



A metaphorical classroom management model for intrinsic motivation: Happy cat learning motivation

Mustafa Fidan ¹

To cite this article:

Fidan, M. (2025). A metaphorical classroom management model for intrinsic motivation: Happy cat learning motivation [İçsel motivasyon için metaforik bir sınıf yönetim modeli: Mutlu kedi öğrenme motivasyonu] *Electronic Journal of Education Sciences*, [Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi], 14(28), 145-169. DOI: 10.55605/ejedus.1681238

Research article

Received: 2025-04-21

Accepted: 2025-06-04

Abstract

This article aims to examine the concept of motivation, which lies at the core of the learning process, in depth by aiming to benefit from contemporary practices as well as classical theories while addressing students' intrinsic motivation from a holistic perspective. The article introduces the metaphorical and theoretically based 'Happy Cat Model' developed to increase the intrinsic motivation of primary school students. This model, based on the central role of motivation in the learning process, is based on the symbolic 'nine lives' of cats. Inspired by the metaphor, it covers nine authentic happiness domains that support students' cognitive, affective and social development: speaking, play, reading, writing, problem solving, mathematical thinking, emotional intelligence, technology use and self-care. Within the scope of the study, classical motivation approaches such as intrinsic motivation theory, self-efficacy, interest and achievement goal theories and literature based on contemporary practices were synthesised and the importance of intrinsic motivation in learning processes was emphasised. Each component of the model is considered as pedagogical tools that enrich students' learning experiences and sustain their motivation. As a result, the 'Happy Cat Model' is proposed as a unique teaching approach that encourages students' active participation in learning processes, is based on multidimensional development, and facilitates emotional bonding through the power of metaphorical expression.

Keywords: Intrinsic motivation, happiness, metaphor, primary school, classroom management

¹  Dr., gfidanmustafa@gmail.com, Education Academy



İçsel motivasyon için metaforik bir sınıf yönetim modeli: Mutlu kedi öğrenme motivasyonu

Mustafa Fidan²

Atıf:

Fidan, M. (2025). A metaphorical classroom management model for intrinsic motivation: Happy cat learning motivation [İçsel motivasyon için metaforik bir sınıf yönetim modeli: Mutlu kedi öğrenme motivasyonu] *Electronic Journal of Education Sciences*, [Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi], 14(28), 145-169. DOI: 10.55605/ejedus.1681238

Araştırma Makalesi

Geliş Tarihi: 2025-04-21

Kabul Tarihi: 2025-06-04

Öz

Bu makale, öğrencilerin içsel motivasyonunu bütüncül bir perspektifle ele alırken, klasik kuramların yanı sıra çağdaş uygulamalardan da yararlanmayı hedefleyerek, öğrenme sürecinin özünde yatan motivasyon kavramını derinlemesine irdelemeyi amaçlamaktadır. Makale, ilkökul düzeyindeki öğrencilerin içsel motivasyonlarını artırmak amacıyla geliştirilen metaforik ve kuramsal temelli “Mutlu Kedi Modeli”ni tanıtmaktadır. Motivasyonun öğrenme sürecindeki merkezi rolünden hareketle oluşturulan bu model, kedilerin sembolik “dokuz canı” metaforundan ilham alarak, öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve sosyal gelişimlerini destekleyen dokuz özgün mutluluk alanını kapsamaktadır: konuşma, oyun, okuma, yazma, problem çözme, matematiksel düşünme, duygusal zekâ, teknoloji kullanımı ve öz bakım. Çalışma kapsamında, içsel motivasyon kuramı, öz-yeterlilik , ilgi ve başarı hedefi teorileri gibi klasik motivasyon yaklaşımları ile çağdaş uygulamalara dayalı literatür sentezlenmiş; öğrenme süreçlerinde içsel güdülenmenin önemi vurgulanmıştır. Modelin her bir bileşeni, öğrencilerin öğrenme deneyimlerini zenginleştiren ve motivasyonlarını sürdürülebilir kılan pedagojik araçlar olarak ele alınmıştır. Sonuç olarak, “Mutlu Kedi Modeli”, öğrencilerin öğrenme süreçlerine aktif katılımını teşvik eden, çok yönlü gelişimi esas alan ve metaforik anlatım gücüyle duygusal bağ kurmayı kolaylaştıran özgün bir öğretim yaklaşımı olarak önerilmektedir.

Anahtar Sözcükler: İçsel motivasyon, mutluluk, metafor, ilkökul, sınıf yönetimi

² Dr., gfidanmustafa@gmail.com, Eğitim Akademisi

Giriş

Motivasyon, bireyin davranışlarına yön veren en temel içsel gücü ifade eder ve insanların hem bireysel hem de toplumsal amaçlarına ulaşmalarında belirleyici bir rol oynar (Maslow, 1954; Deci & Ryan, 1985). Özellikle eğitim bağlamında, öğrencilerin başarılarını ve öğrenmeye karşı isteklerini anlamak için motivasyonun dinamiklerini çözümlemek kritik öneme sahiptir (Ryan & Deci, 2000). Öğrencilerin potansiyellerini tam anlamıyla ortaya koyabilmeleri, yalnızca dışsal ödüllerle değil, aynı zamanda içsel tatmin, merak ve kişisel gelişim arzusuyla da şekillenir (Pintrich & Schunk, 2002). Bu süreçte öğrencilerin öğrenme ve başarıyla ilgili inançlarını belirleyen en önemli faktörlerden biri öz-yeterlilik algısıdır. Ayrıca, öz-yeterlilik kavramını merkeze alan kuramsal yaklaşımlar (Bandura, 1997), öğrencilerin başarıyla ilgili inançlarının motivasyon düzeylerini ve akademik performanslarını nasıl etkilediğine dair güçlü kanıtlar sunmaktadır. Bu bağlamda geliştirilen farklı teorik çerçeveler, öğrenenlerin zihinsel ve duygusal ihtiyaçlarını tanımakla kalmaz; aynı zamanda öğretim stratejilerinin nasıl yapılandırılacağına dair rehber de sağlar (Wigfield & Eccles, 2000).

Motivasyon, bireyin iç dünyasındaki anlam arayışını, dış dünyadaki hedeflerle buluşturan dinamik bir harekete geçme halidir. Kökeni Latince *movere* (hareket ettirmek) kavramına dayanan bu güç, bireyin bir amacı benimsemesiyle başlar; zihinsel bir enerji üretir, bu enerjiyi duygusal bir yönelimle organize eder ve davranışa dönüştürerek sürdürülebilir kılar. Sadece harekete geçmek değil, bu hareketi anlamlı ve sürekli kılmak, motivasyonun özüdür. Bu yönüyle motivasyon, bireyin içsel kısılcımını dışsal dünyada bir meşaleye dönüştüren psikolojik bir motordur (Schunk, Pintrich, & Meece, 2008). Özellikle 20. yüzyılın başlarından itibaren psikoloji alanında önem kazanan bu kavram, bireylerin içsel ve sosyal uyaranlara verdikleri tepkileri anlamada hayati bir rol oynar (Filgona vd., 2020). Eğitim bağlamında ise motivasyon, öğrencilerin öğrenme sürecine katılımlarını, akademik başarılarını ve genel gelişimlerini belirleyen kritik bir faktör konumundadır (Cook & Artino, 2016).

Öğrenme motivasyonu, öğrencilerin ders etkinliklerine yönelik isteklerini ve bu etkinlikleri sürdürme kapasitelerini yansıtır (Cook & Artino, 2016). Literatürde motivasyon, temelde içsel ve dışsal olmak üzere iki temel türe ayrılır (Deci & Ryan, 1985). İçsel motivasyon, bir eylemin ödül beklentisinden ziyade kişisel tatmin, merak ve gelişim arzusu gibi içsel dürtülerle gerçekleştirilmesini ifade ederken; dışsal motivasyon, bireyin çabasını ağırlıklı olarak dışsal ödüller, notlar veya sosyal takdir gibi unsurlara dayandırır (Filgona vd., 2020). Araştırmalar, öğrenme sürecinde içsel motivasyonun kalıcılığı ve etkililiğinin daha yüksek olduğunu, öğrencilerin derse yönelik ilgi ve bağlılıklarını artırdığını ortaya koymaktadır (Heckhausen & Heckhausen, 2018). Nitekim yakın dönem meta-analiz bulguları da, içsel motivasyona dayalı öğrenmenin öğrencilerin akademik performansını anlamlı düzeyde yükselttiğini göstermektedir (Cerasoli, Nicklin, & Ford, 2014; Lazowski & Hulleman, 2016).

Öğrenci motivasyonunu olumlu yönde etkilemenin yolları arasında; oyun tabanlı öğrenme, öğrenci merkezli öğretim yaklaşımları ve teknolojik araçların etkin kullanımı gibi yöntemlerin öne çıktığı belirtilmektedir (Cook & Artino, 2016; Vallerand, 1997). Bu tür yaklaşımlar, öğrencilere öğrenme sürecinde özerklik, öz-yeterlilik ve bağlılık (Deci & Ryan, 1985, 2000) duyguları kazandırarak onların içsel motivasyonlarını besler. Aynı zamanda öğretmenlerin rolü de bu noktada belirleyici olmaktadır; öğrencilerin kişisel ilgi alanlarına uyumlu, anlamlı görevler sunmak ve onları öğrenme sürecinin aktif paydaşları haline getirmek, içsel motivasyonu büyük ölçüde desteklemektedir (Schunk, Pintrich & Meece, 2008). Öğrenciye özgü yetenekleri fark etmek, doğru geri bildirimler vermek ve başarı hislerini

pekiştirmek, öz-yeterlilik algısını güçlendirerek motivasyon kaybını önlemede kritik bir adım olarak görülür (Schunk, 2012).

Bu doğrultuda, çocukların içsel motivasyonunu harekete geçirmeyi hedefleyen yenilikçi modellerden biri de kedi metaforu etrafında şekillenmiştir. Kedilerin doğuştan sahip olduğu özgürlük, merak ve bağımsızlık gibi özellikler, öğrenme süreçlerindeki keşif duygusuyla benzerlik gösterir (Schunk, Pintrich & Meece, 2008). Özellikle kedilerin “dokuz canı” metaforu, öğrencilerin öğrenme yolculuğunda farklı motivasyon türlerini deneyimleyip bunları sürdürmelerine yönelik sembolik bir çerçeve sunar. Örneğin, kedinin oyun sırasında aldığı zevk, öğrencilerin de öğrenme sürecinde içsel tatmin duygusunu yakalamalarıyla benzer bir deneyimi ifade eder (Deci & Ryan, 1985).

İşte bu noktada, “Mutlu Kedi Modeli”, çocukların içsel motivasyonlarını artırmayı hedefleyen özgün ve yaratıcı bir yaklaşım olarak ortaya çıkmaktadır. Model, kedilerin dokuz canını temsil eden dokuz temel alan; konuşma, oyun, okuma, yazma, problem çözme, sayıların dilini anlama, duyguları keşfetme, teknoloji kullanımı ve öz bakım üzerine inşa edilmiştir. Her “can” veya her “mutluluk alanı”, öğrencilerin öğrenme sürecindeki farklı gereksinimlerini ve becerilerini geliştirmeye odaklanır. Böylece model, öğrencilerin yalnızca ders başarısını değil, aynı zamanda duygusal, sosyal ve bilişsel kapasitelerini bütüncül bir şekilde desteklemeyi amaçlar.

Son yıllarda, motivasyon ve sınıf yönetimi alanlarında metaforik yaklaşımların kullanımına yönelik ilgi giderek artmıştır. Öğretmenler ve araştırmacılar, ilkökul düzeyindeki öğrencilerin soyut kavramları daha iyi anlaması ve öğrenme sürecine katılımlarının artması için çeşitli metaforlar geliştirmektedirler (Cameron, 2003; Nottingham vd. 2016). Bu yaklaşımlar, bilişsel yükü hafifletmenin yanı sıra, öğrenci motivasyonunu güçlendiren sembolik ve eğlenceli bir çerçeve sunar (Jonassen, 2000). Örneğin “Kahramanın Yolculuğu” metaforunda, öğrenme süreci bir maceraya benzetilerek öğrencinin kat ettiği aşamalar “görev” veya “engel” şeklinde kurgulanmakta; öğrencinin başarı hissi ve merakı canlı tutulmaktadır (Brown & Moffett, 1999). Benzer biçimde, “Kova Doldurma” metaforu çocuklara her olumlu davranışın başkalarının “kovalarını” doldurduğu fikrini aşılayarak sınıf içerisindeki sosyal-duygusal etkileşimi artırır (McCloud, 2006). Ayrıca “mutlu sınıf” metaforu da, öğrencilerin akademik başarılarını ve sınıf içindeki genel duygusal iyilik hâllerini desteklemek üzere geliştirilen pedagojik yaklaşımların temelini oluşturur (Fidan, 2023).

Metaforik yaklaşımların bir diğer boyutu da, öğrencilerin özerklik ve yetkinlik duygularını destekleyerek içsel motivasyonlarını güçlendirmesidir (Deci & Ryan, 1985). Vygotsky’nin (1978) sosyal etkileşimi merkeze alan kuramsal çerçevesi, öğrenmenin yalnızca bireysel bir süreç olmadığını, akranlarla ve öğretmenle kurulan ilişkilerle şekillendiğini öne sürer. Bu bağlamda, sınıf içinde “Bahçe” metaforunu kullanan öğretmen, her bir öğrenciyi farklı bir “bitki” olarak görüp onların farklı ihtiyaçlarına göre rehberlik edebilir (Noddings, 2005). Diğer taraftan, metaforik modeller, pozitif enerjiyi ve karşılıklı saygıyı teşvik ederek öğrencilerin derslere iş birliği içinde katılımlarını sağlamaktadır (Cameron, 2003).

Metaforik modellerin öz-yeterlilik ve özgüven gelişimine yaptığı katkı, Bandura’nın (1997) öz-yeterlilik kuramıyla da tutarlıdır. Zorlu görevlerin eğlenceli bir hikâye veya sembol üzerinden sunulması, öğrencilerin başarabileceklerine olan inançlarını artırır ve başarısızlık durumunda da çabayı sürdürme eğilimlerini güçlendirir. Sınıf yönetimi bağlamında, oyunlaştırmaya dayalı platformlar (örneğin Classcraft), öğrencilere rol yapma etkinlikleri aracılığıyla öğrenme sürecinde aktif rol alma imkânı sunar; bu süreçte öğrencilerin öğrenme görevlerini oyun benzeri metaforlarla deneyimlemeleri, akademik başarı ve sosyal becerilerini

geliştirme konusunda onları daha motive hâle getirmektedir (Dicheva vd., 2015). Tüm bu örnekler, metaforik çerçevelerin öğrencilerin öğrenme deneyimini zenginleştirip motivasyonu beslediğini, ancak başarılı uygulamaların yaş grubuna ve kültürel bağlama uyumlu şekilde tasarlanması gerektiğini göstermektedir.

Özetle, motivasyonun öğrenciler üzerindeki yadsınamaz etkisi, bu alanda geliştirilen kuramsal modellerin ve uygulamaların her geçen gün daha da önem kazanmasını sağlamaktadır. “Mutlu Kedi Modeli” de kedilerin metaforik “dokuz canını” merkeze alarak, çocukların içsel motivasyonlarını besleyecek çok yönlü bir çerçeve sunar. Bu çerçeve, öğrenme sürecini yalnızca bilgi aktarımıyla sınırlamayıp, öğrencilerin merak, özerklik ve keşfetme arzusunu ön planda tutarak kalıcı ve derinlemesine bir öğrenme deneyimi yaratmayı hedeflemektedir.

Yöntem

Bu çalışma, öğrenme sürecindeki motivasyon teorileri üzerine kurulu bir derleme makalesidir ve temel amacı, öğrencilerin içsel motivasyonlarını artırmaya yönelik kuramsal çerçeveleri inceleyerek “Mutlu Kedi Modeli”ni tanıtmaktır. Derleme süreci, literatürdeki mevcut bilgileri sistematik bir şekilde toplayıp analiz ederek, alana dair kapsamlı ve bütüncül bir bakış sunmayı hedefler (Pautasso, 2013; Rowley & Slack, 2004).

Araştırma metodolojisi, bir araştırma konusunun belirlenmesiyle başlayan birkaç aşamadan oluşmaktadır. Bu kapsamda önce “öğrencilerin içsel motivasyonunu artırmaya yönelik teorik çerçeveler ve uygulamalar” ana konu olarak seçilmiş, daha sonra literatür taraması yapılarak güvenilirliği yüksek çalışmalara ulaşılmaya çalışılmıştır. Elde edilen kaynaklar, geçerlilik ve güvenilirlik açısından değerlendirilerek, derlemenin odak noktasıyla uyuşmayan veya yöntemsel açıdan zayıf bulunan yayınlar dışlanmıştır (Manisha, 2023). Literatürdeki ilişki ağları, ana fikirler ve var olduğu düşünülen boşluklar tespit edildikten sonra inceleme makalesinin taslağı oluşturulmuş; son aşamada metin, bütünlük ve tutarlılık hedeflenerek kaleme alınmıştır (Pautasso, 2013). Son kontrol ve dil düzeltmeleri yapıldıktan sonra, derleme makalesinin nihai sürümü ortaya konmuştur.

Bu çerçeveyi takip ederek çalışma, öğrenci motivasyonuna dair klasik ve güncel teorileri sentezlemekte; “Mutlu Kedi Modeli”nin temel unsurlarını ise literatüre dayanan kanıtlar ışığında ele almayı amaçlamaktadır. Böylelikle, hem teori hem de uygulama düzeyinde derinlemesine bir bakış sunulması hedeflenmektedir.

Literatür Tarama Stratejisi

Derleme kapsamında, Web of Science, Scopus, Google Scholar ve ERIC gibi uluslararası veritabanlarında “içsel motivasyon”, “motivasyon teorileri”, “öğrenci motivasyonu”, “Mutlu Kedi Modeli” (benzeri metaforik modeller), “oyun tabanlı öğrenme” ve “duygusal zekâ” anahtar sözcükleri kullanılarak tarama gerçekleştirilmiştir. Tarama, 2000-2025 yıllarını kapsayacak biçimde sınırlandırılmış ve belirli ölçütler göz önünde bulundurulmuştur.

Bu çalışmaya yalnızca, hakemli dergilerde yayımlanmış Türkçe ya da İngilizce makaleler ile doğrudan öğrenci motivasyonuna ve eğitim uygulamalarına odaklanan araştırmalar dâhil edilmiştir. Buna karşılık, özet ya da poster bildiriler, aynı çalışmanın yinelenen sürümleri veya çoklu kopyaları ile okul eğitimi dışındaki alanlara ilişkin makaleler inceleme kapsamı dışında bırakılmıştır. Tarama sürecinde elde edilen çalışmalar, başlık ve özet düzeyinde ön incelemeye tabi tutulmuş, ardından konuya uygun bulunanlar tam metin olarak okunmuştur. Bu yaklaşım, derlemenin kapsam ve amaçlarına uygun veri setine ulaşmayı kolaylaştırmış ve gereksiz tekrarları önlemiştir (Rowley & Slack, 2004).

Veri Analizi

Veri analizi sürecinde, tam metin olarak incelenen çalışmalar teorik yaklaşımları, yöntemsel özellikleri ve elde edilen bulguları açısından değerlendirilmiştir. Özellikle Öz-Belirleme Teorisi, Öz-Yeterlilik Teorisi, Beklenti-Değer Modeli gibi klasik motivasyon teorileriyle birlikte, oyun tabanlı öğrenme, dijital okuryazarlık ve duygusal zekâ gibi güncel yaklaşımlar öncelikli olarak sınıflandırılmıştır. “Mutlu Kedi Modeli”nin dokuz temel bileşenini (konuşma, oyun, okuma, yazma, problem çözme, sayıların dilinden anlama, duyguları keşfetme, teknoloji kullanımı ve öz bakım) temel alan bir çerçeve üzerinden ilgili literatür sentezlenmiş ve bulgular bölümüne yansıtılmıştır. Bu yaklaşımla, her bir teorik veya uygulamaya dayalı yayının, modeldeki hangi bileşenle ilişkili olduğu ve bu ilişkiyi hangi yöntemsel veya kavramsal argümanlarla ortaya koyduğu incelenmiştir (Pautasso, 2013).

Analizin ardından, çalışmanın temel kuramsal katkıları ve uygulamaya dönük önerileri belirginleşmiş; ayrıca literatürdeki boşluklar, tutarsızlıklar veya ileri araştırmalar için potansiyel alanlar tespit edilmiştir. Bu bütüncül değerlendirme, derleme makalesinde ele alınan konuların hem teorik hem de pratik çerçevede daha iyi anlaşılmasına olanak sağlamaktadır.

Bulgular

Çalışma kapsamında yapılan kapsamlı literatür taraması ve incelemeler, öğrencilerin içsel motivasyonunu artırmada klasik motivasyon teorileri kadar yenilikçi ve yaratıcı yaklaşımların da önemli bir rol oynadığını ortaya koymuştur. Bu noktada geliştirilen "Mutlu Kedi Modeli", öğrencilerin kedi sevgisinden esinlenerek kurgulanan ve kedilerin sahip olduğu sembolik anlamlardan faydalanan bir yaklaşımı benimsemektedir. Çocukların öğrenme süreçlerinde karşılaştıkları güçlüklerle başa çıkmalarında hayvan karakterlerinin sembolik rolüne sıklıkla atıf yapılmakta ve çocuk edebiyatında yer alan bu karakterlerin çocuklar için güçlü birer rol model ve motivasyon kaynağı oluşturduğu ifade edilmektedir (Suvilehto, 2019; Smit & Smith, 2023). Bu çalışmada yer alan Mutlu Kedi Modeli de, çocukların sevgisini kazanan kedi karakterinin sembolik ve iyileştirici potansiyelini vurgulamakta, öğrencilere öğrenme süreçlerinde eşlik edecek "sessiz bir yol arkadaşı" sunmayı hedeflemektedir. Bu doğrultuda, Mutlu Kedi Modeli kapsamında öğrencilerin dokuz temel başlıkta kendilerini değerlendirmesi ve geliştirmesi beklenmektedir (UNICEF, 2022). Aşağıdaki tabloda, modelin temelini oluşturan bu dokuz mutluluk alanı kısa açıklamalarıyla birlikte sunulmuştur.

Tablo 1. Mutlu Kedi Modeli: Dokuz Mutluluk Alanı

Mutluluk Alanı	Kısa Tanım
Konuşma	Öğrencilerin sözlü ifade, dinleme ve iletişim becerilerinin gelişimi
Oyun	İşbirliği, eğlence ve keşif yoluyla öğrenme motivasyonunun artışı
Okuma	Eleştirel düşünme, kelime dağarcığı ve hayal gücü gelişimi
Yazma	Düşünce organizasyonu, ifade özgürlüğü ve öz-yeterlilik hissi
Problem Çözme	Analitik düşünme, strateji geliştirme ve özgüven kazanımı
Sayıların Dilinden Anlama	Matematiksel düşünme, mantık yürütme ve diğer disiplinlere destek
Duyguları Keşfetme	Empati, öz farkındalık ve sosyal-duygusal öğrenme becerileri, duygusal zeka
Teknoloji Kullanımı	Dijital okuryazarlık, eleştirel teknoloji kullanımı ve üretkenlik, yapay zeka
Öz Bakım	Fiziksel-zihinsel sağlık, stresle başa çıkma ve yaşam becerileri gelişimi

Tablo 1, “Mutlu Kedi Modeli”nin öğrencilerin çok yönlü gelişim hedeflerine nasıl hizmet ettiğini görsel olarak özetlemektedir. Her bir alan, öğrenme sürecinde karşılaşılan farklı

ihtiyaçlara cevap verirken aynı zamanda bireysel farklılıkları da gözeterek esnek bir yapıya sahiptir. Tabloda yer alan mutluluk alanları başlıklar halinde verilmiştir.

1. Konuşma Mutluluğu

Öğrencilerin kendilerini ifade edebilme becerileri, sınıf içi etkileşimi güçlendirerek öğrenme süreçlerine olumlu katkı sağlar. Etkili konuşma, öğrencilerin akademik ve sosyal başarılarını artırırken, özgüven gelişimlerini de destekler (Vygotsky, 1978; Goleman, 1995). İlkokul döneminde öğrencilerden temel düzeyde okuma, yazma ve sözlü ifade becerilerini geliştirmeleri beklenir. Bu süreçte, eğitimciler ve aileler tarafından sağlanan zengin bir dil ortamı ve aktif katılım fırsatları büyük önem taşır. Okuma yazma becerileri, çocukların genel akademik ve sosyal gelişiminde kritik bir rol oynar. Güçlü okuma becerilerine sahip öğrenciler, karmaşık metinleri daha iyi anlayabilir, yeni bilgileri daha hızlı öğrenebilir ve kendilerini etkili bir şekilde ifade edebilirler. Ayrıca, zengin bir kelime dağarcığı geliştirmek, iletişim yetkinliği ve anlama becerileri açısından temel bir öneme sahiptir. Bu tür beceriler, eleştirel düşünmeyi destekleyerek öğrencilerin problem çözme ve karar verme yeteneklerini de geliştirir (Berninger & Abbott, 2010; Kovas vd., 2013; Zainudin vd., 2023).

Sözlü ifade becerileri, öğrencilerin düşüncelerini ve duygularını açıkça dile getirebilmelerine olanak tanır. Bu becerilerin geliştirilmesinde aktif dinleme yeteneği de önemli bir bileşendir. Öğrencilerin özgüvenli bir şekilde kendilerini ifade edebilmesi, sosyal etkileşimlerini ve sınıf etkinliklerine katılımlarını belirgin ölçüde artırır (Berninger & Abbott, 2010; Sukma vd., 2019). Konuşma becerilerinin geliştirilmesi, karmaşık zihinsel, bilişsel ve duyuşsal süreçleri içerir ve öğrencilerin konuşma sırasında duydukları kaygı düzeyi ve konuşma öz-yeterlilik algıları ile doğrudan ilişkilidir (Ünalın, 2007). Öz-yeterlilik kavramı, sosyal öğrenme teorisi çerçevesinde Bandura (1997) tarafından geliştirilmiş olup, bireyin belirli bir görevi başarıyla yerine getirebileceğine dair sahip olduğu inanç ve değerlendirmeler bütünüdür. Bandura'ya göre, bireylerin öz-yeterlilik algıları, doğrudan kendi deneyimlerinden, sosyal çevrelerinde gözlemledikleri rol modellerinden ve aldıkları geribildirimlerden etkilenecek şekilde şekillenir (Bandura, 1997; Schunk, 2003).

Yapılan araştırmalarda, öğrencilerin konuşma öz-yeterliliklerinin gelişimi ile konuşma becerileri arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Örneğin Altunkaya (2018) tarafından yürütülen çalışma, etkinlik temelli sözlü anlatım derslerinin öğrencilerin konuşma öz-yeterlilik algılarını anlamlı düzeyde artırdığını göstermiştir. Benzer şekilde, ilkokul düzeyinde yapılan başka bir çalışma, öğretmenlerin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor alanlarda yaşadıkları sorunların, öğrencilerin sözlü ifade becerilerini doğrudan etkilediğini ortaya koymuştur. Öğretmenlerin sözlü ifade öğretimine yönelik motivasyon ve anlayış düzeylerinin eksik olması, sözlü dil öğreniminin verimli şekilde gerçekleşmesini engellemektedir (Sukma vd., 2019).

Ur (1996), dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerileri içinde konuşmanın en önemli beceri olduğunu ifade eder. Yabancı dil öğreniminde de öğrencilerin temel hedefi, öğrendikleri dilde akıcı bir şekilde konuşabilmektir. Ancak etkili konuşma, fonemlerin doğru telaffuzu, vurgu ve tonlamanın uygun şekilde yapılması gibi çok sayıda mikro becerinin geliştirilmesini gerektirir (Zhang, 2009). Bu bağlamda, konuşma becerisinin geliştirilmesine yönelik aktiviteler, öğrencilerin anlama ve akıcılığını artırarak dil becerilerinin genel gelişimine önemli katkılar sağlamaktadır (Swain, 2000; Zhang, 2009). Sonuç olarak, ilkokul döneminde konuşma becerilerinin desteklenmesi, öğrencilerin akademik ve sosyal gelişimlerini olumlu yönde etkilemektedir. Eğitimcilerin, öğrenciler için zengin, interaktif ve anlamlı bir öğrenme ortamı

yaratmaları, çocukların kendilerini ifade etme ve iletişim becerilerini güçlendirmeleri açısından kritik öneme sahiptir.

2. Oyun Mutluluğu

Oyun ve oyun tabanlı öğrenme yaklaşımları, öğrencilerin yaratıcılıklarını ve problem çözme becerilerini geliştirmenin yanı sıra, işbirliği ve etkileşimi teşvik ederek içsel motivasyonlarını da önemli ölçüde artırmaktadır (Piaget, 1962; Gee, 2003). Günümüzde öğrencilerin dijital teknolojiyle yoğun etkileşimi ve değişen düşünme tarzları, eğitim öğretim faaliyetlerinde oyun temelli yaklaşımların daha etkili olduğunu ortaya koymaktadır (Anastasiadis, Lampropoulos & Siakas, 2018). Dijital oyunlar, öğrencilerin sınıf içindeki deneyimlerini daha ilgi çekici, eğlenceli ve etkileşimli hale getirerek öğrenme sürecini kolaylaştıran önemli araçlar olarak değerlendirilmektedir (Jääskä & Aaltonen, 2022; Savaş vd., 2021).

Literatürde yer alan çeşitli araştırmalar, oyun tabanlı öğrenmenin farklı disiplinlerde ve eğitim seviyelerinde başarıyla uygulanabileceğini göstermektedir. Örneğin, mesleki ve teknik liselerde bilişim teknolojileri alanlarında dijital oyunların öğretim materyali olarak kullanılması, öğrencilerin motivasyonlarını ve öğrenme performanslarını olumlu yönde etkilemiştir (Savaş vd., 2021). Benzer şekilde, yükseköğretim düzeyinde radyo, televizyon ve sinema bölümlerinde gerçekleştirilen oyun tabanlı öğrenme uygulamaları, öğrencilerin içsel akademik motivasyonları üzerinde olumlu bir etkiye sahip olmaktadır (Barman & Önal, 2024).

Oyun tabanlı öğrenme yaklaşımlarının başarılı olabilmesi için oyunların öğrenme hedefleriyle iyi bir şekilde bütünleşmiş olması ve öğrencilere tekrarlama olanağı sunarken sıkılmadan keyif alabilecekleri şekilde tasarlanması önemlidir (Boctor, 2013). Eğitimsel oyunlar, öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal tepkilerini harekete geçirerek onları hedeflenen davranışlara yönlendirebilir. Özellikle macera türündeki oyunlar, öğrencilere eğlenceli bir öğrenme ortamı sunarak problem çözme becerilerini geliştirme fırsatı sunar ve eğitim içeriklerinin gerçek dünya ile ilişkilendirilmesini sağlar (Bundick vd., 2014; Chen vd., 2018). Bu tür oyunlar, öğrencilerin oyun içerisinde farklı çözümler üretmesini, yeni bilgileri keşfetmesini ve bu bilgileri gerçek yaşamla ilişkilendirmesini kolaylaştırır (Bundick vd., 2014; Boctor, 2013).

Oyun tabanlı öğrenmenin bir diğer avantajı da işbirlikçi öğrenme ortamlarını teşvik etmesidir. Öğrenciler, oyun aracılığıyla bilgiyi paylaşarak ve problemleri birlikte çözerek aktif ve sosyal bir öğrenme deneyimi yaşarlar (Dichev & Dicheva, 2017). Ayrıca oyunlar, öğrencilere hata yapma ve bu hatalardan öğrenme fırsatı tanıyarak "gelişim odaklı zihin yapısı" (growth mindset) geliştirmelerini destekler. Oyunlarda başarısızlık olgusu, gerçek hayattaki kadar olumsuz algılanmaz; öğrenciler defalarca deneme yaparak sonunda başarıya ulaşabileceklerine inanırlar (Kühn vd., 2019). Bu durum, öğrencilerin eğitim süreçlerine karşı olumlu tutum geliştirmelerini ve öğrenmeye karşı dirençlerini azaltmalarını sağlar (Rowe vd., 2011).

Öte yandan, oyun tabanlı öğrenmenin sınıf ortamına entegrasyonunda öğretmenlerin rolü büyük önem taşır. Öğretmenlerin oyunları doğru seçmeleri ve eğitim içeriğiyle uyumlu hale getirmeleri gerekmektedir. Seçilen oyunların öğrenme süreçlerini desteklemesi, öğrencilerin ilgisini çekmesi ve doğru kavramsal bilgileri içermesi önemlidir (Li, 2017; Pho & Dinscore, 2015). Yapılan kapsamlı çalışmalar göstermiştir ki, etkili tasarlanmış oyun tabanlı öğrenme uygulamaları, özellikle eleştirel düşünme, kişiler arası iletişim ve problem çözme

becerileri gibi disiplinler arası becerilerin geliştirilmesinde diğer öğretim yöntemlerine göre daha avantajlıdır (Kucher, 2021).

Bu çerçevede, dijital çağın getirdiği değişimlere uyum sağlayan öğrencilerin eğitim ihtiyaçları ve beklentileri göz önünde bulundurulduğunda, oyun temelli öğrenmenin sunduğu fırsatlar önem kazanmaktadır. Eğitimcilerin oyunları dikkatle seçerek, bu yöntemleri müfredata ve pedagojik hedeflere uygun biçimde kullanmaları, öğrencilerin motivasyonlarını artırmak ve akademik başarılarını desteklemek açısından kritik bir rol oynamaktadır (Anastasiadis, Lampropoulos & Siakas, 2018; Guan vd., 2022).

3. Okuma Mutluluğu

Okuma alışkanlığı, öğrencilerin dil ve bilişsel becerilerini geliştirirken eleştirel düşünme ve analiz yeteneklerini pekiştirir (Snow, 2010). Bu süreç, öğrencilerin daha geniş bir perspektif kazanmalarına ve sürekli canlı bir merak duygusu geliştirmelerine yardımcı olur. Yapılan birçok araştırma, okumanın öğrencilerin kelime dağarcığını genişletme, karmaşık metinleri anlama ve yeni bilgileri daha hızlı öğrenme yeteneklerini önemli ölçüde artırdığını göstermektedir (Pressley, 2002; Grabe & Stoller, 2002). Paris (2005), okuma becerilerinin bazı boyutlarının, örneğin alfabe harflerini öğrenmenin, kısa sürelerde gerçekleşen sınırlı bilgi kümelerinden oluştuğunu, buna karşılık kelime dağarcığı gibi diğer boyutların sürekli gelişime açık olduğunu belirtmektedir. Bu farklılaşmanın farkında olarak okuma öğretimini yapılandırmak, öğrencilerin uzun vadede okuma becerilerini ve motivasyonlarını geliştirebilir.

Öğrencilerin okuma tutumlarının akademik başarıyla doğrudan ilişkili olduğunu ortaya koyan çalışmalar da mevcuttur. Örneğin Baştuğ (2014), okuma tutumu ve okuduğunu anlama becerilerinin, öğrencilerin akademik başarıları üzerinde anlamlı düzeyde etkili olduğunu ortaya koymuştur. Bu sonuçlar, öğrencilerin okuma alışkanlığı kazanmalarının sadece dil becerileriyle sınırlı kalmayıp matematik, fen ve sosyal bilimler gibi çeşitli akademik alanlardaki başarılarını da pozitif yönde etkileyebileceğini göstermektedir.

Dijital çağın getirdiği değişimlerle birlikte geleneksel basılı metinlerden dijital metinlere geçiş, okuma becerilerinin doğasını ve öğrencilerin okuma alışkanlıklarını da değiştirmiştir. Güneş (2016), kâğıttan okumadan ekran okumaya geçişin, öğrencilerin dikkat, anlama, düşünme ve hafıza süreçlerinde farklı etkiler yarattığını ifade etmektedir. Ekran okumasının olumsuz yönleri arasında, bilgileri parça parça göstermesi ve okuyucunun zihninde bütünlük oluşturma zorluğu bulunurken, olumlu yönleri arasında ise beynin farklı bölgelerini aktive ederek karmaşık düşünme becerilerini ve hızlı karar verme yeteneğini geliştirmesi sayılabilir. Bu bağlamda, dijital okuma araçlarının eğitim süreçlerine dahil edilmesi, öğrencilerin gelecek nesil teknolojilere uyum sağlayabilmesi için önemli görülmektedir (Güneş, 2016).

Freire (1983), okumayı yalnızca metinlerle sınırlı bir etkinlik olarak değil, bireyin dünyayı kavrama ve dönüştürme sürecinin temel bir parçası olarak ele alır. Ona göre, dünya deneyimlerle okunur ve bu süreç bireyin sosyal ve bireysel gelişimine önemli ölçüde katkı sağlar. Bu bakış açısı doğrultusunda, eğitimde okuma alışkanlığının kazandırılması ve sürdürülmesi, öğrencilerin sadece akademik değil, aynı zamanda kişisel ve toplumsal gelişimlerine de hizmet eden yaratıcı bir eylem olarak değerlendirilmelidir. Sonuç olarak, okuma mutluluğunun sağlanması ve teşvik edilmesi, öğrencilerin yaşam boyu öğrenme süreçlerini derinleştirirken, onların kişisel ve akademik başarıları açısından kritik bir rol oynamaktadır.

4. Yazma Mutluluğu

Yazma mutluluğu, öğrencilerin düşüncelerini organize etme, odaklama, ifade etme ve yaratıcı düşünme süreçlerini geliştirme açısından kritik bir öneme sahiptir (Flower & Hayes, 1981). Öğrencilerin yazı yoluyla kendilerini etkili bir şekilde anlatabilmesi, öz-yeterlilik duygularını pekiştirerek içsel motivasyonu destekler ve akademik başarılarını olumlu yönde etkiler (Bandura, 1997; Pajares, 2003). Yazma, öğrencilerin düşüncelerini mantıksal bir düzen içinde ifade etmelerine ve yazılı iletişim becerilerini güçlendirmelerine olanak sağlar (Scardamalia & Bereiter, 1987). Aynı zamanda eleştirel analiz, dil bilgisi ve anlatım teknikleri gibi temel akademik yetkinliklerin gelişimine de katkıda bulunur (Galbraith, 2009; Graham & Perin, 2007).

Öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmesi, erken yaşlardan itibaren evde ve okulda sağlanan zengin bir yazılı dil ortamıyla doğrudan ilişkilidir. Bigozzi, Vettori ve Incognito (2023) tarafından yürütülen geniş ölçekli boylamsal bir çalışmada, okul öncesi dönemde gelişen yazma farkındalığının, çocukların ilkokuldaki okuma ve yazma başarıları üzerinde güçlü bir etkisi olduğu ortaya konmuştur. Bu bağlamda, okul öncesi dönemde sunulan yazılı dil faaliyetlerinin, öğrencilerin ilkokul yıllarındaki yazma ve akademik performanslarını şekillendiren temel faktörlerden biri olduğu vurgulanmaktadır.

Yazma becerisi aynı zamanda öğrencilerin akademik gelişimleriyle doğrudan bağlantılıdır. Limpo ve Alves (2017), öğrencilerin yazma becerilerine yönelik inançlarının, özellikle yeteneğin geliştirilebilir olduğuna ilişkin algılarının (growth mindset), yazma performansları üzerinde belirleyici olduğunu ortaya koymaktadır. Öğrencilerin yazma becerilerini geliştirebileceklerine olan inançları, öz düzenleme ve ustalaşma hedeflerini destekleyerek yazma süreçlerindeki motivasyonlarını artırır. Benzer şekilde, Kayaalp, Meral ve Başcı Namli (2022) tarafından yapılan çalışmada, öğrenmek için yazma (writing-to-learn) yaklaşımının öğrencilerin akademik başarılarını ve yazmaya yönelik öz düzenleme becerilerini önemli ölçüde artırdığı saptanmıştır. Bu tür faaliyetlerin öğrencilerin bilgiyi yeniden yapılandırmalarına, analiz etmelerine ve özgün bir biçimde ifade etmelerine yardımcı olduğu görülmektedir.

Yazma etkinliklerinin akademik ve bilişsel kazanımlarının yanı sıra, motor becerilerle olan ilişkisi de dikkat çekmektedir. Wang ve Wang (2024), ince motor becerilerin öğrencilerin yazma performansı başta olmak üzere çeşitli akademik alanlardaki başarılarıyla doğrudan ilişkili olduğunu belirtmektedir. Bu bulgu, öğrencilerin motor becerilerini geliştirmeye yönelik eğitimsel müdahalelerin, akademik başarıya yönelik genel performanslarını artırabileceğini göstermektedir.

Bu çerçevede, yazma becerisinin geliştirilmesi, öğrencilere düşüncelerini organize etme, yaratıcı düşünme, eleştirel analiz ve güçlü iletişim becerileri kazandırmaktadır. Öğretmenlerin ve eğitimcilerin, yazma becerilerini destekleyecek çeşitli stratejiler ve öğrenme ortamları oluşturmaları, öğrencilerin akademik performanslarını artırarak daha özgüvenli ve motivasyonu yüksek bireyler olmalarını sağlamaktadır (Bandura, 1997; Graham & Perin, 2007; Pajares, 2003).

5. Problem Çözme Mutluluğu

Problem çözme becerileri, öğrencilerin karşılaştıkları zorluklara etkili çözümler geliştirmelerini sağlarken analitik düşünme, yaratıcılık ve özgüven gelişimini de destekleyen temel becerilerdir (Bransford & Schwartz, 1999). Öğrencilerin problem çözme süreçlerine aktif katılımları, akademik başarılarını artırmanın yanı sıra günlük yaşamlarında da karşılaştıkları çeşitli durumlarda fayda sağlar. Dewey (1938), eğitim sürecinde problem çözmenin önemini

vurgulayarak, öğrencilerin bu beceriyi deneyimleyerek ve keşfederek öğrenmeleri gerektiğini ifade etmiştir. Böylelikle öğrenciler, hem bireysel hem de grup çalışmalarında karşılaştıkları güçlüklerle başa çıkabilme yeteneklerini geliştirirler.

Eğitim ortamlarında öğrencilerin geliştirdiği problem çözme stratejileri, onların genel öğrenme ve problem çözme süreçlerini doğrudan etkileyen faktörler olarak değerlendirilmektedir (Gick, 1986). Uzman ve acemi bireylerin problem çözme yaklaşımları arasında belirgin farklılıklar bulunmaktadır; uzmanlar genellikle daha kapsamlı şema tabanlı stratejileri kullanırken, acemiler arama odaklı ve daha sınırlı stratejilere başvurlar. Bu doğrultuda, problem çözme becerilerinin eğitimi, öğrencilerin uzmanlaşmış ve esnek düşünme kalıplarını benimsemelerini sağlamak amacıyla tasarlanmalıdır (Gick, 1986; Jonassen, 2000).

Newell ve Simon, problem çözme süreçlerini genel bilişsel yapı içinde analiz ederek, öğrenme ve performans arasındaki bağlantıyı vurgulayan kapsamlı bir çerçeve sunmuşlardır (Gugerty, 2006). Benzer şekilde, Anderson (1993) tarafından geliştirilen ACT teorisi, problem çözme becerilerinin kazanılmasında uygulama ve tecrübenin önemini ortaya koymaktadır. Bu teori, öğrencilerin problem çözme davranışlarında tekrarlanan uygulamalarla elde edilen gelişimi ve süreç içerisindeki öğrenme kazanımlarını açıklayabilmektedir. Bu tür teorik yaklaşımlar, eğitim ortamlarında bilgisayar tabanlı akıllı öğretim sistemlerinin geliştirilmesine zemin hazırlamıştır (Anderson, 1993).

Günümüzde problem çözme becerileri, 21. yüzyılın en kritik yeteneklerinden biri olarak kabul edilmektedir (Binkley vd., 2012). Problem çözme yeteneği, öğrencilerin açık ve doğrudan çözümleri olmayan karmaşık durumları anlamalarını, yönetmelerini ve çeşitli bilişsel süreçleri kullanarak yaratıcı çözümler geliştirmelerini gerektirmektedir (Fischer, Greiff, & Funke, 2012).

Öğrencilerin problem çözme yeteneklerini geliştirmek amacıyla proje tabanlı öğrenme yaklaşımlarının etkinliği üzerine yapılan araştırmalar, disiplinler arası çalışmaların öğrencilerin yaratıcı ve eleştirel düşünme süreçlerini olumlu yönde etkilediğini göstermiştir. Örneğin Ling vd. (2024) tarafından gerçekleştirilen bir çalışmada, öğrencilerin disiplinler arası proje tabanlı faaliyetlerde karmaşık problemleri tanımlama, çözümler geliştirme, tartışma ve sürekli iyileştirme süreçlerine katılarak problem çözme becerilerini önemli ölçüde geliştirdikleri saptanmıştır. Bu tür yaklaşımlar, öğrencilerin hem akademik başarılarını artırmış hem de STEM alanlarına yönelik ilgilerini yükseltmiştir.

Bu çerçevede, eğitim sürecinde problem çözme becerilerinin etkili şekilde geliştirilmesi, öğrencilerin akademik başarılarını ve yaşam boyu öğrenme kapasitelerini artırmaktadır. Eğitimcilerin, öğrencilerin problem çözme becerilerini güçlendirecek ve onları gerçek dünya problemleriyle ilişkilendirecek öğrenme ortamları ve yaklaşımları tasarlamaları kritik öneme sahiptir (Polya, 1957; Jonassen, 2000; Ling vd., 2024).

6. Sayıların Dilinden Anlama Mutluluğu /Matematik Mutluluğu

Matematiksel düşünme becerileri, öğrencilere analitik düşünme, mantık yürütme ve stratejik problem çözme yetenekleri kazandırarak hem akademik başarılarını artırmakta hem de farklı disiplinlerdeki performanslarına olumlu katkılar sağlamaktadır (Boaler, 2009). Matematik, yalnızca sayılar ve işlemlerle sınırlı olmayıp, öğrencilerin mantıksal ilişkiler kurabilmelerini, neden-sonuç ilişkilerini keşfedebilmelerini ve karmaşık durumları analiz edebilmelerini sağlayan geniş kapsamlı bir düşünme sistemini içerir (Skemp, 1987). Matematik becerileri güçlü olan öğrenciler, problem çözme süreçlerinde daha aktif rol almakta ve zorluklar karşısında daha esnek ve yaratıcı çözümler üretebilmektedir.

Öğrencilerin erken yaşlarda edindikleri temel matematik ve sayısal becerilerin, ileriki yıllardaki akademik başarılarının güçlü bir belirleyicisi olduğu birçok çalışma tarafından ortaya konmuştur (Guhl, 2019). Erken çocukluk döneminde sayı sayma, karşılaştırma, şekil tanımlama ve temel problemleri çözme gibi temel matematik becerileri, sonraki eğitim süreçlerinde daha ileri matematik kavramlarını anlamada kritik bir altyapı oluşturur (Aubrey & Godfrey, 2003; Aubrey, Godfrey, & Dahl, 2006). Bu erken matematik becerileri, çocukların doğal merak ve keşfetme dürtüleri üzerine inşa edilerek, dil, mekânsal düşünme ve hafıza becerilerinin de gelişimine katkıda bulunur (Jordan vd., 2009). Ayrıca erken dönemde kazanılan matematik becerilerinin ilerleyen yıllardaki matematik başarısını doğrudan etkilediği belirtilmektedir (Jordan vd., 2009).

Umay (2003), matematik eğitimini yalnızca sayıların öğrenilmesi ve işlem becerilerinin kazanılması olarak değil, aynı zamanda öğrencilerin düşünme yeteneklerini geliştirici bir araç olarak tanımlamaktadır. Matematik eğitimi, günlük yaşam becerileriyle doğrudan ilişkilidir; olaylar arasında bağlantı kurma, tahminde bulunma, mantık yürütme ve problem çözme gibi üst düzey düşünme becerilerini destekler. Benzer şekilde, Er (2024) tarafından yürütülen güncel bir çalışma, matematiksel ve eleştirel düşünme becerilerinin öğrencilerin akademik başarılarıyla pozitif yönde ilişkili olduğunu ortaya koymuştur. Matematiksel düşünme yeteneğinin artışı, eleştirel düşünme becerileriyle paralel şekilde gelişmekte ve öğrencilerin genel akademik performanslarını olumlu etkilemektedir.

Günümüz eğitim anlayışında, matematiksel düşünce ve eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesi öncelikli bir hedef haline gelmiştir. Bu beceriler, öğrencilerin akademik başarılarının yanı sıra günlük hayatta karşılaştıkları karmaşık problemleri çözebilmeleri ve toplum içinde daha etkili bireyler haline gelmeleri açısından kritik önem taşımaktadır (Binkley vd., 2012). Bu nedenle, eğitimcilerin matematiksel düşünceyi ve mantık yürütme süreçlerini teşvik edecek öğretim yöntemlerini kullanmaları ve öğrencilerin matematikle olan ilişkilerini güçlendirmeleri büyük önem arz etmektedir. Öğrencilerin matematiksel kavramlarla erken yaşlarda tanışmaları ve bu becerileri sürekli kullanmaları, onların yaşam boyu öğrenme kapasitelerini artıracak ve akademik olarak daha başarılı bireyler olmalarına zemin hazırlayacaktır (Boaler, 2009; Umay, 2003).

7. Duyguları Keşfetme Mutluluğu

Duygusal zekâ, bireylerin kendi duygularını fark edebilme, başkalarının duygularını anlayabilme ve duygularını etkin şekilde yönetebilme becerisidir (Goleman, 1996; Salovey & Mayer, 1990). Öğrencilerin eğitim süreçlerinde başarılı olmaları için sosyal-duygusal gelişimlerinin desteklenmesi kritik önem taşır. Duygusal zekâyâ sahip öğrenciler, empati geliştirme, iletişim kurma ve stres yönetimi konularında daha yetkin hale gelirler. Bu beceriler, öğrencilerin sadece akademik başarılarını değil, aynı zamanda sosyal ilişkilerini ve genel yaşam kalitelerini de olumlu yönde etkiler (Yeşilyaprak, 2001).

Goleman (1996), duygusal zekânın akademik başarı kadar önemli olduğunu ve öğrencilerin yaşam boyu başarısında temel bir belirleyici olduğunu savunmaktadır. Duygularını tanıyıp yönetebilen öğrenciler, sosyal ortamlarda daha sağlıklı ilişkiler kurarlar ve çatışma durumlarını daha etkin yönetebilirler. Duygusal zekâ becerilerinin yüksek olduğu öğrencilerde, sosyal etkileşimlerin güçlenmesi ve empatik davranışların artması gözlenmiştir (Salovey & Mayer, 1990).

Duygusal zekânın bireysel performans ve grup dinamikleri üzerindeki etkileri, eğitim ve iş yaşamı başta olmak üzere birçok farklı bağlamda araştırılmıştır. Jordan ve Troth (2021)

tarafından gerçekleştirilen kapsamlı bir araştırmada, duygusal zekânın ekip performansı ve çatışma çözme yöntemleri ile pozitif yönde ilişkili olduğu saptanmıştır. Yüksek duygusal zekâyâ sahip bireylerin bulunduğu ekipler, daha etkili iletişim kurarak işbirliği içerisinde çalışmakta ve çatışmaları daha yapıcı biçimde çözebilmektedir.

Grewal, Brackett ve Salovey (2006), duygusal zekânın duyguların etkin bir şekilde düzenlenmesiyle yakından ilişkili olduğunu ifade etmektedir. Duygu düzenleme becerisi, bireylerin hem kendi iç dünyalarını anlamalarını hem de sosyal çevreleriyle daha olumlu ilişkiler kurmalarını sağlar. Bu süreçte, bireylerin duygularını doğru yöntemlerle ifade edebilmeleri, sosyal ve psikolojik iyi oluşları açısından kritik önem taşımaktadır. Duygu düzenleme yetkinlikleri zayıf olan öğrenciler, daha sık iletişim sorunları ve sosyal çatışmalar yaşayabilmekte; bu durum akademik başarılarını ve genel yaşam doyumlarını olumsuz yönde etkileyebilmektedir (Grewal, Brackett & Salovey, 2006).

Özellikle ilkokul çağındaki öğrencilerde duygusal zekânın geliştirilmesine yönelik yapılan çalışmalar, bu yaş grubunda bu becerinin eğitim ve sosyalizasyon süreçlerinde önemli rol oynadığını göstermektedir. Mavroveli vd. (2009) tarafından yapılan araştırmada, ilkokul çocuklarında duygusal zekânın güvenilir bir şekilde ölçülebileceği ve duygusal zekâ düzeyinin çocukların sosyal ilişkileri, okuldaki davranışları ve öğrenme motivasyonları üzerinde doğrudan etkili olduğu saptanmıştır. Bu bulgular, eğitimcilerin duygusal zekâyı geliştirmeye yönelik etkinliklere ve müfredat programlarına daha fazla yer vermeleri gerektiğine işaret etmektedir.

Bu çerçevede, öğrencilerin duygusal zekâlarının erken yaşlardan itibaren desteklenmesi ve güçlendirilmesi, onların empati becerileri, sosyal ilişkileri ve akademik performansları üzerinde kalıcı ve olumlu etkiler yaratmaktadır. Bu süreçte eğitimcilerin ve ailelerin, öğrencilere duygusal farkındalık ve empatiyi teşvik eden öğrenme ortamları sağlamaları büyük önem taşımaktadır (Goleman, 1995; Salovey & Mayer, 1990).

8. Teknoloji Mutluluğu

Dijital çağın gereklilikleri doğrultusunda, öğrencilerin teknolojiyi etkin, bilinçli ve yaratıcı biçimde kullanabilme becerileri kazanması büyük önem taşımaktadır. Bu bağlamda dijital okuryazarlık, öğrencilerin yalnızca bilgiye erişimlerini kolaylaştırmakla kalmayıp aynı zamanda eleştirel düşünme, problem çözme ve yaratıcı üretim süreçlerini de zenginleştiren temel bir yeterlilik olarak öne çıkmaktadır (Prensky, 2001; Jonassen, 2000). Teknolojiyi anlamlı biçimde kullanan öğrenciler, yalnızca tüketici değil aynı zamanda içerik üreticisi olarak da eğitimin aktif bir öznesi haline gelirler.

Günümüzde teknolojinin en dikkat çekici alanlarından biri olan yapay zekâ (YZ), eğitimden sağlığa, ekonomiden kültüre kadar birçok alanda köklü dönüşümler yaratmaktadır. Eğitim sistemine entegre edilen YZ uygulamaları, öğrenme süreçlerinin bireyselleştirilmesi, öğrenci performansının izlenmesi ve öğretmenlerin iş yükünün hafifletilmesi gibi çeşitli avantajlar sunmaktadır (Chen vd., 2020; Chiu vd., 2023). Wang vd. (2023) tarafından yürütülen bir çalışmada, YZ tabanlı araçlarla ders planlama, içerik oluşturma ve kişiselleştirilmiş öğrenme stratejileri geliştirme gibi alanlarda önemli gelişmeler olduğu ortaya konmuştur. Ayrıca Fidan (2024), YZ destekli öğrenme ortamlarının öğrencilerin motivasyonunu ve katılımını artırarak genel mutluluk düzeylerini olumlu yönde etkileyebileceğini belirtmektedir. Bu bağlamda, eğitim teknolojileriyle öğrencilerin akademik başarılarının yanı sıra duygusal ve sosyal iyilik hâlleri de desteklenmektedir.

Yapay zekâ teknolojilerinin eğitimde kullanılabilmesi için, içerik üreticilerin ve kullanıcıların bu araçları etik bir çerçevede anlaması ve öğrencilere eleştirel dijital bilinç kazandırması gerekmektedir. Holmes (2023) ve Annuş (2024), eğitim alanında çalışanların bu yeni araçları sadece teknik olarak değil, aynı zamanda etik ve pedagojik açıdan da değerlendirmeleri gerektiğini vurgulamaktadır. Öğrencilerin YZ tarafından sunulan bilgileri sorgulayıcı biçimde değerlendirebilmesi için, sınıf ortamında eleştirel düşünme alışkanlıklarının geliştirilmesi yaşamsaldır.

Teknolojik araçların eğitimde etkili kullanımını ele alan çalışmalar, öğrencilerin dijital platformlarda nasıl daha fazla etkileşime geçtiğini de ortaya koymaktadır. Balalle (2024), oyunlaştırma, çevrim içi öğrenme ve sanal sınıf katılımı gibi faktörlerin, öğrenci motivasyonu ve derse katılım üzerinde doğrudan etkili olduğunu belirlemiştir. Özellikle hibrit ve uzaktan eğitim ortamlarında öğrencilerin aktif öğrenme süreçlerine katılımı, teknoloji aracılığıyla daha sürdürülebilir ve etkili hale gelmektedir.

Erken yaşlarda teknoloji kullanımının gelişimsel olarak uygun şekilde planlanması da oldukça önemlidir. McManis ve Gunnewig (2012), çocukların olumlu gelişimlerini desteklemesi için uygun eğitim teknolojilerinin seçilmesi, sınıf uygulamalarına entegre edilmesi ve öğretmen rehberliğinde kullanılması gerektiğini belirtmişlerdir. Bu doğrultuda, öğrencilerin teknolojiyle etkileşimleri sadece bilişsel değil, aynı zamanda sosyal ve duygusal gelişimleri açısından da dikkatli bir şekilde yönlendirilmelidir.

Bu çerçevede, teknolojiyle barışık, dijital okuryazarlık düzeyi yüksek öğrenciler, sadece çağın gerekliliklerine uyum sağlamakla kalmaz, aynı zamanda öğrenme süreçlerine aktif, üretken ve sorumlu bireyler olarak katılım sağlarlar. Eğitmcilerin, teknolojiyi pedagojik amaçlar doğrultusunda kullanarak öğrencilerin eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmeleri, geleceğin nitelikli bireylerinin yetişmesine katkı sağlayacaktır (Prensky, 2001; Jonassen, 2000; Holmes, 2023; Wang vd., 2023).

9. Öz Bakım Mutluluğu

Öz bakım becerileri, bireylerin fiziksel, zihinsel ve duygusal refahlarını sürdürebilmeleri için temel yaşam alışkanlıklarını kapsayan önemli bir alandır. Özellikle öğrenciler için kişisel bakım ve sağlıklı yaşam alışkanlıkları, hem akademik performans hem de sosyal-duygusal gelişim açısından kritik bir rol oynar (Ryan & Deci, 2000). Yeterli öz bakım becerilerine sahip olan öğrenciler, stresle daha iyi başa çıkabilir, odaklanma süreleri artar ve öğrenme süreçlerine daha etkin bir biçimde katılım sağlar.

Araştırmalar, öz bakım becerilerinin erken yaşta kazandırılmasının bireylerin sosyal yeterliliklerini ve özgüvenlerini artırdığını göstermektedir. Zhu vd. (2021) tarafından Japonya’da gerçekleştirilen uzunlamasına bir çalışmada, okul öncesi dönemde kazanılan öz bakım becerilerinin, çocukların ileri yaşlardaki sosyal becerileri ile pozitif yönde ilişkili olduğu ortaya konmuştur. Benzer şekilde, Sezici ve Akkaya (2020), okul öncesi dönemde motor beceriler ile öz bakım becerileri arasında anlamlı bir ilişki bulunduğunu saptamış ve bu becerilerin gelişiminin, çocukların bağımsızlık ve kendine yeterlik duygularını desteklediğini vurgulamışlardır.

Finlandiya ve Çin’de gerçekleştirilen Skillful-Class adlı proje çalışması, ilkokul öğrencilerinin öz düzenleme, sosyal-duygusal öğrenme ve öz bakım alışkanlıklarının gelişmesinde öğretmenlerin rehberliğinin belirleyici olduğunu ortaya koymuştur (Niu & Niemi, 2020). Proje kapsamında elde edilen bulgular, öğretmenlerin bu becerileri sınıf ortamında aktif olarak desteklemeleri durumunda, öğrenci-öğretmen ve öğrenci-veli ilişkilerinin de olumlu

yönde geliştiğini göstermektedir. Bu da, öz bakım alışkanlıklarının sadece bireysel değil, toplumsal bağlamda da yansımaları olduğunu ortaya koymaktadır.

Fiziksel egzersiz ve sağlıklı yaşam alışkanlıklarının ruh sağlığı üzerindeki etkisi de oldukça güçlüdür. Fox (1999), düzenli egzersizin depresyon ve anksiyete gibi psikolojik rahatsızlıkların tedavisinde etkili olduğunu ve genel ruh sağlığını iyileştirdiğini ifade etmektedir. Egzersizin öz güveni artırdığı, duygu durumunu düzenlediği, stresle başa çıkmada bireyleri güçlendirdiği ve uyku kalitesini artırdığı çeşitli çalışmalarla da doğrulanmıştır. Bu bağlamda beden sağlığını destekleyen rutinler, öğrencilerin zihinsel dayanıklılıklarını da artırarak akademik ortamlardaki başarılarına doğrudan katkı sağlar.

Lee ve Loke (2005) tarafından üniversite öğrencileriyle yürütülen bir başka çalışmada, öğrencilerin sağlıkla ilgili sorumluluk alma düzeylerinin düşük olduğu; ancak düzenli fiziksel aktivite, sağlıklı beslenme ve stres yönetimi uygulamalarının psikososyal iyi oluş üzerinde olumlu etkileri olduğu belirlenmiştir. Bu tür öz bakım davranışları, öğrencilerin yaşam kalitesini artırarak akademik ortamlarda daha motive ve üretken olmalarını mümkün kılar.

Bu çerçevede, öz bakım becerileri öğrencilerin gelişiminde ihmal edilmemesi gereken çok yönlü bir alandır. Bu beceriler yalnızca kişisel hijyen ya da sağlık alışkanlıklarıyla sınırlı olmayıp, sosyal ilişkiler, stresle başa çıkma, öz düzenleme ve duygusal dayanıklılık gibi yaşamın tüm alanlarına yayılan etkiler üretmektedir. Eğitimcilerin, öz bakım davranışlarını destekleyen öğrenme ortamları oluşturması ve öğrencileri bu yönde teşvik etmesi, onların hem bireysel hem de toplumsal düzeyde daha sağlıklı bireyler olarak yetişmelerini sağlayacaktır (Ryan & Deci, 2000; Fox, 1999; Zhu vd., 2021; Niu & Niemi, 2020).

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Araştırmada derlenen literatür, içsel motivasyonun güçlendirilmesi için hem kuramsal yaklaşımları (Öz-Belirleme Teorisi, Öz-Yeterlilik Teorisi, Beklenti-Değer Modeli vb.) hem de uygulamada etkili olan yöntemleri (oyun tabanlı öğrenme, teknoloji entegrasyonu, duygusal zekâ eğitimi vb.) bütüncül bir şekilde ele almanın önemini vurgulamaktadır (Schunk, Pintrich & Meece, 2008; Deci & Ryan, 1985). “Mutlu Kedi Modeli”, kedilerin merak ve özgürlük gibi sembolik özelliklerini dokuz farklı mutluluk alanına uyarlayarak, içsel motivasyonu çok yönlü biçimde artırmayı hedeflemektedir. Model, öğrencilerin sosyal-duygusal gereksinimlerini akademik becerilerle bütünleştirdiği için, eğitim uygulamalarında esnek ve dönüştürücü bir potansiyel taşımaktadır.

Bu çalışma kapsamında geliştirilen “Mutlu Kedi Modeli”, öğrencilerin içsel motivasyonlarını çok boyutlu biçimde desteklemeyi hedefleyen metaforik ve kuramsal temellere dayalı özgün bir eğitim modeli olarak ele alınmıştır. Modelin dokuz bileşeni; konuşma, oyun, okuma, yazma, problem çözme, sayıların dilinden anlama, duyguları keşfetme, teknoloji kullanımı ve öz bakım alan yazında yer alan motivasyon teorileri ve çağdaş eğitim yaklaşımlarıyla bütünleştirilerek yapılandırılmıştır. Bu bölümde, modelin teorik çerçeveye olan bütünlüğü ve uygulamadaki potansiyel etkileri, önceki araştırma bulgularıyla karşılaştırmalı biçimde tartışılacaktır.

Öncelikle, Deci ve Ryan’ın (1985; 2000) Öz-Belirleme Teorisi bağlamında, bireyin öğrenmeye yönelik içsel motivasyonunun üç temel psikolojik ihtiyacın; özerklik, yeterlik ve aidiyet karşılanmasıyla sürdürülebilir hale geldiği vurgulanmaktadır. “Mutlu Kedi Modeli” bu üç ihtiyacı doğrudan karşılayan yapıdadır. Örneğin, oyun ve problem çözme mutluluğu bileşenleri öğrencilerin özerklik ve karar verme becerilerini desteklerken, duyguları keşfetme ve konuşma mutluluğu öğrencilerin aidiyet hissini ve sosyal bağlarını güçlendirmektedir.

Yazma ve okuma mutluluğu ise yeterlik algısını destekleyen araçlar olarak tanımlanabilir (Flower & Hayes, 1981; Bandura, 1997).

Modelin her bileşeni, farklı teorik yaklaşımlarla da örtüşmektedir. Örneğin, problem çözme mutluluğu alanı Polya'nın (1957) dört adımlı problem çözme yaklaşımıyla, Jonassen'in (2000) yapılandırmacı problem çözme modellemesiyle ve Bransford ve Schwartz'ın (1999) transfer odaklı öğrenme anlayışıyla uyum göstermektedir. Aynı şekilde, yazma mutluluğu bileşeni, Graham ve Perin'in (2007) yazma öğretimi üzerine yaptığı meta-analitik çalışmalarda bulgularla da desteklenmektedir. Bu bağlamda modelin, klasik kuramlarla güncel uygulamalar arasında bir köprü işlevi gördüğü ifade edilebilir.

Teknoloji mutluluğu başlığı altında yer alan yapay zekâ, dijital okuryazarlık ve oyunlaştırma unsurları, günümüzde eğitimin dijitalleşmesiyle birlikte öğrenci motivasyonunu artıran başlıca faktörler arasında yer almaktadır. Wang vd. (2023) ve Holmes (2023), yapay zekânın öğretim sürecini bireyselleştirme kapasitesinin, öğrencinin öğrenme deneyimine doğrudan katkı sunduğunu belirtmektedir. Aynı şekilde, Chen vd. (2020) ve Balalle (2024), dijital ortamda öğrenme motivasyonunun artırılmasında oyunlaştırma ve etkileşimli içeriklerin etkisini vurgulamaktadır.

Modelin duyguları keşfetme mutluluğu bileşeni, Salovey ve Mayer'in (1990) duygusal zekâ kuramıyla örtüşmektedir. Goleman (1995), duygusal zekânın öğrenme süreçlerindeki sosyal-duygusal etkileşimleri güçlendirdiğini ve öğrencinin kendine yönelik farkındalığını artırarak öğrenmeyi daha anlamlı hale getirdiğini ifade eder. Jordan ve Troth'un (2021) araştırmaları, duygusal zekâ düzeyi yüksek öğrencilerin takım çalışmalarında daha uyumlu ve üretken olduklarını ortaya koymaktadır. Bu da, modelin grup çalışmasına dayalı öğretim ortamlarıyla da uyumlu bir yapı sunduğunu göstermektedir.

Modelin “öz bakım” bileşeni, öğrencilerin sadece akademik başarılarını değil, aynı zamanda genel yaşam kalitelerini artırmayı hedeflemektedir. Ryan ve Deci (2000), öz düzenleme ve psikolojik iyi oluş arasında güçlü bir bağlantı olduğunu vurgulamaktadır. Zhu vd. (2021) ve Niu & Niemi (2020) gibi araştırmalar, öz bakım becerilerinin çocukların sosyal becerileri ve öğrenmeye katılımlarını artırdığını göstermektedir. Öz bakımın öğrenmeye olan etkisi, bireyin dikkat süresi, stresle başa çıkma kapasitesi ve duygusal dayanıklılığı üzerinden açıklanabilir (Fox, 1999).

Metaforik çerçevelerin motivasyonel etkileri de tartışmaya değerdir. Özellikle kedinin dokuz canı metaforu, öğrencilerin öğrenme sürecinde karşılaştıkları engelleri aşmaları için bir direnç ve yenilenme simgesi olarak işlev görmektedir. Cameron (2003) ve Black (1979), çocukların metaforlar yoluyla soyut kavramları daha kolay içselleştirdiğini vurgulamaktadır. Nitekim McCloud'un (2006) “Kova Doldurma” metaforu veya Brown & Moffett'in (1999) “Kahramanın Yolculuğu” modeli gibi diğer metaforik öğrenme yapılarında da benzer bir motivasyonel yapı gözlemlenmektedir.

Bütüncül bir bakışla, “Mutlu Kedi Modeli” yalnızca kuramsal olarak güçlü bir yapı sunmakla kalmayıp, pedagojik olarak da uygulanabilir, bütüncül ve dönüştürücü bir model olarak öne çıkmaktadır. Modelin, öğrencilerin çok yönlü gelişimini desteklemesi, akademik başarıyı sosyal ve duygusal gelişimle entegre etmesi, öğrenmeyi zevkli hale getirmesi ve bireysel farklılıkları gözetmesi açısından eğitimde yenilikçi bir yaklaşım sunduğu söylenebilir. Gelecekte bu modelin deneysel çalışmalarla test edilmesi, öğrenci yaş gruplarına ve kültürel bağlama göre uyarlanması, etkisinin ölçülmesi ve öğretmen eğitimi programlarıyla bütünleştirilmesi önerilmektedir.

Sonuç olarak bu çalışma, “Mutlu Kedi” modelinin ilkökul öğrencilerinin içsel motivasyonlarını artırmadaki potansiyelini incelemiş ve bu modelin eğitimde çok yönlü bir öğrenme ve gelişim aracı olarak nasıl işlev görebileceğini ortaya koymuştur. Motivasyon, öğrenme sürecinin temel yapı taşlarından biri olup, bireyin akademik başarısı kadar yaşam boyu öğrenme tutumunu da doğrudan etkileyen bir unsur olarak değerlendirilmektedir (Ryan & Deci, 2000). Bu bağlamda kedilerin “dokuz canı” metaforu, sadece sembolik değil aynı zamanda pedagojik bir değer taşımakta; her bir “can”, öğrencinin öğrenme yolculuğundaki farklı gelişim alanlarını ve öğrenme mutluluklarını temsil etmektedir.

Motivasyon literatüründe özellikle içsel motivasyonun, kalıcı öğrenme ve yüksek katılım düzeyleri ile ilişkilendirildiği bilinmektedir (Deci & Ryan, 1985; Schunk, Pintrich & Meece, 2008). “Mutlu Kedi” modeli, bu kuramsal temeller üzerine inşa edilmiş olup, öğrencilerin çok boyutlu ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde yapılandırılmış dokuz bileşen sunar: Konuşma, oyun, okuma, yazma, problem çözme, matematiksel düşünme, duygusal farkındalık, teknolojik yeterlik ve öz bakım. Bu bileşenler hem bilişsel hem de duyuşsal alanlarda öğrencilerin gelişimini desteklemekte ve onları öğrenme sürecinde daha etkin kılmaktadır.

Kediler, çocukların dünyasında merak, özgürlük ve esneklik gibi değerlerle özdeşleşmiş bir figürdür. Bu nedenle kedilerin metaforik olarak kullanımı, çocuklarla duygusal bir bağ kurma ve öğrenmeyi içselleştirme açısından güçlü bir araçtır (Black, 1979; Cameron, 2003). Modelin bu yönü, öğrencilere karşılaştıkları zorluklar karşısında direnç geliştirme, her yeni “can” ile öğrenmeye yeniden tutunma ve öğrenme süreçlerine esnek biçimde adapte olma fırsatı sunar. Bu bağlamda, kedilerin “dokuz can” metaforuna dayanan Mutlu Kedi Modeli kapsamında içsel motivasyonu destekleyen bu dokuz mutluluk alanını Şekil 1 ile özetlenmiştir.



Şekil 1. Mutlu Kedi Modeli Kapsamında Dokuz Mutluluk Alanı

Şekil 1'i oluşturan her bir mutluluk alanı, öğrencinin gelişimsel ihtiyaçlarına yönelik özgün katkılar sunmaktadır. Örneğin, konuşma ve yazma mutluluğu, dilsel ve bilişsel gelişimi desteklerken; oyun mutluluğu, öğrencilerin iş birliği, yaratıcılık ve problem çözme becerilerini teşvik eder. Okuma alışkanlığı, analitik düşünme ve kelime dağarcığını zenginleştirirken; duyguları keşfetme mutluluğu öğrencinin empati, öz farkındalık ve sosyal becerilerini geliştirir (Goleman, 1995; Salovey & Mayer, 1990). Benzer şekilde, teknolojik araçlar ve yapay zekâ tabanlı öğrenme ortamları, bireyselleştirilmiş öğrenmeyi destekleyerek çağın gerektirdiği dijital okuryazarlığı kazandırır (Prensky, 2001; Holmes, 2023). Öz bakım mutluluğu ise bireyin fiziksel, zihinsel ve duygusal sağlığına yönelerek öğrenme için gerekli olan temel refahı inşa eder (Fox, 1999; Zhu vd., 2021).

Sonuç olarak, “Mutlu Kedi” modeli, motivasyon temelli ve metaforik olarak güçlü bir öğrenme yaklaşımı olarak, öğrencilerin bireysel farklılıklarına duyarlı, katılımcı ve anlamlı öğrenme ortamları inşa etmeyi hedeflemektedir. Bu model, sadece akademik performansı değil; psikolojik dayanıklılığı, merakı, öz farkındalığı ve yaşam becerilerini de geliştiren bir eğitim vizyonu sunar. Özellikle ilkökul düzeyinde uygulanabilecek bu model, çağdaş eğitimin talep ettiği esneklik, duygusal zekâ ve disiplinler arası düşünme becerilerini destekleyerek, öğrenmeyi hem anlamlı hem de sürdürülebilir kılmak adına güçlü bir potansiyel taşımaktadır.

Lisans Bilgileri

Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi'nde yayımlanan eserler Creative Commons Atıf-Gayri Ticari 4.0 Uluslararası Lisansı ile lisanslanmıştır.

Copyrights

The works published in Electronic Journal of Education Sciences are licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.

Etik kurul onayı

Derleme türü bir araştırma olduğu için çalışma herhangi bir insan katılımcı verisi içermemekte olup etik kurul onayı gerektirmemektedir.

Etik Beyannamesi

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında belirtilen kurallara uyulduğunu ve “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbirini gerçekleştirmediğimizi beyan ederiz. Aynı zamanda yazarlar arasında çıkar çatışmasının olmadığını, tüm yazarların çalışmaya katkı sağladığını ve her türlü etik ihlalde sorumluluğun makale yazarlarına ait olduğunu bildiririz.

Yazar Çıkar Çatışma Beyanı

Yazarlar arasında herhangi bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Yazar Katkı Oranları

Araştırma tek yazarlıdır. Tüm makale 1. yazar tarafından hazırlanmıştır.

Kaynakça

Adipat, S., Laksana, K., Busayanon, K., Asawasowan, A., & Adipat, B. (2021). Engaging students in the learning process with game-based learning: The fundamental concepts. *International Journal of Technology in Education (IJTE)*, 4(3), 542–552. <https://doi.org/10.46328/ijte.169>

- Altunkaya, H. (2018). The impact of activity-based oral expression course on speech self-efficacy of students. *Journal of Education and Training Studies*, 6(1), 137–150.
- Anastasiadis, T., Lampropoulos, G., & Siakas, K. (2018). Digital game-based learning and serious games in education. *International Journal of Advances in Scientific Research and Engineering*, 4(12), 139–144.
- Anderson, J. R. (1993). Problem solving and learning. *American Psychologist*, 48(1), 35–44. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.48.1.35>
- Annuš, N. (2024). Education in the age of artificial intelligence. *TEM Journal*, 13(1), 404–413. <https://www.ceeol.com/search/article-detail?id=1177261>
- Aubrey, C., & Godfrey, R. (2003). The development of children's early numeracy through Key Stage 1. *British Educational Research Journal*, 29(6), 821–840.
- Aubrey, C., Godfrey, R., & Dahl, S. (2006). Early mathematics development and later achievement: Further evidence. *Mathematics Education Research Journal*, 18, 27–46. <https://doi.org/10.1007/BF03217428>
- Balalle, H. (2024). Exploring student engagement in technology-based education in relation to gamification, online/distance learning, and other factors: A systematic literature review. *Social Sciences & Humanities Open*, 9, 100870. <https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2024.100870>
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W. H. Freeman.
- Barman, A. G. T., & Hülya, Ö. (2024). Radyo, televizyon ve sinema eğitiminde oyun tabanlı öğrenmenin akademik motivasyona etkisi. *Uluslararası İletişim ve Sanat Dergisi*, 5(12), 26–45.
- Bastug, M. (2014). The structural relationship of reading attitude, reading comprehension and academic achievement. *International Journal of Social Sciences and Education*, 4(4), 931–946.
- Bigozzi, L., Vettori, G., & Incognito, O. (2023). The role of preschoolers' home literacy environment and emergent literacy skills on later reading and writing skills in primary school: A mediational model. *Frontiers in Psychology*, 14, 1113822. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1113822>
- Binkley, M., Erstad, O., Herman, J., Raizen, S., Ripley, M., Miller-Ricci, M., & Rumble, M. (2012). Defining twenty-first century skills. In P. Griffin, B. McGaw, & E. Care (Eds.), *Assessment and teaching of 21st century skills* (pp. 17–66). Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-007-2324-5_2
- Black, M. (1979). More about metaphor. In A. Ortony (Ed.), *Metaphor and thought* (pp. 19–41). Cambridge University Press.
- Boaler, J. (2009). Can mathematics problems help with the inequities in the world?: Discussion of Part II: Sociocultural factors. In B. Greer, S. Mukhopadhyay, S. A. Powell, & O. Zaslavsky (Eds.), *Words and worlds: Modelling verbal descriptions of situations* (pp. 139–146). Sense Publishers. https://doi.org/10.1163/9789087909383_009
- Boctor, L. (2013). Active-learning strategies: The use of a game to reinforce learning in nursing education. A case study. *Nurse Education in Practice*, 13(2), 96–100. <https://doi.org/10.1016/j.nepr.2012.07.010>

- Bransford, J. D., & Schwartz, D. L. (1999). Rethinking transfer: A simple proposal with multiple implications. *Review of Research in Education*, 24(1), 61–100.
- Brown, J. L., & Moffett, C. A. (1999). *The hero's journey: How educators can transform schools and improve learning*. ASCD.
- Bundick, M. J., Quaglia, R. J., Corso, M. J., & Haywood, D. E. (2014). Promoting student engagement in the classroom. *Teachers College Record*, 116(4), 1–34.
- Cameron, L. (2003). *Metaphor in educational discourse*. A&C Black.
- Cempron, D. N. L. (2021). Motor, play and self-care skills: An index of children's pre-indications. *Online Submission*, 9(5), 294–305.
- Cerasoli, C. P., Nicklin, J. M., & Ford, M. T. (2014). Intrinsic motivation and extrinsic incentives jointly predict performance: A 40-year meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 140(4), 980–1008.
- Chen, X., Xie, H., & Hwang, G. J. (2020). A multi-perspective study on artificial intelligence in education: Grants, conferences, journals, software tools, institutions, and researchers. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 1, 100005. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2020.100005>
- Chen, Z. (2022). Exploring the application scenarios and issues facing Metaverse technology in education. *Interactive Learning Environments*, 32(5), 1975–1987. <https://doi.org/10.1080/10494820.2022.2133148>
- Chen, Z. H., Chen, H. H. J., & Dai, W. J. (2018). Using narrative-based contextual games to enhance language learning: A case study. *Journal of Educational Technology & Society*, 21(3), 186–198.
- Chiu, T. K., Xia, Q., Zhou, X., Chai, C. S., & Cheng, M. (2023). Systematic literature review on opportunities, challenges, and future research recommendations of artificial intelligence in education. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 4, 100118. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2022.100118>
- Cook, D. A., & Artino Jr, A. R. (2016). Motivation to learn: An overview of contemporary theories. *Medical Education*, 50(10), 997–1014.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). The general causality orientations scale: Self-determination in personality. *Journal of Research in Personality*, 19(2), 109–134. [https://doi.org/10.1016/0092-6566\(85\)90023-6](https://doi.org/10.1016/0092-6566(85)90023-6)
- Dichev, C., & Dicheva, D. (2017). Gamifying education: What is known, what is believed and what remains uncertain: A critical review. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 14(1), 9. <https://doi.org/10.1186/s41239-017-0042-5>
- Dicheva, D., Dichev, C., Agre, G., & Angelova, G. (2015). Gamification in education: A systematic mapping study. *Journal of Educational Technology & Society*, 18(3), 75–88.
- Er, Z. (2024). Examination of the relationship between mathematical and critical thinking skills and academic achievement. *Pedagogical Research*, 9(1), em0176. <https://doi.org/10.29333/pr/14028>
- Fidan, M. (2023). Happy class. *Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 426–439. <https://doi.org/10.57135/jier.1346663>

- Fidan, M. (2024). Happy student in the age of artificial intelligence. *Artificial Intelligence Theory and Applications*, 4(1), 57–75
- Filgona, J., Sakiyo, J., Gwany, D. M., & Okoronka, A. U. (2020). Motivation in learning. *Asian Journal of Education and Social Studies*, 10(4), 16–37.
- Fischer, A., Greiff, S., & Funke, J. (2012). The process of solving complex problems. *Journal of Problem Solving*, 4(1), 19–42.
- Flower, L., & Hayes, J. R. (1981). A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication*, 32(4), 365–387.
- Fox, K. R. (1999). The influence of physical activity on mental well-being. *Public Health Nutrition*, 2(3A), 411–418.
- Freire, P. (1983). The importance of the act of reading. *Journal of Education*, 165(1), 5–11. <https://doi.org/10.1177/002205748316500103> (Original work published 1983.)
- Galbraith, D. (2009). Writing as discovery. *British Journal of Educational Psychology Monograph Series II, Number 6 – Teaching and Learning Writing*, 5–26.
- Gee, J. P. (2003). What video games have to teach us about learning and literacy. *Computers in Entertainment (CIE)*, 1(1), 20–20. <https://doi.org/10.1145/950566.950595>
- Gick, M. L. (1986). Problem-solving strategies. *Educational Psychologist*, 21(1–2), 99–120. <https://doi.org/10.1080/00461520.1986.9653026>
- Goleman, D. (1996). *Duygusal Zeka* (B. S. Yüksel, Trans.). Varlık Yayınları. (Original work published 1995.)
- Grabe, W., & Stoller, F. L. (2019). *Teaching and researching reading* (3rd ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315726274>
- Graham, S., & Perin, D. (2007). What we know, what we still need to know: Teaching adolescents to write. *Scientific Studies of Reading*, 11(4), 313–335. <https://doi.org/10.1080/10888430701530642>
- Grewal, D., Brackett, M., & Salovey, P. (2006). Emotional intelligence and the self-regulation of affect. In D. K. Snyder, J. Simpson, & J. N. Hughes (Eds.), *Emotion regulation in couples and families: Pathways to dysfunction and health* (pp. 37–55). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/11468-002>
- Guan, X., Sun, C., Hwang, G. J., Xue, K., & Wang, Z. (2022). Applying game-based learning in primary education: A systematic review of journal publications from 2010 to 2020. *Interactive Learning Environments*, 32(2), 534–556. <https://doi.org/10.1080/10494820.2022.2091611>
- Gugerty, L. (2006, October). Newell and Simon's logic theorist: Historical background and impact on cognitive modeling. In *Proceedings of the Human Factors and Ergonomics Society Annual Meeting* (Vol. 50, No. 9, pp. 880–884). Sage Publications. <https://doi.org/10.1177/154193120605000911>
- Guhl, P. (2019). The impact of early math and numeracy skills on academic achievement in elementary school. (Unpublished master's thesis). Eastern Illinois University. <https://thekeep.eiu.edu/theses/4441>
- Güneş, F. (2016). Kağıttan ekrana okuma alanındaki gelişmeler (From paper to screen:

- Developments in the field of reading). *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 5(1), 1–18. <https://doi.org/10.14686/buefad.v5i1.5000155474>
- Heckhausen, J., & Heckhausen, H. (Eds.). (2018). *Motivation and action* (2nd ed.). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-65094-4>
- Holmes, W. (2023). The unintended consequences of artificial intelligence and education. *UCL Discovery*. <https://discovery.ucl.ac.uk/id/eprint/10165467/>
- Jääskä, E., & Aaltonen, K. (2022). Teachers' experiences of using game-based learning methods in project management higher education. *Project Leadership and Society*, 3, 100041. <https://doi.org/10.1016/j.plas.2022.100041>
- Jonassen, D. H. (2000). *Computers as mindtools for schools: Engaging critical thinking* (2nd ed.). Prentice Hall.
- Jordan, N. C., Kaplan, D., Ramineni, C., & Locuniak, M. N. (2009). Early math matters: Kindergarten number competence and later mathematics outcomes. *Developmental Psychology*, 45(3), 850–867. <https://doi.org/10.1037/a0014939>
- Jordan, P. J., & Troth, A. C. (2021). Managing emotions during team problem solving: Emotional intelligence and conflict resolution. In R. J. Burke & L. M. Cooper (Eds.), *Emotion and performance* (pp. 195–218). CRC Press. <https://doi.org/10.1201/9780367854949-12>
- Kayaalp, F., Meral, E., & Başcı Namlı, Z. (2022). An analysis of the effect of writing-to-learn activities regarding students' academic achievement and self-regulation skills in writing. *Participatory Educational Research*, 9(1), 324–348. <https://doi.org/10.17275/per.22.18.9.1>
- Kucher, T. (2021). Principles and best practices of designing digital game-based learning environments. *International Journal of Technology in Education and Science*, 5(2), 213–223.
- Kühn, S., Kugler, D. T., Schmalen, K., Weichenberger, M., Witt, C., & Gallinat, J. (2019). Does playing violent video games cause aggression? A longitudinal intervention study. *Molecular Psychiatry*, 24(8), 1220–1234. <https://doi.org/10.1038/s41380-018-0031-7>
- Lazowski, R. A., & Hulleman, C. S. (2016). Motivation interventions in education: A meta-analytic review. *Review of Educational Research*, 86(2), 602–640. <https://doi.org/10.3102/0034654315617832>
- Lee, R. L., & Loke, A. Y. (2005). Health-promoting behaviors and psychosocial well-being of university students in Hong Kong. *Public Health Nursing*, 22(3), 209–220. <https://doi.org/10.1111/j.0737-1209.2005.220304.x>
- Li, C. (2017). Attitudes towards digital game-based learning of Chinese primary school English teachers. (Doctoral dissertation, University of Edinburgh). <https://hdl.handle.net/1842/31039>
- Limpo, T., & Alves, R. A. (2017). Relating beliefs in writing skill malleability to writing performance: The mediating role of achievement goals and self-efficacy. *Journal of Writing Research*, 9(2), 97–125. <https://doi.org/10.17239/jowr-2017.09.02.01>
- Ling, Y., Zhou, L., Zhang, B., & Ren, H. (2024). Developing middle school students' problem-solving ability through interdisciplinary project-based learning. *Education for Chemical*

- Engineers*, 46, 43–53.
- Maslow, A. H. (1954). The instinctoid nature of basic needs. *Journal of Personality*, 22, 326–347. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.1954.tb01136.x>
- Mavroveli, S., Petrides, K. V., Sangareau, Y., & Furnham, A. (2009). Exploring the relationships between trait emotional intelligence and objective socio-emotional outcomes in childhood. *British Journal of Educational Psychology*, 79(2), 259–272.
- McCloud, C. (2016). *Have you filled a bucket today?: A guide to daily happiness for kids*. Bucket Fillers.
- McManis, L. D., & Gunnewig, S. B. (2012). Finding the education in educational technology with early learners. *Young Children*, 67(3), 14–24.
- Niu, S. J., & Niemi, H. (2020). Teachers' support of students' social-emotional and self-management skills using a solution-focused skillful-class method. *The European Journal of Social & Behavioural Sciences*, XXVII(3), 3095–3113. <https://doi.org/10.15405/ejsbs.269>
- Noddings, N. (2006). *Eğitim ve mutluluk* (Z. Bilgin, Çev.). Kitap Yayınevi.
- Norman, G. R. (1988). Problem-solving skills, solving problems and problem-based learning. *Medical Education*, 22(4), 279–286.
- Nottingham, J., & Renton, M. (2016). *Challenging learning through dialogue: Strategies to engage your students and develop their language of learning*. Corwin Press.
- Pajares, F. (2003). Self-efficacy beliefs, motivation, and achievement in writing: A review of the literature. *Reading & Writing Quarterly*, 19(2), 139–158. <https://doi.org/10.1080/10573560308222>
- Paris, S. G. (2005). Reinterpreting the development of reading skills. *Reading Research Quarterly*, 40(2), 184–202. <https://doi.org/10.1598/RRQ.40.2.3>
- Pautasso, M. (2013). Ten simple rules for writing a literature review. *PLoS Computational Biology*, 9(7), e1003149. <https://doi.org/10.1371/journal.pcbi.1003149>
- Pho, A., & Dinscore, A. (2015). Game-based learning. *Instructional Technology Committee, Association of College and Research Libraries, American Library Association*.
- Pintrich, P. R., & Schunk, D. H. (2002). *Motivation in education: Theory, research, and applications* (2nd ed.). Prentice Hall.
- Polya, G. (1957). *How to solve it?* (2nd ed.). Princeton University Press.
- Prensky, M. (2001). The games generations: How learners have changed. *Digital Game-Based Learning*, 1(1), 1–26.
- Pressley, M. (2002). Metacognition and self-regulated comprehension. In A. E. Farstrup & S. J. Samuels (Eds.), *What research has to say about reading instruction* (3rd ed., pp. 291–309). International Reading Association.
- Rowe, J. P., Shores, L. R., Mott, B. W., & Lester, J. C. (2011). Integrating learning, problem solving, and engagement in narrative-centered learning environments. *International Journal of Artificial Intelligence in Education*, 21(1–2), 115–133.
- Rowley, J., & Slack, F. (2004). Conducting a literature review. *Management Research News*,

- 27(6), 31–39.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54–67. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1020>
- Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9(3), 185–211.
- Savaş, S., Güler, O., Çoban, G., & Güzel, M. S. (2021). Eğitimde dijital oyunlar ve oyun ile öğrenme. *International Journal of Active Learning*, 6(2), 117–140.
- Scardamalia, M., & Bereiter, C. (1987). Knowledge telling and knowledge transforming in written composition. In S. Rosenberg (Ed.), *Advances in applied psycholinguistics* (Vol. 2, pp. 142–175). Cambridge University Press.
- Schunk, D. H. (2012). Attributions as motivators of self-regulated learning. In D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (Eds.), *Motivation and self-regulated learning: Theory, research, and applications* (pp. 245–266). Routledge.
- Schunk, D. H., Pintrich, P. R., & Meece, J. L. (2008). *Motivation in education: Theory, research, and applications* (3rd ed.). Pearson/Merrill Prentice Hall.
- Sezici, E., & Akkaya, D. D. (2020). The effect of preschool children’s motor skills on self-care skills. *Early Child Development and Care*, 190(6), 963–970. <https://doi.org/10.1080/03004430.2020.1737040>
- Skemp, R. R. (2012). *The psychology of learning mathematics: Expanded American edition*. Routledge.
- Smit, E., & Smith, B. P. (2023). Dealing with death: The role of animal-themed literature in supporting children with grief and loss. *Human-Animal Interactions*, 1(1), Article 2. <https://doi.org/10.1079/hai.2023.0002>
- Snow, C. E. (2010). Academic language and the challenge of reading for learning about science. *Science*, 328(5977), 450–452. <https://doi.org/10.1126/science.1182597>
- Sukma, E., Mahyudin, R., Rahmatina, R., & Suriani, A. (2019, March). Problems in oral language teaching in primary school. In *Seventh International Conference on Languages and Arts (ICLA 2018)* (pp. 379–383). Atlantis Press. <https://doi.org/10.2991/icla-18.2019.62>
- Suvilehto, P. (2019). A study of animal characters as representations of humans: The animality/bibliotherapy test. *Journal of Poetry Therapy*, 32(2), 95–108.
- Umay, A. (2003). Matematiksel muhakeme yeteneği. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(24), 234–245.
- UNICEF. (2022, June). Primary school age education. *UNICEF Data*. <https://data.unicef.org/topic/education/primary-education/>
- Ur, P. (1996). *A course in language teaching: Practice and theory*. Cambridge University Press.
- Vallerand, R. J. (1997). Toward a hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation. In M. P. Zanna (Ed.), *Advances in Experimental Social Psychology* (Vol. 29, pp. 271–360). Academic Press. [https://doi.org/10.1016/S0065-2601\(08\)60019-2](https://doi.org/10.1016/S0065-2601(08)60019-2)
- Wang, H., Fu, T., Du, Y., et al. (2023). Scientific discovery in the age of artificial intelligence.

- Nature*, 620(7948), 47–60. <https://doi.org/10.1038/s41586-023-06221-2>
- Wang, L., & Wang, L. (2024). Relationships between motor skills and academic achievement in school-aged children and adolescents: A systematic review. *Children*, 11(3), 336. <https://doi.org/10.3390/children11030336>
- Wigfield, A., & Eccles, J. S. (2000). Expectancy–value theory of achievement motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 68–81. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1015>
- Yeşilyaprak, B. (2001). Duygusal zekâ ve eğitim açısından doğurguları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 25, 139–146.
- Zhang, Y. (2009). Reading to speak: Integrating oral communication skills. *English Teaching Forum*, 47(1), 32–34.
- Zhu, Z., Tanaka, E., Tomisaki, E., Watanabe, T., Sawada, Y., Li, X., Jiao, D., Ajmal, A., Matsumoto, M., Zhu, Y., & Anme, T. (2021). Do it yourself: The role of early self-care ability in social skills in Japanese preschool settings. *School Psychology International*, 43(1), 71–87. <https://doi.org/10.1177/01430343211063211>