



Duyuşsal Alan ve Duyuşsal Alan Taksonomileri

Affective Domain and Affective Domain Taxonomies

İbrahim KARAGÖL¹, Oktay Cem ADIGÜZEL²

Makale Türü³: Derleme Makalesi

Başvuru Tarihi: 23.09.2021

Kabul Tarihi: 18.04.2022

Atf İçin: Karagöl, İ. ve Adıgüzel, O.C. (2022). Duyuşsal Alan ve Duyuşsal Alan Taksonomileri. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (AUJEF)*, 6(2), 217-240.

ÖZ: Bu araştırma, duyuş, duyuşsal alan ve duyuşsal alan taksonomileri kuramsal çerçevede ele alınmış kuramsal derlemedir. Alanyazıdaki duyuşsal alan taksonomileri incelenerek, taksonomilerin birbirleriyle benzer ve ayrılan yönleri incelenmiş, duyuşsal alanın neleri kapsadığı ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Sonuç olarak duyuşsal alanla ilişkilendirilen en önemli kavramların başta tutum, değer ve motivasyon olmak üzere ilgi, inanç, duyuş, kaygı, takdir, fikir, algı, öz saygı, kişilik, arzu, ahlak ve etik, öz yeterlilik, mizaç, davranış, uyum, eğilim, güven, sosyal yeterlilik, hayal gücü, duyarlılık, kendini geliştirme, memnuniyet, kontrol odağı, fikir ve estetik kavramları olduğu belirlenmiştir. Duyuşsal alanın çok geniş bir alana yayıldığı ve sınırlarını çizmenin oldukça güç olduğu görülmüştür. Duyuşsal alan ile ilgili farklı araştırmacılar tarafından çeşitli taksonomilerin geliştirildiği ve hiçbir taksonominin duyuşsal alanı anlamada tek başına yeterli olmadığı belirlenmiştir. Duyuşsal yapılar arasında belirli ilişkilerin olduğu, alt seviyedeki duyuşsal yapıların üst seviyedekilerin ön koşulu niteliğinde olduğu, duyuşsal öğrenmeler gerçekleştirilirken aşağıdan yukarıya doğru bir hareketliliğin söz konusu olduğu ve bireyin bir üst basamağa çıkabilmesi için bir önceki basamağı içselleştirmesi gerektiği görülmüştür. Bunun yanında hangi kavram ve terimlerin duyuşsal alan içerisinde değerlendirilebileceği konusunda bir netlik olmadığı için bu alandaki belirsizliklerin halen daha devam ettiği söylenebilir.

Anahtar sözcükler: Duyuşsal alan, duyuşsal özellik, duyuşsal alan taksonomisi

ABSTRACT: This study is a theoretical review that discusses affect, affective domain and affective domain taxonomies in a theoretical framework. Examining the affective domain taxonomies in the literature, the similar and different aspects of taxonomies were examined, and it was tried to reveal what the affective domain covered. As a result, it is determined that the most important concepts associated with the affective domain are primarily attitude, value and motivation, as well as interest, emotion, belief, feeling, anxiety, interest, belief, emotion, anxiety, appreciation, opinion, perception, self-esteem, personality, desire, morality and ethics, self-efficacy, temperament, behavior, adaptation, tendency, trust, social competence, imagination, sensitivity, self-development, satisfaction, locus of control opinion and aesthetics. The affective domain is spread over a very wide area and it is difficult to draw its boundaries. Various taxonomies related to the affective domain have been developed by different

¹ Arş. Gör. Dr., Ordu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü, ibrahimkaragol@odu.edu.tr, ORCID: 0000-0002-7005- 7710

² Prof. Dr., Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü, ocadiguzel@anadolu.edu.tr, ORCID: 0000-0002-7985- 4871

³ Çalışma alanyazına dayalı kuramsal bir incele olduğu için etik kurul izni alınmamıştır.

researchers and no taxonomy is sufficient on its own to understand the affective domain. There are certain relationships between affective structures. Affective structures at the lower level are the prerequisites for those at the higher level. While performing affective learning, there is a bottom-up mobility, and the individual must internalize the previous step to move up to the next level. In addition, since there is no clarity about which concepts and terms can be included in the affective domain, it has been seen that the uncertainties in this domain still continue.

Keywords: Affective domain, affective feature, affective domain taxonomy

1. GİRİŞ

Duygular bireyin çevreyle olan etkileşiminde ve çevresini anlamlandırmasında önemli bir yere sahiptir. Harekete geçme dürtüsü ile ilgili olan duygular (Frijda ve Mesquita, 2000) kısa süreli ve yoğun duygusal durum olarak tanımlanmaktadır (Broekens vd., 2007). Duygusal durumun yönü ise duyuş olarak ifade edilmektedir (Russell, 2003). Zeidner vd. (2012) duyuşu, ruh hallerini ve duyguları içeren şemsiye bir terim olarak tanımlamaktadır. VandenBos (2015) duyuşu, duygusal deneyim; Watts ve Alsop (1997) ise eylemin ardında yatan duygu durumu olarak incelemişlerdir. Seçici dikkatten fikirlerin içselleşmesi, duygusal tepkilerden davranışsal bağlılığa kadar oldukça geniş bir alana yayılan duyuş (Krathwohl vd., 1964); algı, tutum, duygu, değer, motivasyon, his, inanç gibi çok farklı kavramlarla ifade edildiği görülmektedir (Holt, 2017; Osler, 2013; Cahoy ve Schroeder, 2012; Pierre ve Oughton, 2007; Boyd vd., 2006).

Duyuşsal alan ise değerlerin, inançların, duyguların, tutumların ve davranışların birbiriyle ilişkili boyutlarını içerir (Shephard, 2008). McKenzie vd. (2017) duyuşsal alanı, duygulardaki büyüme; Birnie (1978) ilgi, takdir, inanç, tutum, önyargı ve duygusal set gibi kişilik özellikleri olarak tanımlamıştır. Bir başka tanıma göre duyuşsal alan bir içerik ya da konuya yönelik olumlu tutumların içselleşme sürecidir (Krathwohl vd., 1964). Alanyazındaki duyuşsal alan tanımları incelendiğinde, bazı araştırmacıların araştırmalarının bağlamına uymaları için duyuşsal alan tanımlarını özelleştirdiği ve tanımlarını yaparken doğrudan bir atıfta bulunmadığı görülmüştür (Holt, 2017; Roper, 2014; Taylor, 2014; Savic ve Kashef, 2013; Prescott, 2012; Hansen, 2009; Pogue ve Ahyun, 2006; Zaghoul, 2001). Bazı araştırmacılar duyuşsal alanı tanımlarken Richmond ve McCroskey'in (1992) çalışmasına atıfta bulunmuş ve duyuşsal alanı öğrencinin edindiği bilgi ve becerilerle ilgili tutum, inanç, değer ve duygular olarak ifade etmiştir (Martin ve Mottet, 2011; Weber vd., 2011; Martin vd., 2000;). Birçok araştırmacının ise tanımlarında Krathwohl vd.'nin (1964) çalışmasına atıfta bulunduğu görülmüştür (Ricchezza ve Vacher, 2017; Rogers vd., 2017; Rogers vd., 2018; Clark ve Price, 2016; Ugur vd., 2015; Grauer, 2014; Lax, 2014; Mutambuki, 2014; Olatunji, 2014; Ramalingam vd., 2014; Thies, 2014; Van der Berg ve Walker, 2014; Jagger, 2013; Roche, 2013; Gould, 2012; Hsu, 2012; Buissink-Smith vd., 2011; Linder ve Kung, 2011; Lewis-Goldstein, 2010; Rivera, 2010; Savickiene, 2010; Yanofsky ve Nyquist, 2010; Gano-Phillips, 2009; Boyd vd., 2006; Shulman, 2002; Snider, 2001; Syrjälä vd., 1990; Sonnier ve Wesselmann, 1984; Hurst, 1980; Klopfer, 1976; Welter ve Hudson, 1970). Bu bağlamda ortak terimlerin daha çok tutum, değer, duygu, his, inanç, ilgi ve motivasyon olduğu ve Krathwohl vd.'nin (1964) çalışmasında bu kavram ve terimlere sıkça yer verildiği söylenebilir.

Duyuşsal alan şemsiye bir kavramdır. Farklı ülke ve kültürlerdeki olası tezahürleri ile karşılaştırılabilmesi ve değerlendirilebilmesi için bu terimin doğası hakkında açık ve net olmak önemlidir (Puurula vd., 2001). Çoğu zaman duyuşsal alan ile ilgili terimler birbirlerinin alternatifi olarak kullanılmakta olup sosyal ve kültürel bağlama bağlı olarak değişebilmektedir (Cheng ve Hui, 2009). Benzer şekilde duyuşsal alan, duyuş ile ilgili tutarlı ve net tanımların olmaması nedeniyle karmaşık bir hal alabilmektedir (Chamberlin, 2010; Grootenboer, 2010; Tharp vd., 2010). Bu nedenle duyuşsal alanın çeşitli şekillerde tanımlanmış birbiriyle ilgili farklı boyutlara sahip olduğu görülmekte ve alanyazında farklı duyuşsal alan taksonomilerinin varlığı göze çarpmaktadır. Duyuşsal alanı kavramsal olarak daha iyi anlayabilmek için çeşitli araştırmacılar tarafından geliştirilen ilgili taksonomileri incelemek bu bağlamda önemli görülmektedir. Aşağıda duyuşsal alan sınıflandırmalarıyla ilgili birincil kaynaktan ulaşılabilen bütün taksonomilere yer verilmiştir.

1.1. Duyuşsal Alan Taksonomileri

Alanyazında duyuşsal alana yönelik çeşitli araştırmacılar tarafından yapılmış birçok taksonomi mevcuttur. Fakat bunlar arasında en çok bilineni ve kullanılanı Krathwohl vd.'nin (1964) geliştirmiş olduğu ve duyuşsal alanın alma, tepkide bulunma, değer verme, örgütlenme ve kişilik haline getirme olmak üzere beş alt kategoriye ayrıldığı taksonomidir. Aşamalı bir yapı izleyen bu taksonominin genel hatları şu şekildedir (Krathwohl vd., 1964):

- 1- Alma: Taksonominin en alt basamağını oluşturur. Bu basamakta birey belirli uyarıcıların farkındadır ve ilgili uyarıcıyı almaya yönelik istekliliği ön plandadır. Alma basamağı almaya açıklık, farkındalık ve kontrollü/seçici dikkat olmak üzere üç alt basamağa ayrılır. Almaya açıklık, bireyin uyarana karşı tarafsızlığını içerir. Birey uyarana fark etmeye ve ona dikkatini vermeye isteklidir. Farkındalık bilişsele çok yakındır. Birey bir fenomen, durum ya da nesne gibi bir şeyin bilincindedir. Kontrollü/seçici dikkat, burada birey farklı uyarılar içerisinden dikkatini vermiş olduğu uyarana seçer.
- 2- Tepkide bulunma: Bu basamakta birey çevresindeki uyarıcılara tepkide bulunur. Uysallık, isteklilik ve doyum olmak üzere üç alt basamağa ayrılır. Uysallık, birey kendisinden istenileni yapması fakat yaptığı şeyin gerekliliğini tam olarak kabul etmemesiyle; isteklilik, bireyin kendi seçimi sonucunda gönüllü olarak harekete geçmesiyle; doyum, bireyin yaptığı işten zevk alması ile ilgilidir.
- 3- Değer verme: Bu düzeydeki bir davranış kişinin bir etkinlikte görmüş olduğu değerlerle ilgili olup, ilgili davranış ya da değere uygun davranmayı içerir. Değeri kabullenme, değeri yeğleme ve değere adanmışlık olmak üzere üç alt basamağa ayrılır. Değeri kabullenme, bireyin geçici de olabilecek tutarlı inanç ve tutumlarıdır. Değeri yeğleme, bu aşamada birey değeri sadece kabul etmekle kalmaz aynı zamanda değeri aramaya ve istemeye yeterince bağlılık gösterir. Değere adanmışlık, bu aşamadaki inanç büyük sadakat ve keskinlik gösterir.
- 4- Örgütlenme: Bu aşamada birey başkaları tarafından oluşturulan değerleri kabul edebileceği gibi benimsediği değerleri başka değerlerle ilişkilendirip kendi değerler sistemini de oluşturabilir. Değeri kavramsallaştırma ve değeri örgütlenme olmak üzere iki alt basamağa ayrılır. Değeri kavramsallaştırma, bu aşamada birey yeni bir değer, edindiği ya da edineceği yeni değerlerle olan ilişkisini görür. Değeri örgütlenme, bu aşamada birey birbiriyle ilişkili değerleri bir araya getirir ve düzenli bir bütün haline sokar.
- 5- Kişilik haline getirme: Bireyin bu basamakta sergilemiş olduğu davranışlar onun dünya görüşünü yansıtır. Birey, içselleştirmiş olduğu değerlere uygun ve tutarlı bir biçimde hareket eder. Genelleşmiş örüntü ve karakterlenme olmak üzere iki alt basamağa ayrılır. Genelleşmiş örüntü, herhangi bir durumda tutum ve değerler sistemine içsel bir tutarlılık kazandırır. Bu aşamada birey dış dünyayı kendi değer sistemine uygun olarak görür ve tutarlı davranışlarda bulunur. Karakterlenme, tutarlı yaşam felsefesinin geliştirdiği içselleşme sürecinin tepe noktasını oluşturur.

Duyuşsal alanın tutum, ilgi, his, duygu, değer gibi birçok terimle ilişkili olması ve geniş bir alana yayılması, araştırmacıları bu alanın tanımından çok duyuşsal davranışların neler olabileceği konusuna sevk etmiştir (Laforgia, 1988). Krathwohl vd.'nin (1964) taksonomisinde duyuşsal davranışlar, bir uyarının farkında olma durumu (alma) ile yaşam felsefesi haline getirme (kişilik haline getirme) aralığında değişen ve hiyerarşik bir yapı izleyen içselleştirme sürecine yerleştirilmiştir. Taksonomisi, duyuşsal alanı tanımlamak için kullanılan terimleri de bir dereceye kadar açıklığa kavuşturmuştur.

Krathwohl vd. (1964, s. 36-38) ilgi, takdir etme, tutum, değer ve uyum gösterme gibi duyuşsal yapıların geniş bir anlam aralığına sahip olduğunu görmüş ve bu terimleri duyuşsal taksonomi içerisinde birden fazla kategori ile ilişkilendirmişlerdir. Bu yapıların duyuşsal alan taksonomisi içerisinde yeri, terimlerin içselleştirilmesi sürecine dayalı olarak yapılandırılmıştır. Aşağıdaki tablo ortak duyuşsal terimlerle duyuşsal taksonomi kategorileri arasındaki ilişkiyi göstermektedir.

Tablo 1: *Duyuşsal Alan Taksonomisi (Krathwohl vd., 1964, s. 37)*

1.0 Alma	1.1 Farkındalık	Uyum Gösterme	Değer	Tutum	Takdir Etme	İlgi
	1.2 Almaya Açıklık					
	1.3 Kontrollü/seçici dikkat					
2.0 Tepkide Bulunma	2.1 Uysallık					
	2.2 İsteklilik					
	2.3 Doyum					
3.0 Değer Verme	3.1 Değeri Kabullenme					
	3.2 Değeri Yeğleme					
	3.3 Değere Adanmışlık					
4.0 Örgütlenme	4.1 Değeri Kavramsallaştırma					
	4.2 Değeri Örgütlenme					
5.0 Kişilik Haline Getirme	5.1 Genelleşmiş Örüntü					
	5.2 Karakterlenme					

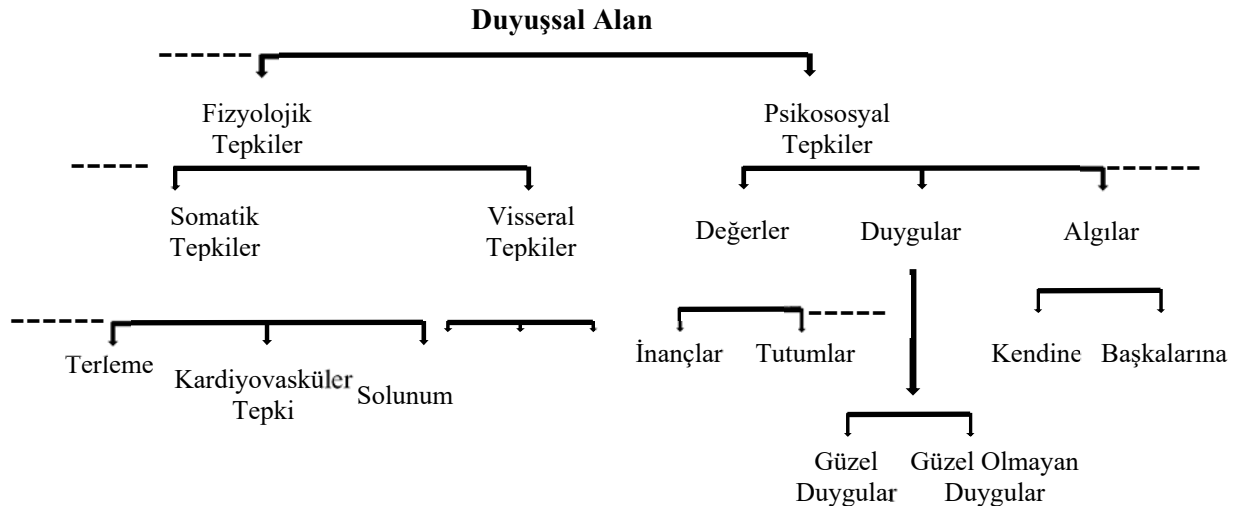
İlgi terimi genel olarak taksonominin daha düşük seviyelerinde sınıflandırılan davranışları tanımlamak için kullanılır. Çok nadiren değere adanmışlık ve daha üst seviyelerde sınıflandırılan davranışları tanımlamak için de kullanılabilir. Takdir etme terimi, kişinin bir fenomen ya da olgunun belirli yönlerine katılmaya istekli olması gibi basit davranışları ya da bazı uyaranlara verdiği duyguyu ifade eder. Dolayısıyla takdir etme, taksonominin ne en düşük seviyesindeki ne de en yüksek seviyesindeki davranışları tanımlamak için kullanılır. Benzer şekilde, eğitim kazanımlarında "tutum" ve "değer" terimlerinin kapsamı incelediğinde, bu terimlerin öğrencilerin belirli bir davranışı coşku, sıcaklık gibi belirli bir duygu yoğunluğuyla göstermekten, değerleri sahip olduğu değerlerle karşılaştırmaya kadar geniş bir alanda kullanıldığı görülmüştür. Dolayısıyla bu terimler 2.2 isteklilikten 4.1 değeri kavramsallaştırmaya kadar olan bütün alanı kapsamaktadır. Uyum gösterme terimi sosyal hayatta uygun davranışların basit bir şekilde gösterilmesinden, benliğin bir yönünün diğeriyle olan ilişkisine kadar birçok anlam ifade etmektedir. Bu nedenle bu terim 2.2 isteklilikten 5.2 kişilik haline getirmeye kadar

olan alan bütün alanı kapsamaktadır. Uyum gösterme, bütün taksonomik kategoriler arasında en geniş anlam aralığına sahip terimdir (Krathwohl vd., 1964).

Bütün terimler taksonominin ortasında anlam bakımından birbirleriyle örtüşmektedir. Her terimin en az bir terimle örtüştüğü taksonomide, sadece ilgi teriminin en alt ve uyum gösterme teriminin en üst noktalarının başka terimlerle örtüşmediği göze çarpmaktadır. Krathwohl vd.'nin (1964) duyuşsal alan taksonomisi ile ilişkili anahtar terimi "içselleştirme"dir. Bu taksonomi, bir tutum veya değer giderek bireyin bir parçası haline geldiği içselleştirme sürecine dayanmaktadır (Martin ve Reigeluth, 1992, s. 490). İçselleştirme süreci, bireyin bir fenomen ya da değer keşfiyle başlar ve bu keşfin kabulüne dönüşür. Kabul etme, bireyin hayata bakışının yanı sıra eylem ve davranışlarını da etkiler (Woodford, 1979, s. 287). Bu noktada, sosyalleşme ve içselleştirme kavramları arasındaki farkı açıklığa kavuşturmak gerekir. Krathwohl vd. (1964, s. 29) sosyalleşmeyi kişinin değerleri tam olarak kabul etmese de davranışlarındaki uygunluğu olarak tanımlamıştır. İçselleştirme ise taksonominin bütünü kapsayan bir terimdir. Bireyin bir basamağı içselleştirebilmesi için altındaki basamakları da özümsemesi gerekmektedir. Kişi, herhangi bir alanda topluma uyum sağlamak adına sosyalleşebilir ama bu ona değer verdiği anlamına gelmeyebilir. Ancak kişinin kendisini adaması, ona değer vermesini ve onu bir değer olarak kabul etmesini gerektirir (Woodford, 1979).

Duyuşsal alan taksonomisi en bilinen taksonomilerden biri olmasına rağmen kapsamının dar olması, çok genel ve soyut olması, bilişsel alana daha yakın olması ve önemli duyuşsal alan unsurlarını göz ardı etmesi yönüyle eleştirilmiştir (Sharma vd., 2017). Kapsamının dar olmasıyla ilgili olarak Krathwohl vd. (1964) taksonomiye değerler, tutumlar ve duygular gibi çeşitli duyuşsal unsurların dahil olduğu farklı organizasyon şemaları ile düzenlemeye çalıştıklarını; ancak yapıların tanımlanmasındaki zayıflıklar ve eksiklikler sebebiyle kullanamadıklarını ifade etmişlerdir. Duyuşsal alana yönelik bu tanımsal problemlerin hala çözülemediği görülmektedir (Wang, 2007; Malmivuori, 2001; Martin, 1989; Martin ve Briggs, 1986; Bills, 1976).

Duyuşsal alan taksonomisi (Krathwohl vd., 1964) eğitim alanında en çok kullanılan duyuşsal alan sınıflandırmalarının başında geldiği için diğer taksonomiler bu taksonomi ile karşılaştırılarak incelenmiştir. Krathwohl vd.'nin (1964) duyuşsal alan taksonomisi dışında geliştirilen bir başka duyuşsal alan taksonomisi ise Gephart ve Ingle (1976) tarafından yapılmıştır. Gephart ve Ingle (1976) duyuşsal alanı fizyolojik ve psikososyal tepki olmak üzere iki temel kategoride ele almıştır. Fizyolojik tepkileri kardiyovasküler, solunum ve terleme gibi vücut tepkilerini içermektedir. Bu bağlamda bir diğer kategori olan psikososyal tepkilerin eğitim alanı için daha uygun olduğu söylenebilir. Algılar, duygular ve değerler psikososyal tepkilerin bir parçasıdır. Algılar, bireyin kendisine ve başkasına yönelik algıları; duygular, güzel olan ve güzel olmayan duygular; değerler ise tutumlar ve inançlar olmak üzere kendi içerisinde iki gruba ayrılmaktadır. Gephart ve Ingle (1976) taksonominin tam anlamıyla kapsayıcı olmadığını ve farklı kategorilerin de eklenebileceğini göstermek amacıyla taksonomisinde noktalı çizgilere yer vermiştir. Yazarlar aynı zamanda psiko-sosyal tepkilerin psikoloji ve eğitim alanları ile yakından ilişkili olduğunu belirtirken; fizyolojik tepkilerin tıp alanı ile yakından ilişkili olduğunu ifade etmektedir (Şekil 1).

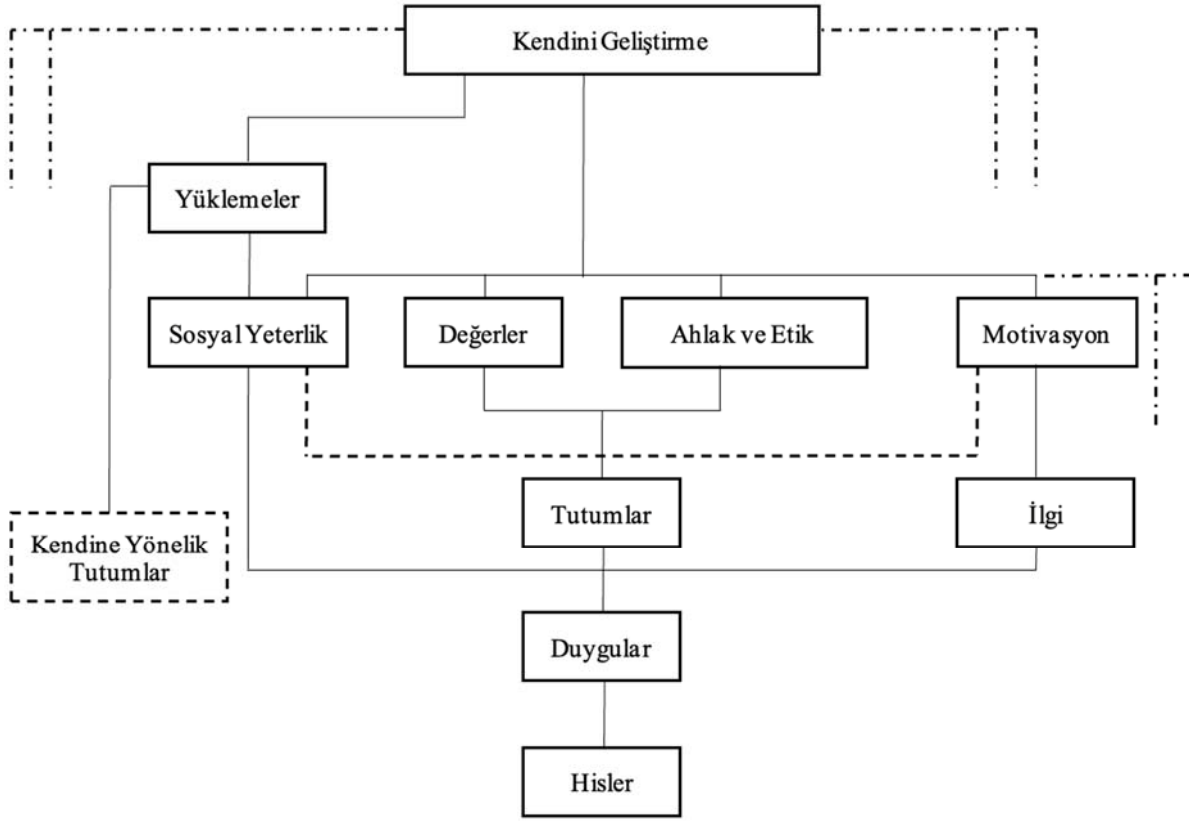


Şekil 1: *Duyuşsal Alan* (Gephart ve Ingle, 1976, s. 188)

Gephart ve Ingle'nin (1976) taksonomisi, Krathwohl vd.'nin (1964) taksonomisinde bulunmayan birçok olası davranışı içermesi yönüyle duyuşsal alanın ne kadar geniş olabileceğini göstermektedir. Bununla beraber taksonominin, duyuşsal alanı geniş bir biçimde kapsıyor olsa da güven ve motivasyon gibi duyuşsal alanla ilişkili önemli unsurları ihmal ettiği, program geliştirme uzmanları ve araştırmacılar için çok kullanışlı olmadığı ifade edilmektedir (Bohlin, 1998).

Başka bir duyuşsal alan taksonomisi öğrenmenin altı temel alanı olduğunu belirten Foshay (1978) tarafından yapılmıştır. Foshay (1978) öğrenmeyi; zihinsel, duygusal, sosyal, fiziksel, estetik ve manevi olarak sınıflandırmıştır. Bu sınıflandırmadaki duygusal, sosyal, estetik ve manevi boyut eğitimin duyuşsal bileşenine işaret etmektedir. Ayrıca bu taksonominin, Krathwohl vd.'nin (1964) taksonomisinden farklı olarak duyuşsal alana sosyal, estetik ve manevi boyutu eklediği görülmektedir.

Diğer bir duyuşsal alan taksonomisi, Martin ve Briggs (1986) tarafından oluşturulmuştur (Şekil 2). Martin ve Briggs (1986) taksonominin her bir ögesini içerdiğinden kendini geliştirmeyi duyuşsal alan taksonomisinin en tepesine yerleştirmiştir. Şekilde 2'de görüleceği üzere tutum, değer, duygu, ilgi, sosyal yeterlik, his, motivasyon, ahlak ve etik gibi birçok ortak duyuşsal öge bu taksonomide yer almaktadır. Taksonomide yer alan düz çizgiler duyuşsal alanın öğeleri arasındaki doğrudan ilişkiyi, kısa çizgiler öğeler arasındaki dolaylı ilişkiyi, kısa çizgi ve noktalar ise duyuşsal alanın geliştirilebilecek olası ek alanlarını göstermektedir. Martin ve Briggs'e (1986) göre duyuşsal yapılar arasında belirli ilişki bulunmaktadır. Kendini geliştirme, duyuşsal alanın en tepesinde yer almakta ve önkoşul olarak değerler, motivasyon, sosyal yeterlik, ahlak ve etiği gerektirmektedir. Değerler ile ahlak ve etiğin önkoşulu tutumlar, tutumlarındaki duygular ve duygularındaki hislerdir. Motivasyonun önkoşulu ise ilgidir.

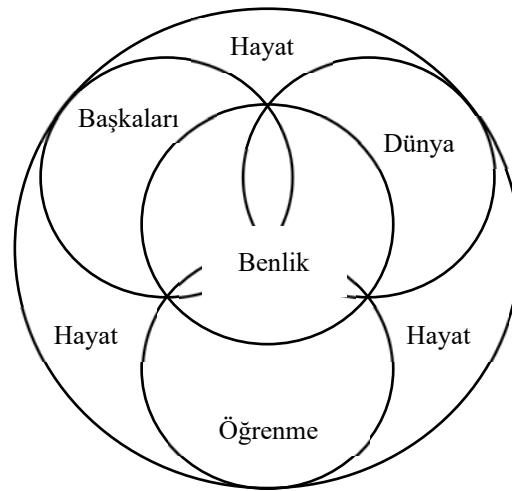


Şekil 2: Duyuşsal Alan Taksonomisi (Martin, 1989, s. 11)

Martin ve Briggs (1986) duyuşsal alanı, duyuşsal alana yönelik çıktılar ve hedefler açısından tasarlayarak Krathwohl vd.'nin (1964) taksonomisindeki uygulama eksikliğini gidermeye çalışmışlardır. Bu taksonominin, duyuşsal alana yönelik kapsamlı bir tanım sağladığı görülse de duyuşsal yapılara ait öğeler açısından sınırlı bir görüntü çizdiği söylenebilir. Bunun yanında tutum, değer, duygu, his, ilgi, motivasyon gibi kavramların ortak terimler olduğu göze çarpmaktadır.

Başka bir model, 1989 yılında Kanada'da Lethbridge Katolik Okulları tarafından geliştirilmiştir (Lambert ve Himsl, 1993). Çalışma kapsamında eğitimin önemli bir bileşeni olan duyuşsal nitelikleri belirlemek adına bir proje başlatılmış ve proje sonunda duyuşsal öğrenmenin beş göstergesi tanımlanmıştır. Her bir gösterge ise üç davranışla gözlemlenmiş ve ifade edilmiştir. Proje sonunda, duyuşsal alana yönelik alanlar arasındaki ilişkileri gösteren ve iç içe geçmiş dairelerden oluşan kavramsal bir model ortaya atılmıştır (Şekil 3). Model, iç içe geçmiş dört daireden ve dört dairenin hepsini içeren büyük bir daireden oluşmaktadır. Benlik, kişinin özü olarak tanımlanmaktadır. Benlik saygısı, kişilerarası ilişkiler, öğrenme deneyimlerinden gelen geri bildirimler aracılığıyla kendini tamamlamaya, gerçekleştirmeye doğru gelişir. İçerideki dört daire ise iç içe geçmiş ve birbirine bağlı bir şekilde yer alır.

Şekil 3, duyuşsal gelişimin beş alanının birbirleriyle ilişkisini gösteren kavramsal bir model ortaya atmaktadır. Model, *öğrenme* süreci, *dünya* ile ilgili farkındalıklar ve *başkaları* ile ilişkili deneyimler aracılığıyla gerçekleşen ve *benliğe* yönelik olumlu tutumlar gösteren davranışların oluşumunu ve gelişimini betimlemektedir. *Manevi hayat* boyutu ise diğer dört alanı birleştirerek bireye yaşamında amaç belirlemektedir (Lambert ve Himsl, 1993, s. 17).



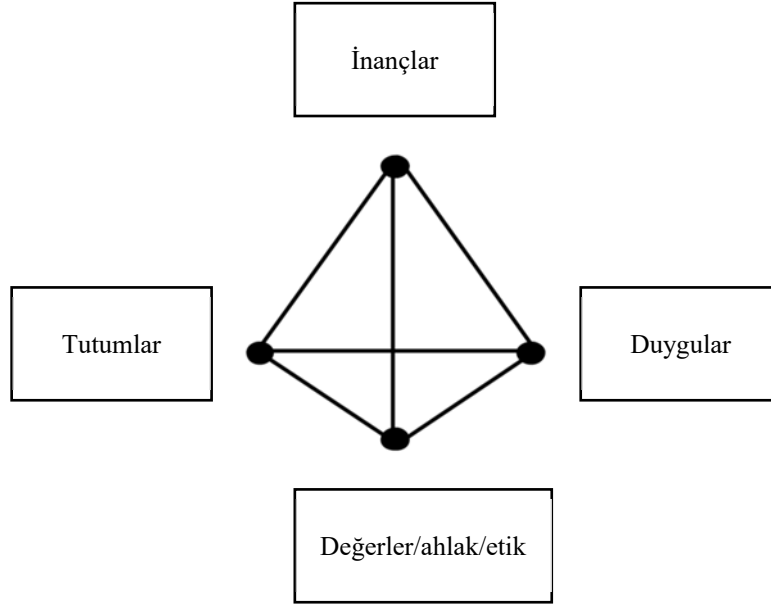
Şekil 3: Kavramsal Model (Lambert ve Himsl, 1993, s. 17)

Model duyuşsal yapıların karmaşık bir şekilde nasıl birbirleriyle ilişkili olabileceğini göstermektesini bakımından önemlidir. Bununla birlikte modelde Krathwohl vd.'nin (1964) taksonomisinde sıklıklı geçen duygu, motivasyon ve değerler üzerine fazla bir ayrıntıya yer verilmediği görülmektedir.

McLeod (1992) ise duyuşsal alanı duygular, tutumlar ve inanç olmak üzere üç alt gruba ayırmıştır. DeBellis ve Goldin (2006) bu gruba değerler/ahlak/etik boyutunu ekleyerek dördü bir taksonomi yapmıştır. Bu taksonomiye göre;

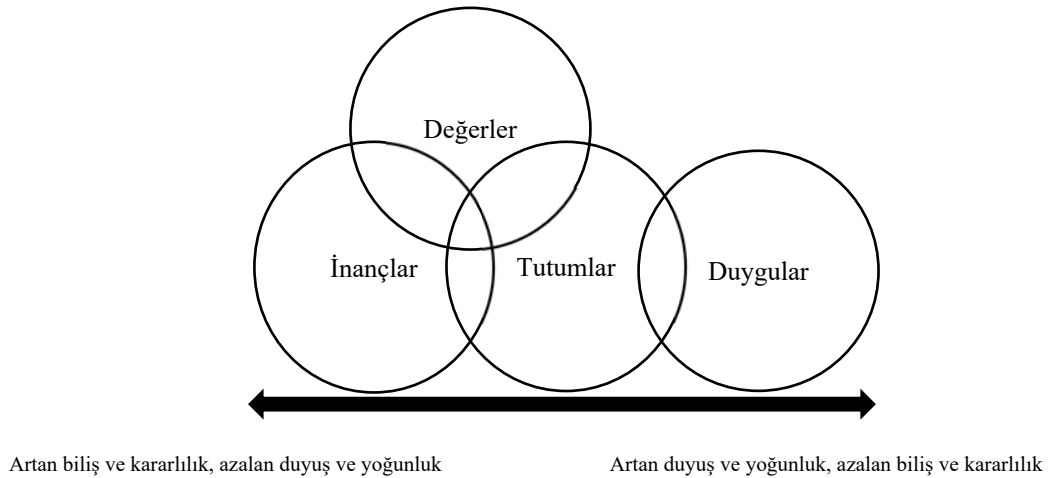
- Duygular, hislerin hızla değişen hallerini tanımlar.
- Tutumlar, belirli bağlamlarda belli duygusal durumlara (olumlu veya olumsuz) yönelik eğilimleri tanımlar.
- İnançlar, bireyin içsel niteliklerini kapsar. Genellikle kararlı bir yapıya sahip olup biliş ile de yakından ilişkilidir.
- Değerler/ahlak/etik, bireylerin sahip olduğu derin, kişisel hakikatleri kapsar. Bilişsel ve duyuşsal niteliktedir.

Şekil 4'te görüldüğü üzere, modelin her köşesi birbirleriyle dinamik bir şekilde etkileşim içindedir. Model, Krathwohl vd.'nin (1964) taksonomisinden farklı olarak duyuşsal alan öğelerinin birbirleriyle nasıl bir etkileşim içinde olduğunu göstermektedir. Modele göre tutumlar; inanç, duygu ve değerleri etkilediği gibi onlardan etkilenmektedir. Aynı şekilde inançlar da tutum, duygu ve değerleri etkilediği gibi onlardan da etkilenmektedir.



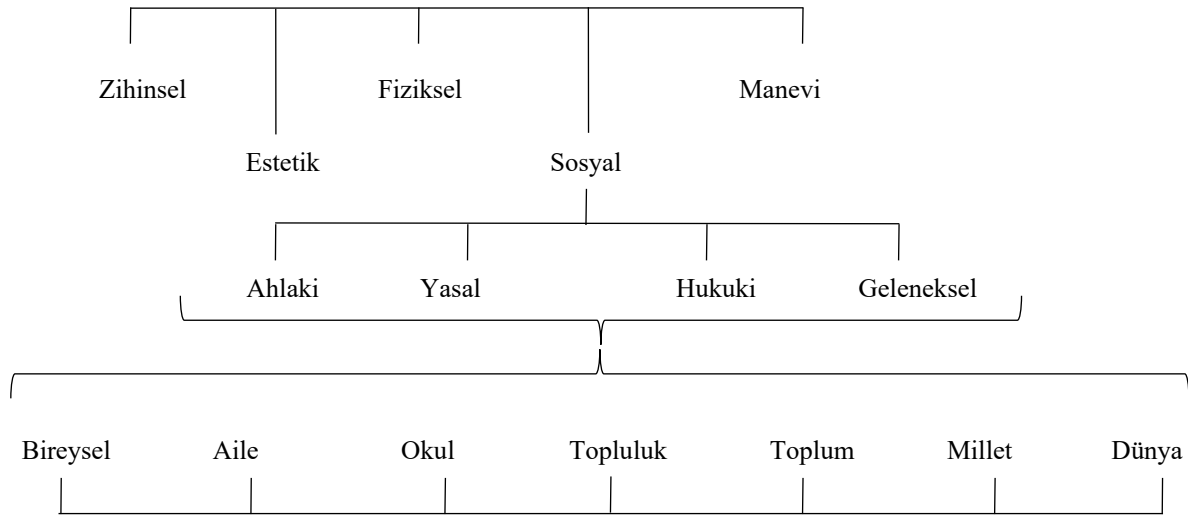
Şekil 4: Duyuşsal Alanı Tanımlayan Bir Model (DeBellis ve Goldin, 2006, s. 135)

Grootenboer ve Marshman (2016) da duyuşsal alanı sınıflandırırken McLeod'un (1992) kuramsal çalışmasından yararlanmış ve duyuşsal alan kavramları modeli adında bir model geliştirmiştir. Şekil 5'te görüldüğü üzere bu model değer, inanç ve tutumların birbirleriyle ilişkili olduğunu; duyguların genellikle inanç ve değerlerden farklı ancak tutumlarla ilişkili olarak kavramsallaştırıldığını göstermektedir. Ayrıca duyuş, yoğunluk, biliş ve kararlılıkla ilgili süreçler diyagramın altında gösterilmiştir. Grootenboer ve Marshman'ın (2016) modeli, inançların daha istikrarlı olduğunu gösterirken, duyguların daha az istikrarlı olduğunu göstermektedir. DeBellis ve Goldin'in (2006) sınıflandırmasında duygular ve değerler birbirleriyle etkileşim içindeyken Grootenboer'in modelinde değerlerin duygularla direkt etkileşim içinde olmadığı göze çarpmaktadır. Bu model de yine Krathwohl vd.'nin (1964) taksonomisinden farklı olarak duyuşsal alan öğelerinin birbirleriyle nasıl bir etkileşim içinde olduğunu göstermesi bakımından önemli görülmektedir.



Şekil 5: Duyuşsal Alan Kavramları Modeli (Leder ve Grootenboer 2005, s. 2)

17 ülkede gerçekleştirilen geniş kapsamlı başka bir çalışmada ise duygusal gelişimin içerik alanlarının kavramsal bir modeli ortaya atılmıştır (Education for Affective Development, 1992). Bu modelde zihinsel, estetik, fiziksel, manevi ve sosyal olmak üzere beş alan tanımlanmıştır. Sosyal alan, önem ve perspektif olmak üzere iki bölüme ayrılmıştır. Önem; ahlaki, yasal, hukuki ve geleneksel olmak üzere dört kola ve perspektif; bireysel, aile, okul, topluluk, toplum, millet ve dünya olmak üzere yedi kola ayrılmıştır. Birincisi sosyal alanda hangi boyutlara önem verileceğini (ahlaki, yasal, hukuki ve geleneksel); ikincisi ise sosyal alanın hangi perspektiften ele alınacağını (bireysel, aile, okul, topluluk, toplum, millet ve dünya) göstermektedir. Bu modelde Krathwohl vd.'nin (1964) taksonomisinden farklı olarak daha çok sosyal boyuta vurgu yapılmıştır. Bununla birlikte modelde duygusal alana yönelik net bir sınıflandırmaya yer verilmediği görülmektedir.



Şekil 6: Duyuşsal Gelişimin İçerik Alanları (Education for Affective Development, 1992, s. 31)

Martin ve Reigeluth (1992), altı boyutu ve üç temel bileşeni olan duygusal gelişime yönelik kavramsal bir model sunmuşlardır. Model Tablo 2’de açıklanmıştır.

Tablo 2: Duyuşsal Gelişime Yönelik Kavramsal Bir Model (Martin ve Reigeluth, 1992, s. 493)

Bileşenler				
Boyutlar	Bilgi	Beceri	Tutum	Diğerleri?
Duygusal Gelişim	Başkalarının da sevinç ve öfke gibi aynı duyguları yaşadığını bilmek	Duyguları tanıma ve duygularını kontrol etme	Mutlu olmak istiyorum. Kızgın olmaktan hoşlanmıyorum.	?
Ahlak Gelişimi	Şefkat, adalet ve eşitlik gibi kültürün ahlaki ve etik kurallarını anlamak	Ahlaki akıl yürütme becerileri Ahlaki alanda problem çözme becerileri	Dürüst biri olmak istiyorum. Etik standartlara sahip olmaktan yanayım.	?
Sosyal Gelişim	Grup dinamiklerini ve demokratik idealleri anlamak	Kişilerarası iletişim becerileri dahil olmak üzere sosyal beceriler	Başkalarıyla olumlu ilişkiler kurmak istiyorum.	?

Tablo 2: (Devam) Duyuşsal Gelişime Yönelik Kavramsal Bir Model(Martin ve Reigeluth, 1992, s. 493)

Manevi Gelişim	Ruhun doğası gibi manevi dünya ile ilgili dini öğretiler bilgisi	İçsel benliğinizle iletişim kurmak için gerekli beceriler. Başkalarını sevme yeteneği	Manevi bir hayat ? istiyorum.
Estetik Gelişimi	Estetiğin öznel niteliğini anlamak	Estetik niteliklerin değerlendirilmesine ve estetik kreasyonların üretilmesine yönelik beceriler	Kendimi güzel ? şeylerle çevrelemek istiyorum.
Motivasyonel Gelişim	Sevinç ve başarı hissi gibi eylemlere yönelik içsel ve dışsal ödülleri anlamak	Kişinin ilgi alanlarını geliştirmeye yönelik beceriler	Sevdiğim bir ? kariyer istiyorum. Silahlarla ilgili hobilere karşıyım.

Modelde yer alan altı boyutun her biri duyuşsal gelişimin farklı bir yönünü temsil etmektedir. Modelde ayrıca çok önemli olduğu düşünülen üç temel bileşene yer verilmiş ve daha fazla bileşen olduğu düşünüldüğü için de dördüncü bir sütun boş olarak verilmiştir. Modeldeki üç temel bileşen bilgi, beceri ve tutumdur (Martin ve Reigeluth, 1992):

Bilgi: Terimler, fikirler, kavramlar, kurallar ve stratejilerle ilgili bilgiler.

Beceri: Etkili bir performans için gerekli ilgili bilgi ve uygulamalara dayanan yetenekler. Örneğin; Öz-kontrol becerileri.

Tutum: Bir referans hakkında olumlu, olumsuz, yansız yanıt veya değerlendirmeler. Örneğin, beğenme, isteklilik, takdir etme gibi.

Diğerleri: Deneyim, IQ, duyuşsal eğitim ile ilgili öğretmen inançları ve kültür gibi duyuşsal gelişimi içeren açık uçlu bir kategoridir.

Modelde boyutların her birinin, bilgi, beceri ve tutumları içeren çeşitli bileşenleri vardır. Modelin boyutları şu şekildedir (Graham, 2003; Martin ve Reigeluth, 1992, s. 494):

Duygusal Gelişim: Bireyin kendisinin ve başkalarının duygularını, duyuşsal değerlendirmelerini anlamayı ve bu duyguları yönetmeyi öğrenmeyi içerir.

Ahlaki Gelişim: Genellikle adalet, eşitlik gibi kavramlarla ilgili olarak toplum yanlısı tutumları geliştirmekle ilgilidir.

Sosyal Gelişim: Akran, aile, iş arkadaşları dahil olmak üzere başkalarıyla etkili ilişkiler kurma ve bu ilişkileri sürdürmeye yönelik beceri ve tutumlar oluşturmakla ilgilidir.

Manevi Gelişim: Kişinin kendisine ve başkalarına karşı bilinçli bir farkındalık geliştirmesi, kişinin farkındalığını artırmakla ilgilidir.

Estetik Gelişimi: Güzellik ve tarza yönelik takdir becerisi kazanmakla ilgilidir.

Motivasyonel Gelişim: Bu alanla ilgili beceriler kısa ve uzun vadede ilgi alanlarını genişletmekle ilgilidir. Kişinin kendi yetenekleri ve inançları ile uyumlu bir şekilde plan yapabilmesi motivasyonel gelişimin önemli bir parçasıdır.

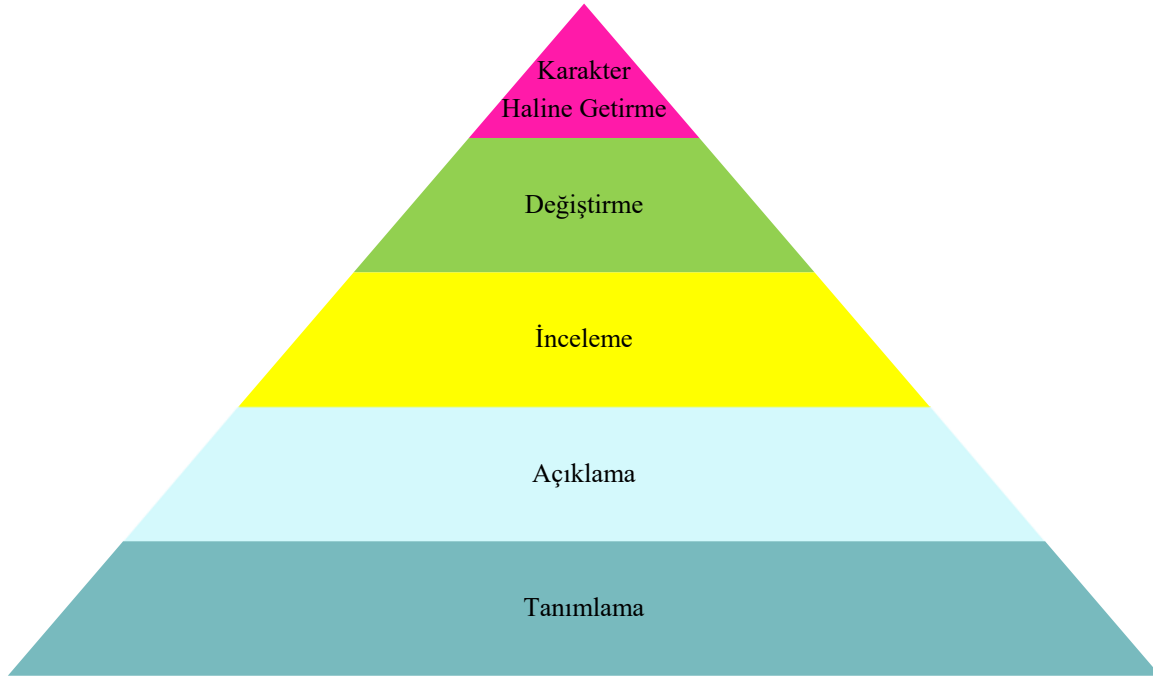
Altı boyut birbiriyle ilişkili olmakla birlikte niteliksel olarak birbirinden farklı özellikler göstermektedir. Üç temel bileşenden biri olan tutum, duyuşsal alanın en önemli noktasını oluşturur. Martin ve Reigeluth'un (1992) duyuşsal alana yönelik açık ve net bir sınıflandırma sağladığı söylenebilir. Modelin, ayrıca, hem bireysel büyüme ile içsel değişimi ele alan bir süreç hem de "duyuşsal olarak uyumlu" kişiye değinen ürün olarak duyuşsal gelişime odaklandığı belirtilmektedir (Martin ve Reigeluth, (1992). Ancak, modelde bu iki boyutun yeterince açıklanmadığı görülmüştür. Modelde ayrıca sosyal gelişim, duyuşsal alanın önemli bir boyutunu oluşturmaktadır. Yazarlar, insan ilişkilerinin ayrılmaz bir parçası olması ve güçlü tutum bileşeni nedeniyle sosyal gelişimi duyuşsal gelişimin önemli bir boyutu olarak ele almışlardır. Krathwohl vd.'nin (1964) taksonomisinden farklı olarak bu taksonomide ahlaki, sosyal, manevi ve estetik gelişim boyutlarının da duyuşsal alanın önemli bir parçası olarak görüldüğü söylenebilir.

Bir diğer duyuşsal alan modelini Bohlin (1998) tarafından yapılmıştır. Bohlin (1998) alanyazında var olan duyuşsal alan model ve teorilerinin kapsamlı bir şekilde ele alındığını, fakat bireysel olarak bakıldığında bu modellerin duyuşsal alana yönelik kapsamının yeterli olmadığını belirtmiştir. Bu nedenle, duyuşsal alan için yeni ve daha kapsamlı bir öğrenci-öğretim etkileşimi modelinin oluşturulması gerektiğini ileri sürmüştür. Böyle bir modelin, program geliştirme uzmanları ve araştırmacılara öğretim tasarımı planlarken daha fazla sayıda duyuşsal değişkeni göz önünde bulundurmalarına olanak verebileceğini belirtmiştir. Bu nedenle Bohlin (1998) "Duyuşsal Alanda Öğrenci-Öğretim Etkileşimi Modeli" adıyla yeni bir model önerisinde bulunmuştur (Şekil 7).

Duyuşsal Alanda Öğrenci-Öğretim Etkileşimi Modeli; yüklemeler (attributions), güven, tutum, motivasyon ve değer gibi önemli faktörlerin etkileşimli ilişkisini göstermeyi amaçlamaktadır. Model; kaygı, uyarılma, tutum, yükleme, inanç ve görüşler, güven, başarı beklentisi, ilgi, motivasyon düzeyi, güdü, algılanan ilgi, memnuniyet, öz-yeterlik ve değer yapılarından oluşmaktadır. Modelde, başka faktörlerle etkileşime giren yapılar yön oklarıyla gösterilmiştir. Modeldeki şekil ve oklar şu şekilde çalışmaktadır: Baskın duyuşsal değişkenler dikdörtgenlerle gösterilmiştir. Baskın bilişsel değişkenler ve davranış değişkenleri oval şekillerle gösterilmiştir. Dış değişkenler yuvarlatılmış köşeli dikdörtgenlerle gösterilmiştir. Modelde ayrıca etkinin yönünü gösteren oklar yardımıyla hangi değişkenin hangi değişkene bağımlı olduğu gösterilmiştir.

Bohlin (1998) modelin, öğretim müdahalelerinin planlanması için bir model olarak kullanılabilmesini belirtmektedir. Ayrıca, modelde görüldüğü üzere bazı yapılar diğer yapılardan etkilenmektedir. Örneğin, tutumlar inançlardan, dikkat düzeyi uyarılmadan etkilenir. Bu nedenle, eğer bir öğretmen öğrencilerinin tutumlarını değiştirmek isterse, öğrencilerin tutumları altında yatan inanç ve düşünceleri üzerine odaklanması gerekmektedir. Bohlin (1998), aynı zamanda, öğretimin belirli duyuşsal değişkenler üzerindeki etkisi incelenirken bu modelden faydalanılabileceğini ifade etmektedir. Yazar, modelin duyuşsal alana yönelik açıklayıcı bilgiler sağlayabileceğini ve bu konu üzerinde çalışan araştırmacılara yol gösterebileceğini belirtmiştir. Model, Krathwohl vd.'nin (1964) taksonomisine göre içerdiği duyuşsal yapılar açısından daha kapsamlı bir görüntü çizmektedir. Ayrıca, duyuşsal yapılar arasındaki etkileşimi ve bunlardan nasıl yararlanılabileceğini göstermesi bakımından farklı ve önemli görülmektedir.

içim alternatifler arasından özgürce seçim yapabilmesi, yapmış olduğu bu seçime uygun ve tutarlı bir şekilde davranması gerekir.



Şekil 8: Duyuşsal Alan Taksonomisi (Allen ve Friedman, 2010, s. 5)

Allen ve Friedman (2010) duyuşsal alan taksonomisinin (Krathwohl vd., 1964), değerlerin tanımlanması ve açıklanması boyutunu özel olarak ele almadığını; bu sürecin öğrenme süreci içerisinde dolaylı bir şekilde ele alındığını ya da değer verme, örgütleme ve kişilik haline getirme gibi daha üst seviyelerde gerçekleştiğini belirtirler. Yazarlar, tanımlama ve açıklama basamaklarının ayrı süreçler olarak ele alındığında öğretim stratejilerinin daha kolay verilebileceği ifade ederler. Üçüncü düzeyde fikirlerin incelendiği ve mevcut inanç ve değerlerlerin karşılaştırıldığı diyalektik bir sürece başlanır (Theall ve Graham, 2017, s. 55). Bu düzeyde öğrenciler bakış açılarının olası sonuç ve sınırlılıklarını inceler ve diğerleriyle karşılaştırırlar. Dördüncü düzey eski ve yeni fikirlerin sentezlendiği ve yeni alternatiflerin önerilebileceği bir süreçtir. Bu düzeyde değişim meydana gelir. Öğrenci inanç, değer ve tutumlarını ya tamamen değiştirir ya da bu inanç, değer ve tutumlarını düzenleme yoluna gider. Allen ve Friedman (2010) bu düzeyi Piaget'in özümseme ve uyumsama süreçleriyle ilişkilendirmektedir. Özümseme sürecinde öğrenciler var olan inanç sistemlerine yeni bilgiler getirirken, uyumsama sürecinde öğrenciler yeni bilgi ve fikirleri eşleştirmek için inanç sistemlerini değiştirirler. Son basamak karakter haline getirme, Krathwohl vd.'nin (1964) taksonomisindeki son iki basamağa benzemektedir. Öğrenci tutum, inanç, değer ve duygularına yönelik bir anlayış geliştirir ve bunları kendi kişiliğini yansıtacak uygun bir yapıya dönüştürürler (Allen ve Friedman, 2010).

2. SONUÇ

Çalışma kapsamında alanyazında farklı araştırmacılar tarafından duyuşsal alana yönelik yapılan tanımlar ile geliştirilen model ve taksonomiler incelenmiştir. Bu incelemeler sonucunda ulaşılan sonuçlar şu şekilde özetlenebilir:

- Duyuşsal alana atfedilen birçok terim ve kavram vardır. Duyuşsal alan ile ilgili en çok kullanılan ilk üç terim sırasıyla tutum, değer ve motivasyondur. Bunun yanında duyuşsal alanın ilgi, inanç, his, duygu, kaygı, takdir etme, fikir, algı, öz-benlik, öz-saygı, kişilik, istek, ahlak ve etik, öz-yeterlilik, mizaç, davranış, uyum gösterme, eğilim, güven, sosyal yeterlilik, hayal, duyarlılık, kendini geliştirme, memnuniyet, görüş, uyarılma, estetik, akademik benlik, ihtiyaç, kontrol odağı ve beğeniler gibi çok farklı ve çok sayıda ögeyi içerdiği belirlenmiştir (Kablan, 2017; Batt, 2015; Kuboja ve Ngussa, 2015; Carrigan, 2013; Koballa, 2013 Hall, 2011; Shephard, 2008; Pierre ve Oughton, 2007; Smith ve Ragan, 2005; Bohlin, 1998; McLeod, 1992; Martin ve Briggs, 1986; Simpson ve Troost, 1982; Christensen, 1975; Krathwohl vd., 1964).
- Duyuşsal alan ile ilgili farklı araştırmacılar tarafından çeşitli taksonomilerin geliştirildiği ve hiçbir taksonominin duyuşsal alanı anlamada tek başına yeterli olmadığı görülmüştür.
- Duyuşsal yapılar arasında belirli ilişkiler vardır. Alt seviyedeki duyuşsal yapılar üst seviyedekilerin ön koşulu niteliğindedir. Duyuşsal öğrenmeler gerçekleştirilirken aşağıdan yukarıya doğru bir hareketlilik söz konusudur ve bireyin bir üst basamağa çıkabilmesi için bir önceki basamağı içselleştirmesi gerekir.
- Duyuşsal alan çok geniş bir alana yayılmıştır ve sınırlarını çizmek oldukça güçtür.
- Duyuşsal alana yönelik tanımsal problemler nedeniyle bu alandaki belirsizlikler hala güncelliğini korumaktadır.
- Duyuşsal alan taksonomilerinin içerdikleri yapılar ve kapsamaları bakımından birbirlerinden farklılık gösterdikleri görülmüştür. İncelenen taksonomiler doğrultusunda tutum, duygu, inanç, değer, motivasyon ve sosyal gelişim ortak ve sık kullanılan kavramlar olup, duyuşsal alan taksonomilerinin ön plana çıkan öğelerini oluşturmaktadır. Ayrıca değer, inanç ve tutumların birbirleriyle ilişkili, birbirlerinden etkilenen önemli duyuşsal yapılar olduğu görülmüştür. Bununla beraber taksonomilerin duyuşsal yapıları ele alış biçimleri ve duyuşsal yapıların farklı düzeylerini göstermeleri açısından birbirlerinden farklılaştıkları görülmüştür. Ulaşılan sonuçlar doğrultusunda duyuşsal alan taksonomileri temel alınarak oluşturulacak nitel ve nicel modellemeler yoluyla duyuşsal alan yapıları arasındaki ilişkilerin daha detaylı incelenmesi önerilebilir.

KAYNAKLAR

- Allen, K. N. ve Friedman, B. D. (2010). Affective learning: A taxonomy for teaching social work values. *Journal of Social Work Values and Ethics*, 7(2), 1-12.
- Batt A. (2015). Teaching and evaluating the affective domain in Paramedic education. *Canadian Paramedicine*, 31(1), 1-5.
- Bills, R. E. (1976). Affect and its measurement. *Evaluation in the affective domain* içinde. Proceedings of the National Symposium for Professors of Educational Research (ss. 7-54).
- Birnie, H. H. (1978). Identifying affective goals in science education. *The Science Teacher*, 45(9), 29-33.
- Bloom, B. (1956). *A taxonomy of cognitive objectives*. New York: McKay.
- Bloom, B. S., Engelhart, M. D., Furst, E. J., Hill, W. H. ve Krathwohl, D. R. (1956). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. Handbook I: Cognitive domain*. New York: Longman.
- Bohlin, R. M. (1998). *The affective domain: A model of learner-instruction interactions*. 20th Annual Proceedings of Selected Research and Development Paper Presentations at the 1998 Annual Convention of the Association for Educational Communications and Technology.
- Boyd, B. L., Dooley, K. E. ve Felton, S. (2006). Measuring learning in the affective domain using reflective writing about a virtual international agriculture experience. *Journal of Agricultural Education*, 47(3), 24-32.
- Brett, A., Smith, M., Price, E. ve Huitt, W. (2003). Overview of the affective domain. *Educational Psychology Interactive*, 1-21.
- Broekens, J., Kusters, W. A., & Verbeek, F. J. (2007). Affect, anticipation, and adaptation: Affect-controlled selection of anticipatory simulation in artificial adaptive agents. *Adaptive behavior*, 15(4), 397-422.
- Buissink-Smith, N., Mann, S. ve Shephard, K. (2011). How do we measure affective learning in higher education? *Journal of Education for Sustainable Development*, 5(1), 101-114.
- Cahoy, E. ve Schroeder, R. (2012). Embedding affective learning outcomes in library instruction. *Communications in Information Literacy*, 6(1), 73-90.
- Carrigan, R. L. (2013). *Social networking and the affective domain of learning*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. ABD: Capella Üniversitesi.
- Chamberlin, S. (2010). A review of instruments created to assess affect in mathematics. *Journal of Mathematics Education*, 3(1), 167-182.
- Cheng, K. Y. ve Hui, E. K. (2009). Affective education in Guangzhou, China: A case study. *International Journal of Learning*, 16(11), 521-532.
- Christensen, C. B. (1975). Affective learning activities (ALA). *Foreign Language Annals*, 8(3), 211-219.
- Clark, R. ve Price, J. (2016). *Cognitive and affective domain learning assessment choices*. <https://commons.erau.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1113&context=bollinger-rosado>. (Erişim tarihi: 12.12.2020).
- Debellis, V. ve Goldin, G. (2006). Affect and meta-affect in mathematical problem solving: A representational perspective. *Educational Studies in Mathematics*, 63(2), 131-147.
- Demirel, Ö. (2012) *Eğitimde program geliştirme: Kuramdan uygulamaya*. Ankara: Pegem Akademi.
- Dormann, C., Whitson, J. R. ve Neuvians, M. (2013). Once more with feeling: Game design patterns for learning in the affective domain. *Games and Culture*, 8(4), 215-237.
- Education for Affective Development (1992). *A guidebook on programmes and practices*. ERIC document reproduction service no: ED 371 904.
- Foshay, W. R. (1978). An alternative for task analysis in the affective domain. *Journal of Instructional Development*, 1(2), 22-24.
- Freedberg, R. P. (2011). *Living with bipolar disorder: A qualitative investigation*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. ABD: Eastern Michigan Üniversitesi.
- Frijda, N. H., & Mesquita, B. (2000). *Beliefs through emotions*. N. H. Frijda, A. S. R. Manstead, & S. Bem (Eds.), *Emotions and beliefs: How feelings influence thoughts* içinde (ss. 43-54). Paris: Oxford University Press.

- Gano-Phillips, S. (2009). Affective learning in general education. *Special Topic: Assessment in University General Education Program*, 6(1), 1-44.
- Gephart, W. J. ve Ingle, R. B. (1976). Evaluation and the affective domain. W. J. Gephart ve R. B. Ingle (Eds.), *Evaluation in the affective domain* içinde (ss. 161-191). Bloomington, IN: Phi Delta Kappan.
- Gould, B. E. (2012). *Using multimedia feedback to enhance cognitive, affective, and psychomotor learning*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Kanada: Royal Roads Üniversitesi.
- Graham, S. (2003). Instructional design for affective learning in theological education. *British Journal of Theological Education*, 14(1), 58-77.
- Grauer, B. L. (2014). *Secondary science teachers' use of the affective domain in science education*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. ABD: Kansas State Üniversitesi.
- Grootenboer, P. (2010). Affective development in university education. *Higher Education Research and Development*, 29(6), 723-737.
- Grootenboer, P. ve Marshman, M. (2016). *Mathematics, affect and learning: Middle school students' beliefs and attitudes about mathematics education*. Heidelberg, New York: Springer-Verlag New York Inc.
- Hall, R. A. (2011). Affective assessment: The missing piece of the educational reform puzzle. *Delta Kappa Gamma Bulletin*, 77(2), 7-11.
- Hansen, K. (2009). Strategies for developing effective teaching skills in the affective domain. *Strategies*, 23(1), 14-19.
- Holt, K. M. (2017). *Affective domain learning in high-fidelity simulation: Students' perspectives*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. ABD: University of Northern Colorado.
- Hsu, C. (2012). The influence of vocal qualities and confirmation of nonnative English-speaking teachers on student receiver apprehension, affective learning, and cognitive learning. *Communication Education*, 61(1), 4-16.
- Hurst, B. M. (1980). An integrated approach to the hierarchical order of the cognitive and affective domains. *Journal of Educational Psychology*, 72(3), 293.
- Jagger, S. (2013). Affective learning and the classroom debate. *Innovations in Education and Teaching International*, 50(1), 38-50.
- Jerome, D. C. (2010). *Exploring relationships between the use of affect in science instruction and the pressures of a high-stakes testing environment*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. ABD: Houston Üniversitesi.
- Johnson, C. (1998). The Affective domain: What can instructional designers learn from arts education? *Educational Technology*, 38(6), 47-50.
- Johnson, D. W. (1974). Affective outcomes. H. J. Walberg (Eds.), *Evaluating educational performance: A sourcebook of methods, instruments, and example* içinde (ss. 99-112). Berkeley, CA: McCutchan.
- Kablan, Z. (2013). Hedef belirleme: Bilişsel, duyuşsal ve devinişsel alanlar. H. Şeker (Eds.), *Eğitimde program geliştirme kavramlar yaklaşımlar* içinde (ss. 127-160). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Kablan, Z. (2017). Hedef belirleme: Bilişse, duyuşsal ve devinişsel alanlar. H. Şeker (Eds.), *Eğitimde program geliştirme kavramlar yaklaşımlar* içinde (s. 127-161). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Kirschenbaum, H. (2013). *Values clarification in counseling and psychotherapy: Practical strategies for individual and group settings*. UK: Oxford University Press.
- Klopfer, L. E. (1976). A structure for the affective domain in relation to science education. *Science Education*, 60(3), 299-312.
- Koballa, T. (2013). *Framework for the affective domain in science education*. Retrieved January 1, 2016, from <http://serc.carleton.edu/16473>.
- Kratwohl, D. R., Bloom, B. S. ve Masia, B. B. (1964). *Taxonomy of educational objectives, the classification of educational goals-Handbook II: Affective Domain*. New York: McKay.
- Kubojja, J. M. ve Ngussa, B. M. (2015). Affective learning and cognitive skills improvement: Experience of selected schools in Arusha, Tanzania. *International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development*, 4(2), 38-53.

- Kupermintz, H. (2002). Affective and conative factors as aptitude resources in high school science achievement. *Educational Assessment*, 8(2), 123-137.
- Laforgia, J. (1988). The affective domain related to science education and its evaluation. *Science Education*, 72(4), 407-421.
- Lambert, E. ve Himsl, R. (1993). *Signs of learning in the affective domain*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 360-081).
- Lax, M. (2014). The affective domain and police values education: Is the former used to convey the latter in support of the national decision model? *The Police Journal*, 87(2), 126-138.
- Leder, G. C. ve Grootenboer, P. (2005). Editorial: affect and mathematics education. *Mathematics Education Research Journal*, 17(2), 1-8.
- Lewis-Goldstein, D. (2010). *Outcomes of student participation in apparel construction/sewing laboratory classes in southern California community colleges*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. ABD: Iowa State Üniversitesi.
- Linder, C. ve Kung, R. L. (2011). An exploratory study into the complexity of relations between physics lecturers' crafting of practice and students' expectations of quality teaching. *Instructional Science*, 39(4), 513-526.
- Main, R. G. (1992). *Integrating the affective domain into the instructional design process*. California State University, College of Communications. Brooks AFB, TX: Air Force Systems Command.
- Malmivuori, M. L. (2001). *The dynamics of affect, cognition, and social environment in the regulation of personal learning processes: The case of mathematics*. University of Helsinki: Helsinki University Press.
- Martin, B. L. (1989). A checklist for designing instruction in the affective domain. *Educational Technology*, 29, 7-15.
- Martin, B. L. ve Briggs, L. J. (1986). *The affective and cognitive domains: Integration for instruction and research*. Englewood Cliffs: Educational Technology.
- Martin, B. L. ve Reigeluth, C. M. (1992). Affective education and the affective domain: Implications for instructional-design theories and models. C. M. Reigeluth (Eds.), *Instructional-design theories and models: A new paradigm of instructional theory (Vol. II)* içinde (ss. 485-511). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Martin, L. ve Mottet, T. P. (2011). The effect of instructor nonverbal immediacy behaviors and feedback sensitivity on Hispanic students' affective learning outcomes in ninth-grade writing conferences. *Communication Education*, 60(1), 1-19.
- Martin, M. M., Mottet, T. P. ve Myers, S. A. (2000). Students' motives for communicating with their instructors and affective and cognitive learning. *Psychological Reports*, 87, 830-834.
- McKenzie, E., Symonds, M. L., Fink, K. ve Tapps, T. (2017). Challenge activities for the physical education classroom: Affective learning outcomes. *Strategies*, 30(6), 39-44.
- McLeod, D. (1992). Research on affect in mathematics education: A reconceptualization. D. Grouws (Eds.), *Handbook of research on mathematics teaching and learning: A project of the National Council of Teachers of Mathematics* içinde (ss. 575-596). Toronto: MacMillan Publishing Company.
- McNabb, J. G. (1997). Key affective behaviors of students as identified by a select group of secondary school teachers using the scans categories. *Journal of Industrial Teacher Education*, 34(4), 29-41.
- Miller, M. (2005). Learning and teaching in the affective domain. M. Orey (Eds.), Ebook: *Emerging perspectives on learning, teaching and technology* içinde (section 2).
- Mutambuki, J. M. (2014). *Integrating nanotechnology into the undergraduate chemistry curriculum: The impact on students' affective domain*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. ABD: Western Michigan Üniversitesi.
- Olatunji, M. O. (2014). The affective domain of assessment in colleges and universities: Issues and implications. *International Journal of Progressive Education*, 10(1), 101-116.
- Oppong, C. A. (2014). Cognitive and affective characteristics of history students of the university of cape coast. *International Journal of Scientific and Research Publication*, 4(10), 1-7.
- Ornstein ve Hunkins, F. P. (2016). *Curriculum: Foundations, principles, and issues*. Boston: Pearson Education.

- Osler, J. E. (2013). The Psychological efficacy of education as a Science through personal, professional, and contextual inquiry of the affective learning domain. *Journal on Educational Psychology*, 6(4), 36-41.
- Payne, D. A. (1976). The assessment of affect: Nomothetic and idiographic. W. J. Gephart ve R. B. Ingle (Eds.), *Evaluation in the affective domain* içinde (ss. 61-115). Bloomington, IN: Phi Delta Kappan.
- Pierre, E. ve Oughton, J. (2007). The affective domain: Undiscovered country. *College Quarterly*, 10(4), 1-7.
- Pogue, L. L. ve Ahyun, K. (2006). The effect of teacher nonverbal immediacy and credibility on student motivation and affective learning. *Communication Education*, 55(3), 331-344.
- Prescott, L. (2012). Life writing and life-learning: An analysis of creative writing students' work. *Studies in Continuing Education*, 34(2), 145-157.
- Puurula, A., Neill, S., Vasileiou, L., Husbands, C., Lang, P., Katz, Y. J., Romi, S. Menezes, I. ve Vriens, L. (2001). Teacher and student attitudes to affective education: A European collaborative research project. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 31(2), 165-186.
- Ramalingam, M., Kasilingam, G. ve Chinnavan, E. (2014). Assessment of learning domains to improve student's learning in higher education. *Journal of Young Pharmacists*, 6(1), 27.
- Ricchezza, V. J. ve Vacher, H. L. (2017). Quantitative literacy in the affective domain: Computational geology students' reactions to devlin's the math instinct. *Numeracy*, 10(2), 11.
- Richmond, V. P. ve McCroskey, J. C. (2012). *Power in the classroom: Communication, control, and concern*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Rivera, Y. S. (2010). *Promoting motivation through mode of instruction: The relationship between use of affective teaching techniques and motivation to learn science*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. ABD: Lehigh Üniversitesi.
- Roche, S. (2013). *Promoting the affective domain within online education*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. ABD: Nova Southeastern Üniversitesi.
- Rogers, G. D., Mey, A. ve Chan, P. C. (2017). Development of a phenomenologically derived method to assess affective learning in student journals following impactful educational experiences. *Medical teacher*, 39(12), 1250-1260.
- Rogers, G. D., Mey, A., Chan, P. C., Lombard, M. ve Miller, F. (2018). Development and validation of the Griffith University affective learning scale (GUALS): A tool for assessing affective learning in health professional students' reflective journals. *MedEdPublish*, 7(1), 2.
- Roper, L. (2014) Respecting and supporting students' affective learning. *Journal of College and Character*, 15(1), 51-54.
- Russell, J. A. (2003). Core affect and the psychological construction of emotion. *Psychological review*, 110(1), 145.
- Savic, M. ve Kashef, M. (2013). Learning outcomes in affective domain within contemporary architectural curricula. *International Journal of Technology and Design Education*, 23(4), 987-1004.
- Savickiene, I. (2010). Conception of learning outcomes in the Bloom's taxonomy affective domain. *Quality of Higher Education*, 7, 37-59.
- Sharma, C. B., Pathak, A. ve Sinha, A. (2017). *Unit-13: Affective and psychomotor learning and their organisation*. <https://www.egyankosh.ac.in/bitstream/123456789/8297/1/Unit-13.pdf> (Erişim tarihi: 06.08.2020).
- Shephard, K. (2008). Higher education for sustainability: Seeking affective learning outcomes. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 9(1), 87-98.
- Shulman, L. S. (2002). Making differences: A table of learning. *Change: The Magazine of Higher Learning*, 34(6), 36-44.
- Simpson, R. D. ve Troost, K. M. (1982). Influences on commitment to and learning of science among adolescent students. *Science Education*, 66, 763-781.
- Singaravelu, G. (2010). A study on unheeded affective domain affects the affection on neighbourhood. *Journal on Educational Psychology*, 3(4), 38-42.
- Smith, P. L. ve Ragan, T. J. (2005). *Instructional design*. NJ: John Wiley & Sons.

- Snider, S. (2001). Cognitive and affective learning outcomes resulting from the use of behavioral objectives in teaching poetry. *The Journal of Educational Research*, 68(9), 333-338.
- Sonnier, I. L. ve Wesselmann, D. M. (1984). How and why to teach in the affective domain and become a more effective teacher. *Reading Improvement*, 21(3), 220.
- Sönmez, V. (2004). *Program geliştirmede öğretmen elkitabı*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sözer, E. (2003). Öğretimde planlama ve değerlendirme. M. Gültekin, (Eds.), *Öğretimde amaçlar ve düzenlenmesi* içinde (ss. 31-44). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Syrjälä, A. M. H., Knuuttila, M. L. ve Syrjälä, L. K. (1990). Suitability of Krathwohl's affective taxonomy for evaluating patient attitudes to dental care. *Community dentistry and Oral Epidemiology*, 18(6), 299-303.
- Şimşek, A. (2009). *Öğretim tasarımı*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Taneri, P. O. (2017). The Viewpoints of instructors about the effects of teacher education programs on prospective teachers' affective characteristics. *Eurasian Journal of Educational Research*, 70, 105-120.
- Taylor, L. D. (2014). *The affective domain in nursing education: Educators' perspectives*. Theses and Dissertations. Paper 484. University of Wisconsin-Milwaukee.
- Tennyson, R. D. ve Nielsen, M. (1998). Complexity theory: Inclusion of the affective domain in an interactive learning model for instructional design. *Educational Technology*, 38(6), 7-12.
- Tharp, D., Gould, A. ve Potter, R. (2010). *Leveraging affective learning for developing future airmen*. Maxwell Air Force Base, Ala.: Air University Press.
- Theall, M. ve Graham, D. D. (2017). Using John M. Keller's MVP model in teaching professional values and behaviors. *New Directions for Teaching and Learning*, 152, 53-66.
- Thies, T. T. (2014). Affective learning experiences influence positive interactions with anxiety: comprehensive musicianship with seventh grade jazz students. Yayınlanmamış Doktora Tezi. ABD: Iowa Üniversitesi.
- Ugur, H., Constantinescu, P.M. ve Stevens, M.J. (2015). Self-awareness and personal growth: Theory and application of Bloom's Taxonomy. *Eurasian Journal of Educational Research*, 60, 89-110.
- Umakalu, C. P. (2017). *Teachers' competencies in assessing students' affective outcome in secondary school mathematics*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Nijerya: Nigeria Üniversitesi.
- Utley, R. (2010). *Theory and research for academic nurse educators: Application to practice*. Ontario: Jones & Bartlett Learning.
- Van der Berg, L. S. ve Walker, S. L. (2014). Assessing level of affective learning of undergraduate nursing students at a university in the Western Cape regarding rendering prevention of mother-to-child transmission services: Teaching and learning. *African Journal for Physical Health Education*, 154-165.
- VandenBos, G. R. (2015). *APA dictionary of psychology*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Vidmar, D. J. (1998). Affective change: Integrating pre-sessions in the students' classroom prior to library instruction. *Reference Services Review*, 26(3/4), 75-95.
- Vinson, C. (2009) *Learning domains and delivery of instruction*. <http://chettourhorizonsforteaching.blogspot.com/2009/05/learning-domains-and-delivery-of.html>. (Erişim tarihi: 11.11.2018).
- Wadhwa, S., Barlow, A. ve Jadeja, S. (2015). Ascertainning affective domain in engineering: A new learning concept. *ASME 2015 International Mechanical Engineering Congress and Exposition* içinde (ss. V005T05A005-V005T05A005). American Society of Mechanical Engineers.
- Wang, C. C. (2007). *A case study of a positive psychology approach in an affective education elementary school course*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. ABD: University of Northern Colorado.
- Watts, M. ve Alsop, S. (1997). A feeling for learning: modelling affective learning in school science. *The Curriculum Journal*, 8(3), 351-365.
- Weber, K., Martin, M. M. ve Myers, S. A. (2011). The development and testing of the instructional beliefs model. *Communication Education*, 60(1), 51-74.

- Welter, P. R. ve Hudson III, W. R. (1970). The assessment of affective learning in counseling groups utilizing the taxonomy of educational objectives: Affective domain. *SPATE: Journal of Student Personnel Association for Teacher Education*, 8(2), 37-51.
- Wirth, K. R. ve Perkins, D. (2008). Learning to learn. Paper presented at the Scholarship of Teaching and Learning Conference, Northfield, MN. <http://www.macalester.edu/geology/wirth/CourseMaterials.html>. (Erişim tarihi: 12.12.2020).
- Woodford, R. C. (1979). The importance of the affective domain in the education of physical educators. *Quest*, 31(2), 285-293.
- Yanofsky, S. D. ve Nyquist, J. G. (2010). Using the affective domain to enhance teaching of the acgme competencies in anesthesiology training. *The journal of Education in Perioperative Medicine: JEPM*, 12(1), E055.
- Yeşilyurt, E. (2016). Toplumsal sorunların çözümüne katkısı ve karşılaşılan engeller açısından duyuşsal alanın değerlendirilmesi. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 6(1), 237-308.
- Zaghloul, A. R. M. (2001). Assessment of lab work: A three-domain model; cognitive, affective, and psychomotor. ASEE Annual Conference & Exposition. June 24-27.
- Zeidner, M., Matthews, G. ve Roberts, R. D. (2012). *What we know about emotional intelligence: How it affects learning, work, relationships, and our mental health*. MA: MIT press.

EXTENDED ABSTRACT

Emotions have an important place in the interaction of the individual with the environment and making sense of his/her environment. Emotion relates to the urge to act (Frijda ve Mesquita, 2000). Short-term, intense emotional state is expressed as emotion (Broekens et al., 2007, s. 398). The aspect of emotional state, whether positive or negative, is defined as affect (Russell, 2003). Zeidner et al. (2012) define affect as an umbrella term that includes moods and emotions. Some researchers examined affect as an emotional experience (VandenBos, 2015), while others examined it as the emotional state behind the action (Watts & Alsop, 1997). Affect, which spreads from selective attention to internalization of ideas, from emotional reactions to behavioral commitment (Krathwohl et al., 1964) is expressed with very different terms such as perception, attitude, motivation, emotion, value, feeling, belief (Holt, 2017; Osler, 2013; Cahoy & Schroeder, 2012; Pierre & Oughton, 2007; Boyd et al., 2006; Vidmar, 1998).

The affective domain, on the other hand, includes interrelated dimensions of values, beliefs, feelings, attitudes and behaviors (Shephard, 2008). McKenzie et al. (2017) defined affective domain as growth in emotions while Birnie (1978) defined it as personality traits such as interest, appreciation, belief, attitude, prejudice, and emotional set. When the definitions of affective domains in the literature were examined, it was seen that some researchers customized the definitions of affective domains to fit the context of their research and did not make a direct reference when making their definitions (Holt, 2017; Roper, 2014; Taylor, 2014; Savic & Kashef, 2013; Prescott, 2012; Hansen, 2009; Pogue & Ahyun, 2006; Zaghoul, 2001). Some researchers referred to the study of Richmond and McCroskey (1992) while defining the affective domain and expressed the affective domain as attitudes, beliefs, values and feelings related to the knowledge and skills acquired by the student (Martin & Mottet, 2011; Martin et al., 2000; Weber et al., 2011). Many researchers refer to the work of Krathwohl et al. (1964) in their definitions (Ricchezza & Vacher, 2017; Rogers et al., 2017; Rogers et al., 2018; Clark & Price, 2016; Ugur et al., 2015; Grauer, 2014; Lax, 2014; Mutambuki, 2014; Olatunji, 2014; Ramalingam et al., 2014; Thies, 2014; Van der Berg & Walker, 2014; Jagger, 2013; Roche, 2013; Gould, 2012; Hsu, 2012; Buissink-Smith et al., 2011; Linder & Kung, 2011; Lewis-Goldstein, 2010; Rivera, 2010; Savickiene, 2010; Yanofsky & Nyquist, 2010; Gano-Phillips, 2009; Boyd et al., 2006; Shulman, 2002; Snider, 2001; Syrjälä et al., 1990; Sonnier & Wesselmann, 1984; Hurst, 1980; Klopfer, 1976; Welter & Hudson, 1970). In this context, it can be said that common terms are mostly attitude, value, emotion, feeling, belief, interest and motivation, and these concepts and terms are frequently included in the study of Krathwohl et al. (1964).

The affective domain is an umbrella concept and it is important to be clear about the nature of this concept so that it can be compared and evaluated with its possible manifestations in different countries and cultures (Puurula et al., 2001). Similarly, the affective domain is complicated by the lack of consistent and clear definitions of affect (Chamberlin, 2010; Grootenboer, 2010; Tharp et al., 2010). Therefore, it is seen that the affective domain has different dimensions related to each other defined in various ways and different affective domain taxonomies in the literature stand out. In order to understand the affective domain conceptually better, it is necessary to examine these taxonomies developed by various researchers.

Within the scope of the study, the definitions made for the affective domain, the models and the taxonomies developed by different researchers were examined. The conclusions reached as a result of this study can be summarized as follows:

- There are many terms and concepts attributed to the affective domain. The three most used terms related to the affective domain are attitude, value and motivation, respectively. In addition, it is determined that it includes many different elements such as interest, belief, feeling, emotion,

anxiety, appreciation, opinion, perception, self-esteem, personality, desire, morality and ethics, self-efficacy, temperament, behavior, adaptation, tendency, trust, social competence, imagination, sensitivity, self-development, satisfaction, locus of control, opinion and aesthetics (Kablan, 2017; Batt, 2015; Kuboja & Ngussa, 2015; Carrigan, 2013; Koballa, 2013 Hall, 2011; Shephard, 2008; Pierre & Oughton, 2007; Smith & Ragan, 2005; Bohlin, 1998; McLeod, 1992; Martin & Briggs, 1986; Simpson & Troost, 1982; Christensen, 1975; Krathwohl et al., 1964).

- It is seen that various taxonomies related to the affective domain have been developed by different researchers and that no taxonomy is sufficient on its own to understand the affective domain.
- There are certain relationships between affective structures. Affective structures at the lower level are the prerequisites for those at the higher level. While performing affective learning, there is a bottom-up mobility, and the individual must internalize the previous step to move up to the next level.
- The affective domain is spread over a very wide area and it is difficult to draw its boundaries.
- Due to the definitional problems in the affective domain, uncertainties in this field remain up-to-date.