

**OYUNLAŞTIRMA UYGULAMASINDA KULLANILAN
OYUN ELEMENTLERİNE YÖNELİK ÖĞRENCİLERİN
ÖĞRETMENLERİN VE VELİLERİN GÖRÜŞLERİ: İÇSEL
MOTİVASYON VE TEKNOLOĞİ KABUL ÇALIŞMASI**

YASEMİN MERT

HAZİRAN, 2017

**OYUNLAŞTIRMA UYGULAMASINDA KULLANILAN
OYUN ELEMENTLERİNE YÖNELİK ÖĞRENCİLERİN
ÖĞRETMENLERİN VE VELİLERİN GÖRÜŞLERİ: İÇSEL
MOTİVASYON VE TEKNOLOĞİ KABUL ÇALIŞMASI**

**BAHÇEŞEHİR ÜNİVERSİTESİ
EĞTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜŐÜ
YÜKSEK LİSANS TEZİ**

YASEMİN MERT

**EĞTİM TEKNOLOĞİSİ DALINDA YÜKSEK LİSANS
DERECESİ İÇİN GEREKLİ ÇALIŞMALAR YERİNE
GETİRİLMİŞTİR**

HAZİRAN, 2017

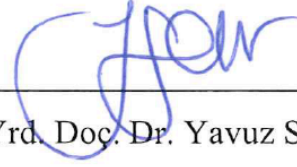
Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nün Onayı



Yrd. Doç. Dr. Sinem VATANARTIRAN

Enstitü Müdürü

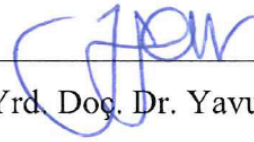
Bu tezin Yüksek Lisans derecesinde bir tez olarak gerekli çalışmaları yerine getirdiğini onaylıyorum.



Yrd. Doç. Dr. Yavuz SAMUR

Koordinatör

Okuduğumuz bu tezin Yüksek Lisans derecesinde bir tez olarak onaylanması, düşünçemize göre, amaç ve kalite olarak tamamen uygundur.



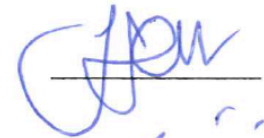
Yrd. Doç. Dr. Yavuz SAMUR

Tez Danışmanı

Komite Üyeleri

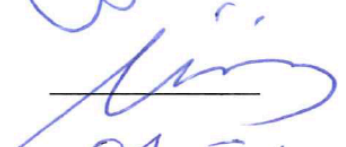
Yrd. Doç. Dr. Yavuz SAMUR

(BAU, BÖTE)



Dr. Lili HURİOğLU

(BAU, OÖE)



Yrd. Doç. Dr. Selay ARKÜN KOCADERE

(HÜ, BÖTE)



Bu tezdeki tüm bilgilerin akademik kurallara ve etik ilkelere uygun olarak elde edildiğini ve sunulduğunu; ayrıca bu kuralların ve ilkelerin gerektirdiği şekilde, bu çalışmadan kaynaklanmayan bütün atıfları yaptığımı beyan ederim.

Ad, Soyad: Yasemin Mert

İmza :



ÖZ

OYUNLAŞTIRMA UYGULAMASINDA KULLANILAN OYUN ELEMENTLERİNE YÖNELİK ÖĞRENCİLERİN ÖĞRETMENLERİN VE VELİLERİN GÖRÜŞLERİ: İÇSEL MOTİVASYON VE TEKNOLOJİ KABUL ÇALIŞMASI

Mert, Yasemin

Yüksek Lisans, Eğitim Teknolojisi Yüksek Lisans Programı

Tez Yöneticisi: Yrd. Doç. Dr. Yavuz SAMUR

Haziran 2017, 156 sayfa

Oyunlaştırma oyun olmayan ortamlarda oyun dinamikleri, mekanikleri ve bileşenlerinin kullanılması olarak tanımlanmaktadır. Sınıf yönetiminde oyunlaştırma ise, öğrencilerin bazı istenilen davranışlarına yönelik olarak motivasyonlarının, performanslarının, tutumlarının ve ilgilerinin artırılması ve sınıf yönetimine entegrasyonu olarak tanımlanabilir. Bu bağlamda çalışmanın üç temel amacı vardır. Birinci amacı, oyunlaştırma uygulamasına göre uyarlanmış teknoloji kabul modeli ölçeği uygulanarak öğretmenlerin oyunlaştırma uygulamasına yönelik görüşlerini incelemektir. İkinci amacı, öğretmenlerin oyunlaştırma uygulamasını kullanmalarının öğrencilerin içsel motivasyonu üzerindeki etkilerini incelemektir. Üçüncü amacı ise, öğretmenlerin (N=45), öğrencilerin (N=304) ve velilerin (N=83) oyunlaştırma uygulamasında yer alan oyun elementleri ile ilgili görüşlerini incelemektir. Bu görüşleri incelemek için nicel ve nitel yöntemlerin tek bir araştırmada birleştirildiği karma araştırma deseni kullanılmıştır.

Çalışmanın nicel boyutu, öğretmen ve öğrencilere uygulanan Likert tipi ölçeklerden oluşmaktadır. Öğretmenler için oyunlaştırma uygulamasına göre

uyarlanmış teknoloji kabul modeli anketi kullanılmıştır. Buna ek olarak öğretmenlere oyunlaştırma uygulaması ile ilgili görüş anketi (Likert ve açık uçlu sorular) de kullanılmıştır. Öğrenciler için ise oyunlaştırma uygulamasına göre uyarlanmış içsel motivasyon ölçeği kullanılmıştır. Ayrıca öğrenciler için oyunlaştırma uygulaması ile ilgili Likert ve açık uçlu sorulardan oluşan görüş anketi kullanılmıştır. Çalışmanın nitel boyutu ise öğretmen ve öğrencilere uygulanan yarı yapılandırılmış görüşmeler ve velilere uygulanan açık uçlu sorular içeren ankette oluşmaktadır.

Çalışmanın nicel ve nitel bulguları incelendiğinde, öğrencilerin oyunlaştırma uygulamasına yönelik tutum puanları yüksek olmasına rağmen içsel motivasyonları yaşları arttıkça azaldığı ortaya çıkmaktadır. Öğretmenlerde ise branşlarına, yaşlarına, mesleki kıdemlerine ve kullanım sıklıklarına göre teknoloji kabulünde farklılıklar bulunmuştur. Oyunlaştırma uygulamasının derslerde kullanılmasının a) öğretmen ve öğrenci motivasyonunu olumlu yönde etkilediği, b) öğretmenlerin sınıf yönetimini sağlamada yararlı olduğu, c) öğrencilerin ödevlerini yapması konusunda daha düzenli olmaya başladıkları, d) ödevlerini unutan öğrenciler için uygulamanın hatırlatıcı niteliği taşıdığı, e) öğrencilerin sınıf içi davranışları ve akademik başarılarında da olumlu değişimler görüldüğü, f) uygulama içerisinde yer alan mesajlaşma kısmının kullanılmasının öğretmen ve veli iletişimini hızlandırdığı ortaya çıkmıştır. Öte yandan, g) öğretmenler öğrencilerin yaptıkları olumlu davranışlara göre ödül verilmesinden dolayı öğrencilerin ödüle bağımlı hale geldikleri h) öğrencilerin ödül alabilmek için sorumluluklarını yerine getirmeye çalıştıkları i) puan alma durumunun öğrenciler arasında yarış haline geldiği j) sıralamada alttaki öğrencilerin motivasyonunun da olumsuz yönde etkilendiği k) öğrenciler oyunlaştırma uygulaması aracılığıyla öğretmenlerinin kendi üzerinde artı/eksi puanlarla baskı kurduğunu düşündüklerinden dolayı sınıfta daha fazla kaygı duydukları ortaya çıkmıştır. Bulgulara yönelik sonuçlar ve tavsiyeler benzer çalışmalarda çıkan sonuçlarla birlikte verilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Oyunlaştırma, Oyun Elementleri, Teknoloji Kabul, İçsel Motivasyon, Görüş.

ABSTRACT

STUDENTS', TEACHERS', AND PARENTS' PERCEPTIONS REGARDING THE GAME ELEMENTS USED IN GAMIFIED APPLICATION: A STUDY ON INTRINSIC MOTIVATION AND TECHNOLOGY ACCEPTANCE

Mert, Yasemin

Master's Thesis, Master's Program in Educational Technology

Supervisor: Assist. Prof. Dr. Yavuz SAMUR

June 2017, 156 pages

Gamification is defined as the use of game dynamics, mechanics and components in non-play environments. Gamification in classroom management can be defined as the integration of classroom management and increasing motivation, performance, attitudes and information for some desired behaviors of students. Within this context, there are three main objectives of this study. The first aim is to examine the teachers' views on gamification application by applying a technology acceptance model scale adapted for gamification. The second aim is to examine the effects of teachers using gamification application on students' intrinsic motivation. The third aim is to examine the views of teachers (N = 45), students (N = 304) and parents (N = 83) about the game elements used in gamification application. To examine these views, a mixed research design was used, in which quantitative and qualitative methods were combined into a single study.

The quantitative part of the study consists of Likert type scales applied to teachers and students. A technology acceptance model questionnaire adapted for the

gamification application was used for the teachers. In addition, a questionnaire for teachers (using Likert and open-ended questions) related to the gamification application was also used. For the students, the intrinsic motivation scale adapted for the gamification application was used. In addition, a questionnaire consisting of Likert and open-ended questionnaires was used for the students related with the gamification application. The qualitative part of the study consists of semi-structured interviews conducted with teachers and students and open-ended questions answered by students' parents.

When the quantitative and qualitative findings of the study are examined, it is found that although the scores of students' attitudes towards gamification application are high, their internal motivation decreases as their age increases. With regards to teachers, significant differences were found in their technology acceptance according to their field of study, age, occupational seniority and frequency of use. The fact that the use of gamification application in classroom revealed that a) it affects the teachers' and students' motivation positively, b) it helps teachers for classroom management, c) students have started to do their homework more regularly, d) it is also used as a reminder for students who forget their homework, e) positive changes were seen in terms of students' behaviors and academic success, f) the use of the messaging within the application accelerates the communication between teachers and parents. On the other hand, teachers stated that students became addicted to rewards as they are awarded according to their positive behaviors, h) it has emerged that students are trying to fulfill their responsibilities to receive awards, i) the scoring has become a competition among the students and the motivation of the students scored low has also been affected negatively, j) students were more worried during the class because they thought that teachers put pressure on their own with positive/negative scores through the gamification application. Conclusions and recommendations for findings are given with the results from similar studies.

Keywords: Gamification, Game Elements, Technology Acceptance, Intrinsic Motivation, View.

TEŞEKKÜR

Bu tez alıőmasının planlanmasında, araőtırılmasında, yürütülmesinde ve oluşumunda ilgi ve desteğini esirgemeyen, engin bilgi ve tecrübelerinden yararlandığım, yönlendirme ve bilgilendirmeleriyle çalıőmamı bilimsel temeller ışığında őekillendiren sayın hocam Yrd. Doç. Dr. Yavuz Samur'a sonsuz teőekkürlerimi sunarım. Yardımlarını esirgemeyerek araştırmaya destek veren Yrd. Doç. Dr. Lili Hurioğlu'na ve tez komitemde yer alarak geri bildirimleriyle çalıőmama katkıda bulunan Yrd. Doç. Dr. Selay Arkün Kocadere'ye teşekkür ederim.

Sevgili aileme; babam Temcit Mert, annem Serap Mert ve kardeőlerim Yeőim Mert ve H. İbrahim Mert'e manevi hiçbir yardımını esirgemededen yanımda oldukları için tüm kalbimle teşekkür ederim.

İÇİNDEKİLER

| | |
|--|-----|
| ÖZ..... | V |
| ABSTRACT | VII |
| TEŞEKKÜR | IV |
| TABLolar LİSTESİ..... | X |
| ŞEKİLLER LİSTESİ..... | XII |
| BÖLÜM 1 GİRİŞ | 1 |
| 1.1. Araştırmanın Amacı | 4 |
| 1.2. Araştırmanın Önemi..... | 4 |
| 1.3. Araştırma Problemi ve Alt Soruları..... | 5 |
| 1.4. Varsayımlar | 7 |
| 1.5. Sınırlılıklar | 8 |
| 1.6. Tanımlar | 8 |
| BÖLÜM 2 ALANYAZIN TARAMASI | 10 |
| 2.1.Oyunlaştırma | 10 |
| 2.2. Oyunlaştırma Modeli (Oyun Dinamikleri ve Mekanikleri) | 14 |
| 2.3. Araştırma Kapsamında İncelenen Eğitimde Oyunlaştırma Yönteminin Kullanılmasına Yönelik Çalışmalar | 19 |
| 2.4. Eğitimde Oyunlaştırma Yönteminde Kullanılabilecek Bazı Araçlar ... | 26 |
| 2.5. Alan Yazın Taramasının Sonucu..... | 28 |
| BÖLÜM 3 YÖNTEM | 30 |
| 3.1. Araştırma Modeli..... | 30 |
| 3.2. Çalışma Grubu | 30 |
| 3.2.1. Çalışmaya katılan öğrenci grubu..... | 31 |
| 3.2.2. Çalışmaya katılan öğretmen grubu.. .. | 32 |
| 3.2.3. Çalışmaya katılan veli grubu. | 34 |
| 3.4. Veri Toplama..... | 36 |
| 3.4.1 Veri Toplama Araçları ve Materyaller | 36 |
| 3.4.1.1. Öğretmenler için tam (teknoloji kabul modeli ölçeği). | 38 |
| 3.4.1.2.Öğrenciler için içsel motivasyon ölçeği. | 39 |
| 3.4.1.3. Oyunlaştırma uygulaması ile ilgili görüş anketi (Likert veya açık uçlu sorular)..... | 40 |
| 3.4.1.4. Bireysel öğrenci ve öğretmen görüşmeleri..... | 41 |
| 3.5. ClassDojo Uygulaması | 41 |
| 3.6. Verilerin Toplanması..... | 47 |
| 3.7. Veri Analizi..... | 48 |

| | |
|---|-----------|
| BÖLÜM 4 BULGULAR | 49 |
| Demografik Analizlere İlişkin Bulgular..... | 49 |
| 4.1. Oyunlaştırma Uygulamasını Kullanan Öğrencilerin İçsel Motivasyonlarına İlişkin Algıları Hangi Düzeydedir? | 49 |
| 4.1.1. Oyunlaştırma uygulamasını kullanan öğrencilerin içsel motivasyonlarına ilişkin algıları yaşlarına göre farklılık göstermekte midir? araştırma sorusuna yönelik bulgular.. | 52 |
| 4.1.2. Oyunlaştırma uygulamasını kullanan öğrencilerin içsel motivasyon algılarına ilişkin cinsiyetlerine göre fark var mıdır? araştırma sorusuna yönelik bulgular..... | 54 |
| Oyunlaştırma Uygulamasında Kullanılan Oyun Elementlerine İlişkin Bulgular | 57 |
| 4.2. Oyunlaştırma Uygulamasını Kullanan Öğrencilerin Uygulamada Yer Alan Oyun Elementleri İle İlgili Görüşleri Nelerdir? | 57 |
| 4.2.1. Oyunlaştırma uygulamasını kullanan öğrencilerin uygulamada yer alan oyun elementleri ile ilgili görüşleri yaşa göre fark var mıdır? araştırma sorusuna yönelik bulgular.. | 61 |
| 4.2.2. Oyunlaştırma uygulamasını kullanan öğrencilerin uygulamada yer alan oyun elementleri ile ilgili görüşleri cinsiyetlerine göre farklılık göstermekte midir? araştırma sorusuna yönelik bulgular..... | 62 |
| 4.2.3. Oyunlaştırma uygulamasını aktif olarak kullanan ve kullanmayan öğrencilerin uygulamada yer alan oyun elementleri ile ilgili görüşleri farklılık göstermekte midir? Araştırma sorusuna yönelik bulgular..... | 63 |
| 4.3. Öğrencilerin İçsel Motivasyon Algıları İle Uygulamada Yer Alan Oyun Elementleri Arasında Fark Var Mıdır? Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular. | 65 |
| 4.4. Oyunlaştırma Uygulamasını Kullanan Öğretmenlerin Farklı Değişkenlere Göre Oyunlaştırma Uygulamasına Yönelik Algıları Nasıldır? Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular..... | 66 |
| 4.4.1. Oyunlaştırma uygulamasını kullanan öğretmenlerin yaşlarına göre oyunlaştırma uygulamasına yönelik kabul düzeyleri farklılık göstermekte midir? araştırma sorusuna yönelik bulgular..... | 73 |
| 4.4.2. Oyunlaştırma uygulamasını kullanan öğretmenlerin çalıştıkları kademelere göre oyunlaştırma uygulamasına yönelik kabul düzeyleri farklılık göstermekte midir? araştırma sorusuna yönelik bulgular..... | 74 |
| 4.4.3. Oyunlaştırma uygulamasını kullanan öğretmenlerin branşlarına göre oyunlaştırma uygulamasına yönelik kabul düzeyleri farklılık göstermekte midir? araştırma sorusuna yönelik bulgular..... | 75 |
| 4.4.4. Oyunlaştırma uygulamasını kullanan öğretmenlerin mesleki kademelerine göre oyunlaştırma uygulamasına yönelik kabul düzeyleri farklılık göstermekte midir? araştırma sorusuna yönelik bulgular..... | 77 |

| | |
|--|-----|
| 4.4.5. Oyunlaştırma uygulamasını aktif olarak kullanan ve kullanmayan öğretmenlerin oyunlaştırma uygulamasına yönelik kabul düzeyleri farklılık göstermekte midir? araştırma sorusuna yönelik bulgular..... | 79 |
| Teknoloji Kabul Ölçeğine Göre Katılımcıların Demografik Analizlerine İlişkin Bulguları | 81 |
| 4.5. Teknoloji kabul ölçeğine ilişkin öğretmenlerin farklı değişkenlere göre kabul düzeyleri farklılık göstermekte midir? | 81 |
| 4.5.1. Teknoloji kabul ölçeğine ilişkin öğretmenlerin çalıştıkları kademelerine göre oyunlaştırma uygulamasına yönelik kabul düzeyleri farklılık göstermekte midir? araştırma sorusuna yönelik bulgular..... | 81 |
| 4.5.2. Teknoloji kabul ölçeğine ilişkin öğretmenlerin yaşlarına göre oyunlaştırma uygulamasına yönelik kabul düzeyleri farklılık göstermekte midir? araştırma sorusuna yönelik bulgular..... | 83 |
| 4.5.3. Teknoloji kabul ölçeğine ilişkin öğretmenlerin branşlarına göre oyunlaştırma uygulamasına yönelik kabul düzeyleri farklılık göstermekte midir? araştırma sorusuna yönelik bulgular..... | 86 |
| 4.5.4. Teknoloji kabul ölçeğine ilişkin öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre oyunlaştırma uygulamasına yönelik kabul düzeyleri farklılık göstermekte midir? araştırma sorusuna yönelik bulgular..... | 89 |
| 4.5.5. Teknoloji kabul ölçeğine ilişkin oyunlaştırma uygulamasını aktif olarak kullanan ve kullanmayan öğretmenlerin oyunlaştırma uygulamasına yönelik kabul düzeyleri farklılık göstermekte midir? araştırma sorusuna yönelik bulgular..... | 92 |
| 4.6. Öğretmenlerin Teknoloji Kabul Düzeyleri İle Uygulamada Yer Alan Oyun Elementleri Arasında Fark Var Mıdır? Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular | 95 |
| Oyunlaştırma Uygulamasına Yönelik Katılımcıların Görüşleri | 95 |
| 4.7. Kullanılan Oyunlaştırma Uygulamasına Yönelik Öğretmenlerin Görüşleri Nedir? Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular | 96 |
| 4.7.1. Kullanım amacı. | 96 |
| 4.7.2. Kullanışlılık..... | 98 |
| 4.7.3. Ödül. | 100 |
| 4.7.4. Liderlik tablosu. | 102 |
| 4.7.5. Avatar..... | 103 |
| 4.7.6. Motivasyon..... | 105 |
| 4.7.7. Veli..... | 107 |
| 4.8. Kullanılan Oyunlaştırma Uygulamasına Yönelik Öğrencilerin Görüşleri Nedir? Araştırma Sorusuna İlişkin Öğrenci Bulguları | 110 |
| 4.8.1. Kullanım amacı. | 111 |
| 4.8.2. Kullanışlılık..... | 112 |
| 4.8.3. Pekiştirme/Puan/Ödül. | 113 |

| | |
|--|------------|
| 4.8.4. Liderlik Tablosu..... | 115 |
| 4.8.5. Avatar..... | 116 |
| 4.8.6. Motivasyon..... | 117 |
| 4.8.7. Veli katılımı. | 119 |
| 4.9. Kullanılan Oyunlaştırma Uygulamasına Yönelik Velilerin Görüşleri Nedir? Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular..... | 121 |
| 4.9.1. Kullanım amacı. | 122 |
| 4.9.2. Kullanışlılık..... | 123 |
| 4.9.3. Pekiştireç/puan/ödül. | 125 |
| 4.9.4. Motivasyon..... | 127 |
| 4.9.5. Davranışsal ve akademik etki. | 131 |
| 4.9.6. İletişim..... | 133 |
| BÖLÜM 5 TARTIŞMA VE SONUÇLAR..... | 135 |
| 5.1. Oyunlaştırma Uygulamasının Kullanılmasının Öğrencilerin Motivasyonu Üzerinde Oluşturduğu Etkiler..... | 135 |
| 5.2. Oyunlaştırma Uygulaması Kullanılırken Uygulamada Yer Alan Elementlerin Öğrenciler Üzerinde Oluşturduğu Etkiler | 136 |
| 5.2.1. Oyunlaştırma uygulaması kullanılırken uygulamada yer alan elementlerden puanın öğrenciler üzerinde oluşturduğu etkiler. | 136 |
| kazandırabilmek için kullandıkları bir belirteçtir. Ayrıca Garcia, Hoang & Brown'da | 137 |
| 5.2.2. Oyunlaştırma yönetimi uygulaması kullanılırken uygulamada yer alan elementlerden liderlik tablosunun öğrenciler üzerinde oluşturduğu etkiler. | 139 |
| 5.2.3. Oyunlaştırma uygulaması kullanılırken uygulamada yer alan elementlerden etkileşimin öğrenciler üzerinde oluşturduğu etkiler..... | 140 |
| 5.2.4. Oyunlaştırma yönetimi uygulaması kullanılırken uygulamada yer alan elementlerden avatarın öğrenciler üzerinde oluşturduğu etkiler..... | 140 |
| 5.3. Oyunlaştırma Uygulamasının Kullanılmasının Öğretmenler Üzerinde Oluşturduğu Etkiler..... | 142 |
| 5.3.1. Oyunlaştırma uygulaması kullanılmasının öğretmenlerin motivasyonu üzerinde oluşturduğu etkiler..... | 143 |
| 5.4. Kullanılan Oyunlaştırma Uygulamasının Veliler Üzerinde Oluşturduğu Etkiler..... | 144 |
| 5.4.1. Kullanılan oyunlaştırma uygulamasının veli motivasyonu üzerindeki etkiler..... | 144 |
| 5.4.2. Kullanılan oyunlaştırma uygulamasında yer alan elementlerden etkileşimin velilerin üzerinde oluşturduğu etkiler | 145 |

| | |
|---|-----|
| 5.4.3. Kullanılan oyunlaştırma uygulamasının öğretmenler ve veli iletişimi konusunda öğretmenlerin ve velilerin üzerinde oluşturduğu etkiler..... | 146 |
| 5.5. Öneriler | 147 |
| 5.5.1. Araştırmacılara öneriler..... | 147 |
| 5.5.2. Uygulayıcılara öneriler. | 148 |
| KAYNAKÇA | 149 |
| EKLER..... | 155 |
| A. ARAŞTIRMADA ÖĞRETMENLER İÇİN KULLANILAN TAM (TEKNOLOJİ KABUL MODELİ ÖLÇEĞİ)..... | 155 |
| B. ARAŞTIRMADA ÖĞRETMENLER İÇİN KULLANILAN OYUNLAŞTIRMA ÖLÇEĞİ..... | 159 |
| C. ARAŞTIRMADA ÖĞRENCİLER İÇİN KULLANILAN İÇSEL MOTİVASYON ANKETİ..... | 161 |
| D. ARAŞTIRMADA ÖĞRENCİLER İÇİN KULLANILAN OYUNLAŞTIRMA ÖLÇEĞİ..... | 163 |
| E. ARAŞTIRMADA ÖĞRETMENLER İÇİN KULLANILAN GÖRÜŞME FORMU..... | 165 |
| F. ARAŞTIRMADA ÖĞRENCİLER VE GRUP ÖĞRENCİLER İÇİN KULLANILAN GÖRÜŞME FORMU | 166 |
| G. ARAŞTIRMADA VELİLER İÇİN KULLANILAN GÖRÜŞ ANKETİ | 167 |
| H. ARAŞTIRMA SONUÇLARI | 168 |
| I.ÖZGEÇMİŞ | 184 |

TABLULAR LİSTESİ

| | |
|--|----|
| Tablo 1 Çalışmaya Katılan Öğrencilerin Demografik Özellikleri | 31 |
| Tablo 2 Çalışmaya Katılan Öğretmenlerin Demografik Özellikleri | 32 |
| Tablo 3 Çalışmaya Katılan Velilerin Demografik Özellikleri | 34 |
| Tablo 4 Çalışma Grubuna Ve Veri Türlerine Göre Veri Toplama Araçları | 37 |
| Tablo 5 Teknoloji Kabul Ölçeğinin Güvenilirlik Analizi | 37 |
| Tablo 6 Oyunlaştırma Ölçeğinin Güvenilirlik Analizi | 38 |
| Tablo 7 Katılımcıların İçsel Motivasyon Algıları Ölçeğine Yönelik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri | 49 |
| Tablo 8 Katılımcıların İçsel Motivasyon Algıları Yaşlarına Göre Farklılaşma Durumuna Ait Bağımsız Örneklem T-testi Sonuçları | 53 |
| Tablo 9 Katılımcıların İçsel Motivasyon Algıları Cinsiyetlerine Göre Farklılaşma Durumuna Ait Bağımsız Örneklem T-testi Sonuçları | 55 |
| Tablo 10 Katılımcıların İçsel Motivasyon Algıları ClassDojo Kullanımına Göre Farklılaşma Durumuna Ait Bağımsız Örneklem T-testi Sonuçları | 56 |
| Tablo 11 Katılımcıların Oyunlaştırma Algıları Ölçeğine Yönelik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri | 58 |
| Tablo 12 Katılımcıların Oyunlaştırma Algıları Yaşlarına Göre Farklılaşma Durumuna Ait Bağımsız Örneklem T-testi Sonuçları | 61 |
| Tablo 13 Katılımcıların Oyunlaştırma Algıları Cinsiyetlerine Göre Farklılaşma Durumuna Ait Bağımsız Örneklem T-testi Sonuçları | 62 |
| Tablo 14 Katılımcıların Oyunlaştırma Algıları ClassDojo Aktif Kullanımına Göre Farklılaşma Durumuna Ait Bağımsız Örneklem T-testi Sonuçları | 63 |
| Tablo 15 İçsel Motivasyonlar ve Oyunlaştırma Arasındaki İlişki | 65 |
| Tablo 16 İçsel Motivasyon Ölçeğinin Güvenilirlik Analizi | 65 |
| Tablo 17 Oyunlaştırma Ölçeğinin Güvenilirlik Analizi | 66 |
| Tablo 18 Katılımcıların teknoloji Kabul Ölçeğine Yönelik Ortalama Ve Standart Sapma Değerleri | 67 |
| Tablo 19 Öğretmenlerin Oyunlaştırma Ölçeğine Yönelik Ortalama Ve Standart Sapma Değerleri | 71 |
| Tablo 20 Katılımcıların Oyunlaştırma Ölçeğine İlişkin Görüşleri Ölçeği Alt Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Yaş Değişkenine Göre Farklılaşma Durumuna Ait Kruskal-Wallis Testi Sonuçları | 73 |
| Tablo 21 Katılımcıların Oyunlaştırma Ölçeğine İlişkin Görüşleri Ölçeği Alt Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Çalıştığı Kademe Değişkenine Göre Farklılaşma Durumuna Ait Kruskal-Wallis Testi Sonuçları | 75 |
| Tablo 22 Katılımcıların Oyunlaştırma Ölçeğine İlişkin Görüşleri Ölçeği Alt Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Branş Değişkenine Göre Farklılaşma Durumuna Ait Kruskal-Wallis Testi Sonuçları | 76 |
| Tablo 23 Katılımcıların Oyunlaştırma Ölçeğine İlişkin Görüşleri Ölçeği Alt Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşma Durumuna Ait Kruskal-Wallis Testi Sonuçları | 78 |
| Tablo 24 Katılımcıların Oyunlaştırma Ölçeğine İlişkin Görüşleri Ölçeği Alt Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Derslerde ClassDojo Uygulama Sıklığı Göre Farklılaşma Durumuna Ait Kruskal-Wallis Testi Sonuçları | 79 |

| | |
|---|----|
| Tablo 25 Katılımcıların Teknoloji Kabul Ölçeğine İlişkin Görüşleri Ölçeği Alt Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Çalıştığı Kademe Değişkenine Göre Farklılaşma Durumuna Ait Man Whitneu U Testi Sonuçları | 82 |
| Tablo 26 Katılımcıların Teknoloji Kabul Ölçeğine İlişkin Görüşleri Ölçeği Alt Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Yaş Değişkenine Göre Farklılaşma Durumuna Ait Kruskal-Wallis Testi Sonuçları | 83 |
| Tablo 27 Katılımcıların Teknoloji Kabul Ölçeğine İlişkin Görüşleri Ölçeği Alt Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Branş Değişkenine Göre Farklılaşma Durumuna Ait Kruskal-Wallis Testi Sonuçları | 86 |
| Tablo 28 Katılımcıların Teknoloji Kabul Ölçeğine İlişkin Görüşleri Ölçeği Alt Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşma Durumuna Ait Kruskal-Wallis Testi Sonuçları | 89 |
| Tablo 29 Katılımcıların Teknoloji Kabul Ölçeğine İlişkin Görüşleri Ölçeği Alt Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Derslerde ClassDojo Uygulama Sıklığı Değişkenine Göre Farklılaşma Durumuna Ait Kruskal-Wallis Testi Sonuçları | 93 |
| Tablo 30 Teknoloji Kabul Ve Oyunlaştırma Arasındaki İlişki | 95 |

ŞEKİLLER LİSTESİ

| | |
|---|-----|
| Şekil 1. Oyun unsurları hiyerarşisi (Werbach & Hunter, 2012). | 14 |
| Şekil 2. ClassDojo hesap ayarları ekranı..... | 42 |
| Şekil 3. ClassDojo hesap oluşturma ekranı..... | 42 |
| Şekil 4. ClassDojo’da öğretmen tarafından oluşturulan sınıf ve avatarlar (örnek)... | 43 |
| Şekil 5. ClassDojo veli-öğrenci katılım çizelgesi. | 43 |
| Şekil 6. ClassDojo uygulamasında hazır olarak verilen pekiştireçler..... | 44 |
| Şekil 7. ClassDojo uygulaması öğrenci değerlendirme raporu..... | 45 |
| Şekil 8. ClassDojo uygulaması sınıf değerlendirme raporu..... | 46 |
| Şekil 9. ClassDojo uygulamasında duyuru, fotoğraf paylaşımı (örnek). | 46 |
| Şekil 10. Uygulama ile ilgili öğretmenlerin görüşleri..... | 96 |
| Şekil 11. Kullanım amacı..... | 97 |
| Şekil 12. Kullanışlılık. | 99 |
| Şekil 13. Ödül. | 100 |
| Şekil 14. Liderlik Tablosu..... | 102 |
| Şekil 15. Avatar..... | 104 |
| Şekil 16. Motivasyon. | 106 |
| Şekil 17. Veli..... | 108 |
| Şekil 18. Uygulama ile ilgili öğrencilerin görüşleri..... | 110 |
| Şekil 19. Kullanım amacı..... | 111 |
| Şekil 20. Kullanışlılık. | 112 |
| Şekil 21. Pekiştireç/puan/ödül..... | 114 |
| Şekil 22. Liderlik tablosu. | 115 |
| Şekil 23. Avatar..... | 116 |
| Şekil 24. Motivasyon. | 118 |
| Şekil 25. Veli katılımı. | 120 |
| Şekil 35. Uygulama ile ilgili velilerin görüşleri..... | 121 |
| Şekil 36. Kullanım amacı..... | 122 |
| Şekil 37. Kullanışlılık. | 124 |
| Şekil 38. Pekiştireç/puan/ödül..... | 125 |
| Şekil 39. Motivasyon. | 128 |
| Şekil 40. Davranışsal ve akademik etki | 131 |
| Şekil 41. İletişim. | 133 |

Bölüm 1

Giriş

Çocuğun öncelikli yaratma ortamı oyundur (Bozan, 2014). Oyun oynayan çocuklar kendi hayal dünyasında yaşamasına rağmen oyunda işlediği konuları gerçek dünyasından seçmektedir (Türksever, 2011). Çocuk oyun oynarken çevresinde gelişen olayları hayal gücüyle kendine özgü anlamlandırabilir ve oyunlar çocukların öğrenmeleri için çok önemlidir (Bozan, 2014). Oyun oynayan çocukların ortak bir dili ve doğal bir anlaşma ortamı olmaktadır. Oyun çocukların ciddiye aldığı bir durumdur ve onların oyalanma aracı değildir (Gökkaya, 2014). Çocuklar oyunlarda kendi bildiğini yaparlar ve bağımsız hareket ederek rahatlamayı seçerler (Bozan, 2014). Yetişkinlerin nasıl ki bir mesleği, uğraşı, işi ya da yaşamsal ihtiyaçlarını sürdürebilmesi için yapması gereken şeyler varsa, çocukların hayatlarında oyunun önemi aynı şeyleri ifade eder (Türksever, 2011). Kısacası oyun çocuklara edindirilen bir meslektir. Oyun oynayan çocuk kendi kendisine çok şey öğrenir. Bu sebeple oyun çocuklar için zengin öğrenme kaynağı olarak tanımlanabilir ve çocuklar oyundan mahrum edilirse öğrenme kaynağı kurur (Nas, 2016).

Günümüzde insanlar oyunlara çok fazla zaman ayırmaktadırlar ve oyunlarla iyi zaman geçirdikleri düşünülmektedir. Bu sebeplerden dolayı bir yapıyı oyun haline getirme fikri ortaya çıkmıştır (Yıldırım ve Demir, 2014). Piccione (1980, s.36) “Arkeolojik kayıtlara bakıldığında binlerce yıllık örneklerle rastlamak mümkündür. Örneğin Antik Mısır’da 5000 yıl öncesine ait “Senet” adı verilen ve 2 kişi ile oynanabilen bir oyuna ait hiyeroglifler ve kalıntılar bulunmuştur”. Bu örneğe bakıldığı zaman oyunların çok eski kültürlerde de var olduğu görülmektedir. Bunun dışında tarihi çok eskiye dayanan oyunlara örnek olarak satranç, tavla ve dama gibi oyunlar verilebilir (Karataş, 2014).

Eğitimde oyunun kullanılması uzun zamandır bilinen ve tercih edilen bir yöntemdir (Ar, 2016). Çünkü oyun evde, sokakta ve fırsat bulunan her ortamda oynanır ve oyun oynanırken düşünme becerileri işe koyulur ve öğrencilerin öğrenmesini kolaylaştırmak için eğitimde oyun stratejileri kullanılır (Gelen ve Özer, 2009). Öğrencilerin akademik başarılarını arttırmaya yönelik yapılan araştırmalarda üzerinde durulması gereken önemli konulardan bir tanesi de çocukların en çok sevdiği şey olan oyun yoluyla öğretmek olduğu görülmektedir (Bozan, 2014). Öncelikle dersi sevdirmeli,

daha sonra öğretim için etkili ve geçerli yollar bulunmalıdır (Gelen ve Özer, 2009). Oyunlar ders amaçlı kullanılırsa, ilkokul çağındaki çocuklara dersi sevdirmek için uygun araçlar olabilir ve oyunların eğitim-öğretim döneminde kullanılması, öğretim süresince çocukların motivasyonunu ve isteklerini arttırabilir (Karataş, 2014). Geleneksel öğretim sisteminin belirli bir hızı ve yazı temeli vardır fakat 21. Yüzyıl öğrencileri aynı anda pek çok işle ilgilenmeye meyillidir ve oyun sistemlerinde olduğu gibi anlık değişen hızlarda bilgiye her kaynaktan erişim sağlayabilirler. 21. yüzyıl öğrencileri ile geleneksel öğretim sistemleri arasında bir uyum olduğunu söylemek zordur (Ar, 2016). Bu uyumun sağlanabilmesi için eğitimde farklı yöntemler kullanılması gerekmektedir. Bu durumun farkında olan araştırmacılar eğitimde oyunların kullanılması ile ilgili çalışmalar yapmaktadırlar. Fakat eğitimde oyunların kullanılmasını zorlaştıran pek çok durum vardır. Bunların başında ekonomi ve oyun tasarlamamın uzun süren bir iş olması gelmektedir. Oyunlaştırmanın eğitimde kullanılması bu sorunları ortadan kaldıracaktır (Ar, 2016). Öğrencilerin öğretim sürecinde yaşadığı temel problemlere bakıldığında zaman motivasyon ve ilgi eksikliği görülmektedir. Bu eksikliğin oyunlaştırma ile giderilebileceği, oyunlaştırmanın hata yapma ve bilgiyi hatalardan öğrenme sürecini etkin kullanmasının öğrenciler üzerinde olumlu etkiler oluşturacağı, öğrencileri oyunlaştırmanın duygusal ve sosyal yönden destekleyeceği öngörülmüştür (Lee & Hammer, 2011).

Eğitimin oyunlaştırılması, öğrencilerin motivasyonları, başarıları ve derse yönelik tutumlarının artmasını amaçlar (Yıldırım, 2016). Bu amaçla kullanılan oyunlaştırma uygulamaları öğretmenlere ihtiyaç duydukları araçları sağlayacağı, öğrencilerin derse olan ilgilerini arttıracacağı, eğlenceli bir eğitim ortamı oluşturup öğrenme süreçlerinde öğrencilerin aktif hale gelmesini sağlayacağı, kendi öğrenme süreçlerinde etkin kılacağı; bu durumun da öğrencilerin akademik başarılarını arttıracacağı ve davranışlarını değiştireceği düşünülmektedir (Ar, 2016).

Oyunlaştırma yöntemiyle öğretmenler öğrencileri çok sevdikleri oyun yapılarıyla karşılaştırarak ihtiyaçlarına cevap almalarını sağlarlar (Karataş, 2014). Böylece oyunlaştırma modeliyle derslerin işlenmesi, oyunlardaki rekabetçi ve heyecan verici ortamların kullanılması öğretmenlerin işlerini kolaylaştırabilir (Garcia, Hoang & Brown, 2015). Oyunlaştırılmış uygulamalar öğretmenlere ekstra araçlar sağlar, öğrencilerin derslere olan ilgilerini arttırabilir, daha eğlenceli ve aktif bir ders ortamı oluşturur.

Derslerde öğrencilerden gruplar oluşturarak, sorulan soruları bilmeleri için yarışmalar düzenlenmesi, en çok beğenilen çalışmaların sınıf içerisinde ödüllendirilmesi amacıyla panolarda sergilenmesi, dönem sonlarında başarı durumlarına göre alınan takdir-teşekkür belgeleri, öğrencilerin okumaya başladıkları zaman yakalarına takılan kurdeleler basit düzeyde kullanılan oyunlaştırma uygulamalarının örnekleridir (Arkün-Kocadere ve Samur, 2016). Bu ortamlarda, öğrenen öğrencilerin başarılarının da artacağı düşünülmektedir (Yıldırım, 2016). Oyunlaştırma sadece öğrencilerin değil yetişkinlerin de ihtiyaç duyduğu bir yöntemdir (Gökkaya, 2014). Yetişkin eğitimindeki temel prensiplerden bir tanesi de içsel motivasyondur ve oyunlaştırmanın temeli motivasyon kavramı üzerine kuruludur (Banfield & Wilkerson, 2015). Oyunlaştırma bir dış kaynak olarak bilinse de dışsal motivasyonu içselleştirme amaçlı kullanılır (Garcia, Hoang & Brown, 2015). Dışsal bir pekiştirici ile güdülenen öğrenenler, not alma kaygısı vb. etkenlerin baskısıyla bulunduğu ortamda varlık göstermeye zorlanırlar (Burger, 2015). Oysa içsel motivasyona sahip bir öğrenen daha fazla bilgiye ihtiyaç duyar (Banfield & Wilkerson, 2015). Bulduğu ortamın etkinliklerine katılmak ister ve böylece öz-yeterlilik algısı da yükselir (Banfield & Wilkerson, 2015). Bu sebeple oyunlaştırma yetişkin eğitimi açısından ilgi çekici bir uygulama haline gelmektedir (Gökkaya, 2014). Dünya geneline bakıldığında kurumsal firmalarda oyunlaştırma uygulamalarının, şirket içi eğitim, ürün ve hizmet kalitesini artırma, çalışanların memnuniyet ve verimliliklerini arttırmaya yönelik olarak kullanıldığı görülmektedir (Gökkaya, 2014). Böylece yetişkin bireylerin alınacak kararlara katılması, kişisel ve mesleki gelişimleri oyunlaştırma modeliyle desteklenir.

Günümüz ve geleceğin eğitim sistemleri ve özellikle teknolojinin eğitime entegrasyonu açısından oyunlaştırma yönteminin kullanılması önemli olanaklar sunmaktadır (Ar ve Akgün, 2015). Eğitimin oyunlaştırılması, yöntemin güçlü etkilerinden yararlanabilmek için oyun tasarımının eğitim sürecine aktarılması sırasında öğrencilerin dikkat ve motivasyonunun artırılması ile başarıları ve derse yönelik tutumlarının pozitif yönde etkilenmesi olarak tanımlanabilir (Yıldırım, 2016). Ancak oyunlaştırmanın eğitimde yer alabilmesi için öncelikle öğretim materyallerinin ve öğrenme sistemlerinin geliştirilmesi gereklidir (Ar ve Akgün, 2015). Sonrasında ise oyun tasarımının netleştirilmesi gerekmektedir. Bu tasarımın içerisinde oyun dışı bir içerik yoksa ve alana uygulanabilirse oyunlaştırma süreci işletilmiş olur. Bu süreç göz

önünde bulundurulduğunda oyun tasarımı önem kazanmaktadır (Yıldırım ve Demir, 2014). Oyunlaştırma yönteminin en önemli adımı hedef kitleye ulaşabilmektir (Bayraktar, 2014). Bu durum göz önünde bulundurulduğu zaman oyun kurgusu ve içeriği, hedef kitlenin duygusal bağ kurmasını amaçlar ve dolayısıyla oyun tasarımının planlanması dikkat ve değerlendirme gerektirir (Bayraktar, 2014). Bu değerlendirme aşamaları hedef kitleye göre değişiklikler gösterebilir.

1.1. Araştırmanın Amacı

Bu çalışma oyunlaştırma uygulamasına göre uyarlanmış teknoloji kabul modeli ölçeği uygulanarak öğretmenlerin oyunlaştırma uygulamasına yönelik görüşlerini, sınıf yönetiminde oyunlaştırma yaklaşımını kullanan (ClassDojo) uygulamasının öğrencilerin içsel motivasyonları, öğretmen-öğrenci-velilerin tutumu ve düşünceleri üzerine etkilerini belirlemek ve değerlendirmek amacıyla yapılmıştır.

1.2. Araştırmanın Önemi

Eğitim alanında geçmişten günümüze doğru bakıldığı zaman pek çok farklı yöntemler, araç ve gereçler kullanıldığı görülmektedir (Erümit, 2016). Teknolojiyle beraber bu yöntemlerin, araç ve gereçlerin kullanılması zamanla farklılaşmıştır. Her birinin amacı öğrencinin daha iyi öğrenmesini sağlamak ve motivasyonlarının artmasıdır. Teknolojinin de bu araçlarla beraber kullanılmasıyla öğrencilerin ilgileri ve kullandıkları teknolojiler değişmiş ve teknolojinin gelişmesiyle de öğrencileri motive edici unsurlar da farklılık göstermiştir (Prensky, 2001).

21. yy öğrencilerinin farklı ilgileri ve öğrenme şekilleri vardır. Bu ilgi ve öğrenme şekillerine sahip olan öğrencilerin motivasyonlarını arttırmak için eğitimciler farklı yöntemlere ihtiyaç duymaktadırlar (Prensky, 2001). Bu ihtiyaçları giderebilmek amacıyla kullanılan yeni yöntemlerden bir tanesi de oyunlaştırmadır (Erümit, 2016). Oyunlaştırma kullanılmasındaki amaç oyundaki gibi yeni bir dünya oluşturup, oyuncuyu oraya götürmek değil, oyundaki öğeleri gerçek dünyaya taşıyarak benzer hislerin burada yaşanmasını sağlayabilmektir (Arkün-Kocadere ve Samur, 2016).

Oyunlaştırma, 1980’lerden bu yana eğitimde oyun kullanmaya çalışan eğitimcilerin dikkatini çeken bir yöntemdir (Arkün-Kocadere ve Samur, 2016). Lee & Hammer (2011) oyunlaştırma yönteminin eğitimde kullanılmasının öğrenciler

üzerinde olumlu etkiler yaratacağını öngörmüşlerdir. Oyunlaştırmanın hata yapma ve hatalardan öğrenme sürecini etkili kullanmasının öğrenciler üzerinde olumlu etkiler yaratacağı ve bu yöntemin öğrencileri duygusal ve sosyal yönden de gelişimlerini arttıracaklarını belirtmiştir (Lee & Hammer, 2011). Eğitimde oyunlaştırma yönteminin kullanılmasının güçlü etkilerinden yararlanılabilmesi adına oyunlaştırma yönteminin eğitim sürecine aktarılması sırasında dikkat edilmesi gerekir (Yıldırım, 2016). Bu yöntem kullanılırken öğrencilerin dikkat, motivasyon ve başarılarının artırılmasının yanında derse yönelik tutumlarında olumlu yönde değişmesi olarak ele alınabilir.

Bu çalışma kapsamında eğitim alanında öğretmenlerin sınıf yönetimine yardımcı olması amacıyla kullanılan bir uygulama olarak belirtilen ClassDojo'nun kullanılması ile öğretmen, öğrenci ve velilerin oyunlaştırma yöntemiyle ilgili görüşlerinin alınmasına yönelik bir araştırma sürecine girilmiştir. Çalışma, öğrencilerin öğrenme alanlarında veya öğrenme ortamlarında oyunlaştırmanın bir yöntem veya materyal olarak kullanılmasının, bir oyunlaştırma aracı olarak bilinen ClassDojo uygulamasının kullanılması üzerinden test edilmiş somut deliller ortaya koyarak, oyunlaştırma uygulamasının öğrencilerin motivasyon ve başarılarına, tutumlarına, öğretmenlerin uygulamayı kullanma kabul düzeylerine ve oyunlaştırma algılarına ve veli görüşlerine etkisi araştırmıştır. Ayrıca bu çalışmanın bundan sonra oyunlaştırma alanında yapılacak olan çalışmalara da kaynak oluşturacağı düşünülmektedir.

1.3. Araştırma Problemi ve Alt Soruları

Bu araştırmanın problemi, “Öğretmenlerin, öğrencilerin ve velilerin sınıf yönetiminde oyunlaştırma uygulamasına yönelik görüşleri nedir?” olarak belirlenmiş olup bu araştırma problemi doğrultusunda aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır.

1. Oyunlaştırma uygulamasını kullanan öğrencilerin içsel motivasyonlarına ilişkin algıları hangi düzeydedir?

1.1. Oyunlaştırma uygulamasını kullanan öğrencilerin içsel motivasyonlarına ilişkin algıları yaşlarına göre farklılık göstermekte midir?

- 1.2. Oyunlaştırma uygulamasını kullanan öğrencilerin içsel motivasyon algılarına ilişkin cinsiyetlerine göre fark var mıdır?
- 1.3. Oyunlaştırma uygulamasını aktif olarak kullanan ve kullanmayan öğrencilerin içsel motivasyon algılarına ilişkin puanları arasında fark var mıdır?
2. Oyunlaştırma uygulamasını kullanan öğrencilerin uygulamada yer alan oyun elementleri ile ilgili görüşleri nelerdir?
 - 2.1. Oyunlaştırma uygulamasını kullanan öğrencilerin uygulamada yer alan oyun elementleri ile ilgili görüşleri arasında yaşa göre fark var mıdır?
 - 2.2. Oyunlaştırma uygulamasını kullanan öğrencilerin uygulamada yer alan oyun elementleri ile ilgili görüşleri cinsiyetlerine göre farklılık göstermekte midir?
 - 2.3. Oyunlaştırma uygulamasını aktif olarak kullanan ve kullanmayan öğrencilerin uygulamada yer alan oyun elementleri ile ilgili görüşleri farklılık göstermekte midir?
3. Öğrencilerin içsel motivasyon algıları ile uygulamada yer alan oyun elementleri arasında fark var mıdır?
4. Oyunlaştırma uygulamasını kullanan öğretmenlerin farklı değişkenlere göre oyunlaştırma uygulamasına yönelik algıları nasıldır?
 - 4.1. Oyunlaştırma uygulamasını kullanan öğretmenlerin yaşlarına göre oyunlaştırma uygulamasına yönelik algıları farklılık göstermekte midir?
 - 4.2. Oyunlaştırma uygulamasını kullanan öğretmenlerin çalıştıkları kademelere göre oyunlaştırma uygulamasına yönelik algıları farklılık göstermekte midir?
 - 4.3. Oyunlaştırma uygulamasını kullanan öğretmenlerin branşlarına göre oyunlaştırma uygulamasına yönelik algıları farklılık göstermekte midir?
 - 4.4. Oyunlaştırma uygulamasını kullanan öğretmenlerin mesleki kademelerine göre oyunlaştırma uygulamasına yönelik algıları farklılık göstermekte midir?

- 4.5. Oyunlaştırma uygulamasını aktif olarak kullanan ve kullanmayan öğretmenlerin oyunlaştırma uygulamasına yönelik algıları farklılık göstermekte midir?
5. Teknoloji kabul ölçeğine ilişkin öğretmenlerin farklı değişkenlere göre kabul düzeyleri farklılık göstermekte midir?
- 5.1. Teknoloji kabul ölçeğine ilişkin, öğretmenlerin çalıştıkları kademelerine göre oyunlaştırma uygulamasına yönelik kabul düzeyleri farklılık göstermekte midir?
- 5.2. Teknoloji kabul ölçeğine ilişkin, öğretmenlerin yaşlarına göre oyunlaştırma uygulamasına yönelik kabul düzeyleri farklılık göstermekte midir?
- 5.3. Teknoloji kabul ölçeğine ilişkin, öğretmenlerin branşlarına göre oyunlaştırma uygulamasına yönelik kabul düzeyleri farklılık göstermekte midir?
- 5.4. Teknoloji kabul ölçeğine ilişkin, öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre oyunlaştırma uygulamasına yönelik kabul düzeyleri farklılık göstermekte midir?
- 5.5. Teknoloji kabul ölçeğine ilişkin, oyunlaştırma uygulamasını aktif olarak kullanan ve kullanmayan öğretmenlerin oyunlaştırma uygulamasına yönelik kabul düzeyleri farklılık göstermekte midir?
6. Öğretmenlerin teknoloji kabul düzeyleri ile uygulamada yer alan oyun elementleri arasında ilişki var mıdır?
7. Kullanılan oyunlaştırma uygulamasına yönelik öğretmenlerin görüşleri nedir?
8. Kullanılan oyunlaştırma uygulamasına yönelik öğrencilerin görüşleri nedir?
9. Kullanılan oyunlaştırma uygulamasına yönelik velilerin görüşleri nedir?

1.4. Varsayımlar

Araştırmada;

- Anket ve ölçeklere katılan öğretmen, öğrencilerin ve velilerin sorulara içten bir şekilde cevap verdikleri ve rastgele işaretleme yapmadıkları,

- Görüşmeye katılan öğretmen ve öğrencilerin görüş ve düşüncelerini rahatlıkla ifade ettikleri,
- Öğretmenlerin, öğrencilerin ve velilerin oyunlaştırma uygulamasını belirttikleri gibi aktif bir şekilde kullandıkları varsayılmıştır.

1.5. Sınırlılıklar

Araştırma süreci 2015-2016 eğitim öğretim yılı İstanbul ili sınırları içerisinde yer alan özel bir kolejde yürütülmüştür. Araştırmanın bulguları sadece bu çalışmadaki okulla sınırlıdır. Başka özel okullarda veya devlet okullarında çalışmanın sonuçları öğrenci, öğretmen ve veli açısından farklılık gösterebilir.

Araştırma bu kolejdeki oyunlaştırma uygulamasını kullanan öğretmenler, öğrenciler ve bu öğrencilerin velileriyle gerçekleştirilmiştir. Eğitim öğretim yılı içerisinde öğretmenler, öğrenciler ve veliler oyunlaştırma uygulamasını beş ay kullanmışlardır ve bu süreç sonunda bireysel görüşmeler yapılarak ve anket ve ölçekler kullanılarak veriler toplanmıştır. Bu ölçme araçları öğretmenler için teknoloji kabul modeli ölçeği, oyunlaştırma anketi ve görüşmelerdir. Öğrenciler için, içsel motivasyon ölçeği, oyunlaştırma anketi ve görüşmelerdir. Veliler için ise Likert veya açık uçlu sorulardan oluşan anketler kullanılmıştır.

Bu araştırmada 1. ve 8. Sınıflardaki öğrencilerden veriler toplanılmamıştır.

Bazı öğretmenler oyunlaştırma uygulamasını sadece velilerle iletişim amaçlı kullanmıştır.

Araştırma kapsamı bu şekilde belirlenmiş ve sonuçlar bilimsel süreçlerin imkân tanıdığı düzeyde genellemeye çalışılmıştır.

1.6. Tanımlar

Eğitim: Eğitim, bireyin doğumundan ölümüne kadar geçirdiği süreçtir. Bu süreçte bireyler çeşitli bilgi, beceri, tutum ve değerler kazanırlar. Bu öğrenme sürecinde bireyin davranışlarında gözle görülür değişiklikler oluşur. Bireyde oluşan davranış değişikliği, kendi yaşamlarıyla meydana gelir. Bu nedenle eğitim, bireylerin kendi yaşam koşullarıyla davranış değişikliği meydana getirme süreci olarak tanımlanabilir (Erden, 2007).

Sınıf yönetimi: Brophy (1983) sınıf yönetimini öğretmenlerin öğrencilerin bireysel farklılıklarını göz önünde bulundurduğu, sınıf ortamını aktif öğrenme ortamı olarak düzenlediği, öğrencilerin derslere aktif katılımını artırarak verimli çıktılar sağlayacak öğretim programları geliştirdiği, oluşturulan kurallar doğrultusunda öğrencilerle birlikte etkili bir çalışma ortamı yarattığı, öğrencilerin istenilen davranışları geliştirmesi ve problem çözme tekniklerini kullanırken tutarlılığı olan bir sistem olarak tanımlanmaktadır (Brophy, 1983).

İçsel Motivasyon: Bireylerin yetenekleri ve kimsenin kendileri üzerinde etki oluşturmalarına izin vermeden kendi kararları ile hareket etme ve bunu yapma inancı ile organizmik ihtiyaçlar doğrultusunda doğuştan gelen insani güdüler üzerine kurulmasıdır (Deci & Richard, 1985).

Karma Yöntem: Karma yöntem araştırmaları, araştırmacıların bir çalışma içerisinde nitel ve nicel yöntemleri bir arada kullanması, yaklaşım ve kavramları birleştirmesi olarak tanımlanır (Creswell, 2014).

Oyunlaştırma: Oyunlaştırma oyun bileşenlerinin oyun olmayan ortamlarda kullanılmasıdır (Arkün-Kocadere ve Samur, 2016).

ClassDojo: ClassDojo çevrimiçi bir sınıf yönetim sistemidir. Öğrencilerin gerçek zamanlı olarak davranışlarını kaydetmesine ve izlemesine yardımcı olan, aynı zamanda öğrencilere ve velilere anlık geribildirim verilmesine olanak sağlayan bir sanal sınıf sistemidir (Garcia, Hoang & Brown, 2015).

Puan: Oyun ilerlemesinin sayısal temsili puan olarak gösterilir (Güler ve Güler, 2015).

Bölüm 2

Alanyazın Taraması

Bu bölümde araştırmada yer alan kavram ve terimlerin nitelikleri incelenmektedir. Bu kavram ve terimler incelenirken Eğitim bilimcilerin görüşlerinden yararlanılmıştır. Ayrıca önceki yıllarda yapılan çalışmalara da yer verilmektedir.

2.1.Oyunlaştırma

Zaman ve teknoloji ilerledikçe oynanan oyunların türleri de değişmiştir. Günümüz bilgi çağında oyunlar bilgisayar, tablet bilgisayar ve akıllı telefonlar üzerinden online olarak oynanır duruma gelmiştir ve insanlar bu tür oyunlara çok rahat erişim sağlayabilmektedirler. Erişim kolaylığı oyun oynama sıklığını arttırmaktadır ve insanlar zamanların büyük bir kısmını bunlarla geçirmektedirler. Dijital dünyada insanlar bu tür oyunlara maddi imkânlarını da harcamaktadırlar. İnsanları bu kadar etkileyen ve içine sürükleyen bir yapının diğer ortamlara entegre edilmesi orijinal bir fikir olarak ortaya çıkmıştır. Bu fikir oyunlaştırma olarak adlandırılmıştır (Yıldırım, 2016).

Oyunlaştırma, kavram olarak uzun zamandır gündemde yer almasına rağmen ilk kez 2002’de Nick Pelling tarafından dile getirilmiştir (Marewski, 2013; akt. Karataş, 2014). Oyunlaştırma modeli için teorik olarak 1912 yılından 2000’li yıllara kadar hiçbir teori ortaya atılmamıştır (Bayraktar, 2014). 2000 yılına kadar da oyunlaştırma modeli günümüz tanımıyla kullanılmamıştır (Bayraktar, 2014). Oyunlaştırma uygulamasının dokümanlarda yer alması 2008 yılını bulmuştur fakat 2010 yılına kadar dikkat çekmemiştir (Karataş, 2014) ve oyunlaştırma kelimesi 2010 yılında literatüre kazandırılmıştır. Bu döneme ait oluşturulan oyunlaştırma teorileri sadece geliştirilen uygulamalara yöneliktir. 2010 yılı ve sonrasında popüler olan sosyal oyun kavramları oyunlaştırma modeli üzerine yeni yaklaşımların ve teorilerin oluşmasına neden olmuştur. Bu teorileri geliştirebilmek için altyapı, sosyal medya ve çoklu oyunculu oyunların birleşimi ortaya çıkarılmıştır (Bayraktar, 2014).

Oyunlaştırma kelimesinin arama eğilimleri araştırıldığı zaman 2011 yılından itibaren yükselmekte olduğu tespit edilmiştir. 2014 yılında ise 2013 yılına göre biraz düşüş olduğu belirlenmiştir (Karataş, 2014). Son yıllarda oyunlaştırma yöntemi

kullanılarak yapılan çalışmalar (kıtık, sel, obezite gibi) küresel problemleri çözmeye odaklanmıştır. Diğer bir hedefi de belirli bölgelerdeki çöpleri toplama, geri dönüşümü sağlama ve trafik gibi yerel sorunları çözmek olmuştur (Akçetin ve Akçetin, 2013).

Bayraktar (2014, s.4) “Oyunlaştırma, kelime anlamı olarak oyun ve kurgulama köklerinden oluşturulmuştur.” Werbach oyunlaştırmayı; “Oyunlaştırma, oyun elementlerinin ve oyun tasarım konseptlerinin oyun olmayan alanlarda kullanılmasına denir.” şeklinde tanımlamıştır (Werbach, 2012; akt. Bayraktar, 2014. s.4). Diğer bir ifadeyle oyunlaştırma; oyun mekaniklerinin, oyunsal düşünme ve estetiğin, insanları bir araya getirme ve öğrenmeye teşvik edilmesi amacıyla kullanılmasıdır. Oyunlaştırma yönteminin amacı ise bireylerin motivasyonunu arttırmak ve problem çözme becerilerinin gelişmesini sağlamaktır. Bir diğer tanımda ise bireyleri eğlendirerek eğitmek, eğlendirirken onların fikirlerinden yararlanmak ve problem çözmelerini sağlayabilme amacına oyunlaştırma yöntemi denir. Bireylerin eğlenerek öğrenmelerini sağlamak eğitimde en çok kullanılan ve en etkili metotlardan biridir. Eğitimde bu metodun kullanılması olumlu gelişimi sağlar. Kullanıcılar zevk alarak yaptıkları her işi daha çok benimserler (Akçetin ve Akçetin, 2013). Görüldüğü gibi oyunlaştırma uygulaması kullanılan ortama ve disiplinlere göre farklı tanımlamalara sahiptir. Ancak yapılan bütün tanımların ortak noktası, bireylerin motivasyonlarını yükselterek sürece dâhil olma isteklerini arttıran ve süreci daha çekici hale getiren uygulamalar olmasıdır (Bozkurt ve Kumtepe, 2014).

Karataş (2014, s. 316) “Kapsamlı bir tanım olarak Oyunlaştırma; oyun-olmayan sistemlerde, kullanıcı deneyimini arttırmak ya da kullanıcının ortama bağlanmasını sağlamak amacıyla video bileşenlerinin kullanılmasıdır.” Oyunlaştırma uygulaması oyundan farklı bir yapıya sahip olduğu için kullanım şekli ve alanı değişiklik göstermektedir (Yıldırım ve Demir, 2014). Bu farklı yapıyı sağlayabilmek için eğitim platformu olan oyunlaştırma kavramının içerisinde oyuncuların oyuna bağımlı hale gelmesine sebep olan seviye atlama, ödül verme, uzmanlaşma gibi araçların kullanılması gerekmektedir. Bu sebeple oyunlarda var olan alt yapı ve mantıksal şemanın, öğretici amaçla kullanılması öğretimi eğlenceli ve motive edici bir hale getirmesine olanak sağlayacaktır (Gökkaya, 2014).

Oyunlaştırma denildiği zaman akıllara oyun üretmek değil, herhangi bir olayın gerçekleşebilmesi için oyun yoluyla öğretimin kolaylaştırılması veya verimliliğin

arttırılması gelmelidir (Bayraktar, 2014). Oyunlaştırmayı belirli bir amaçla ya da senaryoyla sınırlandırmamak gerekir. Kullanıcı deneyimini arttırarak ya da kullanıcıların ortama bağlanmasını sağlamak amaçlı kullanılan yöntem oyunlaştırma denir (Demir ve Yıldırım, 2014). Gökkaya (2014, s.74), “Oyunlaştırma kavramı bireylerin dışsal motivasyonlarını içselleştirmeyi hedefleyen, geri bildirimler ve ödüller sunan bir eğitim platformudur. Oyuncuların oyunlara adeta bağımlı hale gelmesine sebep olan seviye atlama, ödül verme, uzmanlaşma, meslek geliştirme gibi araçların eğitimde iyileştirme için kullanılmasıdır. Bu sebeple oyunlarda var olan alt yapı ve mantıksal şemanın, öğretici amaçla kullanılması öğretimi eğlenceli ve motive edici bir hale getirir”. Çocukların oyuna merakları ve oyunun çocuklara kazandırdıkları göz önünde bulundurularak oyunlaştırma uygulaması bulunmuştur (Kırkılıç, Kılıç ve Topal, 2005). Eğitimde oyunlaştırma sürecinde sadece bilgi ya da beceri öğretimine oyun eklemek değil, oyun karakteristikleri ile bir bütün oluşturmak gerekmektedir (Karataş, 2014). Oyunlaştırma uygulamasında genellikle 2 terim kullanılmaktadır. Bunlar oyun mekanikleri ve oyun dinamikleridir. Oyun mekaniklerinin içerisinde çeşitli aksiyonlar, davranışlar ve kontrol mekanizmaları bulunmaktadır. Oyun içerisinde alınan puanlar, hediyeler ve sanal eşyalar oyun mekaniklerine örnektir. Bunlar kullanıcıların deneyimini ve ilgisini arttırmak için kullanılmaktadır. Oyun dinamikleri ise oyuncunun oyunlara karşı olan ilgi ve tutkusunun çıktısı olarak tanımlanabilir. Ödül, statü ve başarı ise oyun dinamiklerine örnek olarak verilebilir (Sarıtaş ve Yıldız, 2015).

Oyunlaştırma yetişkin eğitiminde de kullanılan bir yöntemdir. Yetişkinlere verilen eğitimde kullanılan oyunlaştırma modeli bireyleri olumlu yönde etkilemelidir ve bireyleri uygulamaya teşvik etmelidir. Bireylerde neden ve niçin sorularına yanıt verir nitelikte olması gerekmektedir. Oyunlaştırmının temeli motivasyon kavramı üzerine kuruludur. Yetişkin eğitimindeki temel prensiplerden bir tanesi içsel motivasyondur. Oyunlaştırma bir dış kaynak olarak bilinse de dışsal motivasyonu içselleştirme amaçlı kullanılır. Bu sebeple yetişkin eğitimi açısından ilgi çekici bir uygulama haline gelmektedir. Dünya geneline bakıldığında kurumsal firmalarda oyunlaştırma uygulamalarının şirket içi eğitim, ürün ve hizmet kalitesini artırma, çalışanların memnuniyet ve verimliliklerini arttırmaya yönelik olarak kullanıldığı görülmektedir. Böylece yetişkin bireylerin alınacak kararlara katılması, kişisel ve mesleki gelişimleri oyunlaştırma modeliyle desteklenmektedir (Gökkaya, 2014).

Son yıllarda ortaya çıkan oyunlaştırma uygulaması öğrenme ve öğretme süreçlerini rekabetçi ve eğlenceli bir hale getirmeyi sağlayan öğrenme ve öğretme stratejisidir. Günümüz ve geleceğin eğitim sistemleri ve özellikle teknolojinin eğitime entegrasyonu açısından oyunlaştırma uygulamasının kullanılması önemli olanaklar sunmaktadır. Ancak oyunlaştırmanın eğitimde yer alabilmesi için öncelikle öğretim materyallerinin ve öğrenme sistemlerinin geliştirilmesi gereklidir. (Ar ve Akgün, 2015). Sonrasında ise oyun tasarımının netleştirilmesi gerekmektedir. Bu tasarımın içerisinde oyun dışı bir içerik yoksa ve alana uygulanabilirse oyunlaştırma süreci işletilmiş olur (Yıldırım ve Demir, 2014). Bu süreç göz önünde bulundurulduğunda oyun tasarımı önem kazanmaktadır.

Oyun temelli öğrenme, oyunlaştırma yönteminin eğitimde kullanılmasıyla çok karıştırılan bir öğrenme yöntemidir. Oyun temelli öğrenme yöntemindeki amaç kazanımların öğretilmesi sırasında öğrenenlere bir oyun içerisinde kazanımları kazandırmayı hedeflenmektedir. (Karataş, 2014). Oyunlaştırma yönteminin sonunda ise ortaya çıkan ürün bir oyun değildir ve içeriğin kendine ait özellikleri koruduğuna dikkat edilmelidir. Bu nedenle de oyunlaştırma yöntemi oyun temelli yöntemden farklılaşacaktır (Ar ve Akgün, 2014).

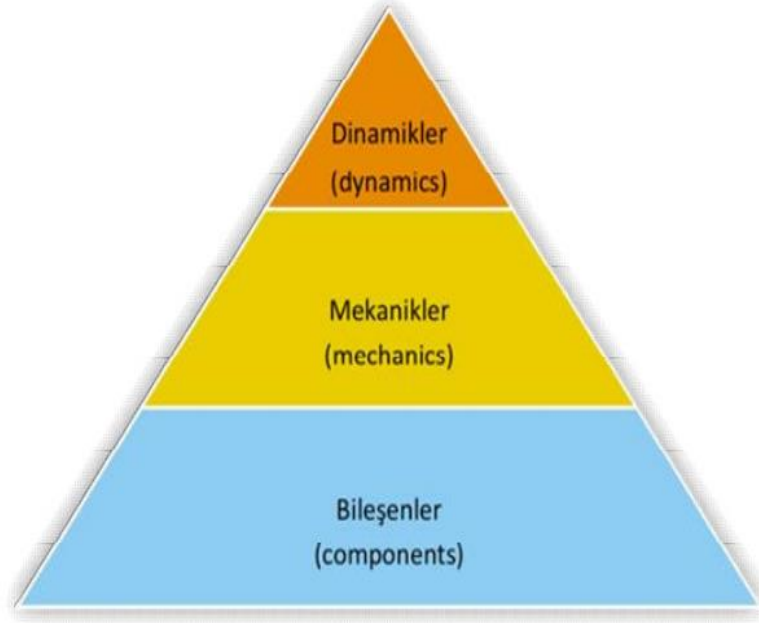
Oyunlaştırma uygulaması yakın gelecekte okul öncesi eğitimden başlanarak üniversite ve sonrasındaki eğitimlerle hayat boyu öğrenimde uygulanacaktır. Bu uygulama sırasında unutulmaması gereken önemli bir nokta vardır. Bu da oyunlaştırma alanında çok fazla araştırma ve pratik yapılması gerektiğidir. Bu alanda çalışma yapan her kişi ya da kurum yolun başında olduğunu bilmelidir. Eğitimler oyunlaştırma uygulamasıyla işlenebilmek için tasarlanırken oyunun eğitim hedeflerine uygun olarak tasarlanması da en önemli husustur (Akçetin, Akçetin ve Koldemir, 2013).

Oyunlaştırma yönteminin, eğitim süresinde öğrenmeyi dikkat çekici ve daha kalıcı hale getirmek için kullanılan bir yöntem olduğunu bilerek oyunlaştırma yöntemlerini incelemek gerekmektedir (Bozkurt ve Kumtepe, 2014). Oyunlaştırma yöntemi çok masraflı olmayan ve uzmanlık gerektirmeyen bir yöntemdir. Ders öncesi hazırlıkla ve basit birkaç materyalle de yapılabilecek olan bu yöntem öğrencilerin dersten zevk almasını sağlayacağı gibi, derse karşı olan tutum ve motivasyonu da etkileyecektir. Oyunlaştırma yöntemiyle işlenen derslerin öğrencilerin akademik başarılarını arttırmaya

yönelik yapılan araştırmalarda önemli bir yöntem olduğu görölmektedir. Bunun için öncelikle çocuklara dersi sevdirmeli, daha sonra öğretim için etkili ve geçerli yollar bulunmalıdır (Gelen ve Özer, 2009).

2.2. Oyunlaştırma Modeli (Oyun Dinamikleri ve Mekanikleri)

Kurallar ve yönergeler oyunu ve özelliklerini oluşturur. Bu kurallar çocuklar için rekabet ve eğlence ortamı yaratır. Oyunların içerisinde kurallar ve yönergeler dışında duyguları harekete geçirecek etmenler de olmalıdır (Seixas, Gomes & Filho, 2015). Bu sebeplerden dolayı Werbach ve Hunter (2012) oyunlaştırma modelini açıklayabilmek için bir model oluşturmuşlardır ve bu modeli de gruplara bölmüşlerdir. Bu gruplar dinamikler (dynamics), mekanizmalar (mechanics) ve bileşenlerden (components) oluşmaktadır.



Şekil 1. Oyun unsurları hiyerarşisi (Werbach & Hunter, 2012).

Bu model dikkate alınarak geliştirilen oyun tasarımı süreci ihtiyaçlara yönelik dinamiklerin seçilmesiyle başlar. Seçilen dinamiklere göre mekanizmalar belirlenir ve mekanizmalarla bağlantılı olarak bileşenlerin belirlenmesiyle süreç devam eder. Bir oyun tasarımı yapılırken belirtilen tüm unsurların bulundurulmasına gerek yoktur.

Çünkü oyun tasarımı belirlenen amaca ve ihtiyaçlara göre dinamikleri, mekanizmaları ve bileşenleri belirlemeyi hedefler (Bozkurt ve Genç Kumtepe, 2014).

Dinamikler (Dynamics): Dinamikler oyunlaştırma modelinin en üst seviyesini oluştururlar. Her türlü oyunda yer alırlar ve oyunlaştırma modelinin temel prensiplerini oluştururlar. Oyun dinamikleri 5 gruba ayrılmıştır (Bozkurt ve Genç-Kumtepe, 2014).

- **Kısıtlamalar (Constraints):** Her oyunda bulunması gerekmektedir. Oyuncunun oyun içerisindeki özgürlüğünün sınırlarını belirler (Ar, 2016).
- **Duygular (Emotions):** Oyun içerisinde merak, rekabet, hayal kırıklığı, mutluluk, sevinç gibi farklı duygular yaşanabilir. Oyun içerisinde oyuncunun eğlenme ve mutlu olma duygusu önemlidir. Çünkü oyunu kazanma sonucunda ortaya çıkan tecrübe ve haz duygusu oyuna devam etmeyi sağlar.
- **Öyküleme (Narrations):** Oyunun hikâyesidir. Oyunun bir bütün haline getirilmesini amaçlar. Oyun kullanıcı tarafından merak uyandırıcı ya da diğer oyunlardan farklı bir öyküye sahipse kullanıcının dikkatini çeker (Tüfekçi, 2016).
- **İlerleme (Progression):** Oyuncunun büyümesini ve gelişmesini ifade eder (Tüfekçi, 2016). Oyuncular için önemli bir dinamiktir çünkü oyuncular defalarca aynı şeyleri yapmak istemezler. Oyun içerisinde ilerlemek onlar için daha anlamlı ve önemli bir süreçtir.
- **İlişkiler (Relationships):** Oyuncuların oyun içerisinde diğer oyuncularla kurdukları sosyal etkileşimleri ifade eder (Ar, 2016). Bu etkileşimler arkadaşlar, rakipler veya takım arkadaşları arasında kurulabilir (Tüfekçi, 2016). Dostluk, durum, fedakârlık gibi duygular sosyal etkileşim olarak belirlenir (Ar, 2016).

Mekanikler (Mechanics) : Mekanikler oyuncuların oyuna katılmalarını sağlarlar. Oyunu ileri seviyelere taşıyan temel süreçlerden oluşur. Bu süreçler içerisinde oyuncuyu yönlendirir. Oyun sürecine oyuncunun hissedeceği duygular katabilir (Güler ve Güler, 2015). Oyunculara pozitif geri bildirimler vererek onların motive olmasını sağlar. Dinamikler arasında meydan okuma, şans faktörü, iş birliği ve yarışma, geri bildirim, kaynak edinimi, ödüller, işlemler/alışveriş, sıra ve kazanma durumu bulunur. Teorik olarak negatif geri bildirim kullanılır fakat pratikte bunun etkisi daha

azalır. Negatif geri bildirimler oyuncular motive olmadığı zamanlarda ya da sosyal bağlamda kullanılmazsa oyuncuların aktiviteleri yapmamalarına neden olur. Oyuncuların süreçten ayrılmamaları için çok dikkatli bir şekilde kullanılması gerekmektedir (Bayraktar, 2014).

- **Meydan Okuma (Challenges):** Meydan okuma oyuncuya oyunu kazandırmayı amaçlar. Oyuncunun seviye geçmesi için ulaşması gereken hedeflerin oyun sisteminin içinde bulunmasına denir.
- **Şans Faktörü (Chance):** Oyun içerisindeki her şey oyuncunun becerisine bağlı değildir. Oyuncunun şans faktörü de oyun içerisinde önemli unsurlardan birisidir.
- **İş birliği ve Yarışma (Cooperation and Competition):** İş birliği ve yarışma mekanizmaları, kazanma ve kaybetme duygularını barındırır. Bu sebeple de oyuncular hedefe ulaşabilmek için birlikte çalışırlar ya da birbirleriyle mücadele ederler. Oyun içerisinde oyuncunun performansının ödüllendirilmesi onları motive eder ve oyuncular kendi performanslarını diğer oyuncularla kıyaslayarak oyunun sürekliliğini sağlamış olurlar (Seixas, Gomes & Filho, 2015).
- **Geribildirim (Feedback):** Oyun anında oyunculara oyun içerisindeki durumları hakkında bilgiler verilmesini sağlar (Tüfekçi, 2016). Oyuncuların ilerleme duygularını pekiştirerek oyunu kazanmaları için yapmaları gereken hareketlerin doğru zamanlarını onlara belirtir.
- **Kaynak edinimi (Resource acquisition):** Kaynak edinimi oyuncular için önemlidir (Ar, 2016) Çünkü oyun oynarken oyuncuların oyunun amaçlarına ulaşabilmeleri için yararlı kaynak veya verileri toplamaları gerekmektedir.
- **Ödüller (Rewards):** Oyun içerisindeki eylem ya da başarıların sonuçları olarak düşünülebilir (Kalkan, 2016). Ödüllendirme sistemi Maslow İhtiyaçlar hiyerarşisi göz önünde bulundurularak tasarlanır (Ar, 2016). Oyuncuların özelliklerine göre maddi veya manevi olarak gruplandırılabilir (Bozkurt ve Genç Kumtepe, 2014). Ödül yapısı belirlenirken oyuncuların tatmin seviyelerine varana kadar pek çok kriter belirlenmektedir. Belirlenen ödüllerin görünürlüğü ödülünün değerini belirleyecek unsurlardan da birisidir.

Ödüller oyun içerisinde farklı davranışları yönetmek için de kullanılabilir. Ödüller oyuncular arasındaki rekabeti artırır ve oyuncuların birbirlerinin seviyesi hakkında bilgi edinmelerini de kolaylaştırır (Seixas, Gomes & Filho, 2015). Ödüller de kategorilere ayrılabilir. Bunlar statü, erişim, güç ve eşyadır. Oyun tasarımı yapılırken dikkat edilmesi gereken noktalardan bir tanesi de oyun içerisinde ödüllerin ne kadar kullanılacağıdır. Ödüller oyunun sürdürülebilirliğini belirtir ve ödüller sürekli olursa oyuncu üzerindeki etkisini kaybeder. Bu yüzden belirli aralıklarla verilerek oyuncular üzerindeki etkisini kaybetmemesi sağlanmalıdır (Bozkurt ve Genç Kumtepe, 2014).

- **İşlemler/Alışveriş (Transactions):** Oyuncuların birebir veya araçlar sayesinde aralarındaki ticaretidir. Oyun içerisindeki oyunculardan alıp-satma veya karşılıklı değişim yapma olaylarını kapsar (Kalkan, 2016).
- **Sıra (Turns):** Dijital oyunlarda gerçek zamanlı bir sıra sistemi vardır.
- **Kazanma Durumu (Win States):** Beraberlik, kazanma ve kaybetme kavramlarından oluşan oyun hedefleridir (Tüfekçi, 2016).

Bileşenler (Components): Mekanik ve dinamiklerden türetilen oyun yapılarına bileşenler denilmektedir. Bileşenler hiyerarşinin en alt basamağını oluşturmaktadır (Ar, 2016).

- **Kazanımlar (Achievements):** Oyunda tanımlanan hedeflerin bütünüdür (Tüfekçi, 2016).
- **Karakter (Avatars):** Oyun içerisinde oyuncunun karakterinin görsel halidir. Karakterler oyuncu tarafından kontrol edilebilir veya kontrol edilemez özelliktedirler (Samur, 2016).
- **Rozetler (Badges):** Oyuncuların oyun içerisindeki başarıları sonucu aldıkları öğelerdir (Güler ve Güler, 2015). Kısaca oyun içerisindeki kazanımların simgesel hali de denebilir. Rozetler başarı kavramıyla aynıdır.
- **Zorlu Mücadele (Boss Fights):** Oyuncunun bir seviyeyi geçebilmek için aşması gereken zorlu mücadelelerdir. Bu mücadeleler oyuncunun oyunu oynama sırasında belirlenen hedefe ulaşabilmesi için karşılaştığı zorluklar olarak belirtilir (Samur, 2016).
- **Koleksiyonlar (Collections):** Oyun içerisinde belirlenmiş rozet veya öğelerin toplanmasıdır (Tüfekçi, 2016).

- **Mücadele (Combat):** Oyuncuların birbirleri arasında rekabet etmeyi, rakibini yenmeyi ve oyun içerisinde savaşmalarını ifade eder.
- **İçeriği Serbest Bırakma (Content Unlocking):** Oyun içerisinde belirlenen koşulların yerine getirilmesi durumunda oyuncunun belirli bir içeriğe ulaşabilmesi veya o içerikle ilgili kilitleri açabilmesi durumudur.
- **Hediye Vermek (Gifting):** Oyuncuların kendi aralarında nesnelere veya sanal para gibi ödülleri hediye etmeleridir (Seixas, Gomes & Filho, 2015).
- **Liderlik Tablosu (Leaderboards):** Oyuncuların oyun içerisindeki performansları sınıflandırma tablosu veya puan tablosunda gösterilebilir. Bu sıralama sistemi oyuncuların davranışlarını teşvik etmek ve onların rekabetini arttırmak için kullanılır. Sıralamalar oyuncuları motive edici bir etkiye de sahiptir. Oyuncular liderlik sıralaması sayesinde oyun içerisinde karşılıklı olarak birbirlerinin durumlarından bilgi edinirler (Seixas, Gomes & Filho, 2015). Oyuncular bu tablodaki seviyelerini kontrol ettiklerinde diğer oyunculara göre ileride olduklarını gördükleri zaman mutlu olacaklardır fakat geride oldukları zaman da motivasyonları düşebilir.
- **Seviyeler (Levels):** Oyuncunun oyun içerisinde ilerlemesini gösteren adımlardır (Güler ve Güler, 2015). Oyuncu oyun içerisinde güçlendikçe seviyesi de yükselir.
- **Puanlar (Points):** Oyun içerisinde yapılan hareketlerin ödüllendirilme ve puanlanma sürecidir (Kalkan, 2016). Seviyeler ve puanlama birbiriyle alakalı bir sistemden oluşmaktadır (Güler ve Güler, 2015). Oyuncu oyunda ilerledikçe puan toplar ve puan toplaması oyuncuda ilerleme hissiyatına neden olur (Seixas, Gomes & Filho, 2015). Oyuncular statülerini arttırmak istedikleri için puan sıralamasında da en üst seviyede olmayı hedeflerler.
- **Sorgulamalar (Quests):** Hedefler ve ödüller ile önceden belirlenmiş zorluk dereceleridir (Tüfekçi, 2016). Kazanımlara benzer. Oyuncu tarafından yapılması beklenen bileşenlerdir.
- **Sosyal Grafikler (Social Graphs):** Oyuncuların sosyalleşmesini sağlar (Tüfekçi, 2016). Oyuncuların birbirlerini görebilmeleri için kullanılan bileşendir. Sosyal ağ deneyiminin oyun içerisinde kullanılmasıdır.

- **Ekipler (Teams):** Oyuncuların ortak bir hedef için gruplanması ve beraber çalışmasıdır (Güler ve Güler, 2015).
- **Sanal Eşyalar (Virtual Goods):** Fiziksel ve maddi olmayan nesnelere kapsar. Sanal işlemler ve alışverişler oyuncuların daha fazla puan almasını sağlar (Kalkan, 2016). Genellikle oyuncuların puanları, rozetleri, madalyaları, indirimleri ve avatarları üzerinde değişiklik yapabilmeleri için kullandıkları oyun bileşenleridir. Oyuncular oyun içerisindeki konumunu arttırmak ve puan almak için bu sistemi yaygın olarak kullanırlar (Seixas, Gomes & Filho, 2015).

İyi bir oyunlaştırma tasarımı yapabilmek için yukarıda belirtilen unsurların bir arada kullanılması tasarımın geçerliliğini artırır. Oyunlaştırma tasarımı yapılırken bütün bileşenlerin bir arada kullanılması gerekmemektedir (Güler ve Güler, 2015). Amaca ve ihtiyaca yönelik öğelerin seçimi yapılarak tasarım sürecini kolaylaştırmak gerekmektedir (Güler ve Güler, 2015).

2.3. Araştırma Kapsamında İncelenen Eğitimde Oyunlaştırma Yönteminin Kullanılmasına Yönelik Çalışmalar

Sarıtaş ve Yıldız'ın (2015) yaptıkları çalışmaya göre, çocuklar için odaklanmanın zor olduğu dönemlerde, derslerin oyunlaştırma modeliyle işlenmesi öğretimde etkili bir rol oynuyor. Oyunlaştırmanın içerisinde yer alan; heyecan uyandırıcı, zevkli ve rekabetçi ortamlardan yararlanabilmekte öğretmenin ders içerisindeki görevlerinden biri haline gelmektedir. Tersyüz edilmiş (Flipped) öğrenme ve oyunlaştırma gibi yenilikçi öğrenme yaklaşımları ve uygulamaları dünya eğitim literatüründe yer almaktadır. Birçok araştırma sonucuna göre bu öğrenme modelleri 21. yy. da öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılayabilecektir ve mevcut pedagojik ihtiyaçlara yenilikçi çözümler sunabilecektir.

Karataş'ın (2014) yaptığı çalışmada yıl sınırlaması olmadan oyunlaştırma ve öğrenme anahtar kelimelerini kullanarak Türkçe ve İngilizce çalışmaları taramıştır ve bulunan 206 çalışmadan araştırmanın amacına uygun olan 62 çalışma belirlenip sistematik olarak incelenmiştir. Eğitimde oyunlaştırma alanında yapılan nitel ve nicel çalışmalar yeterli düzeye gelmemiştir. Örneklem olarak daha çok bilgi ve iletişim teknolojileri alanında çalışan kişilerin belirlendiği görülmektedir. Bunun sebebi ise

araştırmacıların oyunlaştırma için teknik bilgi, beceri veya yazılım donanımına ihtiyaç duymalarından kaynaklıdır. Burada en önemli unsurlardan bir tanesi göz ardı edilmektedir. Bu da teknoloji kullanılmadan da eğitimde oyunlaştırmadan faydalanılabileceğidir. Eğitimde oyunlaştırma birçok farklı disiplinden yararlanılabilecek bir alandır. Bu nedenle, gelecekte yapılacak olan araştırmalarda sadece motivasyon kavramlarından değil oyun, öğrenme, davranış bilimlerine ait farklı kavramlardan da faydalanılabilir. Araştırmacıların ğrenme ortamlarını tasarlaması ve araştırmalar yapabilmesi için farklı kavramları göz önünde bulundurması eğitimde oyunlaştırma çalışmalarının farklı disiplinler tarafından da incelenmesine yardımcı olacaktır.

Yıldırım ve Demir'in (2014) yapmış oldukları çalışma nitel bir çalışmadır. Bu alışma "oyunlaştırma nedir ve eğitimde nasıl kullanılabilir" sorularına çözüm aramak amacıyla yapılmıştır. Çalışmada dokuzuncu sınıf matematik konularından veri konusu seçilmiştir. Konuya ait kazanımların puanlar ve madalyalarla ilişkilendirilmesi önerilmiştir. Bu işlemlerin bir bilgisayar yazılımı kullanılarak gerçekleştirileceği ifade edilmiştir. Uygulama sırasında dikkat edilmesi gereken hususlar belirlenmiştir (Ar, 2016). Sonuç olarak oyun bileşenlerinin oyun dışı ortamlarda kullanılması, okulların problemlerini çözmesinde yardımcı olmuştur. Bu uygulamalar eğlenceli olarak nitelendirildiği için öğrencilerin motivasyonlarını arttırmış ve derse karşı olan ilgilerinde pozitif bir etkiye sahip olmuştur. İlgi ve motivasyonu artan öğrencilerin akademik başarıları da artmıştır. Akademik başarısı artan öğrenciler sayesinde ülkemizin eğitim sistemi daha iyi yerlere gelecektir. Eğitim sisteminde yeni bir yaklaşım olarak görülen bu model belki de gelecek yıllardaki eğitim sisteminin şimdiden yakalanabilmesinde yardımcı olacaktır.

Gökkaya'nın (2014) yaptığı çalışmada, oyunlaştırma sürecini yetişkin eğitimine bağdaştırarak literatüre dayalı bilgilere yer vermiştir. Oyunlaştırma uygulamaları bilgi çağında eğitimin yeni yüzü olarak sunulmaktadır ve oyunlaştırma bir eğitim materyalidir. Eğitimde zerklik arayan ve otonom bireyler olan yetişkinler günlük yaşantılarındaki streslerden kurtulmak için çeşitli yöntemler aramaktadırlar ve bunlardan biri de oyundur. Zaman ve mekn gibi kısıtlı kaynaklara sahip olan yetişkinler eğlenmektense mesleki ve kişisel gelişimlerini sağlamalarında etkili bir yöntem olabilecek yeni platform olan oyunlaştırmanın yaygınlaşması beklenmektedir.

Geleceğin öğrenme platformu olarak düşünölen oyunlaştırma, hizmet içi eğitim ve iş başında öğrenmeyi de destekleyecektir. Bilgi üç boyutlu tasarımlar ve iyi bir oyun sistemi içerisinde oyunlaştırma aracılığıyla sunulduğu zaman sanal gerçeklik sağlanmış olur ve böylece yetişkinlerin arayışları ortadan kalkacaktır. Yetişkin eğitimindeki sınıflılıkların aşılması da bu şekilde sağlanmış olacaktır. Tüm bunlar doğru bir şekilde tasarlandığı zaman oyunlaştırmanın yetişkin eğitimi için alternatif bir çözüm yolu olduğu görölmektedir.

Göler ve Göler'in (2015) yapmış olduğu çalışmanın amacı çevrimiçi öğrenme ortamlarında rozet tasarımlarının nasıl olması gerektiği ve rozetlerin nasıl etkili bir şekilde kullanılacağı ile ilgili öneriler sunmaktır. Oyunlaştırmanın öğrenme ortamlarında kullanımının olumlu sonuçları göz önünde bulundurulduğunda bir öğretim tasarımı yapılırken oyun unsurlarının tasarıma dâhil edilmesi öğrenen motivasyonunu olumlu yönde etkiler. Bu nedenle öğrenenler daha zevkli ve daha eğlenceli bir öğrenme deneyimi yaşayacaklardır. Öğretenin rehberlik rolünü güçlendirmek için öğrenenlerin neleri başarmaları gerektiği ve bu başarıya nasıl ulaşacakları konusunda ön bilgilendirme yapılması gerekir. Rozetlerin güvenilir kurumlarca akreditasyonu gerçekleştirilip kullanımı yaygınlaştıkça hükümet tarafından bir eğitim politikası olarak tanınabilir.

Bayraktar'ın (2014) yapmış olduğu çalışma nitel bir çalışmadır ve kaynak tarama yöntemi kullanılarak verilere ulaşılmıştır. Oyunlaştırmanın sunduğu fırsatlar konu olarak belirlenmiştir. Çalışma içerisinde oyunlaştırmanın geçmişi ve geleceğine de değinilmiştir. Oyunlaştırma alanında yapılan çalışmalarda, oyunlaştırmanın hedefi olan yeni bir iletişim modeli oluşturma çabasının başarıyla sonuçlanacağını göstermektedir. Oyunlaştırma modeli artık pek çok alanda kullanılmaya başlanmıştır. Algı yönetimi, pazarlama çalışmaları ve eğitimde bu alanlara örnek olarak verilebilir. Bu çalışma içerisinde de pazarlama konusu için oyunlaştırma çalışmaları incelenmeye çalışılmıştır ve oyunlaştırma yöntemini kullanarak başarıyı elde eden firmaların hikâyelerine de yer verilmiştir.

Çağlar ve Arkün-Kocadere'nin (2015) yapmış olduğu çalışmada oyunlaştırma yöntemine genel olarak bir çerçeveden bakılmasını sağlayarak, oyunlaştırmanın eğitsel ortamlardaki uygulamaların oluşturduğu olumlu ve olumsuz sonuçlara ait araştırmalara yer verilmiştir. Oyunlaştırma yöntemine göre değişkenlerin belirlenmesi

ve etkilerinin ölçülmesi etkili öğrenme ortamlarının oluşturulmasını sağlamıştır. Ayrıca çalışma kapsamında incelenilen çalışmaların çoğunda rozet kullanılmıştır ve farklı bileşenlerin kullanımına olanak sağlanmamıştır. Çalışmanın sonuçlarına bakıldığında eğitimcilerin programlama bilgisine ihtiyaç duymadan tasarlayabileceği ve kullanımı kolay hazır araçlara ihtiyaçları vardır. Kullanılan bileşenlerin dersin işleyişine uygun olması, öğrencilerin derse katılımını arttırmak için anlamlı ödüller verilmesi ve bu ödüllerin öğrenenlerin sadece olumlu davranışlarında verilmemesi gerekmektedir. Öğrencilerin cezalandırılması da gerekmektedir.

Samur'un (2015) yapmış olduğu çalışma 19 yüksek lisans öğrencisi ile yapılmıştır. Çalışma yarı deneysel araştırma deseni kullanılarak yapılmıştır. Çalışmanın kontrol grubunu eğitim dili Türkçe olan öğrenciler (iki erkek, dokuz bayan), deney grubunu ise eğitim dili İngilizce olan öğrenciler (dört erkek, dört bayan) oluşturmaktadır. Çalışma süresi 15 hafta olarak belirtilmiştir. Çalışmada öğretimin etkinliğinin artırılabilmesi için, oyun bileşenlerinden hikâye, skor, liderlik tablosu, seviye, rozet, meydan okuma gibi bileşenlerin öğretim müfredatına uyarlanmıştır. Çalışmada toplanan veriler, öğrencilere yaptırılan çevrimiçi tutum anketi, oyunlaştırma çıktıları, yüksek lisans öğrencileri ile yapılan görüşmeler ve araştırmacının yapmış olduğu gözlem raporlarından elde edilmiştir. Öğrencilerle dönem sonunda bireysel görüşme yapılmıştır. Araştırma sonunda elde edilen bulgulara göre deney grubunda bulunan 19 öğrencinin derse karşı tutumları ve dersteki motivasyonlarının yüksek olduğu belirlenmiştir. Ayrıca öğrencilerin derse karşı tutum ve motivasyonlarının da yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Ancak öğrencilerin başarı notları kontrol grubunda bulunan öğrencilere oranla anlamlı bir farklılık göstermemiştir.

Yıldırım'ın (2016) oyunlaştırma temelli çalışmasında, oyunlaştırma yönteminin eğitim sürecindeki etkileri araştırılmıştır. Bir öğretim programının nasıl oyunlaştırılması gerektiği ve oyunlaştırılan öğretim programının nasıl değerlendirilmesi gerektiğine dair bilgiler yer almaktadır. Q metodunu eğitim süreçlerine entegre ederek literatürde yer alacaktır. Bu çalışma karma desen kullanılarak yapılmıştır. Deneysel kısmında ön test, son test, deney ve kontrol gruplu gerçek deneysel desen, nitel kısmında ise durum çalışması yapılmıştır. Araştırma 2014-2015 yılı güz eğitim döneminde yapılmıştır. Gaziantep Üniversitesi Eğitim

Fakültesi, İlköğretim Matematik Öğretmenliği ikinci sınıf öğrencileri ile yapılmıştır. Deney grubunda 48 kişi ve kontrol grubunda 49 kişi olmak üzere toplam 97 kişi yer almaktadır. Çalışma sonuçlarına göre oyunlaştırma yönteminin öğrencilerin başarılarına ve tutumlarına olumlu bir etkisi olduğu görülmektedir. Oyunlaştırma algısı incelendiğinde en fazla etkinin dinamiklerde sonra ise bileşenlerde olduğu görülmektedir. Eğitimde oyunlaştırma yönteminin değerlendirme kısmında ise araştırmacının olumlu sonuçlara ulaştığı görülmektedir.

Ar'ın (2016) "oyunlaştırmayla öğrenmenin meslek lisesi öğrencilerinin akademik başarı ve öğrenme stratejileri kullanımı üzerine etkisi" isimli yapmış olduğu yüksek lisans çalışması tasarım ve geliştirme araştırmasıdır. Araştırma 2013-2014 eğitim öğretim yılı ikinci döneminde İstanbul'un Şişli ilçesindeki bir meslek lisesinde okuyan 65 öğrenci ile yürütülmüştür. Araştırma süresi olarak dört hafta ile sınırlandırılmıştır. Bu sürenin bir haftası oryantasyon süresi olarak kullanılmıştır. Araştırma kapsamında oyunlaştırma yönteminin kullanıldığı bir eğitsel araç tasarlanmıştır. Nitel ve nicel veri toplama yöntemleri birlikte kullanıldığı için araştırma yarı deneysel desenle yapılmış olup ön test ve son test kontrol gruplu desenle veriler toplanmıştır. Araştırma kapsamında bağımsız değişken olarak oyunlaştırma yöntemiyle öğrenme, bağımlı değişken olarak da akademik başarı ve öğrenme stratejisi belirlenmiştir. Araştırma sonunda oyunlaştırma yöntemi kullanılarak öğrenen grup geleneksel öğrenme yönteminin uygulandığı gruptan başarılı olmuştur ve öğrencilerin akademik başarılarının arttığı da görülmüştür. Oyunlaştırma yöntemiyle öğrenme öğrencilerin sahip olduğu öğrenme yöntemlerinin alt basamakları bilişsel stratejileri ve meta bilişsel stratejilerini kullanımlarını yükseltmiştir. Öğrenciler bu yöntemin kullanılması ile ilgili öğrenmeyi eğlenceli hale getirdiğini, eğitimde kullanılmasının faydalı olduğunu ve rekabet ortamı yarattığını düşünmektedir (Ar, 2016).

Rouse'un (2013) çalışması doktora çalışmasıdır. Üniversite düzeyinde fen eğitimi alanında hazırlamıştır. Oyunlaştırma yönteminin mikrobiyoloji dersinde kullanılmasının öğrenci başarısı ve motivasyonu üzerinde ki etkisini incelemiştir. Çalışmanın deney grubunda bulunan 40 öğrenci ile eğitimin oyunlaştırılması yöntemi kullanılmıştır. Çalışma sonunda elde edilen bulgulara göre, oyunlaştırma yönteminin öğrencilerin başarıları ve motivasyonları üzerinde olumlu etkisi olduğu belirlenmiştir.

Faghihi vd. (2014) yapmış olduğu çalışmada oyunlaştırmanın öğrencilerin matematik başarıları üzerindeki etkisi incelemiştir. Çalışmaya 3 grup öğrenciyle gerçekleştirilmiştir. Çalışmaya katılan toplam öğrenci sayısı 30'dur. Birinci gruba "Mathdungeon" ismini vermişlerdir ve 10 kişiden oluşmaktadır. Bu grup araştırmacıların oyunlaştırılmış bir yapıda tasarlamış oldukları sistemde öğrenim görmüştür. İkinci grup ise yine oyunlaştırılmış bir yapıda tasarlanmış "Aleks" sisteminde öğrenim gören 10 öğrenciden oluşmaktadır. Üçüncü grup geleneksel öğretime devam eden 10 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırma sonuçları incelendiği zaman oyunlaştırma yöntemi kullanılarak öğrenim gören öğrencilerin geleneksel öğretim gören öğrencilere göre başarılarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Hanus ve Fox'un (2015) yapmış olduğu çalışma oyunlaştırma yönteminin öğrenenler üzerindeki motivasyon, zevk, memnuniyet, öğreneni yönlendirme ve başarı puanı etkisini ölçmek amacıyla yapılmıştır. Bu çalışma deneysel bir çalışmadır ve 80 lisans öğrencisiyle 16 hafta boyunca yürütülmüştür. Bu derslerde oyunlaştırılmış öğrenme etkinlikleri kullanılmıştır ve oyunlaştırılmış etkinlik kullanılan derslerdeki öğrencilerin diğer öğrencilere göre motivasyon ve memnuniyetleri daha az olmuştur. Bu etkinliklerin kullanıldığı ortamlardaki öğrencilerin final sınav notlarının düşük olmasının nedeni öğrencilerin motivasyonlarının düşük olmasına bağlanmıştır. Bu çalışmaya göre liderlik tablosu ve rozetin de kullanıcıların öğrenme sonuçlarına olumsuz katkı sağladığı sonucu elde edilmiştir (Hanus ve Fox, 2015).

Sillaots'un (2014) çalışması oyunlaştırma yönteminin üç derste uygulanması ve öğrenme ortamının öğrenciler üzerinde akış hissi oluşturup oluşturmadığını değerlendirmeyi amaçlamıştır. Bu çalışmada ölçme aracı olarak anket kullanılmıştır. Dersler için hedefler belirlenmiştir. Oyunlaştırma araçlarından puan, seviye, geri bildirim, şans, rekabet ve iş birliğinden oluşan aktiviteler kullanılmıştır. Anketler uygulanarak elde edilen sonuçların %88'i öğrencilerin derslerde pozitif yönde ilerlediğini göstermektedir. Öğrencilerin derse olan ilgisi artmış ve akış halinin yüksek olduğu görülmüştür. Akış halinin tanımı çalışma içerisinde; belirli bir görev yapılırken zamanı unutturacak ve günlük yaşamın oluşturduğu diğer konularla ilgili kaygı duymayacak şekilde odaklanmak olarak verilmiştir. Çalışmaya katılan yüksek lisans öğrencileri lisans öğrencilerine göre daha az akış hissini yaşamışlardır ve öğrenme çalışmaları ile öğrenenlerin içsel motivasyonları artmıştır ve liderlik tablosunun

kullanılmasıyla da öğrenenlerin dışsal olarak desteklendikleri sonuçlarına varılmıştır (Sillaots, 2014).

Fitz-Walter, Tjondronegoro ve Wyeth, (2011) yapmış oldukları çalışmayı; oyunlaştırma yöntemini kullanıcı deneyimlerini arttırmak ve motivasyonlarını yükseltmek için kullanılan ve oyun elementlerinin eklenerek oluşturulan bir uygulama ve gelişmekte olan bir konu olarak tanımlamışlardır. Çalışmalarında üniversiteye yeni kayıt yaptıran öğrencilere yardım edebilmek için geliştirilmiş olan mobil uygulamanın kullanılması sırasında oyun elementlerinin öğrenciler üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Araştırmada; üniversite içerisinde kullanılan öğrenci otomasyonları akıllı telefonlarla uyumlu olacak ve kullanılacak uygulamada bu sisteme entegre edilebilecek bir şekilde tasarım gerçekleştirilmiştir. Bu sistemde öğrencilere oryantasyon bilgisi sunulması ve öğrencileri uygulamanın kullanımına yönlendirmek için oyun elementlerinden yararlanılmıştır. Üniversiteye yeni başlayan ve 26 öğrenciyi kapsayan bir pilot çalışma olarak yapılmıştır. Çalışma sonucunda başarılı bir oyunlaştırma tasarımı olabilmesi için bir tasarım çerçevesinin temellerine katkıda bulunabileceği belirtilmiştir. Ayrıca araştırmacının görüşlerinde belirttiği bulgulara göre; uygulama içerisinde oyun elementlerinin kullanılmasının öğrenciler tarafından eğlenceli olarak algılanabileceği ve isteksiz öğrencilerin de bu uygulamayı kullanmaya teşvik edilmesi gerektiği yönündedir.

Burger'in (2015) yapmış olduğu çalışma ClassDojo uygulamasının öğrenenler ve öğretmenler üzerindeki etkililik algısı üzerine yapılmış fenomenolojik bir araştırmadır. Çalışmaya göre eğitimde oyunlaştırma uygulamasının geldiği durumu görebilmek için ClassDojo uygulamasının kullanılmasını incelemek yeterli olacaktır. Çalışma Güney Kaliforniya'da yapılmıştır. Çalışma grubu rastgele seçilmiştir ve üç öğretmen ve 12 öğrenciyle çalışma tamamlanmıştır. Çalışmada veri toplama amacıyla anket, görüşme ve grup görüşmeleri kullanılmıştır. ClassDojo uygulaması çalışmaya göre öğretmenlerin sınıf yönetimini kolaylaştıracak imkânlar sağlar ve ilköğretim düzeyindeki öğrencilerin motivasyonunu arttırmayı hedefler. Çalışmanın sonuçları incelendiği zaman ClassDojo uygulaması öğretmenler ve öğrenciler için olumlu ve etkili bir uygulama olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin ClassDojo uygulamasını kullanması sınıf yönetimi konusunda da etkili olmuştur (Burger, 2015).

2.4. Eğitimde Oyunlaştırma Yönteminde Kullanılabilecek Bazı Araçlar

Oyunlaştırma alanında yapılan ve başarıyla sonuçlanan pek çok çalışma vardır. Oyunlaştırma araçlarından biri olan Microsoft Ribbon Hero bunlardan biridir. Uygulama kullanıcıların Microsoft Office programlarını kullanmalarını ve öğrenmelerini kolaylaştırmak için geliştirilmiştir. Kullanıcıların eğlenmesini ve motive olmasını sağlayacak şekilde tasarlanmıştır ve kullanıcılar uygulama sırasında keşfederek öğrenmeye çalışırlar (Bozkurt ve Gençkumtepe, 2014). Burada kullanıcılara farklı seviyelerde görevler verilir. Başlangıç seviyesinde tüm kullanıcılar aynı düzeyde başlar ve süreç ilerledikçe kullanıcının Microsoft Office programını kullanma becerisine göre görevleri değişir (Kim, 2013). Kullanıcının yaptığı her işlem önceden belirlenmiş bir puana denk gelmektedir. Yapılan her işleme göre kullanıcılara geri bildirimler verilir ve kullanıcının görevlerinin tamamlanıp tamamlanmadığı ve aldıkları puanlar Facebook uygulamasıyla paylaşılabilir. Buna ek olarak kullanıcı puanları liderlik tablosu aracılığıyla da paylaşılır. Tablo sayesinde kullanıcılar puanlarını karşılaştırma fırsatı elde ederler. Bu uygulama eğitimi oyunlaştırırken puan, liderlik tablosu ve özel görevleri kullanmıştır (Çağlar ve Arkün-Kocadere, 2014).

Eğitimde oyunlaştırma alanında son zamanlarda sık kullanılan başka bir popüler uygulama da Kahoot'tur. Uygulama içerisinde oyuna benzer eğlenceli ve interaktif yollar kullanılması uygulamanın bir oyunlaştırma tekniği üzerinde durduğunu gösterir. Öğretmen ve öğrencilerin kullandığı bir platformdur. Öğretmen uygulama içerisinde soru hazırlar öğrenciler de bir kod yardımıyla sorulara erişerek karışık bir şekilde cevap vermeye çalışır. Bu kısım Kahoot uygulamasında oyunlaştırma yöntemi özelliğinin kullanıldığının göstergesidir. Öğretmen sınıf içerisinde Kahoot uygulamasını kullanarak soru cevap işlemini düzenli bir hale getirebilir. Bu uygulamanın kullanılması öğrencilerin motivasyonunu arttırabilir çünkü sorulara karışık cevap vermeleri gerektiği için bütün öğrenciler dersi takip etmek zorundadırlar (Hung, 2016).

Eğitimde oyunlaştırma alanında kullanılan ve dil öğretiminde etkili bir araç olarak kullanılan bir uygulama da Duolingo'dur. Duolingo, yabancı dil öğretimine odaklanmış ödüllü bir uygulamadır (Ar, 2016). Oyunlaştırma yöntemiyle tasarlanmıştır. İngilizce bilen kullanıcılar için uygulama içerisinde toplam 16 dil

seçeneği bulunur (Ar, 2016). Türkçe bilen kullanıcılar ise İngilizce ve Almanca dil seçeneğini kullanarak uygulamaya katılabilirler (Ar, 2016).

Khan Academy, oyunlaştırma alanında kullanılan ve başarıyla kullanımına devam edilen uygulamalardan biridir. Salman Khan üniversite ve liselerde tersyüz edilmiş sınıf (flipped classroom) yönteminin kullanılmasını sağlamıştır ve bu yöntemin kullanılmasında öncü olarak da kabul görülebilir (Çağlar ve Arkün-Kocadere, 2014). Genç girişimci kuzenine uzaktan ders anlatmıştır ve bu derslerin videolarını Youtube kanalına yüklemiştir (Saritaş ve Yıldız, 2015). Yaptığı bu işlemler de süreci başlatmıştır. Kuzeni videoyu tekrar tekrar dinleme şansı elde ettiği için memnun kalır ve anlamadığı dersleri istediği kadar dinleme imkânı olduğunu ifade eder. Bu geri bildirimler sayesinde Salman Khan yeni fikirler düşünmeye başlamıştır ve 2006 yılında Kahn Academy'yi kurmuştur (Saritaş ve Yıldız, 2015). Bu şirketin amacı; herkese açık kaynaklı eğitim vermek olmuştur. Bu kaynakta dünya çapında ücretsiz ders araçları ve kaynakları, puan, rozet, kullanıcının öğrenme görevlerine katılım durumu, öğrenme hedeflerini tamamlama ve ilerleme durumuna ait bilgiler yer almaktadır (Simões, Redondo & Vilas, 2013; akt. Çağlar ve Arkün-Kocadere, 2014). Kaynak kullanıcılar için motivasyon artırıcı bir araç olarak görülmektedir. Bu kaynağı kullanarak öğrenen kullanıcılar kendilerine verilen hedefleri yerine getirebilmek için öğrenme aktivitelerine katılırlar ve aktivitelere katılarak puan kazanmaya başlar. Puanlar kazanarak değişik avatarlar alabilirler veya bu avatarlarının görünümünü değiştirmek için malzeme alma hakkı elde ederler (Light & Pierson, 2014).

Oyunlaştırma alanında kullanılmış bir uygulamada LinguaLeo'dur. Kelime ezberlemeyi ve dil öğrenimini sağlayan çevrimiçi öğrenme platformudur (Çağlar ve Arkün-Kocadere, 2014). Bu platform hikâyenin kahramanı olan aslanın doyurulması, kullanıcının arkadaşlarını platforma davet ederek aslan sürüsü oluşturduğu ve bu sürüde lider olmak için yarışılan, bir hikâye üzerine kurulan öğrenme alanıdır (Çağlar ve Arkün-Kocadere, 2014). Platform içerisinde kullanıcının seviyesini görebilmesi için ilerleme çubuğu ve gelişim grafikleri bulunur (Çağlar ve Arkün-Kocadere, 2014).

Eğitsel oyunlaştırma araçları örnekleri ile ilgili araştırmalar incelendiği zaman çalışmalarda oyunlaştırma modeli içerisinde yer alan oyun bileşenlerinden liderlik tablosu, puan ve rozet bileşenlerinin kullanıldığı görülmektedir. Her bir çalışma sonuçları birbirinden farklılık göstermiştir. Bunun nedeni oyunlaştırma yönteminin

uygulandığı hedef kitlenin bireysel farklılıkları olabilir. Bu uygulama kullanıldığında öğrenenler için genel olarak eğlenceli bir öğrenme ortamı yaratıldığı sonuçları elde edilmiştir ve yapılan araştırmaların sonuçlarına göre öğrenenlerin motivasyonunu arttırma, ders ortamlarına bağlılığı ve katılımı arttırma, öğrenen ve öğretmenin motivasyonunu arttırma, akademik başarıyı arttırma durumlarına yönelik oyunlaştırma yönteminin pozitif etkiler oluşturduğu görülmektedir.

2.5. Alan Yazın Taramasının Sonucu

Alan yazındaki çalışmalar incelendiği zaman oyunlaştırma yönteminin eğitimde kullanılmasıyla ilgili çalışmaların yeterli olmadığı dikkat çekmektedir. Bu durum incelenen alan yazın çalışmalarında da belirtilmiştir (Ar, 2016). Oyunlaştırma yöntemi eğitim alanından daha çok iş hayatında kullanılmaktadır. Eğitim hayatında oyunlaştırma yönteminin kullanılmasıyla elde edilen sonuçlarda; oyunlaştırma yöntemiyle öğrenen öğrenciler geleneksel öğrenme yönteminin kullanılmasıyla öğrenen öğrencilerden daha başarılı olduğu görülmektedir (Gelen ve Özer, 2009). Oyunlaştırma yöntemi, öğrenenlerin motivasyonu ve derse olan ilgilerini arttırdığı, derse karşı olan tutumlarını iyileştirdiği ve öğrenmeyi kolaylaştırdığı görülmektedir (Arkün-Kocadere ve Samur, 2016). Bu yöntem kullanılırken öğrenenler uygulamaya daha fazla odaklanır ve öğrenenlerin dikkatini derse vermesi sağlanır (Gelen ve Özer, 2009). Öğrenenlerin eğlenmesini ve motive olmasını sağlayacak şekilde oyunlaştırma yöntemleri tasarlanmıştır ve kullanıcılar uygulama sırasında keşfederek öğrenmeye çalışırlar (Bayraktar, 2014). Böylece oyunlaştırma yönteminin kullanılması öğrenenlerin niceliğini de arttırmış olacaktır (Bayraktar, 2014).

Türkçe alan yazındaki kaynaklar taratıldığı zaman konferans bildirileri ve deneysel çalışmalara da yer verildiği görülmektedir. Ayrıca çalışmaların başlangıç aşamasında olduğu görülmektedir ve bu alanda daha fazla araştırma makalesi yapılması gerektiği düşünülmektedir (Yıldırım, 2016). Araştırmacılar oyunlaştırma yönteminin kullanılmasıyla ilgili yaptıkları çalışmalarda oyun öğelerinin kullanılması ve oyunlaştırmanın katılım, motivasyon ve başarı üzerine etkisini araştırmaya yönelmişlerdir. Bu çalışmaların sonuçlarında da eğitimde oyunlaştırma yönteminin içerisinde yer alan; heyecan uyandırıcı, zevkli ve rekabetçi ortamlardan yararlanabilmekte öğretmenin ders içerisinde ki görevlerinden biri haline gelmiştir.

Ayrıca oyunlaştırma yönteminin eğitimde kullanılabilmesi ve istenilen sonuçlara ulaşılabilmesi için öğrencilerin yaş kriterlerine uygun hedeflerin belirlenmesinin gerektiği ve öğrencilerin motivasyonunun artmasına yönelik bulgular elde edildiği görülmektedir.

Bölüm 3

Yöntem

Araştırmanın bu bölümünde, araştırma modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları ve materyallerin yanı sıra veri analizine yer verilmiştir.

3.1. Araştırma Modeli

Araştırma nitel ve nicel araştırma yöntemlerinin bir arada kullanıldığı karma yöntem ile yürütülen bir çalışmadır. Karma yöntem araştırmaları nicel ve nitel yöntemleri birleştirir. Bu çalışmanın temel amacı, nitel ve nicel yöntemin kombinasyonunu sağlayarak araştırmanın daha iyi anlaşılmasını sağlamaktır (Creswell, 2014).

Karma yöntem araştırmaları, araştırmacılar tarafından yapılan bir çalışma veya birbirini takip eden çalışmalar için nicel ve nitel yöntemin bir arada kullanılmasıdır. Bu yöntem içerisinde yaklaşımlar, teknikler ve kavramlar birlikte kullanılır. Karma yöntemle araştırmacıların bir araştırmayı yapması onlar için çeşitli yöntemleri bir arada kullanma kolaylığı sağlar. Çalışma yapılırken olayların bir arada sunulması ve analiz edilmesi gerekir. Araştırmacılar tarafından bu yöntemin kullanılması çoklu verilerin toplanmasını sağlar (Baki ve Gökçek, 2013).

Araştırma içerisinde karma yöntemin eş zamanlı üçgenleme deseni kullanılmıştır. Bu desen nicel ve nitel verilerin aynı anda kullanılmasını sağlar. Bu veriler fazla kaynaktan toplanan görüşmeler, gözlem ve doküman analizleridir. Nitel ve nicel yöntemin veri türünün araştırmaya kattığı önem birbirine eşittir. Uygulama anında araştırmacı tarafından verilen öncelik ikisi için de aynı olmalıdır. İki yöntem için de ayrı ayrı veri analizi yapılır. Veri analizi yapıldıktan sonra verilerin yorumlanması kısmında sonuçlar bir araya getirilir. Sonuçların üçgenlenmesi kısmında sonuçların birbirine ne kadar yakın olduğu belirlenir (Creswell, 2014).

3.2. Çalışma Grubu

Bu araştırma 2015–2016 eğitim öğretim yılı İstanbul ili sınırları içerisinde yer alan özel bir kolejde yapılmıştır. Araştırma bu kolejdeki öğretmenler, öğrenciler ve bu öğrencilerin velileriyle gerçekleştirilmiştir.

3.2.1. Çalışmaya katılan öğrenci grubu. Çalışmanın yapıldığı okulda 1. Ve 8. Sınıflar hariç toplam 650 öğrenci bulunmaktadır fakat çalışmaya 304 öğrenci katılmıştır. Bu öğrenciler yaşları yedi ile 14 arasında olan ilkokul 2. 3. ve 4. Sınıf öğrencileri, ortaokul 5. 6. ve 7. sınıflarında eğitim gören öğrencilerdir ve bu öğrencilerin uygulamayı zorunlu olarak kullanmaları gerekmektedir. 1. Sınıf öğrencileri okuma yazma bilmedikleri için uygulama kullanımına okul tarafından dâhil edilmemiştir. Dolayısıyla bu araştırmaya da 1. Sınıf öğrencileri dahil edilmemiştir. Diğer yandan 8. Sınıf öğrencileri ise liselere geçiş sınavına hazırlık döneminde oldukları için uygulamayı kullanmamışlardır. Ayrıca 2., 3., 4., 5., 6. ve 7. Sınıf seviyelerinden uygulamayı kullanmayan öğrencilerin verileri çalışmanın analiz kısmında çıkartılmıştır.

Tablo 1’de çalışma grubunun demografik özelliklerine ilişkin veriler sunulmuştur.

Tablo 1

Çalışmaya Katılan Öğrencilerin Demografik Özellikleri

| Yaş | Sayı | Yüzde(%) |
|---------------------------|------------|------------|
| 7-10 yaş | 183 | 60,8 |
| 11-14 yaş | 118 | 39,2 |
| Toplam | 301 | 100 |
| Cinsiyet | Sayı | Yüzde(%) |
| Erkek | 133 | 44,2 |
| Kadın | 168 | 55,8 |
| Toplam | 301 | 100 |
| Sınıf | Sayı | Yüzde(%) |
| 2. sınıf | 80 | 26,6 |
| 3. sınıf | 41 | 13,6 |
| 4. sınıf | 65 | 21,6 |
| 5. sınıf | 39 | 13,0 |
| 6. sınıf | 45 | 15,0 |
| 7. sınıf | 31 | 10,3 |
| Toplam | 301 | 100 |
| ClassDojo Aktif Kullanımı | Sayı | Yüzde(%) |
| Hayır | 61 | 20,3 |
| Evet | 240 | 79,7 |
| Toplam | 301 | 100 |

Tablo 1'e bakıldığında çalışma grubunda yer alan bireylerin, yaşlarına göre dağılımları; %60,8'inin 7-10 yaş, %39,2'sinin 11-14 yaş aralığında olduğu, %44,2'sinin erkek, %55,8'inin kadın olduğu,; %26,6'sının 2.sınıf, %13,6'sının 3.sınıf, %21,6'sının 4.sınıf, %13,0'ının 5.sınıf, %15,0'ının 6.sınıf ve %10,3'ünün 7.sınıf olduğu görülmektedir.

Uygulamayı kullanan 12 öğrenci ile görüşme yapılmıştır. Öğrencilerle görüşme yapılmadan önce, öğrencilerin uygulamayı kullanım sıklığı göz önünde bulundurulmuştur. Seçim yapılırken öğrencilerin ilkökul ve ortaokul düzeyinden olmasına da dikkat edilmiştir ve bu öğrencilerin yaşları 7 ile 14 arasında değişmektedir. Bu öğrenciler; 2. sınıftan 2 erkek ve 1 kız, 3. sınıftan 1 kız ve 1 erkek, 4. sınıftan 3 erkek ve 2 kız, 5. sınıftan 1 erkek ve 6. sınıftan 1 kız öğrenci olacak şekilde seçilmiştir.

3.2.2. Çalışmaya katılan öğretmen grubu. Çalışmanın yapıldığı okulda toplam 87 öğretmen bulunmaktadır ve uygulamayı kullanan 45 öğretmenle çalışma yapılmıştır. Bu öğretmenler yaşları 22 ve 52 veya üzeri olan ve mesleklerinde 5 yıldan az ve 30 yıldan fazla deneyimi olan öğretmenlerdir. Çalışmaya katılan öğretmenlerin eğitim düzeyi önlisans, lisans ve lisansüstüdür. Branşları da birbirinden farklıdır. Sınıf öğretmenleri, rehber öğretmenler, müdür yardımcısı, Türkçe, İngilizce, Almanca, Matematik, Fen Ve Teknoloji, Sosyal Bilgiler, Resim, Müzik, Bilgisayar, Beden Eğitimi ve Satranç branşlarında görev yapan öğretmenler çalışmaya katılmıştır.

Tablo 2'de çalışma grubunun demografik özelliklerine ilişkin veriler sunulmuştur.

Tablo 2

Çalışmaya Katılan Öğretmenlerin Demografik Özellikleri

| Cinsiyet | Sayı | Yüzde(%) |
|----------|------|----------|
| Erkek | 33 | 73,3 |
| Kadın | 12 | 26,7 |
| Toplam | 45 | 100 |

Tablo 2 (devam)

| Yaş | Sayı | Yüzde(%) |
|---|-----------|--------------|
| 22-27 yaş | 9 | 20,0 |
| 28-33 yaş | 13 | 28,9 |
| 34-39 yaş | 9 | 20,0 |
| 40-45 yaş | 4 | 8,9 |
| 46-51 yaş | 7 | 15,6 |
| 52 ve/veya yukarısı yaş | 3 | 6,7 |
| Toplam | 45 | 100,0 |
| Eğitim Durumu | Sayı | Yüzde(%) |
| Önlisans | 5 | 11,1 |
| Lisans | 33 | 73,3 |
| Lisansüstü | 7 | 15,6 |
| Toplam | 45 | 100 |
| Branş | Sayı | Yüzde(%) |
| Sınıf Öğretmeni | 9 | 20,0 |
| Yabancı Dil | 14 | 31,1 |
| Fen Bilimleri | 4 | 8,9 |
| Türkçe | 4 | 8,9 |
| Beden Eğitimi | 3 | 6,7 |
| Sosyal Bilimler | 3 | 6,7 |
| Diğer | 8 | 17,8 |
| Toplam | 45 | 100,0 |
| Mesleki Kıdem | Sayı | Yüzde(%) |
| 5 yıl veya daha az | 13 | 28,9 |
| 6-10 yıl | 15 | 33,3 |
| 11-20 yıl | 4 | 8,9 |
| 21-30 yıl | 5 | 11,1 |
| 30 yıldan fazla | 8 | 17,8 |
| Toplam | 45 | 100 |
| Derslerde ClassDojo Uygulamasını Kullanma Sıklığı | Sayı | Yüzde(%) |
| Arada sırada | 15 | 33,3 |
| Sık sık | 19 | 42,2 |
| Her zaman | 11 | 24,4 |
| Toplam | 45 | 100 |

Tablo 2' ye bakıldığında çalışma grubunda yer alan bireylerin;

Cinsiyetlerine göre dağılımları incelendiğinde; %73,3'ünün kadın, %26,7'sinin erkek olduğu, yaşlarına göre dağılımları incelendiğinde; %20,0'ının 22-27 yaş, %28,9'unun 28-33 yaş, %20,0'ının 34-39 yaş, %8,9'unun 40-45 yaş, %15,6'sının 46-51 yaş, %6,7'sinin 52 ve yukarısı yaş olduğu, eğitim durumlarına göre dağılımları incelendiğinde; %11,1'inin önlisans, %73,3'ünün lisans, %15,6'sının lisansüstü olduğu, branşlarına göre dağılımları incelendiğinde; %20,0'ının sınıf

öğretmeni, %31,1'inin yabancı dil, %8,9'unun Fen Bilimleri, %8,9'unun Türkçe, %6,7'sinin beden eğitimi, %6,7'sinin sosyal bilimler, %17,8'inin diğer olduğu, mesleki kıdemlerine göre dağılımları incelendiğinde; %28,9'unun 5 yıl veya daha az, %33,3'ünün 6-10 yıl, %8,9'unun 11-20 yıl, %11,1'inin 21-30 yıl, %17,8'inin 30 yıldan fazla olduğu, derslerde ClassDojo uygulamasını kullanma sıklığına göre dağılımları incelendiğinde; %33,3'ünün arada sırada, %42,2'sinin sık sık, %24,4'ünün her zaman olduğu belirlenmiştir.

Uygulamayı kullanan 21 öğretmenle görüşme yapılmıştır. Bu öğretmenlerin yaşları 22 ile 64 arasında değişmektedir. Görüşme yapılırken öğretmenlerin eğitim düzeylerinin birbirinden farklı olmasına ve farklı branşlarda görev yapmalarına dikkat edilmiştir.

3.2.3. Çalışmaya katılan veli grubu. Çalışmaya katılan velilerin ClassDojo uygulaması kullanım durumuna dikkat edilmiştir. Uygulamayı kullanmayan veliler çalışmaya dâhil edilmemiştir ve toplamda 83 veli çalışmaya katılmıştır. Çalışmaya katılan velilerin yaş grupları 34 ile 57 arasında değişmektedir. Bu velilerin her biri çeşitli meslek gruplarına sahiptir.

Tablo 3'te çalışma grubunun demografik özelliklerine ilişkin veriler sunulmuştur.

Tablo 3

Çalışmaya Katılan Velilerin Demografik Özellikleri

| Cinsiyet | Sayı | Yüzde(%) |
|-----------|------|----------|
| Erkek | 26 | 31,4 |
| Kadın | 57 | 68,6 |
| Toplam | 83 | 100 |
| Yaş | Sayı | Yüzde(%) |
| 34-39 yaş | 22 | 26,5 |
| 40-45 yaş | 39 | 47 |
| 46-51 yaş | 17 | 20,5 |
| 52-57 yaş | 5 | 6 |
| Toplam | 83 | 100,0 |

Tablo 3 (devam)

| Meslek | Sayı | Yüzde(%) |
|-------------|------|----------|
| Doktor | 4 | 4,8 |
| Akademisyen | 6 | 7,2 |
| Öğretmen | 5 | 6 |
| Mühendis | 8 | 9,6 |
| Avukat | 2 | 2,4 |
| Mimar | 4 | 4,8 |
| Bankacı | 14 | 16,8 |
| Yönetici | 15 | 18 |
| Diğer | 25 | 30,4 |
| Toplam | 83 | 100,0 |

Tablo 3'e bakıldığında çalışma grubunda yer alan bireylerin;

Cinsiyetlerine göre dağılımları incelendiğinde; %68,6'sının kadın, %31,4'ünün erkek olduğu, yaşlarına göre dağılımları incelendiğinde; %26,5'inin 34-39 yaş, %47'sinin 40-45 yaş, %20,5'inin 46-51 yaş, %6'sının 52-57 yaş olduğu, mesleklere göre dağılımları incelendiğinde; %4,8'inin doktor, %7,2'sinin akademisyen, %6'sının öğretmen, %9,6'sının mühendis, %2,4'ünün avukat, %4,8'inin mimar, %16,8'inin bankacı, %18'inin yönetici, %30,4'ünün diğer olduğu belirlenmiştir.

3.3. Araştırma Süreci

Günümüzde eğitimde geleneksel öğretim yöntemleri yerine farklı yöntemler daha çok kullanılır halde gelmiştir. Araştırma kapsamında incelenen çalışmaların çoğunda geleneksel öğretimden çok farklı yöntemlerin eğitimde kullanılmasının daha olumlu sonuçlar içerdiği belirtilmiştir. Bu bakımdan, çalışmada farklı yöntemlerden biri olan oyunlaştırma yönteminin eğitimde kullanılması ve bu yöntemle ilgili öğretmen, öğrenci ve veli görüşlerinin alınarak bu yöntemin öğrencilerin içsel motivasyonu üzerindeki etkisi, öğretmenlerin teknoloji kabul düzeyleri ile oyunlaştırma yöntemi arasındaki ilişki ve velilerin oyunlaştırma algılarını incelenmektedir. Bu algı incelenirken öğretmenler, öğrenciler ve veliler oyunlaştırma uygulamasını 2015-2016 eğitim öğretim yılının ikinci dönemi boyunca kullanmışlardır. İkinci dönemin başından itibaren uygulamayı kullanmaya başlayan öğrencilerden, velilerden ve öğretmenlerden veriler dönem sonunda toplanılmıştır.

Dolayısıyla öğrencilerin, öğretmenlerin ve velilerin uygulama ile beş aylık deneyimleri vardır.

3.4. Veri Toplama

Araştırma kapsamında kullanılan oyunlaştırma uygulaması 2015-2016 eğitim öğretim yılının beş aylık sürecinde kullanılmıştır. Öğretmenler, öğrenciler ve veliler bu süreçte uygulamayı aktif olarak kullanmışlardır. Uygulamayı kullanan öğretmenler ve öğrencilerle anket, ölçek ve görüşme yapılmıştır. Velilerle ise Likert veya açık uçlu sorulardan oluşan anket uygulanarak veri toplanmıştır.

3.4.1 Veri Toplama Araçları ve Materyaller

Bu araştırmada, öğretmenlerin, öğrencilerin ve velilerin bir oyunlaştırma aracı olan ClassDojo uygulamasının kullanılmasını nasıl algıladıklarını ortaya çıkartmayı amaçlamaktadır. Çalışmada veri toplama aracı olarak anket ve görüşme tekniği kullanılacağından karma yönteminin kullanılması tercih edilmiştir. Anketlerle nicel veri, yarı yapılandırılmış görüşmelerle de nitel veriler toplanmıştır.

Araştırmada nitel ve nicel verileri toplamak amacıyla kullanılan araçlar;

- Öğretmenler için oyunlaştırma uygulamasına göre uyarlanmış teknoloji kabul modeli ölçeği,
- Öğrenciler için oyunlaştırma uygulamasına göre uyarlanmış içsel motivasyon ölçeği,
- Öğretmen, öğrenci ve veliler için oyunlaştırma uygulaması ile ilgili görüş anketi (Likert veya açık uçlu sorular),
- Öğrenci, öğretmen ve velilerle yapılacak olan görüşmedir.

Tablo 4’te çalışma grubuna ve veri türlerine göre veri toplama araçlarına ilişkin veriler sunulmuştur.

Tablo 4

Çalışma Grubuna Ve Veri Türlerine Göre Veri Toplama Araçları

| Veri Toplama Aracı | Veri Türü | Öğrenci | Öğretmen | Veli |
|---|----------------|-------------------------------------|---|-------------------------|
| Oyunlaştırma uygulamasına göre uyarlanmış teknoloji kabul modeli ölçeği | Nicel | | 6.1., 6.2., 6.3., 6.4., 6.5. | |
| Oyunlaştırma uygulamasına göre uyarlanmış içsel motivasyon ölçeği | Nicel | 1.1., 1.2. | | |
| Oyunlaştırma uygulaması ile ilgili görüş anketi (Likert ve açık uçlu sorular) | Nitel ve Nicel | 2.1., 2.2., 3. (Likert + Açık uçlu) | 5.1., 5.2., 5.3., 5.4., 5.5. (Likert + Açık uçlu) | 10. (Açık uçlu sorular) |
| Görüşme (Bireysel) | Nitel | 9. | 8. | |

Tablo 5’te teknoloji kabul ölçeğinin güvenilirlik analizine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 5

Teknoloji Kabul Ölçeğinin Güvenilirlik Analizi

| | Cronbach’s Alpha | Madde Sayısı |
|-----------------|------------------|--------------|
| Teknoloji Kabul | 0,930 | 36 |

36 maddeden oluşan teknoloji kabul geneline ait güvenilirlik katsayıları incelendiğinde, ölçeğe ait Cronbach’s Alpha değerinin 0,930 olarak hesaplandığı görülmektedir. Bu değer ölçeğin güvenilirliğinin çok yüksek düzeyde olduğunu gösterir. Teknoloji kabul ölçeğine ait güvenilirliğin yüksek (Cronbach’s Alpha=0,930) olduğu belirlenmiştir.

Tablo 6’da oyunlaştırma ölçeğinin güvenilirlik analizine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 6

Oyunlaştırma Ölçeğinin Güvenilirlik Analizi

| | Cronbach's Alpha | Madde Sayısı |
|--------------|------------------|--------------|
| Oyunlaştırma | 0,940 | 34 |

34 maddeden oluşan oyunlaştırma geneline ait güvenilirlik katsayıları incelendiğinde, ölçeğe ait Cronbach's Alpha değerinin 0,940 olarak hesaplandığı görülmektedir. Bu değer ölçeğin güvenilirliğinin çok yüksek düzeyde olduğunu gösterir. Oyunlaştırma ölçeğine ait güvenilirliğin çok yüksek (Cronbach's Alpha=0,930) olduğu belirlenmiştir.

3.4.1.1. Öğretmenler için tam (teknoloji kabul modeli ölçeği). Alanyazın incelemeleri sonucunda ölçek maddeleri belirlenmiştir. Bu maddeler 11 faktör altında toplanmıştır ve ölçek içerisinde 59 madde yer almaktadır. Ölçeğin orijinal hali İngilizcedir ve Ursavaş, Şahin ve Mcilroy (2014) tarafından Türkçeye çevrilmiştir. Türkçe'ye çevrilen ve geçerlik-güvenirlik analizi yapılan ölçek 11 Faktör altında toplanmış olup faktörler aşağıdaki gibidir;

- Algılanan Kullanışlılık (AK, altı madde),
- Algılanan Kullanım Kolaylığı (AKK, altı madde),
- Algılanan Eğlence (AE, dört madde),
- Kaygı (K, altı madde),
- Davranışa Yönelik Niyet (DN, beş madde),
- Uygunluk (U, beş madde),
- Teknolojik Karmaşa (TK, dört madde),
- Öznel Norm (ÖN, beş madde),
- Kolaylaştırıcı Durumlar (KD, beş madde),
- Kullanıma Yönelik Tutum (KYT, yedi madde) ve
- Öz-Yeterlik (Ö, altı madde).

Cronbach Alfa kat sayısı ile ölçek güvenilirliği test edilmiştir. Bu test maddelerin birbirleriyle olan tutarlılığını görmek amacıyla yapılmıştır. Cronbach Alfa değeri için alan yazında kullanılan en düşük seviye .70 olarak kabul edilmiştir. Güvenilirlik çalışması sonucunda Cronbach Alfa kat sayısının en düşük değeri öz-yeterlilik faktörü için 0,798 olduğu, en yüksek değer ise algılanan eğlence faktörü için 0,909 olduğu belirtilmiştir. Faktörlerle ilgili betimleyici istatistikler yapılmıştır. Bu analizler sonucunda ölçeğin 11 faktörden oluşmuştur ve bu maddelerin en azı üç madde, en fazlası ise beş maddeden oluşmaktadır. Ayrıca standart sapma, çarpıklık ve basıklık kat sayı değerlerine bakıldığı zaman faktör dağılımları normaldir.

3.4.1.2. Öğrenciler için içsel motivasyon ölçeği. Öğrencilerin motivasyonlarını ölçebilmek için Çalışkur ve Demirhan'ın (2013) hazırladığı içsel motivasyon ölçeği kullanılmıştır. Ölçek yedi alt boyuttan oluşmaktadır. Bu alt faktörler; İlgi Duyma-Hoşlanma, Algılanılan Yeterlilik, Çaba-Önem, Baskı-Gerilim, Algılanan Seçme Hakkı, İş Algısı ve Baskı-Gerilim'dir. Ölçek 32 maddelik yedili Likert tipi bir ölçek olarak uygulanmış olup araştırmadaki örnekleme uygunluğu açısından araştırmacı tarafından beşli Likert tipi şeklinde değiştirilmiştir (Çalışkur ve Demirhan, 2013). Dolayısıyla bu çalışma kapsamında ölçek kullanılırken 32 maddelik beşli Likert tipli bir ölçek olarak kullanılmıştır. Bu ölçeğin başında araştırmacı ve konu alanı uzmanı tarafından demografik soruları (yaş, cinsiyet, sınıf, eğitim durumu, uygulama kullanım durumu, uygulamanın kullanıldığı dersler ve kullanım amaçları gibi sorular) eklenmiştir.

Ölçeğin güvenilirliğinin belirlenmesi amacıyla faktör analizi sonrasında beş alt faktörün güvenilirliği hesaplanmıştır. Güvenilirliğin belirlenmesi amacıyla Alpha modeli uygulanmıştır ve Cronbach Alpha değeri .70 ve üstü olduğu durumlarda ölçeğin güvenilir olduğu kabul edilmiştir. Ölçeğin genelinin Cronbach Alpha değeri hesaplandığında değer 0,8694 olarak bulunmuştur.

3.4.1.3. Oyunlaştırma uygulaması ile ilgili görüş anketi (Likert veya açık uçlu sorular). Araştırmanın nitel kısmında; öğretmenler, öğrenciler ve velilerden oyunlaştırma uygulaması ile ilgili görüş alabilmek için araştırmacı ve konu alanı uzmanı tarafından Likert veya açık uçlu sorulardan oluşan anketler hazırlanmıştır. Öğretmenler ve öğrenciler için hazırlanan anketlerde toplam 37 soru yer almaktadır ve bu sorular 4 alt faktör altında toplanmıştır. Ankette ki sorular öğretmen ve öğrenciye göre farklılık gösterdiği gibi aynı soruların kullanıldığı alt boyut yer almaktadır. Örneğin; Avatar boyutuna göre öğrenci anketinde “ClassDojo’da kullanılan karakterler dikkatimi çekiyor” sorusu yer alırken öğretmen anketinde avatar alt boyutuna göre “ClassDojo’da kullanılan karakterler öğrencinin dikkatini çekiyor.” sorusu yer almaktadır.

Veli anketi açık uçlu sorulardan oluşmaktadır ve öğretmen, öğrenci anketini destekler sorulara bu ankette de yer verilmiştir. Örneğin veli anketindeki liderlik tablosu alt faktörünü ölçen sorulardan bir tanesi “öğrencilerin liderlik tablosunda sıralanması birbirleri arasında rekabet etmelerine neden oldu mu?” sorusudur. Bu soru öğretmen anketinde “ClassDojo’da ki liderlik tablosu öğrencilerin birbirleri arasında rekabet etmelerine neden oluyor.” ifadesi öğrenci anketinde ise “ClassDojo’da ki liderlik tablosu öğrencilerin birbirleri arasında rekabet etmelerine neden oluyor.” şeklinde yer almaktadır.

ClassDojo uygulamasına yönelik olarak araştırmacı ve konu alanı uzmanları tarafından öğretmenlerin uygulama ile ilgili görüşlerini almak için avatar, geri bildirim/pekiştireç/puan/ödül, liderlik tablosu, etkileşim alt konularından oluşan ayrı ayrı anket soruları hazırlanmıştır. Ankette toplam 37 soru yer almaktadır ve 34 tanesi Likert ve 3’ü açık uçlu sorulardır. Oyunlaştırma elementlerine odaklı olarak hazırlanan bu anket soruları, avatar, geri bildirim/pekiştireç/puan/ödül, liderlik tablosu ve etkileşim oyun elementlerine göre hazırlanmış olup geri bildirim/pekiştireç/puan/ödül elementi için örneğin “ClassDojo da puan verilmesi sınıf içerisindeki rekabeti artırır.” ifadesi yer almaktadır.

ClassDojo uygulamasına yönelik olarak araştırmacı ve konu alanı uzmanları tarafından hazırlanan diğer bir anket ise öğrencilerin uygulama ile ilgili görüşlerini almak içindir. Bu ankette toplam 37 soru yer almaktadır. Bu sorulardan 35 tanesi 5’li Likert sorudur ve 2 tanesi de açık uçlu sorudur. Anket 4 faktör altında toplanmıştır. Bu

faktörler; avatar, geri bildirim/pekiştireç/puan/ödül, liderlik tablosu ve etkileşim oyun elementlerine göre hazırlanmıştır. Geri bildirim/pekiştireç/puan/ödül elementi için örneğin “ClassDojo uygulamasında puan verilmesi sınıf içerisindeki rekabeti arttırdı.” ifadesi yer almaktadır ve ankete katılan öğrenci sayısı 304 olarak belirlenmiştir.

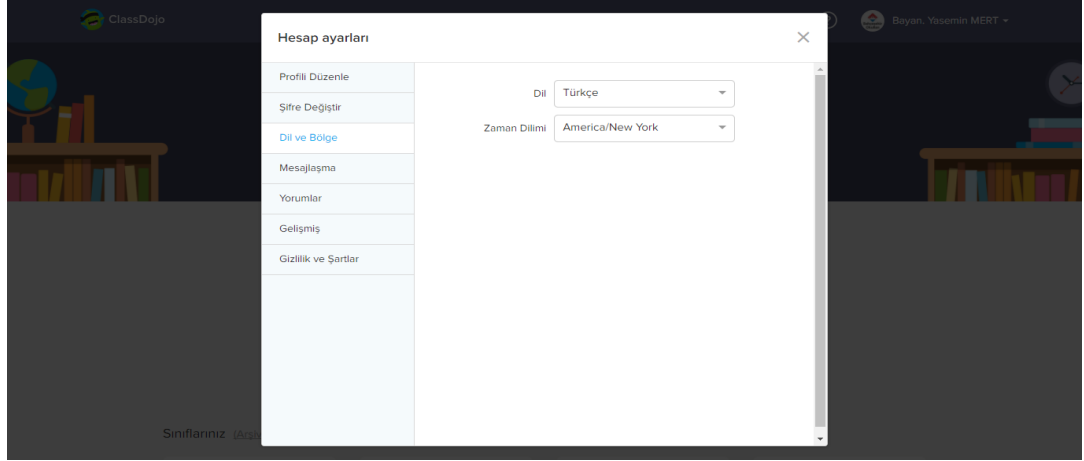
Ayrıca ClassDojo uygulamasına yönelik olarak araştırmacı ve konu alanı uzmanları tarafından velilerin uygulama ile ilgili görüşlerini almak için anket soruları hazırlanmıştır. Ankette toplam 16 adet açık uçlu soru yer almaktadır. Hazırlanan sorulardan geri bildirim/pekiştireç/puan/ödül faktörü için örneğin “ClassDojo uygulamasında kullanılan puan sistemi sınıf ortamında öğrencilerin birbirleriyle yarışmasına neden oldu mu?” sorusu yer almaktadır ve ankete katılan veli sayısı 83 olarak belirlenmiştir.

3.4.1.4. Bireysel öğrenci ve öğretmen görüşmeleri. Araştırmanın nitel kısmında; öğretmenlerle görüşmeler yapılabilmesi için uygulamayı kullanan öğretmenler tespit edilmiştir ve bu öğretmenlerden 21 tanesiyle görüşme yapılmıştır. Görüşme yapılan öğretmenlerin her birinin yaşları ve branşları birbirinden farklıdır. Sınıf öğretmenleri, Türkçe, İngilizce, Almanca, matematik, Fen ve Teknoloji, Sosyal Bilgiler, Resim ve Beden Eğitimi branşlarından en az bir öğretmenle görüşme yapılmıştır.

Öğrencilerle görüşmeler yapılabilmesi için öğretmen görüşlerinden yararlanılmıştır. Öğretmen görüşlerinden yararlanılarak her kademedeki öğrenci olması koşuluyla toplam 12 öğrenciyle görüşme yapılmıştır. Bu öğrencilerin 3 tanesi 2. sınıf, 2 tanesi 3. sınıf, 5 tanesi 4. sınıf, 1 tanesi 5. sınıf ve 1 tanesi de 6. sınıf öğrencisidir. Yapılan görüşmelerin her biri daha sonra araştırmacı tarafından rapor haline getirilmiştir.

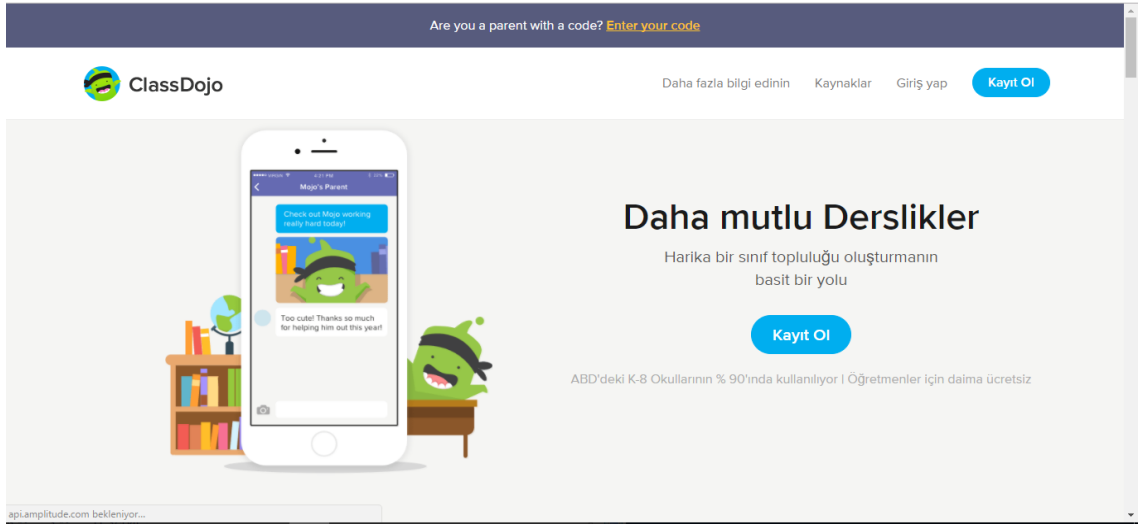
3.5. ClassDojo Uygulaması

ClassDojo online kullanılan oyunlaştırılmış web tabanlı bir sınıf içi yönetim uygulamasıdır. IOS, Android veya herhangi bir bilgisayarda çalışabilir. Belirli gizlilik esaslarına dayanarak oluşturulan bir uygulamadır (Garcia, Hoang & Brown, 2015). Tamamen ücretsizdir.



Şekil 2. ClassDojo hesap ayarları ekranı

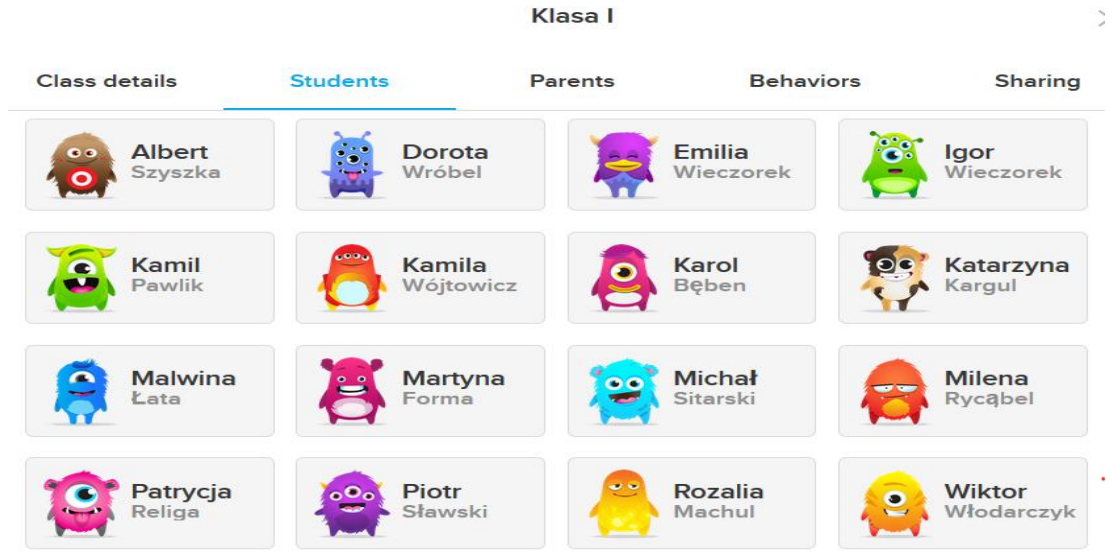
Uygulama içerisinde Türkçe dil seçeneği de bulunmaktadır. Şekil 2’de belirtilen hesap ayarları ekranından kullanıcı dil seçeneğini kendisine göre ayarlayabilir.



Şekil 3. ClassDojo hesap oluşturma ekranı.

Şekil 3’te gösterilen kayıt ol seçeneği ile uygulama içerisinde öğretmen, öğrenci ve veli hesabı açabilmek için seçenekler bulunmaktadır. ClassDojo uygulamasını öğretmen, öğrenci veya velilerin kullanabilmesi için bir hesap oluşturması gerekmektedir. Öğretmenler hesaplarını oluştururken kendi okullarının ağına katılmaları gerekir. Okul ağına katılan öğretmenler o okulda kaç kişi bu uygulamayı kullanıyorsa hepsini görebilirler ve birbirleri arasında sınıf paylaşımında

bulunabilirler. Ayrıca okul ağına katılan öğretmenler okul hikâyesi kısmında okullarında yapılan etkinlikleri, etkileşimleri veya fotoğrafları paylaşarak diğer kullanıcıların okulları hakkında bilgi sahibi olmalarını da sağlayabilirler.



Şekil 4. ClassDojo’da öğretmen tarafından oluşturulan sınıf ve avatarlar (örnek).

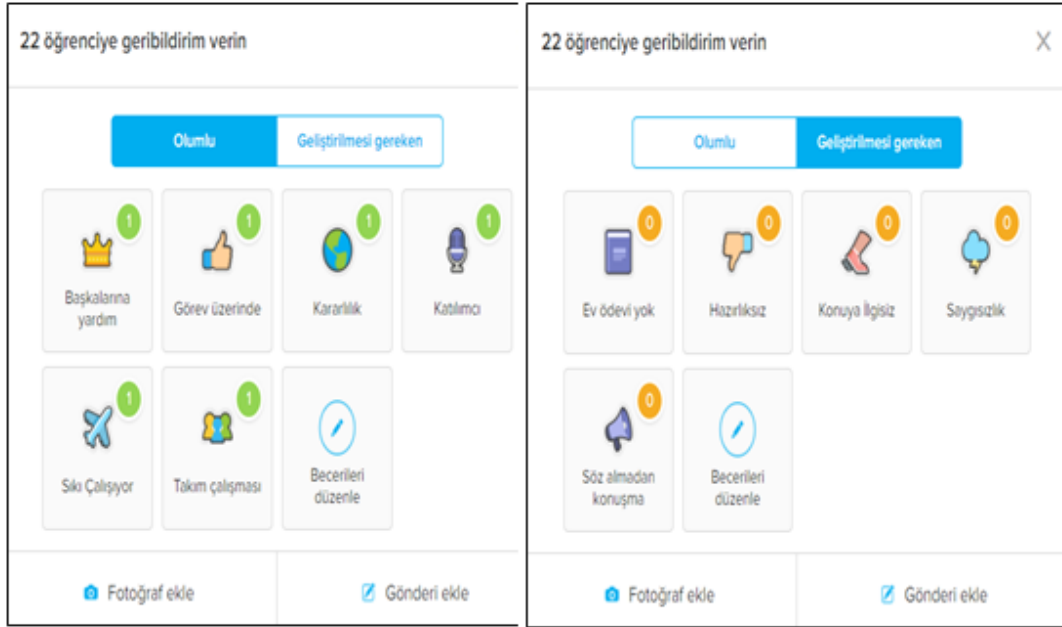
ClassDojo uygulaması öğrenci performans değerlendirmesinin yapılabileceği her derste kullanılabilir. Öğretmenler hesaplarını açtıktan sonra sınıflarını oluşturup bu sınıflara öğrencilerini eklemeleri gerekmektedir. Sınıfa eklenen her öğrenci için bir avatar oluşturulur. Her öğrencinin avatarı birbirinden farklıdır. Bu da öğrencilerin birbirlerinden farklı olduğunu gösterir.



Şekil 5. ClassDojo veli-öğrenci katılım çizelgesi.

Öğrencilerin kendi hesaplarını oluşturmaları sağlanmalıdır. Veli ve öğrenci hesabı açanların öğretmen hesaplarına bağlanıp sınıf içi paylaşılan etkileşimleri ve fotoğrafları görebilmeleri için öğretmen hesaplarına bağlanmaları gerekmektedir. Şekil 5’te uygulamayı kullanan öğretmen, öğrenci ve veli sayısı gösterilmektedir. Öğretmenin sınıfına bağlanan veli veya öğrenciler uygulama içerisinde anlık mesaj seçeneğini kullanarak öğretmenle iletişime geçebilirler.

ClassDojo uygulamasıyla öğrencilerin derslerdeki başarı durumları, ödev performansları, sınıf içindeki etkinlik dereceleri puanlanabilir. Uygulama içerisinde öğrencilere puanlar verilebilir. Böylece onların davranışlarını düzeltmeleri veya geliştirmeleri, ödevlere karşı tutumlarını geliştirmeleri, velilere çocukları hakkında bilgi vermek ve öğrencilerin performanslarını takip etmek amaçlanır. Bu puanlar olumlu ve olumsuz pekiştireçler olarak adlandırılmıştır ve pekiştireçler uygulama içerisinde hazır olarak bulunduğu gibi öğretmenler tarafından istenilen şekilde ekleme ya da çıkarmada yapılabilir.



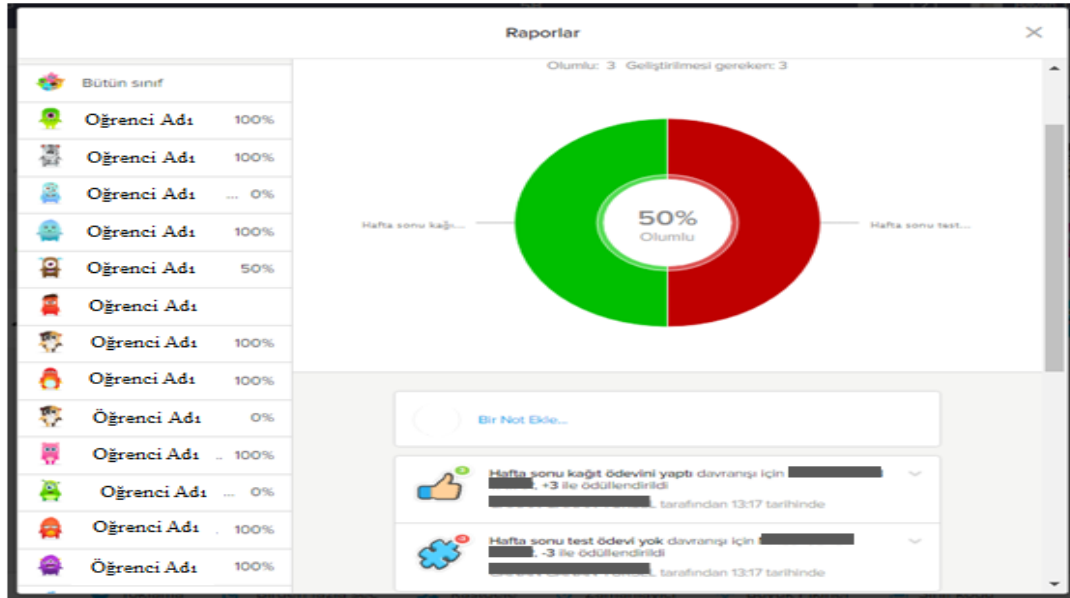
Şekil 6. ClassDojo uygulamasında hazır olarak verilen pekiştireçler.

Uygulama içerisinde hazır olarak verilen pekiştireçler;

- Olumlu pekiştireçler;
 - Takım çalışması,
 - Sıkı çalışıyor,

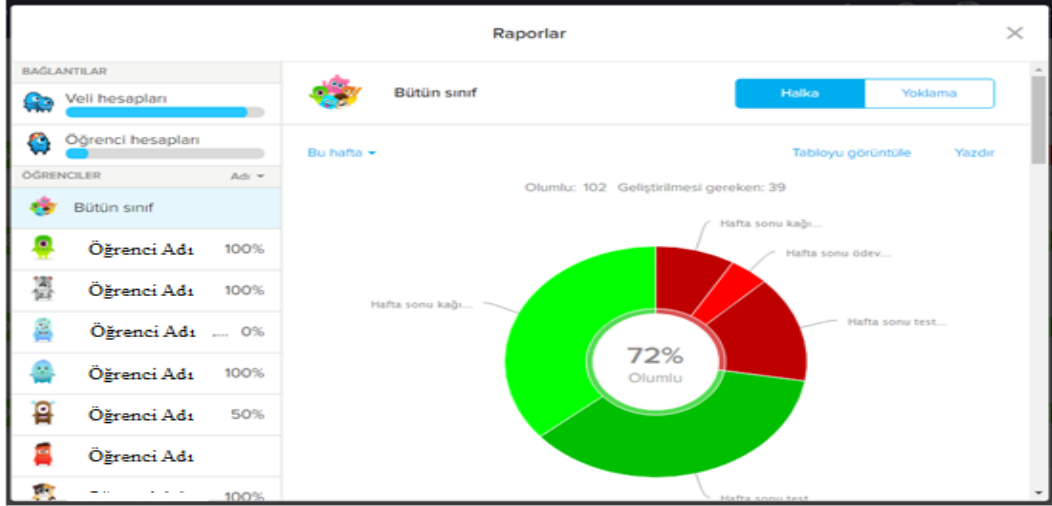
- Başkalarına yardım,
- Görev Üzerinde
- Katılımcı ve
- Kararlılıktır.
- Geliştirilmesi gereken pekiştireçler;
 - Saygısızlık,
 - Ev ödevi yok,
 - Konuya ilgisiz,
 - Söz almadan konuşma ve
 - Hazırlıksızdır.

Uygulama içerisinde öğrencilere puan verilir. Öğrencilere verilen rozet ve puanlar otomatik olarak kaydedilir. Verilere ulaşım kolay bir şekilde sağlanır (Garcia, Hoang & Brown, 2015). Öğrencilere verilen puanlar sonucunda uygulamada bir liderlik tablosu oluşur. Bu tabloda sıralamalar günlük, haftalık, aylık ve bütün alınan puanların genelini değerlendirilmelerini gösterebilmektedir. Bu tablolardaki sıralamalar öğrencilerin adı soyadı ve aldıkları puana göre yapılmaktadır.



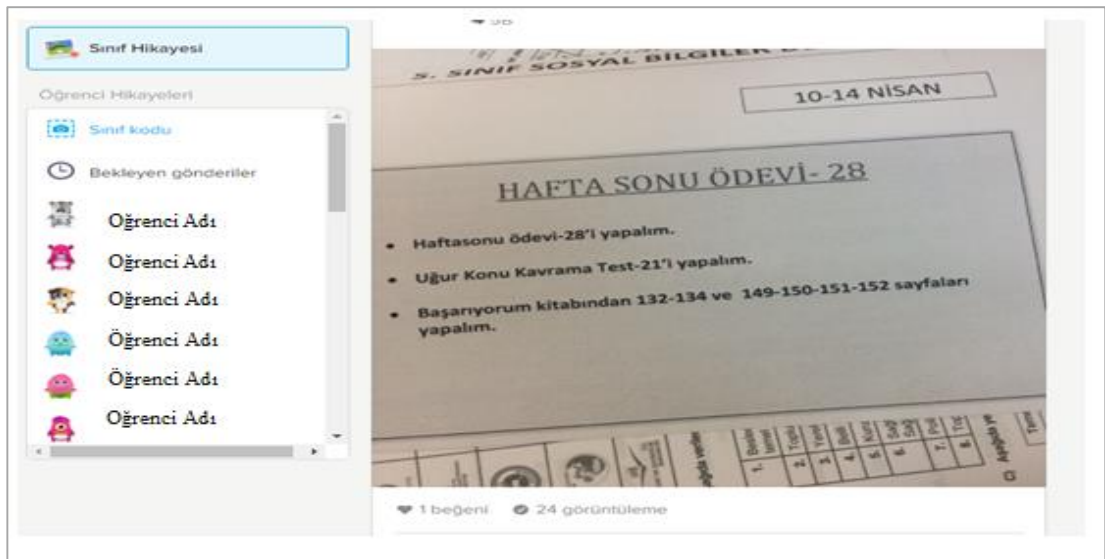
Şekil 7. ClassDojo uygulaması öğrenci değerlendirme raporu.

Şekil 7’de gösterildiği gibi raporlar bireysel öğrenci gelişimlerini göstermektedir. Öğrencilerin olumlu ve olumsuz aldığı puanların belirtildiği bir sistem bulunmaktadır.



Şekil 8. ClassDojo uygulaması sınıf değerlendirme raporu.

Şekil 8’de görüldüğü gibi tüm sınıfın değerlendirmesini gösterecek şekilde de raporlar alınabilmektedir. Bu raporlarda öğretmenin uygulama içerisinde kullanmış olduğu olumlu ve olumsuz pekiştiricilerin hangisinin daha çok kullanıldığı açık bir şekilde belirtilmektedir.



Şekil 9. ClassDojo uygulamasında duyuru, fotoğraf paylaşımı (örnek).

Şekil 9’da görüldüğü gibi öğretmenler hesaplarından fotoğraf ve duyuru paylaşabilir. Veliler bu paylaşımları anında görebilme hakkını elde eder (Garcia, Hoang & Brown, 2015). Ayrıca öğretmenlerin paylaştığı fotoğraflara ve sınıf hikâyelerine öğrenci ve velilerin beğeni ve yorum yapma seçeneği de bulunmaktadır. Bu şekilde veliler öğrencilerinin sınıf içerisinde yaptıkları etkinliklerden haberdar olurlar. Alınan kararlar ve okul içi etkinliklerin etkileşiminin de burada paylaşılması iletişimi daha da kolaylaştırır. Bu da uygulamanın en önemli özelliğidir.

3.6. Verilerin Toplanması

Araştırmaya katılımcıları olan öğretmen ve öğrenciler rastgele seçilerek başlanmıştır. Üç hafta süren veri toplama sürecinde, öğretmenlerin, öğrencilerin ve velilerin oyunlaştırma uygulamasını kullanmış olduğuna dikkat edilmiştir. Öğrencilere içsel motivasyon ölçeği ve oyunlaştırma anketi uygulanmıştır. Öğrencilerin birinci ve sekizinci sınıf öğrencisi olmamasına dikkat edilmiştir. 1. Sınıf ve 8. Sınıfta eğitim gören toplam 192 öğrenci bu uygulamayı kullanmamıştır. Bu öğrencilerin dışında ki 650 öğrenci bu uygulamayı kullanmıştır ve hazırlanan ankete 304 öğrenci cevap vermiştir. Bu da % 46,76’sını oluşturuyor. Öğretmenlerle teknoloji kabul ölçeği ve oyunlaştırma anketi uygulanmıştır. Çalışmanın yapıldığı okulda toplam 87 öğretmen bulunmaktadır ve ankete katılan öğretmen sayısı 45’tir. Uygulanan anket ve ölçekler öğretmen ve öğrencilerin kendilerini baskı altında hissetmemeleri için internet ortamında toplanmıştır. Veri toplama sürecinde bütün öğretmen, öğrenci ve velilere online olarak ölçek ve anketlerin linkleri gönderilmiştir. Gönüllü olarak cevaplamak isteyenlerden veriler alınmıştır ve veriler online olarak toplanmıştır. Ayrıca öğretmen ve öğrencilerle birebir görüşmeler yapılmıştır. Bu görüşmeler kayıt altına alınmıştır ve sonrasında rapor haline getirilmiştir. Velilerle ise Likert veya açık uçlu sorulardan oluşan görüş anketi verilen online anketlerle birlikte doldurulmuştur.

3.7. Veri Analizi

Nicel verilerin SPSS 21 programı ile analiz edildiği araştırmada, örneklem grubunda yer alan katılımcıların demografik özellikleri frekans ve yüzde ile betimsel özelliklerine yer verilmiştir. Katılımcıların İçsel motivasyon, teknoloji kabul ölçeği ve oyunlaştırma ölçeklerindeki her bir maddeye ilişkin tutumları frekans ve yüzde dağılımının yanı sıra aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanarak betimlenmiştir. İçsel motivasyon, teknoloji kabul ölçeği ve oyunlaştırma ölçeklerindeki alt boyutlarına ait ortalama puanların çalışanların demografik özelliklerine göre karşılaştırılmasında verilerin dağılımı parametrik (normal dağılım) olduğundan (iki grup için) t testi ve (üç ve daha fazla grup için) varyans analizi kullanılmıştır. Varyans analizi sonucunda gruplar arasında anlamlı farklılık gösteren sonuçlarda anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek adına, varyanslar homojenlik gösterdiğinde post hoc testlerinden Scheffe testi, varyansların homojenlik göstermediğinde Tamhene testleri kullanılmıştır. Katılımcıların içsel motivasyon ile oyunlaştırma arasındaki ilişkiyi belirlemek için pearson korelasyon analizi kullanılmıştır. Son olarak İçsel motivasyon ile oyunlaştırma ölçeklerinin güvenilirliklerini belirlemek için Cronbach's Alpha güvenilirlik katsayısı analizi yapılmıştır.

Nitel verilere tümevarımsal içerik analizi yapılmıştır ve veriler Maxqda veri analiz programı gerçekleştirilmiştir.

Bölüm 4

Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde geliştirilmiş olan ölçme araçlarından elde edilen verilerin analizi sonucunda ortaya çıkan bulgular ve yorumlar sunulmuştur.

Demografik Analizlere İlişkin Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde oyunlaştırma uygulamasını kullanan katılımcıların içsel motivasyonlarına yönelik görüşleri çeşitli değişkenlere göre incelenmiştir.

4.1. Oyunlaştırma Uygulamasını Kullanan Öğrencilerin İçsel Motivasyonlarına İlişkin Algıları Hangi Düzeydedir?

Araştırmaya katılan öğrencilerin içsel motivasyon algıları çeşitli değişkenlere göre incelenmiştir. Geliştirilmiş olan ölçme araçlarından elde edilen verilerin analizi sonucunda ortaya çıkan bulgular ve yorumlar sunulmuştur.

Tablo 7’de katılımcıların içsel motivasyon algılarına ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 7

Katılımcıların İçsel Motivasyon Algıları Ölçeğine Yönelik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

| MADDELER | | Hiç Katılmıyorum | Katılmıyorum | Kararsızım | Katılıyorum | Kesinlikle Katılıyorum | \bar{X} | s.s. |
|---|---|------------------|--------------|------------|-------------|------------------------|-----------|------|
| ClassDojo’yu kullanmak çok hoşuma gitti. | f | 41 | 18 | 77 | 89 | 76 | 3,46 | 1,30 |
| | % | 13,6 | 6,0 | 25,6 | 29,6 | 25,2 | | |
| ClassDojo’yu kullanmak eğlenceliydi. | f | 43 | 26 | 64 | 79 | 89 | 3,48 | 1,37 |
| | % | 14,3 | 8,6 | 21,3 | 26,2 | 29,6 | | |
| ClassDojo’yu kullanmanın sıkıcı bir iş olduğunu düşündüm. | f | 116 | 63 | 55 | 29 | 38 | 2,36 | 1,40 |
| | % | 38,5 | 20,9 | 18,3 | 9,6 | 12,6 | | |

Tablo 7 (devam)

| MADDELER | | Hiç Katılmıyorum | Katılmıyorum | Kararsızım | Katılıyorum | Kesinlikle Katılıyorum | \bar{X} | s.s. |
|---|---|------------------|--------------|------------|-------------|------------------------|-----------|------|
| | | f | | | | | | |
| ClassDojo hiç ilgimi çekmedi. | f | 128 | 62 | 47 | 20 | 44 | 2,30 | 1,44 |
| | % | 42,5 | 20,6 | 15,6 | 6,6 | 14,6 | | |
| ClassDojo'yu çok ilginç buldum. | f | 52 | 35 | 73 | 73 | 68 | 3,23 | 1,38 |
| | % | 17,3 | 11,6 | 24,3 | 24,3 | 22,6 | | |
| ClassDojo bence hayli eğlenceli. | f | 66 | 32 | 57 | 74 | 72 | 3,17 | 1,47 |
| | % | 21,9 | 10,6 | 18,9 | 24,6 | 23,9 | | |
| ClassDojo'dan çok zevk aldım. | f | 53 | 32 | 60 | 70 | 86 | 3,34 | 1,44 |
| | % | 17,6 | 10,6 | 19,9 | 23,3 | 28,6 | | |
| İlgi Duyma Hoşlanma Genel Ortalama: 3,04 | | | | | | | | |
| ClassDojo kullanmada iyi olduğumu düşünüyorum. | f | 32 | 25 | 80 | 57 | 107 | 3,60 | 1,32 |
| | % | 10,6 | 8,3 | 26,6 | 18,9 | 35,5 | | |
| ClassDojo'da diğer arkadaşlarımla kıyaslandığımda bu uygulamada oldukça iyi olduğumu düşünüyorum. | f | 38 | 24 | 94 | 51 | 94 | 3,62 | 1,34 |
| | % | 12,6 | 8,0 | 31,2 | 16,9 | 31,2 | | |
| Bir süre çalıştıktan sonra ClassDojo'da epeyce yeterli olduğumu hissettim. | f | 41 | 33 | 84 | 63 | 80 | 3,35 | 1,34 |
| | % | 13,6 | 11,0 | 27,9 | 20,9 | 26,6 | | |
| ClassDojo'da ki performansından memnunum. | f | 22 | 18 | 35 | 83 | 143 | 4,02 | 1,22 |
| | % | 7,3 | 6,0 | 11,6 | 27,6 | 47,5 | | |
| ClassDojo'da olabildiğince ustayım. | f | 38 | 27 | 92 | 59 | 85 | 3,41 | 1,32 |
| | % | 12,6 | 9,0 | 30,6 | 19,6 | 28,2 | | |
| Class Dojo kullanmak benim pekiyi yapamadığım bir iştir. | f | 105 | 56 | 61 | 42 | 37 | 2,50 | 1,40 |
| | % | 34,9 | 18,6 | 20,3 | 14,0 | 12,3 | | |
| Class Dojo kullanmak için çok çaba sarf ettim. | f | 116 | 35 | 62 | 34 | 54 | 2,58 | 1,52 |
| | % | 38,5 | 11,6 | 20,6 | 11,3 | 17,9 | | |
| Algılanan Yeterlilik Genel Ortalama: 3,41 | | | | | | | | |
| Class Dojo kullanmak için kendimi zorlamadım. | f | 58 | 33 | 36 | 75 | 99 | 3,41 | 1,51 |
| | % | 19,3 | 11,0 | 12,0 | 24,9 | 32,9 | | |
| Class Dojo kullanmak için çok çabaladım. | f | 106 | 58 | 46 | 39 | 52 | 2,57 | 1,50 |
| | % | 35,2 | 19,3 | 15,3 | 13,0 | 17,3 | | |

Tablo 7 (devam)

| MADDELER | | Hiç Katılmıyorum | Katılmıyorum | Kararsızım | Katılıyorum | Kesinlikle Katılıyorum | \bar{X} | s.s. |
|--|---|------------------|--------------|------------|-------------|------------------------|-----------|------|
| Class Dojo kullanmak benim için önemliydi. | f | 66 | 33 | 69 | 63 | 70 | 3,12 | 1,45 |
| | % | 21,9 | 11,0 | 22,9 | 20,9 | 23,3 | | |
| Class Dojo kullanmak için fazla enerji harcamadım. | f | 59 | 32 | 51 | 67 | 92 | 3,33 | 1,49 |
| | % | 19,6 | 10,6 | 16,9 | 22,3 | 30,6 | | |
| Çaba Önlem Genel Ortalama: 3,00 | | | | | | | | |
| Class Dojo kullanırken çok gergindim. | f | 156 | 47 | 41 | 25 | 32 | 2,10 | 1,39 |
| | % | 51,8 | 15,6 | 13,6 | 8,3 | 10,6 | | |
| Class Dojo kullanırken çok rahattım. | f | 41 | 22 | 51 | 59 | 128 | 3,70 | 1,42 |
| | % | 13,6 | 7,3 | 16,9 | 19,6 | 42,5 | | |
| Class Dojo üzerinde çalışırken endişeliydim. | f | 144 | 57 | 45 | 26 | 29 | 2,13 | 1,35 |
| | % | 47,8 | 18,9 | 15,0 | 8,6 | 9,6 | | |
| Class Dojo kullanırken baskı altında hissettim. | f | 153 | 38 | 48 | 29 | 33 | 2,17 | 1,42 |
| | % | 50,8 | 12,6 | 15,9 | 9,6 | 11,0 | | |
| Class Dojo kullanmanın benim seçimim olmadığını hissettim. | f | 97 | 41 | 63 | 37 | 63 | 2,76 | 1,52 |
| | % | 32,2 | 13,6 | 20,9 | 12,3 | 20,9 | | |
| Baskı Gerilim Genel Ortalama: 2,57 | | | | | | | | |
| Class Dojo kullanmayı seçip seçmeme konusunda doğrusu bir seçeneğim yoktu. | f | 72 | 32 | 100 | 38 | 59 | 2,93 | 1,40 |
| | % | 23,9 | 10,6 | 33,2 | 12,6 | 19,6 | | |
| Class Dojo kullanmam gerektiğini hissettim. | f | 79 | 41 | 67 | 50 | 64 | 2,93 | 1,48 |
| | % | 26,2 | 13,6 | 22,3 | 16,6 | 21,3 | | |
| Class Dojo kullanmayı başka seçeneğim olmadığı için seçtim. | f | 102 | 49 | 60 | 29 | 61 | 2,66 | 1,52 |
| | % | 33,9 | 16,3 | 19,9 | 9,6 | 20,3 | | |
| Class Dojo kullanmayı seçtim, çünkü seçmeyi istedim. | f | 85 | 38 | 61 | 52 | 65 | 2,91 | 1,51 |
| | % | 28,2 | 12,6 | 20,3 | 17,3 | 21,6 | | |
| Class Dojo kullanmam gerektiği için yaptım. | f | 59 | 39 | 69 | 57 | 77 | 3,17 | 1,45 |
| | % | 19,6 | 13,0 | 22,9 | 18,9 | 25,6 | | |
| Class Dojo'nun benim için epeyce faydalı olabileceğine inanıyorum. | f | 70 | 28 | 59 | 54 | 90 | 3,21 | 1,53 |
| | % | 23,3 | 9,3 | 19,6 | 17,9 | 29,9 | | |
| Class Dojo'yu tekrar kullanmayı isterim çünkü bana bir şeyler katıyor. | f | 75 | 34 | 59 | 51 | 82 | 3,10 | 1,53 |
| | % | 24,9 | 11,3 | 19,6 | 16,9 | 27,2 | | |
| Algılanan Seçme Hakkı Genel Ortalama: 2,98 | | | | | | | | |

Tablo 7’ de yer alan öğrencilerin içsel motivasyon genel ölçeğine yönelik tutum ortalamalarının “Orta” düzeyde olduğu anlaşılmaktadır ($\bar{x}=3,03$). Öğrencilerin içsel motivasyon ölçeğine yönelik tutum alt boyutları incelendiğinde;

İlgi duyma hoşlanma alt boyutu algılarının orta ($\bar{x}=3,03$) düzeyde olduğu belirlenmiştir. “ClassDojo’yu kullanmak eğlenceliydi.” ($\bar{x}=3,48$) maddesi en yüksek tutum puanına sahipken, “ClassDojo hiç ilgimi çekmedi.” ($\bar{x}=2,30$) maddesi en düşük puana sahiptir.

Algılanan yeterlilik alt boyutu algılarının yüksek ($\bar{x}=3,41$) düzeyde olduğu belirlenmiştir. “ClassDojo’da ki performansımdan memnunum.” ($\bar{x}=4,02$) maddesi en yüksek tutum puanına sahipken, “ClassDojo kullanmak benim pek iyi yapamadığım bir iştir.” ($\bar{x}=2,50$) maddesi en düşük puana sahiptir.

Çaba önem alt boyutu algılarının orta ($\bar{x}=3,00$) düzeyde olduğu belirlenmiştir. “ClassDojo kullanmak için kendimi zorlamadım.” ($\bar{x}=3,41$) maddesi en yüksek tutum puanına sahipken, “ClassDojo kullanmak için çok çabaladım.” ($\bar{x}=2,57$) maddesi en düşük puana sahiptir.

Baskı gerilim alt boyutu algılarının orta ($\bar{x}=2,57$) düzeyde olduğu belirlenmiştir. “ClassDojo kullanırken çok rahattım.” ($\bar{x}=3,70$) maddesi en yüksek tutum puanına sahipken, “ClassDojo kullanırken çok gergindim.” ($\bar{x}=2,10$) maddesi en düşük puana sahiptir.

Algılanan seçme hakkı alt boyutu algılarının orta ($\bar{x}=2,98$) düzeyde olduğu belirlenmiştir. “ClassDojo’nun benim için epeyce faydalı olabileceğine inanıyorum.” ($\bar{x}=3,21$) maddesi en yüksek tutum puanına sahipken, “ClassDojo kullanmayı başka seçeneğim olmadığı için seçtim.” ($\bar{x}=2,66$) maddesi en düşük puana sahiptir.

Değer fayda alt boyutu algılarının orta ($\bar{x}=3,27$) düzeyde olduğu belirlenmiştir. “ClassDojo kullanmanın benim için yararlı olabileceğine inanıyorum.” ($\bar{x}=3,30$) maddesi en yüksek tutum puanına sahipken, “ClassDojo’nun önemli bir uygulama olduğunu düşünüyorum.” ($\bar{x}=3,24$) maddesi en düşük puana sahiptir.

4.1.1. Oyunlaştırma uygulamasını kullanan öğrencilerin içsel motivasyonlarına ilişkin algıları yaşlarına göre farklılık göstermekte midir? araştırma sorusuna yönelik bulgular. Öğrencilerin içsel motivasyon alt boyut

puanları yaşlarına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla t-testi yapılmıştır.

Tablo 8’de katılımcıların içsel motivasyon algılarının yaş değişkenine göre farklılaşma durumuna ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 8

Katılımcıların İçsel Motivasyon Algıları Yaşlarına Göre Farklılaşma Durumuna Ait Bağımsız Örneklem T-testi Sonuçları

| İçsel Motivasyon | Yaş | N | \bar{X} | Ss | t | p |
|--------------------------|-----------|-----|-----------|------|-------|--------|
| İlgi Duyma Hoşlanma | 7-10 yaş | 183 | 3,23 | 0,56 | 7,146 | 0,000* |
| | 11-14 yaş | 118 | 2,76 | 0,55 | | |
| Algılanan Yeterlilik | 7-10 yaş | 183 | 3,51 | 0,74 | 3,585 | 0,000* |
| | 11-14 yaş | 118 | 3,20 | 0,75 | | |
| Çaba Önem | 7-10 yaş | 183 | 3,16 | 0,89 | 4,408 | 0,000* |
| | 11-14 yaş | 118 | 2,75 | 0,72 | | |
| Baskı Gerilim | 7-10 yaş | 183 | 2,64 | 0,83 | 2,015 | 0,045* |
| | 11-14 yaş | 118 | 2,45 | 0,76 | | |
| Algılanan Seçme Hakkı | 7-10 yaş | 183 | 3,18 | 0,89 | 5,226 | 0,000* |
| | 11-14 yaş | 118 | 2,69 | 0,72 | | |
| Değer Fayda | 7-10 yaş | 183 | 3,69 | 1,29 | 6,825 | 0,000* |
| | 11-14 yaş | 118 | 2,61 | 1,42 | | |

* $p < .05$.

H₀: Katılımcıların içsel motivasyon alt boyut puanları yaşlarına göre anlamlı bir farklılık göstermez.

H₁: Katılımcıların içsel motivasyon alt boyut puanları yaşlarına göre anlamlı bir farklılık gösterir.

Katılımcıların içsel motivasyon alt boyut puanları yaşlarına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda içsel motivasyon alt boyut puanlarından;

İlgi duyma hoşlanma alt boyutu yaşlarına göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. ($t=7,146$; $p < .05$). Yaşı 7-10 yaş ($\bar{x} = 3,23$) olan katılımcıların ilgi

duyma hoşlanma alt boyut puanları yaşları 11-14 yaş ($\bar{x} = 2,76$) olanlara göre daha fazladır.

Algılanan yeterlilik alt boyutu yaşlarına göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. ($t=3,585$; $p < .05$). Yaşı 7-10 yaş ($\bar{x} = 3,51$) olan katılımcıların algılanan yeterlilik alt boyut puanları yaşları 11-14 yaş ($\bar{x} = 3,20$) olanlara göre daha fazladır.

Çaba önem alt boyutu yaşlarına göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. ($t=4,408$; $p < .05$). Yaşı 7-10 yaş ($\bar{x} = 3,16$) olan katılımcıların çaba önem alt boyut puanları yaşları 11-14 yaş ($\bar{x} = 2,75$) olanlara göre daha fazladır.

Baskı gerilim alt boyutu yaşlarına göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. ($t=2,015$; $p < .05$). Yaşı 7-10 yaş ($\bar{x} = 2,64$) olan katılımcıların baskı gerilim alt boyut puanları yaşları 11-14 yaş olan ($\bar{x} = 2,45$) olanlara göre daha fazladır.

Algılanan seçme hakkı alt boyutu yaşlarına göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. ($t=5,226$; $p < .05$). Yaşı 7-10 yaş ($\bar{x} = 3,18$) olan katılımcıların algılanan seçme hakkı alt boyut puanları yaşları 11-14 yaş ($\bar{x} = 2,69$) olanlara göre daha fazladır.

Değer fayda alt boyutu yaşlarına göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. ($t=6,825$; $P < .05$). Yaşı 7-10 yaş ($\bar{x} = 3,69$) olan katılımcıların değer fayda alt boyut puanları yaşları 11-14 yaş ($\bar{x} = 2,61$) olanlara göre daha fazladır.

4.1.2.Oyunlaştırma uygulamasını kullanan öğrencilerin içsel motivasyon algılarına ilişkin cinsiyetlerine göre fark var mıdır? araştırma sorusuna yönelik bulgular. Öğrencilerin içsel motivasyon alt boyut puanları cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla t-testi yapılmıştır.

Tablo 9’da katılımcıların içsel motivasyon algılarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşma durumuna ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 9

Katılımcıların İçsel Motivasyon Algıları Cinsiyetlerine Göre Farklılaşma Durumuna Ait Bağımsız Örneklem T-testi Sonuçları

| İçsel Motivasyon | Cinsiyet | N | \bar{X} | ss | t | P |
|-----------------------|----------|-----|-----------|------|-------|-------|
| İlgi Duyma Hoşlanma | Kadın | 133 | 3,12 | 0,56 | 1,866 | 0,063 |
| | Erkek | 166 | 2,99 | 0,62 | | |
| Algılanan Yeterlilik | Kadın | 133 | 3,45 | 0,69 | 1,154 | 0,250 |
| | Erkek | 166 | 3,34 | 0,80 | | |
| Çaba Önem | Kadın | 133 | 3,03 | 0,86 | 0,573 | 0,567 |
| | Erkek | 166 | 2,98 | 0,85 | | |
| Baskı Gerilim | Kadın | 133 | 2,53 | 0,77 | - | 0,410 |
| | Erkek | 166 | 2,60 | 0,83 | | |
| Algılanan Seçme Hakkı | Kadın | 133 | 3,03 | 0,80 | 0,710 | 0,478 |
| | Erkek | 166 | 2,96 | 0,90 | | |
| Değer Fayda | Kadın | 133 | 3,36 | 1,49 | 1,008 | 0,314 |
| | Erkek | 166 | 3,19 | 1,40 | | |

H₀: Katılımcıların içsel motivasyon alt boyut puanları cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermez.

H₁: Katılımcıların içsel motivasyon alt boyut puanları cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık gösterir.

Katılımcıların içsel motivasyon alt boyut puanları cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda içsel motivasyon alt boyut puanlarından; ilgi duyma hoşlanma, Algılanan Yeterlilik, çaba önlem, baskı gerilim, algılanan seçme hakkı ve değer fayda alt boyut puanları cinsiyetlerine göre, gruplar arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. (P> .05).

4.1.3. Oyunlaştırma uygulamasını aktif olarak kullanan ve kullanmayan öğrencilerin içsel motivasyon algılarına ilişkin puanları arasında fark var mıdır? araştırma sorusuna yönelik bulgular. Katılımcıların içsel motivasyon alt boyut

puanları ClassDojo kullanımına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla t-testi yapılmıştır.

Tablo 10'da katılımcıların içsel motivasyon algılarının aktif ClassDojo kullanımını değişkenine göre farklılaşma durumuna ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 10

Katılımcıların İçsel Motivasyon Algıları ClassDojo Kullanımına Göre Farklılaşma Durumuna Ait Bağımsız Örneklem T-testi Sonuçları

| İçsel Motivasyon | ClassDojo Aktif Kullanımı | N | \bar{X} | Ss | t | p |
|-----------------------|---------------------------|-----|-----------|------|--------|--------|
| İlgi Duyma Hoşlanma | Hayır | 61 | 2,78 | 0,65 | -3,391 | 0,000* |
| | Evet | 240 | 3,12 | 0,57 | | |
| Algılanan Yeterlilik | Hayır | 61 | 2,94 | 0,77 | -5,390 | 0,000* |
| | Evet | 240 | 3,50 | 0,71 | | |
| Çaba Önem | Hayır | 61 | 2,80 | 0,97 | -2,064 | 0,040* |
| | Evet | 240 | 3,05 | 0,81 | | |
| Baskı Gerilim | Hayır | 61 | 2,40 | 0,77 | -1,818 | 0,070 |
| | Evet | 240 | 2,61 | 0,81 | | |
| Algılanan Seçme Hakkı | Hayır | 61 | 2,71 | 0,88 | -2,794 | 0,006* |
| | Evet | 240 | 3,06 | 0,84 | | |
| Değer Fayda | Hayır | 61 | 2,68 | 1,49 | -3,667 | 0,000* |
| | Evet | 240 | 3,42 | 1,39 | | |

H₀: Katılımcıların içsel motivasyon alt boyut puanları ClassDojo kullanımına göre anlamlı bir farklılık göstermez.

H₁: Katılımcıların içsel motivasyon alt boyut puanları ClassDojo kullanımına göre anlamlı bir farklılık gösterir.

Katılımcıların içsel motivasyon alt boyut puanlarının ClassDojo kullanımına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda içsel motivasyon alt boyut puanlarından, baskı gerilim alt boyutu ClassDojo kullanımına göre, gruplar arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. ($p > .05$).

İlgi duyma hoşlanma alt boyutu ClassDojo kullanımına göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. ($t=-3,391$; $p< .05$). ClassDojo kullanımı evet ($\bar{x}=3,12$) olan katılımcıların ilgi duyma hoşlanma alt boyut puanları ClassDojo kullanımı hayır ($\bar{x}=2,78$) olanlara göre daha fazladır.

Algılanan Yeterlilik alt boyutu ClassDojo kullanımına göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. ($t=-5,390$; $p< .05$). ClassDojo kullanımı evet ($\bar{x}=3,50$) olan katılımcıların Algılanan Yeterlilik alt boyut puanları ClassDojo kullanımı hayır ($\bar{x}=2,94$) olanlara göre daha fazladır.

Çaba önem alt boyutu ClassDojo kullanımına göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. ($t=2,064$; $p< .05$). ClassDojo kullanımı evet ($\bar{x}=3,05$) olan katılımcıların çaba önem alt boyut puanları ClassDojo kullanımı hayır ($\bar{x}=2,80$) olanlara göre daha fazladır.

Algılanan seçme hakkı alt boyutu ClassDojo kullanımına göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. ($t=-2,794$; $p< .05$). ClassDojo kullanımı evet ($\bar{x}=3,06$) olan katılımcıların algılanan seçme hakkı alt boyut puanları ClassDojo kullanımı hayır ($\bar{x}=2,71$) olanlara göre daha fazladır.

Değer fayda alt boyutu ClassDojo kullanımına göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. ($t=-3,667$; $p< .05$). ClassDojo aktif kullanımı evet ($\bar{x}=3,42$) olan katılımcıların değer fayda alt boyut puanları ClassDojo aktif kullanımı hayır ($\bar{x}=2,68$) olanlara göre daha fazladır.

Oyunlaştırma Uygulamasında Kullanılan Oyun Elementlerine İlişkin Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde oyunlaştırma uygulamasını kullanan katılımcıların oyun elementlerine yönelik görüşleri çeşitli değişkenlere göre incelenmiştir.

4.2. Oyunlaştırma Uygulamasını Kullanan Öğrencilerin Uygulamada Yer Alan Oyun Elementleri İle İlgili Görüşleri Nelerdir?

Araştırmaya katılan öğrencilerin oyunlaştırma uygulamasına yönelik görüşleri çeşitli değişkenlere göre incelenmiştir. Geliştirilmiş olan ölçme araçlarından elde edilen verilerin analizi sonucunda ortaya çıkan bulgular ve yorumlar sunulmuştur.

Tablo 11’de katılımcıların uygulamada yer alan oyun elementleri ile ilgili görüşlerine yer verilmiştir.

Tablo 11

Katılımcıların Oyunlaştırma Algıları Ölçeğine Yönelik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

| MADDELER | | Hiç Katılmıyorum | Katılmıyorum | Kararsızım | Katılıyorum | Kesinlikle Katılıyorum | \bar{X} | s.s. |
|---|---|------------------|--------------|------------|-------------|------------------------|-----------|------|
| ClassDojo'da kullanılan karakterler dikkatimi çekiyor. | f | 44 | 25 | 31 | 55 | 146 | 3,77 | 1,48 |
| | % | 14,6 | 8,3 | 10,3 | 18,3 | 48,5 | | |
| ClassDojo'daki karakterler benim için uygun değil. | f | 35 | 28 | 50 | 48 | 140 | 3,76 | 1,41 |
| | % | 11,6 | 9,3 | 16,6 | 15,9 | 46,5 | | |
| Avatar Genel Ortalama: 3,77 | | | | | | | | |
| ClassDojo'daki puanlar beni motive eder. | f | 50 | 19 | 60 | 58 | 114 | 3,55 | 1,46 |
| | % | 16,6 | 6,3 | 19,9 | 19,3 | 37,9 | | |
| ClassDojo'daki puanlar bazen benim motivasyonumu düşürüyor. | f | 89 | 48 | 58 | 54 | 52 | 2,77 | 1,47 |
| | % | 29,6 | 15,9 | 19,3 | 17,9 | 17,3 | | |
| Öğretmenlerin ClassDojo uygulamasıyla öğrencilere verdikleri puanlar benim gelişimim için yararlı oluyor. | f | 53 | 19 | 69 | 57 | 103 | 3,45 | 1,45 |
| | % | 17,6 | 6,3 | 22,9 | 18,9 | 34,2 | | |
| Öğretmenler ClassDojo'da bize puan vererek bizim derse adapte olmamızı sağlar. | f | 55 | 24 | 61 | 65 | 96 | 3,40 | 1,46 |
| | % | 18,3 | 8,0 | 20,3 | 21,6 | 31,9 | | |
| ClassDojo uygulamasıyla verilen puanlar benim gelişimim için yararlı oluyor. | f | 57 | 34 | 67 | 50 | 93 | 3,29 | 1,48 |
| | % | 18,9 | 11,3 | 22,3 | 16,6 | 30,9 | | |
| ClassDojo'da daha yüksek puanlar alabilmek için çok çabalarım. | f | 54 | 27 | 57 | 50 | 113 | 3,46 | 1,50 |
| | % | 17,9 | 9,0 | 18,9 | 16,6 | 37,5 | | |
| Öğretmenlerin ClassDojo'da öğrencilere pozitif puanlar, yüksek puanlar vermesi benim derse katılımımı artırır. | f | 43 | 21 | 82 | 52 | 103 | 3,50 | 1,39 |
| | % | 14,3 | 7,0 | 27,2 | 17,3 | 34,2 | | |
| Öğretmenlerin ClassDojo içerisindeki ödüllerin öğrencilerin davranışlarını iyileştirmekle ilişkilendirilmesi benim motivasyonumu artırır. | f | 52 | 28 | 65 | 63 | 93 | 3,38 | 1,44 |
| | % | 17,3 | 9,3 | 21,6 | 20,9 | 30,9 | | |
| Öğretmenlerin ClassDojo uygulamasıyla öğrencilere puanlar vermesi benim motivasyonumu düşürür. | f | 115 | 65 | 64 | 23 | 34 | 3,32 | 1,34 |
| | % | 38,2 | 21,6 | 21,3 | 7,6 | 11,3 | | |
| ClassDojo'dan aldığım puanlara sık sık bakarım. | f | 70 | 45 | 49 | 53 | 84 | 3,12 | 1,53 |
| | % | 22,3 | 15,0 | 16,3 | 17,6 | 27,9 | | |
| ClassDojo uygulamasında puan verilmesi sınıf içerisindeki rekabeti arttırdı. | f | 62 | 20 | 71 | 55 | 93 | 3,32 | 1,48 |
| | % | 20,6 | 6,6 | 23,6 | 18,3 | 30,9 | | |
| ClassDojo'da puan alabilmek için iyi davranırım. | f | 50 | 22 | 67 | 51 | 111 | 3,50 | 1,46 |
| | % | 16,6 | 7,3 | 22,3 | 16,9 | 36,9 | | |

Tablo 11 (devam)

| MADDELER | | Hiç Katılmıyorum | Katılmıyorum | Kararsızım | Katılıyorum | Kesinlikle Katılıyorum | \bar{X} | s.s. |
|---|---|------------------|--------------|------------|-------------|------------------------|-----------|------|
| Öğrencilere ClassDojo uygulamasıyla sürekli ödül verilmesini doğru bulmuyorum. | f | 85 | 37 | 72 | 39 | 68 | 2,89 | 1,51 |
| | % | 28,2 | 12,3 | 23,9 | 13,0 | 22,6 | | |
| ClassDojo'da puan aldıktan sonra o davranışı yapmaya devam etmem. | f | 123 | 38 | 58 | 37 | 45 | 2,47 | 1,48 |
| | % | 40,9 | 12,6 | 19,3 | 12,3 | 15,0 | | |
| Öğretmenlerin benim görev ve sorumluluklarımı ClassDojo uygulamasındaki puanlarla ölçmesi motivasyonumu düşürür. | f | 98 | 55 | 82 | 28 | 38 | 2,51 | 1,36 |
| | % | 32,6 | 18,3 | 27,2 | 9,3 | 12,6 | | |
| Öğretmenlerin benim sorumluluklarım karşılığında aldığım puanları ailemle paylaşması benim gelişimimi olumlu yönde etkiler. | f | 53 | 17 | 80 | 54 | 97 | 3,41 | 1,43 |
| | % | 17,6 | 5,6 | 26,6 | 17,9 | 32,2 | | |
| Ailem ClassDojo'da benim yüksek puanlar almamı istediği için arkadaşlarımla yarış halindeyim. | f | 119 | 38 | 62 | 26 | 56 | 2,54 | 1,52 |
| | % | 39,5 | 12,6 | 20,6 | 8,6 | 18,6 | | |
| Geri Bildirim Genel Ortalama: 3,16 | | | | | | | | |
| Öğretmenlerin ClassDojo'daki liderlik tablosunu sınıf içerisinde yansıtmaması beni motive ediyor. | f | 56 | 28 | 83 | 50 | 84 | 3,25 | 1,43 |
| | % | 18,6 | 9,3 | 27,6 | 16,6 | 27,9 | | |
| Liderlik tablosunda en üstte olmak için ClassDojo'da puan almaya çalışırım | f | 52 | 34 | 54 | 62 | 99 | 3,40 | 1,47 |
| | % | 17,3 | 11,3 | 17,9 | 20,6 | 32,9 | | |
| Ailem ClassDojo'da liderlik tablosunda yukarılarda olmamı istediği için bunun için uğraşırım. | f | 89 | 38 | 61 | 40 | 73 | 3,90 | 1,55 |
| | % | 29,6 | 12,6 | 20,3 | 13,3 | 24,3 | | |
| ClassDojo'daki liderlik tablosunda arkadaşlarımla geçmeye çalışırım. | f | 63 | 32 | 49 | 67 | 90 | 3,29 | 1,51 |
| | % | 20,9 | 10,6 | 16,3 | 22,3 | 29,9 | | |
| ClassDojo'daki liderlik tablosu benim motivasyonumu düşürüyor. | f | 113 | 58 | 70 | 20 | 40 | 3,38 | 1,38 |
| | % | 37,5 | 19,3 | 23,3 | 6,6 | 13,3 | | |
| ClassDojo'daki liderlik tablosu öğrencilerin birbirleri arasında rekabet etmelerine neden oluyor. | f | 62 | 26 | 71 | 61 | 81 | 3,24 | 1,46 |
| | % | 20,6 | 8,6 | 23,6 | 20,3 | 26,9 | | |
| Bir arkadaşım beni liderlik tablosunda geçtiğinde bunu sorun etmem. | f | 43 | 29 | 64 | 52 | 113 | 3,54 | 1,43 |
| | % | 14,3 | 9,6 | 21,3 | 17,3 | 37,5 | | |
| Liderlik Tablosu Genel Ortalama: 3,01 | | | | | | | | |
| Öğretmenlerin ClassDojo'da paylaştığı duyuru ve fotoğrafları velilerle paylaşması motivasyonumu artırır. | f | 55 | 21 | 84 | 49 | 92 | 3,33 | 1,44 |
| | % | 18,2 | 7,0 | 27,9 | 16,3 | 30,6 | | |
| ClassDojo'da yer alan anlık ileti seçeneğiyle öğretmenime mesaj gönderebilirim. | f | 71 | 30 | 72 | 56 | 72 | 3,09 | 1,47 |
| | % | 23,6 | 10,0 | 23,9 | 18,6 | 23,9 | | |
| Öğretmenimin sınıf içerisinde yaptığım etkinlikleri ClassDojo'da velilerle paylaşması beni tedirgin eder. | f | 122 | 50 | 76 | 21 | 32 | 2,30 | 1,34 |
| | % | 40,5 | 16,6 | 25,2 | 7,0 | 10,6 | | |

Tablo 11 (devam)

| MADDELER | | Hiç Katılmıyorum | Katılmıyorum | Kararsızım | Katılıyorum | Kesinlikle Katılıyorum | \bar{x} | s.s. |
|--|---|------------------|--------------|------------|-------------|------------------------|-----------|------|
| Ailem ClassDojo'yu etkili bir şekilde kullanamamaktadırlar. | f | 95 | 47 | 60 | 37 | 62 | 3,74 | 1,52 |
| | % | 31,6 | 15,6 | 19,9 | 12,3 | 20,6 | | |
| Öğretmenlerin etkileşim ve sınıf içi etkinliklerin fotoğraflarını ClassDojo içerisinde velilerle paylaşılmasından dolayı öğrenciler birbirleri arasında en iyisi olmaya çalışır. | f | 53 | 36 | 91 | 45 | 76 | 3,18 | 1,39 |
| | % | 17,6 | 12,0 | 30,2 | 15,0 | 25,2 | | |
| Öğretmenlerin etkileşim ve sınıf içi etkinlik fotoğraflarını ClassDojo içerisinde velilerle paylaşılması öğrencilerde aile baskısını oluşturuyor. | f | 99 | 30 | 87 | 28 | 57 | 2,71 | 1,48 |
| | % | 32,9 | 10,0 | 28,9 | 9,3 | 18,9 | | |
| Etkileşim Genel Ortalama: 3,05 | | | | | | | | |
| Genel Ortalama: 3,24 | | | | | | | | |

Tablo 11' de yer alan öğrencilerin oyunlaştırma genel ölçeğine yönelik tutum ortalamalarının “Yüksek“ puanda olduğu anlaşılmaktadır ($\bar{x}=3,24$). Öğrencilerin oyunlaştırma ölçeğine yönelik tutum alt boyutları incelendiğinde;

Avatar alt boyutu algılarının yüksek ($\bar{x}=3,77$) puanda olduğu belirlenmiştir. “ClassDojo’da kullanılan karakterler dikkatimi çekiyor.” ($\bar{x}=3,77$) maddesi en yüksek tutum puanına sahipken, “ClassDojo’da ki karakterler benim için uygun değil.” ($\bar{x}=3,76$) maddesi en düşük puana sahiptir.

Geri Bildirim alt boyutu puanlarının orta ($\bar{x}=3,16$) puanda olduğu belirlenmiştir. “ClassDojo’da ki puanlar beni motive eder.” ($\bar{x}=3,55$) maddesi en yüksek tutum puanına sahipken, “ClassDojo’da puan aldıktan sonra o davranışı yapmaya devam etmem.” ($\bar{x}=2,47$) maddesi en düşük puana sahiptir.

Liderlik tablosu alt boyutu puanlarının orta ($\bar{x}=3,01$) puanda olduğu belirlenmiştir. “Ailem ClassDojo’da liderlik tablosunda yukarılarda olmamı istediği için uğraşırım.” ($\bar{x}=3,90$) maddesi en yüksek tutum puanına sahipken, “ClassDojo’da ki liderlik tablosu öğrencilerin birbirleri arasında rekabet etmelerine neden oluyor.” ($\bar{x}=3,24$) maddesi en düşük puana sahiptir.

Etkileşim alt boyutu puanlarının orta ($\bar{x}=3,05$) puanda olduğu belirlenmiştir. “Ailem ClassDojo’yu etkili bir şekilde kullanamamaktadırlar.” ($\bar{x}=3,74$) maddesi en yüksek tutum puanına sahipken, “Öğretmenimin sınıf içerisinde yaptığım etkinlikleri

ClassDojo’da velilerle paylaşması beni tedirgin eder.” ($\bar{x}=2,30$) maddesi en düşük puana sahiptir.

4.2.1. Oyunlaştırma uygulamasını kullanan öğrencilerin uygulamada yer alan oyun elementleri ile ilgili görüşleri yaşa göre fark var mıdır? araştırma sorusuna yönelik bulgular. Öğrencilerin oyunlaştırma alt boyut puanlarının yaşlarına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla t-testi yapılmıştır.

Tablo 12’de katılımcıların uygulamada yer alan oyun elementleri ile ilgili görüşlerinin yaş değişkenine göre farklılaşma durumuna ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 12

Katılımcıların Oyunlaştırma Alguları Yaşlarına Göre Farklılaşma Durumuna Ait Bağımsız Örneklem T-testi Sonuçları

| Oyunlaştırma | Yaş | N | \bar{X} | Ss | T | p |
|---------------------------------------|-----------|-----|-----------|------|-------|--------|
| Avatar | 7-10 yaş | 183 | 4,05 | 1,06 | 5,107 | 0,000* |
| | 11-14 yaş | 118 | 3,33 | 1,28 | | |
| Geri Bildirim Pekiştirme Puan Ve Ödül | 7-10 yaş | 183 | 3,36 | 0,76 | 6,147 | 0,000* |
| | 11-14 yaş | 118 | 2,77 | 0,83 | | |
| Liderlik Tablosu | 7-10 yaş | 183 | 3,35 | 0,84 | 5,255 | 0,000* |
| | 11-14 yaş | 118 | 3,82 | 0,84 | | |
| Etkileşim | 7-10 yaş | 183 | 3,09 | 0,86 | 5,197 | 0,000* |
| | 11-14 yaş | 118 | 2,58 | 0,80 | | |

H₀: Katılımcıların oyunlaştırma alt boyut puanları yaşlarına göre anlamlı bir farklılık göstermez.

H₁: Katılımcıların oyunlaştırma alt boyut puanları yaşlarına göre anlamlı bir farklılık gösterir.

Katılımcıların oyunlaştırma alt boyut puanları yaşlarına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda oyunlaştırma alt boyut puanlarından;

Avatar alt boyutu yaşlarına göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. ($t=5,107$; $p< .05$). Yaşı 7-10 yaş ($\bar{x}=4,05$) olan katılımcıların avatar alt boyut puanları yaşları 11-14 yaş olan ($\bar{x}=3,33$) olanlara göre daha fazladır.

Geri bildirim alt boyutu yaşlarına göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. ($t=6,147$; $p< .05$). Yaşı 7-10 yaş ($\bar{x}=3,36$) olan katılımcıların geri bildirim alt boyut puanları yaşları 11-14 yaş olan ($\bar{x} =2,77$) olanlara göre daha fazladır.

Liderlik tablosu alt boyutu yaşlarına göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. ($t=5,255$; $p< .05$). Yaşı 11-14 yaş ($\bar{x} =3,82$) olan katılımcıların liderlik tablosu alt boyut puanları yaşları 7-10 yaş olan ($\bar{x}=3,35$) olanlara göre daha fazladır.

Etkileşim alt boyutu yaşlarına göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. ($t=5,197$; $p< .05$). Yaşı 7-10 yaş ($\bar{x} =3,09$) olan katılımcıların etkileşim alt boyut puanları yaşları 11-14 yaş olan ($\bar{x}=2,58$) olanlara göre daha fazladır.

4.2.2. Oyunlaştırma uygulamasını kullanan öğrencilerin uygulamada yer alan oyun elementleri ile ilgili görüşleri cinsiyetlerine göre farklılık göstermekte midir? araştırma sorusuna yönelik bulgular. Katılımcıların oyunlaştırma alt boyut puanlarının cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla t-testi yapılmıştır.

Tablo 13'te katılımcıların uygulamada yer alan oyun elementleri ile ilgili görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre farklılaşma durumuna ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 13

Katılımcıların Oyunlaştırma Algıları Cinsiyetlerine Göre Farklılaşma Durumuna Ait Bağımsız Örneklem T-testi Sonuçları

| Oyunlaştırma | Cinsiyet | N | \bar{X} | SSK | T | p |
|---------------------------------------|----------|-----|-----------|------|--------|--------|
| Avatar | Kız | 133 | 3,95 | 1,13 | 2,428 | 0,016* |
| | Erkek | 168 | 3,62 | 1,24 | | |
| Geri Bildirim Pekiştireç Puan Ve Ödül | Kız | 133 | 3,17 | 0,75 | 0,689 | 0,491 |
| | Erkek | 168 | 3,10 | 0,91 | | |
| Liderlik Tablosu | Kız | 133 | 3,12 | 0,80 | -0,422 | 0,647 |
| | Erkek | 168 | 3,16 | 0,93 | | |
| Etkileşim | Kız | 133 | 2,88 | 0,79 | -0,216 | 0,829 |
| | Erkek | 168 | 2,90 | 0,93 | | |

H₀: Katılımcıların oyunlaştırma alt boyut puanları cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermez.

H₁: Katılımcıların oyunlaştırma alt boyut puanları cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık gösterir.

Katılımcıların oyunlaştırma alt boyut puanları cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda oyunlaştırma alt boyut puanlarından; geri bildirim, liderlik tablosu ve etkileşim alt boyutları cinsiyete göre, gruplar arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. ($p > .05$).

Avatar alt boyutu cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. ($t=2,428$; $p < .05$). Cinsiyeti kız ($\bar{x} = 3,95$) olan katılımcıların avatar alt boyut puanları cinsiyeti erkek ($\bar{x} = 3,62$) olanlara göre daha fazladır.

4.2.3. Oyunlaştırma uygulamasını aktif olarak kullanan ve kullanmayan öğrencilerin uygulamada yer alan oyun elementleri ile ilgili görüşleri farklılık göstermekte midir? Araştırma sorusuna yönelik bulgular. Katılımcıların oyunlaştırma alt boyut puanlarının ClassDojo kullanımına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla t-testi yapılmıştır.

Tablo 14’te katılımcıların uygulamada yer alan oyun elementleri ile ilgili görüşlerinin aktif ClassDojo kullanımına göre farklılaşma durumuna ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 14

Katılımcıların Oyunlaştırma Alguları ClassDojo Aktif Kullanımına Göre Farklılaşma Durumuna Ait Bağımsız Örneklem T-testi Sonuçları

| Oyunlaştırma | ClassDojo Aktif Kullanımı | N | \bar{X} | Ss | T | p |
|---------------------------------------|---------------------------|-----|-----------|------|--------|--------|
| Avatar | Hayır | 61 | 3,46 | 1,30 | -2,219 | 0,027* |
| | Evet | 240 | 3,84 | 1,16 | | |
| Geri Bildirim Pekiştirme Puan Ve Ödül | Hayır | 61 | 2,79 | 0,90 | -3,655 | 0,000* |
| | Evet | 240 | 3,22 | 0,80 | | |

Tablo 14 (devam)

| Oyunlaştırma | ClassDojo Aktif Kullanımı | N | \bar{X} | Ss | T | p |
|------------------|---------------------------------|-----|-----------|------|--------|--------|
| Liderlik Tablosu | Hayır | 61 | 2,92 | 0,91 | -2,273 | 0,024* |
| | Evet | 240 | 3,20 | 0,86 | | |
| Etkileşim | Hayır | 61 | 2,59 | 0,89 | -3,077 | 0,002* |
| | Evet | 240 | 2,97 | 0,85 | | |

H₀: Katılımcıların oyunlaştırma alt boyut puanları ClassDojo kullanımına göre anlamlı bir farklılık göstermez.

H₁: Katılımcıların oyunlaştırma alt boyut puanları ClassDojo kullanımına göre anlamlı bir farklılık gösterir.

Katılımcıların oyunlaştırma alt boyut puanları ClassDojo kullanımına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda oyunlaştırma alt boyut puanlarından;

Avatar alt boyutu ClassDojo kullanımına göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. ($t=-2,219$; $p < .05$). ClassDojo kullanımı evet ($\bar{x} = 3,84$) olan katılımcıların avatar alt boyut puanları ClassDojo kullanımı hayır ($\bar{x} = 3,46$) olanlara göre daha fazladır.

Geri bildirim alt boyutu ClassDojo kullanımına göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. ($t=-3,655$; $p < .05$). ClassDojo kullanımı evet ($\bar{x} = 3,22$) olan katılımcıların geri bildirim alt boyut puanları ClassDojo kullanımı hayır ($\bar{x} = 2,79$) olanlara göre daha fazladır.

Liderlik alt boyutu ClassDojo kullanımına göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. ($t=-2,273$; $p < .05$). ClassDojo kullanımı evet ($\bar{x} = 3,20$) olan katılımcıların liderlik alt boyut puanları ClassDojo kullanımı hayır ($\bar{x} = 2,92$) olanlara göre daha fazladır.

Etkileşim alt boyutu ClassDojo kullanımına göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. ($t=-3,077$; $p < .05$). ClassDojo kullanımı evet ($\bar{x} = 2,97$) olan katılımcıların etkileşim alt boyut puanları ClassDojo kullanımı hayır ($\bar{x} = 2,59$) olanlara göre daha fazladır.

4.3. Öğrencilerin İçsel Motivasyon Alguları İle Uygulamada Yer Alan Oyun Elementleri Arasında Fark Var Mıdır? Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular.

Öğrencilerin içsel motivasyonları ile oyunlaştırma arasındaki ilişkiyi belirlemek için korelasyon analizi yapılmıştır.

Tablo 15'te katılımcıların uygulamada içsel motivasyon ve oyunlaştırma arasındaki ilişkiye ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 15

İçsel Motivasyonlar ve Oyunlaştırma Arasındaki İlişki

| | İçsel Motivasyonlar | Oyunlaştırma |
|------------------|---------------------|--------------|
| İçsel Motivasyon | r | 1 |
| | p | 0,733** |
| Oyunlaştırma | r | 0,733** |
| | p | 1 |

H₀: İçsel motivasyonlar ile oyunlaştırma arasında anlamlı bir ilişki yoktur.

H₁: İçsel motivasyonlar ile oyunlaştırma arasında anlamlı bir ilişki vardır.

Tablo 13'te ki bulgular incelendiğinde içsel motivasyonlar ile oyunlaştırma arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan korelasyon analizi sonucunda; $p < .05$ ($p=0,000$) olduğundan H_0 kabul edilir ve içsel motivasyonlar ile oyunlaştırma arasında anlamlı bir ilişki olduğu istatistiksel olarak %95 güvenirlikle söylenebilir. Değişkenler arasında doğru yönlü (pozitif) ($0,60 < r < 0,80$) kuvvetli bir ilişki (korelasyon) vardır.

Tablo 16'da katılımcılara uygulanan içsel motivasyon ölçeğinin güvenilirliğine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 16

İçsel Motivasyon Ölçeğinin Güvenilirlik Analizi

| | Cronbach's Alpha | Madde Sayısı |
|------------------|------------------|--------------|
| İçsel Motivasyon | 0,848 | 32 |

32 maddeden oluşan içsel motivasyon geneline ait güvenilirlik katsayıları incelendiğinde, ölçeğe ait Cronbach's Alpha değerinin 0,848 olarak hesaplandığı görülmektedir. Bu değer ölçeğin güvenilirliğinin çok yüksek düzeyde olduğunu gösterir. İçsel motivasyon ölçeğine ait güvenilirliğin çok yüksek (Cronbach's Alpha=0,848) olduğu belirlenmiştir.

Tablo 17'te katılımcılara uygulanan oyunlaştırma ölçeğinin güvenilirliğine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 17

Oyunlaştırma Ölçeğinin Güvenilirlik Analizi

| | Cronbach's Alpha | Madde Sayısı |
|--------------|------------------|--------------|
| Oyunlaştırma | 0,928 | 35 |

35 maddeden oluşan oyunlaştırma geneline ait güvenilirlik katsayıları incelendiğinde, ölçeğe ait Cronbach's Alpha değerinin 0,928 olarak hesaplandığı görülmektedir. Bu değer ölçeğin güvenilirliğinin çok yüksek düzeyde olduğunu gösterir. Oyunlaştırma ölçeğine ait güvenilirliğin çok yüksek (Cronbach's Alpha=0,928) olduğu belirlenmiştir.

4.4. Oyunlaştırma Uygulamasını Kullanan Öğretmenlerin Farklı Değişkenlere Göre Oyunlaştırma Uygulamasına Yönelik Alguları Nasıldır? Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde öğretmenlerin oyunlaştırma ölçeğine ilişkin görüşleri çeşitli demografik değişkenlere göre incelenmiş, elde edilen bulgular yorumlanmıştır. Geliştirilmiş olan ölçme araçlarından elde edilen verilerin analizi sonucunda ortaya çıkan bulgular ve yorumlar sunulmuştur. Öğretmenlerin teknoloji kabul ve öğretmenlerin oyunlaştırma ölçeklerine yönelik bulgular ve yorumlar başlığı altında katılımcıların teknoloji kabul ve oyunlaştırma ölçeklerine ilişkin görüşleri; aritmetik ortalama ve standart sapma değerlerine göre analiz edilmiş, bulgular betimlenmiş ve yorumlanmıştır.

Tablo 18’de katılımcıların farklı değişkenlere göre oyunlaştırma uygulamalarına ilişkin bulgularına yer verilmiştir.

Tablo 18

Katılımcıların Teknoloji kabul Ölçeğine Yönelik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

| MADDELER | | Hiç Katılmıyorum | Katılmıyorum | Kararsızım | Katılıyorum | Kesinlikle Katılıyorum | \bar{X} | s.s. |
|---|---|------------------|--------------|------------|-------------|------------------------|-----------|------|
| Derslerimde ClassDojo kullanmak performansımı artırır. | f | 3 | 8 | 3 | 18 | 12 | 3,64 | 1,26 |
| | % | 6,8 | 18,2 | 6,8 | 40,9 | 27,3 | | |
| Derslerimde ClassDojo kullanmak işlerimi kolaylaştırır. | f | 2 | 3 | 4 | 19 | 16 | 4,00 | 1,08 |
| | % | 4,5 | 6,8 | 9,1 | 43,2 | 36,4 | | |
| Derslerimde ClassDojo kullanmayı yararlı buluyorum. | f | 1 | 3 | 5 | 19 | 16 | 4,05 | 0,99 |
| | % | 2,3 | 6,8 | 11,4 | 43,2 | 36,4 | | |
| Algılanan Kullanışlılık Genel Ortalama: 3,89 | | | | | | | | |
| Derslerimde ClassDojo kullanmak benim için kolaydır. | f | 0 | 4 | 5 | 16 | 19 | 4,14 | 0,95 |
| | % | 0,0 | 9,1 | 11,4 | 36,4 | 43,2 | | |
| ClassDojo kullanımını, benim için kolaydır. | f | 0 | 2 | 4 | 17 | 21 | 4,30 | 0,82 |
| | % | 0,0 | 4,5 | 9,1 | 38,6 | 47,7 | | |
| Derslerimde ClassDojo kullanabileceğim beceriyi sahip olmak, benim için kolaydır. | f | 0 | 0 | 4 | 20 | 20 | 4,36 | 0,65 |
| | % | 0,0 | 0,0 | 9,1 | 45,5 | 45,5 | | |
| Algılanan Kullanım Kolaylığı Genel Ortalama: 4,26 | | | | | | | | |
| Derslerimde ClassDojo’yu kullanmak dersi daha eğlenceli ve ilginç yapıyor. | f | 1 | 6 | 5 | 17 | 15 | 3,89 | 1,10 |
| | % | 2,3 | 13,6 | 11,4 | 38,6 | 34,1 | | |
| Mesleğimimde ClassDojo kullanmak beni mutlu ediyor. | f | 0 | 8 | 8 | 18 | 10 | 3,68 | 1,03 |
| | % | 0,0 | 18,2 | 18,2 | 40,9 | 22,7 | | |
| Derslerimde ClassDojo’yu kullanmak oldukça iyi bir fikirdir. | f | 1 | 4 | 8 | 16 | 15 | 3,91 | 1,05 |
| | % | 2,3 | 9,1 | 18,2 | 36,4 | 34,1 | | |
| ClassDojo kullanarak dersimi öğretmek hoşuma gidiyor. | f | 2 | 9 | 4 | 16 | 13 | 3,66 | 1,24 |
| | % | 4,5 | 20,5 | 9,1 | 36,4 | 29,5 | | |
| Kullanıma Yönelik Tutum Genel Ortalama: 3,78 | | | | | | | | |
| ClassDojo’yu sıklıkla kullanacağımı düşünüyorum. | f | 3 | 4 | 8 | 17 | 12 | 3,70 | 1,73 |
| | % | 6,8 | 9,1 | 18,2 | 38,6 | 27,3 | | |
| Gelecekte derslerimde ClassDojo kullanmayı planlıyorum. | f | 1 | 8 | 7 | 14 | 14 | 3,72 | 1,16 |
| | % | 2,3 | 18,2 | 15,9 | 31,8 | 31,8 | | |
| ClassDojo kullanımını, meslektaşlarıma ısrarla tavsiye edeceğim. | f | 0 | 9 | 8 | 16 | 11 | 3,65 | 1,07 |
| | % | 0,0 | 20,5 | 18,2 | 36,4 | 25,0 | | |
| Bundan sonra da mesleğimimde ClassDojo kullanmaya gayret edeceğim. | f | 1 | 4 | 11 | 17 | 11 | 3,75 | 1,01 |
| | % | 2,3 | 9,1 | 25,0 | 38,6 | 25,0 | | |
| Davranışsal Niyet Genel Ortalama: 3,70 | | | | | | | | |

Tablo 18 (devam)

| MADDELER | | Hiç Katılmıyorum | Katılmıyorum | Kararsızım | Katılıyorum | Kesinlikle Katılıyorum | \bar{X} | s.s. |
|---|---|------------------|--------------|------------|-------------|------------------------|-----------|------|
| Derslerimde ClassDojo kullanırken zorlandığımda okulda rehberlik ve yardım alacağım kişiler vardır. | f | 2 | 1 | 2 | 20 | 19 | 4,20 | 0,97 |
| | % | 4,5 | 2,3 | 4,5 | 45,5 | 43,2 | | |
| ClassDojo kullanırken bir sorunla karşılaştığım anda kimden yardım alacağımı bilirim. | f | 1 | 1 | 4 | 18 | 20 | 4,25 | 0,89 |
| | % | 2,3 | 2,3 | 9,1 | 40,9 | 45,5 | | |
| ClassDojo kullanırken bir sorunla karşılaştığımda teknik destek alırım. | f | 1 | 0 | 3 | 20 | 20 | 4,31 | 0,80 |
| | % | 2,3 | 0,0 | 6,8 | 45,5 | 45,5 | | |
| Kolaylaştırıcı Durumlar Genel Ortalama: 4,25 | | | | | | | | |
| ClassDojo'nun, teknoloji kullanmamı gerektirecek yanlarından zevk alıyorum. | f | 0 | 6 | 7 | 16 | 15 | 3,90 | 1,03 |
| | % | 0,0 | 13,6 | 15,9 | 36,4 | 34,1 | | |
| ClassDojo'yla çalışmak heyecan vericidir. | f | 1 | 9 | 8 | 16 | 10 | 3,56 | 1,12 |
| | % | 2,3 | 20,5 | 18,2 | 36,4 | 22,7 | | |
| ClassDojo kullanmayı seviyorum. | f | 0 | 8 | 7 | 17 | 12 | 3,75 | 1,05 |
| | % | 0,0 | 18,2 | 15,9 | 38,6 | 27,3 | | |
| ClassDojo kullanmak eğlencelidir. | f | 0 | 8 | 6 | 18 | 12 | 3,77 | 1,05 |
| | % | 0,0 | 18,2 | 13,6 | 40,9 | 27,3 | | |
| Algılanan Eğlence Genel Ortalama: 3,74 | | | | | | | | |
| ClassDojo'yu kullanabilecek bilgi ve beceriye sahibim. | f | 0 | 0 | 3 | 23 | 18 | 4,34 | 0,60 |
| | % | 0,0 | 0,0 | 6,8 | 52,3 | 40,9 | | |
| Bir kişi, bir kere bana nasıl yapıldığını gösterirse, derslerimde ClassDojo'yu kullanabilirim. | f | 0 | 3 | 6 | 14 | 21 | 4,20 | 0,93 |
| | % | 0,0 | 6,8 | 13,6 | 31,8 | 47,7 | | |
| ClassDojo kullanımı konusunda kendime güveniyorum. | f | 0 | 1 | 1 | 17 | 25 | 4,50 | 0,66 |
| | % | 0,0 | 2,3 | 2,3 | 38,6 | 56,8 | | |
| Öz Yeterlilik Genel Ortalama: 4,34 | | | | | | | | |
| ClassDojo kullanımını öğrenmeye çok zaman ayırmam gerekir. | f | 20 | 14 | 3 | 6 | 1 | 1,95 | 1,14 |
| | % | 45,5 | 31,8 | 6,8 | 13,6 | 2,3 | | |
| Bir işi ClassDojo kullanarak yapmak çok zaman alır. | f | 17 | 14 | 3 | 7 | 3 | 2,20 | 1,40 |
| | % | 38,6 | 31,8 | 6,8 | 15,9 | 6,8 | | |
| ClassDojo kullanmak benim için hep karmaşık olmuştur. | f | 23 | 14 | 2 | 4 | 1 | 1,77 | 1,05 |
| | % | 52,3 | 31,8 | 4,5 | 9,1 | 2,3 | | |
| Teknolojik Karmaşa Genel Ortalama: 1,97 | | | | | | | | |
| ClassDojo'nun mesleğim ile ilgili olduğunu düşünüyorum. | f | 8 | 5 | 6 | 14 | 11 | 3,34 | 1,44 |
| | % | 18,2 | 11,4 | 13,6 | 31,8 | 25,0 | | |
| Mesleğimde ClassDojo'ya ihtiyacım olduğunu düşünüyorum. | f | 8 | 5 | 10 | 13 | 8 | 3,18 | 1,36 |
| | % | 18,2 | 11,4 | 22,7 | 29,5 | 18,2 | | |
| ClassDojo'nun mesleğim için önemli olduğunu düşünüyorum. | f | 8 | 4 | 10 | 13 | 9 | 3,25 | 1,38 |
| | % | 18,2 | 9,1 | 22,7 | 29,5 | 20,5 | | |
| Uygunluk Genel Ortalama: 3,45 | | | | | | | | |

Tablo 18 (devam)

| MADDELER | | Hç Katılmıyorum | Katılmıyorum | Kararsızım | Katılıyorum | Kesinlikle Katılıyorum | \bar{X} | s.s. |
|--|---|--------------------|--------------|------------|-------------|---------------------------|-----------|------|
| ClassDojo kullanırken gergin olurum. | f | 23 | 10 | 3 | 6 | 2 | 1,95 | 1,25 |
| | % | 52,3 | 22,7 | 6,8 | 13,6 | 4,5 | | |
| Derslerimde ClassDojo kullanırken kendimi zorlanmış hissedirim. | f | 21 | 13 | 4 | 5 | 1 | 1,90 | 1,11 |
| | % | 47,7 | 29,5 | 9,1 | 11,4 | 2,3 | | |
| ClassDojo kullanırken düzeltilemeyecek hatalar yapma ihtimalim beni tedirgin eder. | f | 18 | 12 | 5 | 8 | 1 | 2,13 | 1,21 |
| | % | 40,9 | 27,3 | 11,4 | 18,2 | 2,3 | | |
| Kaygı Genel Ortalama: 1,99 | | | | | | | | |
| Benden ClassDojo kullanmam beklenir. | f | 1 | 2 | 1 | 24 | 16 | 4,18 | 0,87 |
| | % | 2,3 | 4,5 | 2,3 | 54,5 | 36,4 | | |
| Düşüncelerine değer verdiğim öğretmenler, benim ClassDojo kullanma davranışımı onaylar. | f | 0 | 2 | 5 | 19 | 18 | 4,20 | 0,82 |
| | % | 0,0 | 4,5 | 11,4 | 43,2 | 40,9 | | |
| Benim için önemli olan pek çok öğretim elemanı /öğretmen /yönetici, ClassDojo kullanmam gerektiğini düşünüyor. | f | 1 | 3 | 2 | 21 | 17 | 4,13 | 0,95 |
| | % | 2,3 | 6,8 | 4,5 | 47,7 | 38,6 | | |
| Özel Norm Genel Ortalama: 4,17 | | | | | | | | |
| Genel Ortalama: 3,59 | | | | | | | | |

Tablo 18’de yer alan öğretmenlerin teknoloji kabul ölçeğine yönelik tutum ortalamalarının “Yüksek” düzeyde olduğu anlaşılmaktadır ($\bar{x}=3,59$). Öğretmenlerin teknoloji kabul ölçeğine yönelik tutum alt boyutları incelendiğinde;

Alınan kullanılabilirlik alt boyutu algılarının yüksek ($\bar{x}=3,89$) düzeyde olduğu belirlenmiştir. “Derslerimde ClassDojo kullanmayı yararlı buluyorum.” ($\bar{x}=4,05$) maddesi en yüksek tutum puanına sahipken, “Derslerimde ClassDojo kullanmak performansımı artırır.” ($\bar{x}=3,64$) maddesi en düşük puana sahiptir.

Algılanan kullanım kolaylığı alt boyutu algılarının yüksek (Ortalama=4,26) düzeyde olduğu belirlenmiştir. “Derslerimde ClassDojo kullanabilecek beceriye sahip olmak, benim için kolaydır.” ($\bar{x}=4,36$) maddesi en yüksek tutum puanına sahipken, “Derslerimde ClassDojo kullanmak benim için kolaydır.” ($\bar{x}=4,14$) maddesi en düşük puana sahiptir.

Kullanıma yönelik tutum alt boyutu algılarının yüksek ($\bar{x}=3,78$) düzeyde olduğu belirlenmiştir. “Derslerimde ClassDojo’yu kullanmak oldukça iyi bir fikirdir.” ($\bar{x}=3,91$) maddesi en yüksek tutum puanına sahipken, “ClassDojo kullanarak dersimi öğretmek hoşuma gidiyor.” ($\bar{x}=3,66$) maddesi en düşük puana sahiptir.

Davranışsal niyet alt boyutu algılarının yüksek ($\bar{x}=3,70$) düzeyde olduğu belirlenmiştir. “Bundan sonra da mesleğimde ClassDojo kullanmaya gayret edeceğim.” ($\bar{x} =3,75$) maddesi en yüksek tutum puanına sahipken, “ClassDojo kullanımını, meslektaşlarıma ısrarla tavsiye edeceğim.” ($\bar{x}=3,65$) maddesi en düşük puana sahiptir.

Kolaylaştırıcı durumlar alt boyutu algılarının yüksek ($\bar{x}=4,25$) düzeyde olduğu belirlenmiştir. “ClassDojo kullanırken bir sorunla karşılaştığımda teknik destek alırım.” ($\bar{x}=4,31$) maddesi en yüksek tutum puanına sahipken, “Derslerimde ClassDojo kullanırken zorlandığımda okulda rehberlik ve yardım alacağım kişiler vardır.” ($\bar{x} =4,20$) maddesi en düşük puana sahiptir.

Algılanan eğlence alt boyutu algılarının yüksek ($\bar{x}=3,74$) düzeyde olduğu belirlenmiştir. “ClassDojo’nun, teknoloji kullanmamı gerektirecek yanlarından zevk alıyorum.” ($\bar{x}=3,90$) maddesi en yüksek puana sahipken, “ClassDojo’yla çalışmak heyecan vericidir.” ($\bar{x} =3,56$) maddesi en düşük puana sahiptir.

Öz yeterlilik alt boyutu algılarının yüksek ($\bar{x}=4,34$) düzeyde olduğu belirlenmiştir. “ClassDojo kullanımını konusunda kendime güveniyorum.” ($\bar{x} =4,50$) maddesi en yüksek tutum puanına sahipken, “Bir kişi, bir kere bana nasıl yapıldığını gösterirse, derslerimde ClassDojo’yu kullanabilirim.” ($\bar{x} =4,20$) maddesi en düşük puana sahiptir.

Teknolojik karmaşa alt boyutu algılarının orta ($\bar{x}=1,97$) düzeyde olduğu belirlenmiştir. “Bir işi ClassDojo kullanarak yapmak çok zaman alır.” ($\bar{x}=2,20$) maddesi en yüksek tutum puanına sahipken, “ClassDojo kullanmak benim için hep karmaşık olmuştur.” ($\bar{x}=1,77$) maddesi en düşük puana sahiptir.

Uygunluk alt boyutu algılarının yüksek ($\bar{x}=3,45$) düzeyde olduğu belirlenmiştir. “ClassDojo’nun mesleğim ile ilgili olduğunu düşünüyorum.” ($\bar{x} =3,34$) maddesi en yüksek tutum puanına sahipken, “Mesleğimde ClassDojo’ya ihtiyacım olduğunu düşünüyorum.” ($\bar{x} =3,18$) maddesi en düşük puana sahiptir.

Kaygı alt boyutu algılarının düşük ($\bar{x}=1,99$) düzeyde olduğu belirlenmiştir. “ClassDojo kullanırken düzeltilemeyecek hatalar yapma ihtimalim beni tedirgin eder.” ($\bar{x}=2,13$) maddesi en yüksek tutum puanına sahipken, “Derslerimde ClassDojo kullanırken kendimi zorlanmış hissedirim.” ($\bar{x}=1,90$) maddesi en düşük puana sahiptir.

Özel norm alt boyutu algılarının yüksek ($\bar{x}=4,17$) düzeyde olduğu belirlenmiştir. “Düşüncelerine değer verdiğim öğretmenler, benim ClassDojo kullanma davranışımı onaylar.” ($\bar{x}=4,20$) maddesi en yüksek tutum puanına sahipken, “Benim için önemli olan pek çok öğretim elemanı /öğretmen /yönetici, ClassDojo kullanmam gerektiğini düşünüyor.” ($\bar{x}=4,13$) maddesi en düşük puana sahiptir.

Tablo 19’da katılımcıların oyunlaştırma ölçeğine yönelik ortalama ve standart sapma değerine ilişkin bulgularına yer verilmiştir.

Tablo 19

Öğretmenlerin Oyunlaştırma Ölçeğine Yönelik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

| MADELER | | Hiç Katılmıyorum | Katılmıyorum | Kararsızım | Katılıyorum | Kesinlikle Katılmıyorum | \bar{X} | s.s. |
|--|---|------------------|--------------|------------|-------------|-------------------------|-----------|------|
| ClassDojo kullanıcıları okul hikâyesi kısmından okullarında yapılan etkinlikleri diğer kullanıcılarla paylaşabilir. | f | 1 | 3 | 5 | 15 | 21 | 4,16 | 1,02 |
| | % | 2,2 | 6,7 | 11,1 | 33,3 | 46,7 | | |
| Sınıf içerisinde yapılan uygulamaların fotoğraflarını çekilip ClassDojo’da velilerle öğrencilerle paylaşabilirim. | f | 0 | 1 | 1 | 19 | 24 | 4,47 | 0,66 |
| | % | 0,0 | 2,2 | 2,2 | 42,2 | 53,3 | | |
| ClassDojo’da yer alan anlık ileti seçeneğiyle velilerle doğrudan yada grup halinde mesaj gönderebilirim. | f | 0 | 0 | 1 | 18 | 26 | 4,56 | 0,55 |
| | % | 0,0 | 0,0 | 2,2 | 40,0 | 57,8 | | |
| ClassDojo’da paylaştığım duyuru ve fotoğrafların veliler ve öğrenciler tarafından beğenilmesi motivasyonumu artırır. | f | 1 | 5 | 1 | 24 | 14 | 4,00 | 1,00 |
| | % | 2,2 | 11,1 | 2,2 | 53,3 | 31,1 | | |
| Sınıfim içerisinde yaptığım etkinlikleri ClassDojo’da velilerle paylaşmak beni tedirgin eder. | f | 1 | 8 | 2 | 20 | 14 | 3,84 | 1,13 |
| | % | 2,2 | 17,8 | 4,4 | 44,4 | 31,1 | | |
| ClassDojo üzerinden velilerle iletişime geçmek benim için zordur. | f | 2 | 4 | 4 | 21 | 14 | 3,91 | 1,08 |
| | % | 4,4 | 8,9 | 8,9 | 46,7 | 31,1 | | |

Tablo 19 (devam)

| MADDELER | | Hiç katılmıyorum | Katılmıyorum | Kararsızım | Katılıyorum | Kesinlikle Katılmıyorum | \bar{X} | s.s. |
|--|---|------------------|--------------|------------|-------------|-------------------------|-----------|------|
| ClassDojo uygulamasına veli katılımı yüksektir. | f | 1 | 5 | 7 | 23 | 9 | 3,76 | 0,98 |
| | % | 2,2 | 1,1 | 15,6 | 51,1 | 20,0 | | |
| Veliler ClassDojo uygulamasını etkili bir şekilde kullanamamaktadırlar. | f | 2 | 10 | 9 | 16 | 8 | 3,40 | 1,16 |
| | % | 4,4 | 22,2 | 20,0 | 35,6 | 17,8 | | |
| Etkileşim ve sınıf içi etkinlik fotoğraflarının ClassDojo içerisinde velilerle paylaşılmasından dolayı öğrenciler birbirleri arasında en iyisi olmaya çalışıyor. | f | 1 | 5 | 8 | 18 | 13 | 3,82 | 1,05 |
| | % | 2,2 | 11,1 | 17,8 | 40,0 | 28,9 | | |
| Etkileşim ve sınıf içi etkinlik fotoğraflarının ClassDojo içerisinde velilerle paylaşılması öğrencilerde aile baskısını oluşturuyor. | f | 5 | 12 | 12 | 10 | 6 | 3,00 | 1,22 |
| | % | 11,1 | 26,7 | 26,7 | 22,2 | 13,3 | | |
| Etkileşim Genel Ortalama = 3,51 | | | | | | | | |
| ClassDojo’da uygulamasındaki liderlik tablosunu sınıf içerisinde yansıtmak öğrencileri motive ediyor. | f | 4 | 5 | 9 | 19 | 8 | 3,48 | 1,18 |
| | % | 8,9 | 11,1 | 20,0 | 42,2 | 17,8 | | |
| ClassDojo’daki liderlik tablosu bazı öğrencilerin motivasyonunu düşürüyor. | f | 3 | 16 | 8 | 11 | 7 | 3,06 | 1,23 |
| | % | 6,7 | 35,6 | 17,8 | 24,4 | 15,6 | | |
| ClassDojo’daki liderlik tablosu öğrencilerin birbirleri arasında rekabet etmelerine neden oluyor. | f | 0 | 8 | 8 | 24 | 5 | 3,57 | 0,91 |
| | % | 0,0 | 17,8 | 17,8 | 53,3 | 11,1 | | |
| Öğrenciler liderlik tablosunda en üstte olmak için ClassDojo’da puan almaya çalışır. | f | 1 | 3 | 9 | 20 | 12 | 3,86 | 0,96 |
| | % | 2,2 | 6,7 | 20,0 | 44,4 | 26,7 | | |

Tablo 19’da yer alan öğretmenlerin oyunlaştırma ölçeğine yönelik tutum ortalamalarının “Yüksek” düzeyde olduğu anlaşılmaktadır (\bar{x} =3,89). Öğretmenlerin oyunlaştırma ölçeğine yönelik tutum alt boyutları incelendiğinde duyurular alt boyutu algılarının yüksek (=3,51) düzeyde olduğu belirlenmiştir. “ClassDojo’da yer alan anlık ileti seçeneğiyle velilerle doğrudan ya da grup halinde mesaj gönderebilirim.” (\bar{x} =4,56) maddesi en yüksek tutum puanına sahipken, “Etkileşim ve sınıf içi etkinlik fotoğraflarının ClassDojo içerisinde velilerle paylaşılması öğrencilerde aile baskısını oluşturuyor.” (\bar{x} =3,00) maddesi en düşük puana sahiptir.

4.4.1. Oyunlaştırma uygulamasını kullanan öğretmenlerin yaşlarına göre oyunlaştırma uygulamasına yönelik kabul düzeyleri farklılık göstermekte midir? araştırma sorusuna yönelik bulgular. Araştırmaya katılan öğretmenlerin oyunlaştırma ölçeğine ilişkin alt boyut puanları ile yaş değişkeninin anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemeye yönelik Kruskal-Wallis H yapılmıştır.

Tablo 20’de oyunlaştırma uygulamasını kullanan katılımcıların yaşlarına göre oyunlaştırma uygulamasına yönelik kabul düzeylerine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 20

Katılımcıların Oyunlaştırma Ölçeğine İlişkin Görüşleri Ölçeği Alt Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Yaş Değişkenine Göre Farklılaşma Durumuna Ait Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları

| Oyunlaştırma | Yaş | N | Mean Rank | X ² | P | Fark |
|---------------------------------------|--|----|-----------|----------------|--------|----------------|
| Avatar | 22-27 yaş | 9 | 29,67 | 5,640 | 0,343 | - |
| | 28-33 yaş | 13 | 24,46 | | | |
| | 34-39 yaş | 9 | 22,06 | | | |
| | 40-45 yaş | 4 | 13,25 | | | |
| | 46-51 yaş | 7 | 20,64 | | | |
| | 52 ve/veya yukarısı yaş | 3 | 18,00 | | | |
| Geri Bildirim Pekiştireç Puan Ve Ödül | 22-27 yaş ⁽¹⁾ | 9 | 28,00 | 12,409 | 0,030* | (1-2) (1-3) |
| | 28-33 yaş ⁽²⁾ | 13 | 29,77 | | | |
| | 34-39 yaş ⁽³⁾ | 9 | 21,50 | | | |
| | 40-45 yaş ⁽⁴⁾ | 4 | 12,38 | | | |
| | 46-51 yaş ⁽⁵⁾ | 7 | 18,57 | | | |
| | 52 ve/veya yukarısı yaş ⁽⁶⁾ | 3 | 7,67 | | | |
| Liderlik Tablosu | 22-27 yaş | 9 | 24,50 | 5,539 | 0,354 | - |
| | 28-33 yaş | 13 | 28,85 | | | |
| | 34-39 yaş | 9 | 20,89 | | | |
| | 40-45 yaş | 4 | 15,88 | | | |
| | 46-51 yaş | 7 | 20,43 | | | |
| | 52 ve/veya yukarısı yaş | 3 | 15,00 | | | |
| Etkileşim | 22-27 yaş | 9 | 27,11 | 6,890 | 0,229 | - |
| | 28-33 yaş | 13 | 27,65 | | | |
| | 34-39 yaş | 9 | 21,44 | | | |
| | 40-45 yaş | 4 | 18,75 | | | |
| | 46-51 yaş | 7 | 19,36 | | | |
| | 52 ve/veya yukarısı yaş | 3 | 9,33 | | | |

H₀: Katılımcıların oyunlaştırma ölçeğine ilişkin alt boyut puanları yaşlarına göre farklılık göstermez.

H₁: Katılımcıların oyunlaştırma ölçeğine ilişkin alt boyut puanları yaşlarına göre farklılık gösterir.

Araştırmaya katılanların oyunlaştırma ölçeğine ilişkin alt boyut puanları ile yaş değişkeninin anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemeye yönelik yapılan Kruskal-Wallis H testi sonucunda, katılımcıların avatar, liderlik ve etkileşim alt boyutları yaşlarına göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($p>0,05$).

Geri bildirim alt boyutu yaşlarına göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ($X^2=12,409$; $p< .05$). Farklılaşmanın kaynağının belirlenmesi amacıyla Mann Whitney U testi kullanılmıştır. Yaşı 28-33 (Mean Rank =29,77) olan katılımcıların geri bildirim alt boyut puanları yaşları 22-27 (Mean Rank =28,00) ve 34-39 (Mean Rank =21,50) olan katılımcılara göre daha fazladır.

4.4.2. Oyunlaştırma uygulamasını kullanan öğretmenlerin çalıştıkları kademelere göre oyunlaştırma uygulamasına yönelik kabul düzeyleri farklılık göstermekte midir? araştırma sorusuna yönelik bulgular. Araştırmaya katılan öğretmenlerin oyunlaştırma ölçeğine ilişkin alt boyut puanları ile çalıştığı kademe değişkeninin anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemeye yönelik Mann-Whitney U testi yapılmıştır.

Tablo 21’de oyunlaştırma uygulamasını kullanan katılımcıların çalıştıkları kademelere göre oyunlaştırma uygulamasına yönelik kabul düzeylerine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 21

Katılımcıların Oyunlaştırma Ölçeğine İlişkin Görüşleri Ölçeği Alt Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Çalıştığı Kademelere Değişkenine Göre Farklılaşma Durumuna Ait Mann-Whitney U Testi Sonuçları

| Oyunlaştırma | Çalıştığı Kademe | N | Mean Rank | U | p |
|---------------------------------------|------------------|----|-----------|--------|--------|
| Avatar | İlkokul | 27 | 23,13 | 239,00 | 0,934 |
| | Ortaokul | 18 | 22,81 | | |
| Geri Bildirim Pekiştirme Puan Ve Ödül | İlkokul | 27 | 21,30 | 197,00 | 0,286 |
| | Ortaokul | 18 | 25,56 | | |
| Liderlik Tablosu | İlkokul | 27 | 20,24 | 168,50 | 0,083 |
| | Ortaokul | 18 | 27,14 | | |
| Etkileşim | İlkokul | 27 | 19,78 | 156,00 | 0,043* |
| | Ortaokul | 18 | 27,83 | | |

H₀: Katılımcıların oyunlaştırma ölçeğine ilişkin alt boyut puanları çalıştığı kademelere göre farklılık göstermez.

H₁: Katılımcıların oyunlaştırma ölçeğine ilişkin alt boyut puanları çalıştığı kademelere göre farklılık gösterir.

Araştırmaya katılanların oyunlaştırma ölçeğine ilişkin alt boyut puanları ile çalıştığı kademe değişkeninin anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemeye yönelik yapılan Mann-Whitney U testi sonucunda, katılımcıların avatar, geri bildirim, pekiştirme, puan, ödül ve liderlik tablosu alt boyutları çalıştığı kademelere göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($p>0,05$).

Etkileşim alt boyutu çalıştığı kademelere göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ($U=156,00$; $p< .05$). Çalıştığı kademe ortaokul (Mean Rank =27,83) olan katılımcıların etkileşim alt boyut puanları çalıştığı kademe ilkokul (Mean Rank =19,78) olan katılımcılara göre daha fazladır.

4.4.3. Oyunlaştırma uygulamasını kullanan öğretmenlerin branşlarına göre oyunlaştırma uygulamasına yönelik kabul düzeyleri farklılık göstermekte midir? araştırma sorusuna yönelik bulgular. Araştırmaya katılan öğretmenlerin oyunlaştırma ölçeğine ilişkin alt boyut puanları ile branş değişkeninin anlamlı bir

farklılık gösterip göstermediğini belirlemeye yönelik Kruskal-Wallis H testi yapılmıştır.

Tablo 22’de oyunlaştırma uygulamasını kullanan katılımcıların branşlarına göre oyunlaştırma uygulamasına yönelik kabul düzeylerine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 22

Katılımcıların Oyunlaştırma Ölçeğine İlişkin Görüşleri Ölçeği Alt Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Branş Değişkenine Göre Farklılaşma Durumuna Ait Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları

| Oyunlaştırma | Branş | N | Mean Rank | X ² | p |
|---------------------------------------|-----------------|----|-----------|----------------|--------|
| Avatar | Sınıf Öğretmeni | 9 | 17,89 | 6,774 | 0,342 |
| | Yabancı Dil | 14 | 26,75 | | |
| | Fen Bilimleri | 4 | 24,00 | | |
| | Türkçe | 4 | 25,75 | | |
| | Beden Eğitimi | 3 | 10,17 | | |
| | Sosyal Bilimler | 3 | 30,17 | | |
| | Diğer | 8 | 22,44 | | |
| Geri Bildirim Pekiştireç Puan Ve Ödül | Sınıf Öğretmeni | 9 | 13,83 | 15,945 | 0,014* |
| | Yabancı Dil | 14 | 28,54 | | |
| | Fen Bilimleri | 4 | 34,63 | | |
| | Türkçe | 4 | 27,75 | | |
| | Beden Eğitimi | 3 | 8,83 | | |
| | Sosyal Bilimler | 3 | 29,83 | | |
| | Diğer | 8 | 18,19 | | |
| Liderlik Tablosu | Sınıf Öğretmeni | 9 | 16,67 | 12,246 | 0,057 |
| | Yabancı Dil | 14 | 28,36 | | |
| | Fen Bilimleri | 4 | 36,00 | | |
| | Türkçe | 4 | 19,38 | | |
| | Beden Eğitimi | 3 | 16,83 | | |
| | Sosyal Bilimler | 3 | 29,00 | | |
| | Diğer | 8 | 16,13 | | |
| Etkileşim | Sınıf Öğretmeni | 9 | 15,61 | 13,720 | 0,033* |
| | Yabancı Dil | 14 | 26,18 | | |
| | Fen Bilimleri | 4 | 38,38 | | |
| | Türkçe | 4 | 22,13 | | |
| | Beden Eğitimi | 3 | 11,17 | | |
| | Sosyal Bilimler | 3 | 32,17 | | |
| | Diğer | 8 | 19,50 | | |

H₀: Katılımcıların oyunlaştırma ölçeğine ilişkin alt boyut puanları branşlarına göre farklılık göstermez.

H₁: Katılımcıların oyunlaştırma ölçeğine ilişkin alt boyut puanları branşlarına göre farklılık gösterir.

Araştırmaya katılanların oyunlaştırma ölçeğine ilişkin alt boyut puanları ile branş değişkeninin anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemeye yönelik yapılan Kruskal-Wallis H testi sonucunda, katılımcıların avatar ve liderlik tablosu alt boyutları branşlarına göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($p>0,05$).

Geri bildirim alt boyutu branşlarına göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ($X^2=15,945$; $p< .05$). Farklılaşmanın kaynağının belirlenmesi amacıyla Mann Whitney U testi kullanılmıştır. Branşı yabancı dil (Mean Rank =28,54) olan katılımcıların geri bildirim alt boyut puanları branşı sınıf öğretmeni (Mean Rank =13,83) olan katılımcılara göre daha fazladır.

Etkileşim alt boyutu branşlarına göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ($X^2=13,720$; $p< .05$). Farklılaşmanın kaynağının belirlenmesi amacıyla Mann Whitney U testi kullanılmıştır. Branşı yabancı dil (Mean Rank =26,18) olan katılımcıların etkileşim alt boyut puanları branşı sınıf öğretmeni (Mean Rank =15,61) olan katılımcılara göre daha fazladır.

4.4.4. Oyunlaştırma uygulamasını kullanan öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre oyunlaştırma uygulamasına yönelik kabul düzeyleri farklılık göstermekte midir? araştırma sorusuna yönelik bulgular. Araştırmaya katılan öğretmenlerin oyunlaştırma ölçeğine ilişkin alt boyut puanları ile mesleki kıdem değişkeninin anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemeye yönelik Kruskal-Wallis H testi yapılmıştır.

Tablo 23'te oyunlaştırma uygulamasını kullanan katılımcıların çalıştıkları kademelere göre oyunlaştırma uygulamasına yönelik kabul düzeylerine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 23

Katılımcıların Oyunlaştırma Ölçeğine İlişkin Görüşleri Ölçeği Alt Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşma Durumuna Ait Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları

| Oyunlaştırma | Mesleki Kıdem | N | Mean Rank | X ² | p |
|---------------------------------------|----------------------|----|-----------|----------------|--------|
| Avatar | 5 yıl veya daha az | 13 | 27,96 | 5,907 | 0,206 |
| | 6-10 yıl | 15 | 24,53 | | |
| | 11-20 yıl | 4 | 19,38 | | |
| | 21-30 yıl | 5 | 13,00 | | |
| | 30 yıldan daha fazla | 8 | 20,13 | | |
| Geri Bildirim Pekiştireç Puan Ve Ödül | 5 yıl veya daha az | 13 | 28,15 | 13,359 | 0,010* |
| | 6-10 yıl | 15 | 28,70 | | |
| | 11-20 yıl | 4 | 13,63 | | |
| | 21-30 yıl | 5 | 10,70 | | |
| | 30 yıldan daha fazla | 8 | 16,31 | | |
| Liderlik Tablosu | 5 yıl veya daha az | 13 | 23,31 | 10,740 | 0,030* |
| | 6-10 yıl | 15 | 30,13 | | |
| | 11-20 yıl | 4 | 19,00 | | |
| | 21-30 yıl | 5 | 9,50 | | |
| | 30 yıldan daha fazla | 8 | 19,56 | | |
| Etkileşim | 5 yıl veya daha az | 13 | 26,73 | 10,254 | 0,036* |
| | 6-10 yıl | 15 | 28,53 | | |
| | 11-20 yıl | 4 | 15,88 | | |
| | 21-30 yıl | 5 | 11,60 | | |
| | 30 yıldan daha fazla | 8 | 17,25 | | |

H₀: Katılımcıların oyunlaştırma ölçeğine ilişkin alt boyut puanları mesleki kıdemlerine göre farklılık göstermez.

H₁: Katılımcıların oyunlaştırma ölçeğine ilişkin alt boyut puanları mesleki kıdemlerine göre farklılık gösterir.

Araştırmaya katılanların oyunlaştırma ölçeğine ilişkin alt boyut puanları ile mesleki kıdem değişkeninin anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemeye yönelik yapılan Kruskal-Wallis H testi sonucunda, katılımcıların avatar alt boyutu mesleki kıdemlerine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($p>0,05$).

Geri bildirim alt boyutu mesleki kıdemlerine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ($X^2=13,359$; $p<.05$). Farklılaşmanın kaynağının belirlenmesi amacıyla Mann Whitney U testi kullanılmıştır. Mesleki kıdemi 6-10 yıl (Mean Rank = 28,70)

olan katılımcıların geri bildirim alt boyut puanları mesleki kıdemleri 5 yıl veya daha az (Mean Rank = 28,15) olan katılımcılara göre daha fazladır.

Liderlik tablosu alt boyutu mesleki kıdemlerine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ($X^2=10,740$; $p< .05$). Farklılaşmanın kaynağının belirlenmesi amacıyla Mann Whitney U testi kullanılmıştır. Mesleki kıdemi 6-10 yıl (Mean Rank = 30,13) olan katılımcıların liderlik tablosu alt boyut puanları mesleki kıdemleri 5 yıl veya daha az (Mean Rank = 23,31) olan katılımcılara göre daha fazladır.

Etkileşim alt boyutu mesleki kıdemlerine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ($X^2=10,740$; $p< .05$). Farklılaşmanın kaynağının belirlenmesi amacıyla Mann Whitney U testi kullanılmıştır. Mesleki kıdemi 5 yıl veya daha az (Mean Rank = 28,53) olan katılımcıların etkileşim alt boyut puanları mesleki kıdemleri 6-10 yıl (Mean Rank = 26,73) olan katılımcılara göre daha fazladır.

4.4.5. Oyunlaştırma uygulamasını aktif olarak kullanan ve kullanmayan öğretmenlerin oyunlaştırma uygulamasına yönelik kabul düzeyleri farklılık göstermekte midir? araştırma sorusuna yönelik bulgular. Araştırmaya katılan öğretmenlerin oyunlaştırma ölçeğine ilişkin alt boyut puanları ile derslerde ClassDojo uygulamasını kullanma sıklığı değişkeninin anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemeye yönelik Kruskal-Wallis H testi yapılmıştır.

Tablo 24’te oyunlaştırma uygulamasını aktif olarak kullanan ve kullanmayan katılımcıların oyunlaştırma uygulamasına yönelik kabul düzeylerine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 24

Katılımcıların Oyunlaştırma Ölçeğine İlişkin Görüşleri Ölçeği Alt Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Derslerde ClassDojo Uygulama Sıklığı Değişkenine Göre Farklılaşma Durumuna Ait Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları

| Oyunlaştırma | Derslerde ClassDojo Uygulama Sıklığı | N | Mean Rank | X ² | p |
|--------------|--------------------------------------|----|-----------|----------------|--------|
| Avatar | Arada sırada | 15 | 12,67 | 14,859 | 0,001* |
| | Sık sık | 19 | 27,21 | | |
| | Her zaman | 11 | 29,82 | | |

Tablo 24 (devam)

| | | | | | |
|---|--------------|----|-------|--------|--------|
| Geri Bildirim Pekistireç Puan Ve Ödül | Arada sırada | 15 | 9,83 | 23,329 | 0,000* |
| | Sık sık | 19 | 28,11 | | |
| | Her zaman | 11 | 32,14 | | |
| Liderlik Tablosu | Arada sırada | 15 | 15,17 | 8,451 | 0,015* |
| | Sık sık | 19 | 25,82 | | |
| | Her zaman | 11 | 28,82 | | |
| Etkileşim | Arada sırada | 15 | 13,53 | 12,466 | 0,002* |
| | Sık sık | 19 | 26,21 | | |
| | Her zaman | 11 | 30,36 | | |

H₀: Katılımcıların oyunlaştırma ölçeğine ilişkin alt boyut puanları derslerde ClassDojo uygulama sıklığı uygulama sıklığı göre farklılık göstermez.

H₁: Katılımcıların oyunlaştırma ölçeğine ilişkin alt boyut puanları derslerde ClassDojo uygulama sıklığı göre farklılık gösterir.

Araştırmaya katılanların oyunlaştırma ölçeğine ilişkin alt boyut puanları ile derslerde ClassDojo uygulama sıklığı değişkeninin anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemeye yönelik yapılan Kruskal-Wallis H testi sonucunda,

Avatar alt boyutu derslerde ClassDojo uygulama sıklığına göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ($X^2=14,859$; $p < .05$). Farklılaşmanın kaynağının belirlenmesi amacıyla Mann Whitney U testi kullanılmıştır. ClassDojo uygulama sıklığı sık sık (Mean Rank = 27,21) olan katılımcıların avatar alt boyut puanları ClassDojo uygulama sıklığı arada sırada (Mean Rank = 12,67) olan katılımcılara göre daha fazladır.

Geri bildirim alt boyutu derslerde ClassDojo uygulama sıklığına göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ($X^2=23,329$; $p < .05$). Farklılaşmanın kaynağının belirlenmesi amacıyla Mann Whitney U testi kullanılmıştır. ClassDojo uygulama sıklığı sık sık (Mean Rank = 28,11) olan katılımcıların geri bildirim alt boyut puanları ClassDojo uygulama sıklığı arada sırada (Mean Rank = 9,83) olan katılımcılara göre daha fazladır.

Liderlik tablosu alt boyutu derslerde ClassDojo uygulama sıklığına göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ($X^2=8,451$; $p < .05$). Farklılaşmanın kaynağının belirlenmesi amacıyla Mann Whitney U testi kullanılmıştır. ClassDojo uygulama sıklığı sık sık (Mean Rank = 25,82) olan katılımcıların liderlik tablosu alt boyut puanları ClassDojo uygulama sıklığı arada sırada (Mean Rank = 15,17) olan katılımcılara göre daha fazladır.

Etkileşim alt boyutu derslerde ClassDojo uygulama sıklığına göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ($X^2=12,466$; $p < .05$). Farklılaşmanın kaynağının belirlenmesi amacıyla Mann Whitney U testi kullanılmıştır. ClassDojo uygulama sıklığı sık sık (Mean Rank = 26,21) olan katılımcıların etkileşim alt boyut puanları ClassDojo uygulama sıklığı arada sırada (Mean Rank = 13,53) olan katılımcılara göre daha fazladır.

Teknoloji Kabul Ölçeğine Göre Katılımcıların Demografik Analizlerine İlişkin Bulguları

Araştırmanın bu kısmında çalışmaya katılan öğretmenlerin demografik verilerine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

4.5. Teknoloji kabul ölçeğine ilişkin öğretmenlerin farklı değişkenlere göre kabul düzeyleri farklılık göstermekte midir?

Teknoloji kabul ölçeğine ilişkin öğretmenlerin çalıştıkları kademe, yaş, branş, mesleki kıdem ve aktif kullanım değişkenlerine göre öğretmenlerin kabul düzeyleri incelenmiştir.

4.5.1. Teknoloji kabul ölçeğine ilişkin öğretmenlerin çalıştıkları kademelerine göre oyunlaştırma uygulamasına yönelik kabul düzeyleri farklılık göstermekte midir? araştırma sorusuna yönelik bulgular. Öğretmenlerin teknoloji kabul ölçeğine ilişkin görüşleri çeşitli demografik değişkenlere göre incelenmiş, elde edilen bulgular yorumlanmıştır.

Tablo 25'te teknoloji kabul ölçeğinin katılımcıların çalıştıkları kademe değişkenine göre kabul düzeylerine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 25

Katılımcıların Teknoloji Kabul Ölçeğine İlişkin Görüşleri Ölçeği Alt Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Çalıştığı Kademe Değişkenine Göre Farklılaşma Durumuna Ait Mann-Whitney U Testi Sonuçları

| Teknoloji Kabul | Çalıştığı Kademe | N | Mean Rank | U | P |
|------------------------------|------------------|----|-----------|--------|--------|
| Algılanan Kullanışlılık | İlkokul | 26 | 22,52 | 233,50 | 0,990 |
| | Ortaokul | 18 | 22,47 | | |
| Algılanan Kullanım Kolaylığı | İlkokul | 26 | 20,52 | 182,50 | 0,202 |
| | Ortaokul | 18 | 25,36 | | |
| Kullanıma Yönelik Tutum | İlkokul | 26 | 21,40 | 205,50 | 0,492 |
| | Ortaokul | 18 | 24,08 | | |
| Davranışsal Niyet | İlkokul | 26 | 22,13 | 224,50 | 0,819 |
| | Ortaokul | 18 | 23,03 | | |
| Algılanan Eğlence | İlkokul | 26 | 22,85 | 225,00 | 0,829 |
| | Ortaokul | 18 | 22,00 | | |
| Öz Yeterlilik | İlkokul | 26 | 19,83 | 164,50 | 0,088 |
| | Ortaokul | 18 | 26,36 | | |
| Teknolojik Karmaşa | İlkokul | 26 | 24,77 | 175,00 | 0,150 |
| | Ortaokul | 18 | 19,22 | | |
| Uygunluk | İlkokul | 26 | 23,33 | 212,50 | 0,605 |
| | Ortaokul | 18 | 21,31 | | |
| Kaygı | İlkokul | 26 | 26,17 | 138,50 | 0,019* |
| | Ortaokul | 18 | 17,19 | | |
| Özel Norm | İlkokul | 26 | 19,10 | 145,50 | 0,030* |
| | Ortaokul | 18 | 27,42 | | |

H₀: Katılımcıların teknoloji kabul ölçeğine ilişkin alt boyut puanları çalıştığı kademe göre farklılık göstermez.

H₁: Katılımcıların teknoloji kabul ölçeğine ilişkin alt boyut puanları çalıştığı kademe göre farklılık gösterir.

Araştırmaya katılanların teknoloji kabul ölçeğine ilişkin alt boyut puanları ile çalıştığı kademe değişkeninin anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemeye yönelik yapılan Mann-Whitney U testi sonucunda, katılımcıların algılanan kullanılabilirlik, algılanılan kullanım kolaylığı, kullanıma yönelik tutum, davranışsal niyet, algılanan eğlence, öz yeterlilik, teknolojik karmaşa ve uygunluk alt boyutları çalıştığı kademelere göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($p > .05$).

Kaygı alt boyutu çalıştığı kademeye göre anlamlı bir farklılık göstermektedir (U=138,50; p< .05). Çalıştığı kademe ilkökul (Mean Rank = 26,17) olan katılımcıların kaygı alt boyut puanları çalıştığı kademe ortaokul (Mean Rank = 17,19) olan katılımcılara göre daha fazladır.

Özel norm alt boyutu çalıştığı kademeye göre anlamlı bir farklılık göstermektedir (U=145,50; p< .05). Çalıştığı kademe ortaokul (Mean Rank = 27,42) olan katılımcıların özel norm alt boyut puanları çalıştığı kademe ilkökul (Mean Rank = 19,10) olan katılımcılara göre daha fazladır.

4.5.2. Teknoloji kabul ölçeğine ilişkin öğretmenlerin yaşlarına göre oyunlaştırma uygulamasına yönelik kabul düzeyleri farklılık göstermekte midir? araştırma sorusuna yönelik bulgular. Araştırmaya katılanların teknoloji kabul ölçeğine ilişkin alt boyut puanları ile yaş değişkeninin anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemeye yönelik Kruskal-Wallis H testi yapılmıştır.

Tablo 26’da teknoloji kabul ölçeğinin katılımcıların yaş değişkenine göre kabul düzeylerine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 26

Katılımcıların Teknoloji Kabul Ölçeğine İlişkin Görüşleri Ölçeği Alt Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Yaş Değişkenine Göre Farklılaşma Durumuna Ait Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları

| Teknoloji Kabul | Yaş | N | Mean Rank | X ² | P | Fark |
|-------------------------|--|----|-----------|----------------|--------|----------------|
| Algılanan Kullanışlılık | 22-27 yaş ⁽¹⁾ | 9 | 31,94 | 12,529 | 0,028* | (1-4) (1-6) |
| | 28-33 yaş ⁽²⁾ | 12 | 22,42 | | | |
| | 34-39 yaş ⁽³⁾ | 9 | 23,44 | | | |
| | 40-45 yaş ⁽⁴⁾ | 4 | 8,50 | | | |
| | 46-51 yaş ⁽⁵⁾ | 7 | 22,43 | | | |
| | 52 ve/veya yukarısı yaş ⁽⁶⁾ | 3 | 10,50 | | | |

Tablo 26 (devam)

| Teknoloji Kabul | Yaş | N | Mean Rank | X ² | P | Fark |
|------------------------------|--|----|-----------|----------------|--------|-------|
| Algılanan Kullanım Kolaylığı | 22-27 yaş | 9 | 28,39 | 8,036 | 0,154 | - |
| | 28-33 yaş | 12 | 23,25 | | | |
| | 34-39 yaş | 9 | 23,72 | | | |
| | 40-45 yaş | 4 | 17,13 | | | |
| | 46-51 yaş | 7 | 22,07 | | | |
| | 52 ve/veya yukarısı yaş | 3 | 6,33 | | | |
| Kullanıma Yönelik Tutum | 22-27 yaş | 9 | 23,17 | 10,177 | 0,070 | - |
| | 28-33 yaş | 12 | 24,71 | | | |
| | 34-39 yaş | 9 | 29,67 | | | |
| | 40-45 yaş | 4 | 9,88 | | | |
| | 46-51 yaş | 7 | 21,21 | | | |
| | 52 ve/veya yukarısı yaş | 3 | 10,00 | | | |
| Davranışsal Niyet | 22-27 yaş | 9 | 28,44 | 9,341 | 0,096 | - |
| | 28-33 yaş | 12 | 23,96 | | | |
| | 34-39 yaş | 9 | 24,22 | | | |
| | 40-45 yaş | 4 | 9,63 | | | |
| | 46-51 yaş | 7 | 22,93 | | | |
| | 52 ve/veya yukarısı yaş | 3 | 9,83 | | | |
| Algılanan Eğlence | 22-27 yaş | 9 | 31,33 | 10,794 | 0,056 | - |
| | 28-33 yaş | 12 | 20,75 | | | |
| | 34-39 yaş | 9 | 23,78 | | | |
| | 40-45 yaş | 4 | 11,50 | | | |
| | 46-51 yaş | 7 | 24,29 | | | |
| | 52 ve/veya yukarısı yaş | 3 | 9,67 | | | |
| Öz Yeterlilik | 22-27 yaş ⁽¹⁾ | 9 | 30,17 | 12,630 | 0,027* | (1-6) |
| | 28-33 yaş ⁽²⁾ | 12 | 26,58 | | | |
| | 34-39 yaş ⁽³⁾ | 9 | 20,89 | | | |
| | 40-45 yaş ⁽⁴⁾ | 4 | 21,63 | | | |
| | 46-51 yaş ⁽⁵⁾ | 7 | 15,50 | | | |
| | 52 ve/veya yukarısı yaş ⁽⁶⁾ | 3 | 5,50 | | | |
| Teknolojik Karmaşa | 22-27 yaş | 9 | 18,89 | 5,557 | 0,352 | - |
| | 28-33 yaş | 12 | 19,79 | | | |
| | 34-39 yaş | 9 | 22,56 | | | |
| | 40-45 yaş | 4 | 21,50 | | | |
| | 46-51 yaş | 7 | 26,43 | | | |
| | 52 ve/veya yukarısı yaş | 3 | 36,17 | | | |
| Uygunluk | 22-27 yaş | 9 | 25,94 | 7,238 | 0,204 | - |
| | 28-33 yaş | 12 | 20,54 | | | |
| | 34-39 yaş | 9 | 24,11 | | | |
| | 40-45 yaş | 4 | 13,38 | | | |
| | 46-51 yaş | 7 | 29,21 | | | |
| | 52 ve/veya yukarısı yaş | 3 | 11,67 | | | |

Tablo 26 (devam)

| Teknoloji Kabul | Yaş | N | Mean Rank | X ² | P | Fark |
|-----------------|--|----|-----------|----------------|--------|-------|
| Kaygı | 22-27 yaş ⁽¹⁾ | 9 | 24,89 | 17,771 | 0,003* | (2-6) |
| | 28-33 yaş ⁽²⁾ | 12 | 13,58 | | | |
| | 34-39 yaş ⁽³⁾ | 9 | 16,61 | | | |
| | 40-45 yaş ⁽⁴⁾ | 4 | 31,88 | | | |
| | 46-51 yaş ⁽⁵⁾ | 7 | 30,86 | | | |
| | 52 ve/veya yukarısı yaş ⁽⁶⁾ | 3 | 36,67 | | | |
| Özel Norm | 22-27 yaş | 9 | 24,39 | 3,835 | 0,573 | - |
| | 28-33 yaş | 12 | 23,96 | | | |
| | 34-39 yaş | 9 | 25,56 | | | |
| | 40-45 yaş | 4 | 19,59 | | | |
| | 46-51 yaş | 7 | 14,79 | | | |
| | 52 ve/veya yukarısı yaş | 3 | 23,83 | | | |

H₀: Katılımcıların teknoloji kabul ölçeğine ilişkin alt boyut puanları yaşlarına göre farklılık göstermez.

H₁: Katılımcıların teknoloji kabul ölçeğine ilişkin alt boyut puanları yaşlarına göre farklılık gösterir.

Araştırmaya katılanların teknoloji kabul ölçeğine ilişkin alt boyut puanları ile yaş değişkeninin anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemeye yönelik yapılan Kruskal-Wallis H testi sonucunda, katılımcıların algılanılan kullanım kolaylığı, kullanıma yönelik tutum, davranışsal niyet, algılanan eğlence, teknolojik karmaşa, uygunluk ve özel norm alt boyutları, yaşlarına göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($p>0,05$).

Algılanan kullanılabilirlik alt boyutu yaşlarına göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ($X^2=12,529$; $p<.05$). Farklılaşmanın kaynağının belirlenmesi amacıyla Mann Whitney U testi kullanılmıştır. Yaşı 22-27 (Mean Rank =31,94) olan katılımcıların algıda kullanılabilirlik alt boyut puanları yaşları 40-45 (Mean Rank =8,50) ve 52 ve/veya yukarısı (Mean Rank =10,50) olan katılımcılara göre daha fazladır.

Öz yeterlilik alt boyutu yaşlarına göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ($X^2=12,630$; $p<.05$). Farklılaşmanın kaynağının belirlenmesi amacıyla Mann Whitney U testi kullanılmıştır. Yaşı 22-27 (Mean Rank = 30,17) olan katılımcıların öz yeterlilik alt boyut puanları yaşları 52 ve/veya yukarısı (Mean Rank = 5,50) olan katılımcılara göre daha fazladır.

Kaygı alt boyutu yaşlarına göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ($X^2=17,771$; $p<.05$). Farklılaşmanın kaynağının belirlenmesi amacıyla Mann Whitney U testi kullanılmıştır. Yaşı 52 ve/veya yukarısı (Mean Rank = 36,67) olan katılımcıların kaygı alt boyut puanları yaşları 28-33 (Mean Rank = 13,58) olan katılımcılara göre daha fazladır.

4.5.3. Teknoloji kabul ölçeğine ilişkin öğretmenlerin branşlarına göre oyunlaştırma uygulamasına yönelik kabul düzeyleri farklılık göstermekte midir? araştırma sorusuna yönelik bulgular. Araştırmaya katılan öğretmenlerin teknoloji kabul ölçeğine ilişkin alt boyut puanları ile branş değişkeninin anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemeye yönelik Kruskal-Wallis H testi yapılmıştır.

Tablo 27’de teknoloji kabul ölçeğinin katılımcıların branş değişkenine göre kabul düzeylerine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 27

Katılımcıların Teknoloji Kabul Ölçeğine İlişkin Görüşleri Ölçeği Alt Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Branş Değişkenine Göre Farklılaşma Durumuna Ait Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları

| Teknoloji Kabul | Branş | N | Mean Rank | X^2 | p | Fark |
|------------------------------|--------------------------------|----|-----------|--------|--------|-------|
| Algılanan Kullanışlılık | Sınıf Öğretmeni | 9 | 13,89 | 11,460 | 0,075 | - |
| | Yabancı Dil | 14 | 26,46 | | | |
| | Fen Bilimler | 4 | 35,00 | | | |
| | Türkçe | 4 | 26,75 | | | |
| | Beden Eğitimi | 3 | 15,00 | | | |
| | Sosyal Bilimler | 3 | 23,67 | | | |
| | Diğer | 7 | 18,79 | | | |
| Algılanan Kullanım Kolaylığı | Sınıf Öğretmeni ⁽¹⁾ | 9 | 14,17 | 13,244 | 0,039* | (1-3) |
| | Yabancı Dil ⁽²⁾ | 14 | 26,07 | | | |
| | Fen Bilimleri ⁽³⁾ | 4 | 33,25 | | | |
| | Türkçe ⁽⁴⁾ | 4 | 28,00 | | | |
| | Beden Eğitimi ⁽⁵⁾ | 3 | 21,83 | | | |
| | Sosyal Bilimler ⁽⁶⁾ | 3 | 29,50 | | | |
| | Diğer ⁽⁷⁾ | 7 | 14,07 | | | |

Tablo 27 (devam)

| Teknoloji Kabul | Branş | N | Mean Rank | X ² | p | Fark |
|-------------------------|--------------------------------|----|-----------|----------------|--------|-------|
| Kullanıma Yönelik Tutum | Sınıf Öğretmeni | 9 | 13,11 | 8,240 | 0,221 | - |
| | Yabancı Dil | 14 | 25,57 | | | |
| | Fen Bilimler | 4 | 29,75 | | | |
| | Türkçe | 4 | 28,75 | | | |
| | Beden Eğitimi | 3 | 19,50 | | | |
| | Sosyal Bilimler | 3 | 23,67 | | | |
| | Diğer | 7 | 21,50 | | | |
| Davranışsal Niyet | Sınıf Öğretmeni | 9 | 14,39 | 10,541 | 0,104 | - |
| | Yabancı Dil | 14 | 25,89 | | | |
| | Fen Bilimler | 4 | 32,38 | | | |
| | Türkçe | 4 | 28,13 | | | |
| | Beden Eğitimi | 3 | 14,17 | | | |
| | Sosyal Bilimler | 3 | 28,50 | | | |
| | Diğer | 7 | 18,29 | | | |
| Algılanan Eğlence | Sınıf Öğretmeni | 9 | 15,28 | 5,968 | 0,427 | - |
| | Yabancı Dil | 14 | 23,54 | | | |
| | Fen Bilimler | 4 | 31,00 | | | |
| | Türkçe | 4 | 27,88 | | | |
| | Beden Eğitimi | 3 | 22,33 | | | |
| | Sosyal Bilimler | 3 | 26,33 | | | |
| | Diğer | 7 | 20,21 | | | |
| Öz Yeterlilik | Sınıf Öğretmeni ⁽¹⁾ | 9 | 12,33 | 14,099 | 0,029* | (1-2) |
| | Yabancı Dil ⁽²⁾ | 14 | 23,82 | | | |
| | Fen Bilimleri ⁽³⁾ | 4 | 37,50 | | | |
| | Türkçe ⁽⁴⁾ | 4 | 23,00 | | | |
| | Beden Eğitimi ⁽⁵⁾ | 3 | 18,83 | | | |
| | Sosyal Bilimler ⁽⁶⁾ | 3 | 32,33 | | | |
| | Diğer ⁽⁷⁾ | 7 | 21,43 | | | |
| Teknolojik Karmaşa | Sınıf Öğretmeni | 9 | 28,67 | 9,213 | 0,162 | - |
| | Yabancı Dil | 14 | 19,14 | | | |
| | Fen Bilimler | 4 | 12,00 | | | |
| | Türkçe | 4 | 20,75 | | | |
| | Beden Eğitimi | 3 | 29,33 | | | |
| | Sosyal Bilimler | 3 | 15,83 | | | |
| | Diğer | 7 | 28,21 | | | |
| Uygunluk | Sınıf Öğretmeni | 9 | 17,17 | 5,151 | 0,525 | - |
| | Yabancı Dil | 14 | 21,14 | | | |
| | Fen Bilimler | 4 | 30,75 | | | |
| | Türkçe | 4 | 29,38 | | | |
| | Beden Eğitimi | 3 | 21,33 | | | |
| | Sosyal Bilimler | 3 | 27,83 | | | |
| | Diğer | 7 | 21,64 | | | |

Tablo 27 (devam)

| Teknoloji Kabul | Branş | N | Mean Rank | X ² | p | Fark |
|-----------------|--------------------------------|----|-----------|----------------|--------|-------|
| Kaygı | Sınıf Öğretmeni ⁽¹⁾ | 9 | 29,56 | 13,481 | 0,036* | (1-2) |
| | Yabancı Dil ⁽²⁾ | 14 | 19,18 | | | |
| | Fen Bilimleri ⁽³⁾ | 4 | 13,13 | | | |
| | Türkçe ⁽⁴⁾ | 4 | 14,25 | | | |
| | Beden Eğitimi ⁽⁵⁾ | 3 | 39,33 | | | |
| | Sosyal Bilimler ⁽⁶⁾ | 3 | 20,83 | | | |
| | Diğer ⁽⁷⁾ | 7 | 23,64 | | | |
| Özel Norm | Sınıf Öğretmeni | 9 | 19,00 | 2,270 | 0,893 | - |
| | Yabancı Dil | 14 | 25,61 | | | |
| | Fen Bilimler | 4 | 25,38 | | | |
| | Türkçe | 4 | 23,63 | | | |
| | Beden Eğitimi | 3 | 18,83 | | | |
| | Sosyal Bilimler | 3 | 21,50 | | | |
| | Diğer | 7 | 20,50 | | | |

H₀: Katılımcıların teknoloji kabul ölçeğine ilişkin alt boyut puanları branşlarına göre farklılık göstermez.

H₁: Katılımcıların teknoloji kabul ölçeğine ilişkin alt boyut puanları branşlarına göre farklılık gösterir.

Araştırmaya katılanların teknoloji kabul ölçeğine ilişkin alt boyut puanları ile branş değişkeninin anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemeye yönelik yapılan Kruskal-Wallis H testi sonucunda, katılımcıların algılanan kullanışlılık, kullanıma yönelik tutum, davranışsal niyet, algılanan eğlence, teknolojik karmaşa, uygunluk ve özel norm alt boyutları branşlarına göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($p>0,05$).

Algılanan kullanım kolaylığı alt boyutu branşlarına göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ($X^2=13,244$; $p<.05$). Farklılaşmanın kaynağının belirlenmesi amacıyla Mann Whitney U testi kullanılmıştır. Branşı Fen Bilimleri (Mean Rank =33,25) olan katılımcıların algılanılan kullanım kolaylığı alt boyut puanları branşı sınıf öğretmeni (Mean Rank =14,17) olan katılımcılara göre daha fazladır.

Öz yeterlilik alt boyutu branşlarına göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ($X^2=14,099$; $p<.05$). Farklılaşmanın kaynağının belirlenmesi amacıyla Mann Whitney U testi kullanılmıştır. Branşı yabancı dil (Mean Rank =23,82) olan katılımcıların öz

yeterlilik alt boyut puanları branşı sınıf öğretmeni (Mean Rank =12,34) olan katılımcılara göre daha fazladır.

Kaygı alt boyutu branşlarına göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ($X^2=13,481$; $p< .05$). Farklılaşmanın kaynağının belirlenmesi amacıyla Mann Whitney U testi kullanılmıştır. Branşı sınıf öğretmeni (Mean Rank =29,56) olan katılımcıların kaygı alt boyut puanları branşı yabancı dil (Mean Rank =19,18) olan katılımcılara göre daha fazladır.

4.5.4. Teknoloji kabul ölçeğine ilişkin öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre oyunlaştırma uygulamasına yönelik kabul düzeyleri farklılık göstermekte midir? araştırma sorusuna yönelik bulgular. Araştırmaya katılan öğretmenlerin teknoloji kabul ölçeğine ilişkin alt boyut puanları ile mesleki kıdem değişkeninin anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemeye yönelik Kruskal-Wallis H testi yapılmıştır.

Tablo 28’de teknoloji kabul ölçeğinin katılımcıların mesleki kıdem değişkenine göre kabul düzeylerine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 28

Katılımcıların Teknoloji Kabul Ölçeğine İlişkin Görüşleri Ölçeği Alt Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşma Durumuna Ait Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları

| Teknoloji Kabul | Mesleki Kıdem | N | Mean Rank | X^2 | p | Fark |
|------------------------------|----------------------|----|-----------|-------|-------|------|
| Algılanan Kullanışlılık | 5 yıl veya daha az | 12 | 27,71 | 8,683 | 0,070 | - |
| | 6-10 yıl | 15 | 25,83 | | | |
| | 11-20 yıl | 4 | 16,88 | | | |
| | 21-30 yıl | 5 | 11,10 | | | |
| | 30 yıldan daha fazla | 8 | 18,38 | | | |
| Algılanan Kullanım Kolaylığı | 5 yıl veya daha az | 12 | 27,63 | 7,230 | 0,124 | - |
| | 6-10 yıl | 15 | 25,47 | | | |
| | 11-20 yıl | 4 | 15,75 | | | |
| | 21-30 yıl | 5 | 16,40 | | | |
| | 30 yıldan daha fazla | 8 | 16,44 | | | |

Tablo 28 (devam)

| Teknoloji Kabul | Mesleki Kıdem | N | Mean Rank | X ² | p | Fark |
|-------------------------|-------------------------------------|----|-----------|----------------|--------|-------|
| Kullanıma Yönelik Tutum | 5 yıl veya daha az | 12 | 26,17 | 8,720 | 0,069 | - |
| | 6-10 yıl | 15 | 27,20 | | | |
| | 11-20 yıl | 4 | 18,25 | | | |
| | 21-30 yıl | 5 | 11,30 | | | |
| | 30 yıldan daha fazla | 8 | 17,31 | | | |
| Davranışsal Niyet | 5 yıl veya daha az | 12 | 25,79 | 9,366 | 0,053 | - |
| | 6-10 yıl | 15 | 27,03 | | | |
| | 11-20 yıl | 4 | 16,00 | | | |
| | 21-30 yıl | 5 | 9,20 | | | |
| | 30 yıldan daha fazla | 8 | 20,63 | | | |
| Algılanan Eğlence | 5 yıl veya daha az | 12 | 25,04 | 6,731 | 0,151 | - |
| | 6-10 yıl | 15 | 26,77 | | | |
| | 11-20 yıl | 4 | 19,00 | | | |
| | 21-30 yıl | 5 | 11,40 | | | |
| | 30 yıldan daha fazla | 8 | 19,38 | | | |
| Öz Yeterlilik | 5 yıl veya daha az ⁽¹⁾ | 12 | 27,88 | 12,836 | 0,012* | (2-5) |
| | 6-10 yıl ⁽²⁾ | 15 | 27,43 | | | |
| | 11-20 yıl ⁽³⁾ | 4 | 9,50 | | | |
| | 21-30 yıl ⁽⁴⁾ | 5 | 17,90 | | | |
| | 30 yıldan daha fazla ⁽⁵⁾ | 8 | 14,56 | | | |
| Teknolojik Karmaşa | 5 yıl veya daha az | 12 | 21,46 | 5,907 | 0,206 | - |
| | 6-10 yıl | 15 | 18,27 | | | |
| | 11-20 yıl | 4 | 31,63 | | | |
| | 21-30 yıl | 5 | 20,60 | | | |
| | 30 yıldan daha fazla | 8 | 28,63 | | | |
| Uygunluk | 5 yıl veya daha az | 12 | 23,71 | 0,976 | 0,913 | - |
| | 6-10 yıl | 15 | 23,47 | | | |
| | 11-20 yıl | 4 | 20,25 | | | |
| | 21-30 yıl | 5 | 17,90 | | | |
| | 30 yıldan daha fazla | 8 | 22,88 | | | |

Tablo 28 (devam)

| Teknoloji Kabul | Mesleki Kıdem | N | Mean Rank | X ² | p | Fark |
|-----------------|-------------------------------------|----|-----------|----------------|--------|-------|
| Kaygı | 5 yıl veya daha az ⁽¹⁾ | 12 | 18,96 | 13,687 | 0,008* | (2-5) |
| | 6-10 yıl ⁽²⁾ | 15 | 15,63 | | | |
| | 11-20 yıl ⁽³⁾ | 4 | 30,75 | | | |
| | 21-30 yıl ⁽⁴⁾ | 5 | 29,50 | | | |
| | 30 yıldan daha fazla ⁽⁵⁾ | 8 | 32,19 | | | |
| Özel Norm | 5 yıl veya daha az ⁽¹⁾ | 12 | 25,38 | 8,141 | 0,087 | - |
| | 6-10 yıl ⁽²⁾ | 15 | 26,97 | | | |
| | 11-20 yıl ⁽³⁾ | 4 | 9,38 | | | |
| | 21-30 yıl ⁽⁴⁾ | 5 | 19,00 | | | |
| | 30 yıldan daha fazla ⁽⁵⁾ | 8 | 18,56 | | | |

H₀: Katılımcıların teknoloji kabul ölçeğine ilişkin alt boyut puanları mesleki kıdemlerine göre farklılık göstermez.

H₁: Katılımcıların teknoloji kabul ölçeğine ilişkin alt boyut puanları mesleki kıdemlerine göre farklılık gösterir.

Araştırmaya katılanların teknoloji kabul ölçeğine ilişkin alt boyut puanları ile mesleki kıdem değişkeninin anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemeye yönelik yapılan Kruskal-Wallis H testi sonucunda, katılımcıların algılanan kullanışlılık, algılanılan kullanım kolaylığı, kullanıma yönelik tutum, davranışsal niyet, algılanan eğlence, teknolojik karmaşa, uygunluk ve özel norm alt boyutları mesleki kıdemlerine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($P>0,05$).

Öz yeterlilik alt boyutu mesleki kıdemlerine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ($X^2=6,071$; $p<.05$). Farklılaşmanın kaynağının belirlenmesi amacıyla Mann Whitney U testi kullanılmıştır. Mesleki kıdemi 6-10 yıl (Mean Rank = 27,43) olan katılımcıların öz yeterlilik alt boyut puanları mesleki kıdemleri 30 yıldan daha fazla (Mean Rank = 14,56) olan katılımcılara göre daha fazladır.

Kaygı alt boyutu mesleki kıdemlerine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ($X^2=13,687$; $p<.05$). Farklılaşmanın kaynağının belirlenmesi amacıyla Mann Whitney U testi kullanılmıştır. Mesleki kıdemi 30 yıldan daha fazla (Mean Rank = 32,19) olan katılımcıların kaygı alt boyut puanları 6-10 yıl (Mean Rank = 15,63) mesleki kıdemleri olan katılımcılara göre daha fazladır.

4.5.5. Teknoloji kabul ölçeğine ilişkin oyunlaştırma uygulamasını aktif olarak kullanan ve kullanmayan öğretmenlerin oyunlaştırma uygulamasına yönelik kabul düzeyleri farklılık göstermekte midir? araştırma sorusuna yönelik bulgular. Araştırmaya katılan öğretmenlerin teknoloji kabul ölçeğine ilişkin alt boyut puanları ile derslerde ClassDojo uygulama sıklığı değişkeninin anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemeye yönelik Kruskal-Wallis H yapılmıştır.

Tablo 29’da teknoloji kabul ölçeğinin katılımcıların oyunlaştırma uygulamasını aktif olarak kullanan ve kullanmayan değişkenine göre kabul düzeylerine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 29

Katılımcıların Teknoloji Kabul Ölçeğine İlişkin Görüşleri Ölçeği Alt Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Derslerde ClassDojo Uygulama Sıklığı Değişkenine Göre Farklılaşma Durumuna Ait Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları

| Teknoloji Kabul | Derslerde ClassDojo Uygulama Sıklığı | N | Mean Rank | X ² | p | Fark |
|------------------------------|--------------------------------------|----|-----------|----------------|--------|-------|
| Algılanan Kullanışlılık | Arada sırada ⁽¹⁾ | 15 | 10,13 | 25,842 | 0,000* | (1-2) |
| | Sık sık ⁽²⁾ | 18 | 25,06 | | | |
| | Her zaman ⁽³⁾ | 11 | 35,18 | | | |
| Algılanan Kullanım Kolaylığı | Arada sırada ⁽¹⁾ | 15 | 13,13 | 15,005 | 0,001* | (1-2) |
| | Sık sık ⁽²⁾ | 18 | 24,81 | | | |
| | Her zaman ⁽³⁾ | 11 | 31,50 | | | |
| Kullanıma Yönelik Tutum | Arada sırada ⁽¹⁾ | 15 | 10,33 | 21,624 | 0,000* | (1-2) |
| | Sık sık ⁽²⁾ | 18 | 27,19 | | | |
| | Her zaman ⁽³⁾ | 11 | 31,41 | | | |
| Davranışsal Niyet | Arada sırada ⁽¹⁾ | 15 | 10,67 | 20,692 | 0,000* | (1-2) |
| | Sık sık ⁽²⁾ | 18 | 26,72 | | | |
| | Her zaman ⁽³⁾ | 11 | 31,73 | | | |
| Algılanan Eğlence | Arada sırada ⁽¹⁾ | 15 | 10,17 | 23,238 | 0,000* | (1-2) |
| | Sık sık ⁽²⁾ | 18 | 26,31 | | | |
| | Her zaman ⁽³⁾ | 11 | 33,09 | | | |
| Öz Yeterlilik | Arada sırada ⁽¹⁾ | 15 | 16,13 | 6,848 | 0,033* | (1-2) |
| | Sık sık ⁽²⁾ | 18 | 24,06 | | | |
| | Her zaman ⁽³⁾ | 11 | 28,64 | | | |
| Teknolojik Karmaşa | Arada sırada ⁽¹⁾ | 15 | 28,27 | 11,600 | 0,003* | (1-2) |
| | Sık sık ⁽²⁾ | 18 | 24,28 | | | |
| | Her zaman ⁽³⁾ | 11 | 11,73 | | | |

Tablo 29 (devam)

| Teknoloji Kabul | Derslerde ClassDojo Uygulama Sıklığı | N | Mean Rank | X ² | p | Fark |
|-----------------|--------------------------------------|----|-----------|----------------|-------|-------|
| Uygunluk | Arada sırada ⁽¹⁾ | 15 | 12,30 | 15,016 | 0,001 | (1-2) |
| | Sık sık ⁽²⁾ | 18 | 26,53 | | | |
| | Her zaman ⁽³⁾ | 11 | 29,82 | | | |
| Kaygı | Arada sırada | 15 | 27,90 | 4,323 | 0,115 | - |
| | Sık sık | 18 | 20,11 | | | |
| | Her zaman | 11 | 19,05 | | | |
| Özel Norm | Arada sırada | 15 | 19,90 | 1,425 | 0,490 | - |
| | Sık sık | 18 | 22,64 | | | |
| | Her zaman | 11 | 25,82 | | | |

H₀: Katılımcıların teknoloji kabul ölçeğine ilişkin alt boyut puanları derslerde ClassDojo uygulama sıklığı uygulama sıklığı göre farklılık göstermez.

H₁: Katılımcıların teknoloji kabul ölçeğine ilişkin alt boyut puanları derslerde ClassDojo uygulama sıklığı göre farklılık gösterir.

Araştırmaya katılanların teknoloji kabul ölçeğine ilişkin alt boyut puanları ile derslerde ClassDojo uygulama sıklığı değişkeninin anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemeye yönelik yapılan Kruskal-Wallis H testi sonucunda, kaygı ve özel norm alt boyutları derslerde ClassDojo uygulama sıklığına göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($p>0,05$).

Algılanan kullanılabilirlik alt boyutu derslerde ClassDojo uygulama sıklığına göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ($X^2=25,842$; $p< .05$). Farklılaşmanın kaynağının belirlenmesi amacıyla Mann Whitney U testi kullanılmıştır. ClassDojo uygulama sıklığı sık sık (Mean Rank = 25,06) olan katılımcıların algılanan kullanılabilirlik alt boyut puanları ClassDojo uygulama sıklığı arada sırada (Mean Rank = 10,13) olan katılımcılara göre daha fazladır.

Algılanan kullanım kolaylığı alt boyutu derslerde ClassDojo uygulama sıklığına göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ($X^2=15,005$; $p< .05$). Farklılaşmanın kaynağının belirlenmesi amacıyla Mann Whitney U testi kullanılmıştır. ClassDojo uygulama sıklığı sık sık (Mean Rank = 24,81) olan katılımcıların algılanan kullanım kolaylığı alt boyut puanları ClassDojo uygulama sıklığı arada sırada (Mean Rank = 13,13) olan katılımcılara göre daha fazladır.

Kullanıma yönelik tutum alt boyutu derslerde ClassDojo uygulama sıklığına göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ($X^2=21,624$; $p < .05$). Farklılaşmanın kaynağının belirlenmesi amacıyla Mann Whitney U testi kullanılmıştır. ClassDojo sıklığı uygulama sık sık (Mean Rank = 27,19) olan katılımcıların kullanıma yönelik tutum alt boyut puanları ClassDojo uygulama sıklığı arada sırada (Mean Rank = 10,33) olan katılımcılara göre daha fazladır.

Davranışsal niyet alt boyutu derslerde ClassDojo uygulama sıklığına göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ($X^2=20,692$; $p < .05$). Farklılaşmanın kaynağının belirlenmesi amacıyla Mann Whitney U testi kullanılmıştır. ClassDojo uygulama sıklığı sık sık (Mean Rank = 26,72) olan katılımcıların davranışsal niyet alt boyut puanları ClassDojo uygulama sıklığı arada sırada (Mean Rank = 10,67) olan katılımcılara göre daha fazladır.

Algılanan eğlence alt boyutu derslerde ClassDojo uygulama sıklığına göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ($X^2=23,238$; $p < .05$). Farklılaşmanın kaynağının belirlenmesi amacıyla Mann Whitney U testi kullanılmıştır. ClassDojo uygulama sıklığı sık sık (Mean Rank = 26,31) olan katılımcıların algılanan eğlence alt boyut puanları ClassDojo uygulama sıklığı arada sırada (Mean Rank = 10,17) olan katılımcılara göre daha fazladır.

Teknolojik karmaşa alt boyutu derslerde ClassDojo uygulama sıklığına göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ($X^2=11,600$; $p < .05$). Farklılaşmanın kaynağının belirlenmesi amacıyla Mann Whitney U testi kullanılmıştır. ClassDojo uygulama sıklığı arada sırada (Mean Rank = 28,27) olan katılımcıların teknolojik karmaşa alt boyut puanları ClassDojo uygulama sıklığı sık sık (Mean Rank = 24,28) olan katılımcılara göre daha fazladır.

Uygunluk alt boyutu derslerde ClassDojo uygulama sıklığına göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ($X^2=15,016$; $p < .05$). Farklılaşmanın kaynağının belirlenmesi amacıyla Mann Whitney U testi kullanılmıştır. ClassDojo uygulama sıklığı sık sık (Mean Rank = 26,53) olan katılımcıların uygunluk alt boyut puanları ClassDojo uygulama sıklığı arada sırada (Mean Rank = 12,30) olan katılımcılara göre daha fazladır.

4.6. Öğretmenlerin Teknoloji Kabul Düzeyleri İle Uygulamada Yer Alan Oyun Elementleri Arasında Fark Var Mıdır? Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular

Öğretmenlerin teknoloji kabul düzeyleri ile oyunlaştırma algıları arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere Sperman's korelasyon analizi yapılmıştır.

Tablo 30'da katılımcıların teknoloji kabul ve oyunlaştırma algılarına ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 30

Teknoloji Kabul ve Oyunlaştırma Arasındaki İlişki

| | Teknoloji Kabul | Oyunlaştırma |
|-----------------|-----------------|--------------|
| Teknoloji Kabul | r | 1 |
| | p | ,000 |
| Oyunlaştırma | r | 0,705** |
| | p | ,000 |

H₀: Teknoloji kabul ile oyunlaştırma arasında anlamlı bir ilişki yoktur.

H₁: Teknoloji kabul ile oyunlaştırma arasında anlamlı bir ilişki vardır.

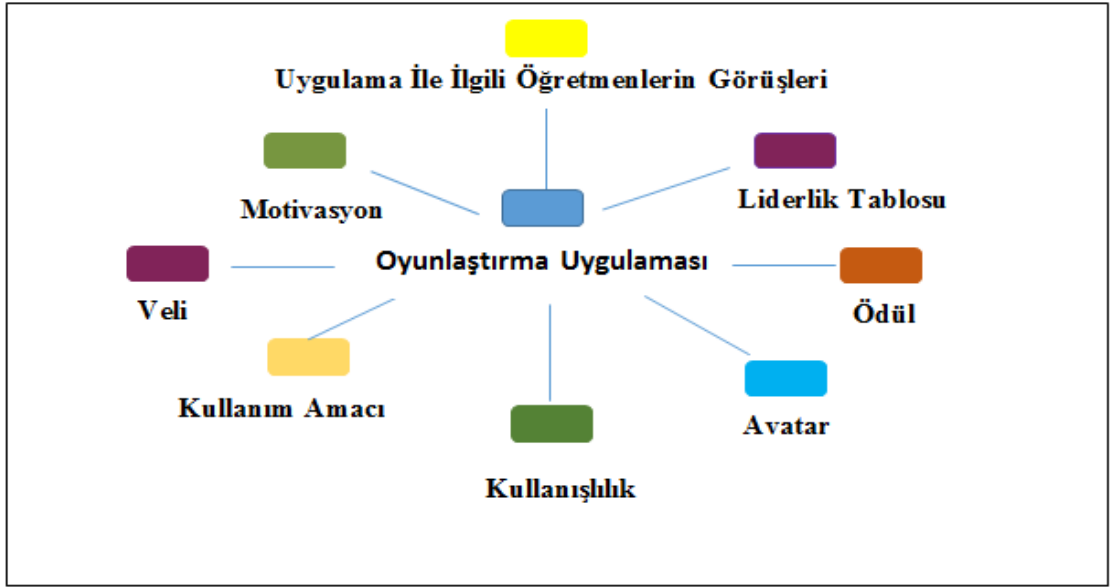
Tablo 30'da ki bulgular incelendiğinde teknoloji kabul ile oyunlaştırma arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan Sperman's korelasyon analizi sonucunda; $p < .05$ ($p=0,000$) olduğundan H_1 kabul edilir ve teknoloji kabul ile oyunlaştırma arasında anlamlı bir ilişki olduğu istatistiksel olarak %95 güvenirlikle söylenebilir. Değişkenler arasında doğru yönlü (pozitif) ($0,60 < r < 0,80$) kuvvetli bir ilişki (korelasyon) vardır.

Oyunlaştırma Uygulamasına Yönelik Katılımcıların Görüşleri

Araştırmanın bu bölümünde öğretmen, öğrenci ve veli ile yapılan görüşmelere ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

4.7. Kullanılan Oyunlaştırma Uygulamasına Yönelik Öğretmenlerin Görüşleri Nedir? Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Sekizinci araştırma sorusu kapsamında, oyunlaştırma uygulaması ile ilgili uygulamayı kullanan 21 öğretmene sürece ilişkin görüşleri sorulmuştur. Elde edilen verilere ilişkin tümevarımsal içerik analizi yapılmıştır. Bu analiz sonucunda belirlenen temalara ait kodlar ve ayrıntılı bulgular, alt başlıklar halinde ayrı ayrı belirtilmiştir.

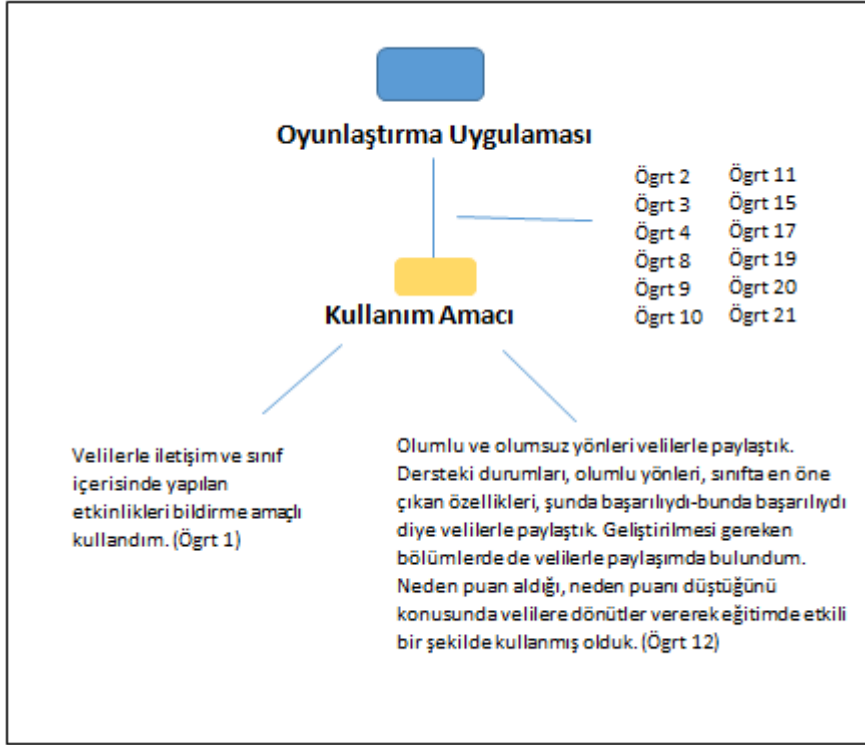


Şekil 10. Uygulama ile ilgili öğretmenlerin görüşleri.

Kullanılan oyunlaştırma uygulamasına yönelik öğretmenlerin görüşleri yedi tema altında toplanmıştır. Bu temalar; “kullanım amacı”, “kullanışlılık”, “ödül”, “liderlik tablosu”, “avatar”, “motivasyon” ve “veli katkısı”dır. Bu temalar altında öğretmenlerin kullanılan oyunlaştırma uygulaması ile ilgili düşünceleri, bu uygulamanın kullanılması ile ilgili öğretmenlerin; öğretmenler, öğrenciler ve veliler üzerindeki etkileri ile ilgili görüşlerini nasıl ifade ettikleri ortaya konulmuştur.

4.7.1. Kullanım amacı. Kullanım amacı” teması, öğretmenlerin kullanılan uygulamayı hangi amaçla kullandıklarına yönelik görüşlerden oluşmaktadır. Bu temayı oluşturma sürecinde herhangi bir kodlama yapılmamış direkt temalaştırma

yoluna gidilmiştir. Bunun nedeni ise öğretmenlerin uygulama ile ilgili görüşlerini açık bir şekilde belirtmiş olmasıdır. Tema ve öğretmenlerin kullanım amacına yönelik görüşlerine ait örnekler alıntılar şeklinde verilmiştir.



Şekil 11. Kullanım amacı.

Şekilde görüldüğü gibi, öğretmenler kullanım amacı teması altında uygulamanın kullanım amacına yönelik görüşlerini belirtmişlerdir. Öğrt 1 ve Öğrt 12 kodlu öğretmenlerin görüşlerine benzer görüşler Öğrt 2, Öğrt 3, Öğrt 4, Öğrt 8, Öğrt 9, Öğrt 10, Öğrt 11, Öğrt 15, Öğrt 17, Öğrt 19, Öğrt 20 ve Öğrt 21 olmak üzere toplam 14 öğretmen tarafından da ifade edilmiştir.

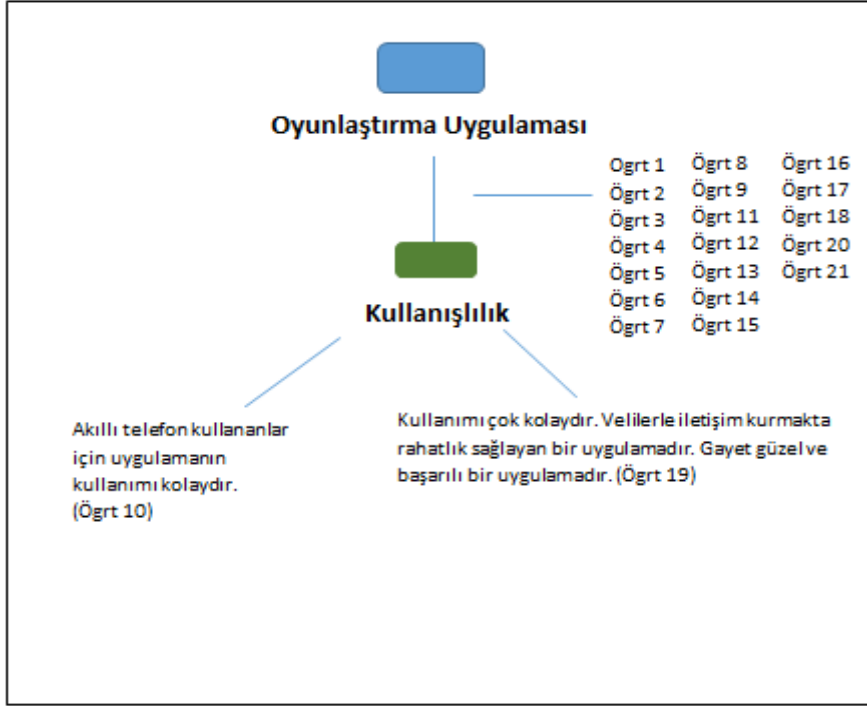
Uygulamanın kullanım amacına yönelik Öğrt 3:

“İlk başta hafta içi ve hafta sonu ödevlerinin fotoğraflarını çekip uygulama içerisinde paylaştım. Bu işlemi bütün sene boyunca düzenli olarak yaptım. Birde sınıf içerisinde yaptığım etkinlikleri paylaştım. Yani sınıfın camına bir kuş bile konsa onun resmini çekip koydum. Hani böyle illa ders değil de ders dışı şeylerde paylaştım. ClassDojo uygulamasını Instagram uygulaması gibi kullandım.” diyerek uygulamanın kullanım amacını belirtmiştir.

Uygulamanın kullanım amacına yönelik görüşlerini belirten Ögrt 4 ile Ögrt 2, Ögrt 8, Ögrt 10 Ögrt 15, Ögrt 19, Ögrt 20 ve Ögrt 21 benzer görüşleri paylaşmıştır: “Fotoğraf paylaşmak kolaydı ve katkısı da oldu. Çocukların sınıflarda yaptıkları etkinlikler ya da bizim sınıf içerisinde yaptığımız etkinlikler velilere daha hızlı ulaşmış oldu.” diyerek uygulamanın kullanım amacını belirtmiştir (Ögrt 4).”

Diğer bir öğretmenin kullanım amacına yönelik görüşleri ise; “Etkin olarak kullanıldığında öğretmenin not defterini görmüş oluyor. Çocuk hakkında ki her şeyi görmüş olurlar ama bunun dürüstçe yapılmış olması önemlidir. Öğretmenle görüşmeden sadece kâğıt üzerinden ya da ClassDojo üzerinden görerek alması gereken önlemleri alır ve çocuğuna bireysel yardımı olur. Sonrasında da veli görüşmesine gelerek öğretmenle görüşeceği zaman bunun üzerinden daha ileri düzeyde yapılması gereken bir şey varsa onlardan ilgili bilgi alınır ve zamanında müdahaleyi hızlandırmış olurlar. Toplantı beklenmez ya da çocukta o davranışların olumsuz tekrarları olmadan ilk veya ikinci oluşundan sonra müdahale etmeye başlanır. Ders çalışması, materyal getirmesi, devamlılığına bunların dışında hangi pekiştireçler belirtiliyorsa orada onlar üzerinden haberdar olmuş olunur (Ögrt 11). ” yönündedir.

4.7.2. Kullanışlılık. “Kullanışlılık” teması, öğretmenlerin kullandıkları uygulamanın kullanılabilirliği yönüyle ilgili görüşlerinden oluşmaktadır. Bu temayı oluşturma sürecinde herhangi bir kodlama yapılmamış direkt temalaştırma yoluna gidilmiştir. Bunun nedeni ise öğretmenlerin uygulamanın kullanılabilirliği ile ilgili görüşlerini açık bir şekilde belirtmiş olmasıdır. Tema ve öğretmenlerin kullanım amacına yönelik görüşlerine ait örnekler cümleler şeklinde verilmiştir.



Şekil 12. Kullanışlılık.

Şekilde görüldüğü gibi, öğretmenler kullanışlılık teması altında uygulamanın kullanışlılığına yönelik görüşlerini belirtmişlerdir. Ögrt 10 ve Ögrt 19 kodlu öğretmenlerin görüşlerine benzer görüşler Ögrt 2, Ögrt 3, Ögrt 4, Ögrt 5, Ögrt 6, Ögrt 7, Ögrt 8, Ögrt 9, Ögrt 11, Ögrt 12, Ögrt 13, Ögrt 14, Ögrt 15, Ögrt 16, Ögrt 17, Ögrt 18, Ögrt 20 ve Ögrt 21 olmak üzere toplam 21 öğretmen tarafından da ifade edilmiştir.

Uygulamanın kullanışlılık temasına yönelik Ögrt 4:

“ Öğrenci seçme konusunda, soruya kimin cevap vereceği konusunda random kısmı çok işime yaradı.” Puanlama sırasında veliye direk geri bildirim yapılması da işime yaradı diyerek uygulamanın kullanışlılığını belirtmiştir.

Diğer bir öğretmenin kullanışlılık temasına yönelik görüşleri ise; “ Daha adil olabilme, olayları daha zamanlı çözümlenebilme, direk iletişim kurabildiğim için daha pratik bir yol olduğu için sığağı sığağına olayları aktarabilme imkânı sağladı (Ögrt 13).” yönündedir.

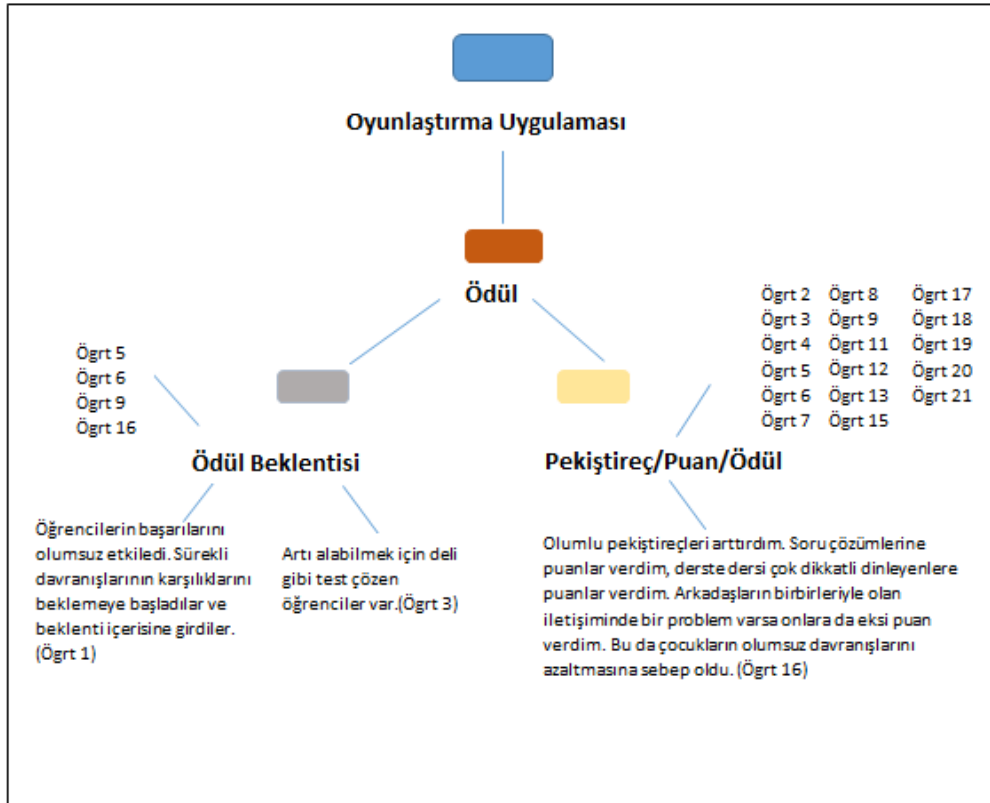
Uygulamanın kullanışlılığına yönelik görüşlerini belirten Ögrt 7 ile Ögrt 1, Ögrt 2, Ögrt 5, Ögrt 8, Ögrt 12, Ögrt 16, Ögrt 18 ve Ögrt 19 benzer görüşleri paylaşmıştır:

“ClassDojo uygulamasını kullanmak oldukça kolay. Sosyal medya kullanan herkesin kolaylıkla başarabileceği bir şekilde (Ögrt 7).”

Buna karşın Öğrt 3:

“Bazen yükleme yaparken internetle alakalı sıkıntılar yaşadım. İnternet olmadığı için yüklemeleri yapamadım.” , ve “ Uygulamayı beğendim ama ders esnasında kullanmakta biraz zorlandım. Çünkü ders esnasında çocukların fotoğraflarını çekip yüklemeye kalkışmak dersimi bölmeme neden oluyordu veya dışarıdan bakıldığında hoş bir görüntü oluşturmuyordu. Bende bunun endişelerini yaşadım. Ders esnasında kullanmak diğer taraftan güzel geliyordu. Velilerle ders esnasında ne yapıldığına dair anlık iletilerle göstermek iyi oldu. (Ögrt 11)” şeklinde görüşlerini ifade ederek uygulamanın kullanımı sırasında yaşadıkları sıkıntıları belirtmişlerdir.

4.7.3. Ödül. “Ödül” teması “ödül beklentisi” ve “pekiştireç/puan/ödül” kodlarından oluşmaktadır ve Şekil 5’te gösterilmiştir. Bu kapsamda, öğretmenlerin her iki kod için ifade ettikleri görüşlerden örnek alıntılara bulunmaktadır. “Ödül beklentisi” kodu ile alakalı olarak Öğrt 1 ve Öğrt 3 numaralı öğretmenlerin görüşleri doğrudan alıntılanmıştır ve bu iki öğretmenin görüşlerine benzer görüşler toplam dört öğretmen (Ögrt 5, Öğrt 6, Öğrt 9 ve Öğrt 16) tarafından ortaya konulmuştur.



Şekil 13. Ödül.

“Pekiştireç/Puan/Ödül” kodu ile ilgili olarak Öğrt 16 numaralı öğretmenin görüşüne direk alıntı yapılarak yer verilmiştir. Öğrt 16 numaralı öğretmen görüşüne benzer görüşler toplam 17 öğretmen (Öğrt 2, Öğrt 3, Öğrt 4, Öğrt 5, Öğrt 6, Öğrt 7, Öğrt 8, Öğrt 9, Öğrt 11, Öğrt 12, Öğrt 13, Öğrt 15, Öğrt 17, Öğrt 18, Öğrt 19, Öğrt 20 ve Öğrt 21) tarafından belirtilmiştir.

Uygulamanın ödül beklentisi temasına yönelik Öğrt 6 ile Öğrt 5 ve Öğrt 16 benzer görüşler ifade etmişlerdir:

“Puan alabilmek için eğer saygıysa daha saygılı davrandılar, eğer konuşmamaksa daha az konuştular. Parmak kaldırmaksa parmağını kaldırdılar (Öğrt 6).”diyerek öğrencilerin ödül alabilmeleri için yaptıkları davranışlar hakkında görüşlerini belirtmiştir.

Buna karşın Öğrt 9:

“Ben cevap vereyim ama bana bu uygulamada puan vermeyin diyen öğrenciler oldu.” şeklinde görüşlerini ifade ederek uygulamadan öğrencilerin ödül beklemediğini de belirtmişlerdir.

Öğrt 2 kodlu öğretmen pekiştireç/puan/ödül temasına yönelik “Öğrenciler puan almak için birbirleriyle yarışıyorlar ama tabi ki hiçbir şeyin etki etmediği öğrenciler de var. Bu öğrenciler hatta inadına yapıyor ki puanı düşün. Hem kendi puanının eksilere ne kadar gideceğini görüyor hem de sınıflar içerisinde kötüye gitsinler diye uğraşiyor.” noktalarına değinmiştir.

Diğer bir öğretmenin pekiştireç/puan/ödül temasına yönelik görüşleri ise “Pekiştireçlerin hepsini tek tek değiştirdim. Mesela ödevini evde unutmuş diye bir seçenek yoktu onu ekledim. Ödevinin birini unutmuş diğerini unutmamışsa onu ekledim (Karekök kitabı yoktu ama diğeri var gibi) (Öğrt 3).” yönündedir.

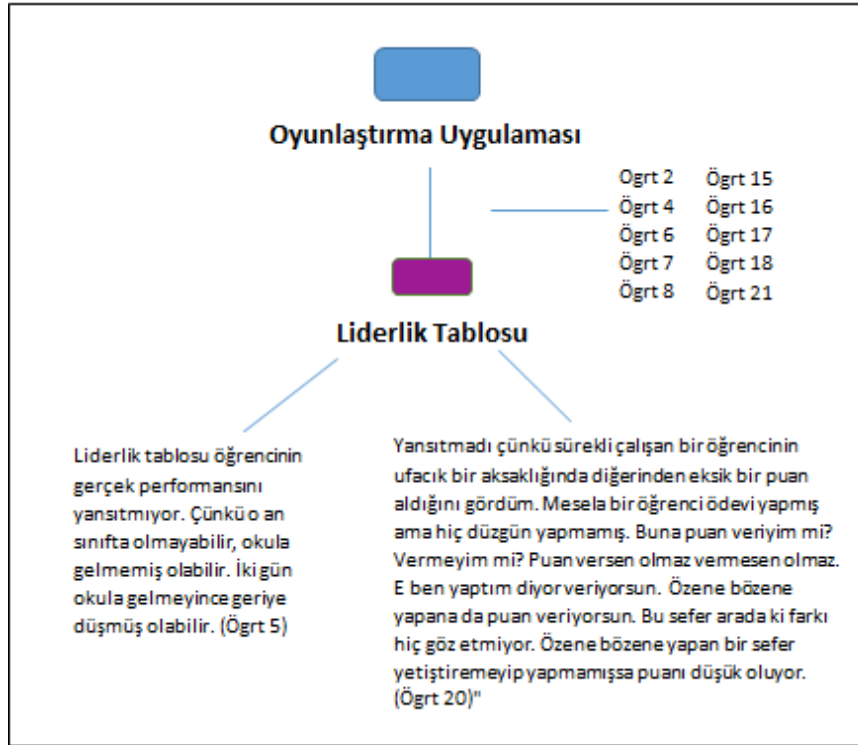
Uygulamanın pekiştireç/puan/ödül temasına yönelik Öğrt 6 ile Öğrt 4, Öğrt 5, Öğrt 7, Öğrt 8, Öğrt 9, Öğrt 13, Öğrt 15, Öğrt 17, Öğrt 19 ve Öğrt 21 benzer görüşler ifade etmişlerdir: “Olanları da kullandım ama genelde çocuklarla birlikte ortak pekiştireçler tayin ettik. Çocuklarda onlara göre kendilerini sınırlasınlar, kontrol altına alsınlar istedik (Öğrt 6).”

Buna karşın Öğrt 11 ve Öğrt 20;

“Puanların bir geri dönüşü olmadı. Ne bir veli bunu neden böyle yaptınız? Veya ben bundan dolayı öğrenciyle şöyle konuştum diye geri bildirimde bulunmadı (Öğrt 11).”

şeklinde görüşünü ifade ederek puanların öğrenci ve veliler için önemli olmadığını belirtmiştir.

4.7.4. Liderlik tablosu. “Liderlik tablosu” teması, öğretmenlerin kullandıkları uygulamanın içerisinde yer alan liderlik tablosu yönü ile ilgili görüşlerinden oluşmaktadır. Bu temayı oluşturma sürecinde herhangi bir kodlama yapılmamış direk temalaştırma yoluna gidilmiştir. Bunun nedeni ise öğretmenlerin uygulamanın içerisinde bulunan liderlik tablosu yönü ile ilgili görüşlerini açık bir şekilde belirtmiş olmasıdır. Tema ve öğretmenlerin liderlik tablosuna yönelik görüşlerine ait örnekler cümleler şeklinde verilmiştir.



Şekil 14. Liderlik Tablosu.

Şekilde görüldüğü gibi, öğretmenler liderlik tablosu teması altında uygulamanın içerisinde yer alan liderlik tablosuna yönelik görüşlerini belirtmişlerdir. Öğrt 5 ve Öğrt 20 kodlu öğretmenlerin görüşlerine benzer görüşler Öğrt 2, Öğrt 4, Öğrt 6, Öğrt 7, Öğrt 8, Öğrt 15, Öğrt 16, Öğrt 17, Öğrt 18 ve Öğrt 21 olmak üzere toplam 12 öğretmen tarafından da ifade edilmiştir.

Liderlik tablosunu derslerinde kullanmamayı tercih eden Öğrt 15:

“O kısmı öğrencilerle hiçbir zaman paylaşmadım çünkü birbirleriyle yarışmalarını istemedim.” diyerek liderlik tablosunun öğrenciler arasında yarışmaya neden olabileceğini düşünmüştür.

Benzer şekilde Öğrt 18:

“Öğrenciler o listenin gerçek oluşuna güvendiler. Bence çok da ona tabi olmamak gerekir. Çünkü her şeyi puanlamak doğru değil o yüzden ben kendime göre düzenledim. Bir süre sonra bu durum öğrencilerde sıkılganlık yaratabilir o yüzden bazı önemli şeyleri ya da önemli hataları puanlamayı tercih ettim.” diyerek liderlik tablosuna çok fazla sınıf içinde önem vermediğini belirtmiştir.

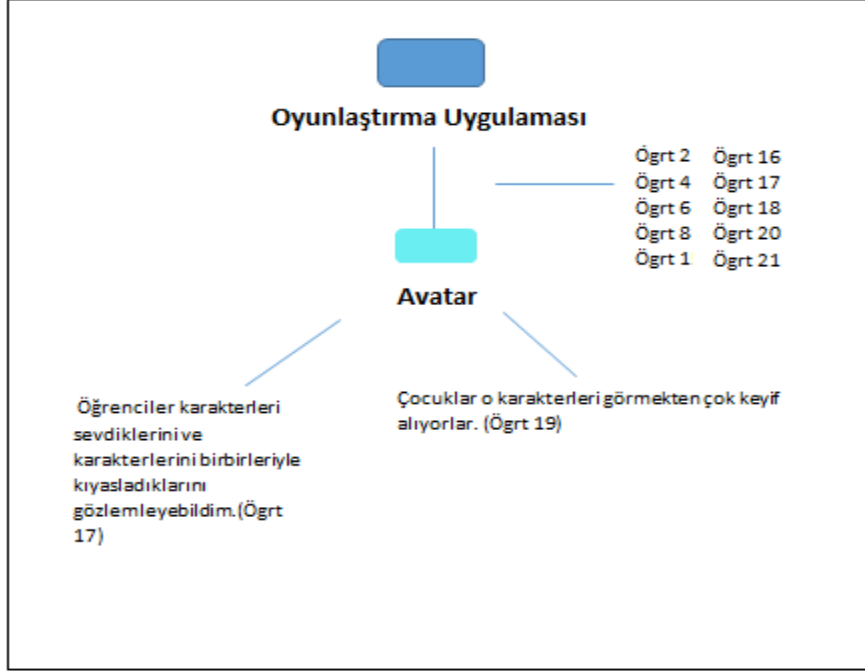
Buna karşın Öğrt 4:

“Çocuklar birbirlerinin puanlarını sürekli kontrol ettiler ve birbirlerini geçmeye çalıştılar. Kendi aralarında 1. 2. 3.”yü oluşturmaya başladılar." şeklinde görüşünü ifade ederek sınıf içerisinde rekabet ortamı oluştuğunu belirtmiştir.

Öte yandan liderlik tablosunun aslında daha çok iyi olan öğrencilere yönelik olduğunu söyleyen Öğrt 21, Öğrt 16 ile benzer görüşleri paylaşmıştır:

“Sorumluluk sahibi olan öğrencilerin performansını yansıtıyor ama bazıları da vurdumduymaz davranıyor o yüzden onları da tam olarak yansıtıyor. Olumlu yönde gayretli olan öğrencileri yansıtıyor (Öğrt21)".

4.7.5. Avatar. “Avatar” teması, öğretmenlerin kullandıkları uygulamanın içerisinde yer alan avatar yönü ile ilgili görüşlerinden oluşmaktadır. Bu temayı oluşturma sürecinde herhangi bir kodlama yapılmamış direk temalaştırma yoluna gidilmiştir. Bunun nedeni ise öğretmenlerin uygulamanın içerisinde oluşturulan avatar yönü ile ilgili görüşlerini açık bir şekilde belirtmiş olmasıdır. Tema ve öğretmenlerin avatara yönelik görüşlerine ait örnekler cümleler şeklinde verilmiştir.



Şekil 15. Avatar.

Şekilde görüldüğü gibi, öğretmenler uygulamanın içerisinde oluşturulan avatara yönelik görüşlerini belirtmişlerdir. Öğrt 17 ve Öğrt 19 kodlu öğretmenlerin görüşlerine benzer görüşler Öğrt 4, Öğrt 5, Öğrt 6, Öğrt 7, Öğrt 8, Öğrt 9, Öğrt 12, Öğrt 13, Öğrt 14, Öğrt 15, Öğrt 18 ve Öğrt 21 olmak üzere toplam 14 öğretmen tarafından da ifade edilmiştir.

Uygulamanın avatar özelliğini kullanmayı tercih eden Öğrt 12:

“Karakterler çok güzel benim bile dikkatimi çekiyor. Onların bile dikkatini çekiyordur.(Öğrt 12)” diyerek avatarların öğrencilerin dikkatlerini çektiğini vurgulamıştır.

Benzer şekilde Öğrt 18:

“7. Sınıflar benim için büyük bir yaş ortalaması ama onlarda eğlenceli buldular.” diyerek öğrencilerin avatarları eğlenceli bulduklarını belirtmiştir.

Buna karşın Öğrt 4:

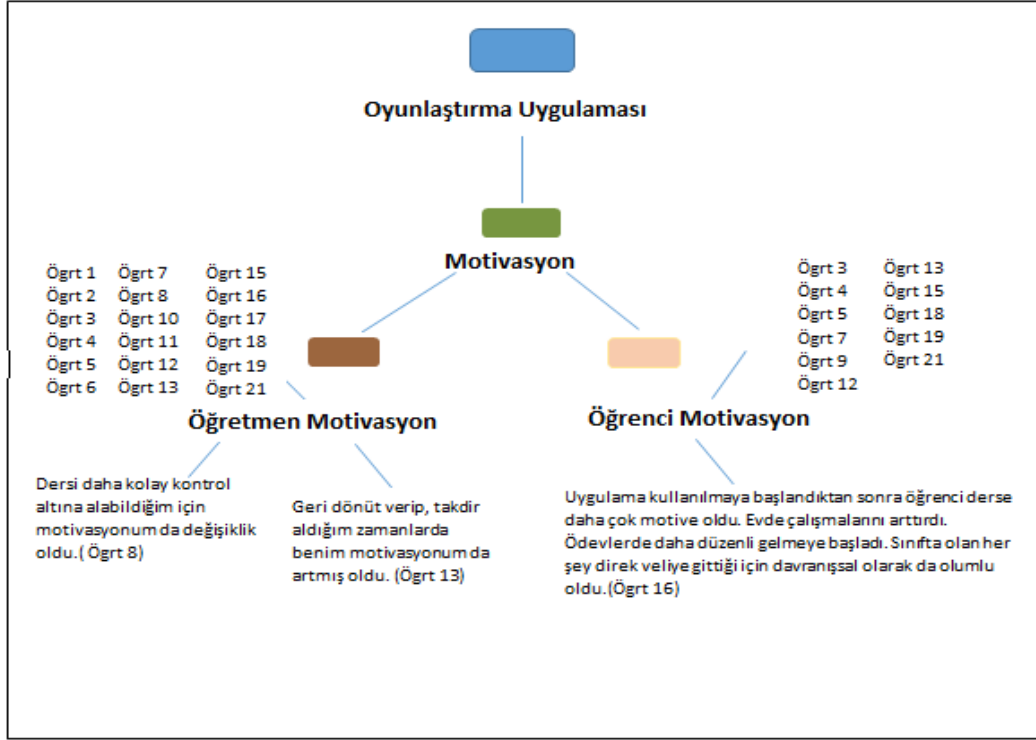
“4. Sınıf öğrencilerinin yaş gruplarına uygun ama 6 ve üzeri için sıkı oluyor hatta 7 ve üzeri öğrenciler için diyebilirim. Onlar bu karakterleri çok çocuksu buluyorlar. “diyerek öğrencilerin sınıf seviyelerinin artmasıyla avatlara olan ilgilerinin azaldığını belirtmiştir.

Öte yandan liderlik tablosunun aslında daha çok iyi olan öğrencilere yönelik olduğunu söyleyen Öğrt 13 ile Öğrt 9, Öğrt 14 ve Öğrt 21 benzer görüşleri paylaşmıştır:

“5. sınıfa kadar uygun olduklarını düşünüyorum. 6. Sınıflara uygun olduğunu düşünmüyorum çünkü onlar kendilerini daha çok genç grubu olarak gördükleri için bu karakterleri çocuksu buluyorlar (Öğrt 13)”.

4.7.6. Motivasyon. “Motivasyon” teması “öğretmen motivasyon” ve “öğrenci motivasyon” kodlarından oluşmaktadır ve Şekil 8’de gösterilmiştir. Bu kapsamda, öğretmenlerin her iki kod için ifade ettikleri görüşlerden örnek alıntılara bulunmaktadır. “öğretmen motivasyon” kodu ile alakalı olarak Öğrt 8 ve Öğrt 13 numaralı öğretmenlerin görüşleri doğrudan alıntılanmıştır ve bu iki öğretmenin görüşlerine benzer görüşler toplam on sekiz öğretmen (Öğrt 1, Öğrt 2, Öğrt 3, Öğrt 4,

Öğrt 5, Öğrt 6, Öğrt 7, Öğrt 10, Öğrt 11, Öğrt 12, Öğrt 15, Öğrt 16, Öğrt 17, Öğrt 18, Öğrt 19 ve Öğrt 21) tarafından ortaya konulmuştur.



Şekil 16. Motivasyon.

“Öğrenci motivasyon” kodu ile ilgili olarak Ögrt 16 numaralı öğretmenin görüşüne direk alıntı yapılarak yer verilmiştir. Ögrt 16 numaralı öğretmen görüşüne benzer görüşler toplam on bir öğretmen (Ögrt 3, Ögrt 4, Ögrt 5, Ögrt 7, Ögrt 9, Ögrt 12, Ögrt 13, Ögrt 15, Ögrt 18, Ögrt 19 ve Ögrt 21) tarafından belirtilmiştir.

Uygulamanın öğretmen motivasyonuna olan etkisi ile ilgili Ögrt 2:

“4. sınıflarda bu uygulama kullanılmaya başlandıktan sonra olaya bayıldım. Çünkü çok fazla ses yapıyorlardı artık ses yapmamaya başladılar. Bu durum ciddi bir şekilde azaldı. Test çözmeye başladılar. Zaman tutuyorsun mesela soruyu çözmek için hepsi birlikte oturup çözemeye başlıyorlar. Bu durumlar beni de çok etkiledi mesela önceden geri geri gidiyorken sınıfa girerken geri gitmemeye başladım. Tabi ki o yönden çok iyiydi (Ögrt 2)” diyerek uygulamanın öğretmen motivasyonu ile ilgili noktalara değinmiştir.

Benzer şekilde Ögrt 4, Ögrt 12, Ögrt 14, Ögrt 16, Ögrt 18, Ögrt 19 ve Ögrt 21: “Motivasyonumda değişiklik oldu. Sınıf daha sessiz olduğu için daha iyi ders anlattım (Ögrt 4).” diyerek uygulamanın öğretmen motivasyonu üzerinde ki olumlu etkilerini belirtmiştir.

Öte yandan uygulamanın öğretmenlerin motivasyonları üzerinde etkisi olmadığını söyleyen Öğrt 11 ile Öğrt 1 benzer görüşleri paylaşmıştır:

“Oluşturmadı ama etkin bir kullanımı olsaydı oluşturabilirdi. Pekiştireçler üzerinde çalışıp daha etkin hale getirebilirdim. Oda beni motive ederdi (Öğrt 11).”

Uygulamanın öğrenci motivasyonu ile ilgili görüşlerini belirten Öğrt 21:

“Öğrencilerin davranışlarında olumlu yönde değişimler oldu. Biraz daha dikkatli davranmaya başladılar. Bir şeyi yaparken yanlış yaparım endişeleri oluştu o yüzden daha dikkatli oldular (Öğrt 21).” diyerek uygulamanın öğrenciler üzerinde ki olumlu etkisini belirtmiştir.

Benzer şekilde Öğrt 3 ve Öğrt 4:

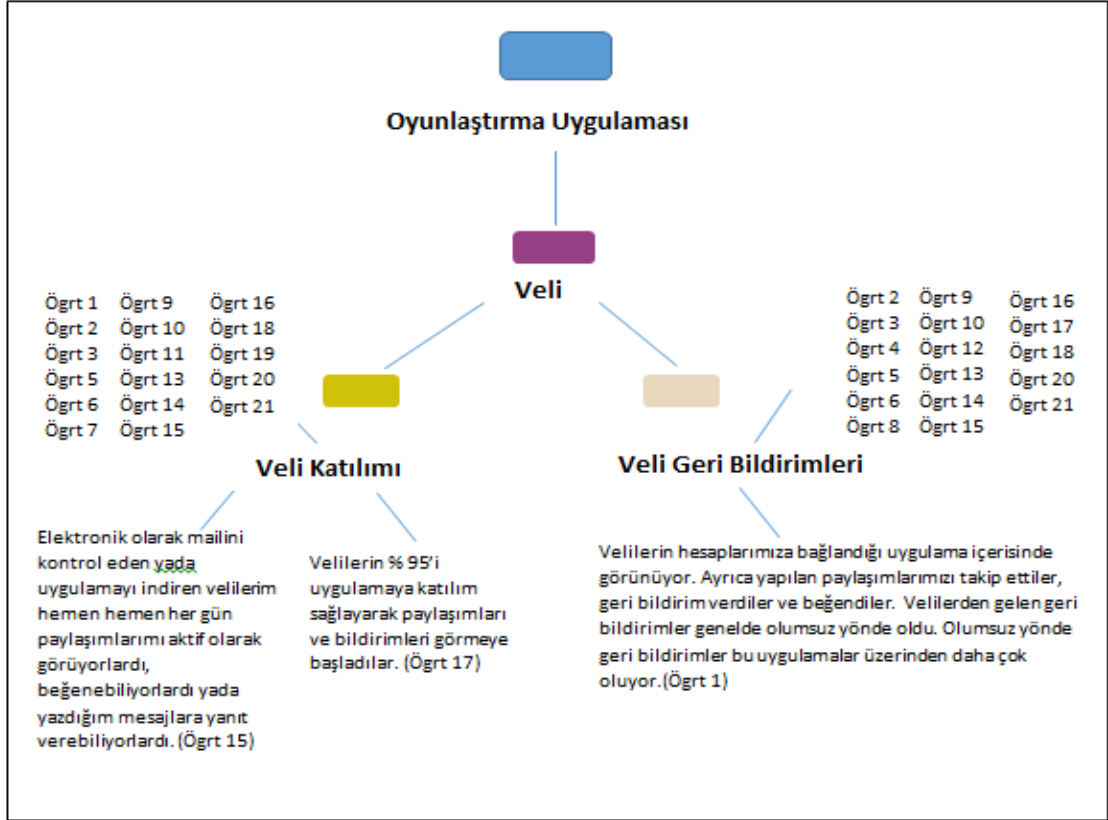
“Motive açısından fark oldu. Yani motive oldular. Bir şey olduğunda “benimde fotoğrafımı çekip koyar mısınız?” annem görsün, Bu etkinlikte bende bulunayım, bende olayım şeklinde motive etti (Öğrt 3).” diyerek uygulamanın öğrenciler üzerinde ki etkilerini vurgulamıştır.

Öğrenci motivasyonu ile ilgili uygulamanın olumlu yönlerinden bahseden Öğrt 7 ile Öğrt 5, Öğrt 9, Öğrt 12, Öğrt 13, Öğrt 15, Öğrt 18 ve Öğrt 19 benzer görüşleri paylaşmıştır:

“Uygulamayı kullanmadan önce öğrenciyi bu anlamda olumlu yönde motive edeceğimiz bir programımız yoktu ama kullanmaya başladıktan sonra çocuklar kendileri de artık görebildikleri için puanlamaları ve orada ki karakterleri de biraz benimsediler aslında o yüzden olumlu yönde değişiklikler gözlemledik (Öğrt 7).”

4.7.7. Veli. “Veli “ teması “veli katılımı” ve “veli geri bildirimleri” kodlarından oluşmaktadır ve Şekil 8”de gösterilmiştir. Bu kapsamda, öğretmenlerin her iki kod için ifade ettikleri görüşlerden örnek alıntılara bulunmaktadır. “Veli katılımı” kodu ile alakalı olarak Öğrt 15 ve Öğrt 17 numaralı öğretmenlerin görüşleri doğrudan alıntılanmıştır. Bu iki öğretmenin görüşlerine benzer görüşler toplam on

sekiz öğretmen (Öğrt 1, Öğrt 2, Öğrt 3, Öğrt 5, Öğrt 6, Öğrt 7, Öğrt 9, Öğrt 10, Öğrt 11, Öğrt 13, Öğrt 14, Öğrt 15, Öğrt 16, Öğrt 18, Öğrt 19, Öğrt 20 ve Öğrt 21) tarafından ortaya konulmuştur.



Şekil 17. Veli.

“Veli geri bildirimleri” kodu ile ilgili olarak Ögrt 1 numaralı öğretmenin görüşüne direk alıntı yapılarak yer verilmiştir. Ögrt 1 numaralı öğretmen görüşüne benzer görüşler toplam on sekiz öğretmen (Ögrt 2, Ögrt 3, Ögrt 4, Ögrt 5, Ögrt 6, Ögrt 8, Ögrt 9, Ögrt 10, Ögrt 12, Ögrt 13, Ögrt 14, Ögrt 15, Ögrt 16, Ögrt 17, Ögrt 18, Ögrt 20 ve Ögrt 21) tarafından belirtilmiştir.

Uygulamaya veli katılımı ile ilgili görüşünü belirten Ögrt 5:

“Velilerim fazlasıyla katılıyordu. Hatta Facebook takibi gibi bir durum oluyor. Fotoğrafları beğenmeleri, oradan konuşmamız, mesajlaşmamız gibi. Bir zaman sonra veliler daha aktif katılmaya başladı çünkü geri bildirim çok hızlı oluyor ClassDojo’da (Ögrt 5).” diyerek uygulamaya veli katılımının yüksek olduğunu vurgulamıştır.

Benzer şekilde Ögrt 21:

“İlk etapta biraz yavaştı. Daha doğrusu azdı. Veliler öğrencilerin yaptıklarını ve katılımlarını görünce katılım oranları arttı. Tüm veliler bu işin içine girdi diyebilirim.” diyerek uygulamanın kullanım amacını anlayan velilerin uygulamaya katılma oranlarının yükseldiğini belirtmiştir.

Buna karşın Ögrt 9:

“Veli katılımı kötüydü. Hepsi katılmadı. 2/3 oranında bir katılım oldu. Ben uygulamayı kullanmaya başlarken çok heyecanlıydım. Bütün velilere ulaşabileceğim, hepsiyle haberleşebileceğim diye düşünmüştüm ama telefonla da bu uygulamayla da ulaşamadığım veliler oldu.”diyerek uygulamaya velilerin katılımının tam olmadığını belirtmiştir.

Öte yandan uygulamaya veli katılımının az olduğunu söyleyen Ögrt 20 ile Ögrt 3, Ögrt 6, Ögrt 9, ve Ögrt 16 benzer görüşleri paylaşmıştır:

“Bakmadılar bile. Pek çok veli ClassDojo’ya katılmadı. Yok telefonumu kaybettim, ben kayıttan çıkmıştım diyen, hiç bakmayan, araştırmayan veliler vardı (Ögrt 20).”

Uygulama ile ilgili veli geri bildirimleri teması altında görüşlerini belirten Ögrt 5:

“Selamlaştık, teşekkür ettiler, mesajlarını kolaylıkla iletiler. Daha sıcak bir ortam oldu diye düşünüyorum (Ögrt 9).” diyerek uygulamayı kullanan velilerin öğretmenlere yaptıkları geri bildirimlerini belirtmişlerdir.

Benzer şekilde Ögrt 2 ve Ögrt 3:

“Bazıları çocuklarının fotoğraflarını görmeyince benim çocuğum nerede? Diye soruyor, tepki veriyor. Güzeldi oradan mesajlaştık, iyiydi (Ögrt 2)” diyerek uygulamaya veli geri bildirimlerinin nasıl olduğunu belirtmiştir.

Buna karşın Ögrt 4:

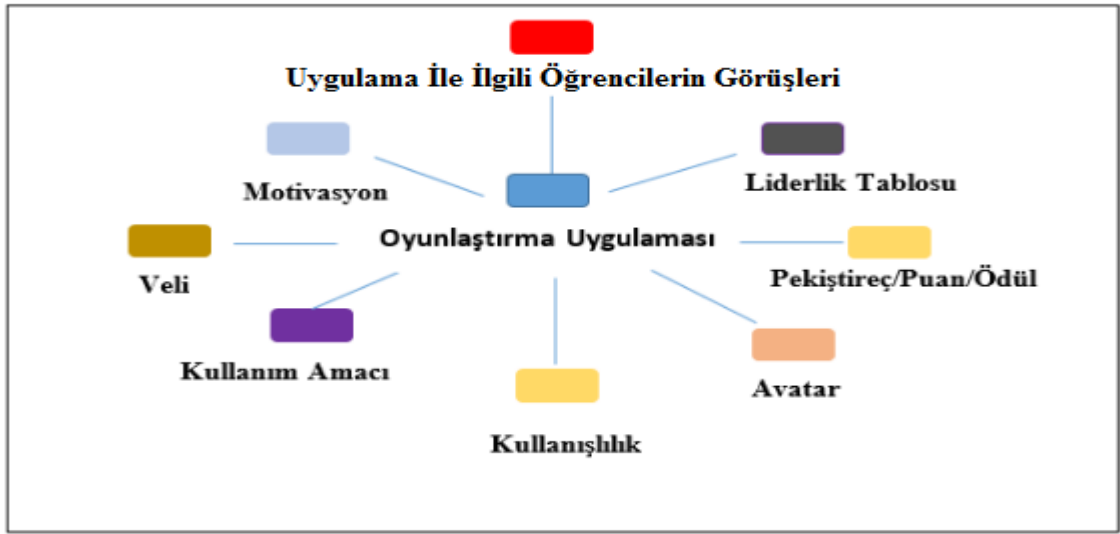
“Velilerin çok çabuk geri bildirimde bulunması ve mesajlaşması biraz sıkıntı yaratıyor. Çünkü her şeyin içine dahil oluyorlar (Ögrt 4).”diyerek uygulamayı kullanan velilerin yapmış oldukları geri bildirimlerin öğretmenler üzerinde olumsuz etki yarattığını belirtmiştir.

Öte yandan uygulamaya veli katılımının az olduğunu söyleyen Ögrt 6 ile Ögrt 12 benzer görüşleri paylaşmıştır:

“Zaman zaman çocuklarla ilgili bildirimler yolladığımda velilerden de geri bildirimler rica ettim ama velilerden ne yazılı ne sözlü olarak geri bildirim hiç gelmedi. Dolayısıyla velilerin bu konuyu fark etmediğini de görmüş olduk (Ögrt 6).”

4.8. Kullanılan Oyunlaştırma Uygulamasına Yönelik Öğrencilerin Görüşleri Nedir? Araştırma Sorusuna İlişkin Öğrenci Bulguları

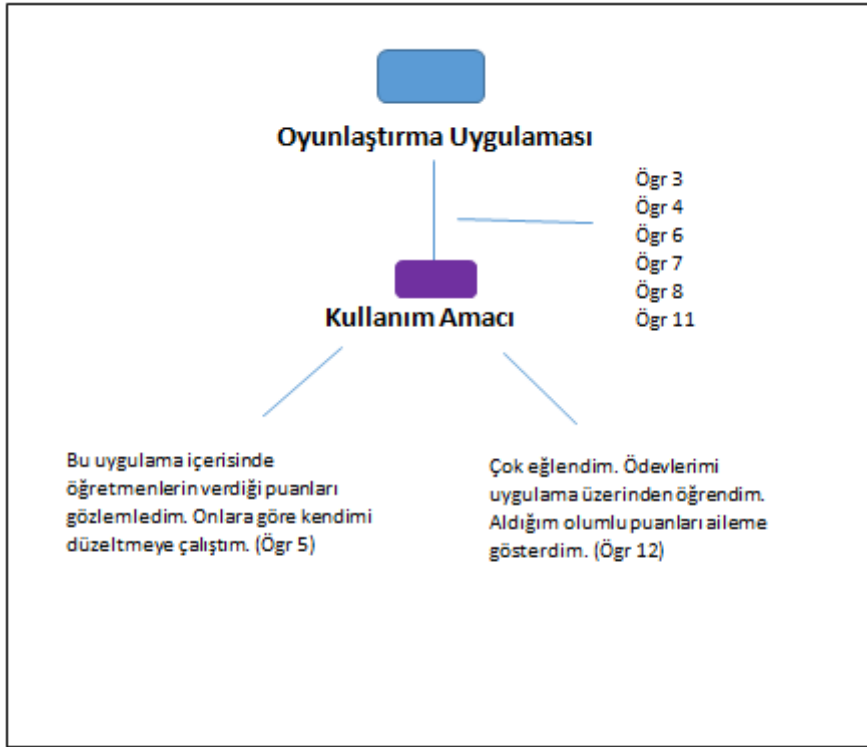
Dokuzuncu araştırma sorusu kapsamında, oyunlaştırma uygulaması ile ilgili uygulamayı kullanan 12 öğrenciye sürece ilişkin görüşleri sorulmuştur. Elde edilen verilere ilişkin tümevarımsal içerik analizi yapılmıştır. Bu analiz sonucunda belirlenen temalara ait kodlar ve ayrıntılı bulgular, alt başlıklar halinde ayrı ayrı belirtilmiştir.



Şekil 18. Uygulama ile ilgili öğrencilerin görüşleri.

Kullanılan oyunlaştırma uygulamasına yönelik öğrencilerin görüşleri yedi tema altında toplanmıştır. Bu temalar; “kullanım amacı”, “kullanışlılık”, “pekiştireç/puan/ödül”, “liderlik tablosu”, “avatar”, “motivasyon” ve “veli katılımı”dır. Bu temalar altında öğrencilerin kullanılan oyunlaştırma uygulaması ile ilgili düşünceleri, bu uygulamanın kullanılması ile ilgili öğrencilerin; öğrenciler, öğretmenler ve veliler üzerindeki etkileri ile ilgili görüşlerini nasıl ifade ettikleri ortaya konulmuştur.

4.8.1. Kullanım amacı. “Kullanım amacı” teması, öğrencilerin kullanılan uygulamayı hangi amaçla kullandıklarına yönelik görüşlerden oluşmaktadır. Bu temayı oluşturma sürecinde herhangi bir kodlama yapılmamış direk temalaştırma yoluna gidilmiştir. Bunun nedeni ise öğrencilerin uygulama ile ilgili görüşlerini açık bir şekilde belirtmiş olmasıdır. Tema ve öğrencilerin kullanım amacına yönelik görüşlerine ait örnek alıntılar şekilde verilmiştir.



Şekil 19. Kullanım amacı.

Şekilde görüldüğü gibi, öğrenciler kullanım amacı teması altında uygulamanın kullanım amacına yönelik görüşlerini belirtmişlerdir. Ögr 5 ve Ögr 12 kodlu öğrencilerin görüşlerine benzer görüşler Ögr 3, Ögr 4, Ögr 6, Ögr 7, Ögr 8 ve Ögr 11 olmak üzere toplam 6 öğrenci tarafından da ifade edilmiştir.

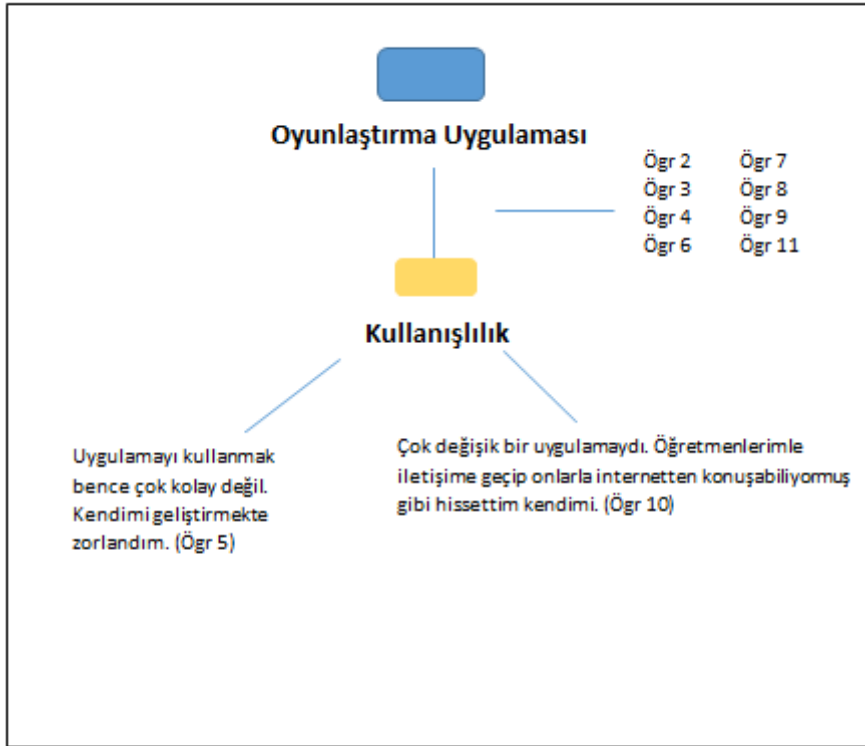
Uygulamayı kullanım amacını belirten Ögr 6:

“Kendi eksiklerimi ve iyi yaptığım şeyleri gösterdi. Bu sayede kendi iyi yaptıklarımı ve hobi alanlarımı seçebildim. Kötü yaptığım işleri düzeltmeye çalıştım. Bu sayede daha başarılı bir öğrenci oldum (Ögr 6).” diyerek uygulamanın kendi üzerinde oluşturduğu etkileri belirtmiştir.

Benzer şekilde Ögr 3, Ögr 4, Ögr 7, Ögr 8, Ögr 11 ve Ögr 12:

“Çok eğlendim. Ödevlerimi uygulama üzerinden öğrendim. Aldığım olumlu puanları aileme gösterdim (Ögr 12).” diyerek uygulamanın kullanım amacını belirtmiştir.

4.8.2. Kullanışlılık. “Kullanışlılık” teması, öğrencilerin kullandıkları uygulamanın kullanılabilirliği yönüyle ilgili görüşlerinden oluşmaktadır. Bu temayı oluşturma sürecinde herhangi bir kodlama yapılmamış direkt temalaştırma yoluna gidilmiştir. Bunun nedeni ise öğrencilerin uygulamanın kullanılabilirliği ile ilgili görüşlerini açık bir şekilde belirtmiş olmasıdır. Tema ve öğrencilerin kullanım amacına yönelik görüşlerine ait örnekler cümleler şeklinde verilmiştir.



Şekil 20. Kullanışlılık.

Şekilde görüldüğü gibi, öğrenciler kullanım amacı teması altında uygulamanın kullanım amacına yönelik görüşlerini belirtmişlerdir. Ögr 5 ve Ögr 10 kodlu öğrencilerin görüşlerine benzer görüşler Ögr 2, Ögr 3, Ögr 4, Ögr 6, Ögr 7, Ögr 8, Ögr 9 ve Ögr 11 olmak üzere toplam 8 öğrenci tarafından da ifade edilmiştir.

Uygulamanın kullanılabilirlik teması ile ilgili görüşlerini belirten Ögr 2: “Dikdörtgen bir kâğıt vardı. Kâğıdın üzerinde öğretmenlerim adı yazıyordu canavarlar vardı. Canavarların yanında ki numaraları girdim, oldu (Ögr 2).” diyerek uygulamayı kullanım şeklini belirtmiştir.

Uygulamanın kullanılabilirlik temasının farklı bir özelliğini belirten Öğr 6:

“ClassDojo kullanırken deneyimlerim bazen iyi bazen de kötü oldu. Ödevlerimi evde unuttuğum zamanlar oluyor o zamanda eksi alıyorum. Eksi aldığım da motivasyonum düşüyor. Motivasyonumu arttırmam gerektiğini hissediyorum. O da beni acayip yorduğu için zorlanıyorum. Fakat yine de kullanmaktan mutluyum (Öğr 6).” diyerek uygulamanın kullanılabilirliği ile ilgili noktalara değinmiştir.

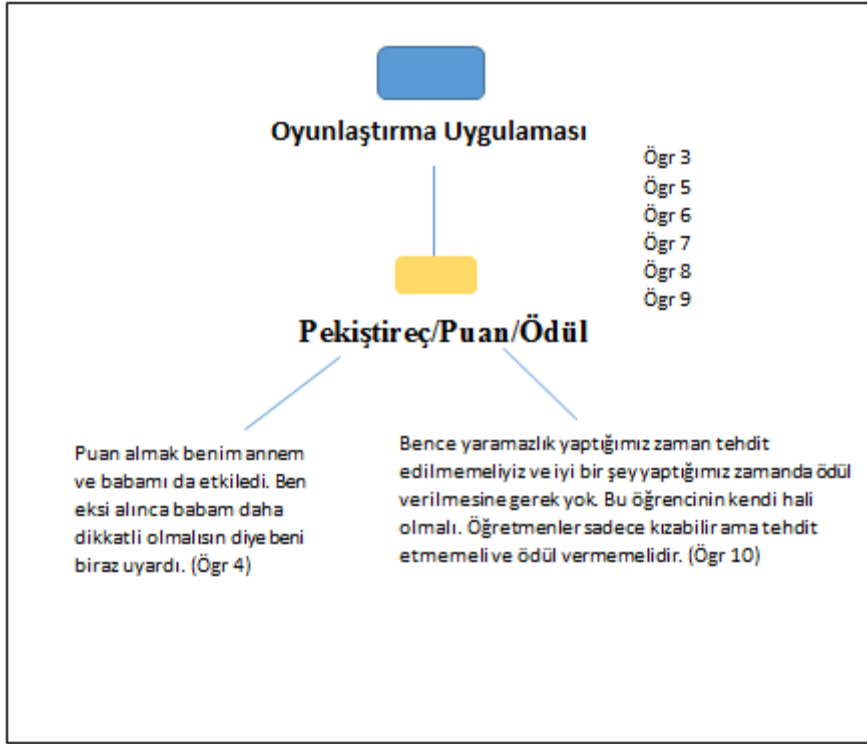
Buna karşın Öğr 3:

“Benim iPad”im de ki uygulamada isteğim her şeyi göremiyorum çünkü öğrenci hesaplarında bir tuş eksikmiş (Öğr 3).” diyerek uygulamanın kullanılabilirliği ile ilgili görüşlerini belirtmiştir.

Öte yandan uygulamaya veli katılımının az olduğunu söyleyen Öğr 5 ile Öğr 7 benzer görüşleri paylaşmıştır:

“Kolay değil çünkü çoğu şeye yükleyemedim. Mesela iPad”ime yükleyemedim. Babamın telefonuna da yüklenemedi sadece annemin telefonuna yüklendi (Öğr 7).”

4.8.3. Pekiştirme/Puan/Ödül. “Pekiştirme/Puan/Ödül” teması, öğrencilerin kullandıkları uygulamanın pekiştirme/puan/ödül yönüyle ilgili görüşlerinden oluşmaktadır. Bu temayı oluşturma sürecinde herhangi bir kodlama yapılmamış direkt olarak temalaştırma yoluna gidilmiştir. Bunun nedeni ise öğrencilerin uygulamanın kullanılabilirliği ile ilgili görüşlerini açık bir şekilde belirtmiş olmasıdır. Tema ve öğrencilerin pekiştirme/puan/ödüle yönelik görüşlerine ait örnekler cümleler şeklinde verilmiştir.



Şekil 21. Pekiştirici/puan/ödül.

Şekilde görüldüğü gibi, öğrenciler pekiştirici/puan/ödül teması altında uygulamanın pekiştirici/puan/ödüle yönelik görüşlerini belirtmişlerdir. Ögr 4 ve Ögr 10 kodlu öğrencilerin görüşlerine benzer görüşler Ögr 3, Ögr 5, Ögr 6, Ögr 7, Ögr 8 ve Ögr 9 olmak üzere toplam 6 öğrenci tarafından da ifade edilmiştir.

Uygulamanın pekiştirici/puan/ödül teması ile ilgili görüşlerini belirten Ögr 7: “İki kişi arasında yarışma ortamı yarattı. Biri puan aldı diğeri evde test biriktirip getirdi bu duruma arkadaşlarım hile yapıyor hocam diye tepki gösterdi. Bu şekilde davranan arkadaşlarım puan aldıkça hareketlerini yapmaya devam ettirdiler ve puan yarışı yapmaya başladılar (Ögr 7).” diyerek öğrencilerin nasıl puan aldığını belirtmiştir.

Benzer şekilde Ögr 8 ve Ögr 9:

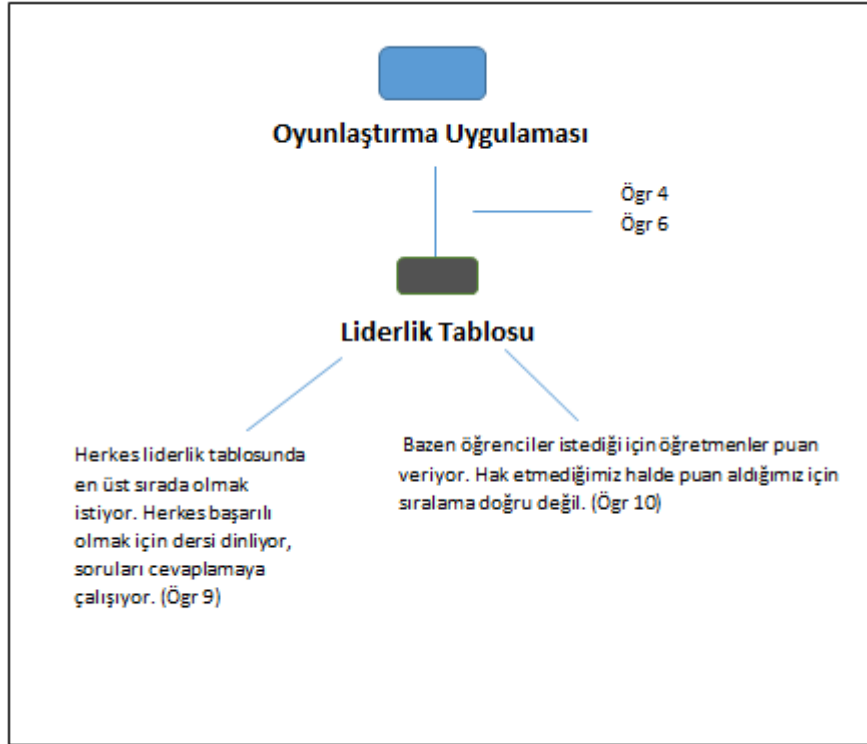
“Biz etkinlik yapmak için hazırlanırken öğretmenimiz çalışanlara +5 puan çalışmayanlara da -5 puan veriyordu. Bu da bizi iyi etkiliyordu (Ögr 8)” diyerek uygulama içerisinde öğrencilerin puan aldıkları noktaları belirtmiştir.

Buna karşın Ögr 5:

“Puan almaktan pek mutlu olmadım çünkü ben bu uygulamayı biraz gereksiz buluyorum. Çünkü öğretmenler ClassDojo’yla bizi biraz zorluyorlar. Mesela hikâyeyi

doğru dözgün yazamıyordum. Öğretmen de bana hadi hadi dözşün bulursun dedi. Ben de bundan etkilendim (Öğr 5).” diyerek uygulamayı kullanarak puan almanın öğrenciler üzerinde olumsuz etki yarattığını belirtmiştir.

4.8.4. Liderlik Tablosu. “Liderlik tablosu” teması, öğrencilerin kullandıkları uygulamanın içerisinde yer alan liderlik tablosu yönü ile ilgili görüşlerinden oluşmaktadır. Bu temayı oluşturma sürecinde herhangi bir kodlama yapılmamış direk temalaştırma yoluna gidilmiştir. Bunun nedeni ise öğrencilerin uygulamanın içerisinde bulunan liderlik tablosu yönü ile ilgili görüşlerini açık bir şekilde belirtmiş olmasıdır. Tema ve öğrencilerin liderlik tablosuna yönelik görüşlerine ait örnekler cümleler şekilde verilmiştir.

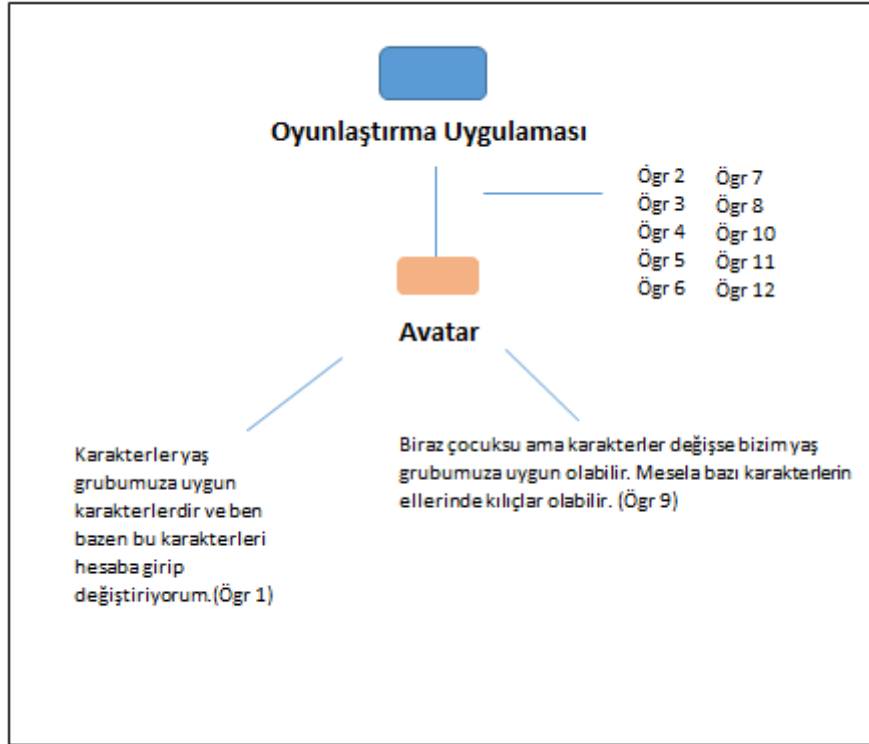


şekil 22. Liderlik tablosu.

şekilde görüldüğü gibi, öğrenciler liderlik tablosu teması altında uygulamanın içerisinde yer alan liderlik tablosuna yönelik görüşlerini belirtmişlerdir. Öğr 9 ve Öğr 10 kodlu öğrencilerin görüşlerine benzer görüşler Öğr 4 ve Öğr 6 olmak üzere toplam 2 öğrenci tarafından da ifade edilmiştir.

Uygulama içerisinde yer alan liderlik tablosunun öğrenciler arasında rekabet ortamını yarattığı görüşünü belirten Öğr 6 ile Öğr 4 benzer görüşleri paylaşmıştır: “Her zaman derslerde ben seni geçeceğim diye rekabet ortamı vardı. Bu rekabetin üzerine daha samimi bir rekabet kattı (Öğr 6).”

4.8.5. Avatar. “Avatar” teması, öğrencilerin kullandıkları uygulamanın içerisinde yer alan avatar yönü ile ilgili görüşlerinden oluşmaktadır. Bu temayı oluşturma sürecinde herhangi bir kodlama yapılmamış direk temalaştırma yoluna gidilmiştir. Bunun nedeni ise öğrencilerin uygulamanın içerisinde oluşturulan avatar yönü ile ilgili görüşlerini açık bir şekilde belirtmiş olmasıdır. Tema ve öğrencilerin avatare yönelik görüşlerine ait örnekler cümleler şeklinde verilmiştir.



Şekil 23. Avatar.

Şekilde görüldüğü gibi, öğrenciler uygulamanın içerisinde oluşturulan avatare yönelik görüşlerini belirtmişlerdir. Öğr 1 ve Öğr 9 kodlu öğrencilerin görüşlerine benzer görüşler Öğr 2, Öğr 3, Öğr 4, Öğr 5, Öğr 6, Öğr 7, Öğr 8, Öğr 10, Öğr 11, ve Öğr 12 olmak üzere toplam 10 öğrenci tarafından da ifade edilmiştir.

Uygulama içerisinde yer alan avatarlar ile ilgili görüşlerini belirten Öğr 6:

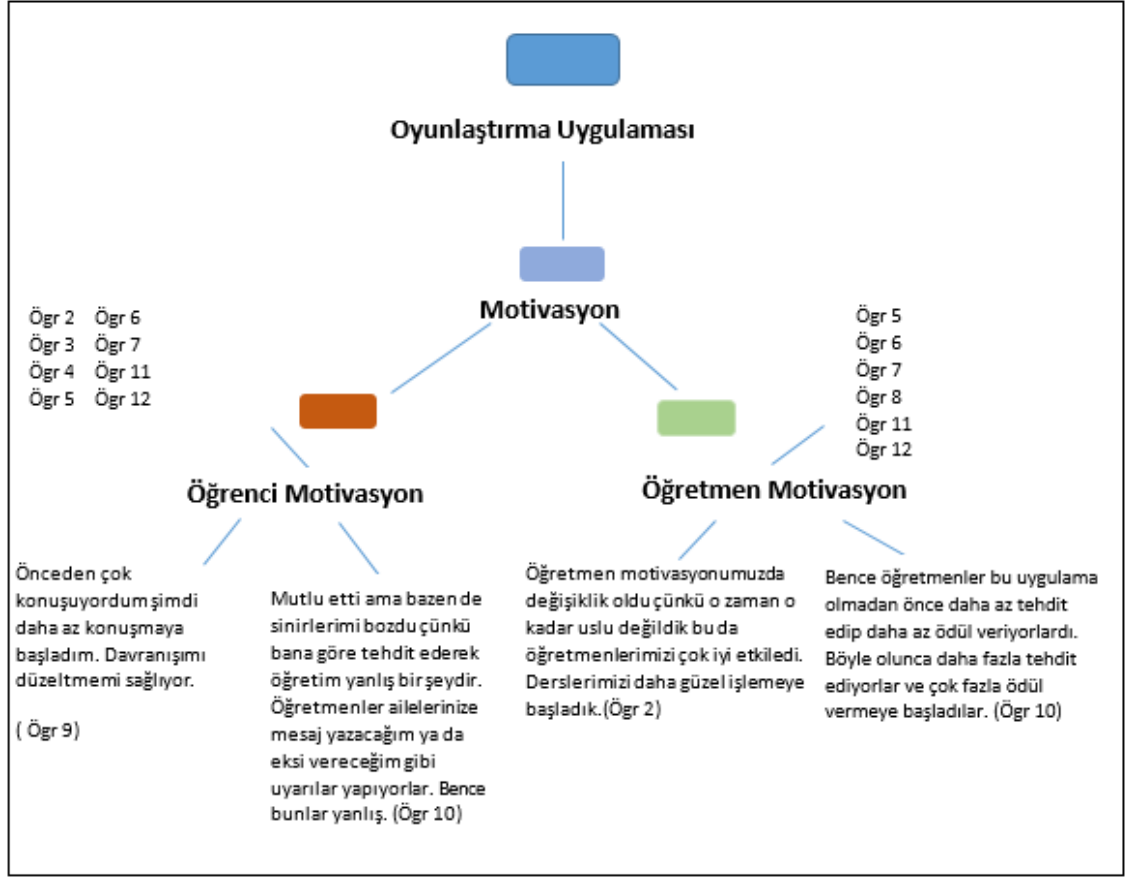
“Karakterler çok güzel. Kendi karakterlerini ayarlayabiliyorsun. Kendi ruhunu oluşturabiliyorsun (Ögr 6).” diyerek avatarlarla ilgili özelliklere değinmiştir.

Benzer şekilde Ögr 8:

“Ben tel tedavisi görmeden önce başka bir karakter kullanıyordum. Tedavi görmeye başladıktan sonra kendime diş telleri olan bir karakter seçebildim. Bence bu güzel oldu ve bununda beni yansıttığını düşünüyorum (Ögr 8). ” diyerek uygulama içerisinde yer alan avatarların kullanım şeklinden bahsetmiştir.

Uygulamaya içerisinde yer alan avatarların özelliklerinden bahseden Ögr 12 ile Ögr 2, Ögr 3, Ögr 4, Ögr 5, Ögr 7, Ögr 10 ve Ögr 11 benzer görüşleri paylaşmıştır: “Ben canavar olmalarını çok sevdim. Çok sevimliler ve ben dikkatimi onlara veriyorum. Kendi karakterimi değiştirip daha güzel bir karakter yapabildim (Ögr 12).”

4.8.6. Motivasyon. “Motivasyon” teması “öğrenci motivasyon” ve “öğretmen motivasyon” kodlarından oluşmaktadır ve Şekil 8’de gösterilmiştir. Bu kapsamda, öğrencilerin her iki kod için ifade ettikleri görüşlerden örnek alıntılara bulunmaktadır. “öğrenci motivasyon” kodu ile alakalı olarak Ögr 9 ve Ögr 10 numaralı öğrencilerin görüşleri doğrudan alıntılanmıştır ve bu iki öğrencinin görüşlerine benzer görüşler toplam dokuz öğrenci (Ögr 2, Ögr 3, Ögr 4, Ögr 5, Ögr 6, Ögr 7, Ögr 10, Ögr 11 ve Ögr 12) tarafından ortaya konulmuştur.



Şekil 24. Motivasyon.

“Öğretmen motivasyon” kodu ile ilgili olarak Öğr 2 ve Öğr 10 numaralı öğrencinin görüşüne direk alıntı yapılarak yer verilmiştir. Öğr 2 ve Öğr 10 numaralı öğrenci görüşüne benzer görüşler toplam 6 öğrenci (Öğr 5, Öğr 6 Öğr 7, Öğr 8, Öğr 11, ve Öğr 12) tarafından belirtilmiştir.

Uygulamanın motivasyon teması altında yer alan öğrenci motivasyon kodu ile ilgili görüşlerini belirten Öğr 6:

“Çok motive oldum çünkü insan böyle bir durumda kendini tutamayıp mutlu oluyor. Bu uygulama da zaten öğrencilerin derse olan sevgisi ve katılımını artırıyor (Öğr 6).” diyerek uygulamayı kullanan öğrencilerin motivasyonları ile ilgili olumlu noktalara değinmiştir.

Öğr 7 kodlu öğrencinin öğrenci motivasyonu ile ilgili görüşleri ise:

“Bence sosyal medya gibi bir şey bu ClassDojo ve öğretmenlerin velilere bilgi sunmasını sağlıyor. Kullanılması beni mutlu etti (Öğr 7).“ yönündedir.

Benzer şekilde Öğr 2, Öğr 3, Öğr 4, Öğr 11 ve Öğr 12:

“Bence öğrenciler daha olumlu davranışlar göstermeye başladılar. Derslerde konuşmamaya başladılar. Ödevlerini zamanında yaptılar (Ögr 12)” diyerek uygulamanın kullanılmasının öğrenci motivasyonu üzerinde ki etkilerinden bahsetmiştir.

Buna karşın Ögr 5:

“Uygulamanın kullanılması beni çok mutlu etmedi. Çünkü adil olmayan bir sistemi var. Çünkü bir kişi yaramazlığı yapıyor ve tüm sınıf etkileniyor (Ögr 5).” diyerek uygulamanın öğrenci motivasyonu ile ilgili olumsuz yönlerinden bahsetmiştir.

Uygulamanın kullanılmasının öğretmen motivasyonları üzerinde ki etkilerini belirten Ögr 6:

“Öğretmenler daha rahat ders anlatmaya başladı ve böyle olunca ders süreleri kısaldı. Öğretmenler bir konuyu daha kısa sürede anlatmaya başladı. Böyle olunca daha çok oyun oynamaya ve çizgi film izlemeye vakit bulduk bu sayede öğretmen ve öğrenci arasındaki ilişkiler daha iyi oldu (Ögr 6).” diyerek olumlu noktalara değinmiştir.

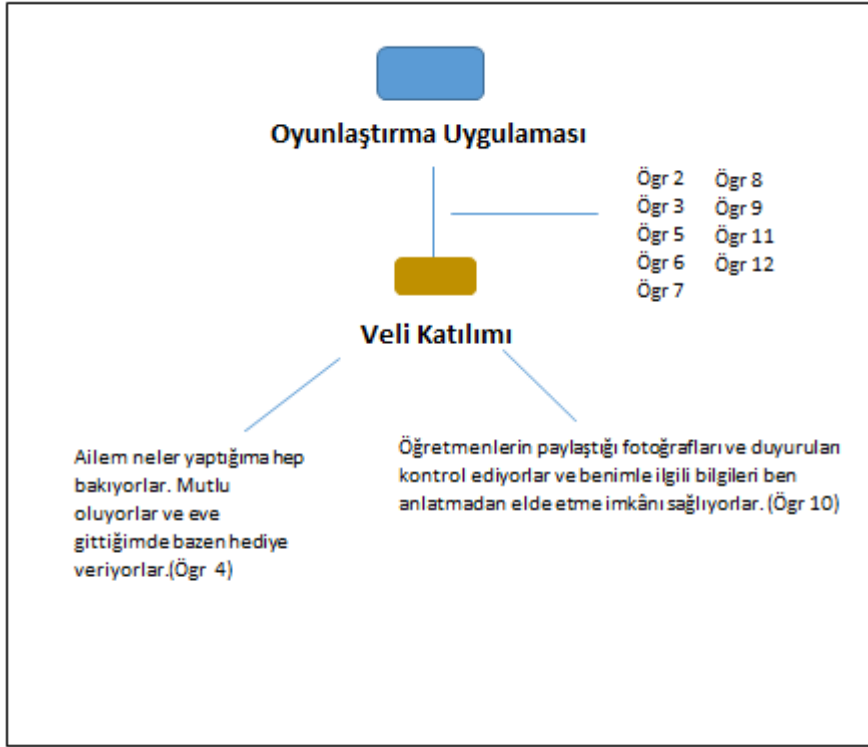
Benzer şekilde Ögr 5, Ögr 8 ve Ögr 12:

“Eskiden bize çok az öğretiyorlardı şimdi daha çok öğretmeye çalışıyorlar. 2 konu öğreniyorsak şimdi 3, 4 konu öğretmeye başladı (Ögr 5).” diyerek uygulamanın öğretmen motivasyonları üzerinde ki etkilerini belirtmiştir.

Buna karşın Ögr 7:

“Öğretmenlerimizin motivasyonları değişmedi hep aynı kaldı (Ögr 7).” diyerek uygulamanın öğretmen motivasyonunu etkilemediğini belirtmiştir.

4.8.7. Veli katılımı. “Veli Katılımı” teması, öğrencilerin kullandıkları uygulamanın içerisinde yer alan veli katılımı yönü ile ilgili görüşlerinden oluşmaktadır. Bu temayı oluşturma sürecinde herhangi bir kodlama yapılmamış direk temalaştırma yoluna gidilmiştir. Bunun nedeni ise öğrencilerin uygulamanın içerisinde oluşturulan veli katılımı yönü ile ilgili görüşlerini açık bir şekilde belirtmiş olmasıdır. Tema ve öğrencilerin veli katılımına yönelik görüşlerine ait örnekler cümleler şeklinde verilmiştir.



Şekil 25. Veli katılımı.

Şekilde görüldüğü gibi, öğrenciler uygulamanın içerisinde oluşturulan veli katılımına yönelik görüşlerini belirtmişlerdir. Ögr 4 ve Ögr 10 kodlu öğrencilerin görüşlerine benzer görüşler Ögr 2, Ögr 3, Ögr 5, Ögr 6, Ögr 7, Ögr 8, Ögr 9, Ögr 11, ve Ögr 12 olmak üzere toplam 9 öğrenci tarafından da ifade edilmiştir.

Uygulama ile ilgili veli katılımı teması altında görüşlerini belirten Ögr 11: “Ödev eksik olduğu zaman uygulama içerisinden bunu görüp soruyorlar. Bende neden yapmadığımı açıklamak zorunda kalıyorum (Ögr 11).” diyerek uygulamayı kullanan velilerin katılımını belirtmiştir.

Benzer şekilde Ögr 2, Ögr 3 Ögr 8, Ögr 9 ve Ögr 12: “Öğretmenlerin gönderdiği mesajlara baktılar. Ödevleri öğrendiler ve yapıp yapmadığımı takip ettiler (Ögr 12).” diyerek uygulamaya veli katılımının nasıl olduğunu belirtmiştir.

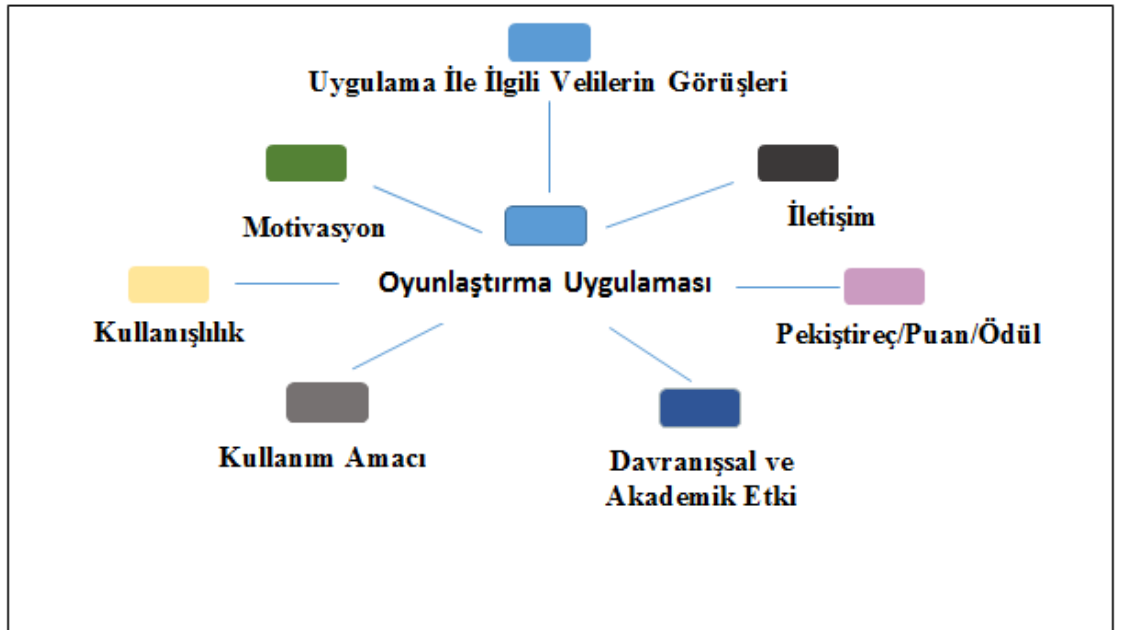
Buna karşın Ögr 5: “Ailem pek katılmıyor ama bu uygulamaya en çok ilgi gösteren kişi annemdi. Annemde eksi almamdan şikâyetçi oldu (Ögr 5).”diyerek uygulamayı kullanan velilerin katılımının olumsuz yönlerini belirtmiştir.

Öte yandan uygulamaya veli katılımının az olduğunu söyleyen Öğr 6 ile Öğr 7 benzer görüşleri paylaşmıştır:

“Ailem bu uygulamaya katılmıyorlar. Çünkü bu uygulamaya ihtiyaçları olmadığını düşünüyorlar (Öğr 6).”

4.9. Kullanılan Oyunlaştırma Uygulamasına Yönelik Velilerin Görüşleri Nedir? Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

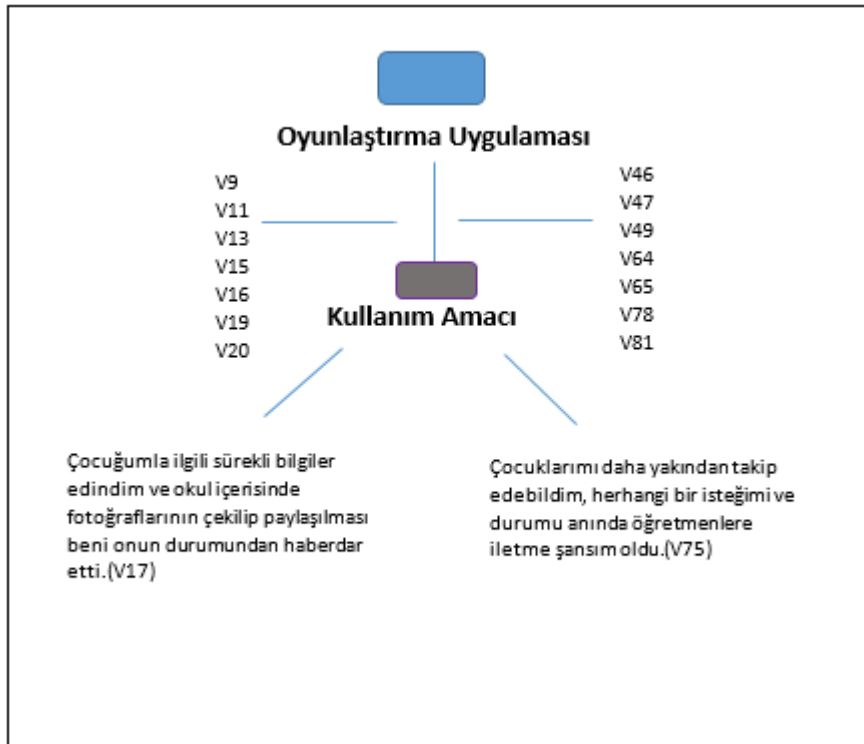
Dokuzuncu araştırma sorusu kapsamında, oyunlaştırma uygulaması ile ilgili uygulamayı kullanan velilere sürece ilişkin görüşleri sorulmuştur. Elde edilen verilere ilişkin tümevarımsal içerik analizi yapılmıştır. Bu analiz sonucunda belirlenen temalara ait kodlar ve ayrıntılı bulgular, alt başlıklar halinde ayrı ayrı belirtilmiştir.



Şekil 26. Uygulama ile ilgili velilerin görüşleri.

Kullanılan oyunlaştırma uygulamasına yönelik veli görüşleri altı tema altında toplanmıştır. Bu temalar; “kullanım amacı”, “kullanışlılık”, “pekiştirme/puan/ödül”, “motivasyon”, “davranışsal ve akademik etki” ve “iletişim”dir. Bu temalar altında velilerin kullanılan oyunlaştırma uygulaması ile ilgili düşünceleri, bu uygulamanın kullanılması ile ilgili velilerin; öğrenciler, öğretmenler ve veliler üzerindeki etkileri ile ilgili görüşlerini nasıl ifade ettikleri ortaya konulmuştur.

4.9.1. Kullanım amacı. “Kullanım amacı” teması, velilerin kullanılan uygulamayı hangi amaçla kullandıklarına yönelik görüşlerden oluşmaktadır. Bu temayı oluşturma sürecinde herhangi bir kodlama yapılmamış direk temalaştırma yoluna gidilmiştir. Bunun nedeni ise velilerin uygulama ile ilgili görüşlerini açık bir şekilde belirtmiş olmasıdır. Tema ve velilerin kullanım amacına yönelik görüşlerine ait örnek alıntılar şekilde verilmiştir.



Şekil 27. Kullanım amacı.

Şekilde görüldüğü gibi, veliler kullanım amacı teması altında uygulamanın kullanım amacına yönelik görüşlerini belirtmişlerdir. V17 ve V75 kodlu velilerin görüşlerine benzer görüşler V9, V11, V13, V15, V16, V19, V20, V46, V47, V49, V64, V65, V78 ve V81 olmak üzere toplam 14 veli tarafından da ifade edilmiştir.

Uygulamanın kullanım amacı ile ilgili görüşlerini belirten V47:

“Daha çok İngilizce bölüm öğretmenlerimizle iletişim kurabildim. Güzel bir uygulama. Hem çocuklarımızın hatıra fotoğraflarını edindik hem öğretmenlere daha kolay ulaşabildik. (V47).” diyerek uygulamanın kullanım amacı ile ilgili noktalara değinmiştir.

V78 kodlu velinin görüşü:

“ Her defasında öğretmeni aramak, meşgul etmemek ve çocuğun gelişimini takip etmek açısından yararlı buluyorum (V78).” yönündedir.

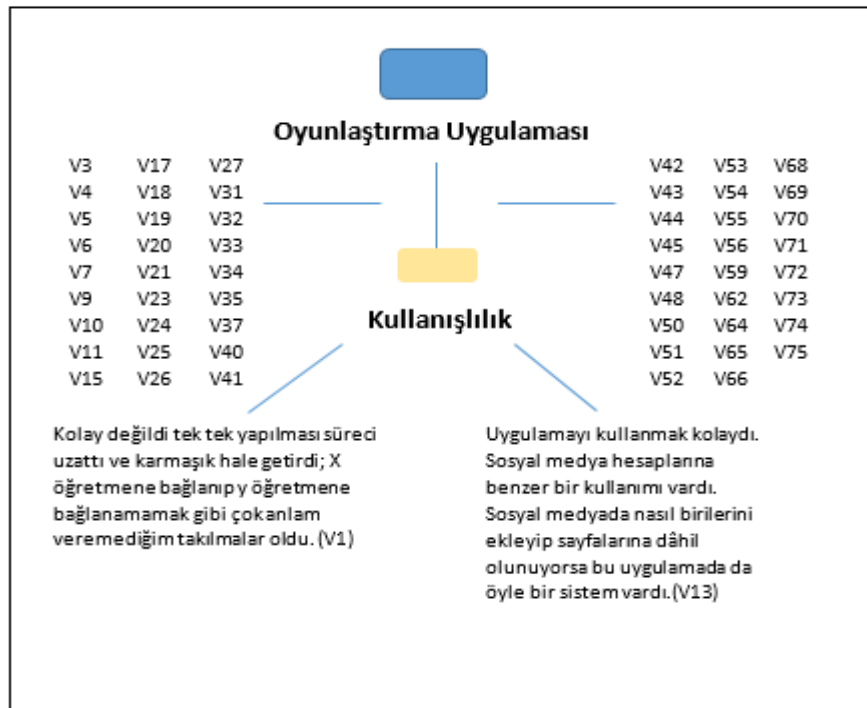
V20 ile V19 kodlu veli benzer şekilde görüşlerini belirtmişlerdir:

“Veliler açısından hoş bir servis bence, sadece gün içinde takip etmek açısından değil, ödevler hakkında bilgilenmemiz ve öğretmenlere kolayca ulaşmamız bakımından önemliydi (V20).”

Uygulamanın kullanım amacı ile ilgili olumlu görüşlerini belirten V13 ile V9, V11, V15, V16, V46, V49, V64, V65 ve V81 benzer görüşleri paylaşmıştır:

“Keyifli bir uygulama olduğunu düşünüyorum. Öğretmenlerin yaptıklarından daha detaylı bilgi sahibi olmamız sağlandı. Ayrıca çocuklarımızla ilgili keyifli fotoğraflar görmüş olduk (V13).”

4.9.2. Kullanışlılık. “Kullanışlılık” teması, velilerin kullandıkları uygulamanın kullanışlılık yönüyle ilgili görüşlerinden oluşmaktadır. Bu temayı oluşturma sürecinde herhangi bir kodlama yapılmamış direkt temalaştırma yoluna gidilmiştir. Bunun nedeni ise velilerin uygulamanın kullanışlılığı ile ilgili görüşlerini açık bir şekilde belirtmiş olmasıdır. Tema ve velilerin kullanım amacına yönelik görüşlerine ait örnekler cümleler şeklinde verilmiştir.



Şekil 28. Kullanışlılık

Şekilde görüldüğü gibi, veliler kullanım amacı teması altında uygulamanın kullanım amacına yönelik görüşlerini belirtmişlerdir. V1 ve V13 kodlu velilerin görüşlerine benzer görüşler V3, V4, V5, V6, V7, V9, V10, V11, V14, V15, V17, V18, V19, V20, V21, V23, V24, V25, V26, V27, V31, V32, V33, V34, V35, V37, .V40, V41, V42, V43, V44, V45, V47, V48, V50, V51, V52, V53, V54, V55, V56, V59, V62, V64, V65, V66, V68, V69, V70, V71, V72, V73, V74 ve V75 olmak üzere toplam 54 veli tarafından da ifade edilmiştir.

Uygulamanın kullanım amacı ile ilgili görüşlerini belirten V4:

“Kullanımı gayet kolay bir uygulamadır. AppStore üzerinden uygulamayı telefona indirmek yeterli oluyor. Sonrasında hesabınızı açtıktan sonra ilerlemeler kolay oluyor (V4).” diyerek uygulamanın kullanımının kolay olduğunu belirtmiştir.

V14 kodlu velinin görüşü ise:

“Önceden aradığımız da müsait olmadıkları için fazla görüşemiyordum ama ClassDojo ile gün içinde mesaj çekerek bilgi almak ve soruları sormak için işimi daha çok kolaylaştı (V14).” diyerek uygulamanın kullanım amacının veliler açısından olumlu etkileri olduğundan bahsetmiştir.

V3 ile V5, V34, V37, V43 ve V48 kodlu veliler benzer şekilde görüşlerini belirtmişlerdir:

“Öğretmen hesaplarına bağlanırken zorlanmışım okulda ki bilgi işlemde telefonla yardım aldım (V3).”

Uygulamanın kullanım amacının belli noktalarına değinen V15 ile V17, V20, V31, V32, V33, V41, V47, V59 ve V75 benzer görüşleri belirtmişlerdir:

Akıllı telefonlara ya da ipadlere yüklendikten sonra öğretmenler fotoğraf paylaştıkça ya da mesaj gönderdikçe bildirim geliyor.(V15)

Kullanım amacı teması ile ilgili farklı bir görüş belirten V51 ile V50, V53, V55, V56, V62, V64, V68, V70, V72 ve V73:

“Gönderilen kodlar ile bağlantıda sorun olmadı. Sadece öğrenci bilgisi ile otomatik bir yükleme olsaydı daha rahat olurdu (V51).”

Buna karşın V25:

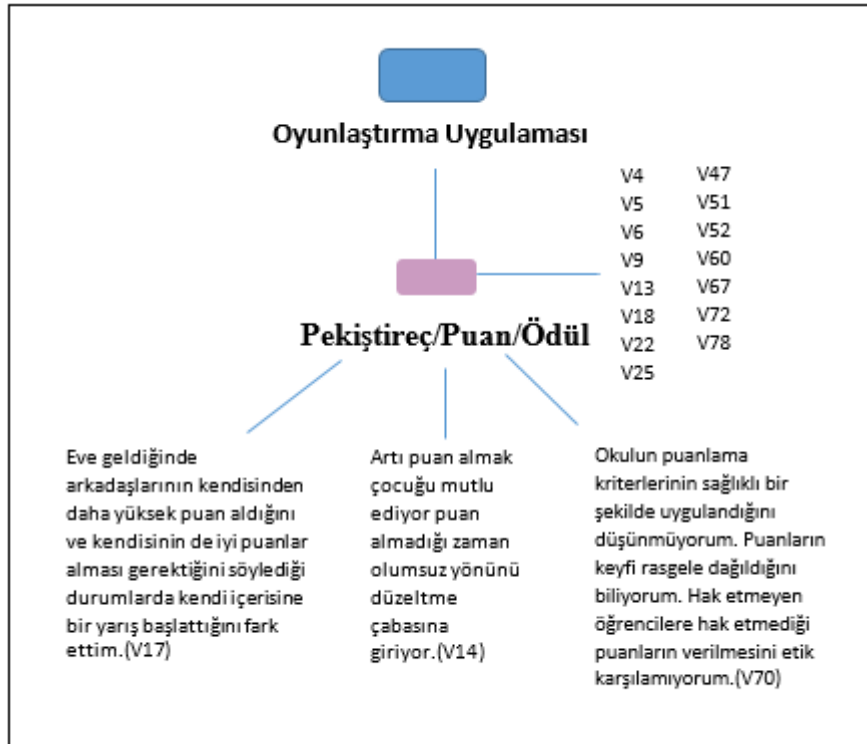
“Kendi adıma büyük fark yarattığını söyleyemem. Ama bu programdan kaynaklanan bir durum değil. Çocukların yararı açısından daha etkin ve verimli kullanılabilirdi.

Şöyle örnek vereyim: Benim çocuğum matematik dersiyle ilgili sıkıntı yaşıyordu. Bir süre sonra toparlanır gibi oldu. Ama sonra tekrar bir geriye gidiş yaşamış. Örneğin bu konuda bilgilendirilebilirdik sığağı sığağına. Bu olmadı. Fotoğraf ders içi etkinlik duyuru haberi paylaşmanın ötesine geçmedi (V25).”diyerek uygulamanın kullanım amacına ulaşmadığını belirtmiştir.

Uygulamanın kullanım amacı ile ilgili olumsuz görüşünü belirten V7 ile V6, V11, V27, V35, V40, V42 ve V44 benzer görüşleri paylaşmıştır:

“Başlangıç kayıtları sıkıyor ve de bazen karışıklık olabiliyor. Sonrası daha iyi (V7).“

4.9.3. Pekiştireç/puan/ödül. “Pekiştireç/Puan/Ödül” teması, velilerin kullandıkları uygulamanın pekiştireç/puan/ödül yönüyle ilgili görüşlerinden oluşmaktadır. Bu temayı oluşturma sürecinde herhangi bir kodlama yapılmamış direk temalaştırma yoluna gidilmiştir. Bunun nedeni ise velilerin uygulamanın pekiştireç/puan/ödül ile ilgili görüşlerini açık bir şekilde belirtmiş olmasıdır. Tema ve velilerin pekiştireç/puan/ödüle yönelik görüşlerine ait örnekler cümleler şekilde verilmiştir.



Şekil 29. Pekiştireç/puan/ödül

Şekilde görüldüğü gibi, veliler pekiştireç/puan/ödül teması altında uygulamanın pekiştireç/puan/ödüle yönelik görüşlerini belirtmişlerdir. V14, V17ve V70 kodlu velilerin görüşlerine benzer görüşler V4, V5, V6, V9, V13, V15, V18, V22, V25, V47, V51, V52, V60, V67,V72 ve V78 olmak üzere toplam 17 veli tarafından da ifade edilmiştir.

Uygulama ile ilgili pekiştireç/puan/ödül teması altında görüşünü belirten V4 ile V9, V13 benzer görüşleri belirtmişlerdir:

“Bu pekiştireçler öğretmen ve öğrencilerin ortak kararları üzerine oluşturulduğu için onların davranışları göz önünde bulundurulurken belirlenmiştir (V4).” diyerek uygulamanın kullanılması sırasında pekiştirenlerin, puanların ve ödüllerin nasıl belirlendiğine değinmiştir.

V72 kodlu veli pekiştireç/puan/ödül sisteminin kullanılmasının öğrenciler üzerinde ki oluşturacağı etkilere değinmiştir:

“Bazı çocuk olumlu puanla şevke gelir bazısının şımarmasına neden olur. Öğretmenin öğrenciyi tanıyıp buna göre not vermesini, iyi davranışları çoğalmaya sebep olmasına uygun puanlama yapmasını beklerim (V72).”

V17 ile V14, V15ve V78 kodlu veli benzer şekilde görüşlerini belirtmişlerdir: “Eve geldiğinde arkadaşlarının kendisinden daha yüksek puan aldığını ve kendisinin de iyi puanlar alması gerektiğini söylediği durumlarda kendi içerisine bir yarış başlattığını fark ettim (V17).”

Buna karşın V5:

“Bence puan sistemi çok gereksiz, çocukların yarış atına dönüştürülmesi her platformda çok yanlış (V5).” diyerek kullanılan pekiştireç/puan/ödül sisteminin kullanılmasının doğru olmadığını belirtmiştir.

Pekiştireç/puan/ödül sisteminin tam anlamıyla kullanılmadığını söyleyen V51 ile V52 ve V67 benzer görüşleri paylaşmıştır:

“Tüm öğretmenler tarafından kullanılıyor ve genelde de benzer yorumları alabiliyor olsaydık, daha iyi ölçümlene şansımız olurdu düşüncesindeyim (V51).”

Pekiştireç/puan/ödül sisteminin gerçeği yansıtmadığını düşünen V60 ile V70 benzer görüşleri paylaşmıştır:

“Bazı şeyler abartılı gelmedi değil. Her öğretmende değil ama bir öğretmende agresif bir his aldım denebilir. Kırmızıları abartmak tüm sınıfa vermek. Buram buram kızgınlık hissi ama çocukça sanki (V60).”

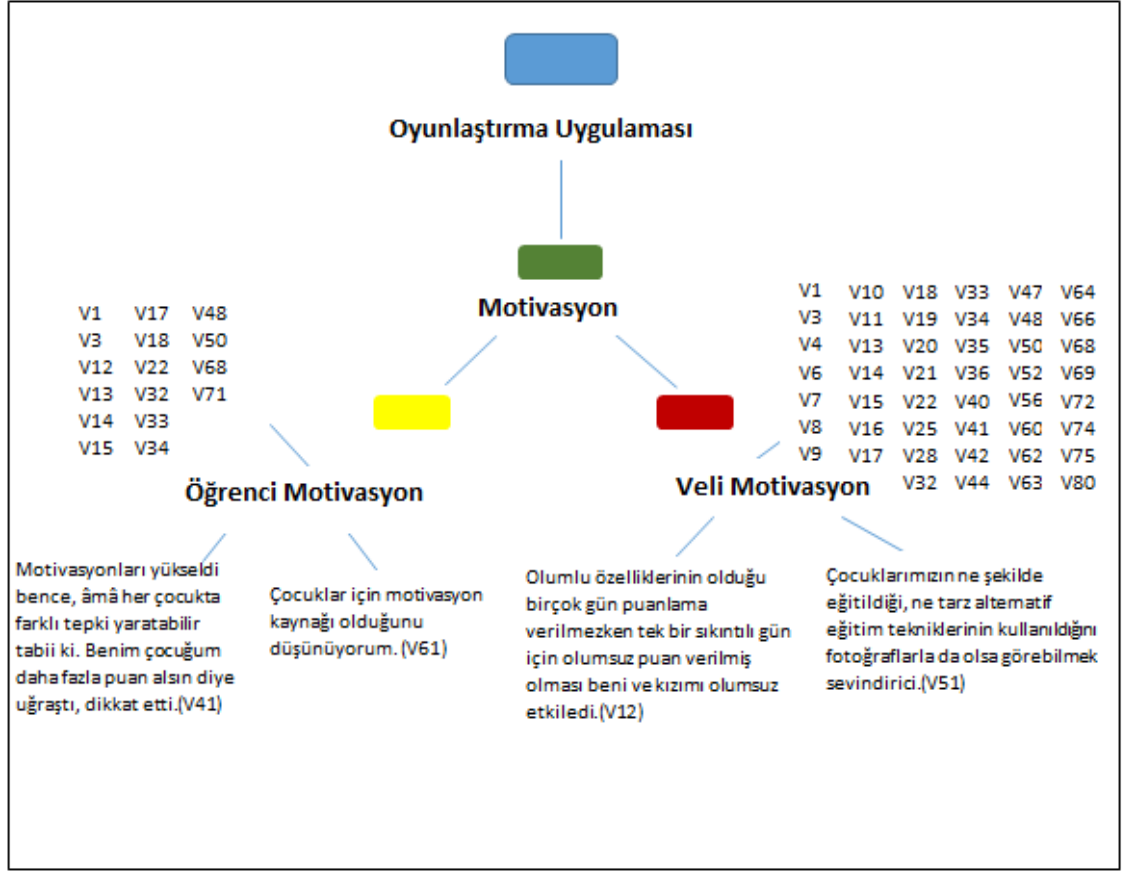
Pekiştireç/puan/ödül sisteminin kullanılmasına farklı ve olumsuz bir görüş belirten V6 ile V18 benzer görüş belirtmiştir:

“Ödül sisteminin olmaması puanların değerini ve önemi çocukların gözünde düşürdü, değersizleştirdi (V6).”

V47 kodlu velinin görüşü ise:

“Bazı öğretmenlerimiz sınıftaki olumsuz davranışlar sebebiyle tüm sınıfa eksi puan verebiliyorlar bu yüzden çok emin değilim (V47).” yönündedir.

4.9.4. Motivasyon. Motivasyon” teması “öğrenci motivasyon” ve “veli motivasyon” kodlarından oluşmaktadır ve Şekil 31”de gösterilmiştir. Bu kapsamda, velilerin her iki kod için ifade ettikleri görüşlerden örnek alıntılara bulunmaktadır. “öğrenci motivasyon” kodu ile alakalı olarak V41 ve V61 numaralı öğrencilerin görüşleri doğrudan alıntılanmıştır ve bu iki öğrencinin görüşlerine benzer görüşler toplam 16 veli (V1, V3, V12, V13, V14, V15, V17, V19, V22, V32, V33, V34, V48, V50, V68 ve V71) tarafından ortaya konulmuştur.



Şekil 30. Motivasyon.

“Veli motivasyon” kodu ile ilgili olarak V12 ve V51 numaralı velinin görüşüne direkt alıntı yapılarak yer verilmiştir. V12 ve V51 numaralı veli görüşüne benzer görüşler toplam 47 veli (V1, V3, V4, V6, V7, V8, V9, V10, V11, V13, V14, V15, V16, V17, V18, V19, V20, V21, V22, V25, V28, V32, V33, V34, V35, V36, V40, V41, V42, V44, V47, V48, V50, V52, V56, V60, V62, V63, V64, V66, V68, V69, V72, V74, V75, V77 ve V80) tarafından belirtilmiştir.

Uygulamanın kullanılması ile öğrenci motivasyonlarında oluşan değişiklikler ile ilgili görüşünü belirten V1:

“Bazı yapılanlardan bizim haberdar olmamız çocukları şaşırttı ve motive etti. Okul ve yapılanlar hakkında daha fazla sohbet etme imkânı oldu (V1).” diyerek uygulamayı kullanan öğrencilerin motivasyonlarının değiştiğini belirtmiştir.

V3 kodlu velinin görüşü ise:

“Aldıkları puanlar doğrultusunda mutlu oldular. Çekilen fotoğraflarda da mutluluğu görünüyor (V3).” diyerek uygulamanın öğrencilerin motivasyonlarında gözlemlendiği değişikliklerden bahsetmiştir.

V13 ile V17, V19, V32, V34, V41, V48, V50, V61, V68 kodlu veliler benzer şekilde görüşlerini belirtmişlerdir:

“Derslerin daha eğlenceli ve daha güzel geçtiğini söyledi. Bazı derslerin olduğu günleri beklemeye başladı. (V13)”

Buna karşın V12:

“Motivasyon açısından faydası olduğunu düşünmüyorum (V12).” diyerek uygulamanın öğrenci motivasyonu üzerinde etkisi olmadığını belirtmiştir.

Uygulamanın kullanılmaya başlanmasından sonra öğrencilerin motivasyonlarının olumsuz yönde etkilendiğini söyleyen V15 ile V14, V22, V33, V71 benzer görüşleri paylaşmıştır:

“Öğrencilerin motivasyonlarında bir değişiklik oluşturdu ama her ders için değil. Bazı derslerde öğretmenlerin uygulamayı yerinde kullandığı bazı derslerde de korkutma amaçlı yani sessiz olmazsanız eksi veririm gibi yaptırımları olduğu için o dersler için geçerli olmadı. (V15).”

Uygulama ile ilgili veli motivasyonu teması altında görüşlerini belirten V9:

“Öğretmenlerin fotoğraflarla geri dönüş vermesi beklediğim bir durum değildi ama hoşuma giden bir yöntem oldu. Çocuğumun okul içerisinde yapmış olduğu her aktiviteyi görmeme şansımız oldu (V9).” diyerek uygulamanın kullanılması veli motivasyonlarında olumlu yönde değişiklik oluşturduğunu belirtmiştir.

V15 kodlu velinin görüşü ise:

“Mutlu oldum ama bazen kendi çocuğumun fotoğraflarını göremeyince onu sorgular halde buldum kendimi. Sen bu etkinlikte yok muydun? neden katılmadın? gibi sorular da sordum (V15).” diyerek uygulamanın velilerin motivasyonlarında oluşturduğu etkilerden bahsetmiştir.

V32 ile V33, V34, V35, V36, V40, V41, V42, V47, V48, V50, V52, V56, V60, V62, V63, V64, V68, V69, V72, V74, V77 ve V80 kodlu veliler benzer şekilde görüşlerini belirtmişlerdir:

“Öğretmenlerin paylaşımları hem ödevler hem sınav konuları hem de sınıf etkinlikleri ve kullanan varsa gezi ve etkinlikler açısından veliyi rahatça bilgilendiriyor. Görsel paylaşımı da sınıf ve okul ortamı hakkında fikir veriyor (V32).”

Buna karşın V21 ile V44 ve V66 benzer görüşleri paylaşmıştır:

“ Bazen iyi bazen kötü. Kötü çünkü hep aynı öğrenciler fotoğrafları paylaşıldı bu da ayrımcılık yarattı bence (V21).”diyerek uygulamanın kullanılmasının veli motivasyonları açısından olumsuz etki yarattığını belirtmiştir.

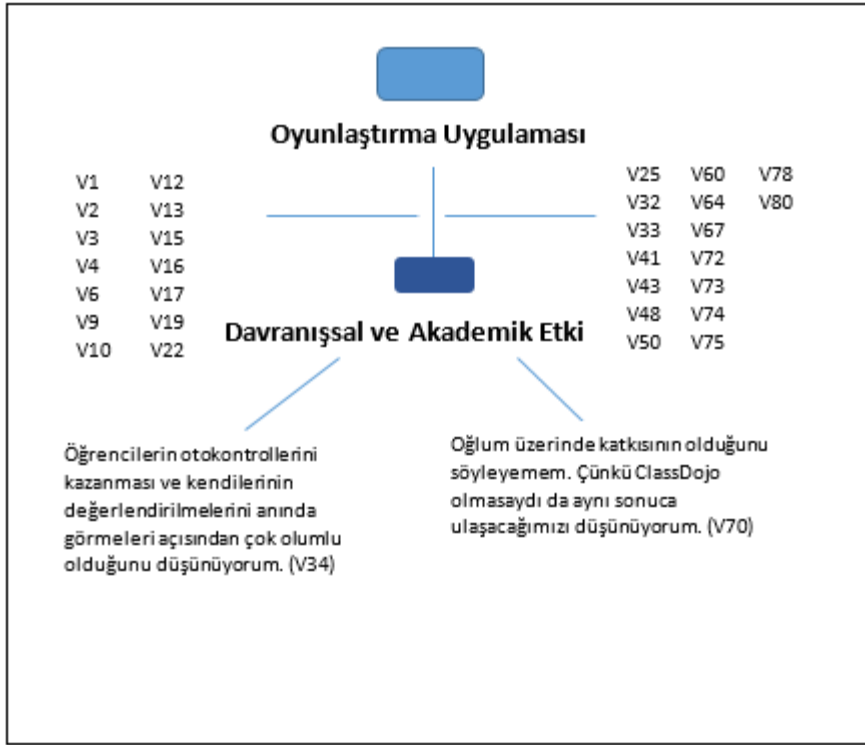
V25 kodlu velinin görüşü ise:

“Ben daha fazlasını ummuştum açıkçası. Tek tek çocuklar ve velileri ile daha derin bir iletişim kurulacağını düşünmüştüm. Ama pek öyle olmadı. Yani mesaj yoluyla velilere çocuklarının akademik psikolojik durumlarıyla gelişimleriyle ilgili bilgi aktarılabilirdi. Her çocuk farklıdır. Yani bu uygulama ile aslında kişiye özel öğretim yöntemine yaklaşmak mümkün olabilir. Ama bunun başarılılabildiğini söyleyemem (V25).” diyerek olumsuz yönde olmuştur.

Benzer bir şekilde görüşünü belirten V74:

“6. sınıfa gelmiş bir çocuğun ödevlerini velileri takip etmemeli diye düşünüyorum. Onun dışında her öğretmen kullanmadıktan sonra amaca ulaşamadı. Haftalık puanlamaya gelince, çok hakkaniyetli yapıldığını düşünmüyorum, objektif değil subjektif değerlendirme oldu. Bazı öğretmenler kullanmadı. Yine tekrarlayacağım gibi bu yastaki çocuğun bu tarz notlandırılması çocuğu rahatsız ediyor. Daha küçük yaş grubuna uygun olabilir (V74).” diyerek uygulamanın veli motivasyonu üzerinde ki olumsuz etkilerinden bahsetmiştir.

4.9.5. Davranışsal ve akademik etki. “Davranışsal ve Akademik Etki” teması, velilerin kullandıkları uygulamanın içerisinde yer alan öğrencilerin davranışlarını ve akademik başarılarına olan etkiyi belirleme yönü ile ilgili görüşlerinden oluşmaktadır. Bu temayı oluşturma sürecinde herhangi bir kodlama yapılmamış direk temalaştırma yoluna gidilmiştir. Bunun nedeni ise velilerin uygulamanın içerisinde oluşturulan davranışsal ve akademik etki yönü ile ilgili görüşlerini açık bir şekilde belirtmiş olmasıdır. Tema ve velilerin öğrenci davranışları ve akademik başarılarına olan etkiye yönelik görüşlerine ait örnekler cümleler şeklinde verilmiştir.



Şekil 31. Davranışsal ve akademik etki

Şekilde görüldüğü gibi, veliler uygulamanın içerisinde oluşturulan öğrencilerin davranışsal ve akademik başarılarına olan etkiye görüşlerini belirtmişlerdir. V34 ve V70 kodlu öğrencilerin görüşlerine benzer görüşler V1, V2, V3, V4, V6, V9, V10, V12, V13, V15, V16, V17, V19, V22, V25, V32, V33, V41, V43, V48, V50, V56, V60, V64, V67, V72, V73, V74, V75, V78 ve V80 olmak üzere toplam 31 veli tarafından da ifade edilmiştir.

Uygulama ile ilgili davranışsal ve akademik etki teması altında görüşlerini belirten V34:

“Öğrencilerin otokontrollerini kazanması ve kendilerinin değerlendirilmelerini anında görmeleri açısından çok olumlu olduğunu düşünüyorum. (V34).” diyerek uygulamayı kullanan öğrencilerin davranışsal ve akademik başarıları açısından olumlu noktaya değinmiştir.

V13 ile V2, V3, V4, V6, V9, V10, V15, V16, V17, V19, V22, V32, V41, V43, V48, V60, V64, V72, V74, V78 ve V80 kodlu veliler benzer şekilde görüşlerini belirtmişlerdir:

“Uygulama kullanılmadan öncede ödevlerini yapıyordu ama uygulama kullanılmaya başlandıktan sonra ödevlerini eksiksiz yapmaya özen göstermeye başladı (V13).”

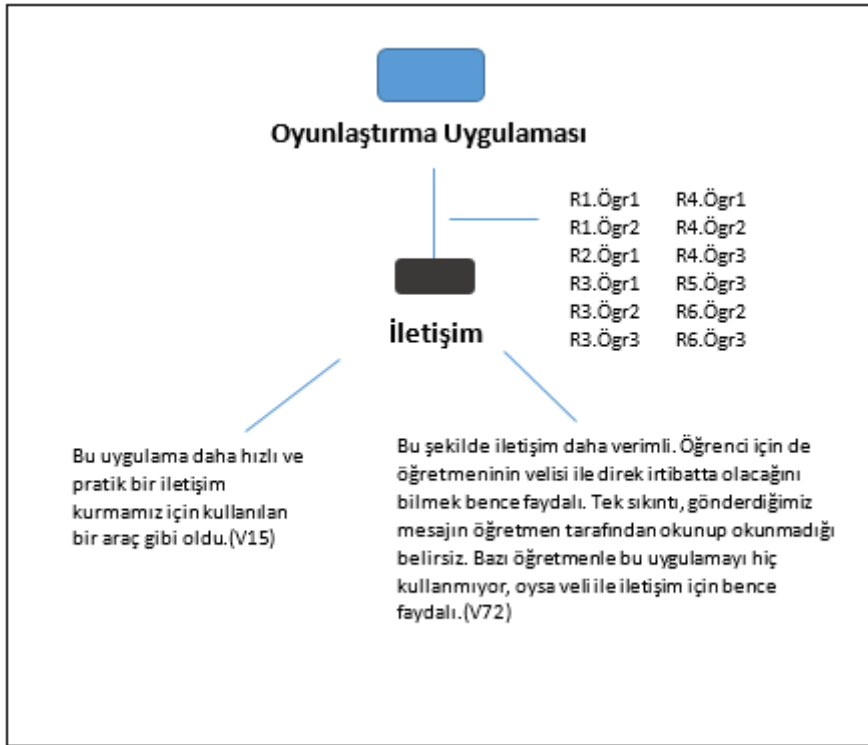
Buna karşın V1:

“Katkı sağladığı nokta onları takip edebilmek noktasında oldu. Ancak bazı öğretmenlerimiz ClassDojo’ya nasılsa yazdık veliler takip eder diye çocuklara bilgi vermediğinden, çocuklarda bazı konular / ödevler sahiplenilmedi. Öğretmen çocuğa görevi/ödevi verir, veliye de bilgisini verilmelidir (takip amaçlı). ClassDojo üzerinden çocuğa söylenmeyen ödev kesinlikle verilmemelidir (V1).”diyerek uygulamanın kullanılmasının öğrencilerin davranışsal ve akademik başarılarında olumsuz etki yarattığını belirtmiştir.

Uygulamanın kullanılmaya başlanmasından sonra öğrencilerin davranışsal ve akademik başarılarının olumsuz yönde değiştiğini söyleyen V67 ile V2, V12, V25, V50, V56, V70, V73 ve V74 benzer görüşleri paylaşmıştır:

“Ödevleri ile ilgili mesajları gördüğümde çocuğuma bilgi vermek istedim, zaten onun da bildiği bilgileri, sonrasında çocuğumla resimler dışında bir gönderiyi paylaşmadım. Bir katkı sağladığını düşünmüyorum. (V67).”

4.9.6. İletişim. “İletişim” teması, velilerin kullandıkları uygulamanın içerisinde yer alan veli-öğretmen iletişim yönü ile ilgili görüşlerinden oluşmaktadır. Bu temayı oluşturma sürecinde herhangi bir kodlama yapılmamış direk temalaştırma yoluna gidilmiştir. Bunun nedeni ise velilerin uygulamanın içerisinde oluşturulan veli-öğretmen iletişimi yönü ile ilgili görüşlerini açık bir şekilde belirtmiş olmasıdır. Tema ve velilerin veli-öğretmen iletişimine yönelik görüşlerine ait örnekler cümleler şeklinde verilmiştir.



Şekil 32. İletişim.

Şekilde görüldüğü gibi, velilerin uygulamanın içerisinde oluşturulan veli-öğretmen iletişimine yönelik görüşlerini belirtmişlerdir. V15 ve V72 kodlu velilerin görüşlerine benzer görüşler V1, V4, V11, V13, V14, V16, V17, V19, V27, V32, V34, V37, V42, V43, V44, V47, V48, V50, V51, V53, V60, V61, V64, V65, V68, V74, V78 ve V82 olmak üzere toplam 28 veli tarafından da ifade edilmiştir.

Uygulama ile ilgili iletişim teması altında görüşlerini belirten V17:

“ Hızlı ve daha pratik bir iletişim sağladı. Okulu arayıp öğretmene ulaşmak yerine ya da okula gitmektense uygulama üzerinden öğretmenle iletişime geçmenin daha kolay olduğunu fark ettim V(17).” diyerek uygulamayı kullanan öğretmenlerle velilerin iletişiminde olan değişimlerden bahsetmiştir.

V53 kodlu velinin görüşü ise:

“Çocukların fotoğraflarının paylaşılması bizimde okul veli öğretmen ilişkisinin daha samimi olduğunu düşünüyorum.(V53)” diyerek öğretmenlerle olan iletişiminin olumlu yönde olduğunu belirtmiştir.

V13 ile V1, V4, V11, V14, V19, V27, V34, V42, V43, V44, V47, V48, V50, V51, V60, V61, V64, V65, V68, V78 ve V82 kodlu veliler iletişim teması ile ilgili benzer şekilde görüşlerini belirtmişlerdir:

“Daha hızlı bir iletişim kurmamız sağlandı. Soru cevap durumu sıklaştı ve sormak istediğimiz her şeyi bu uygulamayı kullanarak daha rahat ilettik (V13).”

Buna karşın V16:

“İletişimimde herhangi bir farklılık olmadı. Sadece öğretmenden gelen mesaj varsa veya genel davranışları ile ilgili geri bildirim varsa onları takip ettim.(V16).” diyerek uygulamanın kullanılmasının veli-öğretmen iletişiminde fark yaratmadığını belirtmiştir.

İletişim temasına farklı bir olumsuz görüş belirten V74:

“Birebir iletişim her zaman daha iyi. Maille de aynısını sağlayabilir sadece adreslere ulaşmak daha kolay (V74).” diyerek uygulamanın kullanılmasındansa öğretmenlerle birebir iletişim kurulmasının daha iyi olduğunu vurgulamıştır.

Uygulamanın kullanılması iletişim konusunda farklılık yaratmadığını belirten V32 ile V37 benzer görüşleri belirtmiştir:

“Farklılık olmadı. Her zamanki ilgi ve çabuk iletişim orada da devam etti (V32).”

BÖLÜM 5

Tartışma ve Sonuçlar

Araştırmanın bu bölümünde, araştırma bulgularına göre sonuçlara, bu sonuçlara ilişkin tartışmalara ve araştırma sonunda öğretmen, öğrenci ve velilerin oyunlaştırma uygulaması hakkındaki görüşlerine yer verilmiştir. Araştırma problemlerine ait bulgulardan elde edilen sonuçlar başlıklar halinde açıklanmıştır. Ayrıca araştırma sonuçları çalışmanın ekler kısmında da maddeler halinde belirtilmiştir.

5.1. Oyunlaştırma Uygulamasının Kullanılmasının Öğrencilerin Motivasyonu Üzerinde Oluşturduğu Etkiler

Öğrenciler oyunlaştırma uygulamasının eğitimde kullanılmasının eğitimi rekabetçi, eğlenceli, faydalı ve daha verimli hale getirdiğini ifade etmişlerdir. Yıldırım ve Demir (2014) ve Samur'un (2015) yapmış olduğu çalışmada oyunlaştırma uygulamasının kullanılması öğrencilerin motivasyonlarını arttırdığını ve derse karşı ilgilerinde pozitif bir etki oluşturduğunu belirtmiştir. İlgi ve motivasyonu artan öğrenciler akademik başarılarının da arttığına yönelik görüş bildirmişlerdir. Bu sonuçlara benzer olarak; oyunlaştırma uygulamasının kullanılması öğrencilerin dersi daha dikkatli bir şekilde dinlemesine de katkı sağlamıştır. Öğretmenler öğrencilerine kazandırmak istedikleri davranışlar doğrultusunda ders içerisinde puan vermeye başlamışlar ve öğrenciler öğretmenleri puan verdikçe daha çok çaba gösterip puan almaya çalışmışlardır. Öğrencilerin artı puan almaları kendilerini daha çalışkan ve mutlu hissetmelerini sağlamıştır. Bu durum onların derse karşı olan motivasyonları ve derse olan ilgilerinin arttığını da göstermektedir.

Öte yandan uygulamanın kullanılması bazı öğrencilerin motivasyonlarını olumsuz etkilemiştir çünkü öğrenciler bu uygulamanın kullanımının adil olmadığını düşünmektedirler. Bunun nedeni ise sınıf içerisinde bir öğrencinin yapmış olduğu hareketten dolayı öğretmenin bütün sınıfa yaptırım uygulamasıdır. Bu yaptırımlar öğrencilerin motivasyonunu ve derse olan ilgisinin düştüğünü göstermektedir.

Bazı öğrenciler öğretmenlerinin oyunlaştırma uygulamasını kullanarak kendileri üzerinde baskı kurduklarını da düşünmektedirler. Bunun nedeni ise

öğretmenlerin öğrencileri ödevleri ve projelerini eksiksiz yapmaları için zorlamalarıdır. Öğretmenler, öğrencileri zorlarken ödevleriniz eksiksiz olursa oyunlaştırma uygulamasından artı puan vereceğim, ödevini yapıp getirirsen puanını yükselteceğim gibi baskılar kurması öğrencilerin yapmaları gerektiği sorumlulukları, zorundalık olarak algıladıklarını da göstermektedir.

5.2. Oyunlaştırma Uygulaması Kullanılırken Uygulamada Yer Alan Elementlerin Öğrenciler Üzerinde Oluşturduğu Etkiler

İncelenen çalışmalarda eğitimde oyunlaştırma modelinin kullanılmasına yönelik olumlu öngörüler yer almaktadır (Yıldırım, 2016). Bu öngörülerin bazıları oyunlaştırma modelinin sürece yönelik bir tasarım olduğu ve modelin öğrenme durumlarında ki ihtiyaçlara göre tasarlanması, uygulamada yer alan oyun elementlerinin (puan, liderlik tablosu, etkileşim ve avatar) o ihtiyaçlar doğrultusunda kullanılması istenilen verimin elde edileceği yönündedir. Yıldırım (2016) çalışmasında oyunlaştırma uygulamasına yönelik öğrenci algılarını incelediğinde; önem sırasına göre dinamik, bileşenlerin ve mekaniklerin geldiği sonuçlarını elde etmiştir ve en önemli 3 boyut olarak sürecin mantığı, duygu ve ilerleme şekli verilmiştir. Öte yandan yapılan bu çalışmada terimler bazında puan, liderlik tablosu, avatar ve etkileşim boyutları öğretmen, öğrenci ve veli üzerinde önemli etkiye sahiptir.

5.2.1. Oyunlaştırma uygulaması kullanılırken uygulamada yer alan elementlerden puanın öğrenciler üzerinde oluşturduğu etkiler. Oyunlaştırma uygulamasının kullanılması öğrencilerin davranışlarını geliştirmesi açısından teşvik edici bir araç olarak görülmektedir. Öğrencilerden istenilen davranışları göstermeleri için puan kazanmalarını ön gören bir sistemi vardır. Bu puan sistemi sadece bir belirteçtir. Öğrencilerin istemedikleri davranışların giderilmesi içinde puan sistemi kullanılır. Bu sistemi kullanarak öğretmenler istenmeyen davranışlardan öğrencileri uzak tutmaya çalışır ve öğrencilere puan vermeleri onlara istenilen davranışı da

kazandırabilmek için kullandıkları bir belirteçtir. Ayrıca Garcia, Hoang & Brown'da (2015) yapmış olduğu çalışmasında da öğrencilere sadece pozitif davranışları kazandırmak için değil olumsuz davranışlarını da düzeltmek için geri bildirimler, puanlar verilmelidir sonuçlarına ulaşmıştır. Bu sistem bazı öğrencilerde olumsuz etki de yaratabilir. Puan almak için çalışan öğrenci olacağı gibi puan almamak için çalışmayan öğrencilerde olabilir ya da çok çalışkan bir öğrenci olduğu halde puan alamadığı için çalışmayı bırakan öğrencilerde olabilir. Bu noktada öğretmen sınıftaki dengeyi sarsmayacak şekilde oyunlaştırma uygulamasını kullanımını kontrol etmelidir.

Ar (2016) yapmış olduğu çalışmasında oyunlaştırma ile öğrenmenin öğrenmeyi eğlenceli hale getirdiğini belirtmiştir. Bu çalışmanın sonuçlarına benzer sonuçlar olarak, öğrencilere bu sistem eğlenceli gelebilir. Bu sisteme dâhil olarak kendi ilerlemelerini görebilirler. Ders içerisindeki kazandıkları ödülleri burada görebilirler ve belirli süreler üzerinde liderlik tablosunda ilerlemelerini de görme hakkı elde etmiş olurlar. Puanlar somut sistemlerdir ve kazananlara ayrıcalıklar tanıyabilir. Öğretmen tarafından verilen puanlar geri alınabilir veya başka öğrencilere o puanlar da verilebilir. Öğrenciler puan aldıkça uygulamanın kullanımının sürekli olmasını isteyebilirler. Uygulama kullanılmaya başlandıktan sonra öğrencilerin sınıf içi davranışlarında değişiklik gözlemlenebilir.

Yıldırım ve Demir (2014) yapmış olduğu çalışmasında konuya ait kazanımların puanlar ve madalyalarla ilişkilendirilmesini önermiştir. Bu öneriye benzer bir sonuç olarak uygulama içerisinde puan sisteminin kullanılması için hazır olan durumlar dışında öğretmeninde kendi dersine göre bir puan sistemi belirlemesi gerekir. Garcia, Hoang & Brown (2015) da bu sonuca benzer olarak kendi çalışmasında da öğretmenlerin puan sistemini belirlemesi ve bu sistemin somut verilere dayanması gerektiği sonuçlarına ulaşmıştır. Bu durum öğrencilerin bu puanları almaları için neler yapmaları gerektiğinin önceden belirlenmiş olması ödülün öğrenciler üzerinde yaptırım etkisi olduğunu da gösteriyor çünkü öğrenciler bu sisteme göre yaptıkları doğru ve yanlış davranışlar karşısında artı ve eksi puanlar almayı bekliyorlar. Bu puan sistemine göre öğrenciler puan alarak liderlik tablosunda ki sıralamalarını ilerletmeye çalışır ayrıca bununla beraber başarısı da artmış olur. Öğrencilerde bu durum süreklilik haline getirilirse bir süre sonra dersi bırakıp oyunlaştırma uygulaması üzerinden

sürekli puan kazanma isteğine de dönüşebilir. Artı puan alan öğrencilerin aksine eksi puan alan öğrencilerde utanç, derse karşı ilgisizlik, kendilerine olan güvenin azalması gibi durumlar da oluşabiliyor. Bu sonuca paralel olarak Garcia, Hoang & Brown (2015) çalışmasında öğrencilerin sürekli puan edinmek isteyebileceklerini ve öğretmenlerin bu sistemi kullanırken dikkat etmesi gerektiği sonuçlarını elde etmiştir. Böylece uygulama kullanımına başlanmadan önce öğretmen ve öğrenciler puanlar için ortak bir karar almalıdır. Bu kararlar doğrultusunda puanlar öğrencilerin davranışlarını ve ders içi kazanımlarını karşılar nitelikte olmalıdır. Böylece öğrenciler hangi davranışlarından dolayı puan alacaklarını bilecekler ve utanç, derse karşı ilgisizlik, kendilerine olan güvenin azalması gibi durumlarda yaşanmamış olacaktır. Puanları bilerek alan öğrenciler aldıkları puanlar doğrultusunda davranışlarını düzeltmeye ve başarısını arttırmaya çalışacaklar.

Uygulama içerisinde puan elementinin kullanılmasının öğrenciler üzerinde ki diğer bir olumlu etkisi ise öğretmenlerin verdiği artı puanları ailelerin görebilmeleridir. Aileler artı puan alan çocuklarının başarıları yüzünden onları teşvik edici cümleler kurarak motivasyonlarının artmasını sağlamışlardır. Ayrıca çocuklarının başarılarını bir ödülle simgeleştiren aileler olduğu da elde edilen bulgularda belirtilmektedir. Ailelerin bu davranışları öğretmen-öğrenci ve aile iş birliğinin artmasına katkı sağladığı düşünülmektedir. Bu sonuç daha önce Garcia, Hoang & Brown (2015) ve Burger (2015) tarafından yapılan çalışma sonuçları ile benzerlik göstermektedir.

Öğretmenlerin ders içerisinde oyunlaştırma uygulamasını kullanarak öğrencilere puan vermesi bazı öğrencileri de olumsuz etkilemiştir. Bunun nedeni ise öğrenciler arasında puan yarışının oluşmasıdır. Öğrenciler puan aldıkça “ben senden daha yüksek puandayım”, “benim puanım senin puanını geçti” gibi durumlar yaşandığı için öğrencilerin motivasyonunun düşmesine de neden olduğu görülmüştür. Diğer bir nedeni ise öğrencilerin eksi puanlar alması durumudur. Öğrenciler eksi puan aldıkça derse olan ilgisi ve isteği azalmıştır. Dersi anlamıyorum ve yapamıyorum kaygısı olduğu gözlemlenmiştir. Bu durumu oyunlaştırma uygulamasından gören aileler çocuklarını uarmaya başlamışlardır. Bu uyarıların öğrencilerin motivasyonunun düşmesine de neden olduğu görülmektedir. Fitz-Walter, Tjondronegoro & Wyeth (2011) yapmış oldukları çalışmalarında benzer sonuçlar üzerinde durmuşlar fakat

oyunlaştırma uygulamasını kullanmaya isteksiz olan öğrencilerin uygulamayı kullanmaları için teşvik edilmeleri gerektiğini belirtmişlerdir.

5.2.2. Oyunlaştırma yönetimi uygulaması kullanılırken uygulamada yer alan elementlerden liderlik tablosunun öğrenciler üzerinde oluşturduğu etkiler.

Oyun elementlerinden biri olan liderlik tablosunun kullanılması öğrencilerin yaşlarına göre farklılık göstermektedir. Yapılan araştırma kapsamında elde edilen bulgulara göre yaşları 11-14 olan öğrenciler liderlik tablosunu daha çok sevmiş ve kullanmışlardır. Bunun nedeni ise oyunlaştırma yönetimi uygulaması liderlik tablosu gibi görsel bir sistem sunabildiği için öğrenciler anında kendi durumunu görebilirler ve belirli süre aralıklarıyla liderlik tablosunda ilerlemelerini de görme hakkı elde edebilirler. Liderlik tablosunda başarılarını gören öğrenciler ilerlemeleri hakkında bilgi sahibi de olurlar. Bu sonuca benzer olarak Sillaots (2014) ve Garcia, Hoang & Brown'un (2015) yapmış oldukları çalışmalarında liderlik tablosunun kullanılmasıyla öğrencilerin dışsal olarak desteklendikleri sonucuna varılmıştır.

Hanus ve Fox'un (2015) yapmış olduğu çalışmada liderlik tablosunun kullanıcıların öğrenme sonuçlarına olumsuz katkı sağladığı sonucu elde edilmiştir. Benzer sonuçlar olarak, liderlik tablosunda yer alan sıralama sistemi öğrenciler için eğlenceli bir yarışma ortamı oluşturabilir. Bu ortamda öğrenciler sıralamada kendinden yüksek puanı olan arkadaşını geçmek için daha çok çalışmaya başlayacaktır. Bu tablonun adil olabilmesi için bütün derslerde kullanılması gerekmektedir ve sınıftaki öğrencilerin hepsinin de o ortamda olması gerekmektedir. Aksi takdirde öğrenci uygulamanın kullanıldığı ders anında sınıfta olmadığı zaman puan alamayacağı için liderlik tablosunda ki başarı sıralaması düşecektir. Bu da öğrencinin gerçek performansını yansıtmayacağı için adil bir sonuç elde edilmesini engelleyecektir. Ayrıca sınıf içerisinde sessiz olan, hiç söz hakkı almayan, çekingen ve sınıfa uyum sağlamakta güçlük çeken öğrenciler ise ödevlerini yapmaları ve istenilen davranışları göstermeleri halinde bile başarılı olmadıkları ve sürekli eksi puan aldıkları için liderlik tablosunda üst seviyeye çıkamıyorlar. Bu durumda bu uygulamanın kullanılması bu tarz öğrenciler açısından olumsuz etki yaratmaktadır.

5.2.3. Oyunlaştırma uygulaması kullanılırken uygulamada yer alan elementlerden etkileşimin öğrenciler üzerinde oluşturduğu etkiler. Oyunlaştırma uygulamasında duyuru yapılması da öğrencilerin başarılarını arttırır. Öğretmenler duyuru kısmında sınıf içerisinde günlük ve haftalık verdikleri ödevleri paylaştıkları zaman ödevlerden hem aileleri haberdar etmiş olurlar hem de ödevinin ne olduğunu unutan öğrencilerine bir hatırlatma yapmış olurlar. Böylelikle öğrencilerin ödev yapmalarını düzenli bir hale getirebilir ve ailelerinde ödevleri bilmesi durumunda öğrencilere yaptırım uygulamalarını sağlamış olurlar. Ancak V1 kodlu velinin belirttiği gibi *“Classdojo uygulaması üzerinden verilen ödevden çocukların haberi olmadığı için velisi olarak o gün maille gelen bildirim fark etmediğim için oğlum ödevini yapmadan gitti. Ödev sorumluluğu kesin ve kati bir şekilde öğretmenle öğrenci arasındaki bir mesele olmalı, veli öğretmen yerine konulmamalı. Buradan ancak ve ancak yönlendirme ve bilgilendirme yapılabilir / yapılmalıdır. (V1)”* durumlarda öğretmenler ödevleri öğrencilerle paylaşmadan direk uygulama içerisinde velilerle paylaşırsa bu durum öğretmen ve veliler arasında sorun oluşturabilir.

5.2.4. Oyunlaştırma yönetimi uygulaması kullanılırken uygulamada yer alan elementlerden avatarın öğrenciler üzerinde oluşturduğu etkiler. Oyunlaştırma uygulaması içerisinde öğretmenler tarafından oluşturulan sınıflarda her öğrenciyi bir avatar temsil etmektedir. Bu avatarların her biri birbirinden farklı bir görünümde ve uygulama içerisinde avatarlarla ilgili düzenleme yapılabilmektedir.

Avatarlarla ilgili değişiklik yapmak isteyen öğrenciler kendi hesapları içerisinde istediği özelliği ekleyebilir.

Oyunlaştırma uygulaması kullanılırken uygulamada yer alan elementlerden avatarın öğrenciler üzerinde olumlu etki bıraktığı görülmektedir. Bayraktar (2014) yapmış olduğu çalışmada öğrencilerin oyun avatarlarına ve oyun ortamına ilgi duyması gerektiğini vurgulamıştır. Bu sonuca benzer olarak öğrenciler uygulama içerisinde bulunan avatarların dikkat çekici olduğunu ve görünüşlerinin komik, dikkat çekici, kızgın, havalı, kel, şirin, tüylü, cd gibi gözlere sahip ve çok süslü olduğunu belirtmişlerdir. Bu özellikler sayesinde öğrenciler avatarların kendi yaş gruplarına

uygun olduğunu ve hesapları üzerinden değiştirip istedikleri özellikleri ekleyebildikleri için avatarların onlar üzerinde olumlu etki bıraktığı ve motivasyonlarını yükselttiği görülmektedir. Bayraktar (2014) avatarların öğrencileri etkilediğini ve motivasyonunu etkilediğini de belirtmiştir. Bu etkiye paralel olarak avatarlarla ders işlenmesi dersin öğrenmesini kolaylaştırıp ve dersi eğlenceli hale getirmektedir. Diğer yandan, Sheldon (2012) her öğrencinin bir avatar oluşturmasını ve bu avatarla uygulamayı kullanması gerektiğini çalışmasında belirtmiştir. Bu sonuca paralel olarak; avatarlarını düzenleyen öğrenciler mutlu olmakta ve avatarlarını kendi dış görünüşlerine yakın, kendi ruhunu yansıtan bir avatar olarak belirleyebilmektedirler. Örneğin; Öğr 8 kodlu öğrenci *“Ben tel tedavisi görmeden önce başka bir karakter kullanıyordum. Tedavi görmeye başladıktan sonra kendime dış telleri olan bir karakter seçebildim. Bence bu güzel oldu ve bununda beni yansıttığını düşünüyorum”* diyerek avatarların öğrencilerin kendileriyle kişiselleştirebildikleri üzerine görüşlerini belirtmişlerdir. Ayrıca öğrenciler avatarların kendi yaş grubuna uygun olduğunu da düşünmektedirler. Farklı bir olumlu etki ise, karakterlerin rastgele belirlenmesidir ve öğrenciler bu avatarların kendisinin gelişimini etkilemediğini belirtmeleridir.

Öte yandan, bazı öğrenciler oyunlaştırma uygulaması içerisinde yer alan avatarların öğrenciler üzerinde olumsuz etki bıraktığını belirtmişlerdir. Bunun nedeni ise avatarların ortaokul öğrencilerinin yaş seviyesine uygun olmaması ve çocuksu görünmesidir. Avatarların çirkin olmasının öğrencilerin kendini kötü hissetmesine neden olduğu da belirtilmiştir. Bazı öğrenciler ise avatarların hayal gücü olduğunu ve 3 gözlü uzaylı karakterler olduğunu belirtmiştir. Ayrıca Bayraktar (2014) çalışmasında uygulama içerisinde hayali olarak bulunan avatarların öğrencilerin gerçeklikten uzaklaştırdığını belirterek benzer sonuçlara ulaşmıştır. Bu nedenle karakterlerin gerçekçi olması, bazı karakterlerin savaşçı bir özellik yansıtması, cinsiyete göre değişmesi ve ya öğrencilerin kendi resimlerinin kullanılması öğrenci motivasyonunun artmasına neden olacaktır.

Oyunlaştırma uygulamasında yer alan avatarların öğrenciler üzerinde bıraktığı etkiler ile ilgili görüşlerini belirten öğretmenler öğrenciler üzerinde daha çok olumlu etkileri olduğunu, onları komik bulduklarını, birbirleri ile kıyaslama yaptıklarını ve öğrencilerin avatarları sevdiklerini belirtmişlerdir. Öğr7 kodlu öğretmen *“birçok*

öğrenci avatarlarını çizgi film karakterleri ile bütünleştirdikleri için kendilerine yakın bulduklarını” ifade etmiştir. Olumsuz etkilerini belirten öğretmenler ise öğrencilerin avatarlara alışana kadar dikkatlerini çektiklerini alıştıktan sonra ise umursamadıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca avatarların 5., 6. ve 7. Sınıf öğrencileri için uygun olmadığı da belirtilmiştir. Bunun nedeni ise öğrencilerin kendilerini genç grubu olarak gördükleri ve yaşlarına göre çocuksu bulmalarıdır. Bu sebeple avatarların değiştirilebilir özelliklerinin fazla olması ve güncel karakterlerin tercih edilmesi gerekmektedir. Diğer bir olumsuz nokta ise, öğretmenlerin avatarlara fazla anlam yüklemesidir. Bu karakterlerin öğrencilere nasıl algılatıldığı ve dayatıldığıyla alakalıdır. Avatarların öğrencilerin eğitiminde çok önemli olmaması gerektiği düşünülmektedir.

5.3. Oyunlaştırma Uygulamasının Kullanılmasının Öğretmenler Üzerinde Oluşturduğu Etkiler

Okullarda teknoloji kullanmak ve bu kullanımları derslerine göre uyarlamak öğretmenlerin motivasyon, bilgi ve becerilerine bağlıdır (Ursavaş, Şahin ve Mcilroy, 2014.). Yapılan araştırma kapsamında da araştırmaya katılan öğretmenlerin yaşlarına göre teknoloji kullanım düzeyleri farklılık göstermektedir ve yaşları 22-27 arasında öğretmenlere diğer öğretmenlere oranla daha yüksek olduğu bulgusu elde edilmiştir.

Oyunlaştırma uygulamasının kullanım şekilleri öğretmenler açısından değişiklik göstermektedir. Sistemin olumlu yönlerini derslerinde kullanarak dersini eğlenceli hale getiren öğretmenler olduğu gibi, sadece haberleşme ve fotoğraf paylaşma alanını kullanarak veli ile olan iletişimini güçlendiren öğretmenlerinde olduğu görülmektedir.

Oyunlaştırma uygulamasını kullanan ve uygulamadan memnun olan öğretmenler sınıf kontrolü ve düzenini sağlayabilmek açısından uygulamanın kendilerine yarar sağladığını, uygulamayı kullanmaya başladıktan sonra daha akıcı ve etkili ders işleyebildiklerini, öğrencilerin ödevlerini yapması konusunda daha düzenli olmaya başladıklarını, ödevlerini unutan öğrenciler için uygulamanın kullanılmasının hatırlatma niteliği taşıdığını, öğrencilerin sınıf içi davranışları ve akademik başarılarında da olumlu değişimler olduğunu belirtmişlerdir.

5.3.1. Oyunlaştırma uygulaması kullanılmasının öğretmenlerin motivasyonu üzerinde oluşturduğu etkiler. Öğrencilerden elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin uygulamayı kullanması öğretmen motivasyonlarını da etkilemiştir. Öğretmenlerin uygulamayı kullanarak öğrencilere verdikleri pekiştireçler ve puanlar sayesinde öğrencilerin olumlu davranışlar sergilemesi dersin akışını daha eğlenceli ve düzenli hale getirmiştir. Örnek olarak Öğr2 kodlu öğretmen " *4. sınıflarda bu uygulama kullanılmaya başlandıktan sonra olaya bayıldım. Çünkü çok fazla ses yapıyorlardı artık ses yapmamaya başladılar. Bu durum ciddi bir şekilde azaldı. Test çözmeye başladılar. Zaman tutuyorsun mesela soruyu çözmek için hepsi birlikte oturup çözemeye başlıyorlar. Bu durumlar beni de çok etkiledi mesela önceden geri geri gidiyorken sınıfa girerken geri gitmemeye başladım. Tabi ki o yönden çok iyiydi.*" diyerek oyunlaştırma uygulamasının kullanılmasının öğretmen motivasyonu üzerinde ki olumlu etkisinden bahsetmiştir. Bu durum göz önünde bulundurulduğunda öğrencilerin davranışlarının olumlu yönde değişmesi, öğretmenlerin ders anında öğrencileri daha kolay kontrol altına alabilmeleri, sessiz ve sakin bir şekilde ders anlatabilmeleri ve derslerin daha verimli hale gelmesi de öğretmen motivasyonlarını etkilemiştir. Öğretmen motivasyonunu olumlu yönde etkileyen diğer bir faktör ise velilerden gelen geri bildirimler ve etkili iletişimdir. Öğretmenler tarafından yapılan paylaşımlar ve etkileşime velilerin verdiği tepki ve geri bildirimler öğretmenler açısından çok önemlidir. Veliler bu noktada uygulama sayesinde öğretmenle iş birliği de yapmış olur.

5.3.2. Oyunlaştırma uygulaması kullanılırken uygulamada yer alan elementlerden puanın öğretmenler üzerinde oluşturduğu etkiler. Bazı öğretmenler öğrenciler için puan vermenin ödül ceza sistemine girdiğini de düşünmektedir ve bu yüzden derslerinde bu uygulamanın puan verme özelliğini kullanmamışlardır. Bunun nedeni ise öğrencilerin yaptıkları davranışlara göre ödül alarak ödüle karşı bağımlı hale gelmeleridir. Böylece öğrenciler ödül alabilmek için sorumluluklarını yerine getirmeye çalışacak ve sormayan, sorgulamayan, üretme ihtiyacı duymayan bireyler haline geleceklerdir. Belirtilen bu noktalar Burger'in (2015) yapmış olduğu çalışma sonuçları ile benzerlik göstermektedir.

Uygulama içerisinde ki puan kriterlerini kendilerine göre düzenleyen öğretmenler öğrencilerinin "derse hazırlar mı?, ödevlerini yaptılar mı?, derste nasıl

duruyorlar?, “derse aktif katılım” ve “sunum-proje hazırlama” gibi durumlarını kontrol ederek puanlama sisteminde farklı etkenleri de göz önünde bulundurmuşlardır. Öğr2 kodlu öğretmenin görüşü *"test çözme diye bir pekiştireç ekledim ben oraya. 5 test getirirsen 3 puan alırsın bilgisini de verdim. O, 3 puanı almak için çocuklar bir sürü test çözmüş oldular. "* bu durumu belirtir niteliktedir. Bu etkenlere göre belirli puanlara gelen öğrencilere ekstra ödül veren öğretmenlerde olmuştur. Öğretmenlerin bu sistemi doğrultusunda öğrencilerin derse karşı tutumları da değişmiştir ve öğrencilerin tutumlarının değişmesi öğretmen motivasyonlarını da olumlu yönde etkilemiştir.

5.4. Kullanılan Oyunlaştırma Uygulamasının Veliler Üzerinde Oluşturduğu Etkiler

5.4.1. Kullanılan oyunlaştırma uygulamasının veli motivasyonu üzerindeki etkileri. Oyunlaştırılma uygulamasının eğitimde kullanılmasının veli motivasyonları üzerinde olumlu etkileri olmuştur. Bunun neden ise; okul içerisinde yapılan etkinliklerde (grup çalışmaları, sınıf içi yarışmalar, bilmece ve kahoot uygulaması üzerinde oluşturulan testlere katılma gibi) çocuklarının yer aldıklarını ve aktif bir rol edindiğini görebilmeleri, bilgi edinebilmeleri, öğretmenlere kolay ulaşabilmeleri, görsel verilere dayalı bilgiler alabilmeleri ve velilerin bilgilendirmelere ve paylaşımlara dâhil edilmesidir. Bazı veliler ise *“ Her çocuk okulda neler olduğunu anlatmaz, o velilere de yardımcı oldu bu uygulama (V41). ”* diyerek uygulamanın diğer bir olumlu yönünü belirtmiştir. Ayrıca V17 kodlu veli ise *“Uygulamanın kullanılmasından mutlu oldum çünkü çocuğum okula gittiğinde gününün nasıl geçtiğine dair aklımda ki soru işaretleri ortadan kalktı. Uygulama sayesinde eğitimin içerisinde daha çok dâhil olduk ve yapılan etkinlikleri verilen ödevleri ve paylaşımları daha düzenli takip edebildik (V17). ”* diyerek uygulamanın veli motivasyonu üzerinde ki olumlu etkisinden bahsetmiştir.

Öte yandan oyunlaştırılma uygulamasının eğitimde kullanılmasının olumlu yönleri olduğu gibi bazı velilerin motivasyonunu olumsuz da etkilemiştir. Bunun nedeni ise öğretmenlerin puanlama sistemini adaletli bir şekilde kullanmamasıdır. Çünkü her gün yapılmayan bir puanlama sistemi kullanıldığında olumlu hareketlerinde ödüllendirilmeyen ve tek bir sıkıntılı gün için olumsuz puan alan öğrencilerin

velilerinin motivasyonlarının olumsuz etkilendiği sonuçlarına ulaşılmıştır. Farklı bir olumsuz durum olarak uygulama içerisinde fotoğraf paylaşımı yapılırken her öğrencinin o etkinlikte yer aldığına dikkat edilmeden yapılan paylaşımlarda veli açısından sıkıntı yaratabilir. Bu durum ise V21 kodlu veli tarafından belirtilmiştir *“Kötü çünkü hep aynı öğrencilerin fotoğrafları paylaşıldı bu da ayrımcılık yarattı bence (V21).”* Ayrıca bu olumsuz sonuç ile benzer olarak V42 kodlu veli *“Sosyal medya uygulamalarında ki gibi beğen vs. türü ikonlardan hoşlanmadım (V42).”* diyerek uygulama içerisinde yapılan paylaşımların sosyal medya içeriklerinden farklı olması gerektiğini belirtmiştir.

5.4.2. Kullanılan oyunlaştırma uygulamasında yer alan elementlerden etkileşimin velilerin üzerinde oluşturduğu etkiler. Oyunlaştırma uygulaması içerisinde fotoğraf ve video paylaşımı yapılması okul içerisinde yapılan etkinliklerden velilerin haberdar olmasını sağlar. Veliler bu paylaşımlar sayesinde okulda yapılan etkinliklerden (sınav konuları, sınıf etkinlikleri ve gezi planlamaları) haberdar olduğu gibi çocuklarının neler yaptığını da görmüş olurlar. Görsel verilere dayalı bilgilendirmeleri alan velilerin motivasyonu ve öğretmenlere olan güvenlerinin de arttığı belirtilmektedir. Bu şekilde veliler çocuklarının eğitimleriyle

ilgili daha ayrıntılı bilgiler (etkinliklerde çocuklarının yer aldığı, okul içerisinde aktif bir rol edindiği, verilen ödevler vb.) edinmiş oldular. Bu durum *“Öğretmenlerin fotoğraflarla geri dönüş vermesi beklediğim bir durum değildi ama hoşuma giden bir yöntem oldu. Çocuğumun okul içerisinde yapmış olduğu her aktiviteyi görmeme şansımız oldu.(V9)”* V9 kodlu velinin belirttiği gibi veliler açısından beklendik bir yöntem değildi fakat bu uygulama sayesinde bilgi edinen velilerin okulda yapılan çalışmalara olan ilgilerinin arttığı görülmektedir. Bazı velilerde bu durum olumsuz etki yaratmıştır çünkü kendi çocuğuyla ilgili paylaşımlar yapılmayan veliler çocuklarına *“Sen bu etkinlikte yok muydun?”*, *“neden katılmadın?”* gibi sorular sorarak sorgular hale gelmişlerdir. Bu durum öğrenciler üzerinde aile baskısının oluşmasına da neden olmuştur. Öğrenciler üzerinde aile baskının olmasını önlemek amacıyla paylaşım sırasında öğretmenlerin dikkat etmesi gereken durum ise etkinlik yapılırken bütün öğrencilerin fotoğraflarının paylaşılması gerektiğidir. Etkinlik yapılırken çocuğunun

fotoğrafını göremeyen veliler öğretmenle de sorun yaşayabilirler. Bunu önleyebilmek için öğretmenlerin fotoğraf paylaşımı yaparken dikkatli olması gerekmektedir.

Etkileşim kısmında okulda yapılacak olan etkinlikler veya ekstra planlanan eğitim ve seminerlerle ilgili bilgilerinde paylaşılması velilerin okulda neler yapılacağına dair bilgi edinmesini de sağlamaktadır. Bu da öğretmen-öğrenci-veli iş birliğini ve iletişimini arttırır.

5.4.3. Kullanılan oyunlaştırma uygulamasının öğretmenler ve veli iletişimi konusunda öğretmenlerin ve velilerin üzerinde oluşturduğu etkiler. ClassDojo uygulaması içerisinde yer alan mesajlaşma kısmının kullanılması öğretmen ve veli iletişimi hızlandırır. Daha hızlı çözümler üretilmesini sağlar. Mesajlaşma seçeneği bireysel olduğu gibi toplu olarak da kullanılabilir. Mobil uygulama olduğu için mesajlar anında iletilir ve hızlı bir şekilde geri dönüş sağlanır. Okulda öğrencinin yaşadığı bir sorun ve ya iyi bir paylaşımın veli ile mesaj seçeneği kullanılarak hemen paylaşılması sağlanır. Bu şekilde veli öğretmenle birebir iletişime geçebilir. Uygulama içerisinde ki mesajlaşma kısmı bazı öğretmenler tarafından da olumsuz olarak da değerlendirilmektedir çünkü veliler uygulamanın mesajlaşma kısmını gereğinden fazla kullanarak öğretmenlere sürekli mesaj gönderip her konu hakkında fikir sahibi olmaya çalışıyorlar. Diğer bir sorun ise velilerin gönderdiği mesajları öğretmenlerin geç görmeleri ve anında cevap verememeleridir. Velilerin bu davranışlarından dolayı öğretmenler telefon veya teknolojik aletle gün içerisinde gereğinden fazla uğraşp zaman harcanıyor ve bu durum öğretmenlerin günlük işlerini yapmasında aksaklık yaratmalarına neden olmaktadır. Böylece dersin akışı, günlük işlerin devamlılığı ve öğretmenlerin ders içerisinde öğrencilere ayıracağı zaman da da aksaklıklar oluşmaktadır. Bu durumların olmaması için uygulamanın mesajlaşma kısmı veliler tarafından sadece öğretmenlerin öğrencilerle ilgili bilmesi gereken herhangi bir bilgi olduğu zamanlarda kullanılması gerekmektedir. Çalışan

velilere göre okulu arayıp öğretmene ulaşmak yerine ya da okula gitmektense uygulama üzerinden öğretmenlerle iletişime geçmenin daha kolay olduğu belirtilmiştir. Bu veliler için öğretmenlerin görüşme gününü, saatini beklemeden her an öğretmene ulaşabileceklerini bilmeleri onlar için rahatlatıcı bir duygu olarak belirtilmektedir. Velilere göre öğretmenlerle daha hızlı iletişim kurmak, öğretmenleri aramak yerine uygulamayı kullanarak anında mesaj yazıp cevap alabilmek ve zamandan kazanç sağlamak önemli ayrıntılardır.

5.5. Öneriler

Araştırma sonuçlarından elde edilen bulgulara dayanılarak araştırmacılara ve uygulayıcılara önerilerde bulunulmuştur. Araştırmacılara yapılan öneriler kısmında literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Uygulayıcılara öneriler kısmı ise eğitimde oyunlaştırma yöntemini kullanmak isteyen öğretmen ve oyunlaştırma ile ilgili çalışma yapmak isteyen araştırmacılara yönelik olacaktır.

5.5.1. Araştırmacılara öneriler. Bu alanda yapılan çalışmaların az olduğu görülmektedir. Bu nedenle yapılacak çalışmalar oyunlaştırma alanına ışık tutacaktır.

- Araştırmacılar eğitimde oyunlaştırma uygulamasını kullanabilmek için sürecin nasıl işletileceği, öğretim programına oyunlaştırma yönteminin nasıl entegre edileceği üzerine yapılan çalışmalar literatüre önemli katkıda bulunacaktır.
- Oyunlaştırma uygulamasını kullanan öğrencilerin motivasyonu ve memnuniyeti bu çalışmanın aksine bazı çalışmalarda daha düşük bulunmuştur (Hanus & Fox, 2015). Bu nedenle oyunlaştırma uygulaması kullanan katılımcıların içsel motivasyonları üzerindeki etkileri araştırmaya devam etmek bu alandaki çalışmalara yön verecektir.
- Oyunlaştırma uygulamasının yetişkinler üzerinde olumlu etkileri olduğu fakat küçük yaş grubundaki öğrenciler için tam olarak etkilerinin nasıl olacağını bilinmediği için gerçekleştirilen bu çalışma sayesinde literatüre katkıda bulunulmuş ancak bu gruptaki öğrencilerle oyunlaştırma uygulamasındaki oyun elementlerinin direkt olarak öğrencilerin başarılarına ve motivasyonlarına katkısının olup olmadığı araştırılabilir.

- Bu alanda gündeme gelen sınıf yönetiminde oyunlaştırma uygulamasının kullanılmasında sadece kullanılan pekiştiricilerin katılımcılar üzerindeki etkileri de araştırılabilir.
- Oyunlaştırma alanında yapılacak araştırmalar kapsamında velilerin görüşlerine başvurmak sınıf dışı ortamlarda öğrencilerin gözlenmesi ve veli görüşleri alınması açısından önemli olduğundan daha fazla veri toplanabilir.

5.5.2. Uygulayıcılara öneriler. Oyunlaştırma yönteminin eğitimde dikkatli bir şekilde kullanılması gerekmektedir. Kullanılacak olan dersin kazanımlarına göre yöntemin tasarlanması gereklidir. Bunun nedeni ise; oyunlaştırma yönteminin doğru bir şekilde kullanıldığında öğrenci başarısını, algısını, öğrencilerin derse olan tutum ve ilgilerini olumlu yönde etkileyebilecek olmasıdır.

- Oyunlaştırma uygulaması dikkatli kullanıldığı zaman öğrenciler için iyi bir uyaran olur. Uygulamadaki puanların bu sisteme dayanarak kullanılması sınıftaki pozitif-negatif takviye ihtiyacını giderir ve öğrencilerin maksimum miktarda puan kazanmasına olanak sağlar. Ayrıca oyunlaştırma uygulaması iyi planlandığında ve doğru bir şekilde kullanıldığında öğretmen için iyi bir ders aracı olabilir ve sınıf içerisinde öğrencileri öğrenmeye teşvik edebilir.
- Öğretmenler puan sistemini olumlu yönde kullanırsa bütün öğrenciler bu sisteme olumlu geri bildirim sağlayabilir, öğrencilerin davranışlarında süreklilik gözlemleyebilir ve derse olan ilgilerini arttırabilir. Uygulama olumsuz yönde kullanılırsa bir süre sonra etkinliğini kaybedebilir ve öğrencilerin uygulamaya karşı güveni kırılabilir ve derse olan istekleri de azalabilir. Bu durumların oluşmaması için öğretmenlerin ders içerisinde kullanacağı puanlama sistemini iyi bir şekilde belirlemesi gerekir.

KAYNAKÇA

- Ar, N. A. (2016). *Oyunlaştırmaya öğrenmenin meslek lisesi öğrencilerinin akademik başarı ve öğrenme stratejileri kullanımı üzerine etkisi*. (Yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Ar, N. A. ve Akgün, Ö. E. (2015). *Öğretim sistemlerinin değerlendirilmesi için: oyunlaştırma ilkeleri ölçeği*. III. Sakarya'da Eğitim Araştırmaları Kongresi'nde sunulan bildiri, 295-302.
- Arkün-Kocadere, S. & Samur, Y. (2016). *Oyundan Oyunlaştırmaya, Eğitim Teknolojileri Okumaları*, A. İşman, H. F. Odabaşı, B. Akkoyunlu (Editör), (s. 397-416), TOJET Sakarya Üniversitesi. ISBN: 978-605-318-448-5.
- Akçetin E. ve Akçetin N. (2013). *Eğitimleşen oyun oyunlaşan eğitim*. 30. Ulusal Bilişim Kurultayı'nda sunulan bildiri, 127- 137.
- Akçetin E., Akçetin N. ve Koldemir. (2013). *Oyun Tabanlı Eğitim (OTE) Yönetimi: Denizcilik Eğitimi Açısından Değerlendirme*. 1. Ulusal Liman Kongresi'nde sunulan bildiri, 341-356.
- Baki, A., Gökçek, A. (2012). Karma yöntem araştırmalarına genel bakış. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 22 (42), 001-021.
- Bayraktar, Ö. (2014). *Bir İletişim Aracı Olarak Oyunlaştırma*. (Yüksek lisans tezi). T.C. Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Banfield & Wilkerson. (2015). *Games And Learning Alliance.4th International Conference*. Rome, Italy.
- Bozan, N. (2014). *Okul öncesi eğitimde oyunun öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi*. (Yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.

- Bozkurt, A. ve Genç Kumtepe, E. (2014, Şubat). *Oyunlaştırma, oyun felsefesi ve eğitim: Gamification*. Akademik Bilişim 14 Konferansında sunulan bildiri. Çağ Üniversitesi, Mersin.
- Brophy, J. E. (1983). Classroom management and organization. *The Elementary School Journal*, 83 (4), 265-282.
- Burger, M. S. (2015). *The Perception Of The Effectiveness Of ClassDojo In Middle School Classrooms: A Transcendental Phenomenological Study*. Doctor of Education, Liberty Universty, Lynchburg, VA.
- Creswell, J. W. (2014). Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches. *Research Design* (4th ed.). University of Nebraska, Lincoln.
- Çağlar ve Arkün-Kocadere. (2015). Çevrimiçi Öğrenme Ortamlarında Oyunlaştırma, *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 14(27), 83-102.
- Çalışkur ve Demirhan. (2013). İçsel güdülenme envanteri dilsel eşdeğerlik, güvenilirlik ve geçerlik çalışması. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(4).
- Deci, E. & Richard, R., (1985). Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior. *New York: Plenum Press*, 1, 32.
- Erden, M. (2007). *Eğitim Bilimlerine Giriş*. Ankara: Arkadaş Yayınevi.
- Erümit ,F. S. (2016). *Oyunlaştırma yaklaşımlarının eğitimde kullanımı: tasarım tabanlı bir araştırma* (Doktora Tezi). Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.

- Faghihi, U., Brautigam, A., Jorgenson, K., Martin, D., Brown, A., Measures, E. Ve Maldonado-Bouchard, S. (2014). How Gamification Applies for Educational Purpose Specially with College Algebra. *Procedia Computer Science*. 41, 182–187.
- Fitz-Walter, Z., Tjondronegoro, D., & Wyeth, P. (2011). *Orientation passport: using gamification to engage university students*. In Proceedings of the 23rd Australian Computer-Human Interaction Conference, 122-125. ACM.
- Garcia, Hoang & Brown, (2015). Positive Behavior Supports: Using ClassDojo as a Token Economy Point System to Encourage and Maintain Good Behaviors.
- Gelen, İ. ve Özer, B. (2009). Oyunlaştırmanın beşinci sınıf matematik dersinde problem çözme becerisi ve derse karşı tutum üzerindeki etkisi. *e-Journal of New World Sciences Academy Education Sciences*, 5(1), 71- 87.
- Gökkaya, Z. (2014). Yetişkin eğitiminde yeni bir yaklaşım: Oyunlaştırma. *Hasan Âli Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 71-84.
- Güler, C. ve Güler, E. (2015). Çevrimiçi Öğrenme Ortamlarında Oyunlaştırma: Rozet Kullanımı. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 4(3), 125- 130.
- Hanus, M. D., & Fox, J. (2015). Assessing the effects of gamification in the classroom: A longitudinal study on intrinsic motivation, social comparison, satisfaction, effort, and academic performance. *Computers & Education*, 80, 152-161.
- Hung, M. L. (2016). Teacher readiness for online learning: scale development and teacher perceptions. *Computers & Education*, 94, 120-133.

- Kalkan, A. (2016). *3B sanal dünyalarda oyunlaştırmanın ortaokul 5. sınıf öğrencilerinin başarı, akış ve tutumlarına etkisinin araştırılması* (Yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Karataş, E. (2014). Eğitimde oyunlaştırma: araştırma eğilimleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 15(2), 315-333.
- Kırkılıç, Kılıç ve Topal. (2005). Oyunlaştırma yönteminin dil öğretiminde yeri, önemi ve bazı İngiliz araştırmacıların bu yöntemle ilgili tespitleri. *KKEFD Dergisi*, 12, 7-15.
- Kim, S. (2015). Recent Advances in Gamification Application. *Advances in Information Sciences ve Service Sciences*, 5(13).
- Nas, R. (2006). *Çocuk insandır*. (1. Baskı). Bursa: Ezgi Kitabevi.
- Lee, J. J., & Hammer, J. (2011). gamification in education: what, how, why bother? *Academic Exchange Quarterly*, 15(2).
- Light, D., ve Pierson, E. (2014). Increasing Student Engagement in Math: The use of Khan Academy in Chilean Classrooms. *International Journal of Education and Development using ICT*, 10 (2), 103-119.
- Prensky, M. (2001). *Digital Natives, Digital Immigrants*. MCB University Press, 9 (5).
- Piccione. (1980). In search of the meaning of Senet. *Archaeological Institute of America*, 36.
- Rouse, K. E. (2013). *Gamification in science education: The relationship of educational games to motivation and achievement* (Degree of Doctor of Philosophy). Southern Mississippi, United States.

- Samur, Y. (2015). *Gamifying a hybrid graduate course*. Paper presented at the Global Learn Conference, FernUniversitat in Hagen, Berlin, Germany.
- Samur, Y. (2016). *Dijital oyun tasarımı*. Pusula 20 Teknoloji ve Yayıncılık A.Ş.
- Sarıtaş, T. ve Yıldız, Ö. (2015, Şubat). *Eğitimde oyunlaştırma (gamification) ve ters-yüz sınıflar*. Akademik Bilişim Konferansı. Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Seixas, L. R., Gomes, A.S. & Filho, I.J.M.. (2016). Effectiveness of gamification in the engagement of students. *Computers in Human Behavior*, 58, 48-63.
- Sheldon, L. (2012). *The multiplayer classroom: Designing coursework as a game*. Cengage Learning, Boston.
- Sillaots, M. (2014). Achieving Flow through Gamification: A study on Re-designing Research Methods Courses. *Proceedings of the European Conference on Games Based Learning*, 2, 538-545.
- Tüfekçi, H. (2016). *Sağlık hizmetlerinde oyunlaştırma tasarımı ve değerlendirmesi* (Yüksek lisans tezi). Bahçeşehir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Türksever, H. (2011). *Çizgi ile ilgili temel konuların öğretiminde oyunlaştırılmış yaratıcı etkinliklerin öğrenme erişimine etkisi* (Yüksek lisans tezi). Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Burdur.
- Ursavaş, Ö. F. , Şahin, S. ve Mcilroy, D. (2014). Öğretmenler İçin Teknoloji Kabul Ölçeği: Ö-TKÖ. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 10(4), 885-917.

Yıldırım, İ. (2016). *Oyunlaştırma temelli öğretim ilke ve yöntemleri dersi öğretim programının geliştirilmesi, uygulanması ve değerlendirilmesi*. (Doktora tezi). Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.

Yıldırım, İ. ve Demir, S. (2014). Gamification and education. Oyunlaştırma ve eğitim. *International Journal of Human Sciences*, 11(1), 655-670.

EKLER

A. Araştırmada Öğretmenler için Kullanılan TAM (Teknoloji kabul modeli ölçeği)

Anket Demografikleri

Sayın Katılımcı,

Bu anket formu, Oyunlaştırma yöntemleri içerisinde ClassDojo uygulamasının kullanımının etkisini belirlemeye yönelik gerçekleştirilen bir yüksek lisans tez çalışmasında veri toplamak amacıyla hazırlanmıştır. Elde edilen veriler, bilimsel amacı dışında kesinlikle kullanılmayacak olup isim belirtmenize gerek yoktur. Katılarınızdan dolayı teşekkür ederim.

Saygılarımla.

Yasemin Mert

| SORULAR |
|--|
| 1) Cinsiyetiniz: <input type="radio"/> Erkek <input type="radio"/> Kadın |
| 2) Yaşınız? <input type="radio"/> 22-27 yaş <input type="radio"/> 28-33 yaş <input type="radio"/> 34-39 yaş <input type="radio"/> 40-45 yaş <input type="radio"/> 46-51 yaş <input type="radio"/> 52-57 yaş <input type="radio"/> 58 ve/veya yukarısı yaş |
| 3) Eğitim Durumunuz: <input type="radio"/> Ortaokul (Lise) <input type="radio"/> Önlisans <input type="radio"/> Lisans <input type="radio"/> Lisansüstü <input type="radio"/> Doktora |
| 4) Çalıştığınız Kademe: <input type="radio"/> Anasınıfı <input type="radio"/> İlkokul <input type="radio"/> Ortaokul <input type="radio"/> Lise |
| 5) Branşınız: <input type="radio"/> Okul Öncesi <input type="radio"/> Sınıf Öğretmeni <input type="radio"/> Türkçe <input type="radio"/> Matematik <input type="radio"/> Sosyal Bilimler <input type="radio"/> Fen Bilimleri <input type="radio"/> Yabancı Dil <input type="radio"/> Diğer |
| 6) Meslekte Kaçınıcı Yılıınız? <input type="radio"/> 5 yıl veya daha az <input type="radio"/> 6-10 yıl |

| |
|---|
| <ul style="list-style-type: none">○ 11-20 yıl○ 21-30 yıl○ 30 yıldan fazla |
| 7) Derslerinizde ClassDojo uygulamasını ne sıklıkla kullanırsınız? <ul style="list-style-type: none">○ Hiç○ Arada sırada○ Sık sık○ Her zaman |
| 8) ClassDojo uygulamasını en çok hangi amaçla kullandınız? |

TAM (Teknoloji kabul modeli ölçeği)

| Öğretmenler için TAM (Teknoloji kabul modeli ölçeği) | Hiç Katılmıyorum | Katılmıyorum | Kararsızım | Katılıyorum | Kesinlikle Katılıyorum |
|---|---------------------|--------------|------------|-------------|---------------------------|
| 1) Derslerimde ClassDojo kullanma performansımı arttırır. | | | | | |
| 2) Derslerimde ClassDojo kullanmak işlerimi kolaylaştırır. | | | | | |
| 3) Derslerimde ClassDojo kullanmak verimliliğimi arttırır. | | | | | |
| 4) Derslerimde ClassDojo kullanmak performansımı arttırır. | | | | | |
| 5) Derslerimde ClassDojo kullanmak benim için kolaydır. | | | | | |
| 6) ClassDojo kullanımı, benim için kolaydır. | | | | | |
| 7) Derslerimde ClassDojo kullanabilecek beceriye sahip olmak, benim için kolaydır. | | | | | |
| 8) Derslerimde ClassDojo'ı kullanmak dersi daha eğlenceli ve ilginç yapıyor. | | | | | |
| 9) Mesleğimde ClassDojo kullanmak beni mutlu ediyor. | | | | | |
| 10) Derslerimde ClassDojo'ı kullanmak oldukça iyi bir fikirdir. | | | | | |
| 11) ClassDojo kullanarak dersimi öğretmek hoşuma gidiyor. | | | | | |
| 12) ClassDojo'ı sıklıkla kullanacağımı düşünüyorum. | | | | | |
| 13) Gelecekte derslerimde ClassDojo kullanmayı plânlıyorum. | | | | | |
| 14) ClassDojo kullanımını, meslektaşlarıma ısrarla tavsiye edeceğim. | | | | | |
| 15) Bundan sonra da mesleğimde ClassDojo kullanmaya gayret edeceğim. | | | | | |
| 16) Derslerimde ClassDojo kullanırken zorlandığımda okulda rehberlik ve yardım alacağım kişiler vardır. | | | | | |
| 17) ClassDojo kullanırken bir sorunla karşılaştığımda kimden yardım alacağımı bilirim. | | | | | |
| 18) ClassDojo kullanırken bir sorunla karşılaştığımda teknik destek alırım. | | | | | |
| 19) ClassDojo'nun, teknoloji kullanmamı gerektirecek yanlarından zevk alıyorum. | | | | | |
| 20) ClassDojo'yla çalışmak heyecan vericidir. | | | | | |
| 21) ClassDojo kullanmayı seviyorum. | | | | | |
| 22) ClassDojo kullanmak eğlencelidir. | | | | | |
| 23) ClassDojo'ı kullanabilecek bilgi ve beceriye sahibim. | | | | | |
| 24) Bir kişi, bir kere bana nasıl yapıldığını gösterirse, derslerimde ClassDojo'ı kullanabilirim. | | | | | |
| 25) ClassDojo kullanımını konusunda kendime güveniyorum. | | | | | |
| 26) ClassDojo kullanımını öğrenmeye çok zaman ayırmam gerekir. | | | | | |

| | | | | | |
|--|--|--|--|--|--|
| 27) ClassDojo kullanmak benim için hep karmaşık olmuştur. | | | | | |
| 28) ClassDojo' nun mesleğim ile ilgili olduğunu düşünüyorum. | | | | | |
| 29) Mesleğimde ClassDojo'ya ihtiyacım olduğunu düşünüyorum. | | | | | |
| 30) ClassDojo'nun mesleğim için önemli olduğunu düşünüyorum. | | | | | |
| 31) ClassDojo kullanırken gergin olurum. | | | | | |
| 32) Derslerimde ClassDojo kullanırken kendimi zorlanmış hissedirim. | | | | | |
| 33) ClassDojo kullanırken düzeltilemeyecek hatalar yapma ihtimalim beni tedirgin eder. | | | | | |
| 34) Benden ClassDojo kullanmam beklenir. | | | | | |
| 35) Düşüncelerine değer verdiğim öğretmenler, benim ClassDojo kullanma davranışımı onaylar. | | | | | |
| 36) Benim için önemli olan pek çok öğretim elemanı /öğretmen /yönetici, ClassDojo kullanmam gerektiğini düşünüyor. | | | | | |

B. Araştırmada Öğretmenler İçin Kullanılan Oyunlaştırma Ölçeği

| Öğretmenler için Oyunlaştırma Ölçeği | Hiç Katılmıyorum | Katılmıyorum | Kararsızım | Katılıyorum | Kesinlikle Katılıyorum |
|---|------------------|--------------|------------|-------------|------------------------|
| 1) ClassDojo “da yer alan öğrencinin gelişimini arttıracak olumlu ve olumsuz pekiştiricileri kendime göre düzenleyebilirim. | | | | | |
| 2) Öğrencilerin aldıkları puana göre veya isim-soy isim şeklinde sıralamalarını liderlik tablosunda gösterebilirim. | | | | | |
| 3) ClassDojo kullanıcıları okul hikâyesi kısmından okullarında yapılan etkinlikleri diğer kullanıcılarla paylaşabilir. | | | | | |
| 4) Sınıf içerisinde yapılan uygulamaların fotoğraflarını çekilip ClassDojo “da velilerle-öğrencilerle paylaşabilirim. | | | | | |
| 5) ClassDojo “da yer alan anlık ileti seçeneğiyle velilerle doğrudan yada grup halinde mesaj gönderebilirim. | | | | | |
| 6) ClassDojo “da kullanılan karakterler öğrencilerin dikkatini çekiyor. | | | | | |
| 7) ClassDojo “daki karakterler öğrencilerin yaş grupları için uygun değildir. | | | | | |
| 8) Öğrencilere puanlar vererek onların davranışlarını düzeltmeleri için teşvik edilebilir ve geliştirmelerini sağlayabilirim. | | | | | |
| 9) ClassDojo “daki olumlu pekiştiriciler öğrenciyi motive eder. | | | | | |
| 10) ClassDojo “da geliştirilmesi gerekenler kısmındaki pekiştiriciler öğrenciyi motive eder. | | | | | |
| 11) ClassDojo uygulamasıyla öğrencilere verilen geri bildirimler öğrencilerin motivasyonlarını düşürüyor. | | | | | |
| 12) ClassDojo uygulamasıyla öğrencilere verilen puanlar öğrencilerin gelişimi için yararlıdır. | | | | | |
| 13) ClassDojo uygulamasında öğrencilere pozitif puanlar, yüksek puanlar vermek onların derse katılımlarını artırır. | | | | | |
| 14) ClassDojo içerisindeki ödüller öğrencilerin motivasyonlarını artırır. | | | | | |
| 15) ClassDojo uygulamasıyla öğrencilere verilen olumsuz geri bildirimler onların motivasyonunu düşürüyor. | | | | | |
| 16) ClassDojo “da puan verilmesi sınıf içerisindeki rekabeti artırır. | | | | | |
| 17) Öğrencilere ClassDojo uygulamasıyla sürekli ödül verilmesini doğru bulmuyorum. | | | | | |
| 18) ClassDojo “da öğrencilere verilen puanlar dönem sonu değerlendirmesi için etkili oluyor. | | | | | |
| 19) ClassDojo “da uygulamasındaki liderlik tablosunu sınıf içerisinde yansıtmak öğrencileri motive ediyor. | | | | | |
| 20) ClassDojo “daki liderlik tablosu bazı öğrencilerin motivasyonunu düşürüyor. | | | | | |
| 21) ClassDojo “daki liderlik tablosu öğrencilerin birbirleri arasında rekabet etmelerine neden oluyor. | | | | | |
| 22) ClassDojo “da paylaştığım duyuru ve fotoğrafların veliler ve öğrenciler tarafından beğenilmesi motivasyonumu artırır. | | | | | |

| | | | | | |
|--|--|--|--|--|--|
| 23) Sınıfım içerisinde yaptığım etkinlikleri ClassDojo “da velilerle paylaşmak beni tedirgin eder. | | | | | |
| 24) ClassDojo üzerinden velilerle iletişime geçmek benim için zordur. | | | | | |
| 25) ClassDojo uygulamasına veli katılımı yüksektir. | | | | | |
| 26) Veliler ClassDojo uygulamasını etkili bir şekilde kullanamamaktadırlar. | | | | | |
| 27) Ödev yapma, defter kitap getirme gibi öğrencinin yapması gereken işleri ClassDojo “da puanlarla değerlendirmek onların sorumluluk duygusunu geliştirir. | | | | | |
| 28) Öğrencilerin görev ve sorumluluklarını ClassDojo “da ki puanlarla ölçmek onların motivasyonlarını düşürür. | | | | | |
| 29) Öğrencilerin sorumlulukları karşılığında ClassDojo “da aldıkları puanları velileriyle paylaşmak onların akademik gelişimini olumlu yönde etkiler. | | | | | |
| 30) Veliler ClassDojo “da öğrencilerin yüksek puanlar almasını istedikleri için öğrenciler birbirleriyle yarış halinde olurlar. | | | | | |
| 31) Öğrenciler liderlik tablosunda en üstte olmak için ClassDojo “da puan almaya çalışır. | | | | | |
| 32) Veliler öğrencilerinin ClassDojo “da ki liderlik tablosunda yukarılarda olmalarını istediği için öğrenciler bunun için çalışır. | | | | | |
| 33) Etkileşim ve sınıf içi etkinlik fotoğraflarının ClassDojo içerisinde velilerle paylaşılmasından dolayı öğrenciler birbirleri arasında en iyisi olmaya çalışıyor. | | | | | |
| 34) Etkileşim ve sınıf içi etkinlik fotoğraflarının ClassDojo içerisinde velilerle paylaşılması öğrencilerde aile baskısını oluşturuyor. | | | | | |

C. Araştırmada Öğrenciler İçin Kullanılan İçsel Motivasyon Anketi

Anket Demografikleri

Sayın Katılımcı,

Bu anket formu, Oyunlaştırma yöntemleri içerisinde ClassDojo uygulamasının kullanımının etkisini belirlemeye yönelik gerçekleştirilen bir yüksek lisans tez çalışmasında veri toplamak amacıyla hazırlanmıştır. Elde edilen veriler, bilimsel amacı dışında kesinlikle kullanılmayacak olup isim belirtmenize gerek yoktur.

Katkılarınızdan dolayı teşekkür ederim.

Saygılarımla.

Yasemin Mert

| SORULAR |
|---|
| 1)Yaşınız? <input type="radio"/> 7 <input type="radio"/> 8 <input type="radio"/> 9 <input type="radio"/> 10 <input type="radio"/> 11 <input type="radio"/> 12 <input type="radio"/> 13 <input type="radio"/> 14 <input type="radio"/> 15 |
| 2)Cinsiyetiniz: <input type="radio"/> Kız <input type="radio"/> Erkek |
| 3)Sınıfınız: <input type="radio"/> 2. Sınıf <input type="radio"/> 3. Sınıf <input type="radio"/> 4. Sınıf <input type="radio"/> 5. Sınıf <input type="radio"/> 6. Sınıf <input type="radio"/> 7. Sınıf <input type="radio"/> 8. Sınıf |
| 4)ClassDojo uygulamasını kullanıyor musunuz? <input type="radio"/> Evet <input type="radio"/> Hayır |
| 5)En çok hangi derste (derslerde) ClassDojo uygulamasını kullanıyorsunuz? |
| 6) ClassDojo uygulamasını hangi amaçla kullandınız? |

İçsel Motivasyon Ölçeği

| Öğrenciler İçin İçsel Motivasyon Anketi | Hiç Katılmıyorum | Katılmıyorum | Kararsızım | Katlıyorum | Kesinlikle Katlıyorum |
|--|---------------------|--------------|------------|------------|--------------------------|
| 1) ClassDojo'yu kullanmak çok hoşuma gitti. | | | | | |
| 2) ClassDojo'yu kullanmak eğlenceliydi. | | | | | |
| 3) ClassDojo'yu kullanmanın sıkıcı bir iş olduğunu düşündüm. | | | | | |
| 4) ClassDojo hiç ilgimi çekmedi. | | | | | |
| 5) ClassDojo'yu çok ilginç buldum. | | | | | |
| 6) ClassDojo bence hayli eğlenceli. | | | | | |
| 7) ClassDojo'dan çok zevk aldım. | | | | | |
| 8) ClassDojo kullanmada iyi olduğumu düşünüyorum. | | | | | |
| 9) ClassDojo'da diğer öğrencilerle kıyaslandığımda bu uygulamada oldukça iyi olduğumu düşünüyorum. | | | | | |
| 10) Bir süre çalıştıktan sonra ClassDojo'da epeyce yeterli olduğumu hissettim. | | | | | |
| 11) ClassDojo'da ki performansımdan memnunum. | | | | | |
| 12) ClassDojo'da olabildiğince ustayım. | | | | | |
| 13) ClassDojo kullanmak benim pekiyi yapamadığım bir iştir. | | | | | |
| 14) ClassDojo kullanmak için çok çaba sarf ettim. | | | | | |
| 15) ClassDojo kullanmak için kendimi zorlamadım (çok çaba sarf etmedim). | | | | | |
| 16) ClassDojo kullanmak için çok çabaladım. | | | | | |
| 17) ClassDojo kullanmak benim için önemliydi. | | | | | |
| 18) ClassDojo kullanmak için fazla enerji harcamadım. | | | | | |
| 19) ClassDojo kullanırken çok gergindim. | | | | | |
| 20) ClassDojo kullanırken çok rahattım. | | | | | |
| 21) ClassDojo üzerinde çalışırken endişeliydim. | | | | | |
| 22) ClassDojo kullanırken baskı altında hissettim. | | | | | |
| 23) ClassDojo kullanmanın benim seçimim olmadığını hissettim. | | | | | |
| 24) ClassDojo kullanmayı seçip seçmeme konusunda doğrusu bir seçeneğim yoktu. | | | | | |
| 25) ClassDojo kullanmam gerektiğini hissettim. | | | | | |
| 26) ClassDojo kullanmayı başka seçeneğim olmadığı için seçtim. | | | | | |
| 27) ClassDojo kullanmayı seçtim, çünkü seçmeyi istedim. | | | | | |
| 28) ClassDojo kullanmam gerektiği için yaptım. | | | | | |
| 29) ClassDojo'nun benim için epeyce faydalı olabileceğine inanıyorum. | | | | | |
| 30) ClassDojo'yu tekrar kullanmayı isterim çünkü bana bir şeyler katıyor. | | | | | |
| 31) ClassDojo kullanmanın benim için yararlı olabileceğine inanıyorum. | | | | | |
| 32) ClassDojo'nun önemli bir faaliyet olduğunu düşünüyorum. | | | | | |

D. Araştırmada Öğrenciler için Kullanılan Oyunlaştırma Ölçeği

| Öğrenciler için Oyunlaştırma Ölçeği | Hiç Katılmıyorum | Katılmıyorum | Kararsızım | Katılıyorum | Kesinlikle Katılıyorum |
|---|---------------------|--------------|------------|-------------|---------------------------|
| 1) ClassDojo'da kullanılan karakterler dikkatimi çekiyor. | | | | | |
| 2) ClassDojo'daki karakterler benim için uygun değil. | | | | | |
| 3) ClassDojo'daki puanlar beni motive eder. | | | | | |
| 4) ClassDojo'daki puanlar bazen benim motivasyonumu düşürüyor. | | | | | |
| 5) Öğretmenlerin ClassDojo uygulamasıyla öğrencilere verdikleri puanlar benim gelişimim için yararlı oluyor. | | | | | |
| 6) Öğretmenler ClassDojo'da bize puan vererek bizim derse adapte olmamızı sağlar. | | | | | |
| 7) ClassDojo uygulamasıyla verilen puanlar benim gelişimim için yararlı oluyor. | | | | | |
| 8) ClassDojo'da daha yüksek puanlar alabilmek için çok çabalarım. | | | | | |
| 9) Öğretmenlerin ClassDojo'da öğrencilere pozitif puanlar, yüksek puanlar vermesi benim derse katılımımı artırır. | | | | | |
| 10) Öğretmenlerin ClassDojo içerisindeki ödüllerin öğrencilerin davranışlarını iyileştirmekle ilişkilendirilmesi benim motivasyonumu artırır. | | | | | |
| 11) Öğretmenlerin ClassDojo uygulamasıyla öğrencilere puanlar vermesi benim motivasyonumu düşürür. | | | | | |
| 12) ClassDojo'dan aldığım puanlara sık sık bakarım. | | | | | |
| 13) ClassDojo uygulamasında puan verilmesi sınıf içerisindeki rekabeti arttırdı. | | | | | |
| 14) ClassDojo'da puan alabilmek için iyi davranırım. | | | | | |
| 15) Öğrencilere ClassDojo uygulamasıyla sürekli ödül verilmesini doğru bulmuyorum. | | | | | |
| 16) Öğretmenlerin ClassDojo'daki liderlik tablosunu sınıf içerisinde yansıtması beni motive ediyor. | | | | | |
| 17) Liderlik tablosunda en üstte olmak için ClassDojo'da puan almaya çalışırım | | | | | |
| 18) Ailem ClassDojo'da liderlik tablosunda yukarılarda olmamı istediği için bunun için uğraşırım. | | | | | |
| 19) ClassDojo'daki liderlik tablosunda arkadaşlarımı geçmeye çalışırım. | | | | | |
| 20) ClassDojo'daki liderlik tablosu benim motivasyonumu düşürüyor. | | | | | |
| 21) ClassDojo'daki liderlik tablosu öğrencilerin birbirleri arasında rekabet etmelerine neden oluyor. | | | | | |
| 22) Bir arkadaşım beni ClassDojo'da geçtiğinde sinirlenirim. | | | | | |
| 23) ClassDojo'da puan aldıktan sonra o davranışı yapmaya devam etmem. | | | | | |
| 24) Öğretmenlerin ClassDojo'da paylaştığı duyuru ve fotoğrafları velilerle paylaşması motivasyonumu artırır. | | | | | |
| 25) ClassDojo'da yer alan anlık ileti seçeneğiyle öğretmenime mesaj gönderebilirim. | | | | | |

| | | | | | |
|---|--|--|--|--|--|
| 26)Öğretmenimin sınıf içerisinde yaptığım etkinlikleri ClassDojo'da velilerle paylaşması beni tedirgin eder. | | | | | |
| 27)Ailem ClassDojo'yu etkili bir şekilde kullanamamaktadırlar. | | | | | |
| 28)Bir arkadaşım ClassDojo'da beni geçtiğinde hemen onu tekrar geçmek için sınıfta iyi davranırım. | | | | | |
| 29)Öğretmenlerin ödev yapma, defter kitap getirme gibi öğrencinin yapması gereken işleri CLASSDOJO uygulamasında puanlarla değerlendirmesi benim sorumluluk duygumu geliştirir. | | | | | |
| 30)Öğretmenlerin benim görev ve sorumluluklarımı CLASSDOJO uygulamasındaki puanlarla ölçmesi motivasyonumu düşürür. | | | | | |
| 31)Öğretmenlerin benim sorumluluklarım karşılığında aldığım puanları ailemle paylaşması benim gelişimimi olumlu yönde etkiler. | | | | | |
| 32)Bir arkadaşım beni liderlik tablosunda geçtiğinde bunu sorun etmem. | | | | | |
| 33)Ailem CLASSDOJO'da benim yüksek puanlar almamı istediği için arkadaşlarımla yarış halindeyim. | | | | | |
| 34)Öğretmenlerin etkileşim ve sınıf içi etkinliklerin fotoğraflarını CLASSDOJO içerisinde velilerle paylaşılmasından dolayı öğrenciler birbirleri arasında en iyisi olmaya çalışır. | | | | | |
| 35)Öğretmenlerin etkileşim ve sınıf içi etkinlik fotoğraflarını CLASSDOJO içerisinde velilerle paylaşılması öğrencilerde aile baskısını oluşturuyor. | | | | | |

E. Araştırmada Öğretmenler İçin Kullanılan Görüşme Formu

| |
|---|
| 1) Yaşınız? |
| 2) Cinsiyetiniz? |
| 3) Branşınız nedir? |
| 4) ClassDojo kullanırken deneyimleriniz nasıldı? |
| 5) ClassDojo uygulamasını kullanmak sizce kolay mıydı? |
| 6) ClassDojo uygulamasını kullanmak sizi mutlu etti mi? |
| 7) ClassDojo uygulamasında fotoğraf ve duyuru gibi paylaşım yapmak sizce kolay mıydı? |
| 8) ClassDojo uygulamasını kullanırken bir sorunla karşılaştınız mı? Karşılaştıysanız kimlerden yardım aldınız? |
| 9) ClassDojo uygulamasını kullanmanızın derslerinize nasıl bir etkisi oldu? Bu etkiyi olumlu yönde mi yoksa olumsuz yönde mi değerlendirirsiniz? |
| 10) ClassDojo uygulamasını kullanırken öğrencilere puan vermek onları nasıl etkiledi? |
| 11) ClassDojo uygulamasını kullanılan pekiştiriciler öğrencileri motive etti mi? |
| 12) ClassDojo uygulamasında bulunan pekiştiricileri kendinize göre düzenleyebildiniz mi? Yoksa olan pekiştiricilerimi kullanmayı tercih ettiniz? Neden? |
| 13) ClassDojo uygulamasında kullanılan puan sistemi sınıf ortamında öğrencilerin birbirleriyle yarışmasına neden oldu mu? |
| 14) ClassDojo uygulamasında puanlar vermeye başladığınızda öğrencileriniz ne gibi davranışlar sergilemeye başladılar? |
| 15) Öğrencilerin ClassDojo uygulamasında aldıkları puanlar doğrultusunda liderlik tablosunda sıralanması sizce onların gerçek performansını yansıtır mı? |
| 16) Öğrencilerin liderlik tablosunda sıralanması birbirleri arasında rekabet etmelerine neden oldu mu? |
| 17) Sizce öğrencileri ClassDojo uygulamasına dâhil etmek onların akademik başarılarında bir değişiklik oluşturdu mu? |
| 18) Sizce ClassDojo'nun öğrenciler üzerinde davranışsal ve akademik olarak bir etkisi var mı? Eğer bu şekilde olduğunu düşünüyorsanız neden böyle bir etkisi olduğunu düşünüyorsunuz? |
| 19) ClassDojo uygulamasını kullanmadan önce ve kullandıktan sonra öğrencilerin başarılarında ne gibi değişiklikler oldu? |
| 20) ClassDojo uygulamasını kullanmaya başladıktan sonra sizin motivasyonunuzda değişiklik oldu mu? Olduysa biraz bahseder misiniz? |
| 21) ClassDojo uygulamasını kullanmaya başladıktan sonra sizin performansınızda değişiklik oldu mu? Olduysa biraz bahseder misiniz? |
| 22) ClassDojo uygulamasının kullanılması sırasında olumsuz diye bileceğiniz olaylar ya da davranışlar oldu mu? |
| 23) ClassDojo uygulamasına veli katılımını nasıl tanımlarsınız? |
| 24) ClassDojo uygulamasında öğretmen hesaplarına velilerin bağlanması sizce kolay mıydı? |
| 25) ClassDojo uygulamasına velilerin dâhil olup olmadığını belirleyebilmek adına hangi davranışları mercek altına aldınız? |
| 26) ClassDojo uygulaması sayesinde velilerle olan iletişiminizde nasıl farklılıklar oldu? |
| 27) Velilere ClassDojo kullanmasını tavsiye eder misiniz? |
| 28) Karakterler öğrencilerin dikkatini çekiyor mu? |
| 29) Karakterler öğrencilerin yaş grubu için uygun mudur? |

F. Araştırmada Öğrenciler ve Grup Öğrenciler İçin Kullanılan Görüşme Formu

| |
|---|
| 1) Yaşınız? |
| 2) Cinsiyetiniz? |
| 3) ClassDojo kullanırken deneyimleriniz nasıldı? |
| 4) ClassDojo uygulamasını kullanmak sizce kolay mıydı? |
| 5) ClassDojo uygulamasını kullanmak sizi mutlu etti mi? |
| 6) ClassDojo uygulamasında öğretmen hesaplarına bağlanmak sizce kolay mıydı? |
| 7) ClassDojo uygulamasında fotoğraf ve duyuru gibi paylaşım yapılması sizde hangi duyguları oluşturdu? |
| 8) ClassDojo uygulamasını kullanırken bir sorunla karşılaştınız mı? Karşılaştıysanız kimlerden yardım aldınız? |
| 9) Öğretmenlerin ClassDojo uygulamasını kullanması derslerinizde nasıl bir katkı sağladı? Bu katkıyı olumlu yönde mi yoksa olumsuz yönde mi değerlendirirsiniz? |
| 10) Öğretmenlerin ClassDojo uygulamasını kullanırken öğrencilere puan vermeleri onları nasıl etkiledi? |
| 11) Öğretmenlerin ClassDojo uygulamasını kullanırken öğrencilere pekiştireçler vermesi onları motive etti mi? |
| 12) ClassDojo uygulamasında bulunan pekiştireçler senin davranışlarını karşılayabiliyor mu? Seni doğru yansıtıyor mu? |
| 13) ClassDojo uygulamasında kullanılan puan sistemi sınıf ortamında öğrencilerin birbirleriyle yarışmasına neden oldu mu? |
| 14) ClassDojo uygulamasında öğretmenler puanlar vermeye başladığında öğrenciler ne gibi davranışlar sergilemeye başladılar? |
| 15) Öğrencilerin ClassDojo uygulamasında aldıkları puanlar doğrultusunda liderlik tablosunda sıralanması sizce onların gerçek performansını yansıtır mı? |
| 16) Öğrencilerin liderlik tablosunda sıralanması birbirleri arasında rekabet etmelerine neden oldu mu? |
| 17) Öğretmenlerin ClassDojo uygulamasını kullanması öğrencilerin akademik başarılarında bir değişiklik oluşturdu mu? |
| 18) Sizce ClassDojo'nun öğrenciler üzerinde davranışsal ve akademik olarak bir etkisi var mı? Eğer bu şekilde olduğunu düşünüyorsanız neden böyle bir etkisi olduğunu düşünüyorsunuz? |
| 19) Öğretmenler ClassDojo uygulamasını kullanmadan önce ve kullandıktan sonra öğrencilerin başarılarında ne gibi değişiklikler oldu? |
| 20) ClassDojo uygulamasını kullanmaya başladıktan sonra öğretmenlerinizin motivasyonlarında değişiklik oldu mu? Olduysa biraz bahseder misiniz? |
| 21) ClassDojo uygulamasını kullanmaya başladıktan sonra öğretmenlerinizin performanslarında değişiklik oldu mu? Olduysa biraz bahseder misiniz? |
| 22) ClassDojo uygulamasının kullanılması sırasında olumsuz diye bileceğiniz olaylar ya da davranışlar oldu mu? |
| 23) ClassDojo uygulamasına veli katılımını nasıl tanımlarsınız? |
| 24) ClassDojo uygulamasında öğretmen hesaplarına velilerin bağlanması sizce kolay mıydı? |
| 25) Eğitimde ClassDojo kullanılmasını tavsiye eder misiniz? |
| 26) Karakterler öğrencilerin dikkatini çekiyor mu? |
| 27) Karakterler öğrencilerin yaş grubu için uygun mudur? |

G. Araştırmada Veliler İçin Kullanılan Görüş Anketi

Sayın Katılımcı,

Bu anket formu, Oyunlaştırma yöntemleri içerisinde ClassDojo uygulamasının kullanımının etkisini belirlemeye yönelik gerçekleştirilen bir yüksek lisans tez çalışmasında veri toplamak amacıyla hazırlanmıştır. Elde edilen veriler, bilimsel amacı dışında kesinlikle kullanılmayacak olup isim belirtmenize gerek yoktur. Katkılarınızdan dolayı teşekkür ederim.

Saygılarımla.

Yasemin Mert

| |
|--|
| 1) Yaşınız? <input type="radio"/> 22-27 yaş <input type="radio"/> 28-33 yaş <input type="radio"/> 34-39 yaş <input type="radio"/> 40-45 yaş <input type="radio"/> 46-51 yaş <input type="radio"/> 52-57 yaş <input type="radio"/> 58 ve/veya yukarısı yaş |
| 2) Cinsiyetiniz: <input type="radio"/> Kadın <input type="radio"/> Erkek |
| 3) Mesleğiniz Nedir? |
| 4) ClassDojo kullanırken deneyimleriniz nasıldı? |
| 5) ClassDojo uygulamasını kullanmak sizce kolay mıydı? |
| 6) ClassDojo uygulamasını kullanmak sizi mutlu etti mi? Neden? |
| 7) ClassDojo uygulamasında ğretmen hesaplarına bağlanabilmek için ne yaptınız? |
| 8) ğretmen hesaplara bağlanmak sizce kolay mıydı? Nasıl değerlendirirsiniz? |
| 9) ClassDojo uygulaması sayesinde öğretmenle olan iletişiminizde nasıl farklılıklar oldu? |
| 10)ClassDojo uygulamasında ğrencilerinizin sınıf içi fotoğrafları ve duyuru gibi paylaşımlarının yapılması sizde hangi duyguları oluşturdu? |
| 11)ClassDojo uygulamasını kullanırken bir sorunla karşılaştınız mı? Karşılaştıysanız kimlerden yardım aldınız? |
| 12)ğretmenlerin ClassDojo uygulamasını kullanması öğrencilerin derslerinde nasıl bir katkı sağladı? Bu katkıyı olumlu yönde mi yoksa olumsuz yönde mi değerlendirirsiniz? |
| 13)ClassDojo uygulamasında bulunan pekiştirenler öğrencinizin davranışlarını karşılayabiliyor mu? Onu doğru yansıtıyor mu? |
| 14)ClassDojo uygulamasında kullanılan puan sistemi sınıf ortamında öğrencilerin birbirleriyle yarışmasına neden oldu mu? |
| 15)ğrencilerin ClassDojo uygulamasında aldıkları puanlar doğrultusunda liderlik tablosunda sıralanması sizce onların gerçek performansını yansıtır mı? |
| 16)ğrencilerin liderlik tablosunda sıralanması birbirleri arasında rekabet etmelerine neden oldu mu? |
| 17)ğretmenlerin ClassDojo uygulamasını kullanması öğrencilerin akademik başarılarında bir değişiklik oluşturdu mu? |
| 18)ğretmenlerin ClassDojo uygulamasını kullanmadan önce ve kullandıktan sonra öğrencilerin başarılarında ne gibi değişiklikler oldu? |
| 19)ğretmenlerin ClassDojo uygulamasının kullanılması sırasında olumsuz diye bileceğiniz olaylar ya da davranışları oldu mu? |
| 20)ğretmenlerin ClassDojo uygulamasını kullanması öğrencilerin motivasyonlarında sizce bir değişiklik oluşturdu mu? |
| 21)Eğitimde ClassDojo kullanılmasını tavsiye eder misiniz? |

H. Araştırma Sonuçları

Nicel Bulgular

Öğrenciler için bulgular;

1) Öğrencilerin **içsel motivasyon** genel ölçeğine yönelik tutum ortalamalarının “Orta” düzeyde olduğu anlaşılmaktadır ($\bar{x}=3,03$).

- ✓ İlgi duyma hoşlanma alt boyutu algılarının orta ($\bar{x}=3,03$) düzeyde olduğu belirlenmiştir.
- ✓ Algılanan yeterlilik alt boyutu algılarının yüksek ($\bar{x}=3,41$) düzeyde olduğu belirlenmiştir.
- ✓ Çaba önem alt boyutu algılarının orta ($\bar{x}=3,00$) düzeyde olduğu belirlenmiştir.
- ✓ Baskı gerilim alt boyutu algılarının orta ($\bar{x}=2,57$) düzeyde olduğu belirlenmiştir.
- ✓ Algılanan seçme hakkı alt boyutu algılarının orta ($\bar{x}=2,98$) düzeyde olduğu belirlenmiştir.
- ✓ Değer fayda alt boyutu algılarının orta ($\bar{x}=3,27$) düzeyde olduğu belirlenmiştir.

2) Öğrencilerin **içsel motivasyon** alt boyut puanları yaşlarına göre incelendiğinde;

- ✓ İlgi duyma hoşlanma alt boyutu yaşlarına göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. ($t=7,146$; $p< .05$). Yaşı 7-10 yaş ($\bar{x} =3,23$) olan katılımcıların ilgi duyma hoşlanma alt boyut puanları yaşları 11-14 yaş olan ($\bar{x} =2,76$) olanlara göre daha fazladır.
- ✓ Algılanan Yeterlilik alt boyutu yaşlarına göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. ($t=3,585$; $p< .05$). Yaşı 7-10 yaş ($\bar{x} =3,51$) olan katılımcıların Algılanan Yeterlilik alt boyut puanları yaşları 11-14 yaş olan ($\bar{x}=3,20$) olanlara göre daha fazladır.

- ✓ Çaba önem alt boyutu yaşlarına göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. ($t=4,408$; $p < .05$). Yaşı 7-10 yaş ($\bar{x}=3,16$) olan katılımcıların çaba önem alt boyut puanları yaşları 11-14 yaş olan ($\bar{x}=2,75$) olanlara göre daha fazladır.
- ✓ Baskı gerilim alt boyutu yaşlarına göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. ($t=2,015$; $p < .05$). Yaşı 7-10 yaş ($\bar{x}=2,64$) olan katılımcıların baskı gerilim alt boyut puanları yaşları 11-14 yaş olan ($\bar{x}=2,45$) olanlara göre daha fazladır.
- ✓ Algıda seçme hakkı alt boyutu yaşlarına göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. ($t=5,226$; $p < .05$). Yaşı 7-10 yaş ($\bar{x}=3,18$) olan katılımcıların algıda seçme hakkı alt boyut puanları yaşları 11-14 yaş olan ($\bar{x}=2,69$) olanlara göre daha fazladır.
- ✓ Değer fayda alt boyutu yaşlarına göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. ($t=6,825$; $P < .05$). Yaşı 7-10 yaş ($\bar{x}=3,69$) olan katılımcıların değer fayda alt boyut puanları yaşları 11-14 yaş olan ($\bar{x}=2,61$) olanlara göre daha fazladır.

3) Öğrencilerin **içsel motivasyon** alt boyut puanları aktif kullanımına göre incelendiğinde;

- ✓ Baskı gerilim alt boyutu ClassDojo kullanımına göre, gruplar arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. ($p > 0,05$).
- ✓ İlgi duyma hoşlanma alt boyutu ClassDojo kullanımına göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. ($t=-3,391$; $p < .05$). ClassDojo kullanımı evet ($\bar{x}=3,12$) olan katılımcıların ilgi duyma hoşlanma alt boyut puanları ClassDojo kullanımı hayır ($\bar{x}=2,78$) olanlara göre daha fazladır.
- ✓ Algılanan Yeterlilik alt boyutu ClassDojo kullanımına göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. ($t=-5,390$; $p < .05$). ClassDojo kullanımı evet ($\bar{x}=3,50$) olan katılımcıların Algılanan Yeterlilik alt boyut puanları ClassDojo kullanımı hayır ($\bar{x}=2,94$) olanlara göre daha fazladır.

- ✓ Çaba önem alt boyutu ClassDojo kullanımına göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. ($t=2,064$; $p< .05$). ClassDojo kullanımı evet ($\bar{x} =3,05$) olan katılımcıların çaba önem alt boyut puanları ClassDojo kullanımı hayır ($\bar{x}=2,50$) olanlara göre daha fazladır.
- ✓ Algılanan seçme hakkı alt boyutu ClassDojo kullanımına göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. ($t=-2,794$; $p< .05$). ClassDojo kullanımı evet ($\bar{x} =3,06$) olan katılımcıların algılanan seçme hakkı alt boyut puanları ClassDojo kullanımı hayır ($\bar{x}=2,71$) olanlara göre daha fazladır.
- ✓ Değer fayda alt boyutu ClassDojo kullanımına göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. ($t=-3,667$; $p< .05$). ClassDojo aktif kullanımı evet ($\bar{x}=3,42$) olan katılımcıların değer fayda alt boyut puanları ClassDojo aktif kullanımı hayır ($\bar{x}=2,68$) olanlara göre daha fazladır.

4) **Oyunlaştırma** uygulamasını kullanan öğrencilerin uygulamada yer alan avatar, geri bildirim, liderlik tablosu ve etkileşim ile ilgili görüşleri incelendiğinde;

- ✓ Öğrencilerin oyunlaştırma genel ölçeğine yönelik tutum ortalamalarının “Yüksek“ düzeyde olduğu anlaşılmaktadır ($\bar{x}=3,24$).
- ✓ Avatar alt boyutu algılarının yüksek ($\bar{x}=3,77$) düzeyde olduğu belirlenmiştir.
- ✓ Geri Bildirim alt boyutu algılarının orta ($\bar{x}=3,16$) düzeyde olduğu belirlenmiştir.
- ✓ Liderlik tablosu alt boyutu algılarının orta ($\bar{x}=3,01$) düzeyde olduğu belirlenmiştir.
- ✓ Etkileşim alt boyutu algılarının orta ($\bar{x}=3,05$) düzeyde olduğu belirlenmiştir.

5) Öğrencilerin **oyunlaştırma** alt boyut puanları **yaşlarına göre** incelendiğinde;

- ✓ Avatar alt boyutu yaşlarına göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. ($t=5,107$; $p< .05$). Yaşı 7-10 yaş ($\bar{x}=4,05$) olan katılımcıların avatar

alt boyut puanları yaşları 11-14 yaş olan ($\bar{x}=3,33$) olanlara göre daha fazladır.

- ✓ Geri bildirim alt boyutu yaşlarına göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. ($t=6,147$; $p < .05$). Yaşı 7-10 yaş ($\bar{x}=3,36$) olan katılımcıların geri bildirim alt boyut puanları yaşları 11-14 yaş olan ($\bar{x} =2,77$) olanlara göre daha fazladır.
- ✓ Liderlik tablosu alt boyutu yaşlarına göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. ($t=5,255$; $p < .05$). Yaşı 11-14 yaş ($\bar{x} =3,82$) olan katılımcıların liderlik tablosu alt boyut puanları yaşları 7-10 yaş olan ($\bar{x}=3,35$) olanlara göre daha fazladır.
- ✓ Etkileşim alt boyutu yaşlarına göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. ($t=5,197$; $p < .05$). Yaşı 7-10 yaş ($\bar{x} =3,09$) olan katılımcıların etkileşim alt boyut puanları yaşları 11-14 yaş olan ($\bar{x} =2,58$) olanlara göre daha fazladır.

6) Öğrencilerin **oyunlaştırma** alt boyut puanları **cinsiyetlerine göre** incelendiğinde;

- ✓ Geri bildirim, liderlik tablosu ve etkileşim alt boyutları cinsiyete göre, gruplar arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. ($p > 0,05$).
- ✓ Avatar alt boyutu cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. ($t=2,428$; $p < .05$). Cinsiyeti kız ($\bar{x} =3,95$) olan katılımcıların avatar alt boyut puanları cinsiyeti erkek ($\bar{x} =3,62$) olanlara göre daha fazladır.

7) Öğrencilerin **oyunlaştırma** alt boyut puanları **aktif kullanıma göre** incelendiğinde;

- ✓ Avatar alt boyutu ClassDojo kullanımına göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. ($t=-2,219$; $p < .05$). ClassDojo kullanımı evet ($\bar{x} =3,84$) olan katılımcıların avatar alt boyut puanları ClassDojo kullanımı hayır ($\bar{x} =3,46$) olanlara göre daha fazladır.

- ✓ Geri bildirim alt boyutu ClassDojo kullanımına göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. ($t=-3,655$; $p<.05$). ClassDojo kullanımı evet ($\bar{x}=3,22$) olan katılımcıların geri bildirim alt boyut puanları ClassDojo kullanımı hayır ($\bar{x}=2,79$) olanlara göre daha fazladır.
- ✓ Liderlik alt boyutu ClassDojo kullanımına göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. ($t=-2,273$; $p<.05$). ClassDojo kullanımı evet ($\bar{x}=3,20$) olan katılımcıların liderlik alt boyut puanları ClassDojo kullanımı hayır ($\bar{x}=2,92$) olanlara göre daha fazladır.
- ✓ Etkileşim alt boyutu ClassDojo kullanımına göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. ($t=-2,273$; $p<.05$). ClassDojo kullanımı evet ($\bar{x}=2,97$) olan katılımcıların etkileşim alt boyut puanları ClassDojo kullanımı hayır ($\bar{x}=2,59$) olanlara göre daha fazladır.

8) Öğrencilerin İçsel Motivasyon Algıları İle Uygulamada Yer Alan Oyun Elementleri arasındaki ilişki incelendiğinde;

- ✓ İçsel motivasyonlar ile oyunlaştırma arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan korelasyon analizi sonucunda; $p<.05$ bulunduğu için anlamlı bir ilişki bulunmuştur.
- ✓ İçsel motivasyonlar ile oyunlaştırma arasında anlamlı bir ilişki olduğu istatistiksel olarak %95 güvenirlilikle söylenebilir.
- ✓ Değişkenler arasında doğru yönlü (pozitif) ($0,60<r<0,80$) kuvvetli bir ilişki (korelasyon) vardır.
- ✓ İçsel motivasyon ölçeğine ait güvenilirliğin çok yüksek (Cronbach's Alpha=0,848) olduğu belirlenmiştir.
- ✓ Oyunlaştırma ölçeğine ait güvenilirliğin çok yüksek (Cronbach's Alpha=0,928) olduğu belirlenmiştir.

Öğretmenler için bulgular;

9) **Oyunlaştırma** uygulamasını kullanan öğretmenlerin oyunlaştırma uygulamasına yönelik kabul düzeyleri incelendiğinde;

- ✓ Öğretmenlerin teknoloji kabul ölçeğine yönelik tutum ortalamalarının “Yüksek” düzeyde olduğu anlaşılmaktadır ($\bar{x}=3,59$).

- ✓ Alınan kullanılışlılık alt boyutu algılarının yüksek ($\bar{x}=3,89$) düzeyde olduğu belirlenmiştir.
- ✓ Algılanan kullanım kolaylığı alt boyutu algılarının yüksek (Ortalama=4,26) düzeyde olduğu belirlenmiştir.
- ✓ Kullanıma yönelik tutum alt boyutu algılarının yüksek ($\bar{x}=3,78$) düzeyde olduğu belirlenmiştir.
- ✓ Davranışsal niyet alt boyutu algılarının yüksek ($\bar{x}=3,70$) düzeyde olduğu belirlenmiştir.
- ✓ Kolaylaştırıcı durumlar alt boyutu algılarının yüksek ($\bar{x}=4,25$) düzeyde olduğu belirlenmiştir.
- ✓ Algılanan eğlence alt boyutu algılarının yüksek ($\bar{x}=3,74$) düzeyde olduğu belirlenmiştir.
- ✓ Öz yeterlilik alt boyutu algılarının yüksek ($\bar{x}=4,34$) düzeyde olduğu belirlenmiştir.
- ✓ Teknolojik karmaşa alt boyutu algılarının orta ($\bar{x}=1,97$) düzeyde olduğu belirlenmiştir.
- ✓ Uygunluk alt boyutu algılarının yüksek ($\bar{x}=3,45$) düzeyde olduğu belirlenmiştir.
- ✓ Kaygı alt boyutu algılarının düşük ($\bar{x}=1,99$) düzeyde olduğu belirlenmiştir.
- ✓ Özel norm alt boyutu algılarının düşük ($\bar{x}=4,17$) düzeyde olduğu belirlenmiştir.

10) **Oyunlaştırma** uygulamasını kullanan öğretmenlerin **yaşlarına göre**

oyunlaştırma uygulamasına yönelik kabul düzeyleri incelendiğinde;

- ✓ Avatar, liderlik ve etkileşim alt boyutları yaşlarına göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($p>0,05$).
- ✓ Geri bildirim alt boyutu yaşlarına göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ($X^2=12,409$; $p< .05$). Yaşı 28-33 (Mean Rank =29,77) olan katılımcıların geri bildirim alt boyut puanları yaşları 22-27 (Mean Rank =29,00) ve 34-39 (Mean Rank =21,50) olan katılımcılara göre daha fazladır.

11) **Oyunlaştırma** uygulamasını kullanan öğretmenlerin **çalıştıkları kademelere**

göre oyunlaştırma uygulamasına yönelik kabul düzeyleri incelendiğinde;

- ✓ Avatar, geri bildirim pekiştirme puan ve ödül ve liderlik tablosu alt boyutları çalıştığı kademelere göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($p>0,05$).
- ✓ Etkileşim alt boyutu çalıştığı kademelere göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ($U=156,00$; $p< .05$). Çalıştığı kademe ortaokul (Mean Rank =27,83) olan katılımcıların etkileşim alt boyut puanları çalıştığı kademe ilkokul (Mean Rank =19,78) olan katılımcılara göre daha fazladır.

12) **Oyunlaştırma** uygulamasını kullanan öğretmenlerin **branşlarına göre**

oyunlaştırma uygulamasına yönelik kabul düzeyleri incelendiğinde;

- ✓ Avatar ve liderlik tablosu alt boyutları branşlarına göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($p>0,05$).
- ✓ Geri bildirim alt boyutu branşlarına göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ($X^2=15,945$; $p< .05$). Branşı yabancı dil (Mean Rank =28,54) olan katılımcıların geri bildirim alt boyut puanları branşı sınıf öğretmeni (Mean Rank =13,83) olan katılımcılara göre daha fazladır.
- ✓ Etkileşim alt boyutu branşlarına göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ($X^2=13,720$; $p< .05$). Branşı yabancı dil (Mean Rank =26,18) olan katılımcıların etkileşim alt boyut puanları branşı sınıf öğretmeni (Mean Rank =15,61) olan katılımcılara göre daha fazladır.

13) **Oyunlaştırma** uygulamasını kullanan öğretmenlerin **mesleki kıdemlerine**

göre oyunlaştırma uygulamasına yönelik kabul düzeyleri incelendiğinde;

- ✓ Avatar alt boyutu mesleki kıdemlerine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($p>0,05$).
- ✓ Geri bildirim alt boyutu mesleki kıdemlerine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ($X^2=13,359$; $p< .05$). Mesleki kıdemi 6-10 yıl (Mean Rank = 28,70) olan katılımcıların geri bildirim alt boyut puanları

mesleki kıdemleri 5 yıl veya daha az (Mean Rank = 28,15) olan katılımcılara göre daha fazladır.

- ✓ Liderlik tablosu alt boyutu mesleki kıdemlerine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ($X^2=10,740$; $p < .05$). Mesleki kıdemi 6-10 yıl (Mean Rank = 30,13) olan katılımcıların liderlik tablosu alt boyut puanları mesleki kıdemleri 5 yıl veya daha az (Mean Rank = 23,31) olan katılımcılara göre daha fazladır.
- ✓ Etkileşim alt boyutu mesleki kıdemlerine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ($X^2=10,740$; $p < .05$). Mesleki kıdemi 5 yıl veya daha az (Mean Rank = 28,53) olan katılımcıların etkileşim alt boyut puanları mesleki kıdemleri 6-10 yıl (Mean Rank = 26,73) olan katılımcılara göre daha fazladır.

14) **Oyunlaştırma** uygulamasını kullanan öğretmenlerin **aktif kullanımına göre** oyunlaştırma uygulamasına yönelik kabul düzeyleri incelendiğinde;

- ✓ Avatar alt boyutu derslerde ClassDojo uygulama sıklığına göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ($X^2=14,859$; $p < .05$). ClassDojo uygulama sıklığı sık sık (Mean Rank = 27,21) olan katılımcıların avatar alt boyut puanları ClassDojo uygulama sıklığı arada sırada (Mean Rank = 12,67) olan katılımcılara göre daha fazladır.
- ✓ Geri bildirim alt boyutu derslerde ClassDojo uygulama sıklığına göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ($X^2=23,329$; $p < .05$). ClassDojo uygulama sıklığı sık sık (Mean Rank = 28,11) olan katılımcıların geri bildirim alt boyut puanları ClassDojo uygulama sıklığı arada sırada (Mean Rank = 9,83) olan katılımcılara göre daha fazladır.
- ✓ Liderlik tablosu alt boyutu derslerde ClassDojo uygulama sıklığına göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ($X^2=8,451$; $p < .05$). ClassDojo uygulama sıklığı sık sık (Mean Rank = 25,82) olan katılımcıların liderlik tablosu alt boyut puanları ClassDojo uygulama sıklığı arada sırada (Mean Rank = 15,17) olan katılımcılara göre daha fazladır.

- ✓ Etkileşim alt boyutu derslerde ClassDojo uygulama sıklığına göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ($X^2=12,466$; $p < .05$). ClassDojo uygulama sıklığı sık sık (Mean Rank = 26,21) olan katılımcıların etkileşim alt boyut puanları ClassDojo uygulama sıklığı arada sırada (Mean Rank = 13,53) olan katılımcılara göre daha fazladır.

15) **Teknoloji kabul** ölçeğine ilişkin öğretmenlerin çalıştıkları **kademelerine göre** kabul düzeyleri incelendiğinde;

- ✓ Algılanan kullanılabilirlik, algılanılan kullanım kolaylığı, kullanıma yönelik tutum, davranışsal niyet, algılanan eğlence, öz yeterlilik, teknolojik karmaşa ve uygunluk alt boyutları çalıştığı kademelere göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($p > 0,05$).
- ✓ Kaygı alt boyutu çalıştığı kademeye göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ($U=138,50$; $p < .05$). Çalıştığı kademe ilkököl (Mean Rank = 26,17) olan katılımcıların kaygı alt boyut puanları çalıştığı kademe ortaokul (Mean Rank = 17,19) olan katılımcılara göre daha fazladır.
- ✓ Özel norm alt boyutu çalıştığı kademeye göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ($U=145,50$; $p < .05$). Çalıştığı kademe ortaokul (Mean Rank = 27,42) olan katılımcıların özel norm alt boyut puanları çalıştığı kademe ilkököl (Mean Rank = 19,10) olan katılımcılara göre daha fazladır.

16) **Teknoloji kabul** ölçeğine ilişkin öğretmenlerin **yaşlarına göre** kabul düzeyleri incelendiğinde;

- ✓ Algılanılan kullanım kolaylığı, kullanıma yönelik tutum, davranışsal niyet, algılanan eğlence, teknolojik karmaşa, uygunluk ve özel norm alt boyutları yaşlarına göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($p > 0,05$).
- ✓ Algıda kullanılabilirlik alt boyutu yaşlarına göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ($X^2=12,529$; $p < .05$). Yaşı 22-27 (Mean Rank = 31,94) olan katılımcıların algıda kullanılabilirlik alt boyut puanları yaşları 40-45

(Mean Rank =8,50) ve 52 ve/veya yukarısı (Mean Rank =10,50) olan katılımcılara göre daha fazladır.

- ✓ Öz yeterlilik alt boyutu yaşlarına göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ($X^2=12,630$; $p < .05$). Yaşı 22-27 (Mean Rank = 30,17) olan katılımcıların öz yeterlilik alt boyut puanları yaşları 52 ve/veya yukarısı (Mean Rank = 5,50) olan katılımcılara göre daha fazladır.
- ✓ Kaygı alt boyutu yaşlarına göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ($X^2=17,771$; $p < .05$). Yaşı 52 ve/veya yukarısı (Mean Rank = 36,67) olan katılımcıların kaygı alt boyut puanları yaşları 28-33 (Mean Rank = 13,58) olan katılımcılara göre daha fazladır.

17) **Teknoloji kabul** ölçeğine ilişkin öğretmenlerin **branşlarına göre** kabul düzeyleri incelendiğinde;

- ✓ Algılanan kullanılabilirlik, kullanıma yönelik tutum, davranışsal niyet, algılanan eğlence, teknolojik karmaşa, uygunluk ve özel norm alt boyutları branşlarına göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($p > 0,05$).
- ✓ Algılanan kullanım kolaylığı alt boyutu branşlarına göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ($X^2=13,244$; $p < .05$). Branşı Fen Bilimleri (Mean Rank =33,25) olan katılımcıların algılanılan kullanım kolaylığı alt boyut puanları branşı sınıf öğretmeni (Mean Rank =14,17) olan katılımcılara göre daha fazladır.
- ✓ Öz yeterlilik alt boyutu branşlarına göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ($X^2=14,099$; $p < .05$). Branşı yabancı dil (Mean Rank =23,82) olan katılımcıların öz yeterlilik alt boyut puanları branşı sınıf öğretmeni (Mean Rank =12,34) olan katılımcılara göre daha fazladır.
- ✓ Kaygı alt boyutu branşlarına göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ($X^2=13,481$; $p < .05$). Branşı sınıf öğretmeni (Mean Rank =29,56) olan katılımcıların kaygı alt boyut puanları branşı yabancı dil (Mean Rank =19,18) olan katılımcılara göre daha fazladır.

18) **Teknoloji kabul** ölçeğine ilişkin öğretmenlerin **mesleki kıdemlerine göre** kabul düzeyleri incelendiğinde;

- ✓ Algılanan kullanılabilirlik, algılanılan kullanım kolaylığı, kullanıma yönelik tutum, davranışsal niyet, algılanan eğlence, teknolojik karmaşa, uygunluk ve özel norm alt boyutları mesleki kıdemlerine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($P>0,05$).
- ✓ Öz yeterlilik alt boyutu mesleki kıdemlerine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ($X^2=6,071$; $p< .05$). Mesleki kıdemi 6-10 yıl (Mean Rank = 27,43) olan katılımcıların öz yeterlilik alt boyut puanları mesleki kıdemleri 30 yıldan daha fazla (Mean Rank = 14,56) olan katılımcılara göre daha fazladır.
- ✓ Kaygı alt boyutu mesleki kıdemlerine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ($X^2=13,687$; $p< .05$). Mesleki kıdemi 30 yıldan daha fazla (Mean Rank = 32,19) olan katılımcıların kaygı alt boyut puanları 6-10 yıl (Mean Rank = 15,63) mesleki kıdemleri olan katılımcılara göre daha fazladır.

19) **Teknoloji kabul** ölçeğine ilişkin öğretmenlerin **aktif kullanımına göre** kabul düzeyleri incelendiğinde;

- ✓ Kaygı ve özel norm alt boyutları derslerde ClassDojo uygulama sıklığına göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($p>0,05$).
- ✓ Algılanan kullanılabilirlik alt boyutu derslerde ClassDojo uygulama sıklığına göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ($X^2=25,842$; $P< .05$). ClassDojo uygulama sıklığı sık sık (Mean Rank = 25,06) olan katılımcıların algılanan kullanılabilirlik alt boyut puanları ClassDojo uygulama sıklığı arada sırada (Mean Rank = 10,13) olan katılımcılara göre daha fazladır.
- ✓ Algılanan kullanım kolaylığı alt boyutu derslerde ClassDojo uygulama sıklığına göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ($X^2=15,005$; $P< .05$). ClassDojo uygulama sıklığı sık sık (Mean Rank = 24,81) olan katılımcıların algılanan kullanım kolaylığı alt

boyut puanları ClassDojo uygulama sıklığı arada sırada (Mean Rank = 13,13) olan katılımcılara göre daha fazladır.

- ✓ Kullanıma yönelik tutum alt boyutu derslerde ClassDojo uygulama sıklığına göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ($X^2=21,624$; $p<.05$). ClassDojo sıklığı uygulama sık sık (Mean Rank = 27,19) olan katılımcıların kullanıma yönelik tutum alt boyut puanları ClassDojo uygulama sıklığı arada sırada (Mean Rank = 10,33) olan katılımcılara göre daha fazladır.
- ✓ Davranışsal niyet alt boyutu derslerde ClassDojo uygulama sıklığına göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ($X^2=20,692$; $p<.05$). ClassDojo uygulama sıklığı sık sık (Mean Rank = 26,72) olan katılımcıların davranışsal niyet alt boyut puanları ClassDojo uygulama sıklığı arada sırada (Mean Rank = 10,67) olan katılımcılara göre daha fazladır.
- ✓ Algılanan eğlence alt boyutu derslerde ClassDojo uygulama sıklığına göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ($X^2=23,238$; $p<.05$). ClassDojo uygulama sıklığı sık sık (Mean Rank = 26,31) olan katılımcıların algılanan eğlence alt boyut puanları ClassDojo uygulama sıklığı arada sırada (Mean Rank = 10,17) olan katılımcılara göre daha fazladır.
- ✓ Teknolojik karmaşa alt boyutu derslerde ClassDojo uygulama sıklığına göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ($X^2=11,600$; $p<.05$). ClassDojo uygulama sıklığı arada sırada (Mean Rank = 28,27) olan katılımcıların teknolojik karmaşa alt boyut puanları ClassDojo uygulama sıklığı sık sık (Mean Rank = 24,28) olan katılımcılara göre daha fazladır.
- ✓ Uygunluk alt boyutu derslerde ClassDojo uygulama sıklığına göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ($X^2=15,016$; $p<.05$). ClassDojo uygulama sıklığı sık sık (Mean Rank = 26,53) olan katılımcıların uygunluk alt boyut puanları ClassDojo uygulama sıklığı arada sırada (Mean Rank = 12,30) olan katılımcılara göre daha fazladır.

20) Öğretmenlerin teknoloji kabul düzeyleri ile uygulamada yer alan oyun elementleri arasındaki ilişki incelendiğinde;

- ✓ Teknoloji kabul ile oyunlaştırma arasında anlamlı bir ilişki olduğu istatistiksel olarak %95 güvenirlikle söylenebilir.
- ✓ Değişkenler arasında doğru yönlü (pozitif) ($0,60 < r < 0,80$) kuvvetli bir ilişki (korelasyon) vardır.
- ✓ Teknoloji kabul ölçeğine ait güvenilirliğin çok yüksek (Cronbach's Alpha=0,930) olduğu belirlenmiştir.
- ✓ Oyunlaştırma ölçeğine ait güvenilirliğin çok yüksek (Cronbach's Alpha=0,930) olduğu belirlenmiştir.

Nitel Bulgular

Öğretmenlere göre;

- ✓ Görüşler 7 tema altında toplanmıştır. Bu temalar; “kullanım amacı”, “kullanışlılık”, “ödül”, “liderlik tablosu”, “avatar”, “motivasyon” ve “veli katkısı”dır.
- ✓ Öğretmenler öğrencilerine kazandırmak istedikleri davranışlar doğrultusunda ders içerisinde puan vermeye başlamışlar ve öğrenciler öğretmenleri puan verdikçe daha çok çaba gösterip puan almaya çalışmışlardır.
- ✓ Kazanımların puanlarla ilişkilendirilmesi gerektiği belirtilmiştir.
- ✓ Sınıf kontrolü kolaylaşmıştır.
- ✓ Öğretmenler öğrencilerin ödevlerini yapması konusunda daha düzenli olmaya başladıklarını, ödevlerini unutan öğrenciler için uygulamanın kullanılmasının hatırlatma niteliği taşıdığını, öğrencilerin sınıf içi davranışları ve akademik başarılarında da olumlu değişimler olduğunu belirtmişlerdir.
- ✓ Derse göre pekiştireç belirleyen öğretmenler olmuştur. Bu pekiştireçlere göre ekstra ödül verme yoluna giden öğretmen olduğunda bulgularda görülmüştür.

- ✓ Bazı öğretmenler puan sistemini kullanmayı tercih etmemiştir. Ödül ceza mantığına karşı olduğunu vurgulamıştır.
- ✓ Sadece haberleşme ve fotoğraf paylaşma alanını kullanarak veli ile olan iletişimini güçlendiren öğretmenlerinde olduğu görülmektedir
- ✓ Öğrencilerin tutumlarının değişmesi öğretmen motivasyonlarını da olumlu yönde etkilemiştir.
- ✓ Öğretmenler duyuru kısmında sınıf içerisinde günlük ve haftalık verdikleri ödevleri paylaştıkları zaman ödevlerden hem aileleri haberdar etmiş olurlar hem de ödevinin ne olduğunu unutan öğrencilerine bir hatırlatma yapmış olurlar.
- ✓ Uygulama içerisinde ki mesajlaşma kısmı bazı öğretmenler tarafından olumsuz olarak da değerlendirilmektedir.
- ✓ Veliler uygulamanın mesajlaşma kısmını gereğinden fazla kullanarak öğretmenlere sürekli mesaj gönderip her konu hakkında fikir sahibi olmaya çalışıyorlar.

Öğrencilere göre;

- ✓ Görüşler 7 tema altında toplanmıştır. Bu temalar; “kullanım amacı”, “kullanışlılık”, “pekiştirme/puan/ödül”, “liderlik tablosu”, “avatar”, “motivasyon” ve “veli katılımı”dır.
- ✓ Öğrenciler oyunlaştırma uygulamasının kullanılması motivasyonlarını arttırdığını ve derse karşı ilgilerinde pozitif bir etki oluşturduğunu belirtmiştir.
- ✓ Öğrencilerin artı puan almaları kendilerini daha çalışkan ve mutlu hissetmelerini sağlamıştır. Bu durumda onların derse karşı olan motivasyonları ve derse olan ilgilerinin arttığını da belirtmişlerdir.
- ✓ Öğrencilerin olumlu davranışlar sergilemesi dersin akışını daha eğlenceli ve düzenli hale getirmiştir.
- ✓ Motivasyonları olumsuz etkilenen öğrencilerde olduğu belirlenmiştir.
- ✓ Adil bir puan sistemi olmadığını belirten öğrenciler bulunmaktadır.
- ✓ Bazı öğrenciler öğretmenlerinin oyunlaştırma uygulamasını kullanarak kendileri üzerinde baskı kurduklarını da düşünmektedirler.

- ✓ Öğrenciler uygulamanın öğrenmeyi eğlenceli hale getirdiğini belirtmiştir.
- ✓ Uygulama içerisinde ilerlemesini görmenin öğrencileri mutlu ettiği belirtilmiştir.
- ✓ Puanlar sayesinde uygulamanın kullanımının sürekliliği beklendiği belirtilmiştir.
- ✓ Eksi puan alan öğrenciler; öğrencilerde utanç, derse karşı ilgisizlik, kendilerine olan güvenin azalması gibi durumlar olduğunu belirtmiştir.
- ✓ Öğrenciler arasında puan yarışı olduğu da belirtilmiştir.
- ✓ Öğrenciler liderlik tablosunda kendi durumlarını gördüklerini ve sınıf içerisinde kaçınıcı sırada olduğunu bilmelerinin kendi hoşlarına gittiğini belirtmişlerdir.
- ✓ Tablonun adil olabilmesi için her derste kullanılması gerektiği belirtilmiştir.
- ✓ Duyuru yapılması da öğrencilerin başarılarını arttırır.
- ✓ Ödevlerini unutan öğrenciler için etkileşim kısmının kullanılması olumlu bulunmuştur.
- ✓ Öğrenciler Avatarları kendi yaş gruplarına uygun bulmuşlardır. Çeşitli özelliklerde olması öğrencilerin dikkatini çekmesini sağlamıştır ve öğrenciler avatarlarını kendi istedikleri şekilde düzenleye bildikleri için kişisel özelliklerine benzer avatar kullanmayı tercih edenler olmuştur.
- ✓ Bazı öğrenciler için avatarlar çocuksu bulunmuştur. Bunun nedeni ise gerçekten uzak olması olarak belirtilmiştir.

Velilere göre;

- ✓ Görüşler 8 tema altında toplanmıştır. Bu temalar; “kullanım amacı” , “kullanışlılık” , “pekiştireç/puan/ödül “, “liderlik tablosu”, “avatar” , “motivasyon” , “davranışsal ve akademik etki” ve “veli katılımı” dır.
- ✓ Veli motivasyonları üzerinde olumlu etkileri olmuştur.

- ✓ Okul içerisinde yapılan etkinliklerde çocuklarının yer aldıklarını ve aktif bir rol edindiğini görebilmeleri, detaylı ve ayrıntılı bilgiler (ne şekilde eğitildiği, ne tarz alternatif eğitim tekniklerinin kullanıldığını gibi) edinebilmeleri, öğretmenlere kolay ulaşabilmeleri, görsel verilere dayalı bilgiler alabilmeleri ve velilerin bilgilendirmelere ve paylaşımlara dâhil edilmesi veliler tarafından olumlu sonuçlar olarak belirtilmiştir.
- ✓ Bazı velilerin motivasyonunu olumsuz etkilemiştir. Bunun nedeni ise hergün kullanılmayan puanlama sistemi olarak belirtilmiştir.
- ✓ Fotoğraf paylaşımı yapılırken her öğrencinin o etkinlikte yer aldığına dikkat edilmeden yapılan paylaşımlarda veli açısından sıkıntı yaratmıştır.
- ✓ Fotoğraf ve video paylaşımı yapılması okul içerisinde yapılan etkinliklerden velilerin haberdar olmasını sağlar.
- ✓ Görsel verilere dayalı bilgilendirmeleri alan velilerin motivasyonu ve öğretmenlere olan güvenlerinin de arttığı belirtilmektedir.
- ✓ Etkileşim kısmında okulda yapılacak olan etkinlikler veya ekstra planlanan eğitim ve seminerlerle ilgili bilgilerinde paylaşılması velilerin okulda neler yapılacağına dair bilgi edinmesini de sağlamaktadır.
- ✓ Uygulama sayesinde veli öğretmenle birebir iletişime geçebilir.
- ✓ ClassDojo uygulaması içerisinde yer alan mesajlaşma kısmının kullanılması öğretmen ve veli iletişimi hızlandırır.
- ✓ Hızlı çözümler üretilmesini sağlar.

I.ÖZGEÇMİŞ

KİŞİSEL BİLGİLER

Soyad, Ad: Mert, Yasemin

Uyruk: Türk (T.C.)

Doğum Tarihi: 19 Ekim 1992, Bursa

Medeni Durum: Bekar

Telefon: 0539 649 47 64

e-mail: yasemnmert@yandex.com

EĞİTİM

Derece

Lisans

Kurum

Bahçeşehir Üniversitesi

Mezuniyet Yılı

2014

Önlisans

Atatürk Üniversitesi

-

Lise

Yeşilyayla Anadolu

2010

Meslek Lisesi

İŞ DENEYİMİ

Yıl

2014 --

Kurum

Bahçeşehir Okulları

Görevi

Bilişim Teknolojileri

Bölümü Zümre

Başkanı

YABANCI DİL

İngilizce

SERTİFİKALAR

Mentorlük Eğitimi (2015)

İstanbul, Türkiye

Adobe Flash Professional CS6- Adobe Photoshop CS6 Kursu
(36 Saat)- (2014)

İstanbul, Türkiye

Web Tasarım (2014)

İstanbul, Türkiye

| | |
|---|-------------------|
| Wissen Akademi 3D Modelling and Design (42 Saat) | İstanbul, Türkiye |
| Grafik ve Fotoğraf Alanı Çekimi Kursu (96 Saat) | İstanbul, Türkiye |
| Digital Marketing temalı BilgiARENA’12/ Bilgi Üniversitesi/ Bilgi İşletme- Ekonomi Kulübü (2012) | İstanbul, Türkiye |
| Marketing konulu Case Days’11 Bilgi Üniversitesi/ Bilgi İşletme- Ekonomi Kulübü | İstanbul, Türkiye |

HOBİLER

Sinema, Tiyatro, Profesyonel Fotoğraf Çekimi, Seyahat Etme, Spor.