlarla içten ilişkisini keşfetme ihtiyacı olduğunu söyler. “Doğal nesnelere ve sanat elemanları arasında ilişki kurma” ya yönelik bulgular “keşif”, “kendini görsellerle tanıma”, “doğal malzemeyle çalışma” temalarını kapsamaktadır. Araştırmada katılımcılar yapılan gezintilerde karşılaştıkları hayvanları, böcekleri, ağaç türlerini incelemiş, çevrelerini gözlemleyerek keşfetmiş ve bu keşifleri görsel olarak yaptıkları haritalarda, günlüklerinde, çalışma yapraklarında ve çizim uçlarıyla (doğal malzemelerle yapılan) gerçekleştirilen mürekkep çalışmasında ifade etmiştir.

Ağacını çiz etkinliğinde katılımcılar görsel olarak kendilerini tanıtmıştır. Bu etkinlikte çocukların fiziksel ve karakterleriyle özdeşleştirdikleri özellikleri ağaç çizimlerine yükleyerek kendilerini ifade ettiği görülmüştür (Görsel 4). Bununla birlikte benlik algılarını, sevdikleri şeyleri ağaç çizimlerine yansıtıran mitolojik sembollerden, hayvan ve doğadaki varlıkların imgelerine başvurdukları ortaya çıkmıştır. Serra’nın “benim ağacımın bir güneşi var ve güneşin içinde Yunan mitolojisini çok seviyorum o yüzden

Zeus'un sembolü olarak yıldırım ve Hephaistos'un sembolü olarak ateşi çizdim. Yunuslar benim en sevdiğim hayvandır o yüzden yunusu okyanusta çizdim. [...] Bir de gezmeyi çok sevdiğim için bavul çizdim" ifadesinden yola çıkarak göstergeler aracılığıyla kendini tanımladığı söylenebilir (D.S.K. 09.07.2018). Katılımcılardan Ender ise "bu ağaca aş yapmışlar ama neredeyse hiç bağlantısı yok. Ağaca aşı yapınca ağaç tamamen değişmiş" ifadesiyle anlattığı ağaç çizimini tercih etme nedenini "Çünkü kendim de allak bullak oluyorum çoğu zaman o yüzden" şeklinde ifade etmiştir (D.S.K. 09.07.2018). Katılımcılardan Eda'nın "benim ağacımın adı puki. Söğüte benzettim, çünkü benim gibi çok uzun" ifadesiyle fiziksel özellikleriyle çizdiği ağacı özdeşleştirdiği söylenebilir (D.S.K. 09.07.2018).



Görsel 3. Bulgulara göre temaların dağılımı.



Görsel 4. Ağaç çizimleri.

Ayrıntılı etüt çizimleriyle ağaç türlerini tanıma etkinliğinde ağaçların bilgi yapraklarını inceleyen katılımcılar bilgileri seçtikleri çalışma yapraklarındaki türlerle karşılaştırdılar. Her katılımcı seçtiği 3 çalışma yaprağına (Görsel 3) etüt çizimler yaptı (A.G.,11.07.2018). Bu etkinlikteki deneyimlerini Omay "Bugün ağaçları tanımak için harika bir gündü, yorucu tarafları da oldu ama ağaçları keşfetmek güzeldi" ifadesiyle Ender ise "bin bir çeşit ağaç bulduk. Aslında kaç çeşit saymadım ama... Ağaçları keşfettik onları yakından tanıdık" (D.S.K.,11.07.2018) ifadesiyle "Keşif" olarak tanımlamıştır. Hazal ise "böcek keşfi" olarak tanımladığı gezintilerde karşılaştığı salyangozu şu şekilde günlüğüne görsel olarak yansıtmıştır (Görsel 5):



Görsel 5. Hazal'ın günlüğünden kesitler.

Serra'nın "böcek türleri keşfettim dün gece yatmadan önce çekirge örümcek hayali gördüm" ifadesinden yola çıkarak etkinliklerde yaşadığı olayların kendi hayal dünyasında etki uyandırması ve bu etkinin görsel belleğin zenginleşmesine katkı sağladığı söylenebilir (G., 13.07.2018). Araştırmacı, harita etkinliğinde sürece ilişkin katılımcı gözlemlerini şu şekilde dile getirmiştir:

"Harita çizimini (Görsel 6).eskiz defterlerine aldıkları notlarıyla suyun ortasındaki adacık diye adlandırdıkları alanda çalışmak istediler ve oraya yerleştik. Resimsel ve daha çok malzemeyi keşfedici bir şekilde çalıştılar ama eskiz defterlerinden çoğunlukla faydalandılar. Omay çizgileri kullanarak 'gittiğimiz yollar ayak izlerimiz' şeklinde güzel bir başlangıç yaptı. Eda ise haritada gördüğü şeyleri ayrıntılı olarak durakladığı yerleri ayrıntılı bir şekilde yansıttı. Hazal harita çiziminde oldukça güçlük çekti ilk yaptığı çalışmayı beğenmeyip yarıda bırakıp ikinci bir kâğıt istemek konusunda ısrarcı idi. Ender haritasını çok güzel düzenledi özellikle işaretlediği noktaları ve defterine aldığı notları haritasına yansıttı ve bir yol izlencesi olabilecek şekilde tamamladı. Serra haritasını daha resimsel yaptı Sonradan bir patikaları ekleyerek siyah patikanın üzerine beyaz çizgiler atarak yolları belirledi" (A. G., 10. 07. 2018).



Görsel 6. Harita çalışmaları.

Araştırmada katılımcıların harita çizimlerinde ve doğal malzemelerle yaptıkları çalışmalarda çizgisel özelliklere, dokuya, şekle, renge göre malzeme seçimi yapıp kullandıkları, bitki, meyve ile boyamayı denedikleri, doğal nesnelere sanat elemanları arasında ilişki kurabildikleri ve doğayı bir ifade aracı olarak gördükleri ve görsel notlar aldıkları ortaya çıkmıştır. Doğal malzemeyle hayvan imgesi, iç ve dış mekân betimlemeleri yaparken doğaya zarar vermeden doğada doğal malzemelerle tasarım yapabileceğini fark ettikleri söylenebilir. Katılımcılardan Omay "Daha önce hiç yapraklardan bir şey yapmamıştım" ve "Serra

“kırtasiye dediğimiz şey doğaymış” ifadesiyle sanatın malzemesinin sadece kırtasiyeden satın aldığımız malzemeler olmadığını doğanın tüm nesnelere istenen amaca yönelik sanat malzemesi olabileceğini fark ettiğini belirtmiştir (G., 13.07.2018). Buradan hareketle boya kalem gibi kırtasiye ürünleriyle ifade etmeye alışkın olan çocukların doğanın da görsel ifade için bir araç olabileceğini deneyimledikleri söylenebilir. Eda'nın “Daha önce hiç yapraklarla böyle bir çalışma yapmadım” ifadesiyle de doğal malzemelerle sanat nesnesi yaratmanın keşfinden bahsedilebilir. Benzer şekilde katılımcıların doğal malzemelerin boyama özelliğini keşfettikleri de söylenebilir. Hazal “ilk önce dün gördüğümüz yeşil böceği çizdim. İlk başladığımız yere kamelyaya çarpı koyarak gösterdim. Sonra temayı beklediğimiz yerdeki ağacı çizdim. Yaprığın suyunu çıkararak böyle” ifadesi ve Ender’ in “Örneğin yeşil boya yetmemişti ben oradaki meyvelerle yeşili karıştırıp daha toprağımsı bir yeşili kullandım” (G., 13.07.2018) ifadesi de bitki, meyve ile boyamayı denedikleri ve doğayı bir ifade aracı olarak fark ettiklerini yansıtabilir. Böylelikle bir sanat objesinin klasik sanat yapma malzemelerinin dışında her türlü malzeme ile yapılabileceğinin farkına varma ve bunun sağladığı şaşkınlığı ifade eden katılımcıların sanat objesi ve doğal malzeme arasında ilgi kurabildiği söylenebilir.

Eda “ilk önce yerde küçük biber dolmasına benzeyen şeyleri topladık, sonra içini açmıştık onları kayığa benzetmiştik sonra ağacın kesilmiş bir bölümüne onu koyduk” diyerek görsel ifade sürecinde benzeşimlerden yararlandıklarını belirtmiştir (G., 13.07.2018) . Omay Görsel 7’de yer alan çalışmasında renge ve çizgiye göre malzeme seçimi yaptığını “kaplan yapacağımdan en uygun renk turuncudur kaplanda. İlk önce turuncu yapraklar topladım. Sonra gözleri için kozalaklar topladım, şu dallar çizgileri oldu. Gerçi aşağı vücudunda pek çizgi yapamadım” (D.S.K, 12.07.2018) sözleriyle açıklamıştır. Benzer şekilde Omay, Görsel 8’de yer alan çalışmasına ilişkin görüşlerini şöyle detaylandırmıştır:

“Hepsinden önce tüyleri bir bütün yaptım çünkü dalları belki büyük yapardım içine yaprağı dolduramazdım. İlk önce yaprak yaptım. Sonra etrafına çizgilerini, kanadını sonra poposundaki kuyruğu iki tane kuyruğu dallarla yaptım. Bir tane daldan üstünde durduğu dalı yaptım, minik dal parçalarından kafasını yaptım, minik bir yapraktan gagasını, bir sürü taştan gözü ve ibiği” (D.S.K., 12.07.2018).



Görsel 7. Omay'ın çalışması.



Görsel 8. Hazal'ın çalışması.

Ender ise Görsel 9’da yer alan çalışmasını anlatırken ifade ettiği gibi noktanın tohum, çekirdek, çizginin ağaç dalı şeklinde eşleştirilmesi gibi örneklerle doğal nesnelere ve sanat elemanları arasındaki ilişkileri keşfederek doğal nesnelere sanatsal malzeme olarak kullanılabilirliğini fark ettiği söylenebilir:

“Kafayı dallarla çevirdim. Sonra kafayla vücut arasında bir tane keçiboynuzunu (gladiya ağacı/yalancı keçiboynuzunu kastediyor) açıp koydum. Sonra dallarla vücudu yaptım, vücudun içine yaprakları doldurdum, sonra atkestanesinden elleri doldurdum. [...] Sonra tavşanın ayağını dallarla yaptım. Tavşanın diğer ayağı arkada kaldığı için sadece keçiboynuzuyla bir çizgi yaptım. Sonra meşe palamuduyla altını ters koyup ayağının ucuna koydum. Sonra kafasını belirginleştirmek için keçiboynuzuyla koydum.

Sonra ağzını daha tazeyken düşen bir keçiboynuzundan yaptım. Sonra bir kozalak böyle yaprak dökülüyordu onun yapraklarıyla burnunu yaptım. Çekirdekleriyle gözünü yapmışım” (D.S.K., 12.07.2018).



Görsel 9. Ender'in çalışması.

Estetik Deneyim

Dewey'e göre estetik deneyim öncelikle ilginin yönelimiyle başlar. Bu yönelimden sonra duyular aracılığıyla tanıma ile devam eder. Duyular düşünceye sevk eder. Estetik deneyimin ikincil aşaması algılamadır. Bu aşamada bilgi duyuların yorumlanmasıyla yapılır ve deneyimi, objeye karşı tavır olarak estetik deneyimin en önemli aşaması olan yapma aşamasına taşır. Estetik deneyimin son safhası ise eski ve yeni her formun yeniden uyarlanmasıyla oluşan, duygulardan hareket edip düşünceyle son bulan bilinçli bir algılama hali olan sezgidir. “Doğa estetik deneyimi geliştiren uzamlardan ilkidir insanların doğadaki estetik görünümüne içlerine çektiklerinde sanatı da bütünüyle yaşayacakları düşünülebilir” (Eroğlu, 2017, s. 102) Ancak birey bunu tek başına yapamaz ona bu hissi yaratan çevreyle olan etkileşimidir. Buradan hareketle doğal çevre ile etkileşimin duyumu, duyumun ise estetik deneyimi başlattığı söylenebilir. Ayrıca estetik deneyim hem içsel hem dışsal bir süreç olduğundan bireyin yöneldiği objeyle empati halinde olması başka bir deyişle özdeşleşmesi önemlidir (Eroğlu, 2017, s. 97-104).

Araştırmada, estetik deneyim “doğadaki estetiği fark etme”, “öznel bağ kurma”, “doğayı görsel tasarıma dönüştürme” temalarından oluşmaktadır. Doğadaki estetiği fark etme teması, doğayı güzelliği ortaya çıkaran olarak görme, doğa sanat ilişkisinde kendiliğindenlik, doğadaki ritmi fark etme, doğal sürece saygı duyma, sanatı ve doğayı özgürlük ve tutkuyu ortaya çıkaran olarak görmeyi kapsamaktadır.

Omay “sanat senin özgüvenini duygusallığını sevdiğin şeyleri ve sevimliliğini ortaya çıkaran bir şey benim için. [...] Doğa da her şeyin bir kaplanların hayvanların böceklerin yaşam alanı olduğu bir yer. Burada ağaçlar da yaşıyor çiçekler de. Bu eşsiz ortamda her şey yaşayabiliyor insanlar da” ifadesiyle doğanın çoklu yaşam alanı olduğuna dikkat çekmiş sanatla doğayı bu yaşam ritmi açısından benzer bulduğunu ortaya koymuştur. Omay'ın “İkisi de özgürlüğünü tutkunu çıkardığın bir yer. Yani senin hayal gücün hayal dünyan doğa ve sanat” diyerek kendi duygularıyla doğadaki ritmi özdeş gördüğü söylenebilir (G., 13.07.2018). Serra'nın “şunu bilmiyordum, doğayla sanatın bu kadar araları olduğunu. Çiçekler çıkar, fotoğrafçılar onları fotoğraflar, düğün fotoğrafı. Ama bu etkinliğe gelince doğa çok güzelliklerle mesSerra gölün kalbinde gördüğümüz gibi ağaçlar çiçekler birlikte çok güzel bir şey oluşturuyorlar” ifadesinden yola çıkarak doğanın kendi başına bir sanat eseri olmadığını ancak sanata kaynaklık edebileceğini bu kaynağı görebilmek için ise duyarlı, görerek, yaşayarak, hissederek bu kaynaklardan beslenebileceğini ve bunun da yeni sanat objelerinin yaratımı için gerekli olduğunu fark ettiği söylenebilir (G., 13.07.2018).

Ayrıca doğanın başlı başına bir kompozisyon olduğu ve doğadaki varlıkların bütünde bir güzellik oluşturduğunu vurgulaması doğadaki estetiği fark ettiğini gösterebilir. Güzeli, güzel olanların birlikteliğinden başka bir deyişle onların kombinasyonlarından ortaya çıkan olarak anlamlandırıldığı düşünülebilir. Benzer şekilde Serra'nın "doğayla sanatın ilişkisi çok fazla kendi kendilerine sergi açıyorlar", Ender'in ise "doğadaki her şey bir sanat aslında bir çiçek de bir ağaç da sanat kendi başına kendi kendine oluşan hepsi bir sanat aslında" ifadesiyle sanat gibi doğanın da kendiliğinde bir estetik değere sahip olduğunu belirtmiştir. Eda'nın öğretim sürecini değerlendirirken "doğayı başka şekillerde de kullanabiliriz" ifadesinden hareketle doğanın daha önce bilinmeyen alternatifler sunabileceğini keşfettiği ve öğretim sürecinde bunun için ortam oluşturmanın önemine vurgu yaptığı söylenebilir (D.S.K. 13.07.2018).

Katılımcılar doğada gerçekleştirdikleri çalışmaların kalıcılığı üzerine sorgulamalar ve değerlendirmeler yaparken, yaptıkları çalışmaların tekrar doğaya karışmasını olağan buldukları ve doğal sürece duydukları saygıyı da dile getirdikleri ortaya çıkmıştır: "Rüzgâr ya da su yıksaydı o zaman da biz doğayla yaptık doğa yıkmış derim hiçbir şey demezdim ama" (Ender,G.,13.07.2018), "rüzgâr yapmış olsaydı biz doğadan (doğayı kullanarak) yaptık, doğa da yıktı yani, doğal karşıladım(Omay, G.,13.07.2018).

Katılımcıların yapılan yürüyüşlerde o yerdeki deneyimleriyle ilgili olarak kendine göre belirlediği özel alanları adlandırdığı, harita çiziminde adlandırdığı bu noktalardan birine kendi evlerini inşa ettikleri gözlenmiştir: Serra "benim haritamda burası ıssız sokak. Yani ortalama şuralar. Bizim çıktığımız yer, havuzlar, çiçekler. Burası bizim bulduğumuz alan, çiçekler. Burası şu alan gölün kalbi ismini verdim, bunlar mor ve pembe köprüler, yollar siyahlar (D.S.K., 10.07.2018) özellikle köprüleri, bir ağacı, Eda'nın ağacını, iki adayı, gölgeli sokakta bir yeri ve beş çalı meydanını tercih ettim. Serra'nın belirlemiş olduğu yerin özelliklerini bu şekilde tasvir ederek görsel bellek oluşturduğu söylenebilir. Eda ise deneyim yaşadığı alanları nasıl adlandırdığını şu şekilde açıklamıştır: ilk başta kurbağa gördüğümüz nehri (su, havuz) yaptım. Sonra sarmaşık ağaçları yaptım. Benim üstüme dikenli toprakları yapıştırdım çalılığı yaptım. Ve buradan şuradaki geçtiğimiz köprüyü yaptım, ağaçların yaprakları bunlar. Burada da sedir ağacını yaptım. (D.S.K, 10.07.2018). Katılımcıların görsel ifadelerinde hikâyeleştirmeye başvurdukları ve her türlü görselin metinsel bir karşılığı olabileceğine dikkat çektikleri ve deneyimleriyle ilişkili olarak yaptıkları bu anlamlandırmaları temsiller aracılığıyla görsel olarak ifade ettikleri bulunmuştur.

Katılımcıların haritalarına çizdikleri ev imgesinde, kendilerini tanıtırken kullandıkları ağaç imgelerinde olduğu gibi, evi ağaçla başka bir deyişle kendi özellikleriyle özdeşleştirdikleri ortaya çıkmıştır: Ender "Ben Toros sedirinin orayı çizdim çünkü oranın dışını camla kapladım (yaşadığım yer olarak) sonra oradan kozalakları fırlattım", Eda "Köprün hemen yanında bir tane ağaç benim çok ilgimi çekti, çok hoşuma gitti, bu yüzden evimi o ağacın yanına yaptım" ifadesiyle açıklamıştır (G., 13.07.2018). Ayrıca Serra "ilk gün rozet ile eskiz defteri yaptık. Eskiz defteri hazır sipariş edilmemeli çünkü kendin yapınca çok daha fazla anısı oluyor" ifadesiyle kendisi ve kullanılan malzemeye bağ kurarak defteri kişiselleştirdiğini vurgular (G., 13.07.2018).

Katılımcıların kent/günlük yaşamına ilişkin deneyimlerini de doğal çevrede yaptıkları çalışmalara yansıttıkları görülmüştür. Serra "gemi, yol ayrımları, böyle de gidebilirsin, yol ayrımları var. Bu tarafta yerleşim var ama daha lüks evler bu tarafta da sade evler, burası daha çok zenginlerin yaşadığı ve okulun olduğu yerler (D.S.K., 12.07.2018). Ender ve Hazal gibi evcil hayvanlarla yaşayan, bahçeli bir evde yaşayan katılımcılarla ve Serra ve Eda gibi daha kent merkezinde yaşayan çocukların doğaya ve uygulamaya çalışmalarındaki tema yöneliminde bu şekilde farklılıklar olduğu ortaya çıkmıştır (A.G.12.07. 2018).

Doğal Çevrede Öğrenme

Yavuzer (2019), 7-14 yaş aralığındaki çocuklarda sanatsal etkinlikler ve dokunsal deneyimlerin duygusal bağ kurmayı sağlayarak öğrenmeyi kolaylaştıracağını belirtir. Araştırmada çocukların estetik deneyim aracılığıyla duygusal öğrenmeyi deneyimlediği söylenebilir. Doğal çevrede öğrenme, katılımcıların süreçte ifade ettiği "duygular", "süreci değerlendirme" ve "çalışmaların kalıcılığını sorgulama" temalarını kapsamaktadır. Araştırmada katılımcılar doğal çevredeki deneyimlerini "macera", "sorumluluk", "sevinç", "sabır", "korku", "merak", "heyecan", "mutluluk" duygularıyla tanımlamış ve

“doğada olmak beni rahatlatıyor, “şaşırtıcı bir sürü şey gördüm”, “eğlenceliydi” şeklinde ifadeler kullanmıştır. Bu ifadelerle katılımcıların sanat faaliyetlerinin emeği gerektirdiğini farkına vardığı, sanat oyun ilişkisiyle sanatın eğlendiren, duygusal bir rahatlama uyandıran yönünü vurgulamıştır. Buradan harekete yapılan sanatsal faaliyetlerin katılımcılarda duygusal dışavurumu harekete geçirdiği söylenebilir. Eda’ nın “doğayı gezdik, ağaç aradık” diyerek araştırma ve merak duygusunu dile getirdiği Aylin’in “yeni şeyler öğretti, ağaçların bazı türlerini ve özelliklerini öğrendim” ifadesiyle sanatın öğretici, bilgilendirici işlevine dikkat çektiği görülür. Bununla birlikte araştırmacı gözlemlendiği kaygı durumunu ise günlüğünde şu şekilde ifade etmiştir: “Omay çok fazla toprakla ve çevresindeki malzemeler ile doğal malzemelerle iletişime, temasa geçmeden gezmeye çizmeye çalışıyor. Mesela çamura basmama kaygısı oldukça fazla Hazal çok hareketli ve etkileşime giriyor” (A.G., 10.07. 2018).

Katılımcılar en çok ilgilerini çeken “tema ile tohum ekimi” (Görsel 7) ve “doğal malzemelerle sanat yapımı” (Görsel 8) etkinlikleri olduğunu dile getirirken “ağaç türleri” etkinliğinin oldukça “zor ve yorucu” olduğunu vurgulamıştır. Serra “ilk günkü tema çok güzeldi, önlüklerimiz, tohumlarımız. [...]Ağaç gezisi çok zordu, akçaağacını fındık ağacını gülgeni ve dutu çok zor bulduk”, Eda “evet dün ağaçları bulmakta çok zorlandım”, Ender “En son bulduğumuz ağaç duttu, onu bulmak çok zor olmuştu”. Ender “ağaç diktik [...] çok gezdik, çok yorulduk ama değdi”, Ender “keşif gezileri, çünkü çok gezdik, yorulduk”, Omay “etkinliklerdi aynı zamanda yorucuydu”. Katılımcılardan Hazal ve Omay’ın “yürümenin güzel bir şey olduğunu öğrendim”, “yürümek her zaman kötü olmuyormuş” ifadesinden yola çıkarak doğal çevrede yapılan yürüyüşlerin keşfetme ve duyumsama fırsatı yaratması açısından çocuklarda olumlu bir bakış açısı yarattığı söylenebilir.



Görsel 10. “Tema ile tohum ekimi”.

Katılımcılar süreci olumlu ve olumsuz yönleriyle değerlendirirken çeşitli açılardan öğrendikleri yeni durumları ifade etmiştir. Serra “ağaç gezisi çok zordu, akçaağacını fındık ağacını gülgeni ve dutu çok zor bulduk. Hatta dutu bulduğumuz yer buraya çok yakın” şeklinde öğrendiği ağaç türlerinin isimlerini kullanarak bitkilerin (canlıların) çeşitliliği ve bunların birbirinden farklılıklarını, ayırt edici özelliklerini farkına vardığını gösterir (G., 13.07.2018). Aynı durumu Ender “Mesela akağaç ve çınarın yaprağı çok benziyor. Tek farkı akçaağacın dibinde iki tane daha şey olması. Bu sabah yaptığımız oyunda ekosistemin şey yaptı. Defter yapmayı öğrendim”, Eda “- gezintilerimiz sürecinde yaprakları, doğayı ağaçları öğrendiğimizi hissettim. Biraz da doğanın çok eğlenceli ve güzel olduğunu” ve Omay’ın “yeni şeyler öğretti, ağaçların bazı türlerini ve özelliklerini öğrendim” sözleriyle ifade eder (G., 13.07.2018). Aslında katılımcıların her zaman gördüğü şeyleri planlanmış bir sanat eğitimi sürecinde görmesi farklılıkları, çeşitliliği, bakacağı yeri mercek altında incelemesine neden olduğu ve daha önce baktığı şeyleri artık görmeye başlaması ve bu durumun yeni heyecan ve duygusal yaklaşımların harekete geçmesine neden olduğu söylenebilir.

Ender “Doğadan her şeyi yapabileceğimizi öğrendim, üstelik hiçbir şey koparmadık hep yerden topladık bu da doğaya zarar vermeden yapabileceğimiz anlamına geliyordu” (D.S.K., 12.07.2018) sözleriyle Hazal ise “büyüdüm çok kelimeler öğrendim [...] ilk defa mürekkeple bir çalışma yapıyorum.

Aslında ben yerde kuş tüyü bulmuştum ucunu da kalemimle hep boyuyordum sonra çiziyordum ama çabucak bitiyordu bu sefer öyle hiç olmadı” ifadesiyle keşfedilen yeni malzemelerin sunduğu olanakları tanıdığını açıklar (G., 13.07.2018).

Katılımcıların doğanın sanat yapımında duyguları harekete geçiren boyutunu ifade etmelerinin yanı sıra sanatın kalıcılığı konusunda sorgulamalar yaptığı ve incelediği ekolojik sanat örneklerini (Andy Goldsworthy, Richard Long, Brandon Ballange’s works) kendi çalışmalarıyla, arkadaşlarının çalışmalarını değerlendirirken yarıda bulunduğu, beğenide özneliği fark ettiği, sanat-doğa ilişkisini kurarak ekolojik sanatı tanımladığı ortaya çıkmıştır.

Serra “bu çalışmalar ne çok kötü olmuş diyebilir ama başka biri çok güzel olmuş deyip fotoğrafını çekebilirler, onları koruyabilir”, Omay “Yani kişinin kendisi beğeniyorsa diğerleri beğenmeyebilir, ama onun bakış açısından güzel bir şey gibi görünebilir, illa herkes beğenecek diye bir şey yok, ama bence herkesin emek olduğunu anlaması gerekiyor” ifadesiyle sanatın öznel yönüne vurgu yaptığı söylenebilir (D.S.K., 12.07.2018).

Eda’nın “doğa deyince aklıma ağaçlar geliyor sanat deyince aklıma kalemle kâğıt geliyor” ifadesiyle klasik öğretim malzeme ve yöntemleri ile doğa içinde öğrenme arasında farklılıkları ortaya koyduğu, doğa kendini doğrudan sunduğu halde okul ortamının doğayı taklit etmeye dayandığı başka bir deyişle dolaylı olduğuna dikkat çektiği söylenebilir. Benzer şekilde Ender merak ve gözlemlemeye dayalı doğal çevrede öğrenme sürecini şu şekilde ifade eder:

Ender: En çok ilgimi çeken şey öğretmenim yere yaptığımız resimler, onu çok sevdim. Çünkü öğretmenim doğal malzemelerle resim yaptık hem açık havada oldu. Resimlerin dayanıp dayanamayacağını merak ediyordum. Dayanamadı.

Araştırmacı: Peki bu sana nasıl hissettirdi?

Ender: Öğretmenim sanatın hiç kimse değerini bilmiyor diye düşündüm. Ama rüzgâr ya da su yıksaydı o zaman da biz doğayla yaptık doğa yıkmış derim hiçbir şey demezdim ama

Araştırmacı: Bu durum sana sanat hakkında neler düşündürdü?

Ender: Öğretmenim sanatı çoğu kişi kabul edemiyor doğadaki her şey bir sanat aslında bir çiçek de bir ağaç da sanat kendi başına kendi kendine oluşan hepsi bir sanat aslında. Ama kimse bunların bir sanat olduğunu bilmiyor bizim de yaptığımızın bir sanat olduğunu bilmeyip yıktılar. Hatta hiç malzemeler de kalmadı o yüzden rüzgârın yapmış olma ihtimali hiç yoktu.

Araştırmacı: Peki rüzgâr yapmış olsaydı ne düşünürdün?

Ender: Rüzgâr yapmış olsaydı biz doğadan (doğayı kullanarak) yaptık, doğa da yıktı yani, doğal karşılardım yani. Tekrar yapılınsın, başkaları yapsın (D.S.K., 12.07.2018).

Katılımcılar çalışmalarını Eda “ekolojik sanatı sevdim, burada bulduğumuz şeylerle bir şeyler yapıyoruz”, Ender “Doğal malzemelerden sanat yapmak”, Omay “doğal malzemelerden bir yerde resim yapmak”, Serra “Doğayla sanatın birleşip güzel bir görüntü oluşturduğu doğal resim” şeklinde tanımlamıştır. İnceledikleri ekolojik sanat örneklerinin özelliklerini katılımcılardan Serra, “tamamen doğal, doğanın onu yok etmesi”, Ender “kalıcı değil”, Omay “doğaya hiç zarar vermemesi” şeklinde ifade etmiştir (G., 13.07.2018).

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırmada katılımcılar doğayla duygusal bağ kurarak kendilerini ifade etmiş, deneyimlerini doğal malzemelerle görselleştirmiştir. 7-11 yaş dönemi, çocuğun coşkulu ve canlı, duygusal olarak dış etkenlere açık olması nedeniyle sanat eğitimi için kritiktir. Bu dönemde çocuk içinde yaşadığı çevreyi tanımladığı çizimleriyle kendi varlığını ortaya koymaya çalışır. Sanat etkinlikleri çocuğun bir değer olduğunun bilincine varması ve kendini sanatsal yollarla tanımlaması açısından önemli bir role sahiptir (Artut,2013, p.227). Bu nedenle araştırmada katılımcıların çevreleriyle iletişim kurmaları açısından duygusal bağı

oluşturmuş olmaları dikkate değerdir. Sanger'in (1997) belirttiği gibi öğrencilerin deneyimlerinin, neyle ilişki kurduklarını ya da kurdukları ilişkinin doğasını belirleyeceğinden yer ile ilişki geliştirmek için atılacak ilk adım deneyimdir. Öğretmenlerin öğrencilerin hayatında yeri olmayan şeyler için değer yaratması sonucunda öğrencileri gerçeklikten ve kendi çevrelerinden uzaklaştırmaya neden olabileceklerine dikkat çeker. Bu nedenle tanıdık yerlerin eğitimde içeriğe dâhil edilmesi deneyimin nasıl gerçekleştiğine yön vermesi ve öğrencilerde yerin hissiyatının oluşması öğrencinin sınıf dışında edindiği deneyimle birlikte kendi kişisel bilgisinin de değerli olduğunu işaret etmesi açısından önemlidir (Sanger, 1997).

Araştırmada uygulama çalışmalarında doğal malzeme kullanımıyla çizgi, doku, renk elemanlarını kullanarak figür -zemin ilişkisini kurabildikleri ortaya çıkmıştır. Özsoy ve Alakuş (2017, p.88) görsel algıyı duyuşsal bir uyanışla birlikte figür fon ayrıntılarının farkına varılması ve nesnenin görsel özelliklerini anlama yetisi olarak tanımlar. Ayrıntıların algılanmasına yönelik doğal nesnelere incelenmesi ve etüd edilmesi ve "biçim nasıldır, iç ve dış konturları bulunuz", yaprağın damarlarında olduğu gibi konturları tekrarlayan çizgileri bulunuz, taşın yaprağın nasıl bir dokusu var, taşa ya da yaprakta nasıl örüntüler buldunuz, hangi nesne figür ya da fondur?" gibi soruların yöneltilmesinin çocuğun görsel algı gelişiminde önemli bir role sahip olduğunu belirtir. Buradan hareketle araştırmada doğal malzeme kullanımının nesnenin görsel algının gelişimine katkıda bulunduğu söylenebilir.

Araştırmada görsel dilin oluşumunda doğal çevrede deneyimlenen keşiflerin ve malzemeyle yaşanan etkileşimin doğal nesnelere ve sanat elemanları arasında ilişki kurulmasının etken olduğu ortaya çıkmıştır. Bu araştırmada benzer olarak çocukların yaşadığı çevrenin ve kültürün doğal çevredeki çalışmalarına yansıdığı gözlenmiştir. Örneğin katılımcılardan üçü doğada doğal malzemelerle hayvan imgesi çalışırken biri kayıkların olduğu bir erkek çocuğu odası tasarlama şeklinde mekân çalışmıştır. Harita uygulamasında ise herkes kendi evine tek çalışırken, mekân çalışan bu öğrenci günlük yaşamında olduğu gibi (anne baba ile yaşadığı eve ilaveten büyük anne ve teyzenin evini de kendi evi olarak görmesi) kendi evi olarak üç ev (özel alan) çalışmıştır. Artut'un (2013, p.100) da belirttiği gibi malzeme deneyimlere, nesnelere, olaylara mecazlar ve sembolik temsiller ile bakmaya böylelikle özel algılama yöntemi ve materyallerle öğrenmeye çok çeşitli olanaklar yaratabilme gücüne sahiptir. Araştırmanın bu sonucundan farklı olarak Sebik (2018) araştırmasında açık havada doğa okulu çerçevesinde programlanan etkinlikler sonucunda çocuğun kullandığı görsel ve plastik dilin dinamiğini oluşturan alt yapının, bilinçaltının, işlevi olduğunu belirtmiştir.

Araştırmada katılımcıların doğal çevre deneyimlerini daha önceki deneyimlerinden ayıran sanat yapımı için doğal çevreye yönelmeleri olmuştur. Araştırmada çocuklar doğadaki ritmi nasıl algıladıklarını duyumsama ve keşif aracılığıyla ifade etmiştir. Dewey'e göre estetik deneyim sanatın dili aracılığıyla yaşamı yeniden şekillendirme ve eksik yanları giderme, ruhla beden bütünlüğüne katkı sağlama girişimidir. İnsanların yöneldiği herhangi bir objeye karşı duyulan ilgi, hayal ve heyecan gibi duygular, dışsal ve içsel koşullar aracılığıyla yaşam deneyimini estetik deneyimle tamamlamaya götürür. Duyumlar algılamayı gerçekleştiren araçlardır (Eroğlu,2017, p.230). Buradan hareketle katılımcıların doğaya sanat aracılığıyla yöneliminin onların doğadaki diğer deneyimlerinden ayırt edici bir unsur olduğu bu nedenle bu deneyimi yapılandırırken kendi duyumsamalarından yola çıktıkları söylenebilir. Freire (2014, s. 23) deneyim yoluyla öğrenmede keşfetmenin önemini duyumsayarak öğrenmenin bir parçası olarak açıklar. Merakla gelişen "keşif" in tam tersi olarak cevaplardan oluşan bir eğitimin biliş ve kavrayış sürecinin ayrılmaz bir parçası olan meraka hiçbir katkı sunmadığını, tersine bu tür bir eğitimin, içeriğin mekanik bir şekilde ezberlenmesine yol açacağına dikkat çeker.

Araştırmada katılımcılardan biri doğa ve sanat için "İkisi de özgürlüğünü tutkunu çıkardığın bir yer. Yani senin hayal gücün hayal dünyan" ifadesini kullanmıştır. Dewey'in estetik alan yazınında doğa kelimesi "şeylerin bütün şemasını kapsayan" özel bir anlama sahiptir. Hayal gücünü duyuşsal kelime ve evrenselliği içine alır sadece dışarıda var olan değil aynı zamanda insanın içinde olan ve insanın da içinde olduğu başka bir deyişle özdeşleştiği yerdir (Eroğlu, 2017, s. 228,229). Benzer şekilde katılımcının doğa ve sanatı özdeşleştirme noktaları Dewey'in belirttiği estetik deneyimin bu yönünü gösterebilir.

Bu araştırma kapsamında, çevresel ve sanatsal öğrenme şeklinin harmanlandığı yer temelli sanat öğretiminde katılımcıların keşiflerle doğal malzemeler ve sanat elemanlarını ilişkilendirmiş ve bu ilişkiyi uygulamalarına yansıtmiş, bununla birlikte kendileriyle ve duygularıyla doğa sanat ilişkisini özdeşleştirme yoluyla duygusal öğrenmeyi deneyimlemiş oldukları söylenebilir. Tezcan (2015, s. 132) çevresel öğrenmenin duyularla geliştiğini ve sanatsal, bilişsel, görsel, duyuşsal, kinestetik tüm öğrenme şekillerini desteklediğini belirtir. Bireylerin evrenle nasıl uyum içinde yaşayabileceklerine yönelik görüş geliştirmeleri açısından çevre eğitiminin gerekliliğini ifade eder. Sanatsal öğrenme ise çocukla sanat yapımı/ürün/çalışma arasında gelişen etkinlikler sürecidir. Sanatçı-öğretmenler çocukların öğrenmeye olan doğal istek ve meraklarına yanıt olabilecek şekilde keşfetme, araştırma ve problem çözmeye yönelten uygulamalarla onların hayal güçlerini harekete geçirebilir, uygulamaya denemeye ve çeşitli yaratıcı olasılıklar üzerine düşünmeye teşvik edebilir (Artut,2013, s.100). Özsoy'un, (2015) belirttiği gibi "Duyularımızı ifade etmek için görsel simgeleri kullanmaya gereksinim duyarız. Hayatımızı sürdürürken insanlara, olaylarla ve eşyalarla olan ilişkilerimiz sonucunda duygusal tepkilerimiz oluşur. Eğitim yoluyla edineceğimiz sanatsal deneyimler, bu duygusal tepkilerimizden öznel ve tepkisel olanlarla doğrudan ilgilenir ve onların 'artırılmasını' sağlar."

Sobel (2014, s.51) 7-11 yaş aralığında çocukların yakın çevresini keşfederek bulunduğu yeri bilmesinin yeryüzüyle bağ kurması açısından eğitimde öncelikli bir hedef olduğunu belirtir. Bu hedef doğrultusunda yakın çevreden başlayarak genişleyen peyzajı keşfetmek, dere ve patikaları izlemek, toprağa şekil vermek, hayvanlara bakım gibi çeşitli uygulamaların temel etkinlikler olduğunu söyler. Arboretumda gerçekleştirilen bu araştırmaya benzer şekilde Drexler (2012) araştırmasında sanat derslerinde bir saha çalışmasının yerel bir parktan doğal materyalleri toplama, dokunma ve çizme gibi faaliyetleri kapsayabileceğini belirtir. Bu şekilde uygulamalarla yer temelli eğitimin öğrencilerin belirli yerlerde edindiği duyuşsal deneyim ile görsel deneyim ve geçmiş bilgileri arasında ikili çağrışımlar yaratabileceğini vurgular. Entelektüel ve duygusal öğrenmeyi birleştirmenin yolu deneyimden hareketle disiplinler arası düşünme yolları kabul etmektir. "Tarihsel düşünmenin gücünü deneyimleyene dek ona değer veremezsiniz ve bunu öğrenmeye yönelik motivasyonunuz azdır" (Akçekiç-Yaman, 2016, s. 55). Bu araştırmada katılımcıların her iki öğrenme alanına yönelik ifadeler kullandığı ortaya çıkmıştır.

Araştırmada doğa aracılığıyla sanatsal iletişim kurma yolunun katılımcıların, başkalarına ait sanat çalışmalarını ve kendi çalışmalarını takdir etmesine, değerli bulmasına yardımcı olduğu söylenebilir. Bununla birlikte araştırmada katılımcıların farklı materyaller ve sanat yapımlarıyla karşılaşması Drexler'in (2012) belirttiği gibi görsel farkındalığın artırılmasına katkı sağladığı söylenebilir. Fox ve Schirmacher (2014, s.173), ister resim alanında olsun ister diğer alanlarda olsun sanatçıların hepsinde sanat yapımları aracılığıyla iletişim kurma gereksinimi olduğunu ve bu iletişimin, ortam, renk, içerik, biçim gibi sanatsal öğeleri kullanarak sağlandığını söyler. Benzer şekilde Karaman Güvenç (2019) araştırmasında sanatsal inceleme çalışmalarıyla ve estetik sorgulamalarla çocuklarda yaratıcı öğrenmenin niteliğini artırmaya katkı sağlanacağını belirtir.

Araştırmada sanat aracılığıyla eskizlerle keşif yürüyüşleri, doğal malzeme kullanma ve sanat yapma deneyimleriyle katılımcıların doğal çevreye daha önce bakmadıkları bir gözle bakmaları sağlanmaya çalışılmıştır. Bununla birlikte doğal çevredeki nesnelere, doğal formlar ile sanatın elemanları arasında kurulan ilişki sonucunda zenginleşen estetik deneyimle çocukların görsel ifade sürecinin iyileşmesine katkı sağlandığı ortaya çıkmıştır. Benzer şekilde Yi (2019) araştırmasında estetik katılım yoluyla ekolojik eğitimin doğal çevreye tüm vücut katılımı ile zengin ve tam estetik deneyimler aracılığıyla sanat yapma, sanat yaratma ve ekolojik etik arasındaki iletişimi teşvik ettiğini savunur. Öğrencilere doğal çevreyi sadece gözlerini ve kulaklarını değil, aynı zamanda diğer duyularını da kullanarak deneyimlemelerine olanak sağladığını vurgular. Ayrıca öğretmenin öğrencilerden doğal çevrede daha önce daha az odaklandıkları ayrıntılara, nesnelere ve sahnelere dikkat etmelerini isteyerek onların şimdiki ve geçmiş deneyimleri arasında diyalog kurmalarına yardımcı olacak sorular sorarak estetik deneyimin zenginleşmesine katkı sağladığını söyler. Bununla birlikte doğal çevreyle samimi bir ilişki kurmada sanat yaratmanın değerini fark etme olanağı sunan öğretimin sanatsal unsurları ve formları estetik deneyimi

ve anlayışları derinleştirmek ve yardımcı olmak için kullanarak öğrencilerin görsel ifade süreçlerini bağlamsallaştırmasına katkı sağladığını belirtir.

Sonuç olarak bu araştırmada katılımcıların doğal çevrenin keşfiyle doğal nesnelere ve sanat elemanları arasında ilişki kurması ve doğal çevrede estetik deneyime dayalı öğrenme süreçleri sanatsal, çevresel, duygusal, öğrenmeye ilişkin kazanımlar elde etme konusunda katkı sağlamıştır. Bununla birlikte katılımcıların çevreyle duygusal bağ kurmasına, kendini sanat aracılığıyla ifade etmesine olanak tanımıştır. Kirazcı'nın (2018) belirttiği gibi yumurtasını yediğimiz tavuğun sesinden, pisliğinden kokusundan şikâyet etmeden, elmanın üzerindeki lekeden, domatesin biçimsizinden uzaklaşmadan Graham'ın (2007) ifadesiyle bir parçası olduğumuz çevreye "yabancılaşmadan" doğanın pek çok güzelliğini deneyimlememizi sağlayacak bir bilince ihtiyacımız var. Bu bilinci geliştirmek için öncelikle doğayla bağ kurmayı esas alan bir anlayışla yer temelli sanat öğretimi öğrencinin ait olduğu bu çevreyi fark etmesini ve anlamasını sağlar. Blandy & Hoffman (1993); Graham (2007); Inwood (2008); Smith (2002) gibi bazı eğitimciler araştırmalarında doğal çevreye, çevrecilik konularına odaklanan yer temelli bir sanat eğitimi savunur. Görsel sanatlarla ilişkili olarak öğrenmenin çevresel, yaratıcı, etkili ve duygusal bir şekilde olmasıyla öğrencilerin problem çözme, eleştirel düşünme, öz-yansıtıcı düşünme becerilerinin de gelişimine katkı sağlayacağına inanır. Yer temelli sanat öğretimi ilkokullarda yürütülen görsel sanatlar dersleri ve sosyal bilgiler, fen bilgisi, matematik, müzik ve bunun gibi pek çok ders için disiplinler arası bir yaklaşımla doğal çevrede sanatsal, duygusal ve çevresel öğrenmeyi teşvik edebilir.

References

- Artut, K. (2013). *Sanat Eğitimi Kuramları ve Yöntemleri*. Ankara: Anı.
- Ayaydın, A. (2005, January). İlköğretimde Görsel Sanatlar Eğitiminin (Resim-İş) Sorunları ve Çözüm Önerileri. *Çağdaş Eğitim*, 30, 28-34.
- Ball, E. and Lai, A. (2006). Place-Based Pedagogy for the Arts and Humanities. *Pedagogy: Critical Approaches to Teaching Literature, Language, Composition, and Culture*, 6(2), 261-287. doi:10.1215/15314200-2005-004.
- Berg B., Lune H. 2015, *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, Pearson (291, 298).
- Berry, W. (1994). The body and the earth. *Psychoanalytic Review*, 81 (1), 125-169.
- Blandy, D. and Hoffman, E. (1993). Toward an Art Education Place. *National Art Association*, 35(1), 22-33. Retrieved June 16, 2020 from <http://www.jstor.org/stable/1320835>
- Creswell, J. (2013). *Nitel Araştırma Yöntemleri*. (Trans M. Bütün and S. Demir) Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Dikmen F. and Sevde Z. (2016). *Yeşil Günlük*. İstanbul: Taze kitap
- Drexler, M. L. (2012). Inquiry into Place-Based Education in Art. Unpublished doctorate dissertation, College of Creative Arts West Virginia University, Morgantown, West Virginia.
- Eroğlu, A. (2017). *John Dewey'de Deneyim ve Sanat [Experience and Art at John Dewey]*. İstanbul, Turkey: Hiper.
- Friere, P. (2014). *Yüreğin Pedagojisi*. (Translated by Ö. Orhangazi) Ankara: Ütopya.
- Fox, J. E., & Schirmacher, R. (2014). *Çocuklarda Sanat ve Yaratıcılığın Gelişimi*. (Eds, Translated by N. Aral and G.Duman)Ankara, 2014: Nobel.
- Graham, M. A. (2007). Art, Ecology and Art Education. Locating Art Education in a Critical Place-Based Pedagogy. *Studies in Art Education*, 375-391.
- Gümüş, İ. (2019). Âşık Veysel'in "Kara Toprak " şiiirine ontolojik bir yaklaşım. *Hitit University Journal of Social Sciences Institute*, 12(1), 176-187.
- Gruenewald, D. A. (2003, Fall) Foundations of Place: A Multidisciplinary Framework For Place-Conscious Education. *American Education Research Journal*(3), s. 619-654. Retrieved June 15, 2020 from <https://journals.sagepub.com/doi/10.3102/00028312040003619>.
- Gruenewald, D. A. (2008, June). The Best of World: A Critical Pedagogy of Place . *Environmental Educatin Research*, 308-324.
- Hicks, L. E. and J.H.King, R. (2007, Summer). Confronting Environmental Collapse: Visual Culture, Art Education, and Environmental Responsibility. *Studies an Art Education*, 332-335.
- Inwood, H. (2013). Cultivating artistic approaches to environmental learning: Exploring eco-art education in elementary classroom. *International Electronic Journal of Environmental Education*, 3(2), 129-145. Retrieved June 15, 2020 from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ieieegreen/issue/7909/104092>
- Inwood, H. J. (2008). At the Crossroads: Situating Place-based Art Education. *Canadian Journal of Environmental Education*, 13(1), 29-41. Retrieved June 15, 2020 from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ842767.pdf>
- Johnson, A. P. (2012/2015). *Eylem Araştırması El Kitabı [A Short Guide to Action Research]*. Y. Uzuner and M. Özten Anay (Eds) Ankara, Turkey: Anı (Original work published 2012)
- Kehnemuyi, Z. (2009). *Çocuğun Görsel Sanat Eğitimi*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Karaman Güvenç, B. (2019). Maxine Greene'in Eğitimde Estetik Bakış Açısıyla 6. Sınıf Görsel Sanatlar Eğitiminde Estetik Sorgulama: Bir Eylem Araştırması, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

- Kirazcı, A. (2018). Ekolojik Sanat bir Paradigma mı, Evrensel Bir Zorunluluk mu? *International Fine Arts Conferece III, Akdeniz University, Antalya*
- Leopold, A. (2004). Toprak Etiği. *Üç Ekoloji-Doğa, Düşünce, Siyaset*(2), 125-143.
- Liamputtong, P. (2009). Qualitative Data Analysis. *Health Promotion Journal of Australia* (20 (2)).
- Oğuz Namdar, A., & Önder, V. (2019, Mart). İlköğretimde Görsel Sanatlar ile ilgili Yapılan Lisansüstü Tezlerin Eğilimleri. *Kastamonu Education Journal*, 27(2).
- Ormond, C. G. (2013). Place-based Education in Practise. D. Zandvliet (Ed.) içinde, *The Ecology of School* (19-29). AW Rotterdam, The Netherlands: Sense Publisher.
- Özsoy, V., & Alakuş, A. O. (2017). *Görsel Sanatlar Eğitiminde Özel Öğretim Yöntemleri*. Ankara: Pegem.
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel Araştırma ve Değerlendirme Yöntemleri* [Qualitative research and Evaluation Methods]. M. Bütün and S. B. Demir (Eds.) Ankara, Turkey : Pegem
- Sahn, J. (2014). Giriş. In Sobel, D. (2014). *Ekofobiye Aşmak*. (İ. U. Kelso, Çev.) İstanbul: Yeni İnsan.
- Sanger, M. (1997). Sense of Place and Education. *Journal of Environmental Education*, 29(1).
- Sebik, C. (2018). "Çocuklar! Toprakta Sanat Var" Adlı Projenin Çocuğun Görsel ve Plastik Dil Gelişimi Yönündeki Çıktıları [Outcomes of The Project Named "Children! There Is Art in The Soil" In Terms of Children's Visual And Plastic Language Development]. *Kent Akademisi*, 11(4), 640-653.
- Smith, G. (2002, Nisan). Place-Based Education: Learning To Be Where We Are. *PHI Delta Kappan*, 83(8), 584-594. Retrieved June 15, 2020 from <https://www.jstor.org/stable/pdf/20440205.pdf?refreqid=excelsior%3A3e7635c7264cb50484e95b55fa4f3cd2>
- Smith, G., & Sobel, D. (2010). *Place-and Community-based Education in School*. Newyork and London: Routledge.
- Sobel, D. (2014). *Ekofobiye Aşmak*. (İ. U. Kelso, Çev.) İstanbul: Yeni İnsan.
- Şeyihoğlu, A., & Uzunöz, A. (2012). Örnekler ile okul dışı eğitim faaliyetleri. In A. Uzunöz, A. Şeyihoğlu, Y. Akbaş and E. Gençtürk (Eds), *Doğa Eğitimi* (pp. 1-10). Ankara: Anı.
- Timur A. (2014). Sunuş. In Sobel, D. (2014). *Ekofobiye Aşmak*. (İ. U. Kelso, Çev.) İstanbul: Yeni İnsan.
- Tanzer, E. (2011). "Sense of Place" Development: A Teacher's Action Research Project. *Master Thesis*. Arizona, United States of America: Prescott College
- Tezcan, M. (2015). *Eğitim Sosyolojisi* (15. b.). Ankara: Anı.
- Vasko, Z. (2015). Connection Between Artistic Practise and Experiences in Nature: Consideration for how Art Education Can Engender Ecological Awareness. *Canadian Review of Art Education: Research&Issues*, 42(2), 69-79.
- Yavuzer, H. (2019). *Resimleriyle Çocuk*. İstanbul: Remzi Yayıncılık.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara, Turkey : Seçkin.
- Yi, X. (2019) Ecological education1 through aesthetic engagement, *The Journal of Environmental Education*, 50(3), 183-191, DOI: 10.1080/00958964.2019.160448.
- Yokley, S. H. (1999). Embracing a Critical Pedagogy in Art Education. *JSTOR*, 18-24. Retrieved April 20, 2020 from <http://www.jstor.org/stable/3193812>.
- Zandvliet, D. (2013). *The Ecology of School*. [electronic resource]. Rotterdam : SensePublishers . Retrieved April 20, 2020 from <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=cat03696a&AN=ana.323606&lang=tr&site=eds-live&authtype=u>.