



## **EĞİTİMDE DUYUŞSAL BOYUT VE DUYUŞSAL ÖĞRENME**

*Mehmet Nuri GÖMLEKSİZ\**

*Ayşe Ülkü KAN\*\**

### **ÖZET**

Bu çalışmada, eğitimde duyuşsal boyutun üzerinde durulmakta ve duyuşsal öğrenme, kuramsal çerçevede ele alınmaktadır. Öğrenme ortamında duyuşsal boyutun yeri ve önemi ilgili alan yazını incelenerek ortaya konmuştur. Bu doğrultuda, farklı araştırma sonuçları bir araya getirilerek; öğrenme, bilme, duygu ve duyuş kavramlarının birbiriyle ilişkileri ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Benzer biçimde çalışmada duyuşsal öğrenmenin gerçekleşmesi ve bu öğrenmelerin ölçülmesindeki zorluklara da yer verilmiştir. Yapılan alan yazını incelemesinin sonucunda duyuşsal eğitim ve duyuşsal öğrenmenin gerçekleşmesinin hem zor olduğu hem de duyuşsal alana ilişkin hedeflerin gerçekleştirilmesinin önünde engeller bulunduğu belirlenmiştir. Duyuşsal öğrenme sadece okulda değil bireylerin aile ortamlarında ve sosyal çevrelerinde de gerçekleşmektedir. Alan yazınının incelenmesiyle, bir konuyu öğrenmenin o konuya ilgi duymak ya da o konuyu sevmekle yakından ilgili olduğu gibi sonuçlara ulaşılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Duyuş, duyuşsal öğrenme, duyuşsal alan, duyuşsal eğitim

## **AFFECTIVE DIMENSION IN EDUCATION AND AFFECTIVE LEARNING**

### **ABSTRACT**

In this article affective dimension in education is investigated and information about affective learning is presented in a theoretical framework. The importance of affective dimension in education is emphasized. The place and importance of affect in learning environment has been discussed based on the related literature. In this sense, the relation among the concepts of learning, knowing, emotion and affect was displayed by using different research results. Besides, the difficulties of realizing affective learning and measuring them have also been mentioned in the article. Under the light of the findings obtained from the reviewed literature, it was determined that it was both difficult to realize affective learning and there were barriers in realizing affective objectives. Affective learning takes place not only in schools but also in individuals' families and their social environments. With the review of the literature, it was determined that learning has a close relation with having interest through the subject the individual learns.

**Key words:** Affect, affective learning, affective domain, affective education

---

\* Doç. Dr., Fırat Ü. Eğitim Fak., Eğt. Bil. Bölümü, Elazığ. El-mek: nurigomleksiz@yahoo.com

\*\* Arş. Gör. Dr., Fırat Ü. Eğitim Fak., Eğt. Bil. Bölümü, Elazığ. El-mek: aulkukan@yahoo.com

## 1.Giriş

Bilginin doğasına ilişkin yeni kabuller, öğrenme ve öğretme sürecini de büyük oranda etkilemiştir. Davranışçı yaklaşımın öğrenmeye ilişkin kabullerinin, öğrenmenin doğasını yeterince açıklayamadığı düşünülmektedir (Özden, 2002: 71). Davranışçılar gözlemleyebildikleri eylemlere yönelerek duygu, niyet gibi içsel özellikleri araştırmalarında ihmal etmişlerdir. Bilişselciler ise bu içsel süreçlerle ilgilenmek istemişlerdir; ancak araştırmalarda vurgu hep biliş üzerine yoğunlaşmıştır (Balaban-Salı, 2006: 133-134). Bireylerin zihinleri kritik düşünme, kritik yazma ve kritik konuşmanın yanında bilimsel ve niceliksel analizleri yapmak üzere eğitilebilir. Ancak iç ve dış çatışmaların olduğu bir dünyada zihinler, kalplerin ve duyguların yoğun baskısına maruz kalmaktadır (Zajonc, 2006: 1). Bu nedenle ortaya çıkan yeni değerler, öğrenmede anlama, algılama, düşünme, yaratma ve duyuş gibi kavramların öne çıkmasını sağlamıştır (Özden, 2002: 71).

Birey merkezli eğitim anlayışının, öğrenmenin duyuşsal boyutuna vurgu yaptığı; öğrenmenin sağlıklı benlik ve ahlak gelişimi ile ilişkilendirilebileceğini belirtilmektedir (Özden, 2002: 76). Benlik ve ahlak gelişiminin akla getirdiği duyuşsal kuramlar, öğrenmenin doğasından çok sonuçlarıyla ilgilenmektedirler; başka bir ifade ile davranışçı kuramlar öğrenmenin edimsel, bilişsel kuramlar zihinsel sonuçlarıyla ilgilenirken; duyuşsal kuramlar ise öğrenmenin benlik ve ahlak gelişimi gibi duyuşsal sonuçlarıyla ilgilenmektedir (Özden, 2003: 28). Bu yönüyle büyük önem arz eden duyuşsal öğrenmeler, aynı zamanda bir değer kazanımıdır. Duyuşsal alandaki öğrenmelerin tümünde ve değerlerin öğrenilmesinde içselleştirme önemli yer tutar. Birey, herhangi bir değeri içselleştirdiği ölçüde onu benimseyerek davranır. Duyuşsal alan öğrenmelerinde, alt basamaktan yukarı doğru çıkıldıkça kişide, tutarsızlığın, şüphelerin, çelişkilerin ortadan kalktığı ve son basamakta kazanılmış değerlerin kişinin hayatına yön veren rehber ilkeler haline geldiği (Akbaş, 2004: 42); yani içselleştiği bilinmektedir.

Bütün bu görüşler incelendiğinde gerek duyuşsal öğrenmeler gerekse duyuşsal alan dikkate alınarak, bireylere sunulan eğitimin gelecek açısından ne kadar önemli olduğu göze çarpmaktadır. Çünkü bilindiği gibi duyuşsal davranışlar, bireylerin ilgileri ve kişilik özelliklerinden toplumsal tutumlarına kadar geniş bir alana yayılmaktadır (Turgut, 1990: 150). Bu nedenle duyuşsal alanla ilgili davranışların tek sorumlusu okul olmamakla birlikte yine de okulda bu davranışların kazandırılmasına yönelik uygulamaların bulunması beklenen bir durumdur (Sönmez, 2003: 81). Daha iyi bir geleceğin sağlanması için ulusal eğitim politikalarının ekonomik, sosyal ve politik baskılardan etkilendiğine ilişkin büyük bir fikir birliğinin olduğu bilinmektedir. Bu sebeple halkın görüş ve beklentilerinin yanında politik yapıdan da büyük oranda etkilenen eğitimin temel hedefinin, bireyleri üretime kazandırabilmek için onları demokrasinin temsilcisi yapabilmek, entelektüel sosyal ve duygusal gelişimlerini sağlamak ve bu amaçla da tarihî, kültürel ve sosyal değerleri bireylere aktarmak olduğu ifade edilebilir (Oehlberg, 2006: 9).

Eğitim ve öğrenme bireylerin, toplumların ve dünyanın gelişimi açısından çok önemli kavramlardır. Bugün dünyada meydana gelen hızlı değişim, bireyleri ve toplumları derinden etkilemektedir. Değişimin gerisinde kalmamanın temel koşulu, donanımlı olmaktır. Bireylerin kendilerini sadece bilişsel açıdan donanımlı hale getirmeleri elbette ki yeterli olmayacaktır. Bu durum bireylerin sadece bilginin yükü altında ezilmelerine neden olacaktır. O halde bu durumun önüne geçmek amacıyla bireylerin hem bilişsel hem de duyuşsal açıdan tatmin edilmesi ve donanımlı hale getirilmesi gerekmektedir. Bu nedenle birbirinden ayrı düşünülemez ve geleceğin belirleyicisi konumundaki eğitim ve öğretimin duyuşsal boyutuna ilişkin daha fazla çabanın gösterilmesi gerekli görülmektedir. Özellikle bilişsel hedeflere yönelmiş eğitim öğretim faaliyetlerinin işlevselliğinin, duyuşsal boyuta biraz daha önem verilmesiyle sağlanabileceği ifade

edilebilir. Bu durum öğrenmenin duyuşsal boyutuna ya da duyuşsal öğrenme konusuna ilişkin çalışmalarını zorunlu hale getirmektedir.

Duyuşsal alan, daha çok duyguları içerir. Duyguların ortaya çıkması, ifade edilmesi, öğrenilmesi, bilinçli ya da bilinçsiz olarak yaşanması, davranışı etkilemesi ve davranıştan etkilenmesi gibi durumlar duyuşsal alanın çalışma konuları arasındadır (Price, 1998, aktaran Balaban-Salı, 2006: 133). Bu alan, insan davranışlarına yön veren ve onları şekillendiren tutum, inanç, değer ve yönelimleri kapsamaktadır (Selvi, 1999; Balaban-Salı, 2006: 134). Malmivuori (2001: 11), duyuşsal alanın, insanın sahip olduğu olumlu ve olumsuz duyguları; duyguların şekillendirdiği tutumları, değerleri, ilgileri, ahlakı, karakteri, kişisel ve sosyal muhakeme yapabilme gücünü içinde barındırdığını belirtmiştir. Toplumsal değerlerle çok sıkı ilişkisi bulunan ve aslında onların özümsemesiyle oluşan duyuşsal alan hedeflerinin öğrenciye belirli bir dozda ve hem birbiriyle hem de toplumun değerleriyle çelişmeyecek biçimde kazandırılması arzulanmaktadır (Özçelik, 1998: 29).

## 2. Duyuşsal Hedeflerin İhmal Edilmesi ve Bu Hedeflere Ulaşmanın Zorluğu

Duyuşsal alana ilişkin kavramların ve terimlerin tanımlanması ve ortaya konması noktasında detaylı ve net bir açıklamanın bulunmaması nedeniyle duyuşsal alanın zor bir alan olduğu ifade edilmektedir. Bu alana ilişkin yapılan her türlü tanımlamanın yüzeysel kaldığı ve varolan durumu karşılamadığı düşünülmektedir. Bu nedenle alanda çok fazla detaylı ve ciddi çalışma yapılmadığı; ayrıca karmaşık ve çok dallı bir alan olarak görülen insanın duyuşsal yapısına ilişkin araştırma yapmanın zor olduğu kabul edilmiştir. Bunlara ek olarak, insan doğasına ve davranışına ilişkin teorik alt yapının kendi içinde çok da tutarlı olmaması gibi zorluklar hem bu alanın tanımlanması hem bu alanda çalışma yapılması hem de bu alana ilişkin sonuçların ortaya konması açısından zorluklar çıkarmaktadır (Malmivuori, 2001: 5). Duyuşsal hedeflere ilişkin alan yazını incelendiğinde hedeflerin hem ihmal edildiği hem de kazandırılması noktasında bir takım sıkıntılar yaşandığı görülmektedir. Tyler (1973), duyuşsal alanın okul programlarında yeterince yer bulamamasının sebeplerine ilişkin en fazla kabul görmüş iki görüşü şöyle ifade etmektedir (Aktaran Reigeluth, 1983: 1-2):

- Hisler gibi duyuşsal boyuttaki özelliklerin ve buna benzer durumların, okulun sorumluluğunda olmayıp daha çok ailenin ve dinî kurumların sorumluluğuna bırakılması gerektiğine duyulan inanç,
- Duyuşsal özelliklerin, bilişsel özelliklerden çok da ayrı düşünülmemesi gerektiğine; bilişsel öğrenmeler sağlanırken onların da doğal sonuçlar olarak ortaya çıkabileceklerine duyulan inanç.

Turgut'a (1990: 149) göre ise duyuşsal davranışların bilişsel davranışlardan ayrılması sebebiyle, eğitimciler bu alandaki davranışların ölçülmesine isteksiz olmaktadır. Buna paralel olarak duyuşsal davranışlara ilişkin ayrı bir değerlendirme notuna yer verilmemekte; bir dersin alanına girdiği halde duyuşsal davranışlarda gösterilen başarı o dersteki başarı notuna yansıtılmamaktadır. Bu durum, duyuşsal hedeflerin ihmal edildiğinin göstergesi olarak yorumlanabilir. Bacanlı (2005: 7), duyuşsal hedeflerin ihmal edilme sebeplerini şöyle sıralamaktadır:

- Duyuşsal hedefler konusunda uzlaşma zordur,
- Duyuşsal hedeflerin somutlaştırılması zordur,
- Duyuşsal hedeflerin öğretiminin uzun süreceği düşünülür,
- Duyuşsal hedeflerin öğretiminde alışılmış öğretim yöntemleri ile sonuç almak zordur
- Duyuşsal hedeflerin değerlendirilmesi zordur

### Turkish Studies

- Duyuşsal hedeflerin değerlendirilmesi bilişsel hedeflerin değerlendirilmesine göre daha esneklerdir
- Duyuşsal hedeflerin değerlendirilmesi alışılmış “başarı” anlayışının dışındadır

Duyuşsal özelliklerin doğası ve gelişimi açıkça bilinmediğinden, bunlarla ilgili hedeflere nasıl ulaşılacağı ya da bu hedeflere ulaşmanın nasıl denetleneceği çok iyi bilinmemektedir. Böyle bir eğitim sürecinin okulda nasıl verilmesi gerektiğine ilişkin bilgiler çok net değildir. Bütün bu nedenlerle eğitim kurumlarındaki hedefler arasında oldukça önemli yer bir yere sahip olmalarına rağmen duyuşsal hedeflerin, öğrenme-öğretme sürecinde ihmal edildiği bilinen bir gerçekliktir (Özçelik, 1998: 28-29). Duyuşsal hedeflerin ihmal edilmesinin yanında, Tekin (2003: 209), eğitimcilerin duyuşsal öğrenmelerin gerçekleştirilmesi ve ölçülmesi üzerinde durmadıklarını belirtmektedir. Senemoğlu (2005: 406) ise duyuşsal alan özelliklerinin gerek ölçülmesinin gerekse kazandırılmasının zorluğuna vurgu yaparak, bundan dolayı üzerinde yeterince çalışılmadığını ifade etmiştir.

Eğitim sisteminin genel amaçları içerisinde yer alan ve duyuşsal nitelikteki değerlerin, öğrenciler tarafından kazanılıp kazanılmadığının belirlenmesi gerekmektedir. Okullarda bilişsel davranışlara ulaşma düzeyi devamlı kontrol edilirken duyuşsal davranışlar planlı bir biçimde kazandırılmamakta ve ölçülememektedir (Akbaş, 2004: 30). Zaten duyuşsal alana ilişkin yapılan en büyük eleştirinin belirlenemez ve ölçülemez olarak düşünülmesinden kaynaklandığı bilinmektedir (Balaban-Salı, 2006: 136). Her ne kadar duyuşsal davranışların ölçülmesinde uzmanlarca geliştirilmiş ölçeklerin (tutum, ilgi) kullanılabileceği, gözlem yapılabileceğini ve bireylerin kendi duyuşlarını ilgi ve tutumlarını sözlü olarak rapor edebilecekleri (Tekin, 2003: 210), vurgulansa da bu alanda ölçme yapmanın zorluğu kabul edilmektedir. Duyuşsal öğrenmenin gerçekleştirilememesi ve ölçülmesindeki zorluk bir takım nedenlere bağlanmıştır. Tekin (2003: 209-210), bu nedenleri şöyle sıralamaktadır:

- Duyuşsal alandaki öğrenmeler, bireyin yetenekleri ve çevresi arasındaki etkileşimin ürünüdür; bu nedenle öğrencide önceden yerleşmiş bazı kalıpların kırılması ve yenilerinin yerleştirilmesi zordur.
- Dilişsel alanda belirli bir konuya ilişkin “doğru” tektir; ancak duyuşsal öğrenmeler açısından tek bir doğru değil doğrular vardır. Bireylere ait inançlar, tutumlar, kişilik özellikleri özel ve önemlidir.
- Duyuşsal hedeflere erişme bir tek öğretmenin sorumluluğunu aşacak oranda uzun süreli ve kapsamlı bir iştir
- Duyuşsal hedeflere ilişkin ölçümlerin geçerliği ve güvenilirliği düşüktür.

Duyuşsal alanda ölçmenin zorluğunun yanında Balaban-Salı (2006: 136), bu alana ilişkin öğrenmelerin ortaya çıkması; yani bireyde kendisini göstermesinin de sıkıntılı olduğunu belirterek bazen çok uzun zaman alabileceğini hatta bazen öğretim sürecinin bitmesinden çok daha sonra ortaya çıkabileceğini ifade etmektedir. Özçelik (1998: 29) bu konuya farklı biçimde vurgu yaparak duyuşsal özelliklerin okul dönemi öncesinde gelişmeye başladığını ve okulda da bu gelişimin sürdürülmesi gerektiğini ifade etmektedir. Bununla birlikte, bireyde gözlenmesi beklenen duyuşsal özellikler açısından gerek okul gerek aile gerekse çevrenin uzun süreli ve tutarlı bir çalışmaya girmesinin gerekli olduğu; aksi takdirde olası gecikmeler ve tutarsızlıkların uzun süreli çabalarla oluşacak duyuşsal özellikleri silebileceğine de vurgu yapılmaktadır.

### 3. Duyuşsal Eğitim - Duyuşsal Öğrenme

Karşılaştıkları farklı durumlarda bireyler, kendilerini düşünme, eyleme geçme ve hissetme gibi özelliklerle ifade ederler. Düşünme ve eyleme geçme bilişsel ve psikomotor özellikleri karşılarken; hisler duyuşsal alanın içerisine girer ki bunlar insanların duygularını açıklama

nitelikleridir (Gable ve Wolf, 1993: 4). Duyguların, bireylerin kendilerini ifade etmeleri açısından önemli olduğu düşünülürse bu özelliğin eğitim açısından da büyük önem arz ettiği akla gelebilir. Çünkü birey bedeni, zihni ve duygularıyla bir bütündür. Lang (1998: 3), eğitim sürecinde bireylerden alınması hedeflenen en önemli verimin, akademik anlamda kendilerini ortaya koymaları olduğunu belirterek; bireylerin bunu başardıkça fark edilebildiklerini ifade etmiştir. Ancak bununla birlikte eğitimin tek anahtar amacının akademik başarı olmadığı vurgulanmıştır ve aynı zamanda bireylerden yaşadıkları topluma uyumlu olmalarının, özerk davranabilmelerinin ve hayatlarını kolaylaştıracak bazı becerilere sahip olmalarının beklendiği de ifade edilmiştir. Bütün bu beklentilerin ise duyuşsal eğitimle karşılanabileceği düşünülebilir.

### 3.1. Duyuşsal eğitim

Tarihsel açıdan, John Dewey'in yaşantısal eğitime ağırlık veren yaklaşımına ya da Abraham Maslow'un hümanist eğitim düşüncesine dayandırılabilir duyuşsal eğitim (Bacanlı, 2005: 20), eğitim sürecinin, öğrencilerin hisleri, duyguları, inançları ve tutumlarının kişiler arası ilişkileri ve sosyal becerileriyle harmanlanarak birleştirildiği boyuttur (Lang, 1998: 3). Bireyin kişisel ve sosyal gelişimini içine alan duyuşsal eğitim, his, duygu, ahlak ve etik gibi konuları içermektedir (Martin ve Reigeluth, 1999, aktaran Akbaş, 2004: 35). İnsanlara kazandırılmak istenen duygular, tercihler, değerler, ahlaki kurallar, arzular, güdüler, yönelimler duyuşsal davranış kapsamına girer. Duyuşsal eğitim ise ahlak eğitimi, değer eğitimi, karakter eğitimi, barış eğitimi, demokrasi eğitimi, cinsel eğitim, insan ilişkileri eğitimi ve benzeri eğitim biçimlerini içerisine alır (Bacanlı, 2005: 13-14).

Duyuşsal eğitim açısından öğrenmenin girdilerinden duyuşsal giriş davranışları, önemli bir yere sahiptir. Bloom, öğrenme konulu araştırmaların sonuçları ışığında, okuldaki öğrenmeyi açıklamaya yönelik bir kuram geliştirmiştir. Bu kuramda okuldaki öğrenmeyi belirleyen etkenler, bilişsel giriş davranışları, duyuşsal giriş karakteristikleri ve öğretimin niteliği olarak sıralanmıştır. Bu süreç sonunda ortaya çıkacak öğrenme ürünleri ise öğrenme çeşidi ve düzeyi, öğrenme hızı ve duyuşsal ürünler olarak sıralanmıştır (Tekin, 2003: 20-21; Senemoğlu, 2005: 446). Bu model ışığında düşünüldüğünde, duyuşsal özelliklerin gerek eğitim süreci öncesinde var olduğu gerekse eğitim süreci sonrasında ürün olarak ortaya çıktığı dikkat çekmektedir. Okulda öğrenme modeli esas alınarak, duyuşsal giriş özelliklerinin öğrenme ürünlerindeki değişkenliği yüzde yirmi beş oranında açıklama gücüne sahip olduğu belirtilmektedir. Bu nedenle duyuşsal giriş özelliklerinin olumlu hale getirilmesiyle başarının arttırılabileceği düşünülebilir (Senemoğlu, 2005: 452). Özçelik (1998: 112-113) de duyuşsal giriş özelliklerinin öğrenmeye yaptığı dörtte birlik etkiden bahsederek, her öğrencinin konuya ilişkin bilişsel giriş davranışlarının aynı olmayacağını; buna bağlı olarak da bilişsel giriş davranışlarında eksikliklerin bulunması halinde duyuşsal giriş davranışlarının öğrenmenin gerçekleşmesinde dörtte birlik etkiden daha büyük bir etkiye sahip olacağını ifade etmektedir. Duyuşsal özelliklerin önemli bir yere sahip olduğu duyuşsal eğitimin, üç farklı zaman diliminde üç farklı seviyedeki öğrenmelerin gerçekleştirilmesiyle sağlanacağı ifade edilmektedir. Bu öğrenmeler aşağıdaki gibi sıralanmaktadır (Lang, 1998: 4):

**Bireylere ilişkin olarak,** bireylerin benlik saygısı, yaşam ve kariyer planlarını oluşturmalarının, duyguları okumalarının sağlanması,

**İçinde bulunulan gruba ilişkin olarak,** öğrencilerin dâhil oldukları grubun içerisindeki etkileşimin doğası ve niteliğine dikkat edilmesi ve iyileştirilmesi,

**Dâhil olunan kuruma ilişkin olarak,** okulun yerine getirmesi gereken görevlerin ve okuldaki iklimin kalitesinin sağlanması; öğrencilerde okulun kendileri için çalıştığına, görevlerini yerine getirdiğine ilişkin bilincin oluşturulması ve öğrencilere rehberlik edilmesi.

Duyuşsal eğitime ilişkin bu hedefler, genel olarak düşünüldüğünde, kısa ve uzun süreli hedefler olarak karşımıza çıkmaktadır; bunlar daha iyi öğrenen bireylerin, etkili iletişim kurulan öğrenci gruplarının ve daha iyi bir öğrenme ortamının oluşmasında etkili faktörlerdir (Lang, 1998: 4). Duyuşsal davranışların kazanılması toplumlar ve devlet için son derece önemlidir. Çünkü yeni nesillere aktarılması hedeflenen değerlerin kazandırılması, ancak duyuşsal hedeflerle ve duyuşsal eğitimle sağlanabilir. Ancak genel amaçlarda yer bulan duyuşsal hedef ifadeleri özel amaçlara inildikçe giderek kaybolur ve bilişsel bir biçim alır. Özellikle dersler bazında düşünüldüğünde bilişsel hedeflerin duyuşsal hedeflere baskınlığı dikkat çekmektedir. Bu durum hedeflerin duyuşsal boyutunun ihmal edilmesi biçiminde açıklanabilir (Bacanlı, 2005: 13-14).

Main (1993), duyuşsal alana özgü yeterliklerin öğretiminin, iki alt alana ayrılabilceğini belirttikerek bunlardan birincisinin, öğrencinin genel anlamda değer, inanç ya da tutumlarını değıştirmeyi içerebileceğini; ikincisinin ise öğrencinin öğreneceğini herhangi bir konuya ilişkin becerilerde yetkinleşmesi için güdülenmesini sağlamayı içerebileceğini ifade etmiştir (Aktaran Balaban-Salı, 2006: 133-134). Bununla birlikte duyuşsal eğitimi engelleyecek bir takım durumların bulunduğunu bilinmektedir. Bloom ve arkadaşları, duyuşsal eğitimi erozyona uğratacak bazı faktörleri şöyle sıralamışlardır (Sandler ve Kamins, 1987: 53):

**Kültürel faktörler:** Duyuşsal eğitim açısından bir toplumun göz önünde bulundurduğu özel ve halka ait konuların neler olduğu iyi değerlendirilmelidir. Çünkü halkı ilgilendiren bir konu büyük ölçüde kültürel faktörlerden etkilenmektedir.

**İndoktrinasyon:** Demokratik toplumlar indoktrinasyon ve eğitim arasındaki ayrımı yapma eğilimindedirler. Eğitim süreci bireyin eğitildiği ancak seçme şansının ve özgürlüğünün kişinin kendisine verildiği bir süreçken, indoktrinasyon bireyin bazı spesifik inanışları ve değerleri kabul etmesi için güç kullanma gibi olumsuz bir çağrışım yapmaktadır. Bu nedenle duyuşsal özelliklerin kazandırılmasında indoktrinasyondan kaçınılmalıdır.

**Sonuçların yakınlığı:** Bilgi ya da becerinin spesifik öğeleri çok çabuk öğrenilip test edilebilir. Bu durumun tersine ilgi ve tutum gibi duyuşsal unsurların gelişmesi için uzun zaman gerekebilir. Bu nedenle duyuşsal alandaki değerlendirme bilişsel alandaki kadar kesin sonuçlar vermeyebilir.

Duyuşsal hedefler, ölçülmesi zor ve soyut şeyler olarak değerlendirildiğinden genel amaçlar içerisinde yer almaktadır. Bu durum onların ihmal edilmesine neden olurken öğrenilmesi de gizli programın sorumluluğuna bırakılmaktadır (Bacanlı, 2005: 69). Duyuşsal eğitimle bireyle kazandırılacak değerlerin de hedeflerde belirlenmemiş bile olsa gizli programın, okul atmosferinin, okuldaki disiplin anlayışının sayesinde öğretilebileceğini belirtmiştir. Buna bağlı olarak ise o okulun duyuşsal hedefleri kazandırmadaki yeterliğinin ortaya çıkacağı düşünülmektedir (Akbaş, 2004: 30). Çünkü duyuşsal eğitim sadece öğretmenin sorumluluğundaki bir durum değildir. Özellikle gizli programın önemli bir parçasını oluşturan okulun ortak etik ilkeleri ve buna benzer söylem ve görüşler, duyuşsal eğitim için anahtar öğeler konumundadır (Puurula, Neill, Vasileiou, Husbands, Lang, Katz, Romi, Menezes ve Vriens, 2001: 167). Beane (1990), duyuşsal eğitime farklı perspektiften iki temel yaklaşım sunmuştur. Bunlardan birincisi konu alanı yaklaşımıdır ve bu yaklaşım duyuşu göz ardı ederek duyuşsal eğitimi, gizli programın sorumluluğuna bırakır. İkinci yaklaşım ise sosyal problemler yaklaşımıdır ve programın parçası olan sosyal problemlerle duyuşsal eğitim, programın bir parçası olur (Bacanlı, 2005: 7).

Araştırmalar incelendiğinde duyuşsal eğitimin aktif bir biçimde uygulandığında hem duyuşsal hem de akademik açıdan uzun ve kısa vadeli etkilerinin olduğu gözlenmiştir. Daha iyi bir öğrenme ortamı oluşturulması nedeniyle öğrencilerde kendi içlerinde daha etkili iletişim kurabilme becerisinin gelişmesi gibi kısa vadeli; olumlu öğrenme ürünleri ortaya koyarken aynı zamanda da sosyal grupların içine girerek onlarla ortak hareket edebilme kapasitelerini geliştirmek gibi uzun

### Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic  
Volume 7/1 Winter 2012

vadeli etkilerden söz edilmektedir (Best, 1996; Watkins, Lodge, Mcclaughling,1991; Nixon, Martin, Mckeown, Ranson, 1996; Aktaran Puurula vd., 2001: 167). Öğretmenlerin ve öğrencilerin duyuşsal eğitime bakışlarına ilişkin Avrupa’da yapılan geniş çaplı bir araştırmada, duyuşsal eğitim açısından hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin bir öğretmenden bekledikleri temel sorumlulukların; olumlu sınıf iklimi oluşturarak sınıftaki herkesin eşit öğrenme fırsatlarından faydalanmasını sağlamak, öğrencilerin zayıf yönlerini belirleyerek problemleri konusunda onlara destek olmak ve ebeveynleri okuldaki yaşama dâhil edebilmek olduğu belirlenmiştir. Buna bağlı olarak duyuşsal eğitimin altyapısının oluşturulmasında üç ana unsurdan söz edilmiştir: Okul, öğrenci ve aile (Puurula vd., 2001).

Duyuşsal eğitim, öğrencilerin gelişmesi için eğitimsel sorumluluk ve görev bilinciyle ilgilidir. Bu sorumluluklar okulun öğrencide bir takım özellikleri ve değerleri oluşturması, öğretmenlerin ve diğer bütün personelin eğitimsel görevlerini eksiksiz yerine getirmesi ile oluşacaktır. Bu sebeple öğrencilerin benlik saygısı oluşturmaları, sosyal becerileri kazanmaları ve daha nitelikli kişiler arası iletişim kurabilmeleri okuldaki olumlu iklimin sağlanması ve okulun asli görevlerini yerine getirmesine bağlanabilir (Puurula, vd., 2001: 176). Bilgi çağında okul bilgiyi değil “bilgi sevme”yi öğretebilmelidir. Okul bilgi verici işlevini gözden geçirerek en kolay, en hızlı, en yararlı ve en etkili biçimde nasıl öğrenilebileceğini öğretmekle yükümlü olmalıdır (Bacanlı, 2005: 4). Çünkü bilgi çağı, bilgiye ulaşmanın çok çeşitli ve farklı yollarını bireylere sunmaktadır. Herkes istediği an istediği biçimde istediği bilgiye ulaşma şansına sahiptir. O halde okul bilgi sunma rolünden çok bilgiyi sevme ve ona ulaşma yollarını sunmakla sorumlu olmalıdır. Bu durum duyuşsal eğitimi vazgeçilmez kılmaktadır.

### **3.2. Öğrenmede duyguların rolü**

Duygulara ilişkin hem birbirinden farklı ve hem de zıt görüşler bulunmaktadır. Duyguların farklılığına ilişkin bu görüşlerden biri kritik ve radikal görüş olarak ikiye ayrılmaktadır. Bu görüş duyguların akılla olan ilişkisini açıklamaktadır. Kritik görüşe göre duygular akli desteklemektedir. Radikal görüşe göre ise duyguların ve aklın birbirlerini sürekli takip ettikleri, farklı biçimlerde ancak aynı şeyi yapma eğiliminde oldukları belirtilmektedir (Beard, Clegg ve Smith, 2007: 237). Duygular ve akıl arasındaki ilişkiyi açıklamak amacıyla biyologların ve sosyal bilimcilerin duygular üzerine yoğunlaşarak yaptıkları araştırmaların olduğu bilinmektedir. Örneğin Darwin (1872), insan ve hayvandaki duyguların tanımlanması üzerine bir çalışma yapmıştır. Bu çalışmada otuz farklı duygu belirlenerek, kendi aralarında sınıflandırılmıştır. Yapılan sınıflandırmada duyguların esasen adaptasyon ve hayatta kalma mekanizmaları olduğu ifade edilmiştir. Wundt (1897) ise duyguların hoşnut olma/olmama, durgun/coşkun olma, gevşeme/gerilme gibi üç temel duruma ilişkin deneyimlerden doğduğunu belirtmiştir (Gross, 2001; aktaran Beard vd., 2007: 238). Her ne kadar 1900’lü yılların başında karakter oluşumuna ilişkin çalışmalarda duyguların önemi üzerinde durulmuşsa da Bloom ve arkadaşları (1964), Habermas (1988), Dewey (1899), Knowles (1980), duyguların öğrenme açısından önemini daha geniş biçimde duyuran isimler olmuştur (Beard, vd., 2007: 237).

Duygulara ilişkin yapılan çalışmaların birinde, Don Norman (1981) duyguların yüz farklı biçimde kategoriye ayrılmasını ve tanımlanmasını sağlarken (Picard, Papert, Bender, Blumberg, Breazeal, Cavallo, Machover, Resnick, Roy ve Strohecker, 2004: 254), Thayer (1989), insanın içinde bulunduğu ruh halindeki zıtlıkların öğrenme ve hatırlama üzerinde etkili olduğunu belirlemiştir (Beard, vd., 2007: 238). Ekman yaptığı çalışmada yüz hareketlerini kodlama sistemi (facial action coding system) kullanmıştır ve duygusal bir durumla yüz kasları arasındaki bağlantıyı ortaya koymuştur (Picart, 1997: 26). Bu çalışmalar sonucunda yüz hareketlerinin ortaya çıkmasını sağlayan temel duygular mutluluk, üzüntü, şaşırma, tikslenme, kızgınlık ve korku olarak belirlenmiştir (Craig, D’Mello, Wiherspoon ve Graesser, 2007). Gardner (1983) çoklu zekâ

### **Turkish Studies**

teorisinde duyguyu, kişisel ve kişiler arası bir zekâ türü olarak tanımlamıştır, Goleman (1995), Salovey ve Mayer (1990) ise duygusal zekâ kavramı üzerinde çalışarak duyguyu beden, akıl, deneyim ve motivasyon gibi unsurları içine alan psikolojinin organize yanıtları olarak tanımlamışlardır (Lehman, 2006: 12). Gardner'ın zekânın kompleks ve çoklu bir yapısı olduğuna ve hem kişiler arası hem de kişiye özgü olduğuna dair yaptığı açıklamalar bugünkü “duygusal zekâ”nın varlığını da destekler niteliktedir. Duygusal zekâ kavramına ilişkin psikolojik ve kültürel açıdan yapılan ilk incelemeler ve tanımlamalar Salovey ve Mayer tarafından yapılsa da bu kavramın bugün bilindiği anlamda popülaritesi Goleman tarafından sağlanmıştır (Beard, vd., 2007: 237).

Bilindiği gibi duygular bireylerin sosyal hayatları açısından büyük önem taşımaktadır. Çünkü bireylerin sosyal hayatlarını idare edebilmeleri için duygusal dinamiklerini zekice planlamaya ve duygularıyla edinecekleri bilgiye ihtiyaçları vardır (Lopes, Brackett, Nezlek, Schütz, Sellin ve Salovey, 2004: 1018). Dış dünyadan alınan bilgi, duyum ve algı olmak üzere iki düzeyde işlenir. Duyum ışığın parlaklığı, kahvenin sıcaklığı, iğne battığında duyulan acı gibi ilkel yaşantıları içerir. Duyumlar yaşantının hammaddeleridir; ancak duyumların sürekli bir yorumlama mekanizmasına ihtiyaçları vardır. Duyumları yorumlama; yani anlamlı hale getirme süreci algı olarak tanımlanabilir (Morgan, 2005: 265). Öğrendiklerimizin büyük bir kısmını yeni algıların öğrenilmesi oluşturur. Ayrıca önceki öğrenmelerimiz, yeni oluşacak algımızı etkileyecektir (Morgan, 2005: 276). Bu bakış açısından bakıldığında duyguların, bireye bilgi kaynaklığı yaptığı ifade edilebilir (Scheidlin, 2003: 180). Duygular ödül ve ceza sisteminin bir ürünü olarak karşımıza çıkarlar ve bireye bilgi kaynaklığı yaparlar (Broekens, Kosters ve Verbeek, 2007: 399). Ayırt edici bir mekanizmayla insan beyni çevresini tarar ve kayıtlar yapar. Yapılan bu kayıtlar ise insan davranışına rehberlik eder. Greenspan'a (1997) göre karşılaşılan bir durumda duyguların, otomatik olarak bireye ne yapması, ne söylemesi ve ne düşünmesi gerektiğini söylemesi bireyin sahip olduğu ayırt edebilme ve genelleylebilme yeteneği ile ilgilidir. Bu durum ise duyguların davranışları ve deneyimleri düzenleyici etkisinin bulunduğunu gösterir (Ellison, 2000: 45-46).

“*Duygu* (emotion)”, doğal biçimde ortaya çıkan motivasyon ve duygusal tepkileri de içerisinde barındıran bir şeyi yapma eğilimi olarak kabul edilmektedir (Broekens, vd., 2007: 398). Bununla birlikte duygunun ne olduğuna ilişkin görüşlerin iki grupta toplandığı görülmüştür. Bu görüşlerden biri duyguların bilişsel yönüne işaret ederken diğeri ise duyguların fiziksel yönüne işaret etmektedir (Picard, 1997: 22). Herhangi bir duygusal durumda bunu görmek mümkündür. Örneğin kızma hali belirli ölçüde vurma eğilimini de beraberinde getirir; bununla birlikte bu halin tipik bir yüz ifadesi ve tipik bir negatif his durumu vardır. Bu noktada, zaman ya da duygu yoğunluğunun süresi de önemlidir. Duygusal bir durumun kısa süreli, yoğun ve bir nesneye yönelik olması duygu olarak ifade edilirken uzun süreli, daha az yoğun ve bir nesneye yönelik olmaması ise “*mod-duygusal durum* (mood)” olarak tanımlanmaktadır (Broekens, vd., 2007: 398). “*Duyuş* (affect)” ise pozitif ya da negatif olması fark etmeksizin duygusal durumun yönünü açıklayan bir kavramdır (Broekens, vd., 2007: 398). Duyuş, hareketin arkasında yatan duygular (Watts ve Alsop, 1997: 356) ve duygu durumlarının normalden farklı olmasıdır (Erden ve Akman, 1998: 227). Değer (valence) ve uyarılmışlık hali (arousal) biçiminde iki bağımsız değişkeni bulunan duyuşun değer boyutu, duygusal bir durumun negatif duruşuna karşı pozitif bir duruşu temsil ederken, uyarılmışlık hali ise organizmanın duygusal durum içerisindeki fiziksel hazır oluşu olarak tanımlanabilir. Duyuş, herhangi bir durumun negatifliğini pozitif olarak algılanmasını sağlayabilir. Örneğin olumlu bir duyuş herhangi bir durumun pozitif olarak algılanmasını sağlarken; olumsuz bir duyuş ise aynı durumun kötü olarak algılanmasını sağlayabilmektedir (Broekens, vd., 2007: 398).

Yapılan tanımlamaların ışığında gerek duyguların gerekse duyuş kavramının öğrenme açısından önem taşıdığı düşünülebilir. Son yıllarda yapılan araştırmalarda öğrenmenin duyuşsal boyutunun daha fazla önem taşımaya başladığı ifade edilmektedir (Lehman, 2006: 12). Duyguların

### Turkish Studies

*International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*  
Volume 7/1 Winter 2012



hem düşüncüyü hem de davranışları etkilediği (Picard, 1997: 22-23; Broekens, vd., 2007: 399), düşünülürse insan yaşamındaki rolünün çok önemli olduğu ortaya çıkar. Mayer ve Salovey (1997) duygulara ilişkin dört önemli yetkinliği şöyle sıralamışlardır (Lopes, vd., 2004: 1019):

- Duygularını sosyal etkileşime uygun olarak ayarlayabilme,
- Bireyler diğer bireylerin niyetlerini onların sergiledikleri duygusal durumlardan çıkarabilirler. Bu yönüyle duyguların, bireyin davranışları açısından rehber olma özelliği ve başkalarını yakalamaya yardımcı olma özelliği bulunmaktadır.
- Sosyal etkileşimin sağlanması için duygularını yönetebilme
- Pürüzsüz bir iletişim ve sosyal etkileşim için dikkat merkezini esnekleştirebilmek maksadıyla duygularını yönetebilme.
- Duygularını sosyal davranışların oluşmasında kullanılacak pek çok becerinin koordine edilmesini kolaylaştıracak biçimde yönetebilme.

Bu yönüyle düşünüldüğünde duyguların, bireyin sosyal hayatı için büyük önem taşıdığı ifade edilebilir. Duyguların önemini inceleyen nörobiyolojik ve psikolojik çalışmalarda, beyin fonksiyonları, insan davranışı, biliş ve duyuş arasında anlamlı bir ilişki olabileceği ortaya konmuştur (LeDoux, 1996, Davidson ve Harrington, 2002, aktaran Lehman, 2006: 12). Bilindiği gibi duyuş kavramı, kişisel gelişim, kendini kabullenme ve kendini başkalarına kabul ettirme kavramlarıyla yakından ilişkilidir (Yurdağül, 2005: 68). İnsan doğasının mantık dışındaki zihinsel yönleri olarak bilinen duyuşun psikolojik araştırmalara dayanılarak bilişle eşzamanlı kavramlar olduğu ifade edilmektedir; başka bir deyişle insan davranışı biliş ve duyuşu birlikte içermektedir (Bacanlı, 2005: 7). Duygular hayattaki önemli yol göstericilerdendir. Bireyin karşı karşıya kaldığı tehlike, rahatsızlık, fırsatlar zevk, barış gibi durumlar bireyi uyarırlar. İnsanlık adına sahip olunan en önemli gelişim duygulardır. O halde içeriden ya da dışarıdan kaynaklanan olası bir farklılıkta bireyi alarma geçiren duygularımız, bilinçten çok da uzak değildir. Duygular bireyin fiziksel varoluşunu, duyuşunu ve düşüncesini etkileme gücüne sahiptir. Bu nedenle beden, zihin ve duygular birbirinden ayrı düşünülemez (Ellison, 2000: 41).

Bireyler yapılacak her hareketten önce hafızalarındaki fiziksel ve duygusal deneyimlerini gözden geçirirler. Geçmiş tecrübelerine dayanarak herhangi bir eylemin ya da durumun kendileri için anlamını yoklar ve değerlendirirler. Duygular bu noktada devreye girerek deneyimleri sınıflandırır ve organize eder. Bunun hemen ardından devreye giren düşünme ise değerlendirme noktasında fayda sağlar. Başka bir ifade ile duygusal durumun mantıksal analizini, düşünme gerçekleştirir. Bu duruma bağlı olarak duyguların bireylere neyin güvenli olup olmayacağına ilişkin “anlam adacığ” yarattığını ve zekânın da bunları mantıksal çerçeveye yerleştirdiğini söylemek mümkündür. O halde duyguların analizlerden önceki girdiler olduğu söylenebilir (Ellison, 2000: 46). Bireyin içinde bulunacağı pozitif bir modun bireye sağlayacağı tek fayda onun kendisini iyi hissetmesiyle sınırlı değildir; bu durum aynı zamanda bireye farklı düşünebilme becerisi, problem çözüme yaratıcılık-esneklik ve etkili karar verme gibi bilişsel anlamda pek çok önemli katkı sağlar (Picard, vd., 2004: 254).

Araştırma sonuçları da dikkate alınarak biliş ve duyuş arasında yadsınamayacak bir bağın bulunduğu düşünülebilir. Benzer bağın “bilgi” ve “sevgi” arasında da olduğunu söylemek bu ifadeyi biraz daha netleştirebilir (Zajonc, 2006: 1). Bu anlamlı bağın yanında duyuş ve biliş arasında farklılık bulunduğu ve birbirlerinden ayrıldıkları bilinmektedir. Biliş uzun süre düşünürler ve araştırmacılar tarafından mantıksal, duygular ise akıl dışı olarak görülmüştür. Yunanlılar bu duruma dikkat çeken ilk toplumdur. Öyle ki Plato duyguları “dizginlenmesi gereken vahşi atlar” olarak tanımlamıştır. Dizginlemeyi yapacak olan ise akıldır (Balaban-Salı, 2006: 133). Bacanlı (2005: 7), duyuş ve biliş arasındaki farklılığa işaret ederek geleneksel anlamda biliş veya mantığın zihinle, duyuşun ise kalple ilişkilendirilebileceğini ifade etmiştir. Benzer bir tanımlama da

### **Turkish Studies**

Goleman (2002: 23), tarafından yapılmaktadır. Goleman, birisi düşünen diğeri hisseden iki ayrı zihne sahip olduğumuzu vurgulayarak; bu iki zihnin birbirlerini etkilediğini; bireyin zihinsel yaşantısını oluşturmak için sürekli etkileşim halinde bulduklarını belirtmektedir. Biri akılcı diğeri duygusal iki zihnin günlük yaşamdaki iz düşümü ise kalp ve kafa olarak ifade edilmektedir. Her iki yapı da uyum içerisinde ve farklı bilinç biçimlerini kaynaştırarak bireyin hayatta yol almasına yardımcı olmaktadır.

Goleman, yapılan çalışmalar sonucunda duyguların doğru karar alma ve mantıksal düşünme noktasında bireye rehberlik ettiğini belirtmiştir. Buna bağlı olarak insanın duygusal ve akılcı olmak üzere iki beyni, iki zihni ve iki farklı zekâsı olduğunu belirtirken, sadece IQ'nun değil duygusal zekânın da önemli olduğunu vurgulamıştır (Goleman, 2002: 45). Bu durumda duygular ve akıl arasındaki çelişkinin ortadan kalktığı ve duyguların yerine akılcı koymaya çalışanların boşa çabaladığı; duygular ve akıl arasında denge kurmaya çalışmanın ise doğru olacağı ifade edilmektedir. Başka bir ifade ile zihinle kalbin uyumunu sağlamak ve duyguları zekice kullanmak bireye önemli faydalar sağlayacaktır (Goleman, 2002: 46).

### 3.3. Duyuşsal öğrenme

Millî değerleri paylaşma, tarihî eserlere değer verme, kültürün ortak değerlerini benimseme, okula, derslere yönelik olumlu tutum geliştirme gibi duyuşsal yönü ağır basan öğrenmeler duyuşsal öğrenme olarak tanımlanmaktadır. Duyguların ya da duyuşsal öğrenmelerin klasik koşullanma, edimsel koşullanma ve gözlem yoluyla ortaya çıkabilecekleri ifade edilmektedir (Erden ve Akman, 1998: 227). Bu noktada bilinmesi gereken ve duyuşsal öğrenme açısından önemli bir kavram da duyuşsal öğrenme aktiviteleridir. Duyuşsal öğrenme aktiviteleri, öğrenme esnasında ortaya çıkan ve öğrenme sürecini olumlu ya da olumsuz etkileyebileceği düşünülen duygusal durumlarla başa çıkma becerilerini kapsar. Karşılaşılabilecek duygusal bir durumda, öğrenmeye motive olmak, öğrenme sonuçlarını sebeplerle ilişkilendirmek, öğrenme birimi ile öznel durumları birleştirebilmek ve duyguları kontrol altına almak bu becerilere örnek olabilir (Vermunt, 1996: 26).

Duyuşsal öğrenme ve duygular, öğrenme açısından çok önemli olmalarına rağmen uzun yıllar biliş ve duygular birbirinden ayrı düşünülmüş ve duyguların düşünme açısından önem taşımadığı kalıp fikrine inanılmıştır. Eski Yunan kültüründe de bu görüş, filozofları ve âlimleri yüzyıllar boyu etkilemiştir ve biliş daha popüler bir kavram olmuştur (Lehman, 2006: 12). Duyguların eğitim açısından önemine bakıldığında, uzun ve çekişmeli bir sürecin varlığından söz edilebilir. İnsanı bir bütün olarak görme noktasında bir takım farklı ve karşıt görüşlerin olduğu bilinmektedir (Crosby, 1995; aktaran Beard, vd., 2007: 236). Oysa Kant, insan zihnini bir bütün olarak değerlendirirken; zihin yetilerini üç birimde toplamıştır. Bunlar bilgi yetisi, hoşlanma-hoşlanmama yetisi ve arzulama yetisi olarak sıralanmaktadır (Altuğ, 1989; aktaran Eker, 1996: 47).

Bu alandaki modern çalışmalar geçen yüzyılın sonlarında Charles Darwin ve William James'le başlamıştır. Duyguların, bedensel değişikliklerden ve durumlardan kaynaklanan değişikliklerinin ölçülerek tanımlanması gayreti bu çalışmaların özünü oluşturmaktadır (Picard, vd., 2004: 254). Benjamin Bloom da bu konuda çalışarak öğrenme açısından duyguların önemine işaret etmiştir. Gerek William James gerekse Bloom, duyguların, bilişin merkezini teşkil ettiğini ortaya koymuşlardır. Bu durum alanda daha fazla çalışma yapılmasına öncülük etmiştir. Ancak 20. yüzyılın sonlarında nörolojik bilimler ve bilişsel bilimler, duygulara ilişkin laboratuvar ortamında çalışılma yapılamayacağı gerekçesiyle bunu reddetmiştir. Sonuç olarak bütün dünyada benzer şeyler yapılarak eğitimde sadece bilgi ve beceriye önem verilmiştir ve duyuşsal alan ihmal edilmiştir (Lehman, 2006: 12).

Duyuşsal alana ilişkin araştırmaların yetersizliği, alanın kompleks yapısı ve benzeri elverişsiz nedenler uzmanların bu alanda çalışmaktan kaçınmalarına (Lehman, 2006: 12), bu durumda

### Turkish Studies

öğrenmenin duyuşsal boyutuna yönelik teorilerin yetersiz kalışına neden olmuştur (Picard, vd., 2004: 254). Bireylerin ahlaki yapılarının, ruhsal yapılarının ve değerlerinin oluşmasını ve gelişmesini sağlayan eğitim süreci, duyguları anlama, kişiler arası iletişim kurma ve sosyal beceriler sayesinde bireyde bir takım hislerin, inançların, tutumların ve duyguların oluşmasıyla sonuçlanır (Puurula, vd., 2001: 165). Duyguların bireyin yaşamında bu kadar büyük öneme sahip olmasına rağmen bugün halen öğrenme açısından hangi duygunun diğerlerinden daha önemli olduğu net biçimde anlaşılamamıştır. Bununla birlikte öğrenmeyi açıklayabilecek duygularla ilgili deneysel olarak geçerliliği olan bir teori bulunmamaktadır (Picard, vd., 2004: 254).

Bloom'un taksonomisine bağlı kalarak Reigeluth (1983: 24), öğrenmenin farklı tiplerini açıklarken bilişsel öğrenme alanlarının bilgi, olgular, anlama, karşılaştırma yapma, öğrenme stratejileri, düşünme, problem çözme ve biliş ötesi becerilerinden oluştuğunu ifade etmektedir. Bununla birlikte psikomotor alan öğrenmelerinin üretme becerileriyle ilgili oldukları; duyuşsal alan öğrenmelerinin ise duygular, hisler, tutumlar, değerler, ahlak, etik ve kişisel gelişimden oluştuğu belirtilmektedir. Bireylerin gelişimlerine yön vermek ve bireyi desteklemek gibi temel görevleri bulunan eğitimin bu görevleri yerine getirirken öğrencilerin sadece bilişsel ya da fiziksel yönlerini geliştirmesi değil aynı zamanda onları sosyal ve duygusal alanlarda da geliştirmesi beklenir. Çünkü okul, bilginin aktarıldığı bir yer olmanın ötesinde sosyal-duygusal paylaşımların da gerçekleştiği bir ortam olabilmelidir (Sevgi-Özden, 2006: 5). Bu görüşe paralel olarak öğrenmenin kişinin kendisini yeniden yaratması süreci olduğu ve bu süreçte insanın davranışsal, duyuşsal ve düşünsel olarak değişebileceği ifade edilebilir. Düşünsel yapı değişmediği sürece davranışı değiştirmenin fazlaca bir anlamı yoktur. Davranış değişmediğinde düşünsel değişim sadece entelektüel duyguları tatmine yarayacaktır. Duyuşsal değişim gerçekleşmediğinde ise kişiliğin değişmesi mümkün değildir. Öğrenme kişiliği değiştirmeyi hedefliyorsa davranışsal ve bilişsel olduğu kadar duyuşsal gelişmeye de önem vermelidir (Özden, 2002: 76).

Alman şair Goethe, "her şeyin içerisinde öğrenebildiklerimiz, sevdiklerimizdir" derken biliş ve duyuş arasındaki derin bağı vurgulamıştır. İnsanlar sevdikleri ve ilgi duydukları şeyi öğrenmeye açıklardır. Öğretilen şeyler derin duyuşsal anlamlar içeriyorsa zihnimizde de derinlere gidebilir. Bunlar hem bireyleri değiştirecek kadar hem de dünyayı algılama biçimlerini derinden etkileyecek kadar etkili olabilirler (Zajonc, 2006: 1). O halde bireylerin davranışlarına yön veren duyuşsal özelliklerin etkin bir öğrenmenin gerçekleşmesinde önemli rolü bulunduğu söylenebilir; çünkü öğrencilerin öğrenme sürecine ilgi göstermeleri ve katılmaları, duyacakları istek ve coşkuyla yakından ilgilidir (Balaban-Salı, 2006: 134). Eğitim kurumlarının ve eğitimcilerin öğrencinin aldığı derecelerden ve bilgi testlerinden aldığı puanlardan sorumlu tutulmaları sebebiyle duyuşsal öğrenmeler ihmal edilerek hatta yok sayılarak bilişsel hedeflere odaklanma eğilimi artmıştır (Bolin, Khramtsova, Saarnio, 2005: 154). Ancak Hall (2005: 8), eğitim sistemlerinde duyuşsal öğrenmeye ya da öğrenmenin duygusal boyutuna yeterince değer verilmemesine rağmen duyuşsal öğrenmenin giderek hayati bir önem taşıdığı belirtmektedir.

İnsanın duyuşsal faaliyetlerinin özünü biçimlendiren fizyolojik, psiko-fizyolojik etkinliklerin temel dinamiği olarak yine insanın iç dünyası gösterilebilir (Eker, 1996: 41). Lehman'a (2006: 13) göre duygular, idrak ettiğimiz, dendiğimiz ve öğrendiğimiz davranışlarımızın merkezinde yer alır. Pinker'a (1997) göre ise duygular bütün zihin fonksiyonları açısından kritik öneme sahip ve zekâ ile uyum içerisinde çalışan uyarlamalardır (Aktaran Lehman, 2006: 13). Korku, kızgınlık, üzüntü, mutluluk gibi duyuşsal durumların beyin içindeki kan akış biçimlerinde bile farklılık yarattığı duyuşsal durumların beyni nasıl etkilediğine ilişkin çarpıcı bir durumdur (Picard, vd., 2004: 254). Kagan ve Lang (1978) bazı durumlarda duyguların normal durumlarından uzaklaştığını; merkezî sinir sisteminin bu durumdan etkilenmesiyle kan dolaşımı, kalp atış hızı, metabolizmanın şeker miktarı, hormon düzeyi, mide hareketleri ve kasların kasılıp gevşeme durumlarının değiştiğini ifade etmişlerdir. Bu durum organizmada duygusal durumun değiştiğinin bir göstergesi ve duyguların

### **Turkish Studies**

bilinci olarak yorumlanmaktadır. Duyguların bu bilinçli hali ise kızgınlık, korku, hoşlanma, üzülm gibi duyuşsal terimlerle açıklanmaktadır (Aktaran Erden ve Akman, 1998: 227).

Ashby, Isen, Turken (1999), yaptıkları çalışmada, pozitif bir duyuşsal durumun ortaya çıkmasıyla dopamin sisteminin harekete geçtiğini ve bu sayede olumlu bir duyuşsal durumun, bilişsel durum üzerinde olumlu etki oluşturduğunu ortaya koymuşlardır; bununla birlikte Estrada, Isen ve Young (1994) ise olumlu duyuşsal durumların kişinin iç motivasyonunu olumlu etkilediğini belirtmişlerdir (Aktaran Picard, vd., 2004: 254). Bu sonuçlara göre öğrenme ve duyuşsal durumun iç içe olduğu ifade edilebilir. Üniversite öğrencileri üzerinde yapılan bir çalışmada öğrencilerin sosyo-duygusal deneyimlerinden kaynaklanan durumların, öğrenmelerini nasıl etkilediğine bakılmıştır. Bunun sonucunda öğrencilerin gerek duyuşsal durumlarının gerek bedensel gerekse sosyal durumlarının öğrenmeyi etkilediği ortaya konmuştur (Beard, vd., 2007).

Bireylerin bedensel ve duygusal durumlarının öğrenmeyi etkilediği kadar, eğitim açısından belirlenen hedeflerin de öğrenme üzerinde etkili olduğu bilinmektedir. Bloom ve arkadaşları tarafından ortaya konan taksonomi bilişsel hedefler kadar önemli sayılan duyuşsal hedefleri de içermektedir. Bu hedefler alma ile başlar; değer vermeye doğru gider ve en üst nokta da ise karakterize etme yani değerlerin davranışlara aktarılması ile son bulur (Hall, 2005: 8). Brown'a (2001: 210) göre duyuşsal alan, bireyin öğrenmenin önemini kavraması noktasında duygusal bir barometre görevi görür. Örneğin bireye yasaların öğretilmesiyle sadece bu anlamda eğitim verilmiş olmakla kalınmaz aynı zamanda ona demokrasi bilinci telkin edilmiş olur ve vatandaşlık bilinci geliştirilmiş olur (Brown, 2001: 110).

Araştırmalar duyuşsal öğrenmelerin gerçekleşmesi açısından duyuşsal hedeflerin büyük önem taşıdığını göstermektedir. Yapılan bir araştırma, öğrencilerin, duyuşsal hedeflere önem verdiklerini, öğrendiklerinin ne işlerine yarayacağını bilmek istediklerini ve bunun da başarılarını arttırdığını ortaya koymuştur (Bolin, vd., 2005). Bir başka çalışmada ise Sosyal Bilgiler dersinde problem çözme yönteminin kullanılmasının öğrencilerin okul başarıları ve duyuşsal özellikleri üzerindeki etkileri incelenmiştir ve problem çözme yönteminin duyuşsal alana ilişkin hedef davranışların gerçekleşme düzeyini arttırdığı belirlenmiştir (Yeşilkayalı, 1996).

Duyuşsal öğrenmeler açısından bir diğer önemli nokta duyuşsal karakteristiklerdir. Bloom, okulda öğrenmeye ilişkin modelinde okula, derse, alana ilişkin ilgileri, tutumları, değerleri ve akademik benliği duyuşsal giriş özellikleri olarak incelemiştir. Sıralanan bütün bu özellikler bilişsel giriş davranışları ve öğretimin niteliği ile birlikte başarıya katkı sağlamaktadır (Yeşilkayalı, 1996: 4). Reigeluht (1996), karmaşık yapıdaki duygusal alan içerisinde tutumların, değerlerin, ahlak ve etik kavramlarının ve kişisel gelişimin bulunduğunu belirtmektedir (Aktaran Lehman, 2006: 13). Sıralanan tüm bu özelliklerin duyuşsal öğrenmeler açısından büyük önem taşıdığı ve öğrenci başarısını yakından ilgilendirdiği araştırma sonuçlarıyla da ortaya konmuştur.

Abak, Eryılmaz ve Fakıoğlu (2002), fizik dersinin pek çok öğrenci için problemleri bir ders olduğunu belirterek fizik dersinde ortaya çıkan problemlerin bilişsel kaynaklı olabileceği gibi duyuşsal kaynaklı da olabileceğini vurgulamışlardır. Üniversite öğrencileri üzerinde yapılan çalışmada tutum, motivasyon, kaygı, özyeterlik gibi birden fazla duyuşsal karakteristik bir araya getirilerek başarıyla ilgili olup olmadıkları belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmanın bulguları dikkate alındığında ilginin diğer karakteristiklere göre başarı üzerindeki etkisinin daha büyük olduğu, öğretim elemanlarının öğrencilerin ilgisini çekme ve bu ilgiyi devam ettirme yönünde gayret göstermeleri gerektiği ifade edilmiştir. Duyuşsal karakteristiklerin başarıda yüzde yirmi yedilik bir varyansı açıkladığı görülmüştür ve bu durumun öğretim elemanları, öğretmenler ve program geliştirme taraflarından dikkate alınmasının gerekliliği vurgulanmıştır.

Duyuşsal alanın en önemli değişkenleri arasında tutum ve akademik benlik kavramının sıralandığı bir çalışmada, akademik benlik kavramı bir kişinin akademik alana ilişkin olumlu ya da

### **Turkish Studies**

olumsuz olarak kendini algılayış biçimi olarak tanımlanmıştır (Çakır, Şahin ve Şahin, 2000: 43-44). Bu araştırmada fen bilgisi dersine ilişkin akademik benlik kavramını en güçlü biçimde açıklayan değişken fen bilgisi karne notları olarak belirlenmiştir. Başka bir ifade ile öğrencilerin kendilerini bir alanda başarılı görmeleri o alana ilişkin akademik benlik kavramlarının da yüksek olmasını açıklamaktadır. Yine akademik benlik kavramının en önemli açıklayıcılarından biri de tutum olarak belirlenmiştir. Aynı çalışmada fen bilgisi dersine ilişkin tutumun temel açıklayıcılarından biri akademik benlik kavramı olarak ortaya çıkmıştır. Başka bir deyişle akademik benlik kavramı ve tutum birbirini açıklayan ve birbiriyle ilişkili değişkenlerdir (Çakır, vd., 2000).

İlköğretim düzeyindeki öğrenciler üzerinde yapılan başka bir araştırmada öğrencilerin duyuşsal giriş davranışları ve çeşitli sosyo-ekonomik değişkenleri ile matematik dersindeki öğrenme düzeyleri arasındaki ilişkiye bakılmıştır. Öğrencilerin matematik dersine ilişkin tutumları ve akademik benlik algıları ile matematik öğrenme düzeyleri arasında anlamlı ve pozitif yönde bir ilişki bulunduğu belirlenmiştir. Başka bir ifadeyle gerek matematik dersine ilişkin tutumların gerekse derse ilişkin akademik benlik durumunun, matematik dersindeki öğrenme düzeyine olumlu etki yaptığı belirlenmiştir (Sapancı, 2005). Ulusoy (2003: 12-13), bireyin bir derse ilişkin tutumunu diğer derslere de genelleyerek okula ve öğrenmeye karşı genel bir tutum geliştirebileceğini; bu durumun duyuşsal özelliklerin genellenmesi ve kişinin kendi kendine karşı tutum oluşturması hatta özgüvenin oluşmasıyla sonuçlanabileceğini belirtmektedir. Bir başka araştırmada problem çözme stratejilerinin matematik dersinde kullanılmasının, öğrencilerin matematik dersine ilişkin tutumları, kaygıları, akademik benlikleri gibi duyuşsal özelliklerine ve erişiyeye olan etkilerine bakılmıştır. Bunun sonucunda öğrencilerin erişiyeye düzeylerinin yükseldiği, bu durumun öğrencilerin duyuşsal özelliklerini de etkilediği belirlenmiştir. Bu durum matematik başarısına sadece bilişsel özelliklerin değil bunun yanında duyuşsal özelliklerinde etki ettiği biçiminde yorumlanmıştır (Yavuz, 2006).

Yapılandırmacı öğrenme ortamının duyuşsal ve bilişsel öğrenme ürünleri üzerindeki etkilerine bakılan bir başka araştırmada yapılandırmacı ortamda öğrenenlerin kazandığı en önemli duyuşsal ürünler öğrenmekten zevk alma, sorumluluklarını yerine getirme, etkinliklere katılma, etkili bir iletişim kurma, görüşlerini arkadaşlarıyla paylaşma, arkadaşlarının öğrenmesine yardımcı olma, arkadaşlarına saygı duyma ve onları kabullenme, kendisine güven duyma ve sınıfa uyum sağlama olarak sıralanmıştır. Bu araştırmanın sonucunda öğrencilere sağlanan yapılandırmacı ortamın öğrencilerin derse olan ilgilerini arttırdığı, dersten zevk almalarını sağladığı ve öğrenmelerini olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte özellikle öğrencilerin ön bilgilerle yeni bilgiler arasında bağlantı kurma, diğer bireylerin görüşlerini inceleme, gerçek yaşamla bağlantı kurma gibi özellikleri göz önüne alınarak bilişsel öğrenme açısından daha anlamlı ve kalıcı öğrenmenin sağlandığı belirlenmiştir (Koç, 2002).

Duyuşsal öğrenme ve bilişsel öğrenmenin birbirlerini etkiledikleri düşünülmektedir. Bilince sahip bir varlık olan insan, bilişsel-duyuşsal psikomotor unsurlarını özel ve genel alanlara rahatça kanalize edebilir (Eker, 1996: 29). İnsan düşünen, tasarlayan, yaratıcılığını kullanan, organize eden, hem kendini hem de çevresini biçimlendiren; böylece sürekli kendini gerçekleştirme süreci içinde olan bir varlıktır. İnsanın bu süreçte yaşadığı en büyük problem bilişsel ve duyuşsal dengenin sağlanabilirliğiyle ilgilidir (Eker, 1996: 41-43). Bilişsel alan insan davranışlarının akli, duyuşsal alan ise insan davranışlarının hissi yönünü temsil etmektedir (Brown, 2000, aktaran Yurdagül, 2005: 25). Buna bağlı olarak bilişsel öğrenmenin bilgiyi idrak etme ve hatırlama yeteneği ile duyuşsal öğrenmenin ise öğreticiye ve öğrenme konusuna ilişkin genel tutumlarla alakalı olduğu ifade edilmektedir (Christopel, 1990; aktaran Messman ve Jones-Corley, 2001: 185). Koç (2002: 43), bilişsel öğrenme ürünlerini bilgiyi kavrama, yeni bir durumda uygulama, karşılaştırmalar yapma, karar verme, eleştirel düşünme ve problem çözme gibi zihinsel yönü ağır basan öğrenme ürünleri olarak tanımlarken; duyuşsal öğrenme ürünlerini ise sevgi, korku, nefret, ilgi, zevk alma, tutum ve güdülenme gibi duyuşsal yönü ağır basan öğrenme ürünleri olarak tanımlamaktadır.

### **Turkish Studies**

Öğretim süreci gerçekleşirken duyuşsal ve bilişsel öğrenmeler arasında dinamik bir etkileşimin meydana geldiği ve bu etkileşimin hem duyuşsal hem de bilişsel öğrenme ürünlerini etkilediği belirtilmektedir (Reigeluth, 1983: 3)

Eğitimcilerin, sadece bilişsel hedeflere yönelmeleri, öğrencilerin öğrendiklerini değerli bulmaları ölçüsünde işe yarayacaktır. Çünkü öğrenciler böyle durumlarda “bunu neden öğrenmeliyim, öğrendiklerim işime yarayacak mı, sınavda bu sorulacak mı” gibi sorularla ortaya çıkabilirler (Bolin, vd., 2005: 154). Selvi (1999), duyuşsal alanı oluşturan; ilgi, tutum, tercih, değer ve kişilikle ilgili kazanımların öğrenme temelli olduklarını vurgulayarak bunların öğrencilerin bilişsel öğrenmeleri üzerinde de etkili olduklarını belirtmektedir. Yapılan araştırmalar duyuş ve öğrenme arasında ilişki bulunduğunu göstermektedir (Craig, Graesser, Sullins ve Gholson, 2004).

Öğrencinin davranışlarını yönlendiren duyuşsal özellikler, etkin ve kalıcı bir öğrenmenin gerçekleşmesinde belirleyici rol üstlenebilir (Balaban-Salı, 2004: 176). Duyuşsal alandaki öğrenmeler kendi başlarına öğretim hedefi olmakla birlikte bilişsel hedeflerin gerçekleşmesi için araç olarak da düşünülebilirler (Tekin, 2003: 209). Başka bir ifade ile duyuşsal özellikler bilişsel hedeflere ulaşılmasını kolaylaştırabilir. Eğitimcilerin hem kendileri hem de yaşam boyu öğrenenler olarak düşündükleri öğrencileri için öğrenme-öğretme ortamlarında duyuşsal ve bilişsel öğrenmeler arasında mutlaka bağ kurmaları gereklidir (Hall, 2005: 8). Shechtman ve Leichtenritt (2004), yaptıkları çalışmada bir grup öğrenme güçlüğü çeken öğrenciye önce bilişsel sonra da duyuşsal özellik taşıyan bir eğitim verilmiştir. Bilişsel öğretim, duygulardan ve duyuşsal özelliklerden uzak özellikle bilgi aktarmaya dönük ve her zaman kullanılan klasik metot, araç-gereçler kullanılarak planlanırken; duyuşsal öğretim ise çocukların duyuş ve davranışlarına önem verilerek, algıları ve yaşantıları dikkate alınarak planlanmıştır. Bu süreçte ürün değerlendirme, tutumları, tercihleri, istekleri ve ilişkileri netleştirerek açığa çıkarma ise temel hedef olmuştur. Bu uygulamalar sırasında yapılan gözlemler sonucunda, duyuşsal özellik taşıyan derslerde öğrencilerin kendilerini daha iyi ifade ettikleri, daha az olumsuz davranış gösterdikleri, farkındalık düzeylerinin arttığı ortaya çıkmıştır. Bilişsel öğretimin kullanıldığı derslerde ise bu durumdaki ilerlemelerin daha az olduğu belirlenmiştir.

Duyuşsal özelliklerin en fazla etkili olduğu alanlardan biri dil öğrenimidir. Hem ana dilin kullanılması hem de ikinci bir dil öğrenmeye ilişkin yapılan araştırmalar bulunmaktadır. Bloom ve Beckwith (1989: 315), konuşma ve duyuşsal boyut arasındaki ilişkiye dikkat çekerek hem duyuş hem de konuşmanın altında isteklerin, inanışların, planların ve amaçların yattığını belirtmiştir. Gerek konuşma gerekse duyuş içerisinde kişinin kendini ifade edebilmesi için bilişsel kaynaklar içermektedir. İlk çocukluk yıllarında dilin öğrenilmeye başlandığı dönemde duyguların ifade edilebilmesi için bilişsel bir birikime ihtiyaç duyulmaktadır. Çocukların bilişsel birikimleri ve dikkatleri düşünüldüğünde ise bu durumun çocuk için zorluğu yadsınamaz (Bloom ve Beckwith, 1989: 315).

Kişinin kendisinden, öğreticiden, öğrenme ortamından, öğretim materyalinden, öğretim yaklaşımından kaynaklanabilecek ve öğrenme üzerinde etkisi olan pek çok olumlu ve olumsuz duyuşsal faktör bulunmaktadır (Yurdagül, 2005: 7). Duyuşsal anlamda bireyin olumlu bir modda olması bütün farklı düşünme biçimlerini kullanabileceği anlamına gelmez, ancak bu durum bazı düşünme biçimlerini diğerlerinden daha iyi kullanma noktasında fayda sağlar. Öğrenmeye ilişkin çalışmalar “bir şeyi öğrenmenin en iyi yolu onu farklı yolları kullanarak öğrenmektir” ilkesinden hareketle, farklı düşünme yollarının önemine vurgu yapmaktadır (Picard, vd., 2004: 254).

Duyuşsal öğrenmenin gerçekleşmesinde, bireylere sağlanacak ortamın da büyük önem taşıdığı bilinmektedir. Duyuşsal öğrenmeye ilişkin yapılmış bir araştırmada öğrencilerden ideal sınıf ortamına ilişkin görüşleri alınmıştır ve bu görüşler üç ana başlıkta toplanmıştır. Öğrenciler öncelikle gerilimsiz, içten, açık, işbirliğine müsait ve eğlenebilecekleri bir sınıf ortamı; birlikte

### **Turkish Studies**

*International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*  
Volume 7/1 Winter 2012

çalışabilen içten paydaşlar (arkadaşlar); öğrenciler ve okul çalışanları arasında karşılıklı saygının bulunacağı bir okul atmosferi istediklerini belirtmişlerdir. Öğrencilerin diğer istekleri pedagojiye uygun olarak derslerin niteliğinin dikkate alınması ve çok kalabalık sınıfların oluşturulmaması yönündedir. Son olarak ise öğretmenlerin gerek mesleki gerekse iletişime ait becerilere sahip olmalarının ve meslekleri açısından coşkulu olmalarının gerekli olduğunu belirtmişlerdir (Russell, 2004: 265). Bir başka araştırmada motivasyonun sağlandığı ortam ile bilişsel ve duyuşsal öğrenmeler arasında anlamlı korelasyon olduğu belirlenmiştir (Carpenter ve Morgan, 1999). Beden eğitimi dersi bağlamında yapılan bir araştırmada, öğrencilere uygun ortamın sağlanması ve onların doğru yönlendirilmelerinin başarıya ve görevlerine odaklanmalarına neden olduğu, başarıya inandıkları, daha az sıkıldıkları ve çalışmaktan daha hoşnut oldukları ortaya çıkmıştır. Başka bir ifadeyle onlara performanslarını gösterebilecekleri bir iklimin sağlanması başarılarını ve kendilerini geliştirme isteklerini arttırmalarına neden olmuştur (Carpenter ve Morgan, 1999). Aynı araştırma öğrencilere sağlanacak olumlu ortamın motivasyonel değerinin öğrencileri performansa yönlendirmeden daha önemli olduğu belirlenmiştir.

En etkili öğrenme ortamlarında öğretmenlerin öğrenen, öğrenenlerin de öğretmen gibi olabildikleri bir alandan bahsedilebilir. Başka bir ifade ile öğretmenler ve öğrenciler karşılıklı paylaşım sürecine girebilirler. Önemli olan herkesin kendisini değerli hissedebileceği bir ortamın yaratılabilmesidir. Kendini değerli hissetme ise duyuşsal öğrenmenin önemli bir parçasıdır (Hall, 2005: 8). Kendini değerli hissetme yanında öğrenme açısından sağlanacak zengin yaşantıların da duyuşsal öğrenme açısından önemi büyüktür. Çünkü sağlanan yaşantılar ne kadar zengin ise öğrenme o ölçüde kolaylaşır. Öğrencilere zengin yaşantı sağlarken yaşantının çok sayıda duyu organına hitap etmesi, yeni ve ilginç olması, öğrenene kişisel bir başarı duygusu yaşatacak şekilde planlanması gerekir (Büyükkaragöz, 1997: 43). Senemoğlu (2005: 389), duyuşsal özellikleri yönlendirici etkinliklerin, öğrencinin uyarılmasını sağlayarak dikkatinin konuya yoğunlaşmasını sağlayacağını ifade etmektedir.

Gerek bilişsel gerekse duyuşsal öğrenmeler açısından uygun ortamın sağlanmasının önem taşıdığı görülmektedir. Her iki öğrenme biçimi arasında bağ kuramının yolu, öğrencilerin öğrendiklerine ve hissettiklerine rahatlıkla entegre olabilecekleri bir ortamın sağlanmasıyla mümkün olacaktır. Öğrenme ortamı açısından önemli olan, öğrencilerin fikirlerini test edebilecekleri; kafalarıyla öğrenip, kalpleriyle hissettikleri arasında bağlantı kurabilecekleri bir yer olmasıdır. Bu alan, bireylerin hem keşfederek öğrendikleri hem de bunu yansıtabildikleri yer olma özelliğini taşımalıdır. Böylece öğrenciler arası işbirliği kolaylaştırırken; öğrencilerin bütün bir öğrenme görevi içerisinde hem bilişsel hem de duyuşsal öğeleri kolaylıkla benimsemeleri sağlanmış olacaktır (Hall, 2005: 11).

#### 4. Sonuç

Duyuşsal öğrenmeye ilişkin kaynakların gözden geçirilmesi ile gerek duyuşsal öğrenmenin gerekse duyuşsal eğitimin bireylerin geleceği açısından önemli olduğu görülmüştür. Bu kavramlar bireylerin sadece öğrenmeleriyle değil, öğrenilenlerin içselleştirilmesi ve kalıcılığının sağlanmasıyla da ilgilidir. İçinde bulunduğumuz çağda bireylerin kendilerini daha iyi ifade edebilmeleri, kendilerini bilişsel olduğu kadar duyuşsal açıdan da geliştirebilmeleri ve duygularını zekice kullanabilmeleri kendilerine yaşamlarında büyük kolaylık sağlayacaktır. Bireyler bu sayede kendilerini daha rahat hissedecek, öğrenmelerinin sorumluluğunu alacak ve girdikleri gruplar içerisinde çabuk kabul görecektir. Bireylere duyuşsal açıdan zenginleştirilmiş bir eğitim verilerek; bireylerin duygularını ve duyuşsal özelliklerini iyi analiz etmeleri ve bunları doğru kullanmaları sağlanabilir.

Yapılan incelemeler sonucunda ulaşılan sonuçlar şöyle özetlenebilir:

---

#### Turkish Studies

*International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*  
Volume 7/1 Winter 2012

- Duygularla öğrenme arasındaki belirgin bir ilişki vardır. Bu nedenle öğrenme gerçekleşirken duygular ve bireyin duyuşsal özelliklerinin ihmal edilmemesi gerekmektedir. Bu sebeple öğrenmenin kalıcılığı için duygular öğrenmenin içine çekilmelidir ve öğrenme birimi ile öğrenen arasında olumlu bir duygusal bağın kurulması için çaba gösterilmelidir.
- Öğrenme bilişsel ve duyuşsal birleşmeden meydana gelmektedir ve bu birleşimin sağlanması, öğrenmenin kalıcılığını olumlu yönde etkilemektedir. Çünkü duyuşsal açıdan öğrenmeye yapılacak takviye bilişsel öğrenmelerin kalıcılığını arttırmaktadır.
- Eğitim kurumlarında bilişsel alan öğrenmeleri önemsendirken, duyuşsal alana ilişkin öğrenmeler ihmal edilmektedir. Bu durumun en önemli sebebi duyuşsal alana ilişkin öğrenmelerin ölçülmesindeki zorluktur.
- Duyuşsal öğrenmelerin ölçülmesindeki zorluğun en belirgin sebebi, duyuşsal alan öğrenmelerinin çok uzun bir zaman dilimine yayılabilir nitelikte olmasıdır.
- Öğrenmenin duyuşsal boyutuyla ilgili olarak öğretmenlere çok önemli görevler düşmektedir. Öğretmenler, duyuşsal öğrenmenin gerçekleşebilmesi için öğrencilerini çok iyi tanımalı, bilişsel ve duyuşsal öğrenmeler arasında köprüler kurabilmeli, öğrencilerine olumlu model olurken; öğrenme ortamını da etkili biçimde kullanabilmelidir.
- Tutum, benlik saygısı, kaygı, güdü, ilgi, özyeterlik gibi duyuşsal karakteristikler duyuşsal öğrenme açısından büyük önem taşırlar. Bireyin içinde bulunduğu duruma bağlı olarak, bu özellikler, öğrenmeyi olumlu ya da olumsuz etkileyebilirler.
- Duyuşsal öğrenme gerçekleşirken duyuşsal alanın alt basamaklarından yukarıya doğru bir geçiş sağlanır, böylece birey öğrendiklerini içselleştirmiş olur.
- Duyuşsal alan öğrenmelerinin tek sorumlusu okul, yani eğitim kurumları değildir. Duyuşsal eğitim ve duyuşsal öğrenmeden sorumlu üç ana unsur bireyin kendisi, ailesi ve devam ettiği eğitim kurumudur.
- Eğitim kurumlarında, duyuşsal öğrenme daha çok gizli programın sorumluluğuna bırakılmaktadır
- Duyuşsal öğrenme sayesinde bireylerden uzun ya da kısa vadede verim alınabilir. Ancak bu alandaki öğrenmeler daha çok uzun vadeye yayılmaktadır
- Duygular ve duyuşsal özelliklerle öğrenme arasındaki ilişkiyi ortaya koyacak nitelikteki çalışmalar ve araştırmalar uzun yıllar ihmal edilmiştir. Ancak duyuşsal alana ilişkin çalışmaların popüleritesi giderek artmaktadır.

## KAYNAKÇA

- ABAK Almer, ERYILMAZ Ali ve FAKIOĞLU Turgut “Üniversite Öğrencilerinin Fizikle İlgili Seçilmiş Duyuşsal Karakteristikleri ile Fizik Başarılarının İlişkisi”, V. Ulusal Fen ve Matematik Eğitimi Kongresi. ODTÜ, 16-18 Eylül 2002, Ankara. [http://www.fedu.metu.edu.tr/ufbmek-5/b\\_kitabi/PDF/Fizik/Bildiri/t101d.pdf](http://www.fedu.metu.edu.tr/ufbmek-5/b_kitabi/PDF/Fizik/Bildiri/t101d.pdf) adresinden 19. 02. 2008 tarihinde edinilmiştir.
- AKBAŞ Oktay, **Türk Milli Eğitim Sisteminin Duyuşsal Amaçlarının İlköğretim II. Kademedeki Gerçekleşme Derecesinin Değerlendirilmesi**, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara, 2004.
- BACANLI Hasan, **Duyuşsal Davranış Eğitimi**, (2. Baskı), Nobel Yayın Dağıtım, Ankara, 2005.
- BALABAN-SALI Jale (2006). “Tutumların Öğretimi”, (Ed. Ali Şimşek), **İçerik Türlerine Dayalı Öğretim**, Nobel Yayın Dağıtım Ankara, 2006, s. 133-162.
- BEARD Colin, CLEGG Sue ve SMITH Karen, “Acknowledging the Affective in Higher Education”, **British Educational Research Journal**, 33/2 (2007), s. 235-252.

## Turkish Studies

*International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*  
Volume 7/1 Winter 2012



- BLOOM Lois ve BECKWITH Richard, "Talking With Feeling: Integrating Affective and Linguistic Expression in Early Language Development", **Cognition & Emotion**, 3/4 (1989), s. 313-342.
- BOLIN Asron U., KHRAMTSOVA Irina ve SAARNIO David (2005) "Using Student Journals to Stimulate Authentic Learning: Balancing Bloom's Cognitive and Affective Domains", **Teaching of Psychology**, 32/3 (2005), s. 154-159.
- BROEKENS Joost, KOSTERS Walter A. ve VERBEEK Fons. J., "Affect, Anticipation and Adaptation: Affect-Controlled Selection of Anticipatory Simulation in Artificial Adaptive Agents", **Adaptive Behavior**, 15/4 (2007), s. 397-422.
- BROWN Dennis C., "Cognitive and Affective Minds: A Necessary Marriage in Criminal Justice Education", *Journal of Criminal Justice Education*, 12/1 (2001), s. 101-115.
- BÜYÜKKARAGÖZ Savaş, **Program Geliştirme "Kaynak Metinler"**, (Genişletilmiş 2. Baskı), Kuzucular Ofset, Konya, 1997.
- CARPENTER Paul J. ve MORGAN Kevin, "Motivational Climate, Personal Goal Perspectives, Cognitive and Affective Responses in Physical Education Classes", **Physical Education & Sport Pedagogy**, 4/1 (1999), s. 31-44.
- CRAIG Scotty D, D'MELLO Sidney, WITHERSPOON Amy ve GRAESSER Art (2007). "Emote Aloud During Learning with Autotutor: Applying The Facial Action Coding System to Cognitive-Affective States During Learning", **Cognition & Emotion**, 22/5 (2007), s. 1-12.
- CRAIG Scotty, GRAESSER Arthur, SULLINS Jeremiah ve GHOLSON Barry, "Affect And Learning: An Exploratory Look into the Role of Affect in Learning with Autotutor", **Learning, Media and Technology**, 29/3 (2004.), s. 241-250.
- ÇAKIR Özlem Sıla, ŞAHİN Tuba ve ŞAHİN Baki, "İlköğretim 6. Sınıf Fen Bilgisi Dersine İlişkin Bazı Değişkenlerin Öğrencilerin Duyuşsal Özelliklerini Açıklama Gücü", **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, S. 19 (2000), s. 43-49.
- EKER Metin, **Bilinç Olgusunun Her Aşamasında ve Dışavurumun Her Düzeyinde İnsana Özgü Egzistansiyal Bir Kalite Olarak Soyutlamanın Özne ile Nesne Arasındaki Bilişsel-Duyuşsal Denge Bağlamında Ontolojik Çözümlemesi**, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Sanatta Yeterlik Tezi, Samsun, 1996.
- ELLISON Launa, **The Personal Intelligences: Promoting Social Emotional Learning**, Corwin Press Inc., 2000.
- ERDEN Münire ve AKMAN Yasemin, **Gelişim Öğrenme-Öğretme: Gelişim Psikolojisi**, (Genişletilmiş 7. Baskı), Arkadaş Yayınevi, Ankara, 1998.
- GABLE Robert K. ve WOLF Marian B., *Instrument Development in the Affective Domain: Measuring Attitudes and Values in Corporate and School Setting*, (2nd Edition), Kluwer Academic Publishers, Boston-Dordrecht-London, 1993.
- GOLEMAN Daniel, **Duyuşsal Zekâ: Neden IQ'dan Daha Önemlidir?**, (21. Basım), Çev.: Banu Seçkin Yüksel, Varlık Yayınları, İstanbul, 2002.
- HALL Maureen P., "Bridging the Heart And Mind: Community as a Device for Linking Cognitive and Affective Learning" **Journal of Cognitive Affective Learning**. S. 1 (2005), s. 8-12.
- KOÇ Gürcü, **Yapılandırıcı Öğrenme Yaklaşımının Duyuşsal ve Bilişsel Öğrenme Ürünlerine Etkisi**, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara, 2002.
- LANG Peter, "Towards an Understanding of Affective Education in a European Context", **Affective Education: A Comparative View**, (Ed. Peter Lang, Yaacov Katz ve Isabel Menezes), Published by Continuum International Publishing Group, 1998, s. 3-16.

- LEHMAN Rosemary , “The Role of Emotion in Creating Instructor and Learner Presence in The Distance Education Experience”, **Journal of Cognitive Affective Learning**, 2/2 (2006), s. 12-26.
- LOPES Paulo N., BRACKETT Marc A., NEZLEK John B., SCHÜTZ Astrid, SELLIN Ina ve SALOVEY Peter, “Emotional Intelligence and Social Interaction”, **Personality and Social Psychology Bulletin**, 30/8 (2004), s. 1018-1034.
- MALMIVUORI Marja Liisa, **The dynamics of affect, cognition and social environment in the regulation of personal learning processes: the case of mathematics**, University of Helsinki Department of Education Research Report 172. Helsinki University Press, Finland, 2001.
- MESSMAN Sussan J. ve JONES-CORLEY Jennifer, “Effects of Communication Environment, Immediacy, and Communication Apprehension on Cognitive and Affective Learning”, **Communication Monographs**, 68/2 (2001), s. 184-200.
- MORGAN Clifford T., **Psikolojiye Giriş**, (16. Baskı). Hacettepe Üniversitesi Psikoloji Bölümü Yayınları, yayın no: 05-06-Y-0057-10, Meteksan A.Ş., Ankara, 2005.
- OEHLBERG Barbara E., **Reaching and Teaching Stressed and Anxious Learners in Grades 4-8: Strategies for Relieving Distress and Trauma in Schools and Classrooms**. Published Corwin Press, 2006.
- ÖZÇELİK Durmuş Ali, **Eğitim Programları ve Öğretim (Genel Öğretim Yöntemi)**, (4. Baskı), ÖSYM Yayınları, Ankara, 1998.
- ÖZDEN Yüksel, **Eğitimde Yeni Değerler: Eğitimde Dönüşüm**, (5. Baskı), PegemA Yayıncılık, Ankara, 2002.
- ÖZDEN Yüksel, **Öğrenme ve Öğretme**, (Geliştirilmiş 5. Baskı), PegemA Yayıncılık, Ankara, 2003.
- PICARD Rosalind W., **Affective Computing**, Published MIT Press. Massachusetts, 1997.
- PICARD Rosalind W., PAPERT Seymour, BENDER Walter, BLUMBERG Bruce, BREAZEL Cynthia, CAVALLO David, MACHOVER Tod, RESNICK Mitchel, ROY Deb ve STROHECKER Carol, “Affective Learning-A Manifesto”, **BT Technology Journal**, 22/4 (2004), s. 253-269.
- PUURULA Arja, NEILL Sean, VASILEIOU Lisa, HUSBANDS Chris, LANG Peter, KATZ Yascov J., ROMI Shlomo, MENEZES Isabel ve VRIENS Lennart, “Teacher and Student Attitudes to Affective Education: A European Collaborative Research Project”, **Compare: A Journal Of Comparative Education**, 31/2 (2001), s. 165-186.
- REIGELUTH Charles M. “What is Instructional-Design Theory and How is It Changing?” (Ed. Charles M. Reigeluth), **Instructional Design Theories and Models: Anew Paradigm of Instructional Theory-Volume-2**, Published Lawrence Erlbaum Associates, Hillsdale, 1983, s.5-29.
- RUSSELL Megan, “The Importance of The Affective Domain in Further Education Classroom Culture”, **Research in Post - Compulsory Education**, 9/2, (2004), s. 249- 270.
- SANDLER Dennis ve KAMINS Michael. A., “Cognitive and Affective Dimensions of Educational Objectives: Scale Development and Measurement”, **Journal of Marketing Education**, 9/3(1984), s. 52-57.
- SAPANCI Ahmet, **İlköğretim 6. Sınıf Öğrencilerinin Duyuşsal Özelliklerinin Matematik Dersindeki Öğrenme Düzeyi ile İlişkisi (Kayseri Örneği)**, Erciyes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kayseri, 2005.
- SCHEINDLIN Laurence “Emotional Perception and Spiritual Development”, **International Journal of Children's Spirituality**. 8/2, (2003), s. 179-193.

---

#### Turkish Studies

*International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*  
Volume 7/1 Winter 2012

- SELVİ Kıymet, “Sınıf Öğretmenlerinin Fen Bilgisi Dersinde Duyuşsal Davranışları Belirleme ve Yazma Becerileri”, **Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, S. 6, (1999). <http://egitimdergi.pamukkale.edu.tr/> adresinden 18.02.2008 tarihinde edinilmiştir.
- SENEMOĞLU Nuray, **Gelişim Öğrenme ve Öğretim: Kuramdan Uygulamaya**, (12. Baskı), Gazi Kitabevi, Ankara, 2005.
- SEVGİ-ÖZDEN Emine, **İşbirlikli Öğrenme Yönteminin İlköğretim Üçüncü Sınıf Öğrencilerinin Sosyal ve Duyuşsal Uyumlarına Etkisi**, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul, 2006.
- SHECHTMAN Zipora ve LEICHTENTRITT Judy, “Affective Teaching: A Method to Enhance Classroom Management”, **European Journal of Teacher Education**, 27/3, (2004), s. 323-333.
- SÖNMEZ Veysel, **Program Geliştirmede Öğretmen Elkitabı**, (10. Baskı), Anı Yayıncılık, Ankara, 2003.
- TEKİN Halil, **Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme**, (Gözden Geçirilmiş 16. Baskı), Yargı Yayınevi, Ankara, 2003.
- TURGUT M. Fuat, **Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Metotları**, (7. Baskı), Seydam Matbaacılık, Ankara, 1990.
- ULUSOY Dönüş, **İlköğretim Okulu 4. ve 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Programındaki Duyuşsal Alan Hedeflerine İlişkin Öğrenci Görüşleri ve Bunların Farklı Üç Bölgeye Göre Karşılaştırılması**, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara, 2003.
- VERMUNT Jan D., “Metacognitive, Cognitive and Affective Aspects of Learning Styles and Strategies: A Phenomenographic Analysis”, **Higher Education**, S. 31, (1996). S. 25-50.
- WATTS Mike ve ALSOP Steve, “A Feeling for Learning: Modelling Affective Learning in School Science”, **The Curriculum Journal**, 8/3, (1997), s.351-365.
- YAVUZ Güneş, **Dokuzuncu Sınıf Matematik Dersinde Problem Çözme Strateji Öğretiminin Duyuşsal Özellikler ve Erişime Etkisi**, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi, İzmir, 2006.
- YEŞİLKAYALI Emel, **İlkokul 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Problem Çözme Yönteminin Öğrencilerin Okul Başarısı ve Duyuşsal Özellikleri Üzerindeki Etkisi**, Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İzmir, 1996.
- YURDAGÜL Nüket, **The Relationship Between the Affective Variables And Achivement of Studens Learning English as a Foreign Language at the Preperatory Classes of Gazi University**. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara, 2005.
- ZAJONC Arthur, “Cognitive-Affective Connections in Teaching and Learning: The Relationship Between Love and Knowledge”. **Journal of Cognitive Affective Learning**, 3/1, (2006), s. 1-9.