
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
Gazi
1926

OYUNLAŞTIRMA UYGULAMASI CLASSCRAFT İLE DESTEKLENEN İNGİLİZCE DERSİNDEKİ SINIF YÖNETİMİNE İLİŞKİN ÖĞRENCİ GÖRÜŞLERİ

Onur Aktaş

YÜKSEK LİSANS TEZİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM TEKNOLOJİSİ BİLİM DALI

GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

ARALIK, 2021

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren 24 ay sonra fotokopi çekilebilir**.**

YAZARIN

Adı : Onur

Soyadı : AKTAŞ

Bölümü : Eğitim Teknolojisi

İmza :

Teslim Tarihi :

TEZİN

Türkçe Adı : Oyunlaştırma Uygulaması Classcraft İle Desteklenen İngilizce Dersindeki Sınıf Yönetimine İlişkin Öğrenci Görüşleri

İngilizce Adı : Students' Views on Classroom Management in English Courses Supported by a Gamification Application "Classcraft"

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Tez yazma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu beyan ederim.

Yazar Adı Soyadı : Onur AKTAŞ

İmza :

JÜRİ ONAY SAYFASI

Onur AKTAŞ tarafından hazırlanan "Oyunlaştırma Uygulaması Classcraft İle Desteklenen İngilizce Dersindeki Sınıf Yönetimine İlişkin Öğrenci Görüşleri" adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği / oy çokluğu ile Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı'nda yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Prof. Dr. Yusuf BUDAK
(Eğitim Programları ve Öğretim, Gazi Üniversitesi) ……

Üye: Doç. Dr. Özden DEMİRKAN
(Eğitim Programları ve Öğretim, Gazi Üniversitesi) ……

Üye: Dr. Öğr. Üyesi Özlem CANARAN
(İngiliz Dili Eğitimi, TED Üniversitesi) ……

Tez Savunma Tarihi: 23/12/2021

Bu tezin Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı'nda Yüksek Lisans tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Prof. Dr. Yücel GELİŞLİ ……
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

Kızıma

OYUNLAŞTIRMA UYGULAMASI CLASSCRAFT İLE DESTEKLENEN İNGİLİZCE DERSİNDEKİ SINIF YÖNETİMİNE İLİŞKİN ÖĞRENCİ GÖRÜŞLERİ

(Yüksek Lisans Tezi)

Onur Aktaş

GAZİ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Aralık 2021

ÖZ

Sınıf yönetimi, çok çeşitli boyutlarda öğretmenlerin sınıf içerisinde en çok zaman, kaynak ve emek harcadığı konuların başında gelmektedir. Öğretmenler, öğrencilerin motivasyonunu ve ders başarısını artıracak ve sınıf içerisinde olumlu edimler sergilemelerine yardımcı olacak yol ve yöntemler arayışındadır. Bu noktada, oyun olmayan ortamlarda oyun elementlerinin kullanımı şeklinde tanımlanan oyunlaştırma kavramı, eğitim çevreleri için ışık olabilmektedir. Bu araştırmanın amacı, oyunlaştırma uygulaması Classcraft ile desteklenen İngilizce derslerindeki sınıf yönetimine ilişkin öğrenci görüşlerini belirlemektir. Bu çalışma, nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması olarak tasarlanmıştır. Nitel verilerin desteklenmesi amacıyla bazı nicel verilerden de yararlanılmıştır. Çalışmada, yarı yapılandırılmış görüme formu kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, 2017-2020 yılları arasında araştırmacının dersine katılmış ortaokul ve lise grubu 32 öğrenci oluşturmuştur. Görüşme formu aracılığıyla toplanan verilerin analizinde betimsel analiz

kullanılmıştır. Veri toplama aracında 2 adet, üçlü likert tipi soru mevcut olduğundan bu maddelerin analizinde yüzde ve frekans değerlerinin yanı sıra ağırlıklı ortalama da hesaplanarak analiz edilmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre, Classcraft uygulamasının, sınıf içerisinde öğrencilerin belirli olumlu davranışları edinmesinde etkili olduğu ve olumsuz davranışlardan uzaklaşmalarına da yardımcı olduğu ortaya çıkmıştır. Benzer şekilde, Classcraft uygulamasının, sınıf içi iletişime bir çok boyutta etkisinin olumlu olduğu ve olumlu bir sınıf ortamı, diğer bir deyişle, sınıf iklimi yaratma konusunda da etkisinin bulunduğu söylenebilir. Ayrıca, öğrenciler, Classcraft uygulamasını, işbirliğini destekleyen, eğlenceli ve aynı zamanda dikkatle yaklaşılması gereken bir araç olarak yorumlamışlardır.

Anahtar Kelimeler : Oyunlaştırma, Sınıf yönetimi, Classcraft, Davranış yönetimi, Sınıf içi iletişim, Sınıf iklimi

Sayfa Adedi : 173

Danışman : Prof. Dr. Yusuf BUDAK

STUDENTS' VIEWS ON CLASSROOM MANAGEMENT IN ENGLISH COURSES SUPPORTED BY A GAMIFICATION APPLICATION "CLASSCRAFT"

(Master's Thesis)

Onur Aktaş

GAZİ UNIVERSITY

GRADUATE SCHOOL OF EDUCATIONAL SCIENCES

December 2021

ABSTRACT

Classroom management is one of the subjects that teachers spend time, resources and effort in a wide variety of dimensions. Teachers are searching for methods and techniques to increase students motivation, achieve better class performance and promote behaviorally inclusive learning enviroments. The use of digital technology and implementation of games in educational settings has become one of the most prominent technological advances for students' engagement. The purpose of this study is to evaluate the students' views regarding the impact of Classcraft on classroom management in English courses. This study was primarily designed and conducted as a qualitative study. Also, some quantitative data were included in order to supoort qualitative data. A semi-structured interview was conducted with 32 middle school and high school students who took English courses from the

researcher between the years 2017 – 2020. Descriptive analysis was used to analyze the data obtained through semi-structured interviews. The instrument also included two items with three point likert scale; therefore, some quantitative data analysis was employed as well. The results revealed that Classcraft had a positive impact on developing positive behaviors and decreasing problematic behaviors of students. In addition, it had a positive impact on effective communication between students and teachers in class and creating positive classroom climate. Also, students interpreted the Classcraft application as a tool that supports collaboration, fun, and should also be approached with care. As a result, using Classcraft had a valuable impact on classroom management in English courses.

Key Words : Gamification, Classroom management, Classcraft, Behavior management, Classroom interaction, Classroom climate
Page Number : 173
Supervisor : Prof. Dr. Yusuf BUDAK

İÇİNDEKİLER

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU ..... **i**
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI ..... **ii**
JÜRİ ONAY SAYFASI ..... **iii**
ÖZ ..... **v**
ABSTRACT ..... **vii**
İÇİNDEKİLER ..... **ix**
TABLOLAR LİSTESİ ..... **xiii**
ŞEKİLLER LİSTESİ ..... **xiv**
BÖLÜM I **1**
GİRİŞ **1**
Problem Durumu **1**
Araştırmanın Amacı **5**
Problem Cümlesi **5**
Alt Problemler **5**
Araştırmanın Önemi **6**
Varsayımlar **8**
Sınırlılıklar **8**
Tanımlar **8**
BÖLÜM II **10**

KAVRAMSAL ÇERÇEVE **10**

Oyun **10**

Dijital Oyun **11**

Oyunlaştırma **13**

Oyunlaştırma Unsurları **16**

Eğitimde Oyunlaştırma **22**

Oyunlaştırma ve Yabancı Dil **23**

Sınıf Yönetimi **25**

Sınıfta Davranış Yönetimi **26**

Davranışçı Kuram (Edimsel Koşullanma) ***28***

Sosyal Bilişsel Kuram ***30***

Fogg Davranış Modeli ***31***

Sınıf İçi İletişim **34**

Sınıf İklimi **36**

Oyunlaştırma ve Davranış Yönetimi **37**

Oyunlaştırma ve Motivasyon **38**

Classcraft **47**

BÖLÜM III **49**

YÖNTEM **49**

Araştırmanın Yöntemi **49**

Çalışma Grubu **50**

Veri Toplama Aracının Hazırlanması ve Verilerin Toplanması **52**

Classcraft'ın Derslerde Uygulanma Biçimi **56**

Verilerin Analizi **64**
BÖLÜM IV **66**
BULGULAR VE YORUM **66**
Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum **66**
İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum **71**
Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum **75**
Yazılı / Sözlü İfade Boyutuna İlişkin Görüşler **76**
Dil Boyutuna İlişkin Görüşler **80**
Dönüt / Geri Bildirim Boyutuna İlişkin Görüşler **84**
Empati Boyutuna İlişkin Görüşler **87**
Aktif Katılım Boyutuna İlişkin Görüşler **90**
İşbirlikçi Çalışma Boyutuna İlişkin Görüşler **96**
Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum **102**
Sınıfın Oturma Düzeninin Sınıf Ortamına Etkisine İlişkin Görüşler **103**
Aidiyet Duygusu Boyutuna İlişkin Görüşler **108**
Demokratik Ortam Boyutuna İlişkin Görüşler **112**
Dayanışma ve Rekabet Durumları Boyutuna İlişkin Görüşler **116**
Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum **123**
İşbirliğini Ön Planda Tutan Bir Araç Olarak Classcraft **123**
Eğlence Aracı Olarak Classcraft **125**
Dikkatli Yaklaşılması Gereken Bir Araç Olarak Classcraft **127**
BÖLÜM V **129**
SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER **129**

Birinci Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma 129

İkinci Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma 130

Üçüncü Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma 132

Dördüncü Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma 136

Beşinci Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma 139

Öneriler 140

KAYNAKLAR 142

EKLER 167

EK 1. Ankara Valiliği İl Milli Eğitim Müdürlüğü İzin Belgesi 168

EK 2. Gazi Üniversitesi Etik Komisyon İzin Belgesi 169

EK 3. Görüşme Formu 170

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1. *ARCS Motivasyon Modeli Boyutlar ve İlgili Kavramlar*.....42

Tablo 2. *ARCS+G Modelinin Matrisi*.....44

Tablo 3. *Çalışma Grubuna Ait Demografik Özellikler*.....51

Tablo 4. *Classcraft Oyunlaştırma Uygulamasının Olumlu Davranışları Kazandırma Düzeyine İlişkin Veriler*.....68

Tablo 5. *Classcraft Oyunlaştırma Uygulamasının Öğrencileri Olumsuz Davranışlardan Uzaklaştırma Düzeyine İlişkin Veriler*.....72

Tablo 6. *Classcraft Uygulamasının Sınıf İçi İletişime Etkisine İlişkin Bulgular*.....76

Tablo 7. *Classcraft Uygulamasının Sınıf İklimine Etkisine İlişkin Bulgular*.....103

Tablo 8. *Classcraft Uygulamasına İlişkin Bulgular*.....123

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Oyun elementleri 17

Şekil 2. Oyun tüketim bileşenleri 20

Şekil 3. Fogg Davranış Modeli'nin 3 faktörü 31

Şekil 4. Motivasyon süreci 39

Şekil 5. Classcraft kayıt ekranı. 57

Şekil 6. Karakter seçim ekranı. 57

Şekil 7. Güç seçme ekranı. 58

Şekil 8. Öğrenci profil resmi. 59

Şekil 9. Random events içerisindeki bir olay. 60

Şekil 10. Bir takımın genel görünümü. 61

Şekil 11. Olumlu davranışlar ve sonucundaki deneyim puanı karşılıkları. 62

Şekil 12. Olumsuz davranışlar ve sonucunda eksilecek can puanı karşılıkları. 63

Şekil 13. Rasgele öğrenci ve takım seçici. 64

Şekil 14. Classcraft oyunlaştırma uygulamasının olumlu davranışları etkileme düzeyi 67

Şekil 15. Classcraft oyunlaştırma uygulamasının olumlu davranışları etkileme düzeyi 71

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde, problem durumu, araştırmanın amacı, problem cümlesi, alt problemleri, önemi, varsayımları, sınırlılıkları ve tanımlarına yer verilmiştir.

Problem Durumu

Sınıf yönetimi, sınıf paylaşan kişilerin yararına olan her türlü ilişkileri ve düzenlemeleri içeren bir anlayışın ürünüdür. Sınıf yönetimi, eğitim öğretim faaliyetlerinin verimli bir şekilde yürütülmesi adına çeşitli stratejilerin yaratılıp uygulanmasını içerir. İnsanların ihtiyaçları değişip geliştikçe, sınıf yönetimi anlayışlarının da değişmesi kaçınılmaz olabilmektir. Geleneksel sınıf yönetimi anlayışının, öğretmenin merkezde, öğrencinin ise etkin olmadığı bir biçimde süre geldiği ortadadır. Esnek olmayan sınıf kurallarının tek yönlü oluşu, öğrencinin katılımına ket vurmaktadır. Otoritenin öğretmen egemenliğinde sürdüğü bu tarz sınıf yönetimi anlayışlarında, demokratik anlayış ve davranışların gelişmesi ve sürdürülmesi pek mümkün değildir. Ayrıca, davranışlarına ilişkin kararın başkaları tarafından verildiği durumlarda, öğrenciden de demokratik tavırlar sergilemesi beklenemez (Bilgen'den aktaran Akçadağ, 2020, s. 260). Diğer taraftan, çağdaş sınıf yönetimi yaklaşımında, karşılıklı katılımın olduğu, merkezine öğrenciyi alan, katı olmayan ve

öğrencilerin çeşitli gelişim ihtiyaçlarını önceleyen bir mantık söz konusudur (Aydın, 2019, s. 5). Özetle, sınıflarda davranışların çağdaş bir yaklaşımla yönetimi ve istendik yönde eğilimde olması, olumlu sınıf iklimi ve okul kültürünün oluşturulması ve sınıf içi iletişimin çok yönlü bir boyutta tesis edilmesi eğitim çabalarını hedefe ulaştırmada önemlidir.

Sınıf yönetiminde öğretmenlerin akademik çabaların yanı sıra ilgilenmek durumunda oldukları durumlardan biri de davranış yönetimidir. Davranışları, istenen (olumlu) ve istenmeyen (olumusuz) olarak ikiye ayırmak mümkündür. Olumlu davranış, bireyin çevresine faydalı olabilecek her türlü edim olarak tanımlanmaktaktadır (Eisenberg, 1986). Carr, Horner, Turnbull, Marquis, Magito-McLaughlan, McAtee ve Dolabh (1999) ve Erbaş (2005) ise, olumlu davranışı, kişinin etkileşimde olduğu sosyal çevre içerisinde kabul gören ve sosyal doyum sağlayan davranışların tümü olarak yorumlamışlardır. Sınıf yönetiminin amaçlarına bakıldığında, öğrenme ortamının verimini artıracak düzenlemeler yapmak, öğrencilerin sorumluluk alabilme girişimlerini artırmak, davranış düzenlemeyi öğretmek ve olumlu davranışları sürdürüp olumsuz davranışları azaltıcı tedbirler almak olarak sıralanmaktadır (Çelik, 2002; Karip, 2002). Buradan hareketle, sınıf yönetiminin amaçlarına ulaşması için olumlu davranışların sürdürülmesi önem taşımaktadır. Bu da, sınıf içinde eğitim öğretim faaliyetlerinin verimini artırıp, kişinin sosyal çevresi ile olumlu yaşantılar geçirme ve deneyimler kazanma konusunda bir fırsat olarak görülmektedir.

Öğrenciler, sınıflara çeşitli duygusal ve davranışsal ihtiyaçları ile gelirler. Bu ihtiyaçların karşılanmaması sonucu, sınıfta istenmeyen davranışların oluşumundan söz edilir. Galloway, Ball, Blomfield ve Seyd (aktaran Sarpkaya, 2019, s. 257), istenmeyen davranışı, öğretmenler tarafından sorunlu, uygunsuz ve rahatsız edici olarak algılanan davranış olarak belirtmişlerdir. İstenmeyen davranış problemlerinin bir şekilde çözüme kavuşturulması gerekmektedir. Öğrencilerin hem okulda hem de okul dışı ortamlarda davranışlarını uygun bir biçimde nasıl düzenlemeleri gerektiğini öğrenmeleri için sınıf kuralları ve rutinleri oluşturulmalıdır. Öğrencilerin, davranışları üzerine yapacakları bu düzenlemeler, okul

başarısı için de gereklidir (Barahona Mora, 2020). Çünkü bu davranışların, eğitim öğretim faaliyetlerini aksatıcı tarafları da olduğu söylenebilir.

Eğitim öğretim faaliyetlerinin aksamasının önüne geçilebilmesi disiplin kavramının varlığı ile kolaylaşmaktadır. Ayrıca, olumlu sınıf ortamı oluşturulması, yani olumlu bir sınıf iklimi yaratma sürecine de destek olmaktadır (Wolfgang, 2004, s. 3). Ancak, sınıf yönetimi ve disiplin kavramları birbiri yerine kullanıldığı ve birbirine karıştırıldığından dolayı üzerinde açıklık getirilmesi gereken bir konudur. Disiplin kavramı, işevuruk tanımıyla, öğrenciler arasındaki iletişimi düzenleyen, onların hak ve özgürlüklerinin sınırını çizen ilke, değer ve kurallar bütünüdür (Arıcak, 1997). Ancak, toplum içerisinde çağırışım olarak, ceza, itaat, okuldan atılma vb. kavramlarla anıldığı gözlenmektedir. Disiplin, kişinin oto-kontrol mekanizması geliştirmesi ve zararlı durumları yararına çevirme anlamından daha çok baskıcı davranışların varlığı ile bütünleşmiş ve anlam kaymasına uğramıştır (Avcı, 2019, s. 168). Öte yandan, sınıf yönetimi ise daha geniş çapta boyutlar içeren bir kavram olarak, sınıf içi öz kaynakları etkili ve verimli bir şekilde kullanarak eğitim-öğretimi kolaylaştırma ve olumlu öğrenme çevresi yaratma sürecidir (Arslan, 2019, s. 7).

Olumlu öğrenme çevrelerinde, göze çarpan önemli özelliklerden biri, sınıf içi iletişimdir. Sınıf içindeki eğitsel faaliyetlerin tamamı çeşitli paylaşımlar neticesinde şekillenir. Sınıflardaki paylaşımlar ise, iletişim vasıtasıyla gerçekleşir. Sınıf ortamında, etkili iletişim ortamının tesis edilmesi öğretmenin çabalarına bağlıdır. Öğretmen, çift yönlü iletişim taraftarı olmalıdır. Yani, öğrencilerin ve öğretmenlerin iletişim yönünde herhangi bir sınırlama olmamalıdır (Küçükahmet, 2011, s. 35). Sınıftaki etkileşim süreci, öğrencilerin yaşantı vasıtasıyla deneyimler kazanması ve öğretimin niteliğinde artış meydana gelmesi adına önemlidir. Olumlu bir sınıf ortamı, diğer bir deyişle, sınıf iklimi oluşturma sürecinde, iletişim konusunda öğretmen tek başına başrol değil, aynı zamanda öğrenciler arasındaki iletişimin niteliği ve niceliği de bu durumda etkili olabilmektedir (Bayram, Göker, Sarıkaya ve Öztürk, 2017). Ancak, öğrenciler her zaman kendi aralarındaki bu kritik süreci, düzgün

bir şekilde yapılandıramayabilirler. Bu durumda da, sınıf içi dinamikler ve tüm akademik çabalar olumsuz etkilenebilir.

Sınıf ortamı, diğer bir deyişle, sınıf iklimi, sınıf içerisindeki fiziksel ayarlamalar, psikolojik durumlar ve öğrenciler sosyal ve kültürel etkileşimlerinin bir sonucudur. Öğretmenler, yönettiği sınıflarda olumlu bir iklim oluşturmak için çaba göstermekte ve bunu farklı yollardan deneyebilmektedir. Bazıları, öğrencilere samimi davranarak ya da sınıfta işbirliğini ve rekabeti artırıcı etkinlere yer vererek; bazıları ise öğrencilerin aktif katılımını destekleyici önlemler alarak bunu başarabilmektedirler (Küçükahmet, 2011, s. 286). Ancak, tüm bunların yanı sıra, değişen çağda, birlikte çalıştıkları kuşağın özelliklerini göz önüne alarak farklı stratejiler geliştirmeleri kaçınılmazdır.

Prensky (2001), günümüz kuşağını bilgiyi daha farklı şekilde işlediklerinden dolayı onları dijital yerli olarak tanımlamış ve eğitim sistemlerinin onların ihtiyaçlarını karşılamadıklarını bildirmiştir. Bu durum, eğitim süreçlerine öğrencileri motive etmek amacıyla yeni kavram ve yaklaşımların dâhil edilmesini gerekli kılmaktadır. Eğitim çevreleri, yeni taleplere ve değişen ihtiyaçlara duyarlı olmak durumundadır. Bu duyarlılığın sonucu olarak ise ortaya çıkan ve son yıllarda araştırmacıların ilgi odağı haline gelen kavramlardan biri de, oyunlaştırmadır (McGonigal, 2011, s.4). Oyunlaştırma kavramı, ilk kez Nick Pelling tarafından 2002 yılında kullanılmıştır. Alanyazında çeşitli oyunlaştırma tanımlarına rastlanmaktadır. Literatürde sıklıkla kullanılan tanımlardan ikisi; "oyun olmayan ortamlarda oyun tasarım elementlerine yer verilmesi" (Deterding, Dixon, Khaled, ve Nacke, 2011) ve "problemlerin çözümü ve kullanıcı katılımını artması amacıyla oyun mekaniklerinin kullanılması ve bir oyunsal düşünme süreci" (Zichermann ve Cunningham, 2011, s.14) şeklindedir. Bu amaçla ortaya çıkan oyunlaştırma uygulamalarından biri de Classcraft'tır. Classcraft, öğretim ortamlarına çeşitli oyun elementlerini ekleyerek öğrenmeyi bir maceraya dönüştürmeyi amaçlamaktadır. İkibinli yılların ilk çeyreğinden itibaren piyasaya sürüldüğünden beri, dünya genelinde birçok öğretmen tarafından tercih edilen bir uygulama

haline gelmiş ve 2015 yılı itibariyle, 75'ten fazla ülkede 5000'i aşkın öğretmen tarafından kullanılmaktadır. Bu da, yaklaşık olarak her gün 150.000 öğrencinin sisteme bağlandığı anlamına gelmektedir (Sanchez, Young ve Jouneau-Sion, 2017).

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı oyunlaştırma uygulaması Classcraft ile desteklenen İngilizce derslerindeki sınıf yönetimine ilişkin öğrenci görüşlerini belirlemektir.

Problem Cümlesi

Oyunlaştırma uygulaması Classcraft ile desteklenen İngilizce derslerindeki olumlu, olumsuz davranışlara, sınıf içi iletişime, sınıf iklimine ve genel olarak Classcraft uygulamasına ilişkin öğrenci görüşleri nelerdir?

Alt Problemler

1. Classcraft uygulamasının istendik / olumlu davranışlara etkisi hakkında öğrenci görüşleri nelerdir?
2. Classcraft uygulamasının istenmeyen / olumsuz davranışlara etkisi hakkında öğrenci görüşleri nelerdir?
3. Classcraft uygulamasının sınıf içi iletişime etkisi hakkında öğrenci görüşleri nelerdir?
4. Classcraft uygulamasının sınıf iklimine etkisine ilişkin öğrenci görüşleri nelerdir?
5. Öğrencilerin, genel olarak Classcraft uygulaması hakkında görüşleri nelerdir?

Araştırmanın Önemi

Öğretmenler, sınıf yönetiminde sıklıkla öğrencilerin ilgi ve bağlayıcılıklarını artırma konusunda zorluk çekmektedir. Bu durum, öğrencilerin sınıf içinde öğrenme işinden ziyade herşey ile ilgilenmelerinin bir sonucudur. Öğrencilerin derse karşı dikkatlerini ve katılımlarını artırmanın içsel motivasyon ile de ilgili olduğu bilinmektedir (Muntean, 2011; Nicholson, 2012). Günümüzde z kuşağının giderek artan motivasyon sorunlarına ancak onların gündelik yaşamda ilgilendiği aktiviteleri inceleyerek çözüm sunulabilir. Sınıf içinde istenmeyen davranışların meydana gelmesini önlemek ve eğitim durumlarının başarıya ulaşmasını sağlamak adına birçok farklı yol, yöntem ve teknik denenebilir. Bu doğrultuda, öğrenci motivasyonunu artıran uygulamalar yıllardır araştırmacıların ilgi odağını oluşturmuş ve eğitim çevreleri gün geçtikçe, bu durumu tersine çevirip, öğrencilerin katılımı ve bağlılığını artırmak, etkili bir sınıf ortamı yaratmak için yeni yollar aramaktadır. Bunların başında da oyunlaştırma gelmektedir (Kapp'tan aktaran Erinç, 2018; Šćepanović, Žarić ve Matijević, 2015).

Oyunların sınıf yönetimi açısından önemini ortaya çıkaran ve bu nedenle sınıf yönetimi açısından yeni anlayışların gerektiğine ilişkin öneriler ortya koyan araştırmalar söz konusudur. Arabacı ve Polat (2013), sınıf yönetiminde değişen öğrenci ve öğretmen tanımlamalarından yola çıkarak yaptıkları alanyazın taraması çalışmalarında, dijital yerli ve dijital göçmen kavramları üzerinde durmuş ve bu değişen tanımları göz önüne alarak sınıf yönetimini tekrar tasarlamanın önemine değinmişlerdir. Dolayısıyla, Classcraft uygulaması sınıf yönetiminde olumlu sonuçlar doğurması açısından önemlidir.

Oyun ve oyunlaştırmanın ortak kökenine vurgu yapıp eğitsel değerinin olduğunu bildiren bazı çalışmalar bulunmaktadır. Lee ve Hammer (2011), teknolojik gelişmişliğinin ortasında doğan bu günümüz kuşağını motive edip, amaçları, kalıcı izli davranış değişikliğine döndürmek adına oyunların, inanılmaz bir etkiye sahip olduğunu ve oynayanların bilişsel, duyuşsal ve sosyal ihtiyaçlarına cevap verdiği için motive edici olduğunu, bu doğrultuda

kullanılan oyunlaştırma uygulamalarının da oyunların bıraktığı bu etkilere odaklandığından dolayı iyi bir motivasyon kaynağı olduğunu belirtmiştir. Öğrenciler, eğitici oyunlar aracılığıyla çeşitli becerileri edinmektedirler. Aynı şekilde birçok araştırmacı, oyunların, öğrencilere eğlence dolu ve stresten uzak bir öğrenme ortamı yaratma konusunda eğitimsel değere sahip olduğunu vurgulamaktadır (Iaremenko, 2017). Buradan hareketle, Classcraft uygulamasının, bu yolda önemli bir alternatif olduğu söylenebilir.

Oyunlaştırma üzerine yapılan araştırmaların çalışma grupları ve yöntemleri incelendiğinde, bu araştırmanın alanyazındaki diğer çalışmalardan bu yönde ayrıldığı görülmektedir. Bu konuda, Erinç (2014) tarafından alanyazındaki oyunlaştırma çalışmalarındaki eğilimler üzerine 206 çalışmadan 62'sini inceledikleri; örneklem grubunu lisans öğrencilerinin oluşturduğunu (%64,41), ders olarak Bilgi ve İletişim Teknolojileri üzerine yoğunlaşıldığını (%33,93) ve oyunlaştırmanın en çok akademik başarı üzerindeki etkisinin ortaya konulmaya çalışıldığını kaydetmiştir. Benzer şekilde, Özgür, Çuhadar ve Akgün (2018) tarafından eğitimde oyunlaştırma araştırmalarında güncel eğilimler üzerine yapılan çalışmada ise yine benzer şekilde alanyazındaki araştırmaların çalışma grubunun çoğunlukla lisans öğrencilerinden oluştuğu ve daha çok nicel araştırma yöntemlerinin tercih edildiğini aktarmışlardır. İlave olarak, Dicheva, Dichev, Agre ve Angelova (2015) eğitimde oyunlaştırma üzerine gerçekleştirilen 34 deneysel çalışmayı inceledikleri araştırmalarında oyunlaştırmanın en çok kullanıldığı eğitim kademesi istatistiği olarak 34 çalışmadan sadece 2'si K12 düzeyinde, diğerlerinin ise yüksek öğretimde kullanıldığı; çalışmaların odağındaki derslerin ise en çok Bilim Teknolojileri, Oyun Programcılığı, Matematik, Fen Bilimleri, Mühendislik alanları olduğunu bildirmişlerdir. Bu bakımdan da, bu çalışmanın İngilizce derslerindeki sınıf yönetimi üzerine odaklanması ve çalışma grubunun ilköğretim ve ortaöğretim öğrencilerinden oluşması sebebiyle alanyazına katkı sunması beklenmektedir.

Oyunlaştırma, sınıf yönetimi ihtiyaç ve boyutları ile özdeşleşen, daha iyi sınıf normları ve disiplini oluşturmak, daha fazla katılımı teşvik etmek ve ortak bir temel ilke oluşturmak için

kullanılabilir (McGonigal, 2011). Oyunlaştırmanın pedagojik bir bağlamda uygulanması, geleneksel öğretim yöntemlerine kendilerini yabancılaşmış hisseden öğrencilere çare olabilmektedir. Ancak, alanyazında, oyunlaştırma çalışmalarında kuram ve uygulama arasında boşluklar görülmektedir (Alsawaier, 2018). Ayrıca, şu ana kadar alanyazında, oyunlaştırma kavramının sınıf yönetimi ile beraber çalışıldığı araştırmalara çok fazla rastlanılmamaktadır. Ancak kısıtlı araştırmalar neticesinde, oyunlaştırma ve sınıf yönetiminin birleşiminden öğrencilerin daha iyi bir performans gösterecekleri; ilgi, motivasyon, katılım ve bağlılıklarının artacağı çıkarımları yapılabilir.

Varsayımlar

1. Görüşmeye katılan öğrenciler sorulara samimi olarak yanıt vermişlerdir.

Sınırlılıklar

Araştırma 2017-2020 yılları arasında, araştırmacının oyunlaştırma uygulaması Classcraft ile desteklenen İngilizce derslerine katılan öğrencilerin, Classcraft uygulamasının olumlu, olumsuz davranışlara, sınıf içi iletişime, sınıf iklimine etkisine ve genel olarak Classcraft uygulamasına ilişkin görüşleriyle sınırlandırılmıştır.

Tanımlar

İstendik / Olumlu Davranış: Classcraft uygulaması içerisinde karşılığında deneyim puanı kazandıkları, sınıf içinde eğitim çabalarını engellemeyen, destek olan her türlü davranış.

İstenmeyen / Olumsuz Davranış: Classcraft uygulaması içerisinde karşılığında can puanı kaybettikleri, sınıf içindeki eğitim çabalarını engelleyen her türlü davranış.

Sınıf İçi İletişim: Sınıf içerisinde bilgi, duygu ve düşüncelerin sözlü ya da sözsüz olarak atarım süreci.

Sınıf İklimi: "Öğretmen ve öğrenci arasındaki etkileşimin oluştuğu; öğretmenin önemli rol ve sorumlulukları yerine getirdiği bir atmosfer" (Borich'ten aktaran Küçükahmet, 2011, s. 286).

Classcraft: Öğrenci motivasyonunu, derse karşı bağlılıklarını ve iş birlikçi çalışma alışkanlıklarını artırmayı hedefleyen bir oyunlaştırma uygulamasıdır (Classcraft, t.y) https://www.classcraft.com/gamification/ adresinden erişilmiştir).

Deneyim Puanı: Öğrencilerin, yaptıkları olumlu bir davranış sonucu kazandıkları ve oyunda seviye atlamalarına yardımcı puan türü.

Can Puanı: Öğrencilerin, yaptıkları bir olumsuz davranış neticesinde kaybettikleri puan türü.

BÖLÜM II

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde araştırmayla ilgili kavramsal çerçeveye yer verilmiştir.

Oyun

Oyun kavramı, insanlık tarihi göz önüne alındığında oldukça eski bir kavramdır. García-Bárcena ve García-Crespo (2007), çocukların, yetişkinlerin ve hatta tüm insanlığın asırlardır oyunlar oynadıklarını, dolayısıyla oyunların M.Ö. 3000'li yıllara dayandığını bildirmiştir. Geçmişten günümüze literatürde birçok oyun kavramı tanımı yapılmıştır. İngilizce'deki *play* ve *game* kavramlarının karşılığı, dilimizde her ikisi için de oyundur. Ancak aralarında ayrıma gidilmesi, araştırmaya konu olan oyun kavramının açıklanması adına faydalı olacaktır. "Play" kelimesi, amaçsız olarak gerçekleştirilen oyun etkinliklerini karşılarken; "game" ise hedefi olan, sınırları kurallarla belirlenmiş ve çıktılardan söz edilebilecek bir yapı olarak tanımlamak mümkündür. Ancak, Vygotsky (1967), oyunu amaçsız bir aktivite olarak tanımlamanın yanlış olduğunu, aksine oyunların içinde bir amaç bulunduğunu savunmuştur. Bu araştırmadaki oyun kavramı, "game" ifadesinin özelliklerini taşıyan bir yapı olarak irdelenmiştir. Oyun kavramı, "yetenek ve zekâ geliştirici, belli kuralları olan, iyi vakit geçirmeye yarayan eğlence" olarak da tanımlanmaktadır (TDK, 2020). "Oyun Kuralları" adlı

ünlü kitaplarında, Salen ve Zimmerman (2004) 8 akademik tanımı karşılaştırmış ve oyunu, "oyuncuların kurallarla tanımlanmış, ölçülebilir bir sonuca neden olan yapay mücadeleye girdiği bir sistem" olarak tanımlamıştır (s.70). Oyun tasarımcısı Sid Meier, oyunların bir dizi seçenek olduğu şeklinde daha kapsamlı bir tanım önermiştir (Camargo vd., 2006). Bu tanım çok geniş olmakla beraber, ilgilileri doğru tarafa yönlendirmektedir. Bu tanımdan yola çıkarak, Wyeth (2008), oyun (game) ve oyun (play) kavramlarını sınırlandırarak oyunu, kurallar, ödüller ve kayıplarla birlikte bir karar alanı olarak tanımlamıştır. Karar alanı, oyuncunun, oyundaki farklı noktalardaki çeşitli seçenekler arasından seçim yapabileceği gerçeğini ifade etmektedir. Oyuncunun yaptığı her seçim, onu seçim alanından bir başka seçenek kümesine sahip olan kararlar alanında başka bir noktaya getirir.

Gençlerden yaşlılara her insan keyifli zaman geçirebilmek amacıyla oyunlara başvurmuşlardır. Oyunlar, içinde bulundukları ortamı daha eğlenceli ve keyifli hale getirmektedir. Bu sebeplerden ötürü, oyunların eğitim çevrelerinde de kullanılması kaçınılmaz bir durum haline gelmiştir. Oyunların sınıflarda kullanılmasıyla birlikte, öğretmen merkezli sınıflar, öğrenci merkezli ve öğrenenlerin öğrenme sorumluluğunu üstüne aldıkları bir ortama doğru evrilmektdir.

Dijital Oyun

Dijital oyun kavramı, video oyunlar, bilgisayar oyunları ve mobil cihazlarda oynanan oyunlara karşılık gelmektedir. Dijital oyunlara olan akademik ilgi, 1980'lere dayanmaktadır. Dijital oyunlardaki yaratıcılığı desteklemek için telif uygulamaları (Hemnes, 1982), öğrenme güçlüğü çeken bireylerin hobi ve eğlence programları aracılığıyla sosyal entegrasyonlarının gelişimi (Sedlak vd., 1982) ve dijital becerilerin edinme süreci (Sudnow, 1983) gibi çalışmalar araştırmacıların yeni boş zaman teknolojilerine olan tepkilerinin ne kadar hızlı olduğunu gözler önüne sermektedir (Rutter ve Bryce, 2006). Dijital oyunlara olan ilgi o kadar hızlı artmaktadır ki, dünyadaki ekonomik durgunluk zamanlarında bile dijital

oyun pazarı eğlence sektöründe en hızlı ilerleyen sektör halini almıştır (Chatfield'den aktaran Boyle, Connolly, Hainey ve Boyle J., 2012).

Dijital oyunlar, içerilerinde barındırdığı 4 temel özellik ile ön plana çıkmaktadır: hedef, kurallar, geri bildirim ve gönüllü katılım. Hedef, oyuncuların oyun boyunca dikkatlerini toplamayı ve katılımlarını artıran, nihayetinde başarmak için çabalayarak elde etmeye çalıştıkları özel bir çıktıdır. Kurallar, oyuncuların hedefe nasıl ulaşabileceklerine dair sınırlamalar getirir. Kurallar, hedefe ulaşmanın bariz yollarını kaldırarak veya sınırlayarak, oyuncuları önceden keşfedilmemiş olasılık alanlarını keşfetmeye zorlar. Yaratıcılığı açığa çıkarır ve stratejik düşünmeyi teşvik ederler. Geri bildirim sistemi, oyunculara hedefe ulaşmaya ne kadar yakın olduklarını söyler. Puanlar, seviyeler veya ilerleme çubuğu şeklinde olabilir. Daha temel anlamda, oyuncunun objektif bir çıktıya ilişkisin bilgisi kadar basit bir formda da olabilir. Gönüllü katılım ise, oyuncuların, bilerek ve isteyerek hedefleri, kuralları ve geribildirim sistemini kabul etmesi anlamına gelmektedir. Tüm bunların farkında olma, oyuncalara birlikte oynama için zemin oluşturur. Ayrıca oyuna istenilen zamanda dahil olma ya da oyundan ayrılma özgürlüğü, stresli ve zorlayıcı durumların bile güvenli ve eğlenceli olarak algılanmasında etkili olmaktadır (McGonigal, 2011, s. 21).

McGonigal (2011), bilgisayar ve video oyunlarının, gerçek dünyanın karşılayamadığı insan ihtiyaçlarını karşıladığını, gerçek dünyanın vermediği ödülleri ve ilham durumlarını verdiğini ve gerçek dünyanın başarmakta güçlük çektiği insanları bir araya getirmeyi becerebildiğini ileri sürmüştür. Geleneksel okul ve öğrenme öğretme süreçleri öğrencilerin derslere karşı olan motivasyon ve ilgilerine, dijital oyunlar kadar etki etmediğinden hareketle, öğretim liderlerinin bu konuyu kendilerine dert edinmesiyle eğitim çevrelerince de ilgi odağı olmaya başlamıştır. McFarlane'den aktaran Gros, (2007) video oyunlarının, belirli öğrenme alanlarına katkıda bulunduğunu belirtmiştir. Bu alanlar, kişisel ve sosyal gelişim, dil ve okuryazarlık, matematik ve yaratıcılık gelişimi, fiziksel gelişim ve dünyayı anlama ve algılama şeklindedir (s. 13-14). Ancak, Whitton (2014), dijital oyunların öğrenme

süreçlerinde etkililiğinin araştırıldığı çalışmalarda bazı problemli durumlar olduğunu savunmuştur. Bunlardan ilki, dijital oyunların eğitime entgrasyonu adı altında kısa süreli eğitim durumlarına konu olduğunu ve bu durumda bütün bir öğrenme sürecine genellenemeyeceğini, sadece kısa süren bir etkiye sahip olacağını iletmiştir. Bir diğer sebebi ise, öğrenme ve oyunlar bazındaki çalışmaları gerçekleştirenlerin, örneğin oyunu yapan kişi ya da araştırma yapan araştırmacı şeklinde çıkarları neticesinde gerçekleştirdiğini ve bu durumunda tam bir nesnelliğe ulaşılamayacağını bildirmiştir. Üçüncü olarak ise, ölçme ve değerlendirmeye konu olan, oyunlaştırma gibi zamana yayılan ve doğal ortamından transfer edilen durumlarda oluşabilecek zorlukları işaret etmiştir (s.13).

Gladwell, Çizginin Dışındakiler adlı kitabında, 10.000 saat kuralından bahsetmiştir. Bir işte ustalaşmak için o iş ile 10.000 saat boyunca ilgilenilmesi gerektiğini belirtmiş ve bu durumu aralarında Bill Gates'in de bulunduğu, bilinen başarılı insanların hayatlarından örneklerle sunmuştur. Dijital oyun endüstrisinin büyüklüğü ve oyunlar içerisinde geçirilen zamanın giderek arttığı düşünüldüğünde, z kuşağının gelecekte ustalaşacağı işlerden biri de oyunlar olacaktır. Bu bağlamda oyunların özellikleri arasında gençlerin gelecekte hangi konuda ustalaşacağı incelendiğinde iş birliği konusunda yetkinleşeceğini belirtilmiştir (McGonigal, 2011, s. 267). Çünkü, oyuncuların, çoğu dijital oyunda iş birliği içinde diğerleri ile birlikte çabalayarak oyun hedeflerine ulaşmaları söz konusudur. Bu durumda kendilerini büyük bir kesime ait hissetmekte ve oyun içinde iş birlikçi anlayış gelişmektedir.

Oyunlaştırma

Oyunlaştırma, insanların dikkatini çekme, onları hedefteki etkinliğe dâhil etme ve hatta davranışlarını etkileme mekanikleriyle güçlü bir araçtır. Dünya genelinde kullanılan sayısı oldukça fazla olan oyunlaştırılmış uygulama örnekleri, oyunlaştırmanın gerçek gücünü iyi bir şekilde göstermekte ve insanları motive ederek, karar verdikleri bir amaç için davranışlarını değiştirmelerini sağlamaktadır. Oyunlaştırma, kişilerin kendi arzuları ve

değerleriyle uyumlu bir hedefle, eğlence ve sevinç yaratacak şekilde özenle tasarlandığında bireyler için eğlence, kendini geliştirme ve hatta bir sosyal faydayla sonuçlanan bir sistem halinde bir kazan-kazan stratejisi işlevi görebilir (Kim, 2015, s. 5).

Geniş kitlelere yayılan ve başarılı olan oyunlaştırma uygulamalara bakıldığında alanyazında çokça rastlanılan uygulamalardan biri de Foursquare'dir. Foursquare, insanların ziyaret ettikleri mekanlarda yer bildiriminde bulunarak konumlarını sosyal çevrelerine paylaşmalarına olanak tanıyan konum tabanlı bir uygulamadır. Ziyaret ettikleri mekânlarda belli bir düzeyde yer bildirimi yaparak "Mayor" rozeti kazanılmaktadır. Uygulamada ileride açıklanacak olan oyun elementlerinden rozet ve liderlik tablosu gibi bileşenler kullanılmaktadır. Daha sonraları, şirket "Swarm" isimli yeni bir uygulama oluşturarak benzer ve yeni özellikleri bu uygulamaya aktarıp yoluna devam etmiştir. Benzer yaygınlıkta kullanılan bir diğer uygulama olan Nike+, insanların kendileri için kişiselleştirilmiş antrenman programı ayarlayıp koştukları mesafeyi, attıkları adımları hesaplayıp kaydeden ve bunu da paylaşabilmelerine olanak tanıyan şekilde tasarlanmıştır. Sistem üzerinde liderlik tablosu ve rozetler bulunmaktadır. Freerice, bir başka oyunlaştırılmış uygulama örneğidir. Birleşmiş Milletler, Dünya Gıda Programı tarafından oluşturulan uygulamada İngilizce çoktan seçmeli kelime sorularına verilen her doğru cevap başına normalde 10 adet pirinç tanesi dünyanın çeşitli yerlerindeki çocuk, yetişkin ve yaşlılara gönderilmektedir. Ancak, Covid-19 nedeniyle reklam verenlerin bütçe kısıtlamalarından dolayı bu sayı 5 pirinç tanesine indirilmiştir. Uygulamaya üye olunursa, puan ve liderlik tablosu gibi oyun bileşenlerine dâhil olunabilmektedir. Uygulama vasıtasıyla şimdiye kadar 202 milyar pirinç tanesinin üzerinde bir rakam bağışlanmıştır.

Pedagojik bir yaklaşım olarak yeni olan oyunlaştırma, iş dünyasında uzun yıllardır kullanılagelmektedir (Flores, 2015). Konum tabanlı hizmet Foursquare'in başarısının ardından, oyun tasarımı unsurlarını, kullanıcı aktivitesini artırmak ve kullanıcıları motive etmek için oyun dışı bağlamlarda kullanma fikri, etkileşim tasarımı ve dijital pazarlamada

hızla artmıştır. “Oyunlaştırma” adı altında, bu fikir, verimlilikten, finans, sağlık, eğitim, sürdürülebilirlik, haber ve eğlence medyasına kadar uzanan çok çeşitli uygulamalar söz konusudur. Birçok firma, puan, rozet, seviye ve liderlik tablosu ile ödül ve itibar sistemlerinin bir yazılım hizmeti katmanı olarak “oyunlaştırmayı” sunmuştur. Dünyanın en gelişmiş 1000 şirketinin neredeyse yarısının uygulamalarında oyunlaştırmayı kullanması beklenmektedir (Gartner’dan aktaran Samur ve Arkün Kocadere, 2016, s. 402).

Oyunlaştırma terimi, 2002 yılında Nick Pelling tarafından ortaya atılmıştır. 2010 ortalarından sonra dünya genelinde konuşulan bir terim halini almıştır. Oyunlaştırma, oyunlarla benzerliklere sahiptir, ancak aynı şey değildir. Oyunlaştırma yeni bir oyun yaratma değildir, oyunların olumlu karakteristiklerini oyun olmayan bir sisteme aktarmaktır. Bu olumlu özelliklerin başında eğlence gelmektedir. Amaç, kurallar, geri bildirim sistemi ve istekli katılım olmak üzere eğlence özelliğinin ortaya çıkmasında fayda sağlayan bileşenler bulunmaktadır (Deterding, Dixon, Khaled ve Nacke, 2011).

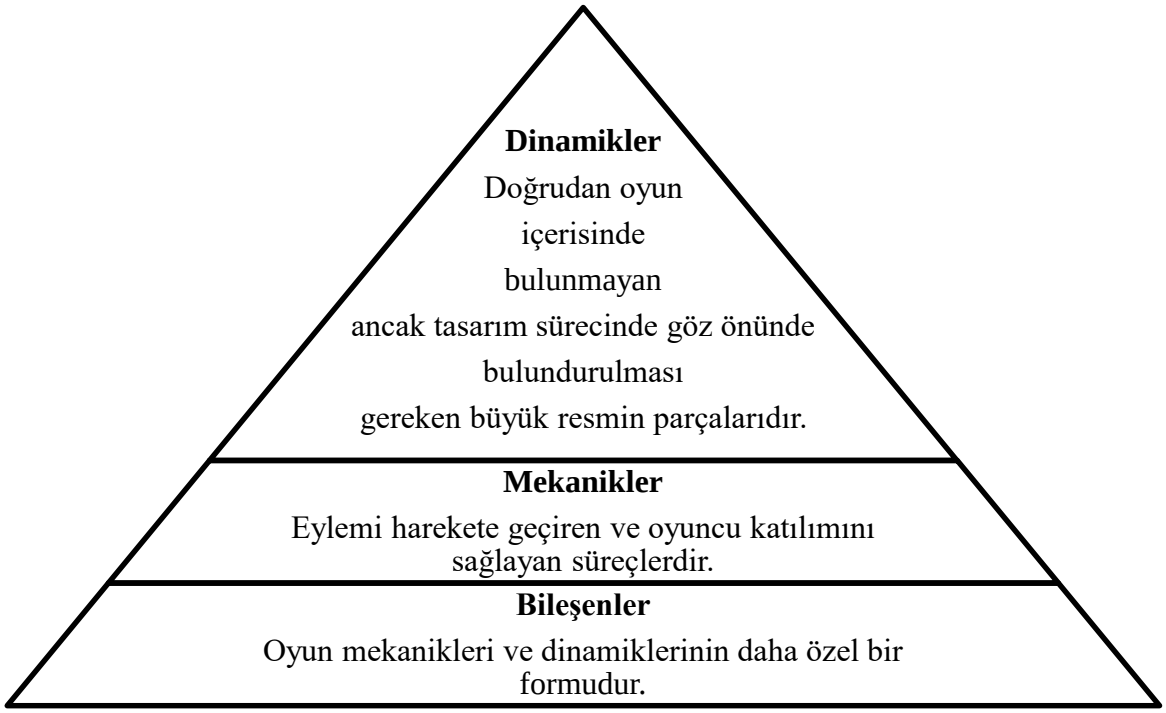
Alanyazına bakıldığında oyunlaştırma ile ilgili farklı disiplinlerden çeşitli tanımlar mevcuttur (Xu, 2011). Deterding, Dixon, Khaled, ve Nacke (2011), “oyun olmayan ortamlarda oyun tasarım elementlerine yer verilmesi” ve Zichermann ve Cunningham (2011) ise “problemlerin çözümü ve kullanıcı katılımını artması amacıyla oyun mekaniklerinin kullanılması ve bir oyunsal düşünme süreci” (s.14) olarak tanımlamıştır. Kapp (2012), oyunlaştırmayı, oyun temelli mekaniklerin, estetiklerin ve oyunsal düşünmenin, insanların bağlayıcılıklarını artırma, onları motive etme, öğrenmeyi destekleme ve problem çözme amacıyla kullanma olarak tanımlamıştır. Huotari ve Hamari (2012), oyunlaştırmayı, kullanıcının genel değer kalıplarını desteklemek için oyunsal deneyimlere eklenen kullanışlılık ya da elviirlik aracılığıyla bir hizmeti geliştirme süreci olarak belirtmiştir. Werbach ve Hunter (2012) ise oyun olmayan bağlamlarda oyun elementleri ve oyun tasarım ilkelerinin kullanılması olarak tanımlamıştır.

Oyunlaştırma Unsurları

Bu araştırma boyunca örneklerine yer verilen bazı oyunlaştırma uygulamalarında göze çarpan oyun elementlerinden en çok bilinen ve yaygın bir biçimde kullanılanları puanlar, rozetler ve liderlik tablosudur. Yabancı literatürde PBL (Points, badgeds, Leaderboard) olarak da bilinir. Bunların yanı sıra, seviye, mücadele ve ödül gibi birçok oyun elementine rastlanmaktadır. Kim (2015), sıkça kullanılan bazı oyun elementleri şöyle tanımlamıştır:

- *Puanlar*: Genelde bir oyuncunun oyun içerisinde harcadığı süreyi ve buna karşılık gelen çabanın rakamsal ifadeleridir.
- *Rozetler*: Belirli bir görevin başarıyla bitirilmesi sonucu elde edilen görsellerdir.
- *Seviye*: Oyuncuların oyunda ilerlemek için yeni bir seviye açılıncaya kadar oyun karakterinin yeteneklerini ve güçlerini iyileştirip geliştirdiği bir aşamadır. Seviyelerin, oyun içerisinde kullanıcıların katılımlarını ve bağlayıcılıklarını artırıcı bir işlevi de vardır.
- *Liderlik Tablosu:* Oyuncuları oyun içerisinde puanlarına ya da elde ettikleri başarılara göre göre listeleyen tablodur.

Oyunlaştırma, yeni bir oyun yaratma süreci değildir. Çok çeşitli alanlarda kullanımının giderek yaygınlaşması sebebiyle alanyazında iyi örnekler ile birlikte zaman zaman oyunlaştırmanın etkisiz kaldığı örneklere de rastlanmaktadır. Oyunlaştırma unsurlarının etkili ve dikkatli bir şekilde kullanımı iyi örneklerin sayısını artıracaktır. Oyunlaştırma tanımlarının incelendiği önceki bölümlerde yaygın bir şekilde kabul gören tanımlar içerisinde geçen elementler, oyun tasarım ilkeleri, mekanikler vb. kavramların detayları oyunlaştırmanın daha iyi anlaşılması için önemlidir.



Şekil 1. Oyun elementleri. Werbach, K., ve Hunter, D. (2012). *For the win*. Phiedlphia: Wharton.

Alanyazında yaygın bir şekilde kabul gören Werbach ve Hunter tarafından geliştirilen şekil 1'deki oyun elementleri çerçevesinde görüldüğü üzere hiyerarşinin en üst sırasında dinamikler bulunmaktadır. Bunlar doğrudan oyunlaştırma uygulamaları içerisinde yer almazlar, fakat tasarım sürecinde mutlaka hesaba katılmalıdır. Oyunlaştırma dinamikleri şu şekildedir.

- *Sınırlamalar*: Oyunu sınırlandırarak genel çerçevesini çizer.
- *Duygular*: Oyuncuların oyun esnasındaki hislerini belirtir. Örneğin, merak, rekabet, öfke, mutluluk vb.
- *Hikâyeleştirme*: Oyununu genel hatlarını hikâyeleştiren tutarlı ve sürekli oyunun temasıdır.
- *İlerleme*: Oyuncunun oyun içerisinde gelişmesi ve güçlenmesini ifade eder.

- *İlişkiler*: Oyuncular arası dostluk, fedakârlık ve samimiyet yaratan sosyal etkileşimlerdir.

Hiyerarşinin ikinci basamağında ise mekanikler yer almaktadır. Bunlar, oyun içerisinde eylemlerin gerçeklemesi ve oyuncuların bağlayıcılıklarını artıran süreçleri ifade eder. Her bir oyun mekaniği, aşağıda detayları verilecek olan oyun dinamiklerinin gerçekleştirilmesi ve başarılmasının bir yolunu oluşturur. Örneğin, Classcraft uygulamasında da önemli bir görevi olan *Random Events* (rastgele oyuncunun karşısına çıkan olaylar) oyuncuların eğlence ve merak duygularını harekete geçirir. Werbach ve Hunter'a göre en önemli 10 oyun mekaniği şu şekildedir.

- *Meydan Okuma*: Oyun içerisinde oyuncuların birbirlerine karşı bir olay üzerine mücadele ettikleri durumlardır.
- *Şans*: Rastgele oluşan durumları ifade eder.
- *Rekabet*: Oyuncular arası kazanma ve kaybetme durumlarından kaynaklı bir mekaniktir.
- *İş birliği*: Oyuncuların ortak bir amaca dönük dayanışma sergilemesidir.
- *Geribildirim*: Oyuncuların oyun içindeki ilerlemelerine ve her türlü eylemlerine dönük yanıtlardır.
- *Kaynak Toplama*: Oyun çerçevesi içinde bulunan işe yarar ve oyuncudan biriktirmesi istenen eşyalardır.
- *Ödül*: Bir davranış ya da başarı sonucu oyuncunun elde ettiği yarardır.
- *Alışveriş*: Oyun içi satın alımları ifade eder.
- *Sıra*: Oyuncular arası dönüşüme dayalı sıralı katılımı ifade eder.
- *Galibiyet Durumu*: Oyunu kimin kazandığı, kaybettiği ya da yenişemedikleri durumları belirleyen amaçları ifade eder.

Hiyerarşinin en altında yer alan oyunlaştırma bileşenleri oyun mekanik ve dinamiklerin somut halidir. Her oyun mekaniğinin bir ya da birden fazla oyun dinamiğine bağlı olması gibi her bir bileşen de bir ya da daha fazla oyun elementleri ile ilişkilidir. Werbach ve Hunter'a göre en önemli 15 oyun bileşeni şu şekildedir.

- *Başarılar*: Oyun içerisinde tanımlanmış hedeflerdir.
- *Avatarlar*: Oyundaki karakterlerin temsili görsel sunumudur.
- *Rozetler*: Oyundaki başarıları sembolize olarak anlatan görsel bir tasarımdır.
- *Bölüm Sonu Savaşları*: Bir bölümün sonunda o bölümün aşılıp oyunda ilerleme sağlanması adına zorlu bir savaş / mücadeledir.
- *Koleksiyonlar*: Oyunda toplanan eşyalar ya da rozetler bütünüdür.
- *Savaş*: Oyundaki önceden tanımlanmış ve genelde kısa süreli savaş / mücadeledir.
- *İçerik Açma*: Oyuncuların belli bölümlere ulaşmasıyla açılan içeriklerdir.
- *Hediyeleşme*: Toplanan kaynakların oyun içindeki diğer kullanıcılar ile paylaşılmasıdır.
- *Liderlik Tablosu*: Oyuncuların ilerleme ve başarılarını gösteren görsel bir tablodur.
- *Seviyeler*: Oyuncunun ilerlemesi için tanımlamış basamaklardır.
- *Puanlar*: Oyundaki ilerlemenin rakamlarla ifade edilmiş biçimidir.
- *Görevler*: İçerisinde amaç ve ödül barındıran önceden tanımlanmış mücadelelerdir.
- *Sosyal Grafik*: Oyuncuların, oyun içerisinde sosyal çevrelerini anlatan sunumdur.
- *Takımlar*: Ortak bir amaç için birlikte çalışan tanımlanmış oyuncu gruplarıdır.
- *Sanal Eşyalar*: Sanal ya da gerçek değeri olan oyun içi varlıklardır.

Oyun tasarımlarında, tasarımcıya kullanılacak ögelerin güçlü ve zayıf yönlerini gösterecek yardımcı olan bazı çerçeve yapılar vardır. Werbach ve Hunter'ın (2012) geliştirdiği bu hiyerarşide bulunan oyun elementlerinin bir arada kullanılarak tasarlanacak olan uygulamalarda elementlerin dikkatli kullanılması konusunda alanyazında uyarılar bulunmaktadır (Deterding vd., 2011; Eck, 2006; Hanus ve Fox, 2015; Kim, 2015; Lee ve Hammer, 2011; Werbach ve Hunter, 2012). Çünkü her tasarımda bu ögelerden hepsinin bir arada bulunmasına gerek yoktur. Öğrencilerin katılımlarını artıracak ve ilgilerini diri tutacak yetenek ve becerilerine uygun seviyede oyunlaştırma tasarımları planlanmalıdır (Kim, 2015). Ayrıca, hedeflenen kazanımların da öğrencilerin 21. yy. becerilerini geliştirecek türde olması önemlidir (Meire, 2000).

Alanyazında, oyunlaştırma takım çantası (Yılmaz, 2015) adı altında bu elementlere çeşitli isimler verildiği görülmüştür. Hepsinin amacı daha iyi bir oyunlaştırma tasarımıdır. Bu bağlamda, bir diğer model MDA (Mechanics, Dynamics, Aesthetics) olarak da bilinen bir yaklaşımdır (Hunicke, LeBlanc ve Zubek, 2004). MDA, oyun tasarımı ve geliştirilmesi, oyun eleştirisi ve teknik düzeyde oyun araştırmaları arasındaki boşluğu doldurmaya çalışan bir yaklaşımdır. MDA modeli, bir oyuncunun oyun deneyim sürecini üç bölümde ele almaktadır.



Şekil 2. Oyun tüketim bileşenleri

Şekil 2'de görülen bileşenler oyuncuların oyunları tüketme sürecindeki bileşenlerdir. Bunlara karşılık gelen tasarım ögeleri ise, *mekanikler*, *dinamikler* ve *estetiktir*. Modelin tasarımcıları olan Hunicke, LeBlanc ve Zubek'in (2004) ifade ettiği şekilde modeli açıklamaya önce estetikten başlanır, sonrasında ise dinamikler ve mekanikler ile bitirilir. *Estetik*, oyuncuların oyun anındaki hislerini ve duygularını ifade eder. Eğlence (fun)

kavramından hareketle 8 tür estetik tanımlanmıştır çünkü eğlence kavramı oyun estetiğini tek başına açıklayamayacak kadar geniş bir kavramdır (Hunicke, LeBlanc ve Zubek, 2004).

- His: Yeni bir şey denemekten ötürü oluşan mutluluk hissiyatı.
- Kurgu: Rol yapma, farklı bir dünyaya giriş.
- Hikâyeleştirme: Oyun içindeki drama.
- Meydan Okuma: Belirli görevleri bitirmek için meydan okuma.
- Dostluk: Oyun içerisinde kurulan dostluklar.
- Keşif: Yeni bir strateji deneyerek ya da sadece keşfederek yeni şeyler öğrenme.
- İfade: Oyuncuların seçim yapabilme özgürlüğü.
- Teslimiyet: Oyuna bağlılık / teslimiyet.

Dinamikler, estetik deneyimler yaratmayı ifade eder. Örneğin meydan okuma (challenge), zaman baskısı (time pressure) ve rakibin oyunu (opponent play) gibi dinamikler tarafından oluşur. Benzer şekilde, oyun içerisinde kurulan dostluklar, bir takımın belirli üyeleri arasında bilgi paylaşılarak veya tek başına başarılması daha zor olan kazanma koşulları sağlanarak teşvik edilir. *Mekanikler,* oyunun belirli bileşenlerini veri gösterimi, algoritmalar, temel eylemler, oyun motoru ve oyun ögeleri düzeyinde açıklar. Oyun içerisinde oyuncuya sağlanan kontrol mekanizmaları, çeşitli eylem ve davranışları ifade eder. Örneğin golf oyununda toplar, sopalar, kum tuzakları ve su tehlikeleri mekaniklerdir. Benzer şekilde, silah atma oyunlarındaki pusuya yatma noktaları, silah ve mühimmat oyundaki mekaniklerdir. (Hunicke, LeBlanc ve Zubek, 2004).

Kim'e (2015) göre, MDA çerçevesi önemlidir çünkü oyuncu ve oyun tasarımcısının aynı perspektiften düşünmesini sağlar. Oyuncular, mekanikleri kurallar, dinamikleri sistem ve estetiği ise eğlence olarak algılarlar.

Çeşitli oyun elementlerinin kullanılması yoluyla birçok eğitimde oyunlaştırma uygulamalarına alanyazında rastlanmaktadır. Ancak hangi oyun elementinin daha etkili olduğu konusunda alanyazında net bir çerçeve tam olarak sunulmamaktadır. Bazı araştırmacıların özel olarak puanlar, rozetler, liderlik tablosu, başarılar gibi bazı oyun elementlerinin eğitim çevrelerinde etkililiği konusunda çalışmaları ile sınırlıdır (Boyce, 2014; Da Rocha Seixas, Gomes, de Melo Filho, 2016; Hamari, 2015; Hanus ve Fox, 2015; Landers, Bauer and Callan, 2017). Bu durum, çeşitli oyun elementlerinin her bireyin katılımı ve performansı konusunda farklı etkiye sahip olmasından kaynaklanmaktadır.

Eğitimde Oyunlaştırma

Geleneksel yaklaşım ve yöntemlerle sürdürülen okul eğitimi, birçok öğrenci tarafından etkisiz ve sıkıcı olarak algılanmaktadır. Her ne kadar eğitimciler devamlı yeni ve çağdaş yaklaşım ve yöntemler bulma arayışında olsalar bile, günümüz okullarının öğrenci katılımı ve motivasyonu anlamında ciddi sorunlarla karşı karşıya kaldıkları eğitim çevrelerince kabul edilmektedir (Lee ve Hammer, 2011). Oyunlaştırma ya da diğer bir deyişle oyun olmayan ortamlarda, oyun elementlerinin kullanımı, burada bir çözüm yolu olarak ortaya çıkmaktadır (Deterding, Sicart, Nacke, O'Hara ve Dixon, 2011). Oyunlar, "dijital yerli" olarak tanımlanan (Prensky, 2011) yeni nesiller arasında son derece popülerdir. Onlara göre oyunlar hep vardır ve yaşamlarının bir parçası haline gelmiştir (Johnson, Smith, Willis, Levine, ve Haywood, 2011). Yaşam tarzlarının bu bileşenlerini okullarda göremeyen öğrenciler motivasyonunu kaybetmekte ve okula karşı soğuma tehlikesiyle karşı karşıya kalmaktadır. İnsan yaşamının her döneminde etkili araç olan oyunlar, kişileri motive ederek, bulundukları ortama bağlılıklarını, rekabet duygularını ve iş birlikçi anlayışlarını beslemektedir. Oyunlar, artık neredeyse her alanda kullanılmakta ve kişileri içinde bulundukları ortama bağlayıp, gerçek hayatımızda yer bulmaya devam etmektedir.

Oyunlaştırılmış uygulamaların ticari anlamda yaygınlaşması ve insan-bilgisayar etkileşimi, oyun üzerine yapılan çalışmalar için bir merak kaynağı olmakta ve günden güne araştırmacıların ilgisini çekmektedir. Nitekim Hamari, Koivisto ve Sarsa (2014) tarafından yapılan bir alanyazın taraması çalışmasında, oyunlaştırma kavramının birçok bağlamda çalışıldığı, ancak en çok eğitim ve öğrenme bağlamlarına uyarlanıp araştırmacıların çalıştığı bir konu halini aldığı belirtilmiştir.

Oyunlaştırmanın genel olarak öğrenme süreçleri ve çıktıları üzerindeki olumlu etkilerine ilişkin hem kavramsal hem de ampirik çalışmalar bulunmaktadır (Dicheva, Dichev, Agre, ve Angelova, 2015). da Cunha Freire ve Amorim Carvalho (2018) Matematik dersinde Classcraft kullanımının akademik başarı ve öğrenci katılımının etkisi üzerine yaptıkları deneysel çalışmada oyunlaştırma uygulamasının öğrencilerin akademik başarılarına ve katılımlarına olumlu etkileri olduğunu bildirmişlerdir. Topal (2020), 72 üniversite öğrencisi ile çevrimiçi öğrenme ortamlarında yürüttüğü çalışmasında, oyunlaştırmanın ders başarısı üzerinde bir etkisi olmadığını, bilişsel ve davranışsal bağlılık anlamında etkisiz olduğu ancak duyuşsal bağlılığı olumlu yönde etkilediğini ifade etmiştir.

Oyunlaştırma ve Yabancı Dil

Öğrenciler için 21. yüzyıl içerisinde en büyük yeterliliklerden biri de yabancı dil edinim sürecidir. Prensky (2001) ifade ettiği gibi dijital yerlilerin bu süreçte katılım, bağlayıcılık ve motivasyon konularında sorunlar yaşadığı bir gerçektir. Geleneksel öğretim yöntemlerinin günümüzde de sürdürülmesinden kaynaklı ortaya çıkan bu problemlerin çözümü için alanyazından son yıllarda popüler olan bir kavram da oyunlaştırmadır. İçeriklerinden bağımsız olarak düşünüldüğünde, oyunlar birçoğunun kullanım dili İngilizce olduğundan dolayı İngilizce öğretimine dolaylı olarak katkı sağladıkları bir gerçektir (Arkün Kocadere ve Samur, 2016, s. 400). Iarmenko (2017), öğrencilerin oyunlar oynarken dilbilimsel formların doğruluğuna ve kesinliğine pek fazla takılmadıklarını, aksine oyun içerisindeki

mesajlara odaklandıklarını bildirmiştir. Oyunların alt koridorda öğrencilere öğretmeye çalıştığı bu alışkanlık, öğrencilerde yabancı dil kullanımını kısıtlayan, diğer insanlar tarafından olumsuz yorumlarla karşılaşacağı korku ve kaygı hissini de azaltmaktadır.

Yabancı dil eğitiminde teknolojinin giderek daha fazla kullanımı yaygınlaşmaktadır. Ybarra ve Green (2003), öğrencilerin dil edinim süreçlerinde fazla miktarda desteğe ihtiyaçları olduğunu ve bu süreçte en büyük desteğin dil edinim süreçlerini deneyimlerle zenginleştirmek adına teknoloji kullanımı vasıtasıyla olabileceğini belirtmişlerdir. Oyunlaştırma da, teknolojinin bu düzeyde eğitim çevrelerince kabul edilmesinin bir sonucu olarak dil edinim süreçlerinde giderek kendine daha fazla yer bulmaktadır. Belirli bir davranışın kazandırılması için motivasyon önemli bir faktördür ve oyunlaştırma da, öğrencinin, ünitenin ya da konunun kazandırmak istediği davranışı ya da beceriyi edinmek ve zengin öğrenme deneyimleri elde etmek için kapı aralar. Ayrıca, tıpkı gerçek bir sosyal oyun ortamındaymış gibi etkileşime girmelerine fırsat verir (Flores, 2015). Oyunlaştırılmış bir ortamdaki dil öğrenenler, kendilerini bir seviyeyi atlamak için fırsat kollayan bir oyuncu gibi görürler. Psikopedagojik açıdan bakıldığında, dil öğrenenler, bir üniteyi, modülü veya bir görevi başarı ile tamamladıktan sonra ilerleyecekler (Ames, 1990; Pintrich, 2003) ve dil öğrenim süreci de çeşitli oyunsal deneyimler vasıtasıyla değerlendirilecektir. Ayrıca, sınıfta oyunlaştırma entegrasyonu, öğretmenlerin dersi planlarken ya da yürütürken fazlaca vakit harcamasına yol açarken, dil edinim yaklaşım ve süreçlerinde ise akıcılığa sahip olmalarına vesile olur. Böylece, öğrenenler daha motive ve derse karşı bağlayıcılıkları (engagement) artmış olur çünkü öğrenenlerinin performansları resmen bir ödül sistemi aracılığıyla tanınmaktadır (Flores, 2015). Yabancı dil eğitiminde rozet kullanımı özelinde oyunlaştırma, akıcılığa (fluency) sahip olmak isteyen öğrencilerin karşılaştıkları problemlerin çözümünde daha gelişmiş sınıf ortamı standartları üretmenin yanı sıra program sürecinde yapılan bir değerlendirme türü olan biçimlendirici değerlendirmenin de bir kolu olarak sınıf içerisinde kendine yer bulup bir motivasyon aracı olabilmektedir (Buckingham, 2014).

Oyunlaştırmanın alanyazında yabancı diller ile çalışıldığı nadir araştırmalardan birini de, Cruaud (2018) Norveç'te bir ortaokulda yapılmıştır. Fransızca derslerinde oyunlaştırılmış bir öğrenme ortamında öğrencilerin derse katılım ve aktiviteler üzerindeki özyönetimlerini incelediği çalışmasında, derse karşı isteklerinin arttığını ve etkinlik ve ekstra ödevler konusunda ise gönüllülük gösterdiğini belirtmiştir. Bu durum neticesinde, Classcraft uygulamasının, ülkemizde önemli bir sorun olarak görülen yabancı dil öğretimi konusunda da önemli bir yol katedilmesine yardımcı olacağı söylenebilir.

Sınıf Yönetimi

Sınıflar, eğitim paydaşlarının zamanlarının büyük bölümlerini içinde geçirdikleri en küçük sosyal birimlerden biridir. Öğretmen ve öğrencilerin sınıfta bulunma amaçları vardır. Bu amaçlar doğrultusunda, sınıfın etkili yönetilmesi, hedeflere ulaşmanın birincil yolu olarak karşılık bulmaktadır. Etkili sınıf yönetimi, deneyimli öğretmenlerin, yöneticilerin ve eğitim ile ilgili çevrelerin hem fikir olduğu bir konudur. Sınıfın etkili yönetilmesinden de sorumlu öncelikli kişi öğretmendir.

Sınıf yönetimi temelde olumsuz öğrenci davranışını disipline etme ve yönetme işidir. Sınıf yönetimi teriminin anlamı, disiplin uygulamalarını ve davranışsal müdahaleleri tanımlamaktan, destekleyici öğrenme ortamlarını düzenlemede ve topluluk bilinci oluşturmada öğretmenlerin eylemlerinin daha bütünsel bir yaklaşımla yönetmesi olarak değişmiştir (Evertson ve Harris'ten aktaran Allen, 2010). En başarılı öğretmenlerin, yönetim bilimine, etkili öğrenme ortamları oluşturma ve sürdürme süreci olarak yaklaştığını belirtmiştir (Brophy'den aktaran Allen, 2010).

Etkili sınıf yönetimi stratejileri sergileyen sınıflara odaklanan ve bunlarla ilgilenen hemen hemen tüm eğitim paydaşlarına rağmen, gerçek şu ki, sınıf yönetimi bugün eğitimle ilgili en temel sorunlardan biridir (Edwards ve Mullis, 2003; Jeloudar ve Yunus, 2011). Öğrenciler, gün geçtikçe eskiden olduğundan daha fazla olumsuz davranışlar göstermekte ve farklı

deneyim ve yeteneklerden neredeyse tüm öğretmenler sınıf yönetimi stratejilerini birincil öncelik olarak listelemektedirler (Benhar'dan aktaran Burger, 2015)

Sınıfta Davranış Yönetimi

Sınıflar, belirli amaçların gerçekleştirilmesi özelinde yapılandırılmış en küçük sosyal birimlerdir. Bu çevrede, hedeflerin amacına uygun bir şekilde gerçekleştirilmesi adına bir takım etkileşimler söz konusudur. Öğrencilerin sınıf içerisinde ve dışarısında, çevresiyle etkileşimlerde bulunduğu gerçeğinden hareketle, öğretmenin bu etkileşimleri gözetiminde tutması ve doğru yönlendirmesi, amaçların gerçekleştirilmesi adına kritik bir öneme sahiptir. Diğer bir deyişle, sınıf yönetiminin etkili bir şekilde gerçekleştirilmesi gerekmektedir.

Davranış kelimesinin tanımına bakıldığında, "organizmanın uyaranlar karşısındaki tepkilerin bütünü" olarak karşımıza gelmektedir (TDK, 2020). Benzer şekilde, "dış ve iç uyaranlara karşı uyum sağlamak amacıyla organizma tarafından geliştirilen her türlü tepki" olarak da tanımlanmaktadır (Aydın, 2020, s. 126). Davranış, sadece gözlenebilen edimlerden ziyade, aynı zamanda içsel tepkilerin de bir sonucu olabilmektedir. Yani davranışın, kişinin sosyal, psikolojik ve fiziksel süreçlerinin çevre ile etkileşime giren kişilik özellikleri neticesinde şekillendiği de söylenebilir (Aydın, 2020, s. 127). Bu sebeple oldukça karmaşık bir süreç olarak yorumlanabilir.

Öte yandan, her öğrenci farklı kişilik özellikleri ile sınıfa geldiklerinden dolayı, sergileyecekleri davranışlar da kişilik özelliklerine özgü olabilmektedir. Bu davranışların yönetimi ise ancak geçerli ve anlamlı bir alt sebep neticesinde gerçekleştirilebilir. Bu sebeple, davranışların gelişip değişebilmesi için öğrenci bunun neden gerekli olduğunu bilmek durumundadır. Ayrıca, yönetilmek istenen davranışın istendik yönde değişmesi için öğrencinin zihinsel ve duygusal gelişimi de göz önüne alınmalıdır (Aydın, 2020, s. 150).

Sınıfta davranış yönetimi olgusu ile başa çıkmada bir diğer paydaş da ailedir. Kurtkan, (1987) normalden sapma gösteren davranışların öğrenilmiş olduğunu ve kalıtım yoluyla gelişmediklerini belirtmiştir (aktaran Gelişli, 2017, s. 50). Dolayısıyla, ailede başlayan sosyalleşme içerisinde oluşan olumlu ya da olumsuz davranışların kasıtlı bir gelişim sürecinin neticesinde oluştuklarından söz edilebilir. Baum vd. (2007), çocukların mizaç, aile kültürü ve sorun davranışları incelediği çalışmalarında, düzen ve iş birliğinden yoksun bir aile ortamında yetişen çocukların, problemli davranışları gösterme konusunda daha büyük risk altında olduğunu bildirmişlerdir. Sonuçta, evde kurala uymayan çocuktan okulda da kurallara uyması beklenemez (Wolfgang ve Kelsay'den aktaran Başar, s. 147). Aileler, ebeveynlik rollerini geçmişten daha az üstlenmekteler ve giderek artan çalışma saatlerinden dolayı ebeveynlik görev ve sorumluluklarını aksatmaktadırlar. Nitekim, aileler 1989 yılında olduğundan yılda 240 saat, haftada ise 4,6 saat daha fazla çalışmaktadırlar (Kumpfer ve Alvarado, 2003). Artan çalışma sürelerinin aksine, aileler arası gelir farklılıkları aynı oranda artmamaktadır. Bu doğrultuda, çocukların ihtiyaçlarının gereğinden az ya da çok karşılanması da istenmeyen davranışların yaşanmasına yol açabilmektedir (Uğurlu, 2018, s. 34). Aile ile olan öğretmen paylaşımları da öğrencinin sınıf içerisindeki davranış eğilimlerini etkileyebilmektedir. Bu doğrultuda, öğretmen aile ile sadece olumsuz durumlar esnasında değil, olağan süreç içerisinde de iletişim kurmalıdır. Bu iletişim, çeşitli şekillerde olabilmektedir. Bunlar, mektup, toplantı, konferans, ev ziyaretleri vb. yollarda gerçekleştirildiği takdirde öğretmenlerin sınıf içi davranış yönetimi de kolaylaşmaktadır (Gelişli, 2017, s. 71).

Davranışların gösterilme olasılığının artması ya da azalması, ortama verilen ya da ortamdan uzaklaştırılan pekiştireçlerle ilgili olabilmektedir. Pekiştireçler, bu konuda bir uyaran işlevi görmektedir. Davranışın tekrar edilme olasılığını, pekiştirecin olumlu ya da olumsuz olması ve niteliği etkileyebilmektedir. Bir edim sonucunda, ortama hoşa giden bir uyarıcının dahil edilmesi olumlu; normal şartlarda davranışın gösterilmesine ket vuran, ancak ortamdan uzaklaştırıldığında edimin gösterilme sıklığını artıran uyaranlar ise olumsuz pekiştireçtir.

Davranış yönetiminde, edimlerin kalıcılığının artırılması adına pekiştirme sıklıkla kullanılmaktadır. Ancak, bireysel farklılıkların gözetilerek kullanılması gerekmektedir. Ödül, onaylama, öğrencinin sevdiği bir eylemi gerçekleştirmesine izin verme gibi pekiştireçler bu noktada, öğrenci için bir değere sahip olmalıdır (Aşılıoğlu, Murat ve Demir, 2019, s. 97-98).

Girmen, Anılan, Şentürk ve Öztürk'ün (2006) istenmeyen öğrenci davranışlarına yönelik öğretmen tepkilerini gözlemledikleri çalışmalarında, 21 farklı okuldan 63 öğretmenin dersini 10 ders saati boyunca gözlemlediklerini ve istenmeyen öğrenci davranışlarının yönetiminde en sık verdikleri tepkinin kuralların tekrar tekrar hatırlatılması olarak bildirmişlerdir.

Davranışçı Kuram (Edimsel Koşullanma)

Öğrenmede bilinç, algı, duygu, düşünce, inanç ve tutum gibi bilişsel faktörleri devre dışı bırakan, sadece davranışa odaklanan bir kuram olan davranışçılık, bu araştırmaya konu olan oyunlaştırma uygulaması ile paralellik göstermektedir. Davranışçılığın ABD'deki öncüsü John Broadus Watson (1878–1958) 1913'de yayınlanan davranışçı manifesto ismiyle de bilinen yazısında psikolojinin, içe bakış veya duygu, düşünce, inanç ve tutum gibi zihinsel olgular ile açıklanamayan durumlar ile uğraşmaması gerektiğini savunmuştur. Watson, düşünce ve davranışların, içsellikten ayrı, dış dünya etkenleri tarafından yönetildiğini düşünmüştür (Türkçapara ve Saygın, 2012). Özde bir öğrenme kuramı olan klasik davranışçı kuram, istenmeyen davranışlardan ziyade istendik davranış oluşturmaya odaklanmış, istenmeyen davranışların söndürülmesi noktasını göz ardı edip, davranışların sadece gözlenen ve ölçülebilir tarafları ile ilgilenilmesini savunmuştur (Topses, 2012).

B. F. Skinner ise, bu klasik davranışçı kuramın özde savunduklarını yeniden değerlendirmek ve ilerletmek ile tanınır. Pavlov gibi klasik koşullanmayı benimseyenler, insanların bir uyarıcıya tepki verdiklerini iddia ederken, Skinner bu anlayışı, insanların bir reflekse değil,

pekiştirmeye yanıt verdiği edimsel koşullanma ile genişletmiştir (Miller'dan aktaran Burger, 2015).

Edimsel koşullanma incelenmeden önce, Thorndike'ın (1874-1949) Etki Kanunu olarak bilinen prensibine göz atmak gerekir. Kedilerle, bulmaca kutusu adını verdiği bir tahta kafes içerisinde problem çözme üzerine çalışırken, deneme yanılma şeklinde problem çözme kavramının özelliklerini ortaya çıkarmış ve ilkelerini açıklamıştır. Buna göre, herhangi bir durumda olumlu ve memnuniyet verici etkilere sahip tepkilerin tekrarlanma sıklığı artarken, tersi etkiye sahip tepkilerin ise tekrarlanma sıklığı azalmaktadır (Tutar, 2018, s. 276).

Edimsel koşullanmada öğrenme durumları, klasik koşullanmaya göre farklılık göstermektedir. Bu durumlar içerisinde, deneme yanılma türü olan ve kendiliğinden yapılan davranışlar neticesinde tekrarlanarak öğrenilmesi söz konusudur. Skinner, uyarıcının başta çok da gerekli bir şey olmadığını savunmuştur; aksine, bir kişinin o davranışı ilk olarak rastgele sergilediğini iddia etmiştir. Sonra, bu rastgele davranışın olumlu ya da olumsuz bir sonucu olduğunu fark etmelerinin akabinde olumlu bir sonuca sahip ise o davranışı sürdürürlerken, olumsuz sonuca sahip ise o davranışı devam ettirmediklerini iletmiştir (Skinner'dan aktaran Burger, 2015).

Edimsel koşullanmanın arkasındaki felsefe bu araştırmaya konu olan oyunlaştırma uygulaması ile paralellik göstermektedir. Öğrencilerin gösterdiği olumlu davranış sonucu ödüllendirilmesi ya da olumsuz davranış sonucu cezalar alması Classcraft uygulamasının doğasında vardır. Bu durumda, öğrencilerin, hangi davranışların deneyim puanı kazandırdığı, hangi davranışların can puanını azalttığı şeklindeki bir muhakemeye gireceği ve olumlu davranışların bu sayede sürdürülmesi varsayılmaktadır.

Sosyal Bilişsel Kuram

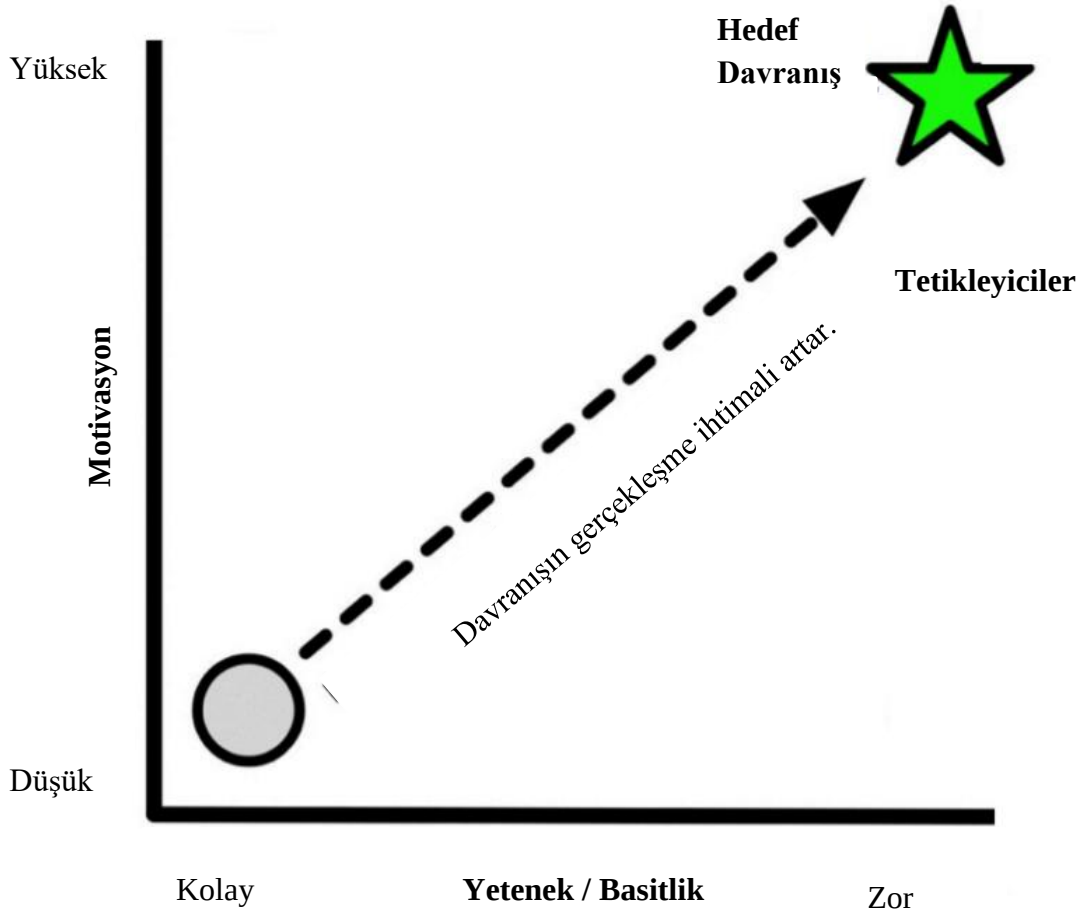
Gözlem yoluyla öğrenme olarak da bilinen bu kuram ile ilgili ilk çalışmalar Plato ve Aristo'ya dayanmaktadır. Plato ve Aristo, eğitimi, öğrencilerinin iyi bir şekilde gözlemleyecekleri ve model alacakları örnekleri karşılarına çıkarmak olarak algılamışlardır (Senemoğlu, 2020, s. 220). Bandura ise, önceleri ceza ve pekiştirmenin önemi üzerine odaklanmış, sonrasında gözlem yoluyla öğrenme üzerinde durmuş ve davranışçı öğrenme kuramının üstüne yeni bir çerçeve ekleyerek sosyal bilişsel teoriyi ileri sürmüştür (Woolfolk'tan aktaran Fer, 2014, s.31). Bandura, insan davranışlarının karmaşıklığının anlaşılmasının yegane yolu olarak iç gözlem yapmanın üzerinde durmuştur. Kişinin herhangi bir durumdaki davranışlarının zihinsel olarak anlamlandırılması aynı zamanda bu davranışların sosyal çevreden nasıl etkilendiğini de anlamamıza yardımcı olmaktadır (Pajares'ten aktaran Fer, 2014, s. 31).

Miller ve Dollard, taklit yoluyla öğrenme konusunda, taklit edilen davranışların da pekiştirilen tüm davranışlar gibi sıklığının artacağını ileri sürmüşlerdir. Ayrıca, taklit etme davranışının alışkanlık şeklini alacağını belirtmişler ve buna da genellenmiş taklit adını vermişlerdir. Kısacası, onlara göre gözlem yaparken, tepki ve pekiştirmenin neticesinde taklit yoluyla öğrenme meydana gelmektedir. Skinner'ın bu konudaki görüşleri, Miller ve Dollard'ın görüşleriyle paralellik göstermektedir. Davranış gözlemlendikten sonra, kendine göre modifiye edilir ve ilk baştaki modelin davranışına çok benzer bir davranış ortaya çıkar ve ödüllendirilir (Senemoğlu, 2020, s. 221).

Bandura ise, gözlem yoluyla öğrenmenin, sadece taklitten ibaret olmadığını savunmuştur. Çevrede vuku bulan olayların, bilişsel olarak işlenmesinin sonucunda ortaya çıkan ve kazanılan bilgi olduğunu belirtmiştir. Ona göre gözlem ve taklit yoluyla öğrenme birbirinden farklı iki kavramdır. Taklit, gözlem yoluyla öğrenmede anahtar role sahip değildir (Senemoğlu, 2020, s. 221). Bu durumda, taklit olgusunun gözlem yoluyla öğrenme boyutlarından sadece birini oluşturduğu söylenebilir (Aydın, 2016, s. 216).

Fogg Davranış Modeli

Fogg'un davranış modeli, insan davranışlarını anlamaya yöneliktir. Bu model, 3 faktörün bir araya gelmesiyle oluşur. Bunlar, motivasyon (motivation), yetenek (ability) ve tetikleyicilerdir (triggers/prompts). Kişiler, bir davranışı gerçekleştirmesi için yeterince motivasyone ve yeteneğe sahip olmalı ve diğer unsurlar tarafından harekete geçirilmeye teşvik edilmelidir. Bu üç faktör aynı anda gerçekleşmesi gerekmektedir. Aksi takdirde, davranış gerçekleşmeyebilir. Modelin bir görsel ile ifade edilmesi şekildeki gibidir.



Şekil 3. Fogg davranış modelinin 3 faktörü. Fogg, B. J. (2009, Nisan). A behavior model for persuasive design. 4th International Conference on Persuasive Technology'de sunulmuş bildiri, Claremont Graduate University, California.

Şekil 3'te görüldüğü üzere, Fogg'a (2009) göre insan davranışının oluşması için üç faktörün aynı ana meydana gelmesi gerekir. Bunlar, motivasyon, yetenek ve tetikleyicilerdir. Yüksek motivasyon, davranışı yapabilme kabiliyeti ve tetikleyici unsurlar bir araya geldiklerinde davranışın gelişim ihtimali artmaktadır. Şekil 4'teki hedef davranış olarak modellenen yıldız yer değiştirebilmektedir. Örneğin, bir web sitesi tasarımcısı mail kanalına abone olmak için kullanıcılardan bir bulmaca çözmeleri ve ardından e-mail adreslerini yazmalarını istemektedir. Kullanıcılar için kayıt olma arzusu çok fazla olmasına rağmen bulmaca çözmede zorlandıkları için hedef davranış olarak modellenen yıldız sol üste doğru konumlanacaktır. Bu durumda, yüksek motivasyon ve düşük yetenek söz konusudur (Fogg, 2009).

Modeldeki her üç faktörün alt bileşenleri bulunmaktadır. Fogg'a (2009) göre, motivasyon çeşitli alanlarda yaygın bir biçimde kullanılan bir kavramdır. Modelinde bu kavramı netleştirmek için 3 adet, her biri iki yönlü bileşen öne sürmüştür. Bunlardan ilki, haz / acı (pleasure / pain), diğer bileşenlere göre ani tepkiler içerir çünkü insanlar şuanda olan şeylere tepki vermektedirler. İkincisi, umut / korku (hope / fear) boyutu, bir sonucun öngörüsünü içerir. Umut (hope), iyi bir şeyin olmasının beklentisidir. Korku (fear) ise kötü bir şeyin beklentisidir. Bu boyut, bir önceki haz / acı boyutuna göre daha güçlüdür çünkü Fogg'a göre günlük hayatta daha yaygındır. Ancak, haz / acı kadar da motive etmez. Üçüncü bileşen ise sosyal kabul / red (social acceptence / rejection), kişilerin giydiklerinden kullandıkları dile kadar sosyal davranışlarımızın çoğunu etkiler. Fogg'a göre kişiler sosyal kabul görecekleri davranışları sergileme eğilimindedirler. Bu şu anlama gelmektedir; insanlar sosyal olarak reddedilecekleri davranışlardan kaçınırlar. Örnek olarak, Facebook kullanan ve duvarlarında paylaşım yapan insanların sosyal kabul beklentileri söz konusudur.

Modelin bir diğer faktörü yetenek / basitlik (ability / simplicity) 'tir. Fogg, insanların, çaba gerektirdiği için öğrenme ve öğretme faaliyetlerinden geri durduklarını ifade etmiştir. İnsanların, temelde tembellik gösterdiklerini ve yeni şeyler öğrenmelerini gerektirecek

ürünleri geliştiremediklerini bildirmiştir. Bu faktörü açıklamak için Fogg, 6 unsurun varlığından söz etmekte ve bunları zincirin halkalarına benzetmektedir. Halkalardan herhangi birinin bozulması neticesinde basitliğin ortadan kalkacağını ifade etmiştir. Bu faktörü açıklayan unsurlardan ilki, *zaman*dır. Fogg, bir davranışın gerçekleşmesi için zaman gerekiyorsa insanların onu gerçekleştirmesi için yeterince zamanı olmadığını ve davranışın artık basit olmayacağını ifade etmektedir. İkinci unsur, *para*dır. Kısıtlı bütçesi olan insanlar için bir davranış para gerektiriyorsa o davranışın basit olmadığı savunur. 9 yaşındaki bir çocuk ile 55 yaşındaki biri için basitlik (simplicity) aynı şeyi ifade etmez çünkü iki insanın da para ve zaman kaynakları aynı değildir. Üçüncü unsur, *fiziksel çaba*dır. Fogg, fiziksel çaba gerektiren eylemlerin basit olamayacağını savunmakta ve şöyle bir örnek ile açıklamaktadır. Eğer kişi bir yerde uzun bir süre boyunca yürümek zorunda kalırsa o davranışın basit olmayacağı anlatır. Ancak, aynı parkuru uçak ile geçtiğinde davranış basitleşir. Dördüncü unsur *beyin döngüleri*dir. Bir davranış kişiyi zihnen zorluyorsa basit değildir. Beşinci unsur, *sosyal sapma*dır. Bu, toplumun norm ve kurallarına aykırılık ifade eder. Eğer bir davranış sosyal bir sapma içeriyorsa basit bir davranış değildir. Basitlik / yetenek için tamamlanması gereken son unsur, *rutin dışı*dır. Fogg' a göre insanlar her zaman yaptıkları ve rutin hale gelmiş davranışları basit bulurlar.

Fogg davranış modelinde son unsur tetikleyicilerdir (triggers / prompts). Fogg (2009), tetikleyicileri üçe ayırır. Bunlar, kıvılcım (spark), kolaylaştırıcı (facilitator), sinyal (signal) olarak ayrılmaktadır. Kıvılcım, kişi bir davranış için yeterince motive değilse tetikleyicilerden biri modelin diğer unsuru olan motivasyon elementlerinden biri ile birlikte harekete geçer. Fogg (2009), bunu kıvılcım (spark) olarak tanımlamaktadır. Kolaylaştırıcılar ise, motivasyonu yüksek ancak yeteneği düşük olan kişiler için davranışın gerçekleşmesini tetikler. Sinyal ise, hem motivasyonu yüksek hem de becerisi olan bireyler için davranışı tetikleme görevi sürdürmez. Sadece hatırlatıcı olarak söz konusudur.

Fogg (2002), ikna edici teknolojiler üzerinde çok çalışmıştır. Bu teknolojiler çok çeşitli alanlarda, insanların ikna ve sosyal etki yardımıyla davranışlarını değiştirmelerini planlamaktadır. Fogg Davranış Modeli de bu amaca hizmet eden kavramlardan meydana gelmiştir. Ayrıca, Fogg (2002), kişilerin özellikle de oyun oynarken bilgisayarlara insan muamelesi yaptıklarını ileri sürmüştür. Diğer taraftan, Muntean (2011), öğrencilerin bir davranışı gerçekleştirebilmesi için motive olması ve zorlukları atlatacak beceriye sahip olmasının beklenmesi gerektiğini bildirmiştir. Oyunlaştırma kullanıcıların bir araya geldiği ve birlikte hareket ettiği sosyal bir oyundur. Fogg (2002), insanların sosyal varlık algılarında artış oldukça doğal olarak sosyal yollarla tepki verdiklerini ve empati veya öfke gibi duygulara sahip olduklarını veya sıralarını beklemek gibi sosyal kuralları takip ettiklerini açıklamıştır. Öğrencilerin davranışlarını şekillendiren etmenlerden olan duygular, onların okuldaki davranışlarını da yönlendirmektedir (Eröz, 2013). Fogg davranış modelinin birinci unsuru olan motivasyon kavramını da duyguların şekillendirdiği varsayıldığında oyunlaştırma uygulamalarının öğrencilerde davranış değişikliği motivasyonu oluşturabileceği öngörülebilmektedir.

Sınıf İçi İletişim

İnsanlar, geçmişten günümüze evde, işte, okulda ve daha başka birçok yerde iletişim kurmaktadırlar. Yaşamlarının sürdürülebilir olması, yaşamlarındaki gelişimlerin meydana gelmesi adına iletişim kurmak önem arz etmektedir. İnsanların sosyal ilişkileri ağırlıklı olarak iletişim ile anlamlanmaktadır. Sözlü ya da sözsüz bir mesajın karşı tarafa geçmesi bir anlam ifade etmektedir. İnsan sosyal bir varlıktır ve bugüne dek öğrendiklerini diğer kuşaklara aktarmaktadır. Kültürün aktarıldığı bu durumda, bir etkileşim vardır. Etkileşim, insanın sadece çevreyi etkilemesi değil aynı zamanda çevreden de etkilenmesi manasındadır. Bu da, kişinin gelişimi için bir fırsattır. Bu fırsatı iyi bir şekilde değerlendirmek için iletişim biliminin incelikleri bilinmelidir.

En küçük sosyal birimlerden biri olan sınıf içerisinde de iletişimin önemi büyüktür. Şişman (2004)'e göre iletişim, etkileşim ve öğrenme yakından ilintili olmakla beraber, sırasıyla kavramların eksikliği öğrenme sürecine ket vurmaktadır (s. 155). Olumlu sınıf iklimi özellikleri arasında öğrencilerin psikolojik ihtiyaçlarının karşılanması da önemlidir. Sınıf içi süreçlerde kendini ifade etme, anlaşılma, kabul görme gibi ihtiyaçların karşılanması ve olumlu sınıf iklimi oluşturmak adına iletişim süreci iyi bir şekilde yapılandırılmalıdır. Sınıf içinde gerçekleştirilen etkinliklerle ilgili üzerinde durulan önemli bir diğer konu da öğretmen-öğrenci etkileşimidir. Eğitim durumları içerisinde gerçekleştirilen tüm etkinlikler etkili öğretim için önemli olmakla beraber öğretmen ve öğrenci arasındaki etkileşimde aksaklıklar olursa eğitim durumlarının başarıya ulaşması pek mümkün değildir. Bu yüzden öğretmenler, alanında uzman olmalarının yanı sıra çok iyi bir de iletişimci olmalıdırlar (Küçükahmet, 2011, s. 19)

Öğretmenler, eğitsel amaçlarla yapılandırılmış ortamlar olan sınıflarda öğrencilerin başarılarından sorumlu kişilerin başında gelmektedir. Sınıf ortamında, öğretmenlerin sahip olduğu mesleki ve teknik becerilerin önemli olduğu kadar sosyal becerileri de önemlidir. Bir öğretmenin, öğrencisini tanıması, onunla etkili iletişim süreçleri yapılandırabilmesi onların akademik gelişimlerini olumlu yönde etkilemektedir (Karakoç'tan aktaran Demiray, 2019). Sınıf yönetiminde, öğrencilerin kişisel özelliklerini tanımak ve bu doğrultuda doneler sunmak bir öğretmenin bu süreçte elini güçlendirmektedir. Bu noktada, iletişim süreçlerine fazlaca önem vermek gerekir. Bunun için de etkili iletişim becerilerine sahip bir öğretmen olmak fark yaratmaktadır. Bu sayede, çift yönlü iletişim süreci tesis edilecek ve öğrenci gelişimleri bütüncül olarak devam edecektir.

Öğretmeni ile olumlu iletişim kuran, kendini sözlü veya yazılı ifadede başarılı olan öğrenciler için olumlu öğrenme ortamından söz edilebilir. Sınıfta kullanılan dilin, duygular aracılığıyla saygı çerçevesinde, açık ve anlaşılır şekilde tesis edilmesi olumlu öğrenme çıktıları için önemlidir. Bu konuda, öğretmenin rolü kritiktir. Yüksel'e (2020) göre bir

öğretmenin sınıf içinde iletişimi tesis etmek için sıklıkla yararlandığı üç iletişim yöntemi vardır. Bunlar, sözlü, sözsüz ve teknolojik araç-gereçler ile yapılan iletişimdir (s. 167). Bütün bunların etkili kullanılması, öğretmen ve öğrencilerin amaçlarına ulaşmasında katkı sağlamaktadır. Sınıfta tüm iletişim süreçleri tanışma ile başlar, öğretmen önce kendini tanıtmalı, ardından öğrencileri ile tanışmalıdır. Bu durum, olumlu sınıf iklimi yaratmada ve öğrenciye özgüven kazandırmada önemli bir adımdır.

Durğun (2006), yeterli iletişim seviyesinin bulunduğu bir toplulukta, süreç içindeki tüm bireyler tarafında amaçlar kavranılmış ve bu doğrultuda işbirliği içinde hareket etme amaçlara ulaşmada kolaylık sağlayacağını belirtmiştir. Sınıflarında, toplumun en küçük birimlerinden biri olduğu varsayılırsa, sınıf içerisinde işbirlikçi çalışma önceden belirlenmiş amaçlara ulaşmada yardım etmektedir. Nitekim, Arslan ve Engin (2021), işbirlikçi öğrenme tekniklerinin uygulandığı sınıflarda akademik başarı ve motivasyon üzerinde olumlu kazanımlar elde edildiğini vurgulamışlardır. İşbirlikçi çalışma, öğrencinin derse aktif katılımını teşvik edip öğrenme çıktılarını olumlu yönde etkilemiştir.

Sınıf İklimi

Sınıf iklimi, ilk defa Moos (1974) tarafından kullanılan, öğrencilerin eğitimleri ve sosyal gelişimleri gereği edinmeleri gereken bilgi, beceri ve tutumları kazandıkları öğrenme ortamlarının sosyal, inançsal ve temel özelliklerini tanımlayan bir kavramdır. Olumlu bir sınıf iklimini oluşturan ögeler konusunda kesin bir fikir birliği olmamasına rağmen, öğrencilerin kişisel olarak desteklendiği, öğretmenleri tarafından saygı duyulduğu ve sınıftaki kişiler ile olumlu ilişkilerin geliştirildiği onları destekleyen ve cesaretlendiren bir sınıf ortamı olarak anılabilir. Buna ek olarak, olumlu bir sınıf iklimi uyaran, içeren, görev odaklı ve düzenlidir. Sınıf ortamının kalitesi, büyük ölçüde öğretmenin katkıları ve öğrencilerin profiliyle belirlendiği görülmektedir (Yoneyama ve Rigby, 2006).

Sınıf iklimi, öğrencilerin akademik ve kişisel gelişimi adına önem arz etmekte ve öğrencilerin derse katılımlarını ve ders başarılarını etkilemektedir (Reyes, Brackett, Rivers, White, ve Salovey, 2012). Sınıf iklimi, öğretmenlerin sınıf yönetimi çabalarından ve öğrencilerin katılımından kaynaklanmakta (Brekelmans, Broken, Tartwijk, ve Wubbels'dan aktaran Sriklaub, Wongwanich ve Wiratchai, 2015) ve öğrenci başarısının da, sınıf iklimi ile doğrudan bağlantılı olduğunu bilinmektedir (Goh ve Fraser, 1998). Güvenli, tehdit içermeyen, samimi ve destekleyici sınıflar, öğrenci katılımını ve başarısını artırır ve öğrencilere iyi öğrenme fırsatları sunar (Adelman ve Taylor'dan aktaran Bahar, Asil ve Rubie-Davies, 2017).

Manolev, Sullivan ve Slee (2019), sınıfta davranış yönetimini kolaylaştıran ücretsiz bir oyunlaştırma uygulaması olan Classdojo'nun davranış yönetimi adına amaca hizmet ettiğini ve performansa dayalı bir sınıf iklimi oluşturma konusunda etkili olduğunu bildirmişlerdir.

Oyunlaştırma ve Davranış Yönetimi

Uzun yıllardır, çeşitli alanlarda kullanılan oyunlaştırma örneklerinin, son zamanlarda eğitim çevrelerinde de kullanılmaya başlandığı görülmektedir. Çeşitli oyun mekaniklerinin (puan, rozet, liderlik tablosu vb.) sınıf içi durumlara adaptasyonu, eğitimin oyunlaştırılması şeklinde karşılık bulmaktadır (Yıldırım ve Demir, 2014). Oyun ve oyunlaştırma farkından yola çıkarak, oyunda başlıca hedef sadece eğlence olabilmekteyken, oyunlaştırma ise odağına kişinin davranış ve eğilimlerini yönetme olgusunu almıştır (Bahçeci ve Uşengül, 2018). Lee ve Hammer (2011), oyunlaştırma tanımında istendik davranışların desteklenmesi amacıyla oyun mekaniklerinin, dinamiklerinin ve temel yapılarının kullanımı ifadesiyle, davranış yönetimi konusuna da değinmektedir. Bu haliyle, sınıf yönetiminde en önemli edimlerden birinin de davranışların yönetimi olduğu söylenebilir. İstenmedik davranışlardan başlanarak sınıf ortamına çeşitli boyutlarda zarar veren davranışların hepsinin yönetilmesi adına oyunlaştırma uygulamasının sınıf içine entegrasyonu sağlanabilmektedir.

Oyunlaştırma çalışmaları, insan davranışının karmaşıklığını açıklamak için teorilerin daha geniş kullanımından faydalanmalıdır (Rapp, Hopfgartner, Hamari, Linehan ve Cena, 2019). Ayrıca, Kapp (2012) oyunlaştırmayı, oyun temelli mekaniklerin, estetiklerin ve oyunsal düşünmenin, insanların bağlayıcılıklarını artırma, onları motive etme, öğrenmeyi destekleme ve problem çözme amacıyla kullanma olarak tanımlamıştır. Tanımda görülen problem çözme ifadesi, sınıf yönetiminde özellikle istenmeyen davranışların ortadan kaldırılmasında önem arz etmektedir. İstenmeyen davranışların tanımlarına bakıldığında oldukça problemli durumlar olarak göze çarpmaktadır. Öğrencinin sınıf içerisindeki akademik iş ve işlemleri tehdit eden ve akışı ciddi manada olumsuz etkileyen tüm olumsuz öğrenci davranışları istenmeyen davranış olarak görülmektedir (Burden'dan aktaran Sarpkaya, 2019, s. 258). Oyunlaştırma bu haliyle, amaç edindiği öğrenmeyi destekleme, problem çözme ve davranışları yönetme işi ile sınıf yönetimini kolaylaştırıcı bir araç olabilmektedir.

Chiarelli, Szabo ve Williams (2015) ücretsiz bir oyunlaştırma uygulaması olan Classdojo'nun ilkokul öğrencilerinin kendi davranışlarını tanımasına ve bulundukları sınıf ortamının şartlarına uyum sağlama ve kendini duruma göre ayarlama (self-monitoring) konusunda ne derece etkili olduğunu incelemek amacıyla yapmış oldukları çalışmalarında, Classdojo'nun öğrenci davranışları üzerinde olumlu etkiye sahip olduğunu, davranışsal seçeneklerinin farkında olmalarına ve başarılı olabilmek için kendi davranışlarını yönlendirmelerine yardımcı olduğunu belirtmişlerdir.

Oyunlaştırma ve Motivasyon

İnsanlar hayatlarında bir dizi seçenek arasından bir ya da daha fazla eylemi seçer ve onların üzerine odaklanır. Bu durumu insanlara yaşatan şeyin motivasyon olduğu söylenebilir. İnsanların her ediminin arkasında bir motivasyon kaynağı yatar. Öyle ki, davranışları

şekillendiren önemli bir olgudur. Bu davranışların ardında, aslında ihtiyaçlar yatmaktadır. İhtiyaçlar süreklidir. Bunlar, bir noktada insanların ulaşmaya çalıştığı amaçlara dönüşürler ve insanları harekete geçirirler. Bu ihtiyaçlara psikolojide, motiv denmektedir. Motivler davranışları yönlendiren itici güçler ya da dürtülerdir (Can, Azizoğlu ve Aydın, 2015, s. 103).



Şekil 4. Motivasyon süreci. Can, H., Azizoğlu, Ö. A. ve Aydın, M. A (2015). *Örgütsel Davranış.* Ankara: Siyasal.

İnsanlar, ihtiyaçların tatminini sağlamak için bir ihtiyacın uyarılmasıyla bir davranışa yönelirler. Örneğin, susamış bir kişi, bu ihtiyacını gidermek adına en yakın kaynaktan su arar, parası varsa marketten su alır, yoksa eve gider su içer. Bu ihtiyacını ortadan kaldırmak için çeşitli davranışlar dener. Özetle, motivasyon süreci bu şekilde işler. Ancak göründüğü gibi basit bir süreç değildir. Vallerand'a (2000) göre çok boyutlu bir bakış açısı ile irdelenmelidir. Motivasyon, insanların belli bir amaca ulaşmak için kendi istekleri ile harekete geçmesi şeklinde ifade edilebilir (Steers ve Porter'dan aktaran Kavi, 2017, s. 86). TDK (2020) ise motivasyon kelimesinin anlamını "isteklendirme, güdüleme" olarak belirtmiştir. Bununla birlikte, mevcut davranışın da istikametini, ölçüsünü ve şiddetini de belirler (Viau, 2015).

Psikologlar uzun zamandır insanlara bir şey yaptırmanın daha kolay yollarını aramaktadırlar. 1950'lerden sonra hâkim olan kuram davranışçılık idi. Davranışı, sadece uyarıcı ve tepki arasındaki ilişki ile açıklamışlardır. I. Pavlov ve B. F. Skinner'ın çalışmaları bu kuramın önde gelen çalışmalarıdır. Bu kuramda, insanlara bir şeyler yaptırmanın yolu olarak dışsal

motivasyon ön plandadır. Ardından, bilişsel teoriler, davranışçı kuramın iddia ettiği gibi davranışların sadece uyarıcı tepki arasındaki bağ ile açıklanamayacağını, davranışların insanların zihinlerinde irdelenmesi gerektiğini ortaya atmışlardır. Bunlardan motivasyon ile ilgili önemli olan bir tanesi de Ryan ve Deci tarafından öne sürülen Öz Belirleme Kuramı (Self Determination Theory)'dır (Werbach ve Hunter, 2012, s.56).

Birçok motivasyon kuramı, başarı, yakınlık ve kontrol ihtiyacı gibi temel psikolojik gereksinimleri ön plana alır (Deci ve Ryan, 2008). Bu gereksinimler sonradan öğrenilir ve bazı insanlar diğerlerinden daha güçlü şekilde bunlara ihtiyaç duyabilirler. Öz Belirleme Kuramı, (Self-Determination Theory) özerklik (autonomy), yetkinlik (competence) ve ilişki'ye (relatedness) olan ihtiyaçların temel ve evrensel olduğunu öne sürer. Kuramın içindeki bireysel farklılıklar bu ihtiyaçların şiddetine odaklanmaz. Aksine, bu ihtiyaçların karşılanma ve engellenme derecesinden kaynaklanan kavramlara odaklanır (Deci ve Ryan, 2008). Vallerand'a (2000) göre Deci ve Ryan kuramlarında, özerklik, yetkinlik ve ilişki gibi psikolojik ihtiyaçlar için bireysel farklılıkları göz ardı etmişlerdir. Ayrıca, kuramda geçen yeme içme analojisinde bireysel farklılıkların bulunduğunu ancak psikolojik süreçler konusunda fazla bilgi vermediğini bildirmişlerdir. Vallerand (2000) ise bireysel farklılıkların psikolojik süreçler içerisinde önemli olduğunu ve bu sayede motivasyon süreçleri hakkında bilgi verdiğini belirtmiştir. Kuramda geçen analoji incelenecek olduğunda ise yüksek düzey yeme-içme güdüsüne sahip bireylerin, düşük düzeye sahip insanlara göre farklı psikolojik süreçler güderek davranışlarını gerçekleştirdikleri görülmektedir. Psikolojik ihtiyaçlar ise farklı bireylerde farklı şekillerde var olur. Deci ve Ryan kuramlarındaki evrensel olduğunu öne sürdükleri özerklik, yetkinlik ve ilişki ihtiyaçları, oyunlaştırma bağlamında incelenecek olduğunda özerklik oyunlardaki kullanıcı bağımsızlığını, yetkinlik oyunlarda geçen süre boyunca kullanıcıların uzmanlaşmasını, ilişki ise oyunlardaki sosyal ağlar neticesinde kurulan dostlukları ve sosyal çevreyi ifade etmektedir. Bu ihtiyaçların oyunlaştırma uygulamaları aracılığıyla tatmin edilmesi neticesinde öğrenmede motivasyonun sağlanacağı çıkarımında bulunulabilmektedir. Prensky (2003), motivasyonun öğrencilerin öğrenme

süreçlerine aktif katılımını sağlayabilmek adına kritik bir faktör olduğunu belirtmiş ve motive olmuş bir öğrenenin durdurulamayacağını öne sürmüştür.

Öz belirleme kuramında geçen yetkinlik ihtiyacı, bireylerin oyun deneyimi esnasında bir alanda uzmanlaştığını hissettirmektedir. Bu konuyu açıklamak gerektiğinde ele alınması gereken bir diğer kavram da akış teorisidir (Csikszentmihalyi, 2000). Akış teorisi, kökünde içsel motivasyonlu ilerleyen aktiviteleri inceler. İçsel motivasyon içeren etkinlikler üzerinde çok sayıda araştırma yapılmıştır (Ryan ve Deci, 1985). Ancak, içsel olarak güdülenmiş faaliyetlerin derinlemesine araştırıldığı sistematik deneysel araştırmalar eksik görülmektedir. Csikszentmihaly (2000), uğraştıkları aktiviteleri sürdürme sebebi olarak eğlenceyi öne süren satranç oyuncuları, dağcılar, dansçılar ve diğer pek çok uğraşı sahipleri ile görüşerek eğlencenin doğası ve koşullarını araştırmış ve bu uğraş sahipleri içsel ödüllerin belirgin olduğu oyunlara yöneldiklerini belirtmişlerdir. Ayrıca, sürdürülmesi için para ve prestij olarak algılanan cerrahi gibi alanları da incelemişlerdir. Sonuç olarak, ideal deneyimlerin ve ona yakın koşullarının oyunlarda ve gerçek iş yaşamında benzer olduğu ileri sürmüşlerdir. Akışın koşullar aşağıdaki gibidir.

Alanyazında birçok motivasyon kuramının içinde öne çıkan bir diğer kuram ise Keller (1983) tarafından ortaya atılan *ARCS* modelidir. Keller'e göre öğrenenlerin ilgi ve merakı süreçte uyarılamıyorsa, geleneksel öğretim tasarımları, öğretim kavramının etkililiği konusunda yetersiz kalmaktadır. Keller, bu yüzden, ARCS modelinin, eğitimcilere öğrencilerin motivasyonel ihtiyaç ve taleplerini karşılama, öğretim tasarım stratejilerinin algılanması ve kabulü ve öğrenen performansını etkili bir şekilde artırma konusunda araçlar sağlayabildiğini belirtmiştir. Ek olarak, Karoulis ve Demetriadis (2005), ARCS modelinin (Keller, 1987) oyunun tasarımları içerisinde öğrenme motivasyonunu artıran standart haline gelmesi gerektiğini öne sürmüştür. ARCS modelinin 4 boyutu aşağıdaki gibidir.

- *Dikkat (Attention):* Farklı araçlar kullanılarak, öğrenenlerin merakı ve dikkati artırılabilir.

- *Uygunluk (Relevance):* Öğrenme içeriğinin öğrenene olan uygunluğunu belirtir.
- *Güven (Confidence):* Öğrenenlerin bir görevi bitirmesiyle ve görev anında geliştirecekleri oto-kontrol mekanizması aracılığıyla güven duygusunun gelişmesini ifade eder.
- *Doyum (Satisfaction):* Öğrenme süreci boyunca öğrenen tarafından kazanılan ödül ya da duyulan memnuniyeti ifade eder.

ARCS modelinin yapısı, boyutları ve ilgili olduğu kavramların detay bilgisinin yer aldığı tablo şöyledir (Karataş, Ardıç ve Kaya, 2016).

Tablo 1

ARCS Motivasyon Modeli Boyutlar ve İlgili Kavramlar

ARCS Motivasyon Modelinin Yapısı			
DİKKAT	UYGUNLUK	GÜVEN	DOYUM
a)Somutlaştırma b)Uyuşmazlık ve Çatışma c)Güldürü(Mizah) d)Çeşitlilik e)Katılım f)Sorgulama	a)Deneyim b)Değerli olduğunu gösterme c)Gelecekteki yararlılık d)İhtiyaca uygunluk e)Model kullanma f)Seçim	a)Açık öğrenme amaçları ve gereksinimleri b)Zorluk derecesini artırma c)Gerçekçi Beklentiler d)Öğrenene sorumluluk verme e)Artan öğrenci bağımsızlığı için olanaklar	a)Gerçek dünya bağlantısı b)Olumlu pekiştireç kullanma c)Eşitlik

Karataş, K., Ardıç, T. ve Kaya, İ. (2016). ARCS Motivasyon Modeli'ne dayalı öğretim ölçeği geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, *24*(4), 1821-1838. https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/323484 sayfasından erişilmiştir.

Tablo 1'de görülen ARCS modelinin yapısı incelendiğinde, modelin motivasyonu artırmayı hedefleyen 4 boyutu olduğu görülmektedir. Keller, modelin belirli bir hiyerarşik sıralamaya göre uygulanması gerektiğini bildirmiştir. Köymen'e (2000) göre, ARCS modelinin eğitim

öğretim alanına olan en güçlü katkısının, sadece kuramın boyutlarına yer vermekle kalmayıp bunun yanı sıra ilgili boyutlarla alakalı öğretim stratejilerinin de belirtilmesidir. Sınıf içerisinde bu 4 boyut dikkate alınarak tasarlanan planlamalar kullanılarak yapılan derslerde öğrenenlerin motivasyonları artarak kazanımların verimli bir şekilde edinilmesi mümkün olacaktır (Karataş, Ardıç ve Kaya, 2016).

Oyunlaştırma, oyun konseptine dayalı motivasyon ve bağlılık ilkelerini sıradan faaliyetlere veya süreçlere katmak için kullanılan bir stratejidir. Alanyazında bir çok motivasyon kuramı ile oyunlaştırma yöntemi giderek daha sık bir biçimde birlikte yer almaktadır. Bu çalışmalardan biri de oyunlaştırma unsurlarından bazılarının ARCS modeline entegre edilmesiyle yeni bir model ortaya koyan Hamzah, Ali, Saman, Yusoff ve Yacob (2014) tarafından üretilen çalışmadır. Çalışmalarında, oyunlaştırma tasarımlarında genel olarak başarıların olduğu ancak bazen başarısızlıkların da olduğuna dikkat çekmişler ve ARCS+G adını verdiklerini model aracılığıyla öğretim ortamlarının oyunlaştırılmasına kolaylık sağlayacağını bildirmişlerdir. ARCS+G şeklinde isimlendirdikleri modelin matrisi Tablo 2'deki gibidir.

Tablo 2

ARCS+G Modelinin Matrisi

Model / Teknik	ARCS Boyutları			
	Dikkat	Uygunluk	Güven	Doyum
ARCS	-Algısal Uyarılma -Araştırmaya Yönelik Uyarılma -Değişkenlik	-Hedef Odaklı -Güdü Uygunluğu -Aşinalık	-Öğrenme Gereksinimleri -Başarı için Fırsatlar -Sorumluluk	-İçsel Pekiştirme -Dışsal -Ödül -Eşitlik
Oyunlaştırma	-	-	-Ödül -Statü -Rekabet	-Başarma -Kendini ifade etme -Diğerkâmlık

Hamzah, W. A. F. W., Ali, N. H., Saman, M. Y. M., Yusoff, M. H. ve Yacob, A. (2014, Eylül). Enhancement of the ARCS model for gamification of learning. 3rd International Conference on User Science and Engineering'de (i-USEr) sunulmuş bildiri. Universiti Teknologi MARA, Shah Alam.

Tablo 2'de görüldüğü üzere bir motivasyon modeli olan ARCS ile oyunlaştırma tasarım ilkelerinde geçen bazı elementler bütünleştirilmeye çalışılmıştır. ARCS modelinin, Dikkat, Uygunluk, Güven ve Doyum olmak üzere 4 boyutu vardır. Bu boyutların açıklamalarında ise stratejilere yer verilmiş olup bu durumun herhangi bir öğretim programına entegre edilirken eğitimcilerin işini kolaylaştırdığı bildirilmektedir (Köymen, 2000). Oyunlaştırma elementlerinden olan ödül, rekabet, başarı vb. birkaç bileşenden faydalanılarak modelin içerisine entegre edilmiştir. Oyunlaştırma unsurları, ARCS modelinin Güven ve Doyum boyutundaki stratejilerin altına eklenmiştir. Bu bütünleştirme süreci 10 adımdan oluşmaktadır. İlk iki adım, dersler, hedef kitle, analiz ve tasarım süreçlerine yardımcı olacak diğer veriler hakkında bilgi toplamaktan oluşur. Ardından üçüncü ve dördüncü adımlarda ihtiyaç duyulan veya özel dikkat gerektiren motivasyonu belirlemek için analiz yapılır. Bu analiz, motivasyon sorunlarının ne olduğunu belirlemek ve ders içeriğini öğrenci ilgi ve

motivasyonel ihtiyaçlarına uyacak şekilde yapılandırmak için yardımcı olur. Beşinci adım, önceki analizin sonuçları motivasyonel tasarım planlarının amacını listelemek ve bu amaçlara ne ölçüde ulaşıldığını göstermektedir. Diğer bir ifadeyle, öğretmenler, öğrencilerin bu hedeflere ne ölçüde ulaştıklarını ölçüp değerlendirmek için yöntemler belirleyebilecektir. Altıncı adımda, belirlenen hedeflere ulaşmak için ARCS modelinin ve oyunlaştırma unsurlarının uygunluğunu dikkate alarak aktiviteler listelenir. Bu aktiviteler, uygulamanın başında, ortasında ve sonunda olacak şekilde belirlenir. Diğer adımda ise, bu listeden aktivitelerin seçimi ve tasarımı yapılır. Sekizinci adımda, motivasyonel etkinliklerin öğretim planlarına entegre edilmesi işi yapılır. Dokuzuncu adımda, çevre koşulları dikkate alınarak kullanılacak materyaller seçilir. Son adımda ise, ARCS motivasyon modelinin oyunlaştırma için gelişmiş versiyonu sınanır ve gerektiğinde gereken değişiklikler yapılarak tekrar uygulamaya konulabilir. Araştırmacılar bu çalışmanın, öğretim programlarına oyunlaştırma unsurları eklenirken ortaya çıkan sorunların giderilmesinde ve öğrencilerin motivasyonel gereksinimlerinin ortaya konulmasında işe yarayacağını iletmişlerdir (Hamzah vd., 2014). Ancak, Su ve Cheng (2015), MGLS'ye (Mobil Oyunlaştırma Öğrenme Sistemi) dayalı oyunlaştırılmış öğrenme etkinliklerinin fen öğretiminde öğrencilerin akademik başarı ve motivasyonları üzerine etkisini araştırdıkları çalışmalarında mobilde oyunlaştırılmış içeriklerin öğrenci başarı ve motivsyonları üzerinde olumlu bir etkisi olduğunu bulmuşlardır. Ayrıca, motivasyon modeli olarak ARCS'nin baz alındığı bu çalışmada, ARCS'nin 4 boyutu arasından en önemli boyutunun *Dikkat* olduğu korelasyon katsayısı ve son test sonuçlarına dayalı olarak ifade edilmiştir (Su ve Cheng, 2015). Bu durumda, Hamzah vd. (2014) tarafından geliştirilen ARCS+G modelinde, *Dikkat* boyutuna da oyunlaştırma bileşenleri eklenerek ARCS+G modeli daha da güçlendirilebilir.

Sınıf içerisinde her öğrencinin biricik ve tek olduğu unutulmadan öğretmen tarafından bireysel farklılıkların göz önüne alınıp her öğrencinin dünyasına inilmeli ve motivasyon sağlanmalıdır. Ayrıca, birçok motivasyon kuramı kişilerin istendik bir davranışı sergileyebildiği ölçüde kişileri motive eder (Robbins, 2005). Kişilerin ilgi ve yetenekleri

doğrultusunda hedefler belirlemesi ve zorlama ya da dışsal kaynak bir gücün söz konusu olmadığı durumlarda bu hedeflere doğru harekete geçmesi içsel motivasyon olarak ortaya çıkarken dışsal faktörler aracılığıyla şekillenip hedefe yöneltilen davranışların da arkasında dışsal motivasyon olduğu bilinmektedir. Diğer bir ifade ile kendi iyiliği için izlenen davranışlar veya içsel tatminler, içsel motive edilmiş olarak tanımlanırken, istenen son durumlara erişmek veya caydırıcı olanlardan kaçınmak için izlenenler ise dışsal motive edilmiş olarak anlaşılır (Ryan ve Deci, 2000). Sınıf içerisinde psikolojik ihtiyaçlar dikkate alınarak içsel motivasyon kaynakları artırıldığı takdirde eğitim durumları hedeflerine daha kolay ulaşılabilecektir. Ancak, etkinlikler içerisindeki ödül, ceza ya da öz benlik saygısı belirgin hale getirdiğinde aslında kontrollü olarak dışsal motivasyon kaynaklarını beslemiş olurlar. Sanılanın aksine, içsel ve dışsal motivasyon birbirini tamamlayan iki kavram değildir. Aksine, ödüller, baskılar veya derecelendirmeler gibi dışsal motivasyonu artırabilen faktörler, tipik olarak içsel motivasyonu zayıflatır (Deci, Koestner ve Ryan, 1999).

Oyunlaştırma, öğrenme süreçlerine eğlence unsurunu ekleyerek öğrenci motivasyonunu artıran ve tercih edilen bir teknik haline gelmiştir (Jo, Jun ve Lim, 2018). Ayrıca, çeşitli tasarım ilkeleri ve oyun mekanikleri kullanımı da öğrencileri ders içi etkinliklere katılmaya teşvik eder. Bazı araştırmalar, oyunlaştırılmış öğrenme ortamlarının öğrencilerin akademik performanlarını ve motivasyonlarını artırdığını göstermiştir (Hassan, Habiba, Majeed, Shoaib, 2019; Jagust, Boticki, So, 2018; Kickmeier-Rust, Hillemann, Albert, 2014; Lavoue vd., 2018). Rozetler, puanlar, seviyeler ve sanal ürünler gibi bileşenler dışsal motivasyonu artırırken, sosyal grafikler, ekip oluşturma ve içeriğin kilidini açma gibi bileşenleri benimseyen öğrenciler için içsel motivasyon işlevi görmektedir (Banfield ve Wilkerson, 2014). Ancak alanyazında, oyunlaştırmanın öğrencilerin motivasyonunu her zaman olumlu anlamda etkilemediği de görülmektedir. Ayrıca, psikoloji alanyazınındaki araştırmalar, belirli ödül, geribildirim ve diğer dışsal faktörlerin motivasyon üzerinde olumsuz etkilere sahip olduğunu ileri sürmüşlerdir (Deci, Koestner ve Ryan, 1999). Hanus ve Fox (2015) ise bu durumun, oyunlaştırma için de aynısı olabileceğinden bahsetmişlerdir. Araştırmacılar, 16

haftalık bir dönem boyunca oyunlaştırılmış bir öğrenme ortamının öğrencilerinin motivasyonları, sosyal kıyaslamaları, çaba ve memnuniyetleri gibi bir dizi değişken üzerindeki etkisini test ettikleri deneysel çalışmasında, zaman içerisinde oyunlaştırılmış ortamda ders işleyen öğrenci grubunun daha düşük motivasyona sahip olduklarını belirtmişlerdir (Hanus ve Fox, 2015). Bu durum gösteriyor ki, oyunlaştırılmış öğrenme ortamlarını geleneksel ortamlar ile bütünleştirirken dikkat edilmesi gerekmektedir. Bazı öğrenciler için fazla rekabet ortamı, oyunlaştırmanın eksi yönlerinden sayılabilir. Ancak, Öz Belirleme Kuramında geçen psikolojik ihtiyaçlardan özerklik, yetkinlik ve ilişki ihtiyacı iyi bir şekilde tasarlanmış oyunlaştırma uygulamalarında motivasyonu artırabilir (Deterding, 2014; Peng, Lin, Pfeiffer ve Winn, 2012; Pe-Than, Goh ve Lee, 2014).

Classcraft

Classcraft, öğretim ortamlarına çeşitli oyun elementlerini ekleyerek öğrenmeyi bir maceraya dönüştürmeyi amaçlayan bir oyunlaştırma uygulamasıdır. 2014 yılında piyasaya sürüldüğünden beri, dünya genelinde birçok öğretmen tarafından tercih edilen bir uygulama haline gelmiş ve 2015 yılı itibariyle, 75'ten fazla ülkede 5000'i aşkın öğretmen tarafından kullanılmaktadır. Bu da, yaklaşık olarak her gün 150.000 öğrencinin sisteme bağlandığı anlamına gelmektedir (Sanchez, Young ve Jouneau-Sion, 2017).

Uygulamaya ait bir web sitesi bulunmakta ve dönem başında öğretmen tarafından sisteme öğrenci verileri ile birlikte istenen ve istenmeyen davranışların karşılığı olacak tanımlamalar girilmektedir. Bu tanımlar arasında takımların oluşturulması, karakter dağılımı / seçimi, seviye atlamak için gereken deneyim puanları ve açıklamaları, olumsuz davranış sonucu azalacak can puanları ve açıklamaları yer almaktadır. Yıl içerisinde bu tanımlara uygun ya da aykırı davranan öğrenciler önceden bildikleri sonuçlara hazır olmaktadır. Örneğin, sınıf içinde arkadaşı ile konuşan öğrencinin can puanı azaltılmakta ya da belirli bir ödev getirme sıklığına ulaşan öğrenciye deneyim puanı verilmesi sonucu seviye atlayıp oyunda

ilerlemektedir. Deneyim puanı aldıkça seviye atlayan öğrencilere her yeni seviyede kullanabilecekleri belirli güçler, tercihlerine açılmaktadır. Bu güçlerin günlük sınıf ortamında kullanılabilecek güçler olması öğrencileri olumlu davranışa güdüleyip deneyim puanı kazanma noktasında motive etmektedir. Örneğin, 3. seviyeye ulaşan öğrenciler derste bir şey atıştırma serbestliğine sahip olmaktadır. Dersler boyunca devamlı güncellenen liderlik tablosu aracılığıyla her öğrenci dönem başından itibaren aldıkları deneyim puanları sonucunda eriştikleri seviyeyi görebilmektedir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde; araştırmanın yöntemi, çalışma grubu, veri toplama aracı, verilerin toplanma süreci ve verilerin analizinde kullanılan tekniklere ilişkin açıklamalara yer verilmiştir.

Araştırmanın Yöntemi

Bu çalışmada, oyunlaştırma uygulaması olarak Classcraft kullanılan İngilizce derslerindeki olumlu, olumsuz davranışlara, sınıf içi iletişime, sınıf iklimine ve genel olarak classcraft uygulamasına ilişkin öğrenci görüşlerini belirlemek amaçlı nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Ancak, çalışmanın amacı doğrultusunda nitel veriler, bazı nicel veriler ile de desteklenmiştir. Nitel araştırmalar, nitel verilerin toplandığı, yorumlamacı ve post modernist felsefeyi önceleyen araştırmalardır. Nitel araştırmalarda, ulaşılan bilginin genellenme gayesi olmadığından sorunun çözümü adına kanıtlama sürecinde, sezgi ya da düşünme ve derinleştirme yoluyla kavrama durumlarına başvurulur. Nitel araştırmalarda olgulardan önce ön yaşantılar ve deneyimler, bilgi, duygu ve düşünceler gelir. Araştırmacı olguyu yorumlama süresince kişisel deneyimlerden, düşüncelerden ve değerlerden yola çıkar (Sönmez ve Alacapınar, 2019).

Bu araştırma, araştırmacının öğretmen olarak yer aldığı sınıflarda kullandığı oyunlaştırma uygulaması Classcraft'ın İngilizce derslerindeki sınıf yönetimine etkisine ilişkin öğrenci görüşlerinin incelenebilmesi adına nitel araştırma desenlerinden durum çalışması olarak tasarlanmıştır. Durumlar, farklı biçimlerde var olabilirler. Bu durumlara ilişkin sonuçlar ortaya çıkarmak, burada asıl amaçtır. Durum çalışmaları, kültür analizi ve katılımcı gözlem türü çalışmalarda olduğu gibi bir sınıf, mahalle ve örgüt gibi doğal ortamlarda gerçekleştirilir ve çalışmaya konu olan ortamların bütünsel şekilde yorumlanması gerekir (Yıldırım ve Şimşek, 2018, s. 290). Durum çalışmalarının bazı avantaj ve dezavantajları bulunmaktadır (Gall, Borg ve Gall'dan aktaran Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2020, s. 271). Gerçek yaşamdan bir bölümün okuyucuya betimlenmesi ve buna ilişkin bilginin derinleşmesi, okuyucunun kendi deneyimleri ile sunulan durum arasında kıyaslama yapabilmesi ve araştırmacının önceden belirlenen sorulara ve veri toplama yöntemlerine bağlı kalmak zorunda olmaması gibi avantajları bulunmaktadır. Diğer taraftan ise, sonuçların genellenebilirliğinin düşük olması ve raporlaştırma sırasında sonuçların anlaşılabilirliğini netleştirmek adına araştırmacının yüksek dil becerisine sahip olmak zorunda olması dezavantajlar arasında yer almaktadır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2017-2020 yılları arasında araştırmacının derslerine katılan ve derslerde Classcraft uygulamasını deneyimleyen 32 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmacı çalıştığı okulda derslerine girdiği sınıflarda Classcraft uygulamasını kullanmıştır. Ortaokul döneminde araştırmacıdan ders alan bir öğrenci uygulamayı kullanarak ortaokul kademesinden mezun olmuştur. Dolayısıyla, bazı öğrenciler liseye geçtikten sonra araştırmaya katılmışlardır. Nitel araştırmalarda çalışma grubunda yer alan birey sayısı nicelik anlamında ön planda tutulmayabilir. Bu durumun sebebi, sonuçların evrensel literatüre genelleme kaygısı taşımamasıdır (Creswell ve Poth, 2016). Çalışma grubu

seçilirken amaçsal örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Ölçüt örnekleme yönteminde, araştırmaya konu olan herhangi bir özel durum ölçüt olarak seçilebilmektedir (Grix'ten aktaran Baltacı, 2019). Ölçütleri araştırmacı kendi oluşturabildiği gibi var olan ölçütler listelerini de kullanabilir (Marshall ve Rossman, 2014, s. 74). Bu çalışmada, ölçüt, araştırmacının Classcraft uygulamasını kullandığı derslere katılmış olmak şeklinde belirlenmiş olup bu doğrultuda öğrenciler seçilmiştir. Çalışma grubunu oluşturan öğrencilere ait demografik bilgiler tablo 3'de verilmiştir.

Tablo 3

Çalışma Grubuna Ait Demografik Özellikler

		f	%
Cinsiyet	Kız	15	47
	Erkek	17	53
Yaş	13	10	31
	14	12	38
	15	10	31
Sınıf	8	18	56
	9	8	25
	10	6	19
Toplam		32	100

Tablo 3'de görüldüğü üzere çalışma grubunu 15 kız 17 erkek öğrenci olmak üzere toplamda 32 öğrenci oluşturmaktadır. Kız öğrenciler, çalışma grubunun %47'sini oluştururken erkek öğrenciler ise %53'ünü oluşturmaktadır. Çalışma grubunda, 13 yaş grubunda 10, 14 yaş grubunda 12, 15 yaş grubunda ise 10 öğrenci vardır. Bunların yüzdelik karşılıkları sırasıyla, %31, %38, %31'dir. Katılımcı grubunda, 8. Sınıf düzeyinde 18, 9. Sınıf düzeyinde 8, 10. Sınıf düzeyinde 6 öğrenci bulunmaktadır. Yüzdelik karşılıkları sırasıyla %56, %25 ve %19'dur.

Veri Toplama Aracının Hazırlanması ve Verilerin Toplanması

Oyunlaştırma uygulaması olarak Classcraft kullanılan İngilizce derslerindeki olumlu, olumsuz davranışlara, sınıf içi iletişime, sınıf iklimine ve genel olarak Classcraft uygulamasına ilişkin öğrenci görüşlerini belirlemek amaçlı, araştırmacı tarafından oluşturulan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Nitel çalışmalarda yaygın olarak kullanılan veri toplama teknikleri arasında görüşme, gözlem ve doküman incelemesi yer almaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Alan yazında en yaygın bir şekilde karşılaşılan teknik ise görüşmedir. Görüşme, 21. yy. son dönemlerde özellikle sosyal ve beşeri bilimlerde etkili bir teknik olarak yerini almıştır. Stewart ve Cash'ten aktaran Yıldırım ve Şimşek (2018) görüşmeyi karşılıklı bir iletişim süreci olarak tanımlamış ve meselenin önceden belirlenmiş ve ciddi bir durumdan hareketle soru sorma ve yanıtlama süreci olduğunu bildirmiştir. Görüşmeler, kişinin gözlenemeyen bazı durumları (deneyim, tutum, düşünce, yorum, algı vb.) anlamlandırmasına yardımcı olur.

Görüşme formu hazırlanırken izlenen basamaklar şöyledir:

1. Alanyazın taraması neticesinde anahtar sözcükler belirlenip 20 maddelik bir taslak form hazırlandı.
2. Ardından, 3 uzmandan görüş alındı.
3. Yazım, noktalama ve dilbilgisi açısından bir Türkçe öğretmeninden görüş alındı.
4. Pilot çalışma yapıldı.
5. Görüşler ışığında forma son şekli verildi.

Görüşme formunu oluştururken öncelikle araştırmanın amacına uygun alanyazın taraması gerçekleştirilmiştir. Ardından anahtar sözcükler belirlenmiş ve görüşme formuna dahil edilecek ikisi likert tipi olmak üzere toplam 20 madde yazılmıştır. Likert tipi sorular 14 maddeden oluşmaktadır. Öğrencilerin, sunulan seçeneklere ne derecede katıldıklarını belirlemek için 3 seçenek sunulmuştur. Bu seçenekler, "çok", "biraz" ve "hiç" olarak

sıralanmıştır. Sonrasında, görüşme formu için 3 uzmandan görüş alınmıştır. Böylece, aracın kapsam geçerliliği sağlanmaya çalışılmıştır. Yazım, noktalama ve dilbilgisi kurallarına uygunluk açısından 1 Türkçe öğretmeninin de görüşlerine sunulmuştur. Ardından, son hali verildikten sonra 5 öğrenci ile pilot çalışma yapılmıştır. Buna göre, formdan 4 madde çıkarılmış ve son hali verilmiştir.

Araştırmanın verilerini, ağırlıklı olarak açık uçlu sorular oluşturmaktadır. Bunları destekleyici mahiyette 2 adet de likert tipi soruya verilmiştir. Yıldırım ve Şimşek (2018) araştırmacın tek tip sorulardan uzak durması gerektiğini, formun içine kapalı uçlu sorular, dolaylı sorular, varsayıma dayalı sorular gibi çeşitlerin de eklenmesinin nitel veriye ulaşmada faydalı olabileceğini vurgulamışlardır (s.142). Çalışmada, ayrıntılı yanıtları teşvik edici ve kolayca anlaşılabilen türde açık uçlu sorulara yer verilmiştir. Çalışma grubunun yaş grubu da dikkate alınarak anlaşılabilecek somutlukta maddeler oluşturulmaya çalışılmıştır. Soruların hazırlanmasında, araştırmanın amacı ve grubun özellikleri göz önüne alınmasına rağmen gerçekleştirilen pilot çalışma sonrasında maddelerin çok kapsamlı olduğu göze çarpmıştır. Ardından kapsam daraltması uygulayarak forma son şekli verilmiştir.

Nitel araştırmalarda, nicel araştırmalardaki gibi ölçme aracının hatalardan arınık olma düzeyini ifade eden güvenilirlik tanımı bulunmamaktadır. Çünkü, evren değişmez çerçeveden meydana gelmemektedir. Aksine, göreceli, özel, tek, sürekli değişen ve her seferinde tekrar yapılandırılan yani bir düzeni olmayan karmaşıklıklar barındırır. Yani, kullanılan bir ölçme aracı, olgunun sürekli değişmesinden kaynaklı bir nicel araştırmada olduğu gibi güvenilir olamaz. Kısacası, nitel araştırmalarda güvenirlikten ziyade tutarlılıktan, evetlenebilirlikten ve teyit edilebilirlikten söz edilebilir. Ancak bunlar, matematiksel kavramlarla bildirilemez. Durum çalışmalarında, araştırmacı çalışma esnasında izlenen yolları açıkça anlatmalı, sistematik bir biçimde araştırmasını aşamalandırmalı ve gerektiğinde diğer araştırmacıların da başvurulabileceği veri tabanını oluşturmalıdır. Araştırmanın veri tabanının zenginleşmesi çalışmanın güvenirlik ve geçerlik

zeminlerine olumlu katkı sağlamaktadır. Veri tabanının zenginleşmesi adına veri çeşitlemesi her çalışma için önerilen bir durumdur (Yıldırım ve Şimşek, 2018, s. 300). Bu çalışmada, nitel verilerin nicel veriler ile de desteklenmesi ve veri tabanının oluşturulması çalışmanın güvenirlik ve geçerlik bakımından güçlendirildiği anlamı taşımaktadır.

Nicel araştırmalardaki iç güvenirliğin karşılığı olan tutarlık, çalışmanın kendi içindeki kaidelere uygun olarak yapılıp yapılmadığı, araştırmanın yöntemi ve deseni ekseninde uygulamalar yapılıp yapılmadığı ile ilgilidir (Sönmez ve Alacapınar, 2019). Bu çalışmada kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme formunun uygulanma aşamasında gerekli tüm hatırlatmalar katılımcılara yapılmıştır.

Nicel araştırmalardaki dış güvenirliğin karşılığı olan teyit edilebilirlik (evetlenebilirlik) toplanan verilerin saklanması, depolanması ve istenilen zamanda kişilere verilmesi sonucu karşılaştırma yapmak suretiyle bulgular, genellemeler ve sonuçların ham veriler ile uyuşması olarak söylenebilir (Sönmez ve Alacapınar, 2019). Bu çalışmada toplanan ham verilerin elektronik ortamda kopyaları mevcuttur. LeCompte ve Goetz'ten aktaran Yıldırım ve Şimşek (2018), araştırmanın dış güvenirliğin sağlanması adına araştırmacının kendi konumunu açıkça anlatması gerektiğini bildirmişlerdir. Böylelikle, benzer konumda olarak başka bir araştırmacının benzer çalışma yapması durumunda sonuçların karşılaştırılabilir olması durumu ortaya çıkmaktadır (s. 273). Bu çalışmada, araştırmacı daha öncede belirtilen şekilde derslerinin oyunlaştırma uygulaması Classcraft ile birlikte işlemiş ve derslerde bir öğretmenin yerine getirmesi gereken tutum ve davranışları yerine getirmeye çalışmıştır.

Geçerlik kavramı ise nitel araştırmalarda farklı boyutlarda ele alınmaktadır. Nicel araştırmalardaki kapsam, yapı, görünüş ve yordama geçerlikleri, nitel çalışmalarda inandırıcılık ve aktarılabilirlik olarak karşılık bulmaktadır. İnandırıcılık, araştırma neticesinde ortaya çıkan bulguların tutarlı, açık, anlaşılır ve diğer araştırmacıların da evetleyebilmesi olarak söylenebilir. Katılımcıların yanıtlarının samimi ve gerçeğe yakın olması, araştırmacı ve çalışma grubunun uzun sürelerce aynı ortamı paylaşması sonucu

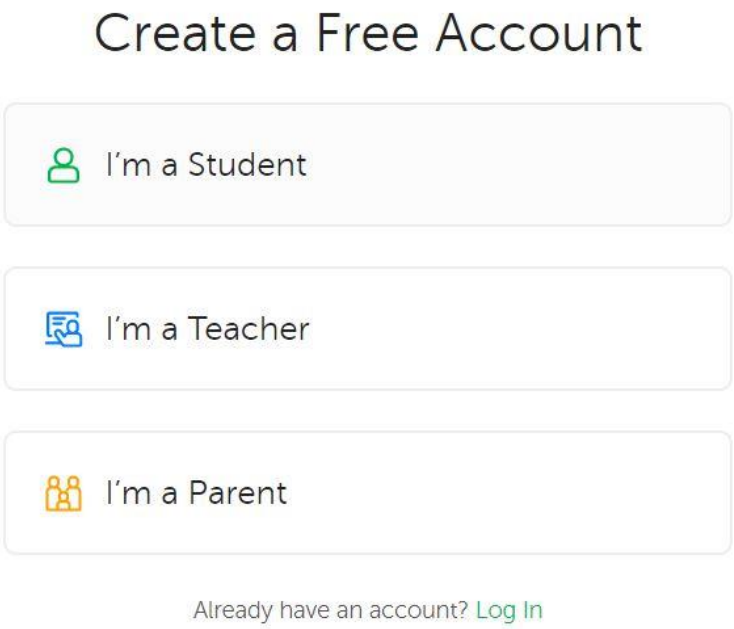
güven ilişkisi tesis edilmesi ile ilgilidir (Streubert ve Carpenter, 2018). Araştırmacı, bu araştırmaya katılan öğrenciler ile ilgili uzun yıllar aynı ortamı paylaşmış ve bunun sonucunda araştırma verilerin geçerliğinin olumlu yönde etkilendiği düşünülmektedir. Ayrıca, araştırma boyunca uygun yöntem ve teknikler işe koşulmalıdır. Aktarılabilirlik ise, araştırmacı bulguları ortaya koyarken ham verilere yer verdiği takdirde okuyucu ham verileri okuyarak araştırmacının yaptığı yorumlamalar ile kendi yaptığı yorumlamaları karşılaştırabilir. Okuyucu kendi yaşantısal deneyimlerinden hareketle de yorumlamaları yapabilir. Nitel araştırmalarda, aktarılabilirliği etkileyen bir başka faktör ise çalışma grubudur. Bu sebeple, amaçlı çalışma gruplarının kullanılmasında yarar vardır (Sönmez ve Alacapınar, 2019). Bu araştırmada çalışma grubunu oluşturan öğrenciler amaçsal örnekleme yöntemlerinden olan ölçüt örnekleme ile seçilmiştir. Burada özel bir ölçüt söz konusudur. 2017-2020 yıllarında araştırmacının dersine katılmış ve classcraft uygulamasını deneyimlemiş kişiler gruba dahil edilmiştir. Bu durum, çalışmanın geçerliğine katkı sağlamıştır.

Görüşmeler, salgın tedbirlerine riayet edilerek online bir toplantı aracı kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Her bir görüşme yaklaşık olarak 20 dk sürmüştür. Görüşmeler, katılımcıların da onayı alınarak kayıt edilmiştir. Sonrasında ise, kayıtlar yazıya dökülmüş ve elektronik ortamda saklanmıştır. Görüşme öncesinde, katılımcılara, araştırma süresince etik kurallara sadık kalınacağı, kişisel bilgilerin kesinlikle gizli tutulacağı, çalışma boyunca katılımcıların adlarının gerçekte olduğu gibi değil kodlar tanımlanarak geçireleceği ve kayıtların yalnızca araştırmacı tarafından görülebileceği bildirilmiştir. Görüşmeler esnasında katılımcıların özde fikirlerine tesir edebilecek tutum ve davranışlardan kaçınılmıştır. Görüşme anında akışa ve katılımcıya göre bazı soruların yerleri değiştirilerek sorulmuştur. Soruların konuşma tarzında sorulmasına özen gösterilmiştir. Yanıtların oluşturulmasında teşvik edici olma ve geri bildirim verme durumlarına dikkat edilmiştir. Katılımcılar görüşlerini belirttikten sonra, nihai görüşler araştırmacı tarafından özetlenip katılımcılardan

teyit alınmıştır. Verilen yanıtların araştırmanın amacına uygunluğu da denetlenmiştir. Tüm bu durumların, çalışmanın geçerlik ve güvenirlik zeminine katkısı olduğu söylenebilir.

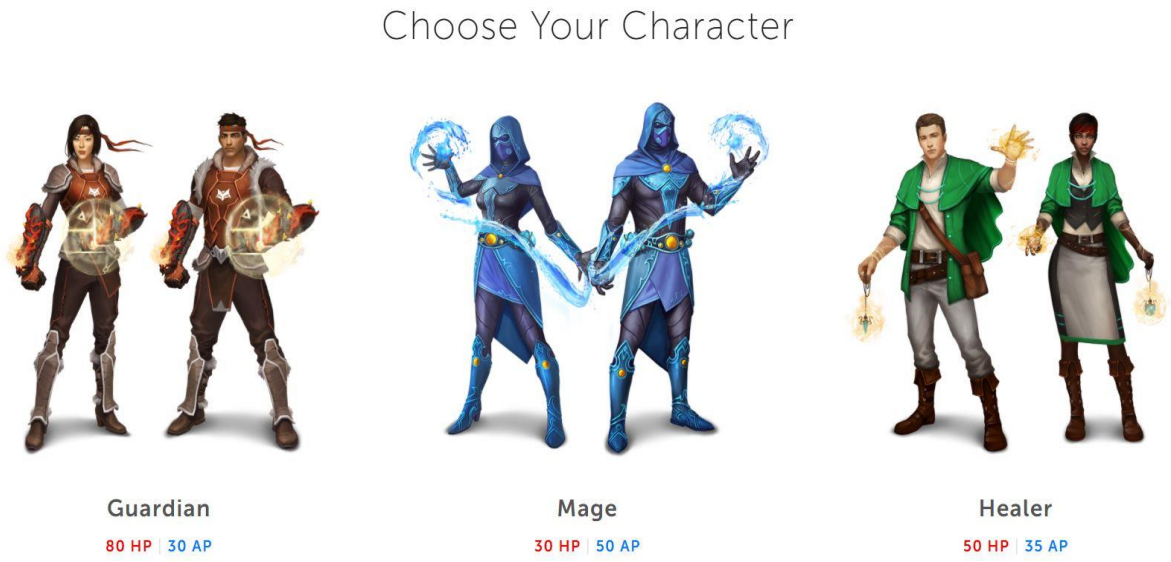
Classcraft'ın Derslerde Uygulanma Biçimi

Uygulamanın tanıtılması dönem başlarında ilk derslerde yapılmıştır. Araştırmacı, Classcraft web sitesindeki tanıtım videosunu izletmiş ve sonrasında oyunu açıklamıştır. Oyun, *büyücü*, *savaşçı* ve *şifacı* olmak üzere 3 karakterden oluşmaktadır. Her karakterin kendine özgü *güçleri* vardır. Bu güçler de araştırmacı tarafından detaylı bir şekilde açıklanmıştır. Öğrenciler akademik başarı durumlarına göre sınıf içinde dört ya da beş takıma ayrılmıştır. Takımlar oluşturulurken, araştırmacı ilgili sınıfların dersine giren diğer öğretmenlerden görüş almıştır. Sınıf içindeki takımların akademik olarak homojen olmalarına dikkat edilmiştir. Her takımda dengeli bir şekilde üç karakterinde bulunması gerektiği belirtilmiştir. Takım üyeleri kendi aralarında konuşup karar verdikten sonra istedikleri karakterleri belirlemişlerdir. Sonrasında ise, öğrencilerden evlerinde hesap oluşturmaları, verilen kodlar ile oyuna katılmaları istenmiş ve gerekli teknik destek araştırmacı tarafından ders dışı saatlerde sağlanmıştır.



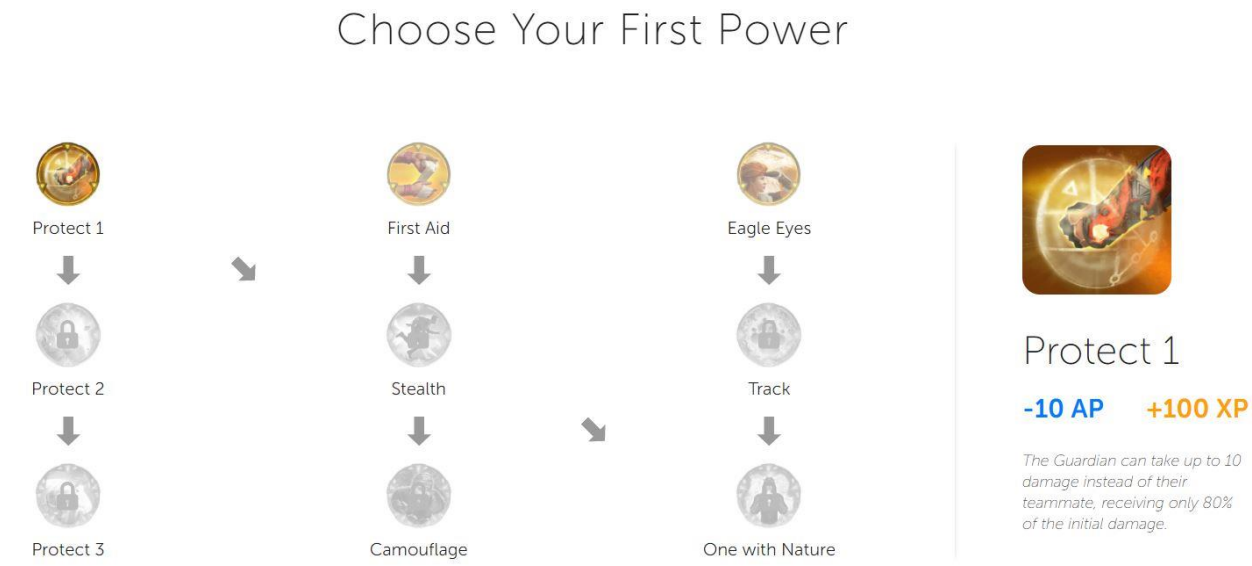
Şekil 5. Classcraft kayıt ekranı.

Öğrenciler, sisteme kayıt olurken öğrenci sekmesi üzerinden kayıt olmaları gerekmektedir. Öğrencilerden, evlerinde kayıt ol sekmesine tıklamaları ve önceden rehberlik edildiği gibi kayıtlarını tamamlamaları istenmiştir. Bu süreçte desteğe ihtiyacı olanlara araştırmacı tarafından destek verilmiştir.



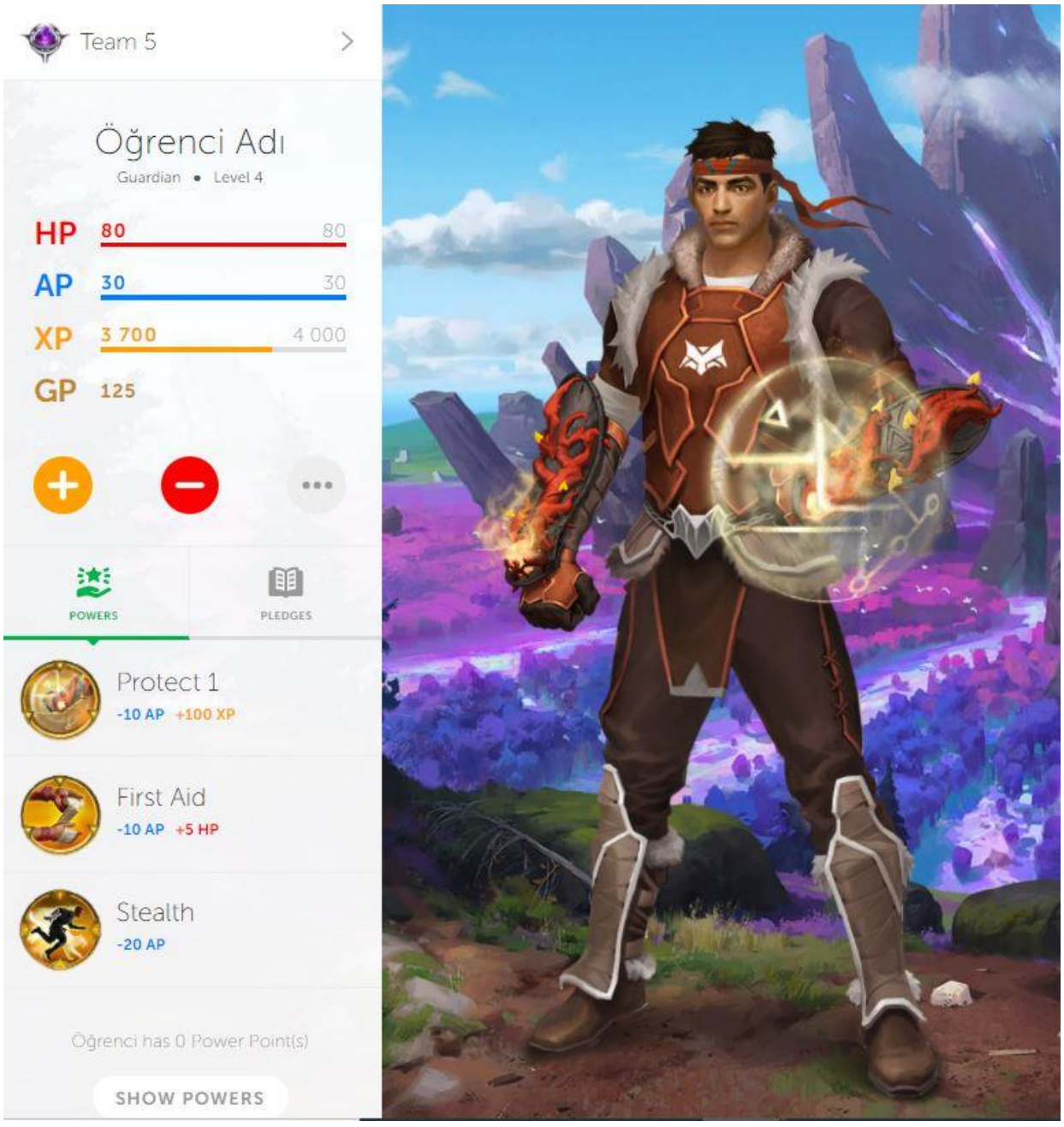
Şekil 6. Karakter seçim ekranı.

Şekilde görüldüğü gibi devamında karakter seçim ekranı karşılarına gelmiştir. Öğrenciler sınıfta belirledikleri karakterleri seçip görünüş ve cinsiyetin seçildiği sayfa ile devam etmişlerdir. Her takımın oyunda hayatta kalabilmesi için dengeli karakter seçimi yapması gerekmektedir. Her takımda her karakterin bulunması oyundaki akış için önemlidir. *Savaşçı* karakterinin can puanı hepsinden fazladır ve takımın aldığı hasarın belli bölümünü üstlenerek takım arkadaşlarının can puanın azalmasının önüne geçmesine olanak sağlar. Karakterlerin sahip olduğu güçleri kullanabilmesi için aksiyon puanı (AP) gerekir. *Büyücü* karakteri, kendisinin ve takımdaki diğer karakterlerin güçlerini kullanabilmesi için aksiyon puanı (AP) sağlar. Oyundaki karakterler hasar alıp can puanı (HP) kaybettiklerinde, bu kaybedilen puanların telafisini *şifacı* karakteri yapmaktadır. Takım arkadaşlarından birisinin can puanı azaldığında *şifacı* karakteri o arkadaşının can puanını artırır.



Şekil 7. Güç seçme ekranı.

Her karakter oyuna başlamak istediği gücü seçerek oyuna başlar. Sonrasında seçtiği gücü değiştirip yeni bir güç seçme hakkı vardır. Öğrenciler olumlu davranış gösterip deneyim puanı (XP) kazandıkça seviye atlar ve yeni güçler açılır. Sözü edilen güçlerin ders esnasında gerçek durumları değiştirebilme özelliği de vardır. Örneğin, ödev erteleme gücüne erişen ve onu kullanan bir öğrenci, öğretmenin verdiği ödevi 1 gün geç getirebilme hakkına sahiptir.



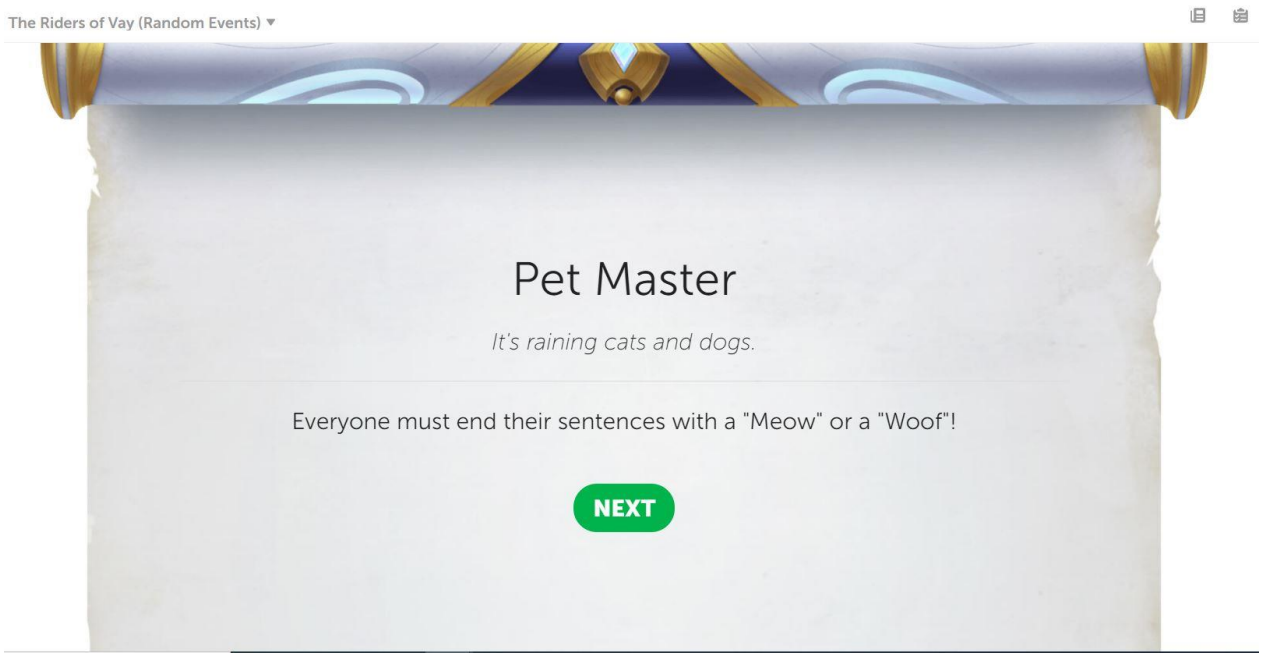
Şekil 8. Öğrenci profil resmi.

Öğrenciler, kendi sayfalarından karakterlerine ait seviye bilgisi ve profil resmi, deneyim, can, aksiyon puanları ve seçtikleri güçleri görebilmektedir. Öğrenciler, hesaplarını

yarattıktan sonra oyuna başlamaya hazır hale gelmiştir. Öğretmen, Classcraft ekranını arka planda tutup dersin olağan akışına devam etmiştir. Sayfayı tekrar ön plana aldığı zaman öğrenciler, kendilerinin ve takımlarının deneyim puanı (XP), can puanı (HP) ve aksiyon puanlarını (AP) görebilmektedir.

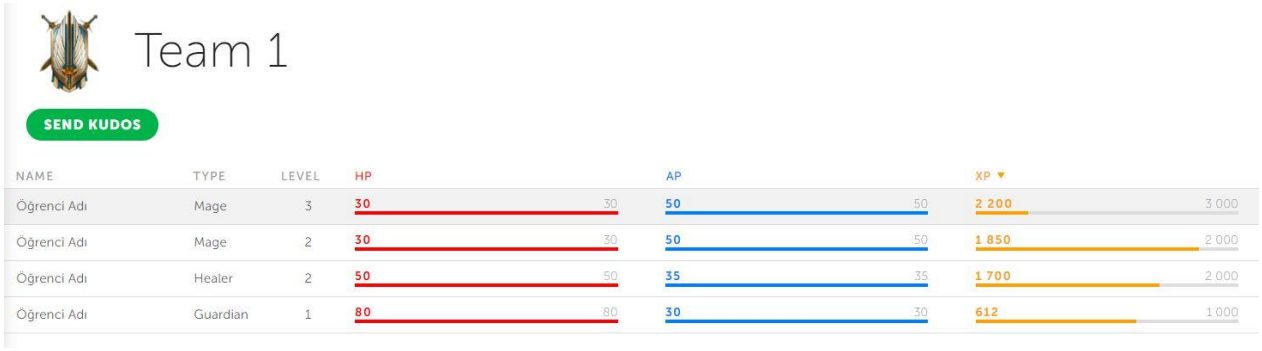
Öğrencilerin hepsinin, hesaplarını oluşturduklarından ve kayıtlarını tamamladıklarından emin olunduktan sonra, önceden belirlenen takımlara uygun olarak sınıfın fiziksel düzeni oluşturulmuş ve aynı takımdaki öğrencilerin bir arada oturmaları sağlanmıştır. Her dersin içerisinde bir rutin oturmuş olup sene sonuna kadar devam etmiştir.

Her dersin başında ilk 5 dakika *random events* bölümüne ayrılmıştır. Random events, önceden tanımlanan olumlu, olumsuz ya da nötr sonuca sahip birbirinden farklı çok sayıda rastgele olay arasından o gün için bir tanesi sistem tarafından otomatik olarak ekrana gelmektedir. Bu haliyle, araştırmacının gözlemleri neticesinde, öğrenciler tarafından heyecanla beklenen bir etkinlik halini almıştır. Ders öncesi, öğrencilerin dikkatinin toparlanması ve güdülenmeleri adına önemli bir etkiye sahiptir.



Şekil 9. Random events içerisindeki bir olay.

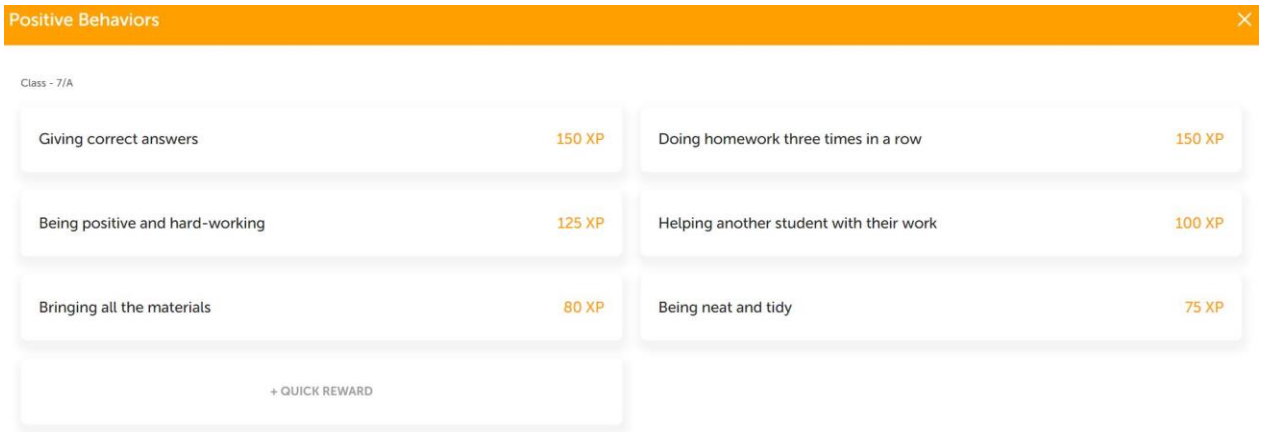
Şekilde görüldüğü üzere, öğrencilerden o ders saatleri boyunca cümlelerini, kedilerin çıkardığı ses olan *meow*, köpeklerin çıkardığı ses olan ise *woof* şeklinde bitirmeleri istenmiştir. *Random events*, dönem başında öğretmen tarafından oluşturulmaktadır. Eğer istenirse, Türkçe dilinde rastgele olaylardan da oluşturulabilmektedir. Bu ve buna benzer çok sayıda rastgele olay, her ders saati başında öğrencilerin karşılarına çıkmıştır. Öğrenciler, rastgele olaylardan hangisinin ne zaman karşılarına çıkacaklarını bilmemektedir. Bazı zamanlarda öğrencileri çok sevindiren, bazı zamanlarda ise onları üzen rastgele olaylar olabilmektedir. Bu durumun da, öğrencilerin her dersin başında ilgi ve dikkatlerinin toplanmasına yardımcı olduğu gözlenmiştir.



Şekil 10. Bir takımın genel görünümü.

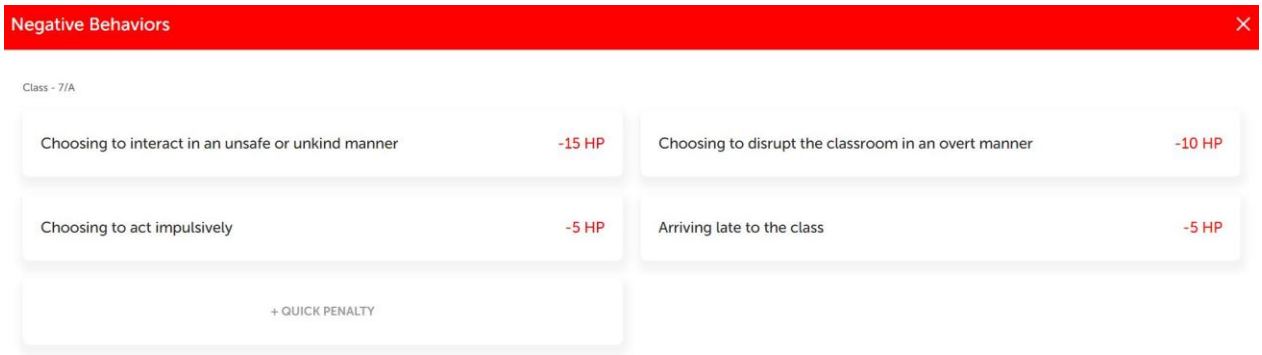
Takım üyeleri, takımlarında bulunan tüm öğrencilerin deneyim, aksiyon ve can puanlarını görebilmektedir. Can puanı azalıp biten öğrenciler oyundaki tabir ile ölmektedirler ve bu durumdan tüm takım etkilenmekte ve can puanları azalmaktadır. Bu sebeple, öğrenciler güçlerini kullanması gereken durumlarda, hangi arkadaşının ihtiyacı varsa onun üzerinde güç kullanabilmektedir. Bu sayede takımının etkileneceği olası hasardan ekibini korumuş olmaktadır. Ders içerisinde aktivite yapılması gereken durumlarda takımlar aynı aktiviteyi birlikte, kendi içlerinde yardımlaşarak yapmıştır. Aktivite sonunda, önceden belirlenen miktar deneyim puanı ödül olarak konulmuştur. Aktivitede hepsini doğru yapan tüm takım üyelerine, o miktarda deneyim puanı verilmiştir.

Öğrencilerin, sınıf içerisinde önceden birlikte belirlenen davranışlara uymaları beklenmektedir. Aksi takdirde hangi davranışın karşılığı olacak deneyim puanı veya can puanı tüm sınıf tarafından bilinmektedir. Bu davranışlar, süreç içerisinde öğrencilerin de önerisiyle birlikte değiştirilebilmektedir.



Şekil 11. Olumlu davranışlar ve sonucundaki deneyim puanı karşılıkları.

Yukarıda görülen olumlu davranışların karşılığı olan deneyim puanları öğrencilere verilmektedir. Örneğin, öğretmenin sorduğu bir soruya doğru cevabı veren bir öğrenci karşılığında 150 deneyim puanı kazanmaktadır. Bu davranışlar öğretmen tarafından çoğaltılabilir. Puan karşılıkları değiştirilebilir. Deneyim puanı artan ve seviye atlayan bir öğrencinin yeni güçler kullanabilmesi mümkün hale gelmektedir. Ne kadar çok olumlu davranış gösterip deneyim puanı toplarsa, seviyesi o denli yükselecek ve yeni güçler kullanmaya başlayacaktır.



Şekil 12. Olumsuz davranışlar ve sonucunda eksilecek can puanı karşılıkları.

Her olumsuz davranışın da bir karşılığı vardır. Bu davranışlar öğretmen tarafından çoğaltılabilir. Puan karşılıkları değiştirilebilir. Eğer öğrenciler, yukarıda geçen davranışlardan birini gösterirlerse can puanları o miktarda azalmaktadır. Örneğin, derse geç gelme davranışını gösteren bir öğrenci 5 can puanının azalacağını bilmektedir. Can puanı azalıp biten bir öğrenci oyunda hayatını kaybetmektedir ve bunun sonucu da tüm takıma yansıyacak olup tüm takımın can puanı azalacaktır. Bu yüzden, öğrenci bir olumsuz davranış göstermeden önce sonucunun sadece kendisini değil, tüm takımı etkileyeceğini bilmektedir. Bu durumda zaman zaman öğrenci bir akran baskısına maruz kalmakta ve olumsuz davranışı gerçekleştirme konusunda tereddütte düşmektedir.



Şekil 13. Rasgele öğrenci ve takım seçici.

Bir öğretmenin ders içerisinde bazen bir ya da daha fazla öğrenciyi herhangi bir görev için seçmesi gerekebilmektedir. Bazı öğrenciler, bu durum için gönülsüz ve çekimser olabilmektedir. Öğretmenin, ders içerisinde bir öğrenciyi ya da bir takımı herhangi bir görev için seçmesi gerektiğinde uygulamada bulunan *rastgele seçici* özelliğini kullanabilmektedir. Öğrenci açısından önceden kimin seçileceği bilinmemekte olup herkes, her an seçilebileceğini düşünerek sonucunda herhangi bir gönülsüzlük göstermemektedir. Bir kez seçilen öğrenci, diğer tüm öğrenciler seçilinceye kadar tekrar otomatik olarak seçilmemektedir.

Verilerin Analizi

Wolcott'tan aktaran Yıldırım ve Şimşek (2018), nitel verilerin analizinde birbirinden tamamen bağımsız olmayan üç yol önermektedir. İlki, elde edilen verilerin olabildiğince özüne sadık kalarak yeri geldiğinde katılımcıların yanıtlarının doğrudan alıntılar vasıtasıyla okuyucuya iletmektir. İkincisi, elde edilen veriler arasında neden sonuç bağlantılarını ortaya çıkarmak amacıyla "sistematik analiz" yapmaktır. Yani, temalar arası ilişkiler kurmaktır.

Üçüncüsü ise, bir ve ikinciye ek olarak verilere araştırmacının kendi yorumunu eklemesidir. Bu noktada, araştırmacının deneyimi, değerleri, duygu ve düşünceleri kısacası öznel tarafı ön plana çıkmaktadır (s. 238). Yukarıda sözü edilen açıklamalar, alanyazında "betimsel" ve "içerik" analizi olarak karşılaşılan tekniklerdir.

Oyunlaştırma uygulaması olarak Classcraft kullanılan İngilizce derslerindeki olumlu, olumsuz davranışlara, sınıf içi iletişime, sınıf iklimine ve genel olarak classcraft uygulamasına ilişkin öğrenci görüşlerinin incelenmesinde nitel boyut için betimsel analiz yapılmıştır. Nitel verilerin analiz edilme sürecinde genellikle kullanılan betimsel analiz, çalışmada geçen gözlem, görüşme, doküman gibi veri toplama araçlarındaki soru ya da temaların irdelenmesiyle gerçekleştirilir. Analiz sürecinde, sorular içinde geçen kavramlar başlıklaştırılarak bunlara uygun verilere doğrudan alıntılar vasıtasıyla yer verilir (Ekiz, 2020, s.86). İçerik analizine göre daha yüzeysel ve çalışmanın kavramsal çerçevesinin önceden belirlendiği çalışmalarda kullanılır. Burada amaç, bulguların düzenlenmiş ve yorumlanmış haliyle okuyucu ile buluşturmaktır. Bunun için veriler sistematik bir biçimde sıralanır. Bu sıralamadaki veriler betimlenerek açıkça yorumlanır ve sebep-sonuç ilişkileri göz önünde bulundurularak bir sonuca varılmaya çalışılır. Analiz sürecinde, çözümlenen temalar arasındaki ilişkilerin anlamlandırılması ve yordanması araştırmacının çizeceği çerçeve sınırları içerisindedir. Betimsel analiz dört aşamadan oluşur; (i) betimsel analiz için bir çerçeve oluşturma, (ii) tematik çerçeveye göre verilerin işlenmesi, (iii) bulguların tanımlanması, (iv) bulguların yorumlanması (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s. 240). Diğer taraftan, çalışma içerisinde yer alan ve nitel verilerin desteklenmesi amacıyla araştırmada yer verilen nicel verilerinin analizinde ise frekans ve yüzde dağılımı verilerek yorumlanmıştır. 3'lü likert tipi ölçekte bulunan "çok", "biraz" ve "hiç" seçeneklerinin eşik değerleri hesaplanmış ve sırasıyla şöyle bulunmuştur: 3, 2, 1. Ölçekte bulunan maddelerin hangi değere yakın olduğu tek tek hesaplanmış ve bu doğrultuda yorumlanmıştır.

BÖLÜM IV

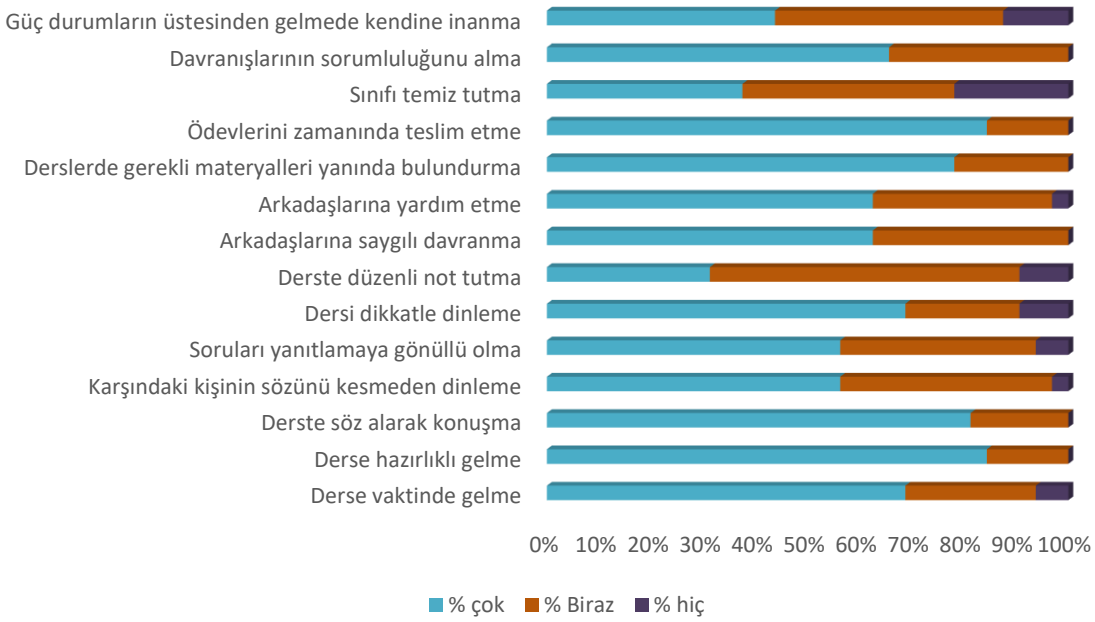
BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde araştırma sonucunda elde edilen bulgular ve bu bulgulara ilişkin yorumlar sunulmuştur.

Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın, amacına yönelik olarak birinci alt problem "Classcraft uygulamasının istendik / olumlu davranışlara etkisi hakkında öğrenci görüşleri nelerdir?" şeklinde belirlenmiştir. Classcraft uygulaması aracılığıyla, öğrencilerden, onlara sunulan 14 olumlu davranışın, hangilerini, ne ölçüde edindiklerini işaretleyerek belirtmeleri istenmiştir.

Classcraft uygulamasının, öğrencilere beklenen olumlu davranışları ne ölçüde kazandırdığına ilişkin veriler aşağıda Şekil 14'te sunulmuştur.



Şekil 14. Classcraft oyunlaştırma uygulamasının olumlu davranışları etkileme düzeyi

Şekil 14'te, beklenen olumlu davranışların sayısal karşılaştırmaları daha net bir şekilde görülmektedir. Katılımcıların, İngilizce dersinde kullanılan oyunlaştırma uygulaması ile ne derecede olumlu davranışları kazandığına ilişkin yüzdelik değişim verilmiştir. Şekilden anlaşıldığı üzere, öğrencilere, Classcraft uygulaması ile beklenen olumlu davranışları ne ölçüde kazandığı sorulduğunda, büyük çoğunluğun "çok" ve "biraz" seçeneklerini işaretledikleri görülmektedir. Şekle bakıldığında, genel anlamda Classcraft uygulamasının, öğrencilere olumlu davranışlar kazandırdığı hâkim görüş şeklindedir. Elde edilen bulguların daha detaylı analizine imkân vermek adına Tablo 4 hazırlanmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre, öğrencilerden beklenen olumlu davranışları ne derecede edindiklerine ait frekans ve yüzde değerleri aşağıda Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4

Classcraft Oyunlaştırma Uygulamasının Olumlu Davranışları Kazandırma Düzeyine İlişkin Veriler

No	Beklenen Olumlu Davranışlar	Çok		Biraz		Hiç		Toplam	
		f	%	f	%	f	%	$\bar{x}$	N
1	Derse hazırlıklı gelme	27	84,4	5	15,6	0	0,0	2,84	32
2	Ödevlerini zamanında teslim etme	27	84,4	5	15,6	0	0,0	2,84	32
3	Derste söz alarak konuşma	26	81,3	6	18,8	0	0,0	2,81	32
4	Derslerde gerekli materyalleri yanında bulundurma	25	78,1	7	21,9	0	0,0	2,78	32
5	Dersi dikkatle dinleme	22	68,8	7	21,9	3	9,4	2,59	32
6	Derse vaktinde gelme	22	68,8	8	25,0	2	6,3	2,63	32
7	Davranışlarının sorumluluğunu alma	21	65,6	11	34,4	0	0,0	2,66	32
8	Arkadaşlarına saygılı davranma	20	62,5	12	37,5	0	0,0	2,63	32
9	Arkadaşlarına yardım etme	20	62,5	11	34,4	1	3,1	2,59	32
10	Karşındaki kişinin sözünü kesmeden dinleme	18	56,3	13	40,6	1	3,1	2,53	32
11	Soruları yanıtlamaya gönüllü olma	18	56,3	12	37,5	2	6,3	2,50	32
12	Güç durumların üstesinden gelmede kendine inanma	14	43,8	14	43,8	4	12,5	2,31	32
13	Sınıfı temiz tutma	12	37,5	13	40,6	7	21,9	2,16	32
14	Derste düzenli not tutma	10	31,3	19	59,4	3	9,4	2,22	32

Tablo 4'te görüldüğü gibi katılımcıların % 84,4 (f= 27) ağırlıklı olarak "derse hazırlıklı gelme" ve "ödevleri zamanında teslim etme" % 84,4 (f= 27) olumlu davranışlarını geliştirdiği görülmektedir. Bu iki olumlu davranış, birbiri ile bağlantılı olduğu için oyunlaştırılmış eğitim ortamı, katılımcıları bu anlamda eşit bir şekilde etkilemiştir çünkü Perkinson'dan aktaran Sarıgöz'e göre (2011) göre, ev ödevi yapan öğrenciler öğrendiklerini tekrar etmiş, gözden geçirmiş, gelecek dersler ve konular için kendilerini hazırlamış olurlar.

Bu araştırmada, oyunlaştırılmış İngilizce dersinde ödevleri zamanında teslim eden ve derse hazırlıklı gelen öğrencilere, oyunda deneyim puanı kazanma fırsatı sunulmuştur. Bu durum, öğrencileri, ödevlerini zamanında teslim etme konusunda güdülemiştir. Ödevler, öğrencilerin okulda öğrendiği bilgilerini kontrol ettiği gibi, bildiklerini de tekrar etmelerine olanak tanıyarak bilginin kalıcılığını artırmaktadır. Geçmişte yapılan araştırmalara göre, istikrarlı bir şekilde ödev yapan öğrencilerin daha başarılı oldukları ve derse daha hazırlıklı geldikleri bildirilmiştir çünkü ödevler, öğrenilenleri pekiştirmektedir (Kaplan, 2006, s. 23). Bu durum, alanyazın ile benzerlik taşımaktadır.

Oyunlaştırılmış eğitim ortamında en çok etkilenen olumlu davranışların arasında "derste söz alarak konuşma" bulunmuştur. Katılımcılar % 81,3 (f= 26), bu durumda, İngilizce dersinde uygulanan Classcraft uygulaması sayesinde, söz hakkı verildiğinde konuşmaları gerektiğini öğrendiklerini ifade etmektedir. Ancak, bulgulara göre, katılımcıların %56.3'ü (f=18), Classcraft uygulaması sayesinde, "karşındaki kişinin sözünü kesmeden dinleme" davranışını kazandıklarını belirtmiştir. Söz alarak konuşmak ve karşındakilerin sözünü kesmeden dinleme davranışları, etkili bir iletişim sağlanması adına gerekli ve önemli görülmektedir. Geçmişte yapılan araştırmalara göre, etkili iletişim becerilerine sahip olan öğrencilerin, sosyal becerilerinin de daha iyi olduğu tespit edilmiştir (Atabey, 2018, s. 196). Sınıf içi ve sınıf dışı etkili iletişim, olumlu ilişkiler kurmaya yardımcı olmaktadır. Öğrenciler sınıf içinde birbirlerini dinlemeyi, birbirlerine saygı duymayı ve söz almak için sıralarını beklemeyi öğrendiklerinde, olumlu davranışları benimsediklerini düşünülmektedir.

Elde edilen sonuçlara bakıldığında, Classcraft uygulaması, katılımcıları % 78,1'i (f=25), "derslerde gerekli materyalleri yanında bulundurma" davranışını edinme noktasında olumlu yönde etkilemiştir. Bunun yanı sıra, katılımcıların % 68,8'i (f=22) "derse vaktinde gelme" ve "dersi dikkatli dinleme" davranışlarını kazanma konusunda Classcraft uygulamasının yardımcı olduğunu düşünmektedir. Bununla birlikte, katılımcıların % 56,3'ünde (f=18) "soruları yanıtlamaya gönüllü olma" davranışının kazanıldığı görülmektedir. Saracaloğlu

(2009) yaptığı çalışmada, motivasyonu yüksek olan öğrencilerin derse vaktinde gelme, derste gerekli materyalleri yanında bulundurma, dersi dikkatli dinleme, derse hazırlıklı gelme, soru sorma ve derse katılma konusuna yüksek enerji gösterdiklerini bildirmiştir. Yapılan araştırmalar, oyunlaştırma yöntemlerinin derste öğrencilerin katılımını artırdığını ve verimli olduğunu ispat etmiştir (Yüksel ve Canlı, 2019, s. 103). Classcraft uygulamasında, derslerde yukarıda belirtilen olumlu davranışları gösteren öğrencilere, deneyim puanı kazanmaları konusunda fırsat sunulmuştur. Yüksel ve Canlı (2019) yaptıkları araştırmada, oyunlaştırılmış bir eğitim ortamında öğrencilerin, derse aktif katılım göstermesi hususunda rekabet ve ödül durumlarının önemli olduğunu belirtmiştir.

Bunun yanı sıra, "davranışlarının sorumluğunu alma" davranışının %62,5'lik bir çoğunluk tarafından (f=21) benimsendiği kabul edilmiştir. Bir diğer sınıf ortamında iki önemli olumlu davranış, % 62,5 (f=20) "arkadaşlarına saygılı davranma" ve "arkadaşlarına yardım etme" olarak saptanmıştır.

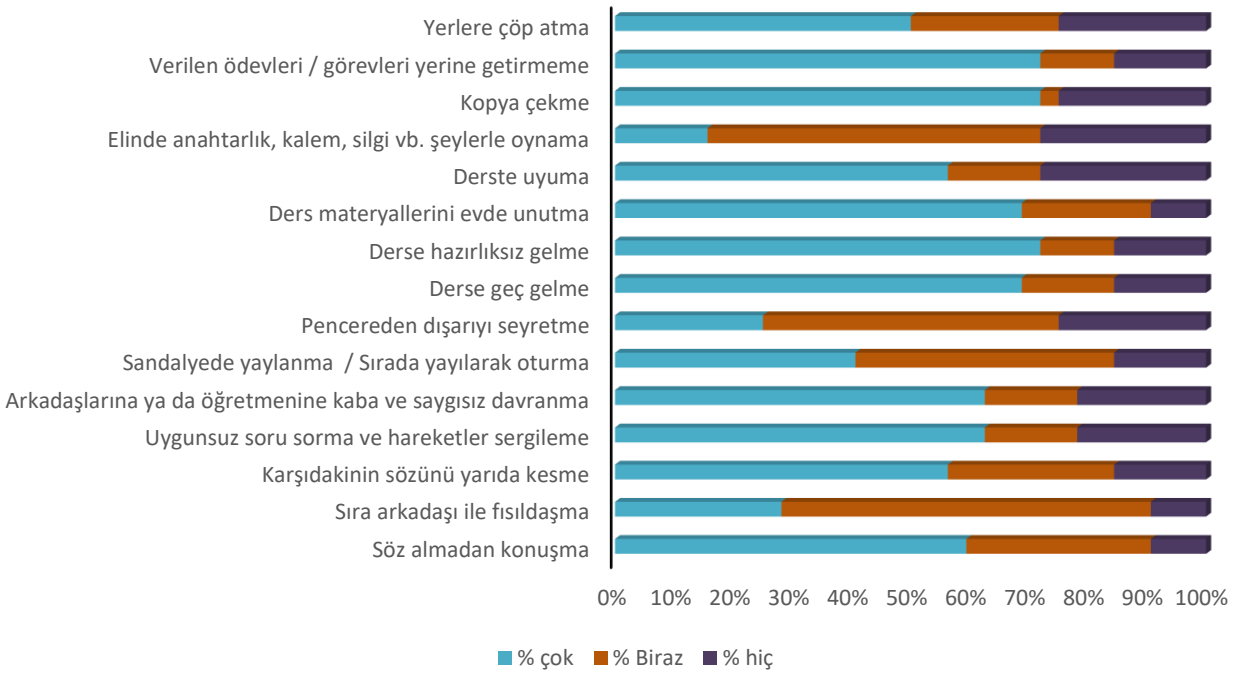
Araştırmaya katılan öğrencilerin önemli bir kısmı, Classcraft oyunlaştırma uygulamasını faydalı ve birçok olumlu davranışları teşvik edici bulurken bazı olumlu davranışları biraz teşvik ettiğini ya da hiç teşvik etmediğini ifade etmiştir. Katılımcıların edindikleri olumlu davranışlara ilişkin yanıtlar incelendiğinde, Classcraft oyunlaştırma uygulaması aracılığıyla, öğrencilerin olumlu davranışları ne düzeyde edindikleri " çok", " biraz" ve " hiç" değerleri arasında irdelendiğinde ağrılıklı ortalama 2,5 üstünde 3'e yakın görülmektedir. Bu durumda, öğrenciler, Classcraft uygulamasının, onları olumlu davranışlara "çok" düzeyinde teşvik ettiğini kabul etmektedir. Uygulanan oyunlaştırma uygulaması Classcraft sonucunda, daha az teşvik edilen olumlu davranışlar arasında "güç durumların üstesinden gelmede kendine inanma" %43,8 (f=14), "sınıfı temiz tutma" %37,5 (f=12) ve "derste düzenli not tutma" %31,3 (f=10) gelmektedir. Öğrenciler, Classcraft uygulaması vasıtasıyla sınıfı temiz tutma, güç durumların üstesinden gelmede kendine inanma ve derste düzenli not tutmak davranışlarında biraz etkilendikleri yanıtını vererek 2'ye yakın ortalama oluşturmuşlardır.

Bu durumun sebebi olarak ise, Classcraft uygulaması üzerinden bu sayılan davranışların herhangi bir karşılığının olmaması gösterilebilir. Bu durum da, öğrencilerin maddi olarak getirisi olan, diğer bir deyişle, dışsal güdülenme şekliyle hareket ettiği biçiminde yorumlanabilir.

İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın, amacına yönelik olarak "Classcraft uygulamasının istenmeyen / olumsuz davranışlara etkisi hakkında öğrenci görüşleri nelerdir?" şeklinde belirlenmiştir. Classcraft uygulaması aracılığıyla, öğrencilerden, onlara sunulan 14 olumlu davranışın, hangilerini, ne ölçüde edindiklerini işaretleyerek belirtmeleri istenmiştir.

Classcraft uygulamasının, öğrencileri olumsuz davranışlardan ne derecede uzak tutmasına katkı sağladığını gösteren veriler Şekil 15'te aşağıda sunulmuştur.



Şekil 15. Classcraft oyunlaştırma uygulamasının olumlu davranışları etkileme düzeyi

Şekil 15'te istenmeyen davranışların sayısal karşılaştırmaları daha net görülmektedir. Katılımcıların, İngilizce dersinde kullanılan oyunlaştırma uygulaması ile olumsuz davranışlardan ne derecede uzaklaştıklarına ilişkin "çok", "biraz" ve "hiç" seçeneklerine ait yüzdelik değişimleri verilmiştir. Şekilden anlaşıldığı üzere, öğrencilerin olumsuz davranışlardan ne derecede uzaklaştıklarına ilişkin yanıtların, "çok" ve "biraz" noktasında kümelendiği anlaşılmaktadır. Bu durum için öğrencilerin Classcraft uygulaması vasıtasıyla olumsuz davranışlardan büyük ölçüde uzaklaştıkları ve olumlu davranışlar edindikleri yorumu yapılabilir. Elde edilen bulguların daha detaylı analizine imkân vermek adına etmek adına Tablo 5 hazırlanmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre, öğrencilerin istenmeyen / olumsuz davranışlardan ne derecede uzaklaştıklarına ilişkin frekans ve yüzde değerleri Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5

Classcraft Oyunlaştırma Uygulamasının Öğrencileri Olumsuz Davranışlardan Uzaklaştırma Düzeyine İlişkin Veriler

No	İstenmeyen Davranışlar	Çok		Biraz		Hiç		Toplam	
		f	%	f	%	f	%	x̄	N
1	Derse hazırlıksız gelme	23	71,9	4	12,5	5	15,6	2,56	32
2	Verilen ödevleri / görevleri yerine getirmeme	23	71,9	4	12,5	5	15,6	2,56	32
3	Kopya çekme	23	71,9	1	3,1	8	25,0	2,47	32
4	Derse geç gelme	22	68,8	5	15,6	5	15,6	2,53	32
5	Ders materyallerini evde unutma	22	68,8	7	21,9	3	9,4	2,59	32
6	Arkadaşlarına ya da öğretmenine kaba ve saygısız davranma	20	62,5	5	15,6	7	21,9	2,41	32
7	Uygunsuz soru sorma ve hareketler sergileme	20	62,5	5	15,6	7	21,9	2,41	32
8	Söz almadan konuşma	19	59,4	10	31,3	3	9,4	2,50	32
9	Derste uyuma	18	56,3	5	15,6	9	28,1	2,28	32
10	Karşıdakinin sözünü yarıda kesme	18	56,3	9	28,1	5	15,6	2,41	32
11	Yerlere çöp atma	16	50,0	8	25,0	8	25,0	2,25	32
12	Sandalyede yaylanma / Sırada yayılarak oturma	13	40,6	14	43,8	5	15,6	2,25	32
13	Sıra arkadaşı ile fısıldaşma	9	28,1	20	62,5	3	9,4	2,19	32
14	Pencereden dışarıyı seyretme	8	25,0	16	50,0	8	25,0	2,00	32
15	Elinde anahtarlık, kalem, silgi vb. şeylerle oynama	5	15,6	18	56,3	9	28,1	1,88	32

Öğrencilerin, Classcraft uygulamasının olumsuz davranışlardan ne derecede uzaklaşmalarına katkı verdiğine ilişkin yanıtlar incelendiğinde, "çok", "biraz" ve "hiç" değerleri arasında ağırlıklı ortalama 2,5 altında 2'ye yakın görülmektedir. Bu durumda, öğrenciler, Classcraft uygulamasının onların olumsuz davranışları terk etmesine "biraz" yardımcı olduğunu kabul etmektedir. Ancak, öğrenciler, Classcraft uygulamasında puan karşılıklarının fazla olduğu belli başlı davranış örüntülerini sergilememe konusunda uygulamanın etkilerini kabul etmiş ve ağırlıklı ortalamayı 2,5'in üstünde 3'e yakın oluşturmuşlardır. Diğer bir deyişle, öğrenciler, Classcraft uygulamasında puan karşılığı olan davranışlardan "çok" düzeyinde uzaklaşmışlardır. Bu durumda, ağırlıklı ortalama incelediğinde, Classcraft uygulaması, öğrencileri en çok aşağıdaki olumsuz davranışları ortadan kaldırmaya yardımcı olmuştur; derse hazırlıksız gelme, derse geç gelme, verilen ödevleri veya görevleri yerine getirmeme, ders materyallerini evde unutma ve söz almadan konuşma.

Tablo 5'te görüldüğü gibi, öğrencilerin %71,9'u (f= 23) "verilen ödevleri/görevleri yerine getirmeme" , "kopya çekme" ve "derse hazırlıksız gelme" gibi davranışlardan uzaklaştığını belirtmiştir. Yapılan araştırmalarda, öğrencilerin kopya çekme nedenlerin arasında başarısız olma, dersten geçememe, arkadaş etkisi ve dışlanma gibi sebepler ile karşılaşılmaktadır (Kıral, 2018). Classcraft uygulamasının, öğrencilere en çok kopya çekmeye eğilim göstermeme ve derse hazırlıklı bir şekilde gelmelerine yardımcı olduğunu tespit edilmiştir. Aynı zamanda, öğrencilerin sorumluluk ve motivasyonu artırılarak verilen ödevleri veya görevleri yerine getirmeleri sağlanmıştır.

Toplanan verilerin sonucunda, Classcraft uygulamasının, öğrencilerin % 68,8' inde (f=22) "ders materyallerini evde unutma" ve "derse geç gelme" olumsuz davranışlarından uzaklaşmalarına yardımcı olduğunu tespit edilmiştir. Öğrencilerin derse geç gelmek ve materyallerini evde unutmak gibi olumsuz davranışları, derse karşı ilgisiz kalmalarının bir sonucudur. Derste Classcraft uygulamasının kullanılması, öğrencileri derse karşı daha ilgili

ve heyecanlı olmalarına katkı sağlamıştır. Bu durumda, öğrenciler bilinçli bir şekilde geç kalma davranışından uzaklaştırılarak daha dakik olma davranışı sergilemektedir. Benzer bir şekilde, derse karşı ilgili olma ve sorumluluk alma durumları, onları ders materyallerini evde unutmamaya ittiği saptanmıştır.

Öğretmenlerin sınıf yönetiminde sık karşılaştığı diğer problemler ise öğrencilerin uygunsuz soru sorma veya hareketler sergileme ya da kaba ve saygısız davranışlarıdır. Bu araştırmada, Classcraft uygulaması, öğrencilerin %62,5'inde (f= 20) "uygunsuz soru sorma ve hareketler sergileme" ve "arkadaşlarına ya da öğretmenine kaba ve saygısız davranma" gibi davranışlarının azalması veya yok edilmesi konusunda yardımcı olmuştur. Korkmaz, Korkmaz ve Özkaya (2009) tarafından yapılan araştırma sonucunda öğrencilerin genelde derste öğretmene ve arkadaşına karşı sergilediği kaba ve saygısız davranışların arka planında aile içi problemler, aile ilgisizliği, toplum ve okul dışındaki çevre yatmaktadır. Daha önce yapılan araştırmalarda, öğrencilerin derste aktif olduğu zaman, kapasitesini ve yeteneklerini keşfettiği derslerde olumsuz davranışlarının azaldığını gözlemlenmiştir (Korkmaz, Korkmaz ve Özkaya, 2009).

Öğrencilerin %59,4'ü (f=19) tarafından görülme sıklığında azalma olduğu belirtilen bir diğer olumsuz davranış, "söz almadan konuşma" olarak saptanmıştır. Benzer şekilde, buna yakın bir değerde, Classcraft uygulaması, öğrencilerin %56,3'ünün (f=18) "karşıdakinin sözünü yarıda kesme" davranışından uzak durmalarına yardımcı olmuştur. Classcraft uygulaması sayesinde, öğrencilerin sınıf ortamında eğitsel çabaları engelleyen iletişim sorunları yaratacak davranışlardan sakındıkları belirlenmiştir. Bu araştırmada, öğrencilerin birbirlerini daha iyi dinlemeye ve birbirlerine saygı göstermeye başladıkları gözlemlenmiştir. Öğrencilerin, dersi dinleme konusunda gösterdiği bir diğer olumsuz davranış derste uyumaktır. Bu araştırmada öğrencilerin % 56,3'ü (f=18) "derste uyuma" davranışından uzaklaştıklarını bildirmişlerdir. Classcraft uygulaması sayesinde, öğrencilerin derse daha etkin katılım sağladıkları ortaya çıkmaktadır.

Sınıf yönetiminde karşılaşılan diğer olumsuz davranışların sonuçlarına bakıldığında öğrencilerin bu davranışlardan uzaklaşma ölçülerinin pek olumlu olduğu söylenemez. Buna göre, katılımcıların %50'si (f=16), derste "yerlere çöp atma" konusunda Classcraft uygulamasının yardımcı olduğunu kabul ediyor, ancak, kalan öğrenciler ise biraz ya da hiç yardımcı olduğunu düşünmektedir. Sınıfta karşılaşılan "sandalyede yaylanma / sırada yayılarak oturma" davranışını, Classcraft uygulaması yaygın bir şekilde etkilememiştir çünkü öğrencilerin %43,8'i (f=14), biraz yardımcı olduğunu düşünmektedir. Classcraft uygulamasının sınıf yönetiminde en az etkilediği olumsuz davranışlar ise "sıra arkadaşı ile fısıldaşma" (f=9), "pencereden dışarı seyretme" (f=8) ve "elinde anahtarlık, kalem, silgi vb. şeylerle oynama" (f=5) şeklindedir. Bu durumun sebebi olarak ise, Classcraft uygulaması üzerinden bu anılan davranışların herhangi bir ödül ya da ceza karşılıklarının bulunmamasıdır. Aslında, bu durum öğrencileri tamamen dışsal motivasyon ögelerine bağımlı hale getirmektedir. Diğer bir deyişle, karşılığında bir şey elde edebileceği davranışları gösterme, diğerlerini göz ardı etme eğiliminde olmaktadırlar.

Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın, amacına yönelik olarak üçüncü alt problemi "Classcraft uygulamasının sınıf içi iletişime etkisi hakkında öğrenci görüşleri nelerdir?" şeklinde belirlenmiştir. Bu doğrultuda, elde edilen verilere ilişkin bulgular tablo 6'te sunulmuştur.

Tablo 6

Classcraft Uygulamasının Sınıf İçi İletişime Etkisine İlişkin Bulgular

Boyut	Görüşler	f	%
Yazılı / Sözlü İfade	Kendini sözlü ifade etmede beceri kazanma	9	39,13
	Konuşurken özgüvenin artması	5	21,74
	Tartışmalara aktif katılım gösterme	3	13,04
	Beyin fırtınası yapabilme	1	4,35
	Yazma becerisinde yetkinlik kazanma	1	4,35
	Etkisi yoktu	4	17,39
Dil	Açık, anlaşılır ve cesaretlendirici	12	50,00
	Ben dili	5	20,83
	Saygı çerçevesinde kullanılan dil	4	16,67
	Üslupta dikkatli olmayı gerektiren dil	2	8,33
	Objektif dil	1	4,17
Dönüt/Geri Bildirim	Puan kazanma ya da kaybetme şeklinde	10	58,82
	Motive edici	2	11,76
	İsteklendiren	2	11,76
	Özgüven kazandıran	1	5,88
	Mutlu eden	1	5,88
	Kendini iyi hissettiren	1	5,88
Empati	Uygulamada puan kaybedince empati kurma	5	25,00
	Empati kurmayı kolaylaştırma	5	25,00
	Takım üyeleri arasında empati kurma	3	15,00
	Etkisi yok	7	35,00
Aktif katılıma etkisi	Var	29	90,62
	Yok	3	9,38
Etkisi olan özellik	Puanlama sistemi	20	62,50
	Eğlenceli olması	5	15,63
	Liderlik tablosu	4	12,50
	Rekabet ortamı	3	9,38
İş birlikçi çalışma neticesindeki kazanımlar	Sosyal beceriler geliştirme	8	36,36
	Olumlu bağlılığa sahip olma	7	31,82
	Bireysel sorumluluk alma	6	27,27
	Takım arkadaşları arasında eşit başarı fırsatı	1	

Yazılı / Sözlü İfade Boyutuna İlişkin Görüşler

Tablo 6'te görüldüğü üzere öğrencilerin Classcraft uygulamasının eğitim durumları bazında yazılı ve sözlü ifade etme süreçlerine yönelik 23 katılımcının görüşleri farklılaşmaktadır. Bunlar, kendini sözlü ifade etmede beceri kazanma (f=9), konuşurken özgüvenin artması (f=5), tartışmalara aktif katılım gösterme (f=3), beyin fırtınası yapabilme (f=1), yazma

becerisinde yetkinlik kazanma (f=1) ve uygulamanın bu konuda herhangi bir etkisinin olmadığını (f=4) belirten görüşler şeklindedir.

K19, K22, K25 ve K28 Classcraft'ın kendilerini sözlü ifade etme konusunda (%39,13) beceriler kazanmasında yardımcı olduğunu belirten ifadeler kullanmışlardır. Söz konusu ifadeler şöyledir:

Yazılı ve sözlü ifade yeteneklerinin beraber geliştiğini ifade eden K19, *"Classcraft uygulaması kendimi ifade etmemde katkı sağlamıştır. Çünkü gerek dersteki yazma ödevleri gerekse sınıf içinde kendimi ifade etmem gereken yerlerde bana katkı sağlamıştır."* biçiminde tanımlamıştır. Yazma becerisi, bir dilin en zor becerilerinden biridir. Yazı yazma sürecinde, bilişsel süreçlerin ön planda olması birçok öğrenci için zorluk çıkarmaktadır. Classcraft uygulaması, yazma ödevleri vasıtasıyla, yazma becerisini geliştirmesi bu anlamda önemli olarak görülmektedir.

K22, Classcraft uygulamasındaki ödülleri kazanabilmek adına gerek sözlü gerekse de yazılı olarak ifade kabiliyeti artırabildiğini belirtmiştir. K22, bu konudaki görüşlerini *"Classcraft bana göre kendini İngilizce yazılı veya sözlü olarak ifade etmeye daha çok hırslandırıp kendimi ifade kabiliyetimi ciddi derecede artırmıştır. Çünkü Classcraft'taki ödülleri almak için daha fazla İngilizce pratik yaptım ve İngilizcemi geliştirmeye uğraştım."* şeklinde belirtmiştir. K25, normal şartlarda sınıf içinde konuşma yapma, fikir belirtme gibi konularda çekingen davrandığını ancak Classcraft sonrasında bu durumun değiştiğini ifade etmiştir. K25, bu konudaki görüşlerini, *"Normalde bu tür şeylerde çok gergin olmama rağmen uygulama sayesinde kendimi geliştirmiştim ve fikirlerimi belirtmeye başlamıştım. Örneğin, derslerde daha aktiftim ve kendimi ifade etmem kolaylaşmıştı. Ayrıca, kendimi hem iyi hem de daha düzgün bir şekilde ifade etmeye başlamıştım."* şeklinde ifadede bulunmuştur.

K28, Classcraft uygulamasının, fikirlerini belirtme konusunda ödüller alabilmek amacıyla utangaçlığını bir kenarda bırakıp kendini ifade etme konusunda cesaretlendirdiğini belirtmiştir. K28, bu konu hakkında *"Fikirlerimizi belirtme konusunda olumlu yönde*

etkilemiştir. Çünkü puan kazanmak için bazı soruları bilmemiz lazımdı ve puan kazanmak için de fikirlerimizi, utangaçlığı arkada bırakarak söyleyebiliyorduk." şeklinde görüş belirtmiştir. Bu durum, Classcraft uygulamasının, öğrencilerin mizacında bulunan bazı davranış örüntülerini tolere etmelerine sebep olmuştur.

Görüşme sürecine katılan öğrencilerden K4, K10, K18, ders içi ve dışı iletişim süreçlerinde özgüvenli bir şekilde ifade etme (%21,74) yeteneği kazandıklarını söylemişlerdir. K4, bu konuda görüşlerini *"Puan almak için sınıfta olabildiğince fazla İngilizce konuşmak gerekiyor. Bu durum ile hem telaffuzumu hem de özgüvenimi artırmış oldum."* şeklinde ifadede bulunmuştur. K4, uygulama sayesinde özgüven kazandığını ifade etmesinin yanı sıra kelime sesletim becerilerinin de paralel bir şekilde arttığını ifade etmiştir.

K10 ise derslerde daha fazla söz almaya başladığını ve bu durumun da özgüvenini artırdığını belirtmiştir. Öğrenci, Classcraft uygulamasının kullanıldığı ders olan İngilizce dersi dışındaki derslerde de daha rahat söz alıp konuşmaya başladığını ifade etmiştir. K10, bu konudaki görüşlerini *"Tüm derslerde rahat bir şekilde söz almaya başladım. Fikirlerimi paylaşmada kendime güvenim arttı."* şeklinde belirtmiştir. Bu durum, Classcraft uygulamasının, öğrencilerdeki olumlu davranışları diğer derslere de transfer edebilmelerine yardımcı olduğu yorumunda bulunulabilir.

K18, sınıf içi iletişim sürecinde özgüveninin arttığını belirtmiştir. K18 bu konudaki görüşünü *"Özgüvenli bir şekilde konuşmamı sağladı."* şeklinde ifade etmiştir. Özgüvenin artması, sadece iletişim sürecinde değil, kişinin hayatında birçok durumda olumlu bir özelliktir.

K9 ve K24 sınıf içi eğitim durumlarında iletişim süreci açısından tartışmalara katılma (%13,04) konusunda uygulamadan faydalandıklarını belirtmişlerdir. K9 bu konudaki görüşlerini *"Bu durum benim fikir belirtme, yazma gibi diğer eğitim durumlarında etkisi oldu. Mesela ders içi katılım ve o konuda fikrini belirtme, soru sorma gibi ders içi katılımları artırıp derse daha iyi adapte olmayı sağladı. Ayrıca bu derste bir soru hakkındaki tartışmada fikirleri daha iyi belirtip fikrimi savunmayı sağladı."* şeklinde açıklamıştır. K9

kodlu öğrenci tartışmalara aktif katılma kazanımının yanı sıra yazılı iletişim sürecindeki kazanımlarından da bahsetmiştir. K24 ise Classcraft'ın sınıf içi iletişim sürecindeki faydalarından *"Ben, olumlu yönde etkilediğini düşünüyorum. Sınıfta bir tartışma ortamı olduğu zaman daha özgüvenli olmak gibi bir örnek verebilirim."* şeklinde bahsetmiştir.

K1, K2, K3 ve K14 kodlu öğrenciler, Classcraft uygulamasının sınıf içi ve dışı eğitim durumlarındaki iletişim süreçlerine etkisi olmadığını belirtmişlerdir. Görüşleri sırasıyla, *"Çok büyük bir şekilde etkilediğini düşünmüyorum."*, *"Ben Classcraft uygulamasının bu yönde olumlu ya da olumsuz bir etki oluşturduğunu düşünmüyorum."*, *"Bence etkilemedi."* ve *"Bence o konuda çok etki etmedi."* şeklindedir.

Classcraft uygulamasının sınıf içi iletişimine etkisine ilişkin verilerin analizi sonucu elde edilen bulgular neticesinde, öğrenciler, kendini sözlü ifade etmede beceri kazandıklarını sıklıkla vurgulamışlardır. Sınıf içi iletişim açısından düşünüldüğünde, geçmiş yıllarda, Japonya'da yapılan bir araştırmanın sonuçlarına göre oyunlaştırma yönteminin öğrencilerin yabancı dilde kendini sözlü ifade etmekte motivasyonu ve katılımı artırmıştır. Diğer bir deyişle, oyunlaştırılmış öğrenme ortamlarında, öğrenciler, kendilerini daha ifade ederken yetkinlik hissetmişlerdir. Bunun yanı sıra, oyunlaştırılmış eğitim ortamı öğrencilerin yabancı dilde kendilerini sözlü olarak ifade ederken dil kaygılarının üstesinden gelmelerine yardımcı olduğunu tespit edilmiştir (Lyu, 2019). Benzer şekilde, öğrenciler, Classcraft uygulaması ile konuşurken özgüvenlerinin artığını bildirmişlerdir. Shatz (2015), bu konu hakkında, oyunlaştırılmış bir ortamda öğrencilerin dille ilgili risk aldıklarını ve bu durumunda onların kaygı düzeylerini ve özgüvenlerini artırdığını ifade etmiştir. Ayrıca, öğrenciler, tartışmalara aktif katılım gösterdiklerini ve daha rahat beyin fırtınası yapabildiklerini vurgulamışlardır. Alanyazında bu durumu destekleyen çalışmalar mevcuttur. Oyunlaştırmanın öğrencilerin motivasyonlarını, tartışmalara aktif katılımlarını ve işbirliklerini geliştirdiği bilinmektedir (Dicheva, Dichev, Agre ve Angelova, 2015). Oyunlaştırmanın, öğrencilerin empati kurma, fikir oluşturma, takımlar arasında işbirliği ve beyin fırtınasını yapabilme durumlarını

deneyimlemelerine fırsat verdiği saptanmıştır (Tsalapatas, Heidmann, Pata, de Carvalho, Bauters, Papadopoulos, Katsimendes, Taka ve Houstis 2019). Buna ek olarak, sınıf içi iletişimin bir parçası olarak yazılı iletişim kurabilme ve yazma becerilerini geliştirdiklerini ifade eden öğrenciler de mevcuttur. Alanyazında oyunlaştırılmış eğitim ortamlarının, öğrencilerin yazma becerisinde yetkinlik kazanmalarına yardımcı olduğunu destekleyen birçok araştırma bulunmaktadır. Oyunlaştırmanın, öğrencilerin yazma başarısını artırdığı ve yaratıcı yazma becerilerini geliştirdiği bilinmektedir. (El Tantawi, Sadaf ve AlHumaid, 2018; Lam, Hew ve Chiu, 2018; Yavuz, Özdemir ve Çelik, 2020). Sonuç olarak, araştırma bulguları ve literatür benzerlik taşımaktadır. Bu durum, Classcraft uygulamasının, sınıf içi iletişim dinamiklerini beslediği ve öğrencilerin daha rahat iletişimde olduğu bir ortam yaratılmasında rol oynadığı şeklinde yorumlanabilir.

Dil Boyutuna İlişkin Görüşler

Tablo 6'te diğer bir boyutta, 24 katılımcının Classcraft uygulamasının sınıf içi iletişimin niteliğinin ortaya çıkarılması amacıyla sorulan soruya verdikleri yanıt dil boyutunda incelendiğinde cevapların çeşitlendiği görülmektedir. Bunlar, sınıfta kullanılan dilin açık, anlaşılır ve cesaretlendirici (f=12), ben dili(f=5), saygı çerçevesinde kullanılan dil (f=4), üslupta dikkatli olmayı gerektiren dil (f=2) ve objektif dil (f=1) olduğu yönündedir.

Classcraft uygulamasının, sınıf içinde kullanılan dil üzerine etkisinin sorulduğu soruda en çok sınıf içinde kullanılan dilin açık, anlaşılır ve cesaretlendirici (%50) olduğu ortaya çıkmıştır (f=12). Görüşmeye katılan K1, K4 ve K22 kodlu öğrenciler sınıf içinde kullanılan dilin açık, anlaşılır ve cesaret veren bir biçimde kullanıldığının altını çizmişlerdir. K1 bu konudaki görüşlerini *"Derslerde sorulan soruları cevaplarken dersi öğrenmekle birlikte amaçlardan biri puan kazanmak olduğu için konuşma dilinin daha açık ve cesaretlendirici olduğunu düşünüyorum."* şeklinde açıklamıştır.

Sınıf kurallarının oluşturulması ve bu kurallara riayet edilmesi sınıf içerisinde istenen bir durumdur. K4 kodlu öğrenci, *"Sınıf içerisinde kurallar uygulama çapında çizildiği için kurallara uyup oyunda ilerleme ve akademik olarak gelişebilmek adına iletişim sürecinde anlaşılır, cesaretlendirici ve ayrıca eğlenceli bir dil kullanılmıştır."* şeklinde ifadede bulunmuştur. Sınıf içi iletişimde önemli olan kullanılan dilin niteliği, aynı zamanda olumlu bir sınıf ortamı oluşturmaya katkı sağlamaktadır.

Eğer sınıfta kullanılan dil öğrencileri cesaretlendiren türden ise, öğrenciler beklentilerin üzerinde bir performans çizebilirler. K22 bu konudaki görüşlerini, *"Arkadaşlarım ve öğretmenim beni daha da cesaretlendirip deneyim puanı ödülü almak için daha cesaret verici bir dil kullanmaya başladılar."* şeklinde ifade etmiştir. K22, sınıfta kullanılan dilin bu manada değişiklik göstermesini, uygulamada ödül kazanma durumları ile ilişkilendirmiştir.

K18, K30 ve K31 kodlu öğrenciler, sınıf içerisinde kullanılan dilin kişinin duygu ve düşüncelerini merkeze alarak karşı tarafa ilettiği mesajların duygu yüklü olduğu ben dilinin (%20,83) gelişmesine ve yerleşmesine katkıda bulunduğunu ifade etmişlerdir. K18, iyi davranışlarda bulunmak istediği için ben dilinin kullanıldığını vurgulamıştır. K18 kodlu öğrenci bu konudaki görüşünü *"Daha çok ben dili kullanılırdı çünkü hepimiz iyi davranışlar göstermek istiyorduk."* şeklinde açıklamıştır. K30 ise suçlayıcı bir dil kullanan bir öğrencinin uygulama sayesinde ben dili kullandığını belirtmiş ve bu konudaki görüşünü *"Bir öğrenci eğer sen dilini yoğun olarak kullanıyorsa Classcraft uygulaması onun kullandığı dili ben diline ve daha anlaşılır bir dile çeviriyor."* şeklinde belirtmiştir. K31 kod isimli öğrenci ise sen dilini kullanıp arkadaşına zarar verici her türlü hareketin Classcraft uygulamasında bir karşılığının olduğunu ve bu yüzden kullandığı dil başta olmak üzere diğer davranışlarını düzeltmek durumda kaldığını ifade etmiş ve bu konudaki görüşünü *"Benim sınıfımdan yana pek bir sıkıntım yoktu. Ancak, birkaç arkadaş sen dili çok kullanıyordu ve bu şekilde konuşanlar ceza alıyordu. En sonunda da yanlışını anlayıp ben dilini tercih edip özür dileyenler oluyordu."* şeklinde açıklamıştır. Nitekim, bu bulgular ile paralellik gösteren

bir başka durum ise Rinne (1997) tarafından sınıf yönetimi üzerine yazılan bir eserde kendine yer bulmuştur. Sınıf içi etkili iletişimin tesis edilmesi bağlamında karşı tarafa iletilen mesajların duygu yüklü olması ve duyguları yansıtmasının önemli olduğunu vurgulanmıştır (s. 159). Diğer bir deyişle, iletilen mesajın duygu yüklü olması, ben dilini ifade etmektedir. Sınıf içi iletişimde ben dilinin kullanılması, tüm paydaşlara faydalı olmaktadır.

K2, K8, K9 ve K13 kodlu öğrenciler sınıf içerisinde kullanılan dilin saygı çerçevesinde (%16,67) tasarlanıp kullanıldığını ifade etmişlerdir. K2 kodlu öğrenci bu konudaki görüşünü *"Classcraft sayesinde arkadaşlarımla birbirimize karşı daha saygılı olup birbirimizi cesaretlendiriyorduk."* şeklinde ifadede bulunmuştur. K8 ise, *"Konuşma tarzları aynıydı fakat arkadaşlarımın sınıf içi kullandıkları kelimeleri özenle seçmelerini gerektirdi."* şeklinde görüş belirtip iletişimde bulundukları kişilere karşı dikkatli bir biçimde kelimeleri seçip kullandıklarını vurgulamıştır. K9 kodlu öğrenci ise, sınıf içerisindeki iletişimin, fikirlere saygılı davranılarak olası karışıklıkların önüne geçildiği bir ortam ifade ettiğini vurgulamıştır. Bu konudaki görüşlerini *"Classcraft uygulaması bu konuda herkesin birbirinin fikrine saygı duymasını sağladığı gibi sınıf içi kargaşayı önleyip herkesin görüşünü belirtmesini sağlayıp sınıfta uygun bir tartışma ortamı hazırladı ve olayların ve soruların daha basit çözüme kavuşmasını sağladı."* şeklinde özetlemiştir. Bu durumun, sınıf içi ortaya çıkan sorunların çözümü anlamında çıkış noktası olarak görülmesi önemlidir. K13 kod isimli öğrenci ise, Classcraft uygulamasının bazı öğrencilerin alaycı bir şekilde kullandığı dili revize edip saygı çerçevesinde yeniden yapılandırdığını vurgulamıştır. K13, bu konudaki görüşlerini *"Classcraft uygulaması, özellikle arkadaşlarımın kullandığı dili değiştirdi. Daha önce diğer kişilerle alay edici bir dille konuşan bazı kişiler, Classcraft sonrasında diğer kişileri incitmemeye özen gösterdiler."* şeklinde aktarmıştır. Rinne (1997), sınıf içi iletişimde kullanılan dilin kaba, yargılamayan ve suçlamayan cinsten olması gerektiğini ifade etmiştir (s. 162) . Bu durum, Classcraft uygulamasının sınıf içi iletişimde etkin bir rol oynadığını göstermektedir.

K3 ve K20 iletişimin temel ögelerinden olan dil konusunda, Classcraft uygulamasının sınıftaki öğrencilerin üsluplarına dikkat etmelerine yardımcı olduğunu (%8,33) belirtmişlerdir. K3 bu konudaki görüşünü *"Bence bu konuda etkisi var. Herkes konuşmasına ve konuşma üslubuna dikkat ediyordu."* şeklinde açıklamıştır. K20 kod isimli öğrenci ise, kaba ifadeler içeren iletişim sürecinden uzak durduklarını belirtmiştir. K20 bu konudaki görüşünü *"Bence hepimiz, kullandığımız dile derste daha çok dikkat ettik. Aşağılayıcı ve argo içeren cümlelerin kullanımını azalttık."* şeklinde belirtmiştir. Konuşmayı meydana getiren ögelerden biri olan biçem (üslup) kavramı, söyleyiş şekliyle ilgilidir. Eğer söyleyiş biçiminin, çok yavaş ya da hızlı olması, bazı sözcüklerin yerel ağızdaki haliyle söylenmesi vb. gibi durumlardan kaynaklı olumsuz biçemler ortaya çıkarsa, bu, konuşmayı olumsuz etkileyeceği gibi iletişim sürecini de sekteye uğratabilir (Demiray, 2019, s. 140). Sınıf içindeki iletişimin sağlıklı tesis edilmesi adına, Classcraft uygulaması bazı öğrencilerde üsluba dikkat etme davranışı oluşturmuş ve durumdan da kazançlı çıkacak olan yine eğitim ortamının ögelerinden olan öğrenciler olacaktır.

K17 kod isimli öğrenci Classcraft uygulamasındaki sınıf yönetimini kolaylaştıran elementler karşısında öğretmenin kullandığı dilin kendi duygu, düşünce ve sınıf yönetimi anlayışından ziyade uygulamada bulunan şekliyle ifadesini objektiflik (%4,17) şeklinde yorumlamıştır. K17, bu konudaki görüşünü *"Öğretmenin kurallarından ziyade, Classcraft uygulamasındaki kurallar izlendiği için öğretmenin dili daha objektif bir dil olmuş olabilir."* şeklinde açıklamıştır. Bu noktada, öğretmenin kurallarını arka plana atıp uygulama üzerinden oluşturulan kurallara vurgu yapılmıştır. Bu durumun da, öğretmenin kullandığı dili objektif olarak değiştirdiğini savunmuştur.

Sınıf içi iletişimde önemli bir etmen de kullanılan dilin nitelikleridir. Dil, fikirlerin oluşum ve aktarım sürecinde iletişim için oldukça önemlidir. Araştırmaya katılan öğrenciler, Classcraft uygulaması ile birlikte sınıf içi karşılıklı olarak kullanılan dilin açık, anlaşılır ve cesaretlendirici olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca, bu durum, öğretim ilkelerinden açıklık

ilkesinin bir gereğidir. Bunu yanı sıra, Pala (2005) öğretmenin, öğrenciyi cesaretlendirmesinin, sınıf yönetiminde ortaya çıkabilecek birçok problemi de önleyebileceğini savunmuştur. Benzer şekilde, Kılıç ve Aydın (2016) sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi eğilimlerini araştırdıkları çalışmasında, öğretmenlerinin çoğunluğunun iletişim esnasında, ben dili kullanmaya, nazik olmaya ve göz teması kurmaya dikkat ettiklerini belirtmiştir. Ben dili, bir davranış karşısında hissedilenleri karşı tarafa aktarma işlemidir. Bu durum neticesinde, karşı tarafa kişiliği ile ilgili değil, davranışı ile ilgili bir mesaj iletilir. Öğrenci de, sınıf içerisinde davranışlarına dikkat etme gereği hissedebilir. Bu da, sınıf yönetimini olumlu etkiler.

Dönüt / Geri Bildirim Boyutuna İlişkin Görüşler

Dönüt / geri bildirim boyutuna ilişkin sorulan sorulara ilişkin 17 görüş ortaya çıkmıştır. Bunlar, sınıf içindeki dönüt/geri bildirimlerin puan kazanma ya da kaybetme şeklinde (f=10), motive edici (f=2), isteklendiren (f=2), özgüven kazandıran (f=1), mutlu eden (f=1) ve kendini iyi hissettiren (f=1) biçimde ortaya çıktığını bildiren görüşlerdir.

Sınıf içinde veya günlük hayatta önemli yer tutan dönüt/geri bildirim konusunda Classcraft'ın etkilerinin yorumlandığı soruda ön plana çıkan görüşlerden bir tanesi de dönütlerin daha çok puan kazanma veya kaybetme şeklinde (%58,82) olduğudur. Görüşmeye katılanlardan K3, K4, K6, K13, K19 ve K30 kod adlı öğrenciler, uygulama kullanılmadan önce sözel olarak belirtilen dönütlerin uygulamadan sonra puan kazanma ya da kaybetme biçiminde olduğunu vurgulamışlar ve bu tarz dönütlerden memnun oldukları iletmişlerdir. Bu durumun da sınıf içi iletişim süreçlerine bir katma değerinin olduğu biçiminde yorumlanabilir.

K3, sınıf içinde dönüt alma ya da verme işinin uygulama üzerinden yapıldığını vurgulamıştır. K3, bu konudaki düşüncesini *"Olumlu davranışımızda puan almamız ve*

olumsuz davranışta puan kırılması bir dönüttü." şeklinde açıklamıştır. Benzer şekilde, K4 ise *"Her olumlu davranış için puan alıyoruz ve bu çok tatmin edici."* şeklinde ifade kullanıp durumdan hoşnutluğunu belirtmiştir. Öğretmenin dönüt verme işini uygulama üzerinden yapması öğrenciler üzerinde olumşu bir etki bırakmıştır.

K13 kodlu öğrenci, uygulama öncesi ve sonrası arasındaki dönüt / geri bildirim alma ve verme konusundaki farka değinerek görüşünü *"Öğretmenimin olumlu bir davranış sonucu beni tebrik etmesi, Classcraft puanımı artırma şeklinde değişti."* biçiminde ifade etmiştir. Bu noktada, öğrencinin öğretmen tarafından tebrik edilmesi bir dönüttür ve bu klasik yöntem Classcraft uygulamasına taşınmıştır.

K19 ise, *"Classcraft uygulamasının bu yönde de olumlu etkilediğini düşünüyorum. Çünkü biz sınıfta olumlu bir davranış gösterdiğimizde öğretmenimiz hem bizi takdir ediyor hem de puanımıza puan ekliyordu ve bu bizi çok mutlu ediyordu."* şeklinde görüş belirtip durumundan duyduğu memnuniyeti dile getirmiştir.

Benzer şekilde, K30 kodlu öğrenci Classcraft uygulaması öncesi ve sonrasında dönüt alıp verme konusundaki görüşlerini *"Öğretmenimiz Classcraft öncesi bize iyi yaptığımız veya kötü yaptığımız bir şey için sadece aferin derdi ya da kızardı, fakat Classcraft ile, başarılı olan bir öğrenci aynı zamanda onun puanını üst noktalara taşırken aferini de alıyordu. Aynı şekilde kötü bir şey yaptığında ise puanı diplere vuruyor ve öğretmenden durumla aynı oranda tepki alıyor."* şeklinde açıklamıştır. Aslında, Classcraft uygulaması ile değişen sadece öğretmenin öğrencisini tebrik ederken kullandığı kelimeler olmuştur. Öğretmenin, aferin demesi ve tebrik etmesi artık uygulama üzerinden puan ekleme ya da çıkartma şeklinde olmuştur.

Bu türde değişen dönüt ve geri bildirimlerin özünün, motive edici (%11,76) ve isteklendirici (%11,76) olduğunu belirten öğrencilerden K5, bu durumu *"Öğretmenimizin yaptığı geri bildirimler motivasyonumu daha çok artırıyor ve bu da beni mutlu ediyor."* biçiminde açıklamıştır. Benzer şekilde, K8 ise bu durumu *"....sadece bir soruyu bildiğimiz ya da*

beklenmedik güzel bir şey yaptığımızda puan kazanıyorduk ve bu da daha çok istekli olmamızı sağlıyordu." şeklinde açıklamıştır. Dönüt / geribildirimlerin özünün özgüven kazandıran (%5,88, f=1), mutlu eden (%5,88, f=1) ve kendini iyi hissettiren (%5,88, f=1) türde olduğunu belirten öğrencilerden K15, *"İyi oldu tabi ve öğretmenimin verdiği dönüt insanı mutlu edip teşvik ediyor…"* şeklinde belirtmiştir. K28 ise bu konudaki görüşünü *"Öğretmenimiz, bir iş başardığımızda bize daha iyisini de yapabileceğimizi inandırıyordu."* biçiminde ifade etmiştir. Öğretmeni ile olumlu iletişim süreçleri geçiren, ihtiyaçları doğrultusunda olumlu dönüt/geri bildirim alan öğrencilerin olumlu edimlerde bulunma ihtimali de artmaktadır (Demiray, 2019, s. 226).

Öğrenciler, oyunlaştırma bileşenlerinden en yaygın olarak kullanılan puan sisteminin, sınıf içi sözel dönütlerin yerini aldığını belirtmişlerdir. Dönütler, eğitim ortamlarındaki faaliyetlerdeki iletişim sürecine ait önemli bir özelliktir (Kaya, 2006). Sınıf içinde yapılan bir davranışın karşılığının oyunlaştırma uygulaması üzerinden puan kazanmak ya da kaybetmek şeklinde olduğunu vurgulamışlardır. Yapılandırıcı sınıf yönetimi yaklaşımında dönütler, performansa göre yapılandırılmalıdır. Öğrencinin sergilediği bir performansa göre puan kazanma ve kaybetme şeklinde verilen dönütler, geleneksel yaklaşımdaki dönütlerden farklıdır. Bu durumunda, sınıf içi iletişimi olumlu etkilemesi beklenmektedir. Bu tarzda verilen dönütler, iletişim kavramını etkileşime dönüştürmektedir (Yıldırım ve Dönmez, 2006). Ancak, dönütlerin etkili bir şekilde işlevini yerine getirebilmesi adına, performans hakkında bilgilendirme içermesi ve geleceği yordama anlamında yol gösterici nitelikte olması gerektiği de yapılan çalışmalarda belirtilmiştir (Elawar ve Corno, 1985; Ramaprasad, 1983; Sadler, 1989). Diğer bir deyişle, sadece ödül ve ceza şeklinde olan dönütler, alanyazında kabul görüş şekliyle, etkili bir şekilde işlevini yerine getiren olmaktan uzak konumdadır. Classcraft uygulaması ile birlikte, verilen dönütler, öğrencinin performansını ödüllendirme ya da cezalandırma şeklinde gerçekleştiğinden dolayı bu durumda, işlevini tam anlamıyla yerine getirdiği söylenemeyebilir. Buna rağmen, çalışmaya katılan öğrenciler, Classcraft uygulaması üzerinden aldıkları dönütleri, motive eden, isteklendiren, özgüven

kazandıran, mutlu eden ve kendini iyi hissettiren olarak nitelendirmişlerdir. Ancak, şu da unutulmamalıdır ki, teknolojinin gelişmesi ile birlikte, dönüt ve geribildirimlerin de hızlı ve anlık olması öğrencilerin bağlayıcılıklarını artırmakta ve sınıf iklimini olumlu etkilemektedir. Oyunlaştırma yöntemi bu konuda avantaj sağlamaktadır. Geleneksel dönütlerin yerine teknolojik dönütlere bırakması Z kuşağının sorunu olan ilgilerinin kolayca dağılması karşısında bir avantajdır. Sınıf ortamına kendisini ait hisseden öğrenciler, sınıf içi iletişimin olumlu olması noktasında da rol sahibi oldukları düşünülmektedir.

Empati Boyutuna İlişkin Görüşler

Sınıf içi iletişim ile ilgili alt problemde sorgulanan empati boyutuna ilişkin 20 görüş ortaya çıkmıştır. Sınıfın paydaşları arasındaki empati durumlarını ortaya çıkarmak amacıyla sorulan bu soruya bakıldığında uygulamanın empati kurmayı kolaylaştırdığı (f=5) ve empatinin daha çok takım üyeleri arasında (f=3) olduğu ve en çok empati, birinin uygulamada puan kaybetmesi sonucunda (f=5) deneyimlendiği ortaya çıkmıştır.

K9, K18 ve K25 kodlu öğrenciler Classcraft uygulamasının, empati kurmayı kolaylaştırdığını ifade etmişlerdir. K9 bu konudaki görüşlerini *"Classcraft, öğrencilerin birbirlerinin fikirlerini anlayıp hem empati kurmayı kolaylaştırıp hem de derste fikir çeşitliliğini sağlayıp soruları daha iyi kavramayı ve öğrencinin takım arkadaşları arasındaki bağın artmasını sağladı ..."* şeklinde açıklamıştır. K9, Classcraft uygulamasının empatiyi artırması, fikir çeşitliliği yaratması, soruların daha iyi anlaşılması ve arkadaşlar arasındaki bağın artması noktalarında faydalı olduğunu belirtmiştir.

Empati kurmak için karşı tarafında duygularını iyi anlamak gerekir. K18 bu konudaki görüşlerini, *"Sınıfımızda daha çok ben dili kullandığımız için empati kurmamız kolaylaşıyordu."* şeklinde görüş belirtmiştir. Sınıf içinde empati kurulması ile ben dilinin kullanılması arasındaki ilişki vurgulanmıştır.

Sınıf içinde empati kurulması ve yardımlaşılması, sınıf içi iletişimi güçlendirmektedir. K25 kod isimli öğrenci bu konudaki görüşlerini, *"Öğretmenimizin ya da arkadaşlarımızın empati kurması daha da kolaylaştı ve birbirimize daha çok yardımcı olmaya başladık, daha iyi iletişim kurmamızı sağladı."* şeklinde görüşünü belirtmiştir. Bu durumda, Classcraft uygulaması, sınıf içi iletişimi desteklemiş görünmektedir.

K5, uygulamanın takım üyeleri arasında empati kurulmasına katkı sağladığını düşünen öğrencilerdendir. Bu konudaki görüşlerini *"Takım içinde kendimle alakalı başarılı olduğum zaman mutlu oluyorum. Arkadaşım başarısız olursa, onu anlayıp motive ediyorum."* şeklinde belirtmiştir. Bu durumun, aynı zamanda arkadaşlık ilişkilerini de geliştirdiği söylenebilir.

Classcraft uygulamasının, empatinin bir kişinin uygulamada puan kaybettiği zaman kurulduğuna vesile olduğunu ifade eden öğrencilerden K8, bu konudaki görüşlerini *"Empati kurmayı pekiştirmenin/öğretmenin en etkili yollarından birisi gibiydi çünkü takım arkadaşlarımdan birisi çok can kaybettiğinde ölüyor ve bu tüm takımı etkiliyordu."* şeklinde belirtmiştir. Takım oyunu neticesinde alınan kötü sonuçların öğrencileri birlikte etkilemesi, empati kurmaya yardımcı olmuştur.

Benzer şekilde K13 ise *"Classcraft uygulamasından sonra arkadaşlarım daha çok empati kurmaya başladılar, bir kişinin puanı düşünce onu daha iyi anladılar çünkü bazen kendi puanları da düşüyordu."* biçiminde açıklamalarda bulunmuştur. K30 ise bu konudaki görüşlerini *"Classcraft ile birlikte öğrencinin iyi davranışlar göstermekle kalmayıp empati kurma yeteneği de gelişiyor. Mesela, bir öğrenci çarktan bir ceza aldığı zaman ona gülmek yerine onunla empati kurmayı öğretiyor Classcraft."* şeklinde belirtmiştir. Sınıf ortamında empatinin tesis edildiği ve hissedildiği bir durumda, öğretmen öğrencisini daha iyi tanıma fırsatı elde eder (Demiray, 2019, s. 226). Günümüzde, öğretmen rolünün bilgiyi aktarandan, rehberlik edene doğru değiştiği ortamda, rehber olarak bir öğretmenin öğrencinin bireysel yeteneklerini tanıması eğitim ortamlarında başarının anahtarı olarak karşılık

bulabilmektedir. Bu durumdan hareketle, Classcraft uygulamasının empati kurmayı kolaylaştırdığı biçimindeki öğrenciler arasındaki algının, sınıf yönetimine yansımalarının olumlu olduğu söylenebilir.

Empati konusuna anılan olumlu görüşlerin yanı sıra Classcraft uygulamasının sınıf içinde empati kurma konusunda herhangi bir etkisi olmadığını düşün kesim de mevcuttur (f=7). Bunlar arasında K22 bu konudaki görüşlerini *"Bana göre Classcraft empati duygusu kazanmaktan ziyade derse teşvik edici bir uygulama olduğu için empatiyi geliştirdiğini pek söyleyemem."* biçiminde ifade etmiştir. Benzer biçimde K26 ise *"Bu uygulamanın yoğunlaştığı ve elde etmeye çalıştığı kazanım, bireyin dersi daha iyi anlama ve derse daha etkin katılımıyla ilintili olduğundan dolayı uygulamanın empati hakkında bireye kazandırdığı bir değer olamaz."* şeklinde görüş belirtmiştir. K31 ise uygulama kullanılmadan önce de arkadaşlar arasında empati kurulabildiğine vurgu yapıp *"Bence uygulama olmasa da eminim ki hem arkadaşlarım hem de öğretmenim empati kurabilirdi. Ki zaten uygulamayı okulun ilk zamanlarında kullanmıyorduk ve empati çok güzel kurulabiliyordu."* şeklinde görüşlerini iletmiştir. Demiray (2019), kişinin kendine odaklanmasının, dinleme ve empati kurma becerilerine ket vurduğunu belirtmiştir (s. 124). Classcraft uygulamasının, empati kurma becerilerini geliştirmediğini söyleyen (f=7) öğrenci kesimi için bu durum göz önünde bulundurulup yorumlanması gerekmektedir.

Sınıf içi iletişim davranışları arasında empati kavramı önemli bir yer tutmaktadır. Empati, bireyin, diğerlerinde gözlemlemiş olduğu durumlar karşısındaki tepkisine verilen isimdir (Davies, 1983). Empatinin, kişiler arası iletişimi kolaylaştırdığı bilinmektedir (Özbek, 2004). Bu araştırmada, öğrenciler, uygulama sayesinde daha rahat empati kurduklarını belirtmişlerdir. Alanyazında, bu bulguyu destekleyen çalışmalar bulunmaktadır (Belman ve Flanagan, 2010; Ramesh vd., 2018; Tsai ve Kaufman, 2009; Vannini vd., 2011). Sonuç olarak, empati sürecinin olumlu deneyimlenmesi, sınıf içi iletişim sürecine bir katma değer oluşturmakta ve sınıf içi iletişim sürecini desteklemektedir.

Aktif Katılım Boyutuna İlişkin Görüşler

Classcraft uygulamasının sınıf içi iletişim alt problemi ile ilgili aktif katılım boyutuna ilişkin sorulan sorunun analizi sonucunda 32 görüş ortaya çıkmıştır. Bunlar arasında, Classcraft uygulamasının derse aktif katılıma etkisinin olduğunu (f=28) ve olmadığını (f=3) düşünen katılımcılar vardır. Classcraft uygulamasının hangi özelliğinin derse aktif katılıma etkisi olduğu soruluğunda, puanlama sistemi (f=20), eğlenceli olması (f=5), liderlik tablosu (f=4) ve rekabet ortamı (f=3) görüşleri toplanmıştır.

Derslere aktif katılım gösterme, sınıf içi iletişim ile ilintili bir durumdur. Sınıfta kullanılan dilin olumlu olduğu, öğrencilerin birbirine karşı saygı çerçevesinde iletişim içinde olduğu bir ortamda beklenen bir durumdur. Classcraft uygulamasının derse aktif katılımı artırdığı noktasında görüş belirten öğrenciler arasından K1, K5, K9, K10 ve K13, uygulamanın aktif katılımı teşvik ettiğini bildirmişlerdir. Söz konusu ifadeler şöyledir:

Öğrenciler arası rekabet, zaman zaman onları aktif hale getirmeye sebep olmuştur. K1, bu konudaki görüşlerini *"Puan kazandıkça savaşçımızı geliştirebildiğimiz için ve savaşçı seviyesi olarak sınıftan geri kalmak istemediğimiz için derse daha aktif katılmaya ve yapılan çalışmalardan daha olumlu sonuç çıkarmaya ve derse daha aktif katılmaya teşvik ettiğini düşünüyorum."* şeklinde açıklamıştır. Yani, aktif katılımın sebebini öğrencilerin birbirlerinden geri kalmamalarına bağlamıştır.

Öğrencilerin takdir edilmesi onları motive etmektedir. K5 bu konudaki görüşlerini, *"Evet ediyor. Yaptığımız çalışmalarda sonuçta başarımızın ödüllendirilmesi o dersi daha keyifli yapmamızı sağlıyor."* şeklinde belirtmiştir. K5, başarılarının ödüllendirilmesi ile aktif katılım arasındaki ilişkiyi ön plana çıkarmıştır.

Sınıf içerisinde birbiri ile bağlanıtılı birçok edim bulunmaktadır. Bunlar, silsile yolu ile birbirini izleyen süreçlerdir. K9 bu konudaki görüşlerini *"Clascraft derse aktif katılmamı*

sağladı çünkü soruları çözünce puan kazanmak derse daha çok odaklanıp görüş belirtmeyi sağlayıp öğrencilerin akademik gelişimi artırıp aktif katılımı teşvik eder. Ve sınıf içi başarısını ve fikir çeşitliliğini artırıp öğrencinin derse katılımını artırır." şeklinde belirtmiştir. Uygulama üzerinden puan kazanmak, derse odaklanmayı ve bu sayade herhangi bir tartışma ortamında fikir belirtmeyi ve bu durumun da derste fikir çeşitliliğini sağladığı silsile yoluyla birbirini izleyen durumlardır.

Derste gerçekleştirilen olumsuz bir davranış sadece öğretmeni değil tüm sınıf etkilemektedir. K10 bu konudaki görüşlerini, *"Evet, derse katılımımı teşvik etti. Çünkü derste başka bir şeyle ilgilenirsek, arkadaşlarımızın dikkatini dağıtırsak, derse katılmazsak HP(sağlık puanımız) kırılıyordu. Bu yüzden sınıftaki herkes derse katılıyor ve aktif bir şekilde dersi dinliyordu."* biçiminde belirterek desteklemiştir. Öğrenciler, puanlarının azalmaması için olumlu davranışlar göstermeye ve aktif katılmaya özen göstermişlerdir.

Öğrenciler, derste olumlu bir davranış neticesinde beklenti içerisine girerler. K13 ise bu konudaki görüşlerini *"Classcraft uygulaması, derse aktif katılımımı önemli ölçüde artırdı. Classcraft'ın derse katılımı artırmadaki etkisi, derse katılmamanın, Classcraft'ta hiçbir ilerleme sağlayamamaya neden olması olabilir."* şeklinde açıklamıştır. Ancak, öğrenciler, beklentilerinin aksine bir durum ile karşılaştıklarında ise, bazı edimlerde geri adım atabilmektedirler. Bu konuda, uygulama üzerinde ilerleme sağlayamamak, bazı öğrenciler için bir tehdit unsuru olmakta ve sonucunda olumlu edimler geliştirmelerine olanak sağlamaktadır.

Olumlu görüşlerin yanı sıra Classcraft uygulamasının bu konuda herhangi bir etkisi olmadığını düşünen öğrenciler de mevcuttur. Bunlardan K6, *"Derse her zaman katılıyordum o yüzden benim üzerimde pek etkisi olmadı."* şeklinde, K3 *"Bence beni etkilemedi çünkü ben çok söz almaktan hoşlanmıyorum sadece bana sorulduğunda cevap vermeyi tercih ediyorum."* şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Uygulamanın derse katılımı teşvik etmesinin detayları incelendiğinde 4 farklı özelliğin ön plana çıktığı görülmektedir. Bunlar, puanlama sistemi (f=20), eğlenceli olması (f=5), liderlik tablosu (f=4) ve rekabet ortamı (f=3)'dır.

Classcraft uygulamasının derse aktif katılımı teşvik etmesinin en önemli nedeni olarak ön plana çıkan puanlama sistemi hakkında görüş belirten öğrenciler arasında K4, K14, K18, K20 ve K30 da bulunmaktadır. Bu kişilerin görüşleri sırasıyla;

Puanlama sistemi sayesinde, öğrenciler derse aktif katılmışlardır. K4, *"Kesinlikle, en çok puanlama sistemi beni teşvik etti. Çünkü puanlar ile hem kişisel hem de takım olarak sıralama yapılıyor ve aynı zamanda takım arkadaşlarıma yardım etmemi sağlıyor. Bu şekilde yarış içinde olmak beni hırslandırıyordu."* şeklinde açıklama yaparak takımlar arası sıralama tablosunun kendisi için bir yarış anlamında olduğunu ve bu durumunda öğrenciyi daha da hırslandırdığını ifade etmiştir.

Oyunda ilerleme sağlayan öğrenciler, devamında ilerleme neticesinde bazı ödüller alabilmektedir. K14 bu konuda, *"Beni teşvik etti çünkü deneyim puanı kazanıp seviye atlayabiliyorduk. Seviye atlayınca da kostümler, evcil hayvanlar vb. şeyler alabiliyorduk."* şeklinde açıklamada bulunmuştur. Bu durum neticesinde öğrenciler, bir sonraki ödülü merak etmekte ve ödülü kazanabilmek için derse aktif katılım göstermektedir.

Bir davranış neticesinde bir karşılık alınacağını bilmek bazen insanları motive etmektedir. K18, bu konudaki görüşlerini *"Deneyim puanı özelliği benim derse katılımımı önemli derecede artırdı."* şeklinde açıklamıştır. Oyunda ilerleyebilmek için öğrenciler deneyim puanına ihtiyaç duymakatadır. Bu puanı kazanabilmek adına derse daha aktif katıldıklarını belirtmiştir.

Sınıf ortamında kendini ifade etmek öğrenciler arasında önemli bir durumdur. Her öğrenci, topluluk önünde kendini rahat ifade edemeyebilir. Ancak, K20, bu konuda *"Kesinlikle teşvik ettiğini düşünüyorum. Sağlık puanı (HP) ve deneyim puanı (XP) kazanıp kaybetme özellikleri sayesinde derse katılmamız arttı. Mesela, bu uygulamadan önce bir soruya en*

fazla 5 kişi parmak kaldırırken, bu uygulama sayesinde neredeyse tüm sınıf, yanlış söyleme korkusu olmadan, parmak kaldırmaya başladı." şeklinde beyanda bulunarak, kendini ifade etmek isteyen öğrencilerin sayısındaki artışa dikkat çekmiştir.

İçsel motivasyona sahip öğrencilerin, bu kaynağı kolaylıkla tükenmez. Ancak, zaman zaman öğrenciler bir edimde bulunmak için kendilerinde o gücü göremeyebilirler. K30 bu konuda, *"Classcraft uygulaması öğrencinin alacağı puanla hırslanmasını sağlayıp onun derse katılımını 2 kat artırıyor. Örneğin, yüklü puan ödüllü bir grup çalışması var. Öğrenciler kendilerini motive edip soruları daha iyi cevaplıyor."* şeklinde görüş belirtmiştir. Classcraft uygulaması, öğrencilerin kendi kendisini motive etmesine yardımcı olmuştur.

Aktif katılımın nedeni olarak gösterilen bir diğer özellik ise eğlenceli olması (f=5)'dır. K11, K21, K25 ve K29 bu konudaki görüşleri şöyle belirtmişlerdir:

Öğrencilerin derste eğlenmesi, birçok manada sınıfa katma değer sağlar. Sınıf içi iletişim, akademik başarı, aktif katılım, olumlu sınıf iklimi konularında yardımcı olur. K11, bu konuda *"Evet etti çünkü bu oyun bana eğlenceyle dersi de aşıladı. Dersi eğlenerek geçirmem daha çok aktif katılmama yardımcı oldu."* şeklinde görüş belirtmiştir. Benzer şekilde, K21: *"Eğlenceli ve cazip geldiği için dersi zevkli kıldı ve katılıma teşvik etti."* şeklinde görüş açıklamıştır. Bu öğrencilerin, dersi eğlenceli bulmaları, onları aktif katılım sağlamaya teşvik etmiştir.

K25 kodlu öğrenci, hırslı bir kişilik yapısı olmamasına rağmen oyun içinde hırslandığını ve daha çok soru cevaplamak uğruna derse daha aktif katıldığını belirterek, *"Teşvik etti çünkü beni motive ediyordu her deneyim puanı kazandığımda daha fazla kazanmak, daha çok soru cevaplamak istiyordum. Bunu hırslı biri olmamama rağmen yapıyordum. Aynı zamanda da eğlenceli olduğu için dersler daha eğlenceli geçiyordu."* şeklinde görüş belirtmiştir. Öğrenci, derslerde eğlendiğini belirtmiş ve bu durumun da derslere karşı ön yargıların kalkmasına yardımcı olduğu düşünülmektedir. Benzer şekilde, K29, *"Classcraft*

uygulaması derse aktif katılımımı teşvik etti. Eğlenceli olması derse aktif katılmama yardımcı oldu." şeklinde görüş belirtmiştir.

Uygulamanın, bir diğer önemli özelliği liderlik tablosudur. Oyunlaştırma elementlerinden biri olan liderlik tablosu sayesinde birçok öğrenci derse aktif katılım sağladıklarını belirtmişlerdir. Liderlik tablosunda kendilerine ve takımlarına ait sıralamayı görebilmek öğrencileri bir rekabet ortamına sokmuş ve daha iyisini yapabilmek adına çabalamalarına vesile olmuştur. Bu konuda görüş belirtenler, K4, K7 ve K28 sıralamada kendilerini üst sıralarda görmenin katılımlarını teşvik ettiğini bildirmişlerdir. Görüşler, sırasıyla şöyledir:

Oyunlaştırma uygulamalarını takım çantasından bulunan bir diğer önemli özellik liderlik tablosudur. Liderlik tablosunda, hangi öğrencinin ya da hangi takımın, sınıf içinde hangi sıralamada olduğu görülebilmektedir. K4, bu konudaki görüşünü *"Kesinlikle, en çok puanlama sistemi beni teşvik etti. Çünkü puanlar ile hem kişisel hem de takım olarak sıralama yapılıyor ve aynı zamanda takım arkadaşlarıma yardım etmemi sağlıyor, bu şekilde yarış içinde olmak beni hırslandırıyor."* şeklinde belirtmiştir. K7 ise *"Evet etti çünkü doğru cevaplar verince XP kazanıyorduk ve sıralamamız yükseliyordu."* biçiminde açıklamada bulunmuştur. Benzer şekilde, K28 ise *"Tabii ki de teşvik etmişti. Hatta, en çok olumlu yönde etkilediği şey diyebilirim. Gruplar arasında ders içi etkinlikler sırasında 'Birinci olmalıyız' şeklinde hırslanarak, elimizden geleni yapmamızı sağlıyordu. Bu da derse aktif katılımımızı artırdı."* şeklinde görüş belirtmiştir. Bu görüşlerden hareketle, uygulama üzerinden liderlik tablosunun görünmesi, öğrencileri hırslandırmış görünmektedir. Öğrenciler, daha fazlasını yapıp tabloda üst sıralalara çıkmak için aktif katılımlarını sürdürmek zorunda kalmışlardır.

K4, K19 ve K26 aktif katılımlarını destekleyen bir diğer özelliğin uygulamanın oluşturduğu rekabet ortamı olduğu noktasında görüş belirtmişlerdir. Görüşler şöyledir:

Sınıf içinde oluşan rekabet ortamının her zaman iyi bir şey olmadığı söylenebilir. Aşırı rekabet ortamının oluşması, öğrencileri dersten soğuma ile karşı karşıya bırakabilmektedir. K4, bu konudaki görüşlerini, *"... puanlar ile hem kişisel hem de takım olarak sıralama*

yapılıyor ve aynı zamanda takım arkadaşlarıma yardım etmemi sağlıyor, bu şekilde yarış içinde olmak beni hırslandırıyor." şeklinde belirtmiştir. K19, *"Evet, teşvik etti. Classcraft uygulaması sınıf içerisinde rekabet ortamı oluşturmasıyla bizim derse katılmamıza büyük ölçüde katkı sağladı."* şeklinde görüş belirtmiştir. Görüşlerin birleştiği nokta, uygulamanın sınıf içerisinde rekabet ortamı yaratmasıdır. Ancak, görüşlerden anlaşılıyor ki, rekabet ortamı aşırı kaçmamıştır. Bu da, öğrencilerin derse aktif katılımlarını artırmıştır.

Classcraft uygulamasındaki takımlar üstlendikleri görevler neticesinde doğal olarak rekabet ortamına girmektedirler. K26, bu konuya ilişkin olarak *"Uygulamanın oluşturduğu her takımın, kendisine bir görev verilmesiyle sınıf ortamında başlatılan tatlı bir rekabetin öğrencilerin dersi dinlemesine ve derse daha aktif katılmasına katkı sağlamaktadır."* şeklinde söylemde bulunmuştur. Buradan hareketle, rekabet ortamının, öğrencileri derste aktif kıldığı söylenebilir.

Derse aktif katılım, olumlu bir sınıf iklimi ve iletişimi açısından öneme sahiptir. Nitekim öğrencilerin büyük çoğunluğu Classcraft uygulamasının onları derse aktif katılıma teşvik ettiğini belirtmiştir. Sırakaya (2017) da oyunlaştırılmış tersyüz sınıf modeline göre öğrenci görüşlerini incelediği çalışmasında benzer bir sonuç bulmuştur. Araştırmaya katılan öğrenciler, sınıf içi iletişim sürecine aktif katılım sağladıklarını, tartışmalara daha aktif ve istekli olarak katıldıklarını bildirmişlerdir. Classcraft uygulamasının, puanlama sistemi, eğlenceli olması, liderlik tablosu ve rekabet ortamı oluşturması aktif katılımın sebepleri arasında gösterilmektedir. Alanyazında, oyunlaştırma bileşenlerinden puan ve liderlik tablosu ile ilgili çalışmalar mevcuttur. Ibanez, Di-Serio, Delgado-Kloos'un (2014) yürüttükleri çalışmada, öğrencilerin bağlayıcılıkları anlamında liderlik tablosunun oyunlaştırma için cazip olmadığı belirtilmiştir. Alanyazındaki oyun bileşenlerinin incelendiği çalışmalarda genelde farklı sonuçlar ortaya çıkmaktadır. Bunun sebebi olarak ise, bireysel farklılıklar ve oyunlaştırılmış ortam olarak düşünülebilir (Hamari, Koivisto ve Sarsa, 2014; Ibanez ve diğ., 2014). Bu çalışmada, liderlik tablosu ve puan gibi bileşenlerin

öğrencilerin aktif katılımını desteklediği bulunmuştur. Bunun yanı sıra, öğrenciler Classcraft uygulamasını eğlenceli olması ve rekabet anlayışını desteklemesi yönünden aktif katılımları üzerinde etkisi olduğunu belirtmişlerdir. Ancak, rekabet ortamı oluşturması konusunda dikkat edilmesi gerektiğini bildiren çalışmalar da bulunmaktadır çünkü aşırı rekabet bazı öğrenciler için dersten soğuma sebebi olabilir (Hanus ve Fox, 2015). Dolayısıyla, burada bireysel farklılıkların önemi tekrar belirginleşmektedir. En doğru yaklaşımın, iş birliği ve rekabet durumlarının birlikte kullanılması gerektiğini bildiren çalışmalar (Li, Dong, Untch ve Chasteen, 2013) bu yolda ışık tutmaktadır. Bu araştırmada, sınıf iklimi alt probleminde ortaya çıkan durum, literatüre katkı sağlamaktadır. Sınıf içi dayanışma ve rekabet durumlarının neredeyse eşit bir şekilde sınıf ikliminde görüldüğü ortaya çıkmıştır. Bu da, sınıf içi iletişim ve sınıf iklimine pozitif yansıdığı görülmektedir. Özetle, ders içi aktif katılımın Classcraft uygulaması vasıtasıyla pekiştirildiği görülmektedir. Bu durumun da, sınıf içi iletişim sürecine olumlu yansıması olduğu düşünülmektedir.

İşbirlikçi Çalışma Boyutuna İlişkin Görüşler

Tablo 6 incelendiğinde bu boyuta ilişkin 22 görüş bildirilmiştir. Classcraft uygulamasının tabiatında olan işbirlikçi çalışma özelliği neticesinde öğrencilerin elde ettiği kazanımlar noktasında görüşler, sosyal beceriler geliştirme (f=8), olumlu bağlılığa sahip olma (f=7), bireysel sorumluluk alma (f= 6) ve takım arkadaşları arasında eşit başarı fırsatı (f=1)'dır. Bu durum paralelinde, sınıf içi iletişim konusunda, işbirlikçi çalışmanın iletişim sürecine katma değer sağladığı bilinmektedir (Arslan ve Engin, 2021). Diğer bir deyişle, eğitim ortamlarında düzgün yapılandırılmış iletişim ağının, öğrenciler arasındaki işbirliğini pekiştirdiği düşünülmektedir.

K4, K7, K10, K13, K18 ve K25 kodlu öğrenciler, Classcraft uygulamasının kullanıldığı derslerde takımlar halinde çalışmalar yapmanın kendilerinin sosyal becerilerini geliştirdiğini vurgulamışlardır. İletişim sürecinde, sosyal becerilerinin önemi büyüktür. Öğrencilerin bu

yönde gelişim göstermesi, Classcraft uygulamasının sağladığı yararlardan biri olup sınıf içi iletişimi beslemiştir.

Grup içindeki ortak karar alma süreci işbirliğinin bir göstergesidir. K4, bu konuya ilişkin olarak, *"Sınıfta bir etkinlik yapılıyorsa takım içindeki her birey fikrini birbiri ile paylaşıyor ve en son ortak bir karar alınıyor ve o cevap kaydediliyor, bu da bizim kaynaşmamızı ve iş birliğinde olmamızı sağlıyor."* şeklinde yorumda bulunmuştur. Ortak karar alma sürecinin bu şekilde işlemesi, takım üyeleri arasındaki kaynaşmaya olumlu katkı sağlamış ve işbirliğini artırmıştır.

Herhangi bir edimin sonucunda bir karşılık almak, insanları daha iyisini yapmaya teşvik etmektedir. K7, bu konuda, *"İşin ucunda ödül olunca insan elinden gelenin en iyisini yapmaya çalışıyor. Bu yüzden, yaptığımız çalışmaları birbirimizi dinleyerek hep en iyi şekilde yapıyorduk, bu da tabii ki de iş birliğini ön plana çıkartıyordu."* şeklinde görüş belirtmiştir. K7, işbirliğini ön plana çıkaran bu durumun aynı zamanda öğrenciler arasında dinleme becerilerinin de geliştiğini vurgulamıştır.

Grup arasında uyum yakalamak ve bu uyumun düzeyini korumak ve sürdürmek grup dinamikleri açısından önemlidir. K10, bu konuda *"Grup çalışması yaparken herkes o soruyla ilgili fikrini belirtiyor, birbiriyle fikir alışverişinde bulunuyordu. Tabi ki, her şeyde olduğu gibi görüş ayrılıkları da yaşanıyordu ama birlikte ve uyumlu çalışmamıza katkı sağlıyordu."* şeklinde konuşmuştur. Burada önemli olan, grup arasında anlaşmazlıkların yapıcı bir şekilde çözüme bağlanmasıdır. Uyumlu ve işbirliği içinde çalışmak, öğrencilerin yararına olan durumlardandır.

Grup üyelerinin birbirine destek olması, amaçların gerçekleşmesi adına önemlidir. K13, bu konuda, *"Classcraft'ta oyuncular birbirlerine yardım etmek ve olumsuz davranışlar yapıldığında uyarmak zorundadırlar. Mesela, aynı takımdaki kişiler İngilizce dersi öncesinde, takım üyelerine ders materyallerini getirmeyi unutmamasını söylerler. Çünkü o kişinin kitabını getirmemesi, takımca yapılacak bir etkinlikte tüm takımın ödül kazanmasını*

engelleyebilir." şeklinde ifadede bulunmuştur. Yani, grup üyeleri arasında takım ruhunun geliştiği ve ortak bir amaç etrafında toplandıkları görünmektedir.

Öğrenciler arasında sosyal etkileşim süreçlerinin yapılandırılması, dersin amaçlarına ulaşmasında önemli bir rol oynar. K18 bu konuda, *"İş birliği olarak önemli derecede katkıda bulundu çünkü öğretmenimizin yapmış olduğu dörtlü gruplar bizim hem birbirimizle kaynaşmamız hem de grup halinde düşünmemizi sağladı."* şeklinde görüş belirtmiştir. K25 ise bu konuda *"Herkesin en azından ortaya bir fikir atmaya çalışması, gruptaki kişi ya da kişilerle iyi geçinemesek bile ... birbirimizin kararlarına saygı duymamız ilk önce fikirlerimizi söyleyip en sonunda ortak bir şekilde karar vermemizden dolayı uygulamanın birlikte çalışmamızı olumlu etkilediğini düşünüyorum."* şeklinde açıklamalarda bulunmuştur. Bu görüşler, Gülay'ın (2008) beden eğitimi dersindeki iş birlikçi etkinliklerin, öğrencilerin sosyal becerileri üzerine etkisini incelediği araştırmasındaki bulgular ile benzeşmektedir. Benzer şekilde, Arslan ve Zengin'de (2016) işbirlikçi öğrenme yönteminin öğrencilerin sosyal becerileri üzerine olumlu katkılarından söz etmişlerdir.

İşbirlikçi çalışma neticesinde elde edilen bir diğer kazanım ise olumlu bağlılığa sahip olmadır (f=7). Olumlu bağlılık, grup içindeki üyelerin kendi başarısını, grubun başarısından üstün tutmaması olarak tanımlanabilir. Öğrencilerin, olumlu bağlılığa sahip olması, küçük gruplardan sınıfın bütününe yayıldığında silsile yolu ile iletişim sürecinden başlayarak akademik ve davranışsal gelişime kadar olumlu etkileyecektir. Görüşmeye katılan öğrencilerden K1, K11, K14, K20 ve K28 Classcraft uygulaması aracılığıyla sınıf içi iletişimde önemli bir yer tutan işbirlikçi çalışma gruplarından en çok gruba ve sınıfa karşı olumlu bağlılık hissettiklerini açıklamışlardır. Bu bulguyu alanyazında destekleyen araştırmacılardan Abiola (2014), işbirlikçi yaklaşımın sergilendiği ortamlarda, iletişim başta olmak üzere analiz ve sentez yetileriyle beraber yaratıcı ve eleştirel düşünme becerilerinin de arttığını belirtmiştir. Araştırmada, bu konuda ortaya çıkan görüşler şöyledir:

K1, bu konuda *"Takım olarak çalıştığımız için takım ruhunu geliştirdiğimizi düşünüyorum."* şeklinde görüş belirtmiştir. K11 ise, *"Classcraft bir takım oyunu olduğu için takımca oynamayı ve hareket etmeyi öğrendik. Bu da, elbette, derste daha çok uyum içinde çalışmamıza yardımcı oldu."* biçiminde açıklama yapmıştır. K14, bu konuda *"Grup olarak kazanırsak, toplu olarak yüksek miktarda deneyim puanı (XP) alabiliyorduk o yüzden grup olarak daha çok çalışıyorduk."* şeklinde açıklamada bulunarak başarının anahtarının herkesin sorumluluk alarak birlikte mücadele ettiğine vurgu yapmıştır. Bu durum, grup için olumlu bağlılığın varlığına işarettir. Benzer şekilde, K20, *"Classcraft uygulamasında kendi içimizde gruplarımız vardı ve bu gruplarda takım çalışması çok önemliydi. Eğer takım olarak bir şeyler yapmazsak, deneyim puanı (XP) kazanamıyorduk. Bu sayede takım çalışması ve işbirliği yapmayı öğrendik."* biçiminde görüş belirtmiştir. K20 kodlu öğrenci, grubun başarısının önemini bu şekilde vurgulamıştır. K28 ise, *"Grupça hareket etme gibi olumlu duyguları kazanmamızda katkısı vardır. Yani grup olmamız sayesinde, sadece kendimizi düşünmek gibi düşüncelerin yanlış olduğunu kavramamızı sağlamıştır. Takım ruhu, birlikte çalışma gibi özelliklerimizin gelişmesinde de büyük katkısı vardır."* biçiminde açıklamalarda bulunmuştur. İşbirlikçi çalışmada en temel öge olan olumlu bağlılık ögesi, Classcraft uygulaması sayesinde öğrencilerde gözle görülür biçimde farkındalık oluşturmuştur. Katılımcılar da, bu durumu ifade etmiştir. Bu durumun, sınıf içi iletişim sürecine katkı sağladığı, öğrencilerin sorumluluklarını büyük ölçüde yerine getirdiği ve başarı duygusunu deneyimledikleri açıklamalarda belirgin bir şekilde göze çarpmaktadır.

K2, K5, K6, K19, K27 ve K31 kodlu öğrenciler, Classcraft uygulamasının grup içinde bireysel sorumluluk almak ve yerine getirme davranışlarına etkisi olduğunu belirtmişlerdir. İşbirlikçi öğrenmede amaçlardan biri de, takım üyelerinin üzerine düşeni yaparak ortak amaçlarına ulaşmada birbirlerine yardımcı olmalarıdır (Açıkgöz, 1992, s.174). Benzer şekilde, bazı oyunlar, oynayanları ortak bir amaç etrafında toplar ve bir hedefe ulaşmak için işbirliği yapmaya teşvik eder. Bu durumun da, iletişim ortamının oluşmasına katkı sağladığı söylenebilir (Lee ve Hoadley, 2007; Simkova, 2014). İşbirlikçi öğrenme ortamında, bireysel

sorumluluk alma ve bunu yerine getirme grubun başarısına yansıdığı kadar süreç içinde iletişim becerilerini de artırmaktadır. Bu doğrultudaki görüşler şöyledir:

Grup üyelerinin, belli başlı sorumlulukları vardır. Bunlar arasında, takım arkadaşlarının uygulama üzerinden puan kaybetmeye neden olabilecek hal ve hareketlerden kaçınmalarına yardım etmeleri de söz konusudur. K2 bu konuda, *"Classcraft sayesinde takımlarımız olduğu için takım arkadaşlarımıza yardım edip onların puan kazanmasını sağlıyor ya da puan kaybetmesini önlüyorduk. Bu da iş birliğimizi artırıyordu."* şeklinde açıklamalarda bulunmuştur. Bu sayede, bazı kişilerin sorumluluklarını yerine getirmemesinden kaynaklı puan kaybının önüne geçmiş olmaktadırlar.

Bireysel sorumluluk alma, bir görevi bitirmek için yardımlaşma durumlarını ifade eder. K5, bu konuda, *"Classcraft uygulaması sınıf içi etkinliği olumlu yönde etkiliyor. Örneğin; Etkinlikleri yaparken arkadaşlarımla dayanışma halinde ve alacağımız puanları hesaplayarak başarıyı hedefliyoruz."* şeklinde açıklamalarda bulunarak birbirlerinin öğrenme süreçlerine katkıda bulunduklarını vurgulamıştır.

K6, *"Takım olarak çalışmamızı ve bu şekilde zorlukların üstesinden gelmemizi eğlenceli kılmıştır."* biçiminde görüş bildirmiştir. K19 ise, *"Classcraft uygulaması takım halinde çalışmamızı olumlu etkilediğini düşünüyorum. Çünkü ders içi verilen bazı görevleri, takım halinde yapmamız gerekiyordu ve bu görevler iş birliği içinde birbirimize yardım ederek çalışmamıza katkı sağladığını düşünüyorum."* şeklinde açıklama yaparak grup içindeki yardımlaşmanın önemine değinmiştir. Gruplarının başarısını artırmak için üzerlerine düşeni, bireysel sorumluluk alarak ve birbirlerinin öğrenmeleri yardımcı olarak yaptıklarını ifade etmiştir. Bu durumu, tabiatıyla, iletişim sürecinden ayrı düşünmemek gerekir. Classcraft uygulaması ile öğrencilerin birlikte çalıştığı durumların sayısı artırmıştır. Nitekim K27 bu konuda *"Sınıfta yaptığımız etkinliklerde hep birlikte çalışmamıza yardımcı oldu, işlediğimiz kitaptaki etkinliklerde ve verilen ödevlerde olabildiğince birlikte çalışmaya dikkat ediyorduk."* şeklinde görüş belirtmiştir. K31 ise, *"Mesela gruplarımız vardı ve bazı*

çalışmalarda bu gruplarla takım olarak çalışıyorduk ve iş birliği içindeydik. Örneğin, kitapta bir etkinlik oluyordu ve gruplar olarak o etkinliği birlikte yapıyorduk." şeklinde görüş belirterek, bireysel sorumluluk almanın grup içi yardımlaşma sürecine olumlu katkı sağladığını vurgulamıştır.

Sınıf içi iletişim sürecinde işbirlikçi çalışma boyutunda son olarak bir katılımcı (K8), uygulamanın herkes için eşit başarı fırsatı sunduğunu vurgulamıştır. Grup içinde, herkesin kendisinden bir şey katarak sonuca gidildiğini vurgulayan K8, bu konudaki görüşlerini *"...takımda herkes birbirine yardım edip hızlı bir şekilde çözmeye çalışıyordu, herkes bildiği bir şeyleri katarak birbirine yardımcı oluyordu."* biçiminde açıklamıştır. Burada, herkesin yeteneği ölçüsünde görevlere katkı sağladığını vurgulamıştır.

İlköğretimin temel amaçlarından bir tanesi olan öğrencilerde sosyal becerilerin geliştirilmesi (Çubukçu ve Gültekin, 2006) iletişim sürecinde önemli bir kazanımdır. Sınıf içinde, öğrencilerin sosyal açıdan kabul görmüş davranışlar sergilemesi sınıf içi iletişimi beslemektedir. Bunun dışında, sosyal becerilerinin gelişmiş olması sadece sınıf içi iletişim süreci için değil, aynı zamanda akademik ve mesleki hayatlarında da oldukça önemlidir (Durualp ve Aral, 2010). Bu sebeple, sosyal beceri geliştirme eğitimlerinin, oyun ile güçlü bir şekilde verilebildiğini belirten çalışmalar mevcuttur. Çocuklar, oyunların özünde var olan çeşitli sosyal becerileri, farkında olmadan oyun oynarken öğrenirler (Darwish, Esquivel, Houtz, Alfonso, 2001; Swindells ve Stagnitti, 2006). Benzer şekilde, oyunlaştırma uygulaması Classcraft ile öğrenciler, sosyal becerilerinin geliştiğini vurgulamıştır. Bu durum, literatür ile benzerlik göstermektedir.

Grup çalışmalarının hedefe ulaşması adına grup üyeleri arasında olumlu bağlılık, önemli olarak görülmektedir. Sıkı bir iletişim ise, grupların hedeflerini benimsemesi yolunda kolaylık sağlamaktadır. Yönetim ve organizasyon alanında Boom ve Arumugam (2006) tarafından yapılan bir çalışmada, çalışanların örgütsel bağlılıklarının, çalışanlar ve yöneticiler arasındaki iletişim arttıkça, geliştiğini bildirilmiştir. Öğrenciler, Classcraft

uygulaması ile olumlu bağlılıklarının arttığını bildirmişlerdir. Bu durum, alanyazındaki çalışmalar ile uyumludur. Diğer bir deyişle, öğrenciler arası sıkı işbirliği, sınıf içi iletişimi desteklemektedir.

Okulların, bireylerin sorumluluk alma davranışlarını geliştirmeleri üzerinde önemli bir etkisi vardır (Babadoğan, 2003). Sınıf içinde ise, aktif katılımın fazla olduğu ve demokratik yansımaları olan sınıflarda, öğrencilerin daha fazla öğrenme sorumluluğu alabildikleri bilinmektedir (Cook-Sather ve Luz, 2015). Bu araştırmanın bulguları arasında Classcraft uygulamasının, aktif katılımı desteklediği ve sınıf içerisinde demokratik bir ortam oluşmasına katkı sağladığı mevcuttur. Bu durum göz önüne alındığında, öğrencilerin Classcraft uygulaması neticesinde bireysel sorumluluk alabildiklerini bildirmesi, literatür ile uyumlu olduğunu göstermektedir. Koç'a (2006) göre öğrencinin aktif olduğu sınıflarda, öğrencilerin bilgiyi yapılandırma sürecinde, etkili iletişim ve sorumluluk alma önemli davranışlardandır. Ayrıca, öğrencinin iletişim sürecinde de aktif olması önemlidir. Yıldırım ve Demir (2016), gerçekleştirdikleri bir araştırmada, öğrenciler arası iletişimin, oyunlaştırma uygulaması ile daha da güçlendiğini ifade etmişlerdir. Bu çalışmada da, öğrencilerin bireysel sorumluluk alma davranışlarının ön planda olduğu ve iletişim sürecini de olumlu olarak yapılandırdıkları gözlenmiştir.

Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın, amacına yönelik olarak dördüncü alt problemi "Classcraft uygulamasının sınıf iklimine etkisine ilişkin öğrenci görüşleri nelerdir?" şeklinde belirlenmiştir. Bu doğrultuda, elde edilen verilere ilişkin bulgular tablo 7'te sunulmuştur.

Tablo 7

Classcraft Uygulamasının Sınıf İklimine Etkisine İlişkin Bulgular

Boyut	Görüşler	f	%
	İş birliği, dayanışma ve yardımlaşmanın artması	8	33,33
	Arkadaşlık ilişkilerinin gelişmesi	6	25,00
	Ders içinde gürültünün azalması	2	8,33
	Derse odaklanmanın artması	2	8,33
Oturma Düzeni	Derse aktif katılımın artması	1	4,17
	Ders başarısının ve veriminin artması	1	4,17
	Akran öğreniminin ön plana çıkması	1	4,17
	Etkisi olmadı	2	8,33
Aidiyet duygusu	Sınıfın kaynaşması	16	76,19
	Etkisi olmadı	5	23,81
	Herkese eşit söz hakkı	9	39,13
	Karar alma sürecine herkesin katılması	7	30,43
Demokratik Ortam	Ödül ve cezaların herkese eşit uygulanması	5	21,74
	Etkisi olmadı	2	8,70
Dayanışma ve rekabet durumları	Takım içi dayanışma	22	51,16
	Takımlar arası rekabet	21	48,84

Sınıfın Oturma Düzeninin Sınıf Ortamına Etkisine İlişkin Görüşler

Tablo 7 incelendiğinde, bu boyuta ilişkin sorulan sorunun analizi neticesinde 23 görüş ortaya çıkmıştır. Bunlar, iş birliği, dayanışma ve yardımlaşmanın artması(f=8), arkadaşlık ilişkilerinin gelişmesi(f=6), ders içinde gürültünün azalması(f=3), derse odaklanmanın artması(f=2), derse aktif katılımın artması(f=1), ders başarısının ve veriminin artması(f=1),

akran öğreniminin ön plana çıkması(f=1) ve bu konuda herhangi bir etkisi olmadığını(f=2) bildiren görüşler şeklindedir.

K5, K8, K10, K17, K21, K25 ve K31 kodlu katılımcılar, takımların bir arada oturması şeklinde kurulan oturma düzeninin sınıf ortamına etkisinin en çok birbirleriyle iş birliği, dayanışma ve yardımlaşma (%33,33) noktasında olduğunun altını çizmişlerdir. Bu görüşler şöyledir:

Grup içi paylaşımların artması, takım ruhunu desteklemektedir. K5, bu konuda, *"Gruplar arasında rekabet oluşmuştur. Takım ruhuyla beraber olan arkadaşlarımızın paylaşımları daha fazla olmaktadır."*; K8 ise *"... sınıfımızı daha temiz tutmak için çabalıyorduk, yerlerdeki çöpleri sınıfça temizliyorduk."* şeklindeki açıklamlarından hareketle sınıftaki işbirliği, dayanışma ve yardımlaşmanın ön planda olduğunu vurgulamışlardır.

Öğrencilerin sıralı düzende oturmamaları, birbirleriyle yardımlaşma ve işbirliği gütmeye teşvik etmiştir. K10, bu konudaki görüşlerini *"... bizim birbirimizle yardımlaşmamızı sağladı ve sınıf ortamını pozitif yönde etkiledi."* şeklinde belirtmiştir. K17, bu konudaki görüşlerini *"Kişi, ders esnasında tek başına ya da sırf yakın arkadaşı olan kişiyle beraber oturmadığı için grup halinde bir şeyler yapıp hareket etmeye katkısı olduğunu düşünüyorum."* şeklinde açıklamada bulunmuştur. K21 ise *"Özel etkinlikler sayesinde takım dayanışmamız gelişti."* şeklinde görüş belirtmiştir. Öğrenciler, Classcraft uygulaması sayesinde, işbirlikçi anlayışın sınıfta hakim olduğunu belirtmiştir.

K25 ise *"Takım halinde olduğumuz için birbirimizi dinlemeye ve birbirimizin fikirlerine önem vermeye dikkat ediyorduk, birimizin yaptığı şeyin bile birlikte sorumluluğnu almayı öğrendik bu yüzden olumlu yönde etkilediğini düşünüyorum."* şeklinde açıklamalarda bulunarak oturma düzeninin öğrenciler arasında birlikte hareket etme güdüsünü artırdığını ve bu durumunda iş birliği, dayanışma ve yardımlaşmayı geliştirdiğini vurgulamışlardır. K31, bu konudaki görüşlerini *"Birbirimizi daha iyi anlamaya ve birlik içinde çalışıp iş birliği sağlamamıza katkıda bulunmuştur."* şeklinde belirtmiştir.

Özetle, öğrenciler, Classcraft uygulamasının bir gereği olarak sınıf oturma düzeninin takımlar halinde olması, öğrencileri iyi edimlerde bulunmaya itmiştir. Bu durumun, sınıf ortamını pozitif etkilediği yönünde görüşler ağır basmaktadır. Öğrenciler, tüm ders boyunca takım arkadaşları ile küme şeklinde oturmasından dolayı, birbirlerini dinlemeye ve fikirlerine önem vermeye başladıklarını belirtmişlerdir. Bu durum, sınıf içi iletişimi geliştirmekle kalmayıp aynı zamanda olumlu sınıf iklimi için de önemli bir özelliktir.

K2, K7, K9, K11, K18 ve K26 kodlu öğrenciler, sınıf oturma düzeninin, öğrenciler arasında arkadaşlık ilişkilerinin gelişmesine (%25) katkı sağladığı yönünde görüş bildirmişlerdir. Bu görüşler, şöyledir:

Sınıf ortamındaki arkadaşlık bağlarının güçlü olması, olumlu bir sınıf ortamı için önemlidir. K2, bu konudaki görüşlerini *"Sınıf ortamındaki arkadaşlığın gelişmesine olumlu katkısı olduğu söylenebilir."* ve K7 ise *"Bence arkadaşlık bağlarımız güçleniyordu. Birbirimizle daha fazla vakit geçiyor ve daha iyi tanıyorduk."* şeklinde belirtmişlerdir. Öğrencilerin, birbirleri ile geçirdikleri vakit ile aralarındaki arkadaşlık bağları arasında doğrusal orantı söz konusudur. Diğer bir deyişle, arkadaşları ile geçirdikleri vakit arttıkça, arkadaşlık ilişkileri de güçlenmektedir. Bu durumun da, sınıf ortamına pozitif bir yansıması olacağı düşünülmektedir.

Öğrenciler arasındaki sosyal etkileşimin nitelikleri sınıf ortamına yansımalarda görülebilir. K9, bu konudaki görüşünü, *"...öğrencinin arkadaşlarıyla olan sosyal etkileşimini iyi etkilemiştir."* şeklinde belirtmiştir. Sosyal etkileşimin niteliğinin, öğrencilerin sosyal becerileri ile çizildiği göz önünde bulundurulmalıdır. Önceki bulgularda, öğrenciler, sosyal becerilerinin geliştiklerini ifade etmişlerdir. Buradan hareketle, sınıf ortamının olumlu yönde etkilenmesi beklenmektedir.

Takım olma duygusuna sahip olan bireylerin, aralarındaki arkadaşlık ilişkisi de olumlu yöndedir. K11 ve K18, bu konudaki görüşlerini sırasıyla, *"Bence böyle dostluk artmış ve yeni arkadaşlar edinilmiştir."; "Takım duygusunu vermiş ve bizim birbirimizle*

kaynaşmamızı sağlamıştı." şeklinde açıklamışlardır. Öğrenciler, yeni arkadaşlıklar edinilmesi ve birbirleri ile kaynaşılmasında Classcraft uygulamasının etkisini vurgulamışlardır.

Öğrenciler birbirlerini iyi bir şekilde tanımalarının sonucu olarak, grupça iyi performanslar beklenilmesi normaldir. K26 bu konudaki görüşlerini, *"Oluşturulan gruplarda bazı öğrencilerin birbirleriyle kaynaşması, oturduğu sıralardan memnun olup dersi daha iyi dinlemesi gibi durumlar oluşturmasına ... yol açabilir."* şeklinde ifade edip derste mutlu olan öğrencilerin performansının da iyi olabileceğini iletmişlerdir.

K1 ve K24, Classcraft uygulamasının sınıf içindeki gürültü düzeyinin azalmasına (%8,33) yardımcı olduğunu belirtmişlerdir. Görüşler şu şekildedir:

Ders esnasında gürültü seviyesinin yüksek olması, öğrencilerin odaklanmasına ket vuracağı söylenebilir. K1, bu konuda, *"Takımlarla birlikte oturduğumuz için odaklanmamızı artırmıştır ve ders içinde konuşmamızı azaltmıştır."* şeklinde görüş belirtmiştir.

K24, *"Sınıftaki derslerde konuşma ve muhabbet durumu azalmıştı, çünkü önceden genel olarak daha iyi anlaştığımız kişilerle oturduğumuz için sınıfta bir muhabbet ortamı oluşuyordu ve ben şahsen, bu oturma düzeninin sınıfı olumlu yönde etkilediğini düşünüyorum."* şeklinde açıklama yaparak oturma düzeninin değişmesi, eskiden birbiri ile çok konuşan öğrencileri ayırdığı için sınıf içi gürültü düzeyinin azalmasına vesile olduğunu vurgulamıştır.

K1 ve K6 kodlu kullanıcılar, Classcraft uygulamasının derse daha iyi odaklanmalarına (%8,33) yardımcı olduğunu savumuşlardır. Görüşleri şu şekildedir:

Sınıfta gruplar şeklinde oturmaları, öğrencilerin derse odaklanmalarına yardımcı olmuştur. K1, bu konudaki görüşünü *"Takımlarla birlikte oturduğumuz için odaklanmamızı artırmıştır ve ders içinde konuşmamızı azaltmıştır."* biçiminde açıklamıştır. Derse odaklanmlarının bir

sonucu olarak, kendi aralarındaki konuşmalar azalmış ve bu da, ders içinde gürültü seviyesinin azalmasına yol açmıştır.

Birbirlerine yakın kişiler, ders boyunca daha dikkatli olmuşlardır. K6, bu konuda *"Derse daha da odaklanmamızı ve samimi arkadaşlarımızla birbirimizin dikkatini dağıtmasını engeller."* şeklinde görüş belirtmiştir. K6, burada, derse odaklanmalarının bir sonucu olarak, grup arkadaşlarının birbirlerinin dikkatini dağıtmasını önlediğini bildirmiştir.

K9 kodlu öğrenci, uygulamanın öğrencilerin derse aktif katılmasına (%4,17) vesile olduğunu vurgulamıştır. K9, bu konuda, *"Bu öğrencileri iyi yönde etkilemiştir çünkü öğrenciler bu sayede takım arkadaşlarıyla hırslanıp derse daha aktif katılmasını teşvik eder ve ders içi performansını yükseltir ve öğrencinin arkadaşlarıyla olan sosyal etkileşimini iyileştirir."* biçiminde görüş belirtmiştir. K9, derse aktif katılmanın, ders içi performansı artırdığını belirtmiştir. Bu durumun da, öğrenciler arası sosyal etkileşime iyi geldiğini vurgulamıştır.

K29, Classcraft uygulamasının derste başarıyı ve verimi (%4,17) artırdığını vurgulamıştır.

K29, sınıf ortamının heyecan verici ve eğlenceli olmasının sonucu olarak ders veriminin arttığına işaret etmiştir. Öğrenci, bu konuda, *"Sınıf ortamı değişmesi heyecanlı ve eğlenceli bir ortama dönüştürdü. Bu da ders verimini artırdı."* şeklinde açıklamada bulunmuştur. Dersin monotonluktan kurtulması ve eğlenceli hale gelmesi birçok öğrenci de olduğu gibi, K29 kodlu öğrencide de etki uyandırmıştır.

K13 kodlu öğrenci, uygulamanın akran öğretimine (%4,17) olanak tanıdığını bildirmiştir.

Grupla çalışmada, takım arkadaşlarının birbirlerinin öğrenmelerine yardımcı olması grubun hedeflerine ulaşmasında yardımcı olacağı söylenebilir. K13, bu konuda *"Takımlar halinde otururken çözülen sorulardaki yapılan yanlışları takım arkadaşları birbirlerine kolaylıkla anlatabiliyor ve bazı sorularda hep birlikte düşünüp çözmeyi kolaylaştırıyor."* biçiminde söylemde bulunmuştur. K13, bu durumda akran öğretimini ön plana çıkarmıştır.

Oturma düzeninin sınıf ortamına dolayısıyla sınıf iklimine herhangi bir olumlu ya da olumsuz etkisinin olmadığını (%8,33) düşenen iki öğrenci bulunmaktadır. K19 ve K32, bu konuda uygulamanın sadece oturma düzeninde değişiklik yaptığını ve bu durumun sınıf ortamına herhangi bir olumlu ya da olumsuz yansıması olmadığını belirtmişlerdir.

Aidiyet Duygusu Boyutuna İlişkin Görüşler

Tablo 5 incelendiğinde, bu boyuta ilişkin sorulan sorunun analizi neticesinde 21 görüş ortaya çıkmıştır. Bu görüşler, çoğunlukla Classcraft uygulamasının sınıf içindeki aidiyet duygusuna sınıfın kaynaşmasını sağladığı (f=16) yönünde bir etkisi olduğu ekseninde birleşmiştir. Ancak, bu konuda bir etkisi olmadığını (f=5) düşünen öğrenciler de bulunmaktır.

K1, K2, K4, K5, K7, K8, K9, K10, K13, K17, K20, K24, K25, K26, K30 ve K31 kodlu öğrenciler, Classcraft uygulamasının sınıf iklimi açısından önemli bir durum olan aidiyet duygusuna katkısının sınıfın kaynaşması yönünde olduğunu bildirmişlerdir. Görüşler sırasıyla şöyledir;

Farklı kişilerin, düşünceleri vasıtasıyla ortamı çeşitlendirebileceği söylenebilir. Nitekim, K1, bu konuda *"Sınıfça kaynaşmamızı sağladı. Farklı grupları bir araya getirdi."* şeklinde konuşmuştur. Bu noktada, farklı grupların bir araya gelmesinin oan göre olumlu bir durum olduğu söylenebilir. Bu sayede, sınıfın kaynaşması yolunda bir adım atılmıştır.

Öğrencinin kendini sınıfın bir parçası gibi görmesi olumlu bir sınıf ikliminin özelliklerinden olduğu söylenebilir. K2, bu konuda *"... bu uygulamayla sınıfta birkaç kişi ile arkadaş olmak yerine sınıfın tamamıyla iletişim kurdum. Bu durum da, kendimi sınıfın bir parçası olarak hissetmemi sağladı."* şeklinde görüş belirtmiştir. Her öğrencinin, sınıfta kendini daha yakın hissettiği öğrenci grupları bulunmaktadır. Ancak, Classcraft uygulaması ile birlikte, K2, bütün öğrencilerin kaynaştığını vurgulamıştır.

Grupların birbirleriyle iyi anlaşmasının bir sonucu olarak, grup üyelerinin birbirini iyi tanıması durumu ortaya çıkabilir. K4, bu konuda *"... herkes bir rekabet durumunda olduğu için ister istemez birbirini tanıdı ve kaynaştı. Bu duruma etken olan şey ise takımlar arası ortamın iyi olmasıydı."* şeklinde açıklamada bulunmuştur. Gruplar arasında rekabet durumunun, grup üyelerini bir araya getirdiği söylenebilir.

Sınıfta kendini değerli hisseden öğrenci, olumlu sınıf iklimi oluşmasına katkıda bulunduğu söylenebilir. K5, bu konudaki görüşlerini *"Aidiyet duyguma etkisi oldu. Kendimi sınıfın bir parçası gibi hissetmeme yardımcı oldu. Arkadaşlarım arasında bilgi alışverişi olmasıyla birlikte, benim de fikirlerimin sorulması, beni mutlu etti ve özgüvenim arttı."* biçiminde açıklamıştır. Kendini sınıfa ait hisseden öğrencilerin, özgüveninin de arttığı söylenebilir.

Sınıf ortamında dışlanan öğrencilerin, olumlu bir sınıf iklimi oluşturma konusunda yardımcı olduğu söylenemez. K7, bu konuda *"Bu biraz kişiden kişiye göre değişir ama bana kalırsa kesinlikle aidiyet duyguma etkisi oldu. Çünkü yaptığımız her şey birbirimizle bağlantılıydı. Özellikle, takım halinde olduğumuz çalışmalarda herkes birbiriyle konuşuyor, fikir alışverişi yapılıyordu ve kimse kimseyi dışlamıyordu."* şeklinde görüş belirmtiştir. Öğrenci bu konuda, herkesin fikrinin dikkate değer bulunması ve bu sayede kimsenin dışlanmadığını belirmtiştir.

Derse aktif katılımın, sınıfa aidiyet duygusunu artıracağı söylenebilir. K8, bu konuda *"...daha çok etkinlik yaptığımızdan ve o heyecanla daha çok katılım gösterdiğimizden kendimi sınıftanmış gibi hissediyordum."* şeklinde görüş belirtmiştir. Benzer şekilde, K9 ise, *"Aidiyet duygusuna etkisi oldu çünkü öğrenci, etkinlikler yapılırken takım arkadaşlarıyla birlikte birşeyler yapıp bir şeye katkı sağladığı için kendini sınıfından, grubundan hisseder. Mesela, öğrenci, etkinliğin ilk bölümünü yapınca kendini sınıfa ve takımına ait hisseder."* biçiminde söylemde bulunmuştur. Bu durumlarda, öğrenci bir etkinliğin çözümünde rol aldığını hissetmiş ise, sınıfa aidiyet duygusunun geliştiği söylenebilir.

Classcraft uygulamasının sınıfta herkesin ortak kullandığı bir araç olmasının sonucu olarak, sınıfın ortak bir geçmişe sahip olması beklenen bir durumdur. K10, bu konuda *"Ben zaten*

kendimi sınıfın bir parçası olarak görüyordum, fakat takımlar halinde Classcraft oynadıkça arkadaşlıklarımız daha da gelişti." ; K13 ise, *"Classcraft uygulaması kendimi sınıfın bir parçası gibi görmemi sağladı. Çünkü bu uygulama bireysel olarak değil, sınıf olarak kullanılıyor ve bu durum da sınıftaki herkesin bir bütün olarak hareket etmesine katkı sağlıyor."* şeklinde görüş belirtmiştir. Sınıfın bir bütün olarak hareket etmesi, sınıfın birbiriyle kaynaşmasına olanak tanır ve bu da sınıf ortamını iyi yönde etkiler.

Öğrenciler için diğer şubelere kıyasla kendi sınıflarına özgü bir düzen olması, onları farklı hissettirmektedir. K17, bu konuda, *"Grubumu sahiplenmemden, diğer şubelere kıyasla sınıfımıza has bir düzen olmasından ötürü kendimi daha da sınıfımın bir parçası gibi hissetmeme katkısı olmuş olabilir."* şeklinde görüş belirtmiştir. Bu durumun, sınıfa aidiyet hissiyatını artırıp sınıf ortamına pozitif yönde etki ettiği söylenebilir.

Sınıf içerisinde bazı öğrencilerin dışlanması ve kendilerini değersiz hissetmesi bir öğretmenin isteyeceği en son durumlardandır. K20, bu konuda *"Kesinlikle etkisi oldu çünkü hepimiz sınıf içinde bunu konuşuyorduk. Bu nedenle, kimse dışlanmıyordu."* ve K24 ise, *"Daha önce çok muhabbetimin olmadığı kişilerle iletişimimi kolaylaştırdı ve daha çok sınıfın bir parçası oldum, çünkü sınıfta olmadığım ve derse gelmediğim zaman hissedilebilir bir eksiklik oluyordu."* şeklinde görüşler belirtmişlerdir. Buradan hareketle, Classcraft uygulamasının, sınıfın birbiri ile kaynaşmasına ve sınıfa ait olma hissine olumlu etki sağladığı söylenebilir.

Öğrencilerin birbirlerine karşı duyarlı olması sınıf içerisinde birçok istenen duruma katkı sağlayabilir. K25, bu konuda, *"... uygulama sayesinde gruplarımızın içinde bir birlik oluşturduk ve önceden bazılarımız çok yakın olmamamıza rağmen hepimiz birlikte bir şeyler yaptığımız için kendimi o grubun bir parçası hissetmiştim. Aynı zamanda sınıfımdaki kişilerle de birbirimize karşı daha duyarlı davranıyorduk ve kendimi sınıfın bir parçası gibi hissetmeme de yardımcı olmuştu."* şeklinde görüş belirtmiştir. Gruplar arası iyi ilişkilerin

zamanla sınıfın geneli de yayılması, sınıf içinde öğrencilerin kaynaşmasını sağladığı ve bu durumun da sınıf iklimine pozitif yönde bir yansıması olduğu söylenebilir.

Sınıf içinde grupla yapılan çalışmaların, öğrencilerin sınıfa karşı bağlılıklarını artırdığı söylenebilir. K26, bu konuda, *"Sınıf ortamında oluşturulan gruplar, öğrencilerin kendi aralarında daha iyi kaynaşmasına sebep oldu."*; K30 ise, *"Sınıfına bağlılığını artırıyor. Örnek olarak, bir çocuk okula yeni geldiğinde Classcraft ile başlarsa eğer, grubuna ve sınıfına oldukça bağlı başlıyor."* şeklinde görüşler belirtmişlerdir. Classcraft uygulamsının, öğrencilerin birbirini daha iyi tanıması ve kaynaşması adına iyi bir alternatif olduğu söylenebilir.

Bazı öğrenciler, sınıfa karşı daha çekingen kalabilmektedir. K31, bu konuda *"Ben zaten kendimi sınıfın bir parçası gibi hissediyordum ama bazen, bazı olaylar karşısında bu durumda sık sık değişiklik oluyordu ve uygulama sayesinde sınıfım ile bir aktivite yapınca kendimi iyi hissediyordum."* şeklinde görüş belirtmiş ve uygulama sayesinde kendini daha rahat hissettiğini vurgulamıştır.

Anılan görüşlerin yanı sıra, uygulamanın, sınıf içindeki aidiyet duygusuna etkisinin olmadığını (%23,81) savunan öğrenciler de mevcuttur. K3, K6, K14, K15 ve K26 kodlu öğrenciler, uygulama öncesinde de sınıflarına aidiyet duyduklarını ve bu durumun Classcraft uygulaması ile birlikte daha iyi bir noktaya gitmediğini vurgulamışlardır. K14, *"Uygulamanın, aidiyet duyguma etkisi olmadı çünkü zaten kendimi öyle hissediyordum."* şeklinde açıklamada bulunmuştur. K15 ise, bu konudaki görüşünü *"Aslında bana pek katkısı olmadı çünkü ben kendimi hep sınıfın bir parçası olarak görüyordum."* şeklinde belirtmiştir.

Classcraft uygulamasının sınıf iklimine etkisinin araştırıldığı bir diğer boyutta, uygulamanın sınıfın kaynaşmasına katkıda bulunduğu ortaya çıkmıştır. Öğrenciler, kendilerini sınıfın bir parçası gibi hissettiklerini, gruplarını sahiplendiklerini, birbirlerini desteklediklerini ve iletişim ağlarının genişlediğini belirtmişlerdir. Literatürde bu konuya değinen çalışmalar bulunmaktadır (Scott, Leach ve Bucholz, 2008, s. 95). Benzer şekilde, Anderson, Evans ve

Harvey (2012), olumlu sınıf iklimini, öğrencilerin kendilerini güvende hissetmeleri, mutlu olmaları ve sınıfa ait hissettikleri bir ortam olarak tanımlamışlardır. Bu tanımdan hareketle, bu araştırmanın bulguları, olumlu sınıf iklimini destekler niteliktedir. Bu durumun da, sınıf yönetimini kolaylaştırdığı yorumunda bulunulabilir.

Demokratik Ortam Boyutuna İlişkin Görüşler

Tablo 5 incelendiğinde, bu boyuta ilişkin sorulan sorunun analizi neticesinde 23 görüş ortaya çıkmıştır. Classcraft uygulamasının sınıf iklimine etkisi incelenirken payı olan demokratik ortam oluşturması boyutuyla ilgili olarak ortaya çıkan görüşler, herkese eşit söz hakkı (f=9), karar alma sürecine herkesin katılması (f=7), ödül ve cezaların herkese eşit uygulanması (f=5) ve herhangi bir etkisinin olmadığı (f=2) ekseninde birleşmiştir.

K2, K4, K5, K9, K17, K24, K25, K28 ve K31 kodlu katılımcılar, Classcraft uygulaması ile birlikte herkesin eşit söz hakkına sahip olduğunu, sınıfta demokratik bir ortam oluşmaya başladığını ve bu durumunda sınıf iklimini olumlu yönde etkilediğini belirtmişlerdir. K2, bu konudaki görüşlerini *"Rekabetçi ortamda her öğrenci eşit söz aldığı için demokratik bir ortamın oluştuğunu söyleyebiliriz."*, K4 ise *"Herkese eşit söz hakkı veriliyor."* şeklinde açıklamıştır. Bu durumlardan hareketle, herkese eşit söz hakkı verilmesi, sınıfta demokratik ortam hissiyatı oluşturmuş ve sınıf iklimini olumlu yönde etkilemiştir.

K5 ise kişisel düşüncelerini rahatça ifade edebildiğini belirterek *"Öğretmenimizin sayesinde her öğrenciye hak tanınarak uygulama yapıldığı için hepimizin söz hakkı oluyor. Kişisel düşüncülerimizi rahatça ifade edebiliyoruz."* şeklinde görüş belirtmiştir. Kendini toplumda rahat ifade eden bireylerin, demokrasiye olan inançlarını tazelemiş olacakları söylenebilir.

K9, adaletli bir ortamın önemine değinerek *"Bence katkısı var çünkü Classcraftta herkes birbirinin sözünü kesmez söz alıp konuşur ve birbirlerinin fikirlerine saygı duyarlar. Yani herkes fikir söyleyebilir, bu da demokratik ve adaletli bir ortam oluşturur."* şeklinde

açıklama yapmıştır. K9 kodlu öğrencinin vurguladığı gibi bir ortamın oluşmasına katkı sağlayan Classcraft uygulamasının, sınıf iklimini olumlu yönde etkilediği söylenebilir.

K17 ise, öğrencilerin sorumluluklarını bilip kurallara göre davrandıktan sonra herkesin her konuda söz hakkı olduğunu belirtmiş ve *"Demokratik bir ortam oluşturmaya katkısı olduğunu düşünüyorum. ... Öğrenciler sorumluluklarını bilip, kurallara uyup görevlerini yerine getirdikten sonra sırf öğretmene değil; onlara da söz hakkı verilmiş oluyor diye düşünüyorum."* şeklinde görüş belirtmiştir. Sorumluluklarını bilmek ve yerine getirmek, sadece okul ortamında değil öğrencilerin sosyal etkileşime girdikleri ortamalarda da fark yaratabilmektedir. Buradan hareketle, Clascradt uygulamasının, bu duruma katkı sağladığı söylenebilir.

Herkesin eşit söz alması, öğrenciler arasındaki adalet duygusunu geliştirdiği söylenebilir. K24, *"Oluşturduğunu düşünüyorum, çünkü classcrafta bir puanlama sistemi olduğu için (herkesin söz alma fırsatı vardı) torpil geçme gibi durumlar yaşanmıyordu."* biçiminde açıklama yapmıştır. K25, sınıfta herkesin fikrinin önemsendiğini vurgulayarak, *"Ben, uygulamanın sınıfta demokratik bir ortam yarattığını düşünüyorum özellikle bir soruyu cevaplamamız gerektiğinde herkese hak tanınıyordu ya da gruplar içinde herkesin fikirlerine önem gösteriliyordu ayrıca birimiz konuştuğumuzda konuşan kişinin sözünü kesmeden dinliyorduk ve sıra sıra konuşuyorduk."* şeklinde görüş belirtmiştir. K28, bu konuda *"... çokça etkisi olmuştu. Derslerdeki etkinliklerde eşit şekilde görevlendirme gibi davranışlar sayesinde etkisi bulunmuştur."* biçiminde görüş belirtmiştir. K31 ise, sınıf içinde bir görev alacak ya da bir soru cevaplayacak öğrenci seçilme anlarında Classcraft uygulamasının adaletini vurgulayarak *"... Mesela bir görev için birini seçmemiz gerekiyordu.Ancak, kimisi birini, kimisi başka birini istiyordu ama uygulamadan rastgele seçince kimseye haksızlık olmuyordu."* şeklinde görüş belirtmiştir. Kendilerine haksızlık yapılmadığı hissiyatını taşıyan öğrencilerin demokrasiye güvenlerinin tam olacağı yorumunda bulunulabilir. Bu durumun da, toplumuza olumlu bir yansıması olacağı söylenebilir.

K1, K10, K13, K17, K18, K22 ve K32 kodlu katılımcılar, sınıf iklimi alt problemi ile ilgili olarak, Classcraft uygulamasının sınıf içinde karar alma süreçlerine etkisi olduğunu belirtmişlerdir. Sınıf içinde karar alma sürecinde, Classcraft uygulamasının herkesin sürece dahil edilmesine yardımcı olduğunu vurgulamışlardır. K1, bu konudaki görüşlerini, *"Takımlar halinde derse katıldığımız için demokratik bir ortam oluşmasını sağlamıştır. Bir şeye karar verirken takımlar halinde karar vermemiz, örnek olarak gösterebilir."* şeklinde açıklamıştır. K10, sınıf içinde bir görevli seçiminde karar verilmesini gerektiren anlarda oylama ile herkesin fikrinin alındığını belirterek, *"Classcraft uygulamasında, herhangi bir konuyla ilgili bir görevli seçerken hep oy birliği ile seçilir, yani görevliler demokratik bir şekilde seçilirdi."* şeklinde açıklamda bulunmuştur.

K13 ise sınıf yönetiminde önemli bir yeri olan sınıf kurallarının oluşturulması sürecine benzer şekilde Classcraft uygulaması üzerinden ödül ve cezaların belirlenmesi sürecinde herkesin fikrinin alındığını vurgulamıştır. K13, bu konudaki görüşlerini *"Classcraft uygulamasını kullanırken verilen bazı cezaların nasıl olması gerektiği sınıfa soruluyordu. Bu da, derslerde demokratik bir ortam oluşmasını sağlıyor."* şeklinde görüş belirtmiştir.

K17, karar alma sürecinde çoğunluğun tercihinin dikkate alındığını vurgulayarak, *"Demokratik bir ortam oluşturmaya katkısı olduğunu düşünüyorum. Çoğunluğun tercihiyle belli kararlara varılıyordu."* biçiminde görüş belirtmiştir. K18 ise *"Eğer bir görüşümüz olursa, bunu ben dili ile söyler ve buna itiraz edenler de, ben dili ile görüşlerini belirtirdi. Bir sonuca varamazsak, oylama ile belirlerdik."* şeklinde açıklama yaparak sınıf içinde ortak karar alma sürecindeki kullanılan dilin önemine değinmiştir.

Sınıfta bir karar alınırken herkes fikir beyan ederse demokrasi kavramı ön pla çıkmış olur. K22, bu konudaki görüşlerini *"Classcraft demorasi kavramını sınıfta daha öne çıkardı. Mesela, sınıfta daha çok oylama yapılması ve herkesin fikrinin sorulması buna bir örnektir."* şeklinde açıklamıştır. K32 ise, sınıf içindeki ortak karar alma süreçlerinde oylama yapılma davranışını ön plana çıkartmış ve *"Arada kalınmış durumlarda (uygulama içinde ödül ve*

ceza karşılıkları belirlenirken ya da takımların bir konuda tek bir fikir ortaya çıkarması gerektiği durumlarda) oylama yapılmasının demokratik bir ortam oluşturduğunu düşünüyorum." şeklinde görüş belirtmiştir. Sınıfın her bir üyesinin karar alınma sürecine katkı vermiş olması, sınıf içi demokrasi dinamiklerini harekete geçirmiş olmasının yanı sıra sınıfa aidiyet hissiyatını da ön plana çıkarttığı söylenebilir.

K3, K7, K8, K19 ve 20 kodlu katılımcılar ise, dördüncü alt problemin demokratik ortam boyutuyla ilgili olarak Classcraft uygulaması üzerinden sınıf içerisinde kullanılan ödül ve cezaların herkese eşit biçiminde uygulandığı noktasında görüş belirtmişlerdir. Katılımcılardan K3, bu konudaki görüşlerini *"Demokatik bi ortam oluşmuştur. Çünkü hatalarımız karşısında ceza ve olumlu durumlar karşısında ödül alıyorduk."* şeklinde belirtmiştir. K7 ise *"Hepimiz sınıf içinde olan biteni görüyorduk, o yüzden tartışmalar çok fazla meydana gelmiyordu. Öğretmenimiz, sınıf içinde gerçekleşen olaylara eşit bir şekilde yaklaşıyor ve ortayı buluyordu."* şeklinde açıklamalarda bulunarak sınıf içinde meydana gelen olumlu / olumsuz durumlarda, öğretmenin Classcraft uygulaması üzerinden bu duruma neden öğrenciler hakkında eşit bir şekilde ödül ya da ceza verdiğine değinmiştir.

Sınıfta herkesin yaptığı bir davranıştan ötürü herhangi bir karşılıkla sorumlu tutulacağını bilmesi, ona göre davranması açısından önemlidir. K8, bu konuda, *"Önceden bir kişi yüzünden tüm sınıf olarak ceza alabilirken classcraft uygulamasının ardından kim suçluysa o ceza alıyordu"* şeklinde görüş belirterek, her öğrencinin yaptığı davranışın sorumluluğunu aldığını belirtmiştir.

Demokrasilerde, kişi ayrımı yoktur ve bu durumun da sınıfa yansımasının hissedilmesi önemlidir. K19, bu konuda, *"Classcraft uygulamasının sınıf içerisinde demokratik bir ortam oluşturduğunu düşünüyorum. Çünkü sınıf içerisinde bir hata veya doğru yapıldığında eşit puan ekleniyor ya da çıkarılıyordu. Bu sayede, sınıf içerisinde demokratik bir ortam oluşuyordu."* şeklinde görüş belirtmiştir. K20 ise, bu konudaki görüşlerini *"Kesinlikle derslerde daha demokratik bir ortam oluştu. Mesela, bir ödüllü etkinlik yaparken kimse*

kopya çekmez ve herkes eşit olurdu. Çünkü birisi kopya çekerse, bunun bir cezası vardı." şeklinde belirtmiştir. Classcraft uygulamasının herkesi sınıf önünde eşit hale getirme konusunda katkı sağladığını belirten öğrenciler, bu durumun da sınıfta demokratik bir iklimin yaratılmasında katkısı olduğunu düşünmektedirler. Bu durumun da, sınıf iklimini olumlu yönde etkilediği yorumunda bulunulabilir.

Anılan görüşlerin yanı sıra, Classcraft uygulamasının sınıf iklimine demokratik ortam boyutunda etkisi olmadığını (%8,70) düşünen katılımcılar da vardır. K27, bu konudaki görüşlerini *"Fazla bir katkısı olduğunu düşünmüyorum, çünkü her öğrencinin gösterdiği özen ve efor aynı seviyede değildi, bu yüzden herkese nazaran daha fazla çaba gösterenlerin sık olmasa da haksızlığa uğradığını düşünüyorum."* şeklinde açıklamada bulunarak akademik olarak güçlü öğrencilerin, grubun yükünü sırtladığını, ancak karşılığını istediği şekilde alamadığını ifade etmiştir.

Dayanışma ve Rekabet Durumları Boyutuna İlişkin Görüşler

Tablo 7 incelendiğinde, bu boyuta ilişkin sorulan sorunun analizi neticesinde 43 görüş ortaya çıkmıştır. Bu görüşler, Classcraft uygulamasının sınıftaki dayanışma ve rekabet durumlarını betimlemektedir. Buna göre, Classcraft uygulaması ile en çok takım içi dayanışma (f=22) ve takımlar arası rekabet (f=21) konularına vurgu yapılmıştır.

K2, K3, K4, K5, K6, K7, K8, K9, K10, K11, K12, K13, K14, K17, K20, K21, K24, K25, K26, K27, K28 ve K31 kodlu öğrenciler, Classcraft uygulamasının en çok takım içi dayanışma durumlarına (%51,16) vesile olduğunu vurgulamışlardır. Bu görüşler şöyledir:

Takım ruhunun hissedilmesi ve dayanışmanın olması, sınıf ortamı açısından önemlidir. K2, bu konuda *"Takım ruhuna katkı sağladığını söyleyebiliriz."* şeklinde açıklama yapmıştır. K3 ise bu konuda, *"Bence tam olarak bir rekabet ortamı yoktu. Ama kesinlikle, dayanışma*

ortamı olmasına yol açtı." biçiminde görüş belirtmiştir. Bu sayede, sınıf ikliminin olumlu etkilendiği savunulabilir.

Sınıfta empati yapılabilmesi ve herkesin sorumluluğunu yerine getirmesi olumlu bir sınıf ortamının yansımaları arasında olduğu söylenebilir. K4, bu konuda, *"Bence çok faydalı bir sistem. Takım arkadaşınız için puan veriyorsunuz… Empati duygusu, birlik ve beraberlik duygusunu geliştirip mantıklı kararlar vermenizi sağlıyor."* ; K5 ise, *"Grup içinde dayanışma olmuştur … verilen görevleri herkes daha özenli yapıyor."* biçiminde açıklama yapmışlardır. Öğrencilerin sorumluluk alması, empati kurabilmesi, birlik ve beraberlik içinde olmasının sınıf ortamına, yani sınıf iklimine pozitif etki bıraktığı söylenebilir.

Grup içinde üyelerin birbirine destek olması, takımlarının hep birlikte gelişmesine vesile olduğu yorumunda bulunulabilir. K6, bu konuda *"Takım olarak birlikte gelişmeyi ve rakip olarak da birbirimizi daha da ileri taşıdığımızı düşünüyorum."* ve K7 ise, *"Grup çalışmalarında tabii ki birbirimize verdiğimiz hiç destek eksik olmuyordu…"* şeklinde görüş belirtmiştir. Tüm bu çabaların, gruplara ve dolayısıyla sınıfa katma değer sağladığı söylenebilir.

Grupların birbirine yardım etmesi hem grubun yararına hem de kişinin yararına olabilmektedir. K8 bu konuda, *"…dayanışma da artmıştı, birbirimize yardım ederek hem takımımıza hem de kendimize yardım etmiş oluyorduk."* ve K9 ise, *"Sınıf ortamında dayanışmada kişi, grubu için çalışıp başarılı olmaya çalışır ve grup arkadaşlarıyla birlikte hareket eder… Mesela ben kendi grubum için bir soruda uğraşırken dayanışma içinde olurum…"* şeklinde görüş belirtmişlerdir. Grup çalışmalarında dayanışma içinde olmak, gruba ödül kazandırdığı gibi bireyin kendisini de ödül kazandırmaktadır.

Takım arkadaşları ile dayanışma içinde olduklarını vurgulayan görüşler şöyledir: K10, *"Classcraft uygulamasını takımlar halinde oynuyorduk. Kendi grubumuzla dayanışma içinde olurken…"* ; K11, *"Dayanışma … artmıştır ve bu oyunu eğlenceli kılıyor."*; K12, *"Takım arkadaşlarımızla dayanışma içindeydik…"* ve K13 ise, *"Classcraft uygulaması aynı*

takımdaki arkadaşların birbirlerine yardımcı olmasını sağlıyor…" şeklinde görüş bildirmişlerdir. Buradan hareketle, Classcraft uygulamasının, takım iç dayanışma ve işbirliğini artırdığı söylenebilir.

Öğrenciler, hep daha fazlasını isterlerken dayanışma içinde bulunmayı da aksatmamaktadırlar. K14 bu konuda, *"Özellikle grup olarak katkısı oluyordu. Daha çok seviye atlamak istediğimiz için diğer gruplara göre daha çok doğru yapmaya çalışıyorduk."* ve K17, *"…gruplarımız içerisinde de dayanışmaya katkısı olduğunu düşünüyorum. Yarışmalar vb."* şeklinde görüş belirtmiştir.

Öğrenciler, gruplar halinde yaptıkları doğru ve yanlışın sorumluluklarını hep birlikte üstlenmektedirler. K20, bu konuda *"…takımlar sayesinde dayanışma kesinlikle arttı, çünkü bu işin mantığında kurunun yanında yaş da yanar sözü vardı."* ve K21 ise, *"Dolaysıyla kazan-kazan durumu olduğu için dayanışma gerçekleşiyor."* şeklinde görüş belirtmiştir. Takım bir ödül kazandığında takım üyesi de gelişmektedir. Yani, üyeler hep birlikte bazı edimlerde bulunup takımın gelişmesi için çaba sarfettiklerinde kendileri de ödülleri almaktadırlar. Bu durumun da, sınıf içinde dayanışma durumlarını etkilediği söylenebilir.

Sınıfta dayanışma ortamının oluşması, bazı öğrenciler tarafından eğlenceli bulunmaktadır. K24, bu konuda *"…daha fazla puan alabilmek için iyi bir dayanışma vardı. Bence, gayet eğlenceliydi."* ve K31, *"Mesela bir yarışma yapıyorduk ve herkes kendi grubu ile dayanışma içinde oluyordu… bence çok eğlenceliydi."* şeklinde görüş belirtmiştir.

Herkesin bir konuda fikir belirtmesinin dayanışma durumlarını artırdığını belirten öğrenciler bulunmaktadır. K25 bu konuda, *"Bence grupça bir şeyler yapmaya çalıştığımız için uygulamanın, sınıfta dayanışma sağladığını düşünüyorum. Mesela, bir soruyu cevaplarken herkesin fikrini belirtmesi gibi."* şeklinde görüş belirtmiştir. Sınıf içi dayanışmanın artmasının, sınıf iklimini olumlu yönde etkileyeceği söylenebilir.

Öğrencilerin dersi daha büyük bir çaba ile takip etmesi ile grup içi dayanışma durumları arasındaki ilişkiye dikkat çeken K26, *"Grup çalışmalarıyla oluşturulan işbirliği …*

öğrencilerin dersi daha azimle dinleyip katılmasına vesile olur. Bu da, öğretmenlerin, sınıfında oluşturmak isteyeceği olumlu durumlardandır." biçiminde görüş belirtmiştir. Bu durumun, sınıf ortamının iyileştirilmesi çabalarına katkı verdiği söylenebilir.

Takımlar içinde yardımlaşarak diğer grupların önüne geçmeye çalıştıklarını vurgulayan K27, *"Takımlar içerisinde dayanışma ... olduğunu düşünüyorum. Ders içi yapılan etkinliklerde, fazla puan almak için takımlar kendi içlerinde yardımlaşıp diğer takımları geçmeye çalışıyordu."* şeklinde görüş belirtmiştir. Bu sayede, fazla puan almak için fazla emek gösterilmesi gerektiği akılda tutularak bu durumun öğrenciler için olumlu bir edim olduğu açıktır.

Dayanışma duygusunu Classcraft uygulamsından öğrenciğini belirten K28, *"...ayrıca takım içerisinde dayanışma duygusunu da, Classcraft uygulaması içerisindeki özellikler sayesinde öğrenmiştik."* şeklinde görüş belirterek Classcraft uygulamasının sınıf içerisindeki iklime olumlu katkı verdiği vurgulamıştır.

Anılan görüşlerden hareketle, öğrencilerin takımlar halinde çalışma yapmaları, takım içi dayanışma, yardımlaşma ve iş birliği davranışlarını artırmıştır. Ayrıca, öğrenciler, dayanışma durumlarından keyif aldıklarını belirtmişlerdir. Classcraft uygulaması üzerinden puan kazanmak adına, öğrenciler dayanışma durumlarını hayata geçirmişlerdir. Bu durumun varlığı, sınıf iklimini olumlu yönde etkilemektedir. Öğrenciler, olumlu bir sınıf iklimi yaratılması hususunda, Classcraft uygulamasının etkisini göz ardı etmemişlerdir.

K1, K4, K5, K6, K7, K8, K9, K10, K12, K13, K14, K17, K19, K20, K22, K24, K25, K26, K27, K28, K31 kodlu öğrenciler Classcraft uygulamasının takımlar arasında rekabet davranışlarına (%48,84) vesile olduğunu vurgulamışlardır. Bu görüşler şu şekildedir:

Sınıf ortamındaki rekabete dikkat çeken açıklamalarda bulunan öğrencilerden K1, bu konuda, *"Takımlar arasında oyun oynarken quizler yaparken vb. rekabet olmuştur."* ve K4 ise, *"Bence çok faydalı bir sistem. Takım arkadaşınız için puan veriyorsunuz ve aynı*

zamanda sınıf ile rekabette oluyorsunuz." şeklinde görüş belirterek Classcraft uygulamasının bu anlamda faydalı olduğunu vurgulamışlardır.

Üzerlerine düşen görevleri daha özenli yaptıklarını ve rekabetin birbirlerinin performansını artırdığını belirten öğrencilerden K5 bu konuda, *"...gruplar arasında rekabet oluşmasına neden olmuştur. Bununla birlikte, arkadaşlarım arasında tatlı sert atışmalar gerçekleşmektedir. Verilen görevleri herkes daha özenli yapıyor."*; K6 ise, *"...rakip olarak da birbirimizi daha da ileri taşıdığımızı düşünüyorum."* şeklinde görüş belirterek, rekabet durumlarının varlığının sınıf içerisinde olumlu bir yansıması olduğunu savunmaktadırlar.

Sınıftaki herkesin başarılı olmak için çaba gösterdiğini belirten K7, bu konuda *"Grup çalışmalarında tabii ki birbirimize verdiğimiz hiç destek eksik olmuyordu. Ancak, bireysel çalışmalarda doğal olarak herkes kendi için mücadele veriyordu."* ve K8 ise, *"Sınıftaki rekabet artmıştı, herkes en önde ve başarılı olmak istiyordu."* şeklinde açıklama yaparak sınıf ile rekabet içinde olmanın başarılarını artırmaları için bir fırsat olarak görüldüğü söylenebilir.

Rekabet durumları içerisinde ince bir çizgi olduğunu ifade eden K9, bu konuda, *"...rekabette ise kişi rakip gruptakilerle sınırı aşmayacak şekilde soruları yapmada ve derse katılımda rekabet yapar, derse daha aktif katılır ve bu da, onun başarısını artırır. Mesela ben kendi grubum için bir soruda uğraşırken diğer gruplarla rekabette olurum."* şeklinde açıklama yaparak rekabetin derse katılımı teşvik ettiğini vurgulamıştır.

Sınıf içinde rekabetin varlığını ifade eden öğrencilerden K10, *"Classcraft uygulamasını takımlar halinde oynuyorduk... diğer gruplarla rekabet içindeydik."* ; K12, *"... diğer takımlardakilerle aramızda rekabet vardı."*; K17 ise, *"Bazı durumlarda sınıf içerisinde rekabet, ... katkısı olmuş olabileceğini düşünüyorum."* ve K22, *"Bence Classcrafttaki ödüller sınıftaki rekabeti olumlu yönde artırdığını düşünüyorum."* şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Rekabet ortamının, öğrencileri daha fazlasını yapmaya zorladığını ifade eden öğrencilerden K13, *"... farklı takımlar arasındaki puan rekabeti, takımların daha fazla puan için daha fazla soru cevaplamasını sağlıyor."* ve K14 ise, *"...daha çok seviye ilerlemek istediğimiz için diğer gruplara göre daha çok doğru yapmaya çalışıyorduk."* şeklinde görüş belirterek rekabetin öğrencileri ileriye taşıdığını vurgulamışlardır.

Öğrenciler etkinlikteki sorulara ne kadar çok doğru cevap verirlerse o kadar fazla puan aldıklarından hareketle görüş belirten K19, *"Classcraft uygulamasının sınıf içerisinde rekabet ortamı oluşturduğunu düşünüyorum. Çünkü hepimiz, puan kazanmak için soruları doğru yapmak istiyorduk. Bu sayede, puan kazanıp birbirimizin önüne geçiyorduk."*; K27, *"...takımlar arasında rekabet olduğunu düşünüyorum. Ders içi yapılan etkinliklerde fazla puan almak için ... diğer takımları geçmeye çalışıyorduk."* ve K28: *"Sınıf içinde rekabet ortamı oluşmuştur. Mesela bir etkinliği ilk kim bitirecek, ilk biz bitirerek birinci olalım gibi düşünceler oluşturmuştur..."* şeklinde açıklama yaparak rekabet ortamının kendilerini geliştirdiğini ifade etmiştir.

Sınıf içerisinde fazla puan kazanabilen öğrencilerin diğer öğrencileri rahatsız ettiği durumların varlığını bildiren K20, *"Rekabet kesinlikle artmıştı. Örneğin, birinin fazlaca puan kazanması diğer insanları rahatsız ediyordu."* şeklinde görüş belirterek rekabetin olumsuz bir durum yarattığının altını çizmiştir.

Rekabetin varlığını eğlenceli bulan açıklamalarda bulunan K24, *"Şahsen eğlenceli bir rekabet ortamı vardı... ve bence gayet eğlenceliydi."* ve K31, *"Mesela bir yarışma yapıyorduk ... ve karşı gruplar ile de rekabet içinde oluyorduk ve benim fikrimce eğlenceliydi."* şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Sınıfta rekabet durumlarının başarı isteğini ve derse katılımı artırdığını vurgulayan K25, bu konuda *"...her grup başarılı olmak istediği için rekabet sağladığını da düşünüyorum."* ve K26, *"...gruplarla yapılan tatlı rekabet öğrencilerin dersi daha azimle dinleyip katılmasına vesile olur. Bu da, öğretmenlerin, sınıfında oluşturmak isteyeceği olumlu durumlardandır."*

şeklinde görüş belirterek rekabetin öğrencileri dersi daha iyi bir şekilde dinlemelerine katkı sağladığını vurgulamışlardır.

Anılan görüşler incelendiğinde, öğrenciler, Classcraft uygulamasının içinde yer alan yarışmalar, quizler vb. araçlar ve neticesinde alınacak ödüller sayesinde birbirleri ile rekabet halinde olduklarını vurgulamışlardır. Ayrıca, bu rekabetin, sınıfta eğlenceyi ve başarıyı artırdığını belirten görüşler mevcuttur. Görüşler, özellikle puan kazanmak adına hırslandıklarını ve bu durumun da rekabet yarattığını konusunda ağırlıktadır. Yani, öğrenciler, puan sistemini motivasyon kaynağı olarak görmektedir. Bu durum, diğer dersler için zaman zaman sıkıntılı durumlar doğurabilir. Classcraft uygulamasının kullanılmadığı derslerde, öğrenciler gerekli motivasyonu toplayamaz ve derse karşı ilgisiz davranışlar edinebilir.

Olumlu bir sınıf iklimi oluşturulması noktasında, sınıf içi dayanışma ve rekabet durumlarının dengeli bir şekilde seyretmesi önem arz etmektedir. Araştırmanın sınıf iklimi alt problemine ilişkin dayanışma ve rekabet durumlarının araştırıldığı bu boyutta, öğrenciler, takımlar içinde dayanışma ve takımlar arasında rekabet durumlarının eşit bir şekilde sınıf iklimini oluşturduğunu belirtmişlerdir. Bu durum, literatür ile uyumlu olarak görülmektedir. Sınıf içerisinde, aşırı rekabet durumlarına dikkatle yaklaşılması gerekmektedir. Bu konuda, Li vd., (2013) sınıf içerisinde iş birliği ve rekabet durumlarının eşit bir şekilde oluşturulması gerektiğini iletmiştir. Aksi takdirde, öğrencilerin dersten soğuması durumu ile karşı karşıya kalınabilmektedir. Bu durumun da, sınıf iklimine zarar verip sınıfta, istenmeyen davranışların önünü açacağı kestirilebilir. Ancak, araştırma neticesinde, öğrenciler sınıf içinde dayanışma (f=22) ve rekabet (f=21) durumlarının neredeyse birbirine eşit bir şekilde sınıf ortamında hâkim olduğunu belirtmişlerdir. Sonuç olarak, Classcraft uygulamasının sınıf iklimine etkisine ilişkin olarak sorgulanan dayanışma ve rekabet durumları boyutunda elde edilen bulgular, uygulamanın sınıf iklimine katma değer sağladığını göstermektedir.

Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın, amacına yönelik olarak beşinci alt problemi "Öğrencilerin, genel olarak Classcraft uygulaması hakkındaki görüşleri nelerdir?" şeklinde belirlenmiştir. Öğrencilerden, "Classcraft uygulaması … benzer çünkü …" şeklinde verilen cümleyi tamamlamaları istenmiştir. Görüş belirten 24 öğrenciden toplamda 20 farklı metafor geliştirilmiştir. Bu metaforlardan, 3 kavramsal kategori belirlenmiştir.

Tablo 8

Classcraft Uygulamasına İlişkin Bulgular

Kategori	Metafor	f	%
İşbirliğini ön planda tutan bir araç olarak	F1 yarışları	1	14,29
	Savaş	1	14,29
	Basketbol	1	14,29
	Futbol	1	14,29
	Kitaplık	1	14,29
	Kutu	1	14,29
	Yarışma Programı	1	14,29
Eğlence aracı olarak	Kitap	3	21,43
	Yarışma	3	21,43
	Bilgisayar oyunu	1	7,14
	En iyi arkadaş	1	7,14
	Arena	1	7,14
	Televizyon	1	7,14
	Okul	1	7,14
	Doping	1	7,14
	Eğitici oyun	1	7,14
	Sevilen bir aktivite	1	7,14
Dikkatli yaklaşılması gereken bir araç	Kaykay	1	33,33
	Hayat	1	33,33
	Haşlanmış yumurta	1	33,33

İşbirliğini Ön Planda Tutan Bir Araç Olarak Classcraft

Tablo 8 incelendiğinde, bu kategoride toplam 7 metafor türetilmiştir. Bunlar, F1 yarışları (f=1), savaş (f=1), basketbol (f=1), futbol (f=1), kitaplık (f=1), kutu (f=1) ve yarışma

programıdır (f=1). Bu kategorideki metaforların temel özellikleri, işbirliğini önceleyen, dayanışma ve yardımlaşmanın hakim olduğu, arkadaşlık ilişkilerine vurgu yapıldığı ve düzenin ve tertibin olduğu şeklindedir.

K2, K3, K4, K5, K17, K22 ve K26 kodlu öğrenciler, bu kategori altındaki kodlar için görüş belirtmiştir.

Classcraft uygulamasının, sınıfa hem bireysel hem de takım olarak katkısı bulunduğunun altını çizen K2, bu konudaki görüşlerini, *"Classcraft, Formula 1 yarışlarına benzer çünkü hem bireysel başarı hem de takım başarısını esas alan bir özelliğe sahiptir."* şeklinde açıklamıştır.

Classcraft uygulamasının dayanışma ortamına ve takım ruhuna katkısını vurgulayan öğrencilerden K3, *"Classcraft, savaşa benzer çünkü dayanışma ortamı vardı."* ; K4, *"Classcraft, basketbola benzer çünkü takımca hareket etmek gerekir."* ve K5, *"Classcraft, futbola benzer çünkü takım çalışması vardır."* şeklinde görüş belirtmiştir.

Classcraft uygulamasının düzenleyici taraflarını ön plana çıkaran K17 ise bu konudaki görüşlerini, *"Classcraft, kitaplığa benzer çünkü sınıfı düzende tutar."* şeklinde açıklamıştır.

Classcraft uygulamasının, arkadaşlık ilişkilerini geliştirdiğine vurgu yapan K22, *"Classcraft, kutuya benzer çünkü herkesi bir arada tutar ve arkadaşlık ilişkimizi daha da artırır."* biçiminde görüş belirtmiştir.

K26 ise, uygulamanın ilgi çekiciliğine değinerek *"Classcraft, TV yarışma programlarına benzer çünkü işbirliği ve bir rekabetin olmasıyla birlikte insanların normal hayatında ilgi göstermediği şeylerin ilgi çekmesini sağlar."* şeklinde görüş belirtmiştir.

Anılan yanıtların analizi neticesinde, Classcraft uygulaması, öğrenciler tarafından, hem bireysel başarıyı hem de takım başarısını ön planda tutan, takımca hareket etmeyi gerektiren, ortamı düzenleyen, herkesi bir arada tutan ve arkadaşlık ilişkilerinin gelişmesine katkısı olan ve kullanıldığı derslerin ve ortamların ilgi çekici hale gelmesine yardımcı olan ve işbirlikçi

yanı ön plana çıkan bir oyunlaştırma uygulaması olarak görülmektedir. Nitekim, önceki çalışmalar Classcraft'ın ekip çalışmasını teşvik edebileceğini, öğrenmeyi geliştirebileceğini ve öğrenciler için eğlenceli olabileceğini göstermiştir (Papadakis ve Kalogiannakis, 2017). Benzer şekilde, Fantazir ve Bartley (2021) tarafından gerçekleştirilen bir araştırmada ortaya çıkan en etkili bulgu, Classcraft uygulamasının ekip çalışmasını ve problem çözme yeteneklerini teşvik etmesi olarak belirtilmiştir.

Eğlence Aracı Olarak Classcraft

Tablo 8 incelendiğinde, bu kategoride toplam 10 metafor türetilmiştir. Bunlar, kitap (f=3), yarışma (f=3), bilgisayar oyunu (f=1), en iyi arkadaş (f=1), arena (f=1), televizyon (f=1), okul (f=1), doping (f=1), eğitici oyun (f=1) ve sevilen bir aktivite (f=1) şeklindedir.

K1, K6, K7, K9, K11, K12, K13, K15, K18, K19, K21, K25, K26 ve K31 kodlu öğrenciler, bu kategori altındaki kodlar için görüş belirtmiştir. Görüşler şöyledir:

Classcraft uygulamasının, heycan verici, büyüleyici ve sürükleyici taraflarının olduğunu ifade eden öğrencilerden K1, *"Classcraft, bilgisayar oyununa benzer çünkü büyülü ve sürükleyici."* ve K31, *"Classcraft, kitaba benzer çünkü heyecan vericidir."* şeklinde görüşlerini belirtmişlerdir.

Classcraft uygulamasının farklı özellikleri bir araya getirdiğini ifade eden K6, *"Classcraft, bir kitaba benzer çünkü her karakterin farklı bir özelliği vardır."* biçiminde görüş belirtmiştir.

Classcraft uygulamasının sınıf içinde bir arkadaş gib olduğunu ve kişinin iyi hissetmesine yardımcı olduğunu belirten K7 ise *"Classcraft, en iyi arkadaşa benzer çünkü sana iyi gelir."* şeklinde görüş bildirmiştir.

Classcraft uygulamasının rekabetçi ve yarışçı yönlerini ön plana çıkaran K9 bu konudaki görüşlerini, *"Classcraft, arenaya benzer çünkü herkes birbiriyle yarışır."* ve K19,

"Classcraft bir yarışmaya benzer çünkü sınıf içerisinde rekabet ortamı oluşturuyor." şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Classcraft uygulamasının eğlenceli ve öğretici taraflarına vurgu yapan K11, *"Classcraft, bir kitaba benzer çünkü eğlenerek yeni şeyler öğrenmemizi sağlar."*; K13, *"Classcraft, bilgi yarışmasına benzer çünkü eğlendirirken öğretir."*; K15, *"Classcraft, okula benzer çünkü eğlenirken öğretiyor."* ve K21 ise *"Classcraft, eğitici bir oyuna benzer çünkü öğrenci, eğlenirken öğrenir."* şeklinde görüş belirtmiştir. biçiminde açıklama yapmıştır.

Classcraft uygulamasının kişinin canının sıkıldığı durumlarda onlara iyi geldiğini açıklayan şekilde görüş belirten öğrenciler arasında K12, *"Classcraft, televizyona benzer çünkü hiç sıkılmam."* ve K25, bu konudaki görüşünü, *"Classcraft, sevdiğimiz bir aktiviteye benzer çünkü yaptığımız şeyler sıkıcı ve zor görünse bile, bu uygulama sayesinde bu şeyleri, daha eğlenceli ve daha kolay hale getirebiliriz."* biçiminde belirtmiştir.

Classcraft uygulamasının dersin amaçlarına ulaşmasına yardımcı olduğun savunan K18, *"Classcraft, dopinge benzer çünkü çok eğlenceli ve ders verimliliğini artıran bir uygulamadır."* şeklinde görüş belirterek, Classcraft uygulamasının dersin verimini artırdığını idafe etmiştir.

Classcraft uygulamasının birçokkişi için ilgi çekici olduğunu ifade eden K26, *"Classcraft, TV yarışma programlarına benzer çünkü işbirliği ve bir rekabetin olmasıyla birlikte, insanların normal hayatında ilgi göstermediği şeylerin ilgi çekmesini sağlar."* şeklinde görüş belirtmiştir.

Eğlence aracı olarak Classcraft uygulaması kategorisindeki metaforlar ve açıklamalar incelendiğinde, metaforların temel özellikleri, uygulamanın büyüleyici, sürükleyici ve heyecan verici olduğu, kişiye iyi geldiği, yarışmalar içerdiği, eğlendirici ve öğretici taraflarının olduğu, dersin verimliliğini artırdığı, sınıfta rekabet ortamı yarattığı ve güç durumları eğlenceli ve kolay hale getirdiği şeklindedir. Sanchez vd. (2017) eğitim ortamlarında, oyunlaştırma elementlerin eklenmesiyle yaratılan ambiyansın, öğrencilerin

deneyimledikleri eğitim süreçlerini daha zevkli ve eğlenceli hale getirdiğini ileri sürmüşlerdir. Buradaki eğlence kavramı alanyazında, orijinal oyunlardaki algılanan gibi değil, eğitime katkıda bulunan ve daha geniş öğrenci gruplarının okuldaki etkinliğini artıran bir eğitim atmosferi yaratan eğlence kavramı olarak ele alınmaktadır (Abed ve Kuprina, 2021). Görüş belirten öğrencilerin açıklamaları incelendiğinde, Classcraft uygulamasının, gerçek oyunlarda kullanılan bir çok elementi (liderik tablosu, puan, ödül , ceza vb.) kullanmasından dolayı ortamda oyun oynuyormuş hissi yaratıldığı anlaşılmaktadır.

Dikkatli Yaklaşılması Gereken Bir Araç Olarak Classcraft

Tablo 8 incelendiğinde, bu kategoride toplam 3 metafor türetilmiştir. Bunlar, kaykay (f=1), hayat (f=1) ve haşlanmış yumurta (f=1) şeklindedir.

K8, K10 ve K32 kodlu öğrenciler, dikkatli yaklaşılması gereken bir araç olarak Classcraft kategorisinde görüş belirtmişlerdir. Görüşler şu şekildedir:

K8, bu konuda, *"Classcraft, kaykaya benzer çünkü dışarıdan ne kadar eğlenceli gözükse de bir süre sonra bazı yanları can yakmaya başlar."* şeklinde görüş belirterek uygulamaya temkinli yaklaşılması gerektiğini belirtmiştir. K8, kişinin mizacından hareketle uygulamaya uyum sağlayamayacağından dolayı böyle bir uyarı yapma gereğinde bulunmuş olabilir. Doğası gereği, Classraft uygulaması öğrencileri sürekli aktif kılan bir uygulama olduğundan dolayı, bu duruma uyum sağlamak istemeyen ve geleneksel sınıf ortamını tercih eden öğrenciler için riskler barındırıyor olabilir.

K10 ise bu konudaki görüşlerini, *"Classcraft, hayata benzer çünkü hayat gibi zordur, mücadele etmemiz gerekiyor, aynı zamanda eğlenceli, bizi mutlu ediyor."* şeklinde belirtmiştir. K10, Classcraft uygulamasının her ne kadar keyif veren tarafları olsa da, gerçek hayattan bir kesit olduğu olgunluğu ile hareket ederek görüş belirtmiştir. Çünkü gerçek hayatta insanların sürekli mücadele ettiği bir gerçektir.

K32 ise, *"Classcraft, haşlanmış yumurtaya benzer çünkü doğru miktarda alındığında harikalar yaratabildiği gibi, fazla alındığında ise tıpkı haşlanmış yumurtanın bizi zehirlemesi gibi derse olan ilgi ve hevese yıkıcı bir etki bırakabilir."* şeklinde görüş belirtmiştir. K32, Classcraft uygulamasının, dersin her anında kullanılması, bazı öğrenciler için cazibesini kaybedeğini ve etkisini yitereceğinden hareketle, arada uzak kalınması gereken bir uygulama olarak yorumlamıştır.

Dikkatli yaklaşılması gereken bir araç olarak Classcraft uygulaması kategorisindeki metaforlar ve açıklamaları incelendiğinde, kategorinin temel özellikleri olarak, sürekli mücadele gerektirmesi, yeri geldiğinde bazı öğrencilere üzmesi ve derse karşı ilginin azalması göze çarpmaktadır. Bu durum, alanyazında çeşitli çalışmalarda kendisine yer bulmuştur. Uyar (2019), oyunlaştırma uygulamalarının, öğrencilerin İngilizce dersindeki kelimeleri ne düzeyde öğrendiği ve akademik başarılarının ne düzeyde etkilendiğini araştıran deneysel çalışmasında, oyunlaştırma uygulamasının dikkatli ve özenli tasarımı sonucunda olumlu sonuçlar doğuracağını bildirmiştir. Benzer şekilde, Çalgıcı, Yıldırım ve Duru (2020) 5. Sınıf öğrencilerin Fen dersindeki kavram yanılgılarının oyunlaştırma yöntemi ile giderilmesi konusunda yapmış oldukları çalışmalarında, oyunlaştırma elementlerinden olan liderlik tablosu kullanımı hakkında uyarılarda bulunmuştur. Liderlik tablosunda, puan bazlı sıralamada sonda yer alan öğrencilerin motivasyon olarak olumsuz etkilendiğini belirtmiştir.

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırma soruları doğrultusunda elde edilen bulguların sonuç, tartışma ve önerilere yer verilmiştir.

Birinci Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma

Eğitim sisteminin en önemli hedeflerinden biri de öğrencilere olumlu davranışlar kazandırmaktır. Bu süreçte, öğretmenlerin sınıf ortamında uyguladığı öğretim yöntemleri, öğrencilerin istenen veya istenmeyen davranışları birlikte sergilemesine neden olabilmektedir. Ertuğ ve Baksi'ye (2014) göre, okul sosyal bir sistem olarak, öğrenciyi toplumdan alarak yetiştirdiken sonra tekrar topluma sunar. Alanyazındaki araştırmalar, nitelikli insan gücünün temelinin iyi bir eğitime dayalı olduğunu göstermektedir. Olumlu davranışlar, sınıf ortamında öğretilerek toplumun ve ülkemizin gelişmesine katkı sağlamaktadır.

Araştırmanın birinci alt problemi ile ilgili olarak elde edilen bulgular, alanyazındaki çalışmalar ile paralellik göstermektedir. Diğer bir deyişle, elde edilen bulgular, daha önce yapılan çalışmalar ile tutarlı konumdadır. Classcraft uygulamasının sınıf içinde kullanılması

vasıtasıyla, öğrencilerin derse olan ilgilerinin olumlu davranışlar ile pekiştirildiği görülmektedir. Elde edilen sonuçlara göre, Classcraft uygulaması, öğrencilere derse daha hazırlıklı gelme ve ödevleri zamanında teslim etme konusunda yardımcı olduğu söylenebilir. Kaplan'a (2006) göre ödevlerini zamanında teslim eden öğrenciler, sorumluluk üstlenmeyi öğrenmektedir. Ayrıca, Bozkurt (2021), oyunlaştırma uygulamalarının, öğrencilerin önceki öğrendiklerini tekrar etme ve derslere hazırlıklı gelme konusunda onları güdülediğini belirtmiştir. Derste söz alarak konuşma davranışının büyük bir kesim (%81,3) tarafından benimsenmesi, öz farkındalık, sosyal farkındalık ve ilişkiler kurma becerileri ile ilişkisinden dolayı önemli görülmektedir. Bireylere iletişim kurma konusundan yardımcı olan sosyal-duygusal beceriler, toplum içerisine adapte olma durumlarında önemli bir etkiye sahiptir (Lopes, Salovey ve Straus, 2003). Sonuç olarak, araştırmaya katılan öğrenciler, oyunlaştırılmış eğtimin ortamının, geleneksel yaklaşım ile karşılaştırıldığında, öğrenme sürecine daha yüksek bir katma değeri olduğunu düşünmektedir. Classcraft uygulamasının sınıfta kullanılması, öğrenciler için olumlu davranışlar sergileme konusunda motivasyonlarını ve tutumlarını etkilemekte ve sonucunda olumlu davranışlar gösterme sıklığını artırdığı söylenebilir.

İkinci Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma

Sınıflarda davranışların istendik yönde gelişmesi, olumlu sınıf iklimi ve okul kültürünün oluşturulması ve sınıf içi iletişimin olması, eğitim hedeflerine daha verimli ve etkili bir şekilde ulaşılmasına yardımcı olur. Galloway, Ball ve Seyd'den aktaran Ünal ve Sefer'in (2018), belirttiği gibi olumsuz davranış, öğretmenler tarafından algılanan sorunlu, uygunsuz ve rahatsız edici davranışlardır. Bu araştırmaya dâhil edilen olumsuz davranış örnekleri, alanyazında sıklıkla karşılaşılan ve eğitim öğretim faaliyetlerini aksattığı düşünülen davranışlardır. Olumsuz davranışların ve daha birçok olumsuzluğun çözümünde, oyunlaştırma yöntemi, kişileri motive ederek onlara yeni davranışlar öğretme konusunda ön

plana çıkmaktadır (Karataş, 2014). Buradan hareketle, Classcraft uygulamasının, öğrencilerin birçoğu için ders içi istenmeyen davranışlardan uzaklaşmasına yardımcı olduğu söylenebilir.

Araştırmanın ikinci alt problemi ile ilgili olarak elde edilen bulgular, alanyazındaki çalışmalar ile paralellik göstermektedir. Araştırmada, öğrencilerin en çok kopya çekme, derse hazırlıklı gelmeme ve verilen ödevleri ya da görevleri yerine getirmeme davranışlarından eşit ağırlıkta (%71,9) uzaklaştıkları bulunmuştur. Kopya çekme ve görevlerini yerine getirmeme davranışlarının söndürülmesi eğitim sistemleri için önem taşımaktadır çünkü dürüstlük ve sorumluluk alabilme ve yerine getirme davranışı, yeni nesillerin yetiştirilmesi hususunda iki önemli unsur olarak düşünülmektedir. Classcraft uygulaması, öğrencileri olumsuz davranışlardan cezalandırarak değil, onları motive ederek uzaklaştırmaktadır. Öğretmen, derste oyunlaştırma yöntemi ile öğrencilerinin dikkatini çekerek onları motive etmektedir. Mücevher (2021), Z kuşağı üzerine bireysel kariyer planlamada öz tanıma aracı olarak SWOT analizi çalışmasında Z kuşağının zayıf yönlerini çabuk vazgeçme, odaklanamama, kolay sıkılma vb. olarak sıralamıştır. Diğer bir deyişle, Z kuşağı bu olumsuz durumlar neticesinde sıklıkla eleştirilmektedir. Oyunlaştırma yönteminin eğitim ortamlarında kullanılması, bu durumların üstesinden gelme durumuna katkı sağlamaktadır. Glover (2013) de, oyunlaştırılmış ortamların, öğrenciler üzerindeki olumlu etkilerinden biri de öğrencilerin sergiledikleri istenmeyen davranışları arka plana atma ve olumlu davranışlar göstermelerine teşvik etmesi olarak belirtmiştir. Ancak, Sanchez, Young ve Jouneau-Sion (2017), lise öğretmenlerine sınıf içi etkinliklerini ve etkileşimleri yönetmede yardımcı olmak için Classcraft'ın etkililiğini araştırdığı çalışmalarında, Classcraft'ın öğrenci katılımını teşvik ettiğini; ancak olumsuz davranışları tamamen ortadan kaldırma konusunda tek başına yetersiz olduğunu bildirmişlerdir. Ancak, genel anlamda, birçok öğrencinin, Classcraft uygulamasının kullanıldığı derslerde davranışlarını düzenleyebildikleri görülmüştür.

Classcraft uygulamasının sınıfta kullanılmasının, öğrencilerin derse olan ilgi ve davranışlarını olumlu etkilediği görülmektedir. Öğrenciler, oyunlaştırılmış öğrenme ortamının, geleneksel ortama göre birçok açıdan daha verimli olduğunu belirtmişlerdir. Elde edilen bulgular daha önce yapılan çalışmalar ile tutarlıdır. Classcraft uygulamasının sınıfta kullanılması, motivasyonu artırmaya, olumsuz davranışları arka plana atmaya ve olumlu davranışları ön plana çıkarmaya yardımcı olmuştur. Elde edilen sonuçlara göre Classcraft uygulaması, öğrencilere derse daha hazırlıklı gelme ve ödevlerini zamanında teslim etme konusunda yardımcı olduğunu göstermektedir.

Üçüncü Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma

Classcraft uygulamasının sınıf içi iletişimine etkisine ilişkin verilerin analizi sonucu elden edilen bulgular neticesinde, öğrenciler, kendini sözlü ifade etmede beceri kazandıklarını sıklıkla vurgulamışlardır. Geçmiş yıllarda, Japonya'da yapılan bir araştırmanın sonuçlarına göre oyunlaştırma yönteminin öğrencilerin yabancı dilde kendini sözlü ifade etmekte motivasyonu ve katılımı artırmıştır (Lyu, 2019). Diğer bir deyişle, oyunlaştırılmış öğrenme ortamlarında, öğrenciler, kendilerini daha ifade ederken yetkinlik hissetmişlerdir. Bunun yanı sıra, oyunlaştırılmış eğitim ortamı öğrencilerin yabancı dilde kendilerini sözlü olarak ifade ederken dil kaygılarının üstesinden gelmelerine yardımcı olduğunu tespit edilmiştir (Lyu, 2019). Benzer şekilde, öğrenciler, Classcraft uygulaması ile konuşurken özgüvenlerinin artığını bildirmişlerdir. Shatz (2015), bu konu hakkında, oyunlaştırılmış bir ortamda öğrencilerin dille ilgili risk aldıklarını ve bu durumun da onların kaygı düzeylerini ve özgüvenlerini artırdığını ifade etmiştir. Ayrıca, öğrenciler, tartışmalara aktif katılım gösterdiklerini ve daha rahat beyin fırtınası yapabildiklerini vurgulamışlardır. Alanyazında bu durumu destekleyen çalışmalar mevcuttur. Oyunlaştırmanın öğrencilerin motivasyonlarını, tartışmalara aktif katılımlarını ve işbirliklerini geliştirdiği bilinmektedir (Dicheva, Dichev, Agre ve Angelova, 2015). Oyunlaştırmanın, öğrencilerin empati kurma,

fikir oluşturma, takımlar arasında işbirliği ve beyin fırtınasını yapabilme durumlarını deneyimlemelerine fırsat verdiği saptanmıştır (Tsalapatas, Heidmann, Pata, de Carvalho, Bauters, Papadopoulos, Katsimendes, Taka ve Houstis 2019). Buna ek olarak, sınıf içi iletişimin bir parçası olarak yazılı iletişim kurabilme ve yazma becerilerini geliştirdiklerini ifade eden öğrenciler de mevcuttur. Alanyazında oyunlaştırılmış eğitim ortamlarının, öğrencilerin yazma becerisinde yetkinlik kazanmalarına yardımcı olduğunu destekleyen birçok araştırma bulunmaktadır. Oyunlaştırmanın, öğrencilerin yazma başarısını artırdığı ve yaratıcı yazma becerilerini geliştirdiği bilinmektedir. (El Tantawi, Sadaf ve AlHumaid, 2018; Lam, Hew ve Chiu, 2018; Yavuz, Özdemir ve Çelik, 2020). Sonuç olarak, araştırma bulguları ve literatür benzerlik taşımaktadır. Bu durum, Classcraft uygulamasının, sınıf içi iletişim dinamiklerini beslediği ve öğrencilerin daha rahat iletişimde olduğu bir ortam yaratılmasında rol oynadığı şeklinde yorumlanabilir.

Sınıf içi iletişimde önemli bir etmen de kullanılan dilin nitelikleridir. Dil, fikirlerin oluşum ve aktarım sürecinde iletişim için oldukça önemlidir. Araştırmaya katılan öğrenciler, Classcraft uygulaması ile birlikte sınıf içi karşılıklı olarak kullanılan dilin açık, anlaşılır ve cesaretlendirici olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca, bu durum, öğretim ilkelerinden açıklık ilkesinin bir gereğidir. Bunu yanı sıra, Pala (2005) öğretmenin, öğrenciyi cesaretlendirmesinin, sınıf yönetiminde ortaya çıkabilecek birçok problemi de önleyebileceğini savunmuştur. Benzer şekilde, Kılıç ve Aydın (2016) sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi eğilimlerini araştırdıkları çalışmasında, öğretmenlerinin çoğunluğunun iletişim esnasında, ben dili kullanmaya, nazik olmaya ve göz teması kurmaya dikkat ettiklerini belirtmiştir. Ben dili, bir davranış karşısında hissedilenleri karşı tarafa aktarma işlemidir. Bu durum neticesinde, karşı tarafa kişiliği ile ilgili değil, davranışı ile ilgili bir mesaj iletilir. Öğrenci de, sınıf içerisinde davranışlarına dikkat etme gereği hissedebilir. Bu da, sınıf yönetimini olumlu etkiler.

Öğrenciler, oyunlaştırma bileşenlerinden en yaygın olarak kullanılan puan sisteminin, sınıf içi sözel dönütlerin yerini aldığını belirtmişlerdir. Dönütler, eğitim ortamlarındaki faaliyetlerde iletişim sürecine ait önemli bir özelliktir (Kaya, 2006). Araştırmaya katılan öğrenciler, sınıf içinde yapılan bir davranışın karşılığının oyunlaştırma uygulaması üzerinden puan kazanmak ya da kaybetmek şeklinde olduğunu vurgulamışlardır. Yapılandırıcı sınıf yönetimi yaklaşımında dönütler, performansa göre yapılandırılmalıdır. Öğrencinin sergilediği bir performansa göre puan kazanma ve kaybetme şeklinde verilen dönütler, geleneksel yaklaşımdaki dönütlerden farklıdır. Bu durumunda, sınıf içi iletişimi olumlu etkilemesi beklenmektedir. Bu tarzda verilen dönütler, iletişim kavramını etkileşime dönüştürmektedir (Yıldırım ve Dönmez, 2006). Ancak, dönütlerin etkili bir şekilde işlevini yerine getirebilmesi adına, performans hakkında bilgilendirme içermesi ve geleceği yordama anlamında yol gösterici nitelikte olması gerektiği de yapılan çalışmalarda belirtilmiştir (Elawar ve Corno, 1985; Ramaprasad, 1983; Sadler, 1989). Diğer bir deyişle, sadece ödül ve ceza şeklinde olan dönütler, alanyazında kabul görüş şekliyle, etkili bir şekilde işlevini yerine getiren olmaktan uzak konumdadır. Classcraft uygulaması ile birlikte, verilen dönütler, öğrencinin performansını ödüllendirme ya da cezalandırma şeklinde gerçekleştiğinden dolayı bu durumda, işlevini tam anlamıyla yerine getirdiği söylenemeyebilir. Buna rağmen, çalışmaya katılan öğrenciler, Classcraft uygulaması üzerinden aldıkları dönütleri, motive eden, isteklendiren, özgüven kazandıran, mutlu eden ve kendini iyi hissettiren olarak nitelendirmişlerdir. Ancak, şu da unutulmamalıdır ki, teknolojinin gelişmesi ile birlikte, dönüt ve geribildirimlerin de hızlı ve anlık olması öğrencilerin bağlayıcılıklarını artırmakta ve sınıf iklimini olumlu etkilemektedir. Oyunlaştırma yöntemi bu konuda avantaj sağlamaktadır. Geleneksel dönütlerin yerine teknolojik dönütlere bırakması Z kuşağının sorunu olan ilgilerinin kolayca dağılması karşısında bir avantajdır. Sınıf ortamına kendisini ait hisseden öğrenciler, sınıf içi iletişimin olumlu olması noktasında da rol sahibi oldukları düşünülmektedir.

Sınıf içi iletişim davranışları arasında empati kavramı önemli bir yer tutmaktadır. Empati, bireyin, diğerlerinde gözlemlemiş olduğu durumlar karşısındaki tepkisine verilen isimdir (Davies, 1983). Empatinin, kişiler arası iletişimi kolaylaştırdığı bilinmektedir (Özbek, 2004). Bu araştırmada, öğrenciler, uygulama sayesinde daha rahat empati kurduklarını belirtmişlerdir. Alanyazında, bu bulguyu destekleyen çalışmalar bulunmaktadır (Belman ve Flanagan, 2010; Ramesh vd., 2018; Tsai ve Kaufman, 2009; Vannini vd., 2011). Sonuç olarak, empati sürecinin olumlu deneyimlenmesi, sınıf içi iletişim sürecine bir katma değer oluşturmakta ve sınıf içi iletişim sürecini desteklemektedir.

Derse aktif katılım, olumlu bir sınıf iklimi ve iletişimi açısından öneme sahiptir. Nitekim, öğrencilerin büyük çoğunluğu Classcraft uygulamasının onları derse aktif katılıma teşvik ettiğini belirtmiştir. Sırakaya (2017) da oyunlaştırılmış tersyüz sınıf modeline göre öğrenci görüşlerini incelediği çalışmasında benzer bir sonuç bulmuştur. Araştırmaya katılan öğrenciler, sınıf içi iletişim sürecine aktif katılım sağladıklarını, tartışmalara daha aktif ve istekli olarak katıldıklarını bildirmişlerdir.

Classcraft uygulamasının, puanlama sistemi, eğlenceli olması, liderlik tablosu ve rekabet ortamı oluşturması aktif katılımın sebepleri arasında gösterilmektedir. Alanyazında, oyunlaştırma bileşenlerinden puan ve liderlik tablosu ile ilgili çalışmalar mevcuttur. Ibanez, Di-Serio ve Delgado-Kloos'un (2014) yürüttükleri çalışmada, öğrencilerin bağlayıcılıkları anlamında liderlik tablosunun oyunlaştırma için cazip olmadığı belirtilmiştir. Alanyazındaki oyun bileşenlerinin incelendiği çalışmalarda genelde farklı sonuçlar ortaya çıkmaktadır. Bunun sebebi olarak ise, bireysel farklılıklar ve oyunlaştırılmış ortam olarak düşünülebilir (Hamari, Koivisto ve Sarsa, 2014; Ibanez vd., 2014). Bu çalışmada, liderlik tablosu ve puan gibi bileşenlerin öğrencilerin aktif katılımını desteklediği bulunmuştur. Bunun yanı sıra, öğrenciler Classcraft uygulamasını eğlenceli olması ve rekabet anlayışını desteklemesi yönünden aktif katılımları üzerinde etkisi olduğunu belirtmişlerdir. Ancak, rekabet ortamı oluşturması konusunda dikkat edilmesi gerektiğini bildiren çalışmalar da bulunmaktadır

çünkü aşırı rekabet bazı öğrenciler için dersten soğuma sebebi olabilir (Hanus ve Fox, 2015). Dolayısıyla, burada bireysel farklılıkların önemi tekrar belirginleşmektedir. En doğru yaklaşımın, iş birliği ve rekabet durumlarının birlikte kullanılması gerektiğini bildiren çalışmalar (Li, Dong, Untch ve Chasteen, 2013) bu yolda ışık tutmaktadır.

Bu araştırmada, sınıf iklimi alt probleminde ortaya çıkan bir durum, literatüre katkı sağlamaktadır. Sınıf içi dayanışma ve rekabet durumlarının neredeyse eşit bir şekilde sınıf ikliminde görüldüğü ortaya çıkmıştır. Bu da, sınıf içi iletişim ve sınıf iklimine pozitif yansıdığı görülmektedir. Özetle, ders içi aktif katılımın Classcraft uygulaması vasıtasıyla pekiştirildiği görülmektedir. Bu durumun da, sınıf içi iletişim sürecine olumlu yansıması olduğu düşünülmektedir.

Okulların, bireylerin sorumluluk alma davranışlarını geliştirmeleri üzerinde önemli bir etkisi vardır (Babadoğan, 2003). Sınıf içinde ise, aktif katılımın fazla olduğu ve demokratik yansımaları olan sınıflarda, öğrencilerin daha fazla öğrenme sorumluluğu alabildikleri bilinmektedir (Cook-Sather ve Luz, 2015). Bu araştırmanın bulguları arasında Classcraft uygulamasının, aktif katılımı desteklediği ve sınıf içerisinde demokratik bir ortam oluşmasına katkı sağladığı mevcuttur. Bu durum göz önüne alındığında, öğrencilerin Classcraft uygulaması neticesinde bireysel sorumluluk alabildiklerini bildirmesi, literatür ile uyumlu olduğunu göstermektedir. Koç'a (2006) göre öğrencinin aktif olduğu sınıflarda, öğrencilerin bilgiyi yapılandırma sürecinde, etkili iletişim ve sorumluluk alma önemli davranışlardandır. Bu çalışmada da, öğrencilerin bireysel sorumluluk alma davranışlarının ön planda olduğu ve iletişim sürecini de olumlu olarak yapılandırdıkları gözlenmiştir.

Dördüncü Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma

Sınıf iklimi adına önemli bir düzenleme olan sınıfın oturma düzeninin, öğrenciler arasında olumlu arkadaşlık ilişkilerinin gelişmesi ve istenmeyen davranışların önlenmesi ve azalması konusunda katkısı bulunmaktadır (Van den Berg, Segers ve Cillessen, 2012). Benzer şekilde,

Harris (1991), oturma düzeninin sınıf yönetimi konusunda öneme sahip olduğunu belirtmiş ve sınıf yönetimini olumlu ya da olumsuz etkileyebilecek potansiyele sahip olduğunu vurgulamıştır. Bu durumun, sınıf yönetimi açısından önemi kritiktir. Öğrenciler arasında olumlu ilişkilerin olması, doğal olarak, istenmeyen davranışları azaltacak ve olumlu sınıf iklimi oluşturma konusunda avantaj sağlayacaktır. Buna ek olarak, Classcraft uygulamasının ders içinde gürültünün azaltılmasında ve derse odaklanılmasında rol oynadığı belirtilmiştir. Bu durum, özellikle gürültünün azalması önemlidir çünkü okullardaki gürültü seviyesinin yasalarca belirtilen limitlerin üzerinde olduğunu belirten çalışmalar vardır (Bulunuz, Bulunuz, Tavşanlı, Orbak ve Mutlu, 2018). Bulunuz vd. (2018), ilkokullarda gürültü hakkında sınıf öğretmenlerinin görüşlerini incelediği çalışmasında, gürültü seviyesinin okul iklimine zarar verdiğini bildirmiştir. Bu anlamda, bu çalışmadaki bulgular, literatür desteğini arkasına alarak Classcraft uygulamasının sınıf iklimine olumlu katkısı olduğunu göstermektedir.

Classcraft uygulamasının sınıf iklimine etkisinin araştırıldığı bir diğer boyutta, uygulamanın sınıfın kaynaşmasına katkıda bulunduğu ortaya çıkmıştır. Öğrenciler, kendilerini sınıfın bir parçası gibi hissettiklerini, gruplarını sahiplendiklerini, birbirlerini destekliklerini ve iletişim ağlarının genişlediğini belirtmişlerdir. Literatürde bu konuya değinen çalışmalar bulunmaktadır (Scott, Leach ve Bucholz, 2008, s. 95). Benzer şekilde, Anderson, Evans ve Harvey (2012), olumlu sınıf iklimini, öğrencilerin kendilerini güvende hissetmeleri, mutlu olmaları ve sınıfa ait hissettikleri bir ortam olarak tanımlamışlardır. Bu tanımdan hareketle, bu araştırmanın bulguları, olumlu sınıf iklimini destekler niteliktedir. Bu durumunda, sınıf yönetimini kolaylaştırdığı yorumunda bulunulabilir.

Araştırmada, Classcraft uygulamasının sınıf iklimine etkisinin incelendiği bir diğer boyutta, öğrenciler, sınıf içerisinde uygulama vasıtasıyla demokratik bir ortam oluştuğunun altını çizmişlerdir. Araştırmaya katılan öğrenciler, Classcraft uygulamasının herkese eşit söz hakkı tanımaya uygun olması, karar alma süreçlerine herkesin katılmasının sağlanması ve ödül ve

cezanın herkese eşit uygulanması konularında demokratik ortam oluşturma sürecine katkı sağladığını belirtmişlerdir. Sınıflarda demokratik ortam oluşması, öğrencilerin başarılarını etkileyen önemli etkenlerden biridir. Bu sayede, öğrenciler, demokratik tutum ve davranışlar da kazanmaktadır (Kayabaşı, 2011). Buna ek olarak, demokratik sınıflar, öğrencilerin sorumluluk alma eğilimlerini, kendilerini ifade etme becerilerini, özgüvenlerini ve yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmeye fırsat tanır (Bolat ve Yelken, 2020). Tüm bunlar göz önüne alındığında, Classcraft uygulaması sınıf içinde demokratik ortam dinamiklerinin oluşturulmasına katkı sağlayarak olumlu sınıf iklimi oluşmasına yardımcı olmaktadır.

Olumlu bir sınıf iklimi oluşturulması noktasında, sınıf içi dayanışma ve rekabet durumlarının dengeli bir şekilde seyretmesi önem arz etmektedir. Araştırmanın sınıf iklimi alt problemine ilişkin dayanışma ve rekabet durumlarının araştırıldığı bu boyutta, öğrenciler, takımlar içinde dayanışma ve takımlar arasında rekabet durumlarının eşit bir şekilde sınıf iklimini oluşturduğunu belirtmişlerdir. Bu durum, literatür ile uyumlu olarak görülmektedir. Sınıf içerisinde, aşırı rekabet durumlarına dikkatle yaklaşılması gerekmektedir. Bu konuda, Li vd., (2013) sınıf içerisinde iş birliği ve rekabet durumlarının eşit bir şekilde oluşturulması gerektiğini iletmiştir. Aksi takdirde, öğrencilerin dersten soğuması durumu ile karşı karşıya kalınabilmektedir. Bu durumun da, sınıf iklimine zarar verip sınıfta, istenmeyen davranışların önünü açacağı kestirilebilir. Ancak, araştırma neticesinde, öğrenciler sınıf içinde dayanışma (%51,16) ve rekabet (%48,84) durumlarının neredeyse birbirine eşit bir şekilde sınıf ortamında hâkim olduğunu belirtmişlerdir. Sonuç olarak, Classcraft uygulamasının sınıf iklimine etkisine ilişkin olarak sorgulanan dayanışma ve rekabet durumları boyutunda elde edilen bulgular, uygulamanın sınıf iklimine katma değer sağladığını göstermektedir.

Özetle, Classcraft uygulaması sayesinde, sınıf içi oturma düzeninin işbirliğini, dayanışmayı ve yardımlaşmayı artırdığı, arkadaşlık ilişkilerinin geliştiği, ders veriminin artığı; öğrenciler arasında sınıfa aidiyet hissedildiği; demokratik bir ortamın varlığından söz edildiği ve

dayanışma ve rekabet durumlarının eşit bir şekilde hâkim olduğu bir sınıfta olumlu bir sınıf ortamı, diğer bir deyişle, olumlu bir sınıf iklimi oluştuğu söylenebilir.

Beşinci Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma

Classcraft uygulaması, öğrenciler tarafından, hem bireysel başarıyı hem de takım başarısını ön planda tutan, takımca hareket etmeyi gerektiren, ortamı düzenleyen, herkesi bir arada tutan ve arkadaşlık ilişkilerinin gelişmesine katkısı olan ve kullanıldığı derslerin ve ortamların ilgi çekici hale gelmesine yardımcı olan ve işbirlikçi yanı ön plana çıkan bir oyunlaştırma uygulaması olarak görülmektedir. Nitekim, önceki çalışmalar Classcraft'ın ekip çalışmasını teşvik edebileceğini, öğrenmeyi geliştirebileceğini ve öğrenciler için eğlenceli olabileceğini göstermiştir (Papadakis ve Kalogiannakis, 2017). Benzer şekilde, Fantazir ve Bartley (2021) tarafından gerçekleştirilen bir araştırmada ortaya çıkan en etkili bulgu, Classcraft uygulamasının ekip çalışmasını ve problem çözme yeteneklerini teşvik etmesi olarak belirtilmiştir.

Eğlence aracı olarak Classcraft uygulaması kategorisindeki metaforlar ve açıklamalar incelendiğinde, metaforların temel özellikleri, uygulamanın büyüleyici, sürükleyici ve heyecan verici olduğu, kişiye iyi geldiği, yarışmalar içerdiği, eğlendirici ve öğretici taraflarının olduğu, dersin verimliliğini artırdığı, sınıfta rekabet ortamı yarattığı ve güç durumları eğlenceli ve kolay hale getirdiği şeklindedir. Sanchez vd. (2017) eğitim ortamlarında, oyunlaştırma elementlerin eklenmesiyle yaratılan ambiyansın, öğrencilerin deneyimledikleri eğitim süreçlerini daha zevkli ve eğlenceli hale getirdiğini ileri sürmüşlerdir. Buradaki eğlence kavramı alanyazında, orijinal oyunlardaki algılanan gibi değil, eğitime katkıda bulunan ve daha geniş öğrenci gruplarının okuldaki etkinliğini artıran bir eğitim atmosferi yaratan eğlence kavramı olarak ele alınmaktadır (Abed ve Kuprina, 2021). Görüş belirten öğrencilerin açıklamaları incelendiğinde, Classcraft uygulamasının,

gerçek oyunlarda kullanılan bir çok elementi (liderik tablosu, puan, ödül , ceza vb.) kullanmasından dolayı ortamda oyun oynuyormuş hissi yaratıldığı anlaşılmaktadır.

Dikkatli yaklaşılması gereken bir araç olarak Classcraft uygulaması kategorisindeki metaforlar ve açıklamaları incelendiğinde, kategorinin temel özellikleri olarak, sürekli mücadele gerektirmesi, yeri geldiğinde bazı öğrencilere üzmesi ve derse karşı ilginin azalması göze çarpmaktadır. Bu durum, alanyazında çeşitli çalışmalarda kendisine yer bulmuştur. Uyar (2019), oyunlaştırma uygulamalarının, öğrencilerin İngilizce dersindeki kelimeleri ne düzeyde öğrendiği ve akademik başarılarının ne düzeyde etkilendiğini araştıran deneysel çalışmasında, oyunlaştırma uygulamasının dikkatli ve özenli tasarımı sonucunda olumlu sonuçlar doğuracağını bildirmiştir. Benzer şekilde, Çalgıcı, Yıldırım ve Duru (2020) 5. Sınıf öğrencilerin Fen dersindeki kavram yanılgılarının oyunlaştırma yöntemi ile giderilmesi konusunda yapmış oldukları çalışmalarında, oyunlaştırma elementlerinden olan liderlik tablosu kullanımı hakkında uyarılarda bulunmuştur. Liderlik tablosunda, puan bazlı sıralamada sonda yer alan öğrencilerin motivasyon olarak olumsuz etkilendiğini belirtmiştir.

Özetle, öğrenciler Classcraft uygulamasını, işbirliğini öne çıkaran, eğlendiren ve dikkatli yaklaşılması gereken bir araç olarak düşünmektedirler.

Öneriler

1. Araştırmanın sonuçlarına göre, Classcraft uygulaması öğrencilerin olumlu davranışları edinmesinde ve olumsuz davranışlardan uzaklaşmasında etkili olduğu bulunmuştur. Belirli davranışları kazanma ve sürdürme eğiliminin küçük yaşlardan başladığından hareketle, uygulamanın daha küçük yaş gruplarında kullanılması ile çocuklarda alışkanlık edinim süreci desteklenebilir. Ayrıca, Clsscraft uygulamasının, deneysel bir çalışmada kendine yer bulduğu araştırmalar da alan yazına katkı verebilir.

2. Classcraft uygulaması, motivasyonu artırmaya, olumsuz davranışları arka plana atmaya ve olumlu davranışları ön plana çıkarmaya ihtiyaç duyulan durumlarda sınıflarda kullanılmaya başlanabilir. Söndürülmeye çalışılan olumsuz davranışların, Classcraft uygulaması üzerinden bir karşılığı oluşturulup sene boyunca bu durumun gündem haline gelmesiyle, istenmeyen o davranış ortadan kalkabilir.
3. Classcraft uygulamasının, sınıf içi iletişim dinamiklerini beslediği ve öğrencilerin daha rahat iletişimde olduğu bir ortam yaratılmasında rol oynadığından hareketle, uygulamanın iletişim problemi yaşayan öğrenciler ve sınıflar üzerinde olumlu etkiler bırakacağı söylenebilir.
4. Classcraft uygulaması sayesinde sınıf ikliminin olumlu etkilendiği bu araştırmanın bulguları arasındadır. Olumlu bir sınıf iklimininde görülen davranışların tesis edilmesi ve daha küçük yaş gruplarında alışkanlık haline gelmesi ve sürdürülmesi açısından kritik olduğu düşünüldüğünde, uygulamanın bazı özellikleri, o yaş grubuna göre düzenlenip denenebilir.
5. Öğrenciler, Classcraft uygulamasını, işbirliğini öne çıkaran, eğlendiren ve dikkatli yaklaşılması gereken bir araç olarak düşünmektedirler. Bu durumda, uygulama kullanılırken, ihtiyaç duyulan alanlarda gerekli düzenlemelerin yapılması gerekmektedir. Örneğin, fazla rekabet içeren durumların uygulamadan uzaklaştırılması gerekmektedir. Aksi takdirde, öğrencilerin dersten soğumasına vesile olma ihtimali bulunmaktadır.
6. Giderek ününü artıran oyunlaştırma uygulamalarından biri olan Classcraft uygulamasını kullanan öğretmenlerden uygulama hakkında görüşler toplanabilir.
7. Classcraft uygulamasının kullanıldığı sınıflarda, sene boyunca ara ölçümlerin yapıldığı ve uygulamanın etkisinin ne kadar süre devam ettiğini ölçen çalışmalar tasarlanabilir.

KAYNAKLAR

Abed, A. H. A., & Kuprina, T. V. (2021). Application of the gamification principle and its role in the effectiveness of education. *УДК 371.382*. (149-155) sayfasından erişilmiştir.

Abiola, L.L. (2014). The effect of digital storytelling on kindergarten pupils' achievement in moral instruction in basic schools in Oyo State. *IOSR Journal of Research & Method in Education*, *4*(5), 26- 34.

Açıkgöz, K.Ü. (1992). *İşbirlikli öğrenme: Kuram, araştırma ve uygulama*. Malatya: Uğurel.

Akçadağ, T. (2020). Sorun davranışların yönetimi. H. Kıran ve K. Çelik (Ed.), *Etkili sınıf yönetimi* içinde (s. 256-288). Ankara: Anı.

Allen, K. P. (2010). Classroom management, bullying, and teacher practices. *Professional Educator, 34*(1), 1-15. https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ988197.pdf sayfasından erişilmiştir.

Alsawaier, R.S. (2018). The effect of gamification on motivation and engagement. *International Journal of Information and Learning Technology*, *35*(1), 56-79. https://doi.org/10.1108/IJILT-02-2017-0009.

Altun, S. & Çolak, E. (2014). Öğrenme kuramları. S. Fer (Ed.), *Öğrenme öğretme kuram ve yaklaşımları* (s. 18-65). Ankara: Anı.

Anderson, R. J., Evans, I. M., & Harvey, S. T. (2012). Insider views of the emotional climate of the classroom: What New Zeland children tell us about their teachers' feelings. *Journal of Research in Childhood Education*, 26, 199-220. https://doi.org/10.1080/02568543.2012.657748.

Arabacı, İ. B., & Polat, M. (2013). Dijital yerliler, dijital göçmenler ve sınıf yönetimi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, *12*(47), 11-20. https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/70499 sayfasından erişilmiştir.

Arkün Kocadere, S., & Samur, Y. (2016). Oyundan oyunlaştırmaya. A. İşman, H. F. Odabaşı & B. Akkoyunlu (Ed.), *Eğitim Teknolojileri Okumaları* içinde (s. 398-415). Ankara: TOJET.

Arslan, A., & Engin, A. O. (2021). İşbirlikli öğretim yönteminin Türkçe dersinde akademik başarı, motivasyon ve öğrenme kalıcılığı üzerindeki etkisinin belirlenmesi. *JRES, 8*(1), 205-227. https://doi.org/10.51725/etad.940163.

Arslan, H. (2019). Sınıf yönetiminin temel kavramları. R. Sarpkaya (Ed.), *Sınıf Yönetimi* içinde (s. 1-24). Ankara: Anı.

Aşılıoğlu, B., Murat, M. & Demir, R. (2019). Bağlaşımcılık ve edimsel koşullanma. B. Oral (Ed.), *Öğrenme öğretme kuram ve yaklaşımları* içinde. (s.84-110). Ankara: Pegem.

Atabey, D. (2018). Okul öncesi dönem çocuklarının etkili iletişim ve sosyal becerileri üzerine bir çalışma. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *19*(1), 185-199. https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/458917 sayfasından erişilmiştir.

Avcı, Y. E. (2019). Davranış / ilişki düzenlemeleri (İstenmeyen davranışlar ve disiplin). O. Sarıgöz, R. Tösten & M. Baş (Ed), *Sınıf Yönetimi* içinde (s. 167 – 175). Ankara: Anı.

Aydın, A. (2016). *Eğitim psikolojisi – gelişim, öğrenme, öğretim*. Ankara: Pegem.

Aydın, A. (2020). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Pegem.

Babadoğan, C. (2003). Sorumlu davranış geliştirme stratejileri bağlamında öğrenen sınıf. *Milli Eğitim Dergisi*, 157, 121-136.

Bahar, M., Asil, M., & Rubie-Davies, C. M. (2018). Measurement invariance of the student personal perception of classroom climate scale (SPPCC) in the Turkish context. *European Journal of Educational Research*, *7*(1), 113-120. https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1166119.pdf sayfasından erişilmiştir.

Bahçeci, F., & Uşengül, L. (2018). Eğitim ve öğretim uygulamalarında yeni bir yaklaşım: Oyunlaştırma. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *8*(4), 703-720. https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/562960 sayfasından erişilmiştir.

Baltacı, A. (2019). Nitel araştırmalarda örnekleme yöntemleri ve örnek hacmi sorunsalı üzerine kavramsal bir inceleme. *Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *7*(1), 231-274. https://avys.omu.edu.tr/storage/app/public/ngenc /58787/11.%20hafta.pdf sayfasından erişilmiştir.

Banfield, J., & Wilkerson, B. (2014). Increasing student intrinsic motivation and self-efficacy through gamification pedagogy. *Contemporary Issues in Education Research*, *7*(4), 291–298. https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1073237.pdf sayfasından erişilmiştir.

Barahona Mora, A. (2020). Gamification for classroom management: An implementation using ClassDojo. *Sustainability, 12*(22), 1-15. http://dx.doi.org /10.3390/su12229371

Başar, H. (2016). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Anı.

Bayram, A., Göker, S. D., Sarıkaya, H. S., & Öztürk, H. K. (2018). Lisans, yüksek lisans ve doktora eğitimi verilen eğitim fakültelerindeki öğretim elemanlarının sınıf içi iletişim becerilerinin incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*,

18(1), 77-94. https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/376472 sayfasından erişilmiştir.

Baum, K. T., Byars, A. W., degrauw, T. J., Johnson, C. S., Perkins, S. M., Dunn, D. W., Bates, J. E & Austin, J. K. (2007). Temperament, family environment, and behavior problems in children with new-onset seizures. *Epilepsy & Behavior*, *10*(2), 319-327. https://reader.elsevier.com/reader/sd/pii/S1525505006004781?token=C232F7BED32DE6EC7E0E55A893E905485E90FE4C33755D148106CBE002A31A369AA743FA25BE744A27074C9E49363E59 sayfasından erişilmiştir.

Belman, J., & Flanagan, M. (2010). Designing games to foster empathy. *International Journal of Cognitive Technology*, *14*(2), (5-15). https://tiltfactor.org/wp-content/uploads2/cog-tech-si-g4g-article-1-belman-and-flanagan-designing-games-to-foster-empathy.pdf sayfasından erişilmiştir.

Bolat, H., & Yelken, T. Y. (2020). Özel yetenekli lise öğrencilerinin aile ve okula yönelik demokratik ortam algılarının belirlenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *20*(1), 252-268. https://doi.org/10.17240/aibuefd.2020.20.52925-555068.

Boon, O.K. ve Arumugam, V. (2006). The influence of corporate culture on organizational commitment: Case study of semiconductor organizations in Malaysia. *Sunway Academic Journal, 99*(3), 115. https://core.ac.uk/download/pdf/148366317.pdf sayfasından erişilmiştir.

Boyle, E. A., Connolly, T. M., Hainey, T., & Boyle, J. M. (2012). Engagement in digital entertainment games: A systematic review. *Computers in Human Behavior*, *28*(3), 771-780. http://hypermedia468.pbworks.com/w/file/fetch/82070816/Boyle%20et%20al.%20(

2012)%20Engagement%20in%20digital%20entertainment%20games.pdf sayfasından erişilmiştir.

Bozkurt, S. S. (2021). Yeni nesil ve oyunlaştırma: Öğretmen adaylarının oyunlaştırma uygulamasına ilişkin görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi*, *50*(230), 535-556. https://doi.org/10.37669/milliegitim.693820.

Brekelmans, M., den Brok, P., van Tartwijk, J., & Wubbels, T. (2005). An interpersonal perspective on teacher behaviour in the classroom. *Contemporary Teaching and Teacher Issues*, 197-226.

Bulunuz, M., Bulunuz, N., Tavşanlı, Ö. F., Orbak, A. Y., & Mutlu, N. (2018). İlkokullarda gürültü kirliliğinin düzeyi, etkileri ve kontrol edilmesine yönelik sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, *26*(3), 661-671. https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/452318 sayfasından erişilmiştir.

Buckingham, J. (2014). Open digital badges for the uninitiated. *The Electronic Journal for English as a Second Language*, *18*(1), 1-11. http://www.tesl-ej.org/pdf/ej69/int.pdf sayfasından erişilmiştir.

Burger, M. (2015). *The perception of the effectiveness of ClassDojo in middle school classrooms: A transcendental phenomenological study*. Doktora Tezi, Liberty University Instructional Design and Technology, Lynchburg.

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2020). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem.

Camargo, C. (2006). Interesting complexity: Sid Meier and the secrets of game design. *The ACM Magazine for Students*, *13*(2), 4-4. https://dl.acm.org/doi/fullHtml/10.1145/1217728.1217732 sayfasından erişilmiştir.

Can, H., Azizoğlu, Ö. A. & Aydın, M. A (2015). Örgütsel Davranış. Ankara: Siyasal.

Carr, E. G., Horner, R. H., Turnbull, A. P., Marquis, J. G., Magito-McLaughlan, D., McAtee, M. L. & Dolabh, A. (1999). *Positive behavior support for people with developmental disabilities: A research synthesis*. Washington, DC : American Association on Mental Retardation.

Chiarelli, M., Szabo, S., & Williams, S. (2015). Using ClassDojo to help with classroom management during Guided Reading. *Texas Journal of Literacy Education*, *3*(2), 81-88. https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1110950.pdf sayfasından erişilmiştir.

Cook-Sather, A. & Luz, A. (2015). Greater engagement in and responsibility for learning: What happens when students cross the threshold of student–faculty partnership, *Higher Education Research & Development*, *34*(6), 1097-1109. https://doi.org/10.1080/07294360.2014.911263.

Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2016). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. California: Sage.

Cruaud, C. (2018). The playful frame: Gamification in a French-as-a-foreign-language class. *Innovation in Language Learning and Teaching*, *12*(4), 330-343. https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/17501229.2016.1213268 sayfasından erişilmiştir.

Csikszentmihalyi, M. (2000). *Beyond boredom and anxiety*. California: Jossey-Bass.

Çalgıcı, G., Yıldırım, M. & Duru, M. K. (2020). 5. sınıf öğrencilerinin madde ve hal değişimi konusunda kavram yanılgılarının oyunlaştırma ile giderilmesi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi (EFMED)*, *14*(2), (1278-1310). https://doi.org/10.17522/balikesirnef.814908.

Çelik, V. (2002). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Nobel.

Çubukçu, Z., & Gültekin, M. (2006). İlköğretimde öğrencilere kazandırılması gereken sosyal beceriler. *Bilig*, *37*(6), 155-174. https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/234388 sayfasından erişilmiştir.

da Cunha Freire, D. S. & Amorim Carvalho, A. M. (2019). Classcraft: Learning becomes a permanent challenge. Revista Intersaberes, *14*(31), 163–174. https://www.uninter.com/intersaberes/index.php/revista/article/view/58 sayfasından erişilmiştir.

Darwish, D., Esquivel, G. B., Houtz, J. C. & Alfonso, V. C. (2001). Play and social skills in maltreated and non-maltreated preschoolers during peer interactions. *Child Abuse and Neglect*, 25, 13-31. https://doi.org/10.1016/S0145-2134(00)00228-3.

Davis, M.H. (1983), "Measuring individual differences in empathy: evidence for a multidimensional approach", *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 44 No. 1, p. 113.

Deci, E. L., Koestner, R., & Ryan, R. M. (1999). A meta-analytic review of experiments examining the effects of extrinsic rewards on intrinsic motivation. *Psychological Bulletin*, *125*(6), 627–668. https://doi.org/10.1037/0033-2909.125.6.627.

Deci, E. L. ve Ryan, R. M. (2008). Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development, and health. *Canadian Psychology*, *49*(3), 182. http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.996.3690&rep=rep1&type=pdf sayfasından erişilmiştir.

Demiray, U. (Ed.). (2019). *Etkili iletişim*. Ankara: Pegem.

Deterding, S., Dixon, D., Khaled, R. & Nacke, L. (2011, Eylül). *From game design elements to gamefulness: defining gamification*. The 15th International Academic MindTrek Conference: Envisioning Future Media Environments'da sunulmuş bildiri, Finland. https://www.researchgate.net/publication/230854710_From_Game_Design_Elemen

ts_to_Gamefulness_Defining_Gamification/link/00b7d5315ab1be3c37000000/download sayfasından erişilmiştir.

Deterding, S., Sicart, M., Nacke, L., O'Hara, K. & Dixon, D. (2011, Mayıs). *Gamification. using game-design elements in non-gaming contexts*. Proceedings of the CHI 2011 Gamification Workshop'ta sunulmuş bildiri, University of Hamburg, Hamburg. http://gamification-research.org/wp-content/uploads/2011/04/01-Deterding-Sicart-Nacke-OHara-Dixon.pdf sayfasından erişilmiştir.

Dicheva, D., Dichev, C., Agre, G. & Angelova, G. (2015). Gamification in education: A systematic mapping study. *Journal of Educational Technology & Society*, *18*(3), 75-88. https://www.jstor.org/stable/jeductechsoci.18.3.75 sayfasından erişilmiştir.

Durğun, S. (2006). Örgüt kültürü ve örgütsel iletişim. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *3*(2), 112-132. https://www.academia.edu/download/56787335/orgut.output.pdf sayfasından erişilmiştir.

Durualp, E., & Aral, N. (2010). Altı yaşındaki çocukların sosyal becerilerine oyun temelli sosyal beceri eğitiminin etkisinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *39*(39), 160-172. https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/87465 sayfasından erişilmiştir.

Eck, R. V. (2006). Digital game-based learning: It's not just the digital natives who are restless. *Educause Review* , *41*(2), 16-30. https://www.researchgate.net/profile/Richard-Van-Eck/publication/242513283_Digital_Game_Based_LEARNING_It%27s_Not_Just_the_Digital_Natives_Who_Are_Restless/links/0a85e53cd61cf43e29000000/Digital-Game-Based-LEARNING-Its-Not-Just-the-Digital-Natives-Who-Are-Restless.pdf sayfasından erişilmiştir.

Edwards, D. & Mullis, F. (2003). Classroom meetings: Encouraging a climate of cooperation. *Professional School Counseling, 7*(1), 20-28. https://www.researchgate.net/publication/234675075_Classroom_Meetings_Encouraging_a_Climate_of_Cooperation sayfasından erişilmiştir.

Eisenberg, N. (1986). *Altruistic emotion, cognition, and behavior*. New Jersey: Lawrance Erlbaum.

Ekiz, D. (2020). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Anı.

Elawar, M.C. ve Corno, L., (1985). A factorial experiment in teachers' written feedback on student homework: Changing student behavior a little rather than a lot. *Journal of Educational Psychology*, *77*(2), 162-173.

El Tantawi, M., Sadaf, S., & AlHumaid, J. (2018). Using gamification to develop academic writing skills in dental undergraduate students. *European Journal of Dental Education, 22*(1), 15-22. http://dx.doi.org /10.1111/eje.12238.

Emmer, E. T. & Stough, L. M. (2001). Classroom management: A critical part of educational psychology, with implications for teacher education. *Educational Psychologist, 36*(2), 103-112. https://oaktrust.library.tamu.edu/bitstream/handle/1969.1/153169/Classroom%20managementA%20critical%20part%20of%20educational%20psychology%20and%20teacher%20education.pdf?sequence=1 sayfasından erişilmiştir.

Erbaş, D. (2005). Olumlu davranışsal destek. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, *6*(01), 1-25. https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/159195 sayfasından erişilmiştir.

Eröz, S. S. (2013). Örgütlerde duygusal zekâ. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *16*(29), 213-242. https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/853629 adresinden erişilmiştir.

Ertuğ, C., & Baksi, O. (2014). Öğrencilerin sınıf içi tutum ve davranışlarının öğretmenlerin sınıf yönetimi başarısına etkisi. [Özel Sayı]. *Asya Öğretim Dergisi*, *2*(1), 86-101. https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/17664 adresinden erişilmiştir.

Fantazir, K., & Bartley, M. (2021). Role-playing gamification technologies with adult learners. *Imagining SoTL*, 1, 3-24.

Fogg, B. J. (2002). *Persuasive technology: using computers to change what we think and do*. New York: Ubiquity.

Fogg, B. J. (2009, Nisan). *A behavior model for persuasive design*. 4th International Conference on Persuasive Technology'de sunulmuş bildiri, Claremont Graduate University, California.

Flores, J. F. F. (2015). Using gamification to enhance second language learning. *Digital Education Review*, *27*(1), 32-54. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5495904 sayfasından erişilmiştir.

Gamification (2014). https://www.classcraft.com/gamification/ adresinden erişilmiştir.

García-Bárcena, J., & García-Crespo, Á. (2006, Aralık). *Game based learning: a research on learning content management systems*. Proceedings of the 5th WSEAS International Conference on Education and Educational Technology'de sunulmuş bildiri, Tenerife. https://www.researchgate.net/profile/Angel_Garcia_Crespo/publication/254418983_Game_based_learning_a_research_on_Learning_Content_Management_Systems/links/00b7d53ccf16de2cbb000000.pdf sayfasından erişilmiştir.

Gelişli, Y. (2017). Sınıf yönetiminde aile ile işbirliği. M. Ç. Özdemir (Ed.), *Sınıf yönetimi* içinde (s. 46-74). Ankara: Pegem.

Girmen, P., Anılan, H., Şentürk, İ., & Öztürk, A. (2006). Sınıf öğretmenlerinin istenmeyen öğrenci davranışlarına gösterdikleri tepkiler. *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler*

Dergisi, *8*(15), 235-244. http://journals.manas.edu.kg/mjsr/oldarchives/Vol08_Issue15_2006/473.pdf sayfasından erişilmiştir.

Glover, I. (2013). *Play as you learn: Gamification as a technique for motivating learners*. World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia and Telecommunications konferansında sunulmuş bildiri. Chesapeake: AACE. http://shura.shu.ac.uk/7172/1/glover_-_play_as_you_learn_-_proceeding_112246.pdf sayfasından erişilmiştir.

Goh, S. C., & Fraser, B. J. (1998). Teacher interpersonal behaviour, classroom environment and student outcomes in primary mathematics in Singapore. *Learning Environments Research*, *1*(2), 199-229.

Gros, B. (2007). Digital games in education, *Journal of Research on Technology in Education*, *40*(1), 23-38. https://doi.org/10.1080/15391523.2007.10782494.

Gülay, O. (2008). *Ortaöğretim 9. sınıf beden eğitimi dersinde, işbirlikli oyunların öğrencilerin sosyal beceri düzeylerine ve beden eğitimi dersine yönelik tutumlarına etkisi*. Yüksek lisans tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.

Hamzah, W. A. F. W., Ali, N. H., Saman, M. Y. M., Yusoff, M. H. & Yacob, A. (2014, Eylül). *Enhancement of the ARCS model for gamification of learning*. 3rd International Conference on User Science and Engineering'de (i-USEr) sunulmuş bildiri. Universiti Teknologi MARA, Shah Alam.

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. https://reader.elsevier.com/reader/sd/pii/S0360131514002000?token=9859F88F33

DFF1D21B699771F32A6CEDB72494698D689D6C65A3A4F7258835FD45543205DB1693842261C3558ABF84AB sayfasından erişilmiştir.

Hamari, J., Koivisto, J., & Sarsa, H. (2014, Ocak). *Does gamification work?--a literature review of empirical studies on gamification.* 47th Hawaii International Conference on System Sciences'da sunulmuş bildiri, Hawaii. https://ieeexplore.ieee.org/stamp/stamp.jsp?arnumber=6758978 sayfasından erişilmiştir.

Harris, A. H. (1991). ProacrJve classroom management: Several ounces of prevention". *Contemporary Education*, *62*(3), 156-160. https://www.proquest.com/openview/1df1189ad96aeb2859d214628c203427/1?cbl=1816594&pq-origsite=gscholar sayfasından erişilmiştir.

Hassan, M. A., Habiba, U., Majeed, F. & Shoaib, M. (2019). Adaptive gamification in e-learning based on students' learning styles. *Interactive Learning Environments*, 1-21. https://doi.org/10.1080/10494820.2019.1588745.

Huotari, K., & Hamari, J. (2012, Ekim). *Defining gamification: a service marketing perspective*. 16th International Academic MindTrek Conference'ta sunulmuş bildiri, Tampere. https://dl.acm.org/doi/pdf/10.1145/2393132.2393137 sayfasından erişilmiştir.

Iaremenko, N. V. (2017). Enhancing English language learners' motivation through online games. *Information Technologies and Learning Tools*, *59*(3), 126-133.

Ibanez, M.-B., Di-Serio, A., & Delgado-Kloos, C. (2014). Gamification for Engaging Computer Science Students in Learning Activities: A Case Study. *IEEE Transactions on Learning Technologies*, *7*(3), 291-301. doi: 10.1109/tlt.2014.2329293

Jagušt, T., Botički, I., & So, H. J. (2018). Examining competitive, collaborative and adaptive gamification in young learners' math learning. *Computers & Education,* 125, 444-457. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2018.06.022.

Jeloudar, S. Y., & Yunus, A. S. M. (2011). Exploring the relationship between teachers' social intelligence and classroom discipline strategies. *International Journal of Psychological Studies*, *3*(2), 149-155. https://www.researchgate.net/profile/Aida_Suraya/publication/315085020_Exploring_the_Relationship_between_Teachers'_Social_Intelligence_and_Classroom_Discipline_Strategies/links/5a40d7e8aca272d294536099/Exploring-the-Relationship-between-Teachers-Social-Intelligence-and-Classroom-Discipline-Strategies.pdf sayfasından erişilmiştir.

Jo, J., Jun, H., & Lim, H. (2018). A comparative study on gamification of the flipped classroom in engineering education to enhance the effects of learning. *Computer Applications in Engineering Education*. *26*(3) 1626– 1640. https://doi.org/10.1002/cae.21992.

Johnson, L., Smith, R., Willis, H., Levine, A., & Haywood, K., (2011). *The 2011 Horizon Report*. Texas: The New Media Consortium. https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED515956.pdf sayfasından erişilmiştir.

Kaplan, B. (2006). *İlköğretim 6. sınıf "Yaşamımızı yönlendiren elektrik" ünitesinde ev ödevi verilmesinin öğrenci başarısına ve kavram öğrenmeye etkisi.* Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Karataş, E. (2014). Eğitimde oyunlaştırma: Araştırma eğilimleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, *15*(2), 315-333. http://kefad.ahievran.edu.tr/InstitutionArchiveFiles/f44778c7-ad4a-e711-80ef-00224d68272d/d1a3a581-af4a-e711-80ef-00224d68272d/Cilt15Sayi2/JKEF_15_2_2014_315_333.pdf sayfasından erişilmiştir.

Karataş, E. (2018). Oyunlaştırılmış öğrenme etkinliklerinin öğretmen eğitiminde kullanımı. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, *19*(1), 349-378. https://www.researchgate.net/profile/Erinc_Karatas/publication/324842634_Gamified_Learning_Activities_in_A_Teacher_Education_Course/links/5c3db75a458515a4c726f762/Gamified-Learning-Activities-in-A-Teacher-Education-Course.pdf sayfasından erişilmiştir.

Karataş, K., Ardıç, T. & Kaya, İ. (2016). ARCS Motivasyon Modeli'ne dayalı öğretim ölçeği geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, *24*(4), 1821-1838. https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/323484 sayfasından erişilmiştir.

Karip, E. (2002). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Pegem.

Karoulis, A., & Demetriadis, S. (2005). *The motivational factor in educational games. Interaction between learner's internal and external representations in multimedia environments. Research report*, Kaleidoscope NoE JEIRP, D21-02-01-F, 296–312.

Kavi, E. (Ed.). (2017). *Çalışma yaşamında güncel psikolojik sorunlar*. Bursa: Dora.

Kaya, Z. (2006). *Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme*. Ankara: Pegem

Kayabaşı, Y. (2011). Öğretmen adaylarının davranışlarının demokratik sınıf ortamı açısından değerlendirilmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(2), 525-549. https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/76979 sayfasından erişilmiştir.

Keleş, E., & Çepni, S. (2006). Beyin ve öğrenme. *Journal of Turkish Science Education*, *3*(2), 66-82. http://www.tused.org/index.php/tused/article/view/494 sayfasından erişilmiştir.

Kılıç, D., & Aydın, S. M. (2016). Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi eğilimleri. *Ekev Akademi Dergisi*, (65), 469-484.

http://www.ekevakademi.org/Makaleler/1723683945_23%20Durmu%C5%9F%20KILI%C3%87-Serap%20MUTLU%20AYDIN.pdf sayfasından erişilmiştir.

Kıral, B. (2018). Kopya çekmenin değerlendirilmesi üzerine bir durum çalışması. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, *6*(1), 133-156. https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/455193 sayfasından erişilmiştir.

Kickmeier-Rust, M. D., Hillemann, E. C. & Albert, D. (2014). Gamification and smart feedback: Experiences with a primary school level math app. *International Journal of Game-Based Learning*, *4*(3), 35-46. DOI: 10.4018/ijgbl.2014070104.

Kim, B. (2015). *Understanding gamification*. *Chicago: American Library Association.* https://journals.ala.org sayfasından erişilmiştir.

Koç, G. (2010). Yapılandırmacı sınıflarda öğretmen-öğrenen rolleri ve etkileşim sistemi. *Eğitim ve Bilim*, *31*(142). http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/842 sayfasından erişilmiştir.

Korkmaz, N. H., Korkmaz, F., & Özkaya, G. (2009). İlköğretim Okullarındaki Beden Eğitimi Öğretmenlerinin İstenmeyen Davranışlarla Baş Etme Stratejilerinin İncelenmesi (Bursa İli Örneği). *İlköğretim Online*, *8*(1). https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=obo&AN=44525648&lang=tr&site=ehost-live sayfasından erişilmiştir.

Köymen, Ü. (2000). Güdüleyici öğrenme. A. Şimşek (Ed.), *Sınıfta demokrasi* içinde. Ankara: Eğitim Sen.

Kumpfer, K. L., & Alvarado, R. (2003). Family-strengthening approaches for the prevention of youth problem behaviors. *American Psychologist*, *58*(6-7), 457-465. https://pdfs.semanticscholar.org/ce21/3721a35299e9fc3902b2dee16acee861178c.pdf sayfasından erişilmiştir.

Küçükahmet, L. (Ed.). (2011). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Pegem.

Lam, Y. W., Hew, K. F., & Chiu, K. F. (2018). Improving argumentative writing: Effects of a blended learning approach and gamification. *Language Learning & Technology*, *22*(1), 97-118. https://scholarspace.manoa.hawaii.edu/bitstream/10125/44583/1/22_01_ lamhewchiu.pdf sayfasından erişilmiştir.

Lavoué, E., Monterrat, B., Desmarais, M., & George, S. (2018). Adaptive gamification for learning environments. *IEEE Transactions on Learning Technologies*, *12*(1), 16-28. doi: 10.1109/TLT.2018.2823710.

Lee, J. J., & Hammer, J. (2011). Gamification in education: What, how, why bother? *Academic Exchange Quarterly*, *15*(2), 1-5. https://www.researchgate.net/publication/258697764_Gamification_in_Education_What_How_Why_Bother sayfasından erişilmiştir.

Lee, J. J., & Hoadley, C. (2007). Leveraging identity to make learning fun: Possible selves and experiential learning in massively multiplayer online games (MMOGs). *Innovate: Journal of Online Education*, *3*(6). https://www.learntechlib.org/p/171454/ sayfasından erişilmiştir.

Li, C., Dong, Z., Untch, R. H., & Chasteen, M. (2013). Engaging computer science students through gamification in an online social network based collaborative learning environment. *International Journal of Information and Education Technology*, *3*(1), 72-77. http://ijiet.org/papers/237-T125.pdf sayfasından erişilmiştir.

Lopes, P. N., Salovey, P., and Straus, R. (2003). Emotional intelligence, personality, and the perceived quality of social relationships. *Personality and Individual Differences*, *35*(3), 641–658. https://doi.org/10.1016/S0191-8869(02)00242-8.

Lyu, Y. (2019). *Using gamification and augmented reality to encourage japanese second language students to speak English*. https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1416017/FULLTEXT01.pdf sayfasından erişilmiştir.

Manolev, J., Sullivan, A., & Slee, R. (2019). The datafication of discipline: ClassDojo, surveillance and a performative classroom culture. *Learning, Media and Technology*, *44*(1), 36-51. https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/17439884.2018.1558237?casa_token=MblAcvGUzuQAAAAA:azzF4AkxoJ47F4wDgKyIhYULGuUYvDCfpyH4xA0Jgx8sbp8wn853FkA9i3b1iBLGjvhXv3mX86Bz7h8 sayfasından erişilmiştir.

Marshall, C. & Rossman, G. B. (2014). *Designing qualitative research*. New York: Sage.

McGonigal, J. (2011). *Reality is broken: Why games make us better and how they can change the world*. http://dutchlarpplatform.subcultures.nl/wp-content/uploads/2014/10/Reality-Is-Broken-Why-Games-Make-Us-Better-and-How-They-Can-Change-the-World-2011.pdf sayfasından erişilmiştir.

Meire, D. (2000). *The accelerated learning handbook*. New York: McGrow Hill.

Muntean, C. I. (2011, Ekim). *Raising engagement in e-learning through gamification.* 6th International Conference on Virtual Learning'te sunulmuş bildiri. Cluj-Napoca University, Cluj.

Mücevher, M. H. (2021). Bireysel kariyer planlamada öz tanıma aracı olarak swot analizi: Z kuşağı üzerine bir araştırma. *Süleyman Demirel Üniversitesi Vizyoner Dergisi*, *12*(31), 856-869. http://dx.doi.org /10.21076/vizyoner.884417.

Nicholson, S. (2012, Kasım). *A user-centered theoretical framework for meaningful gamification*. Games+ Learning+ Society 8.0'da sunulmuş bildiri. Wisconsin–Madison Üniversitesi, Wisconsin.

Özbek, M. F. (2004). Toplumsal yaşamda empati. *Akademik Bakış Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler E-Dergisi*, 1, 1-16. https://www.acarindex.com/dosyalar/makale/acarindex-1423868424.pdf sayfasından erişilmiştir.

Özgür, H., Çuhadar, C., & Akgün, F. (2018). Eğitimde oyunlaştırma araştırmalarında güncel eğilimler. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, *26*(5), 1479-1488. https://www.researchgate.net/profile/Hasan_Ozgur2/publication/324565472_Egitimde_Oyunlastirma_Arastirmalarinda_Guncel_Egilimler/links/5ad5e60a0f7e9b2859374b7a/Egitimde-Oyunlastirma-Arastirmalarinda-Guencel-Egilimler.pdf sayfasından erişilmiştir.

Pala, A. (2005). Sınıfta istenmeyen öğrenci davranışlarını önlemeye dönük disiplin modelleri. *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *7*(13), 171-179. https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/844458 sayfasından erişilmiştir.

Papadakis, S., & Kalogiannakis, M. (2017, Ekim). *Using gamification for supporting an introductory programming course: The case of Classcraft in a secondary education classroom*. 2nd EAI International Conference on Design, Learning, and Innovation'da sunulmuş bildiri. Heraklion, Crete, Greece.

Pe Than, E., P., P. & Goh, D. & Lee, C., S. (2014). Making work fun: Investigating antecedents of perceived enjoyment in human computation games for information sharing. *Computers in Human Behavior*, 39. 88–99. 10.1016/j.chb.2014.06.023.

Pelling, N. (2011). *The (short) prehistory of gamification* https://nanodome.wordpress.com/2011/08/09/the-short-prehistory-of-gamification/ sayfasından erişilmiştir.

Peng, W., Lin, J., H., Pfeiffer, K., A. & Winn, B. (2012). Need satisfaction supportive game features as motivational determinants: An experimental study of a self-determination Theory guided exergame, Media Psychology, *15*(2), 175-196. DOI: 10.1080/15213269.2012.673850.

Prensky, M. (2003). Digital game-based learning. *ACM Computers in Entertainment*, 1, 21–24.

Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants. *On The Horizon*, *9*(5), 1-6. https://marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf sayfasından erişilmiştir.

Ramaprasad, A. (1983). On the definition of feedback. *Behavioural Science*. 28, 4-13.

Ramesh, R., Wang, X., Wolpow, D., Zhu, Y., Zheng, Y., Christel, M. ve Stevens, S. (Ekim, 2018), *Prism, a game to promote autism acceptance among elementary school students*, the Joint International Conference on Serious Games'de sunulmuş bildiri. https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-030-02762-9_11 sayfasından erişilmiştir.

Rapp, A., Hopfgartner, F., Hamari, J., Linehan, C. & Cena, F. (2019). Strengthening gamification studies: Current trends and future opportunities of gamification research. *International Journal of Human-Computer Studies.* 127, 1-6. https://doi.org/10.1016/j.ijhcs.2018.11.007.

Reyes, M. R., Brackett, M. A., Rivers, S. E., White, M., & Salovey, P. (2012). Classroom emotional climate, student engagement, and academic achievement. *Journal of Educational Psychology*, *104*(3), 700-712.

Rinne, C. H. (1997) *Excellent classroom management*. Belmont, CA: Wadsworth Pub.

Robbins, S. (2005). *Organizational behavior*. New Jersey: Pearson Education.

Rutter, J., & Bryce, J. (Eds.). (2006). *Understanding digital games*. *London: Sage.* https://books.google.com.tr/books?hl=tr&lr=&id=ghYQ3NMIIEUC&oi=fnd&pg=PP2&dq=digital+games&ots=CPdmrVYX53&sig=T_YFqQjUSpUpRN-iGIlK_jtEXmI&redir_esc=y#v=onepage&q=digital%20games&f=false sayfasından erişilmiştir.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55, 68 –78.

Sadler, D.R., 1989. Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional Science*, 18, 119-144. https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/BF00117714.pdf sayfasından erişilmiştir.

Salen, K., & Zimmerman, E. (2004). *Rules of play: Game design fundamentals*. Cambridge: The MIT Press. https://books.google.com.tr/books?id=UM-xyczrZuQC&printsec=frontcover&hl=tr&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false sayfasından erişilmiştir.

Sanchez, E., Young, S., & Jouneau-Sion, C. (2017). Classcraft: from gamification to ludicization of classroom management. *Education and Information Technologies*, *22*(2), 497-513. https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/s10639-016-9489-6.pdf sayfasından erişilmiştir.

Saracaloğlu, A. S. (2009). Ortaöğretim sosyal alanlar öğretmenliği tezsiz yüksek lisans öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik yeterlikleri, kaygıları ve akademik güdülenme düzeyler. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *6*(2), 38-54. https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/146312 sayfasından erişilmiştir.

Sarıgöz, O. (2011). Ortaöğretim öğrencilerinin kimya derslerinde verilen ev ödevleri hakkındaki düşüncelerinin değerlendirilmesi. *Ejovoc (Electronic Journal of Vocational Colleges)*, *1*(1), 80-87. https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/62636 adresinden erişilmiştir.

Sarpkaya, R. (Ed.). (2019). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Anı.

Šćepanović, S., Žarić, N. A. Đ. A., & Matijević, T. (2015, Eylül). *Gamification in higher education learning–state of the art, challenges and opportunities*. The Sixth

International Conference on e-Learning'te sunulmuş bildiri. Belgrade, Serbia. https://www.researchgate.net/publication/320622364_GAMIFICATION_IN_HIGHER_EDUCATION_LEARNING-STATE_OF_THE_ART_CHALLENGES_AND_OPPORTUNITIES sayfasından erişilmiştir.

Scott, J., Leach, D., & Bucholz, J. L. (2008). Organizing the inclusive classroom for grades K-3. In M. LaRocque & S. M. Darling (Eds.), *Blended curriculum in the inclusive K-3 classroom: Teaching all young children* (pp. 91-127). Boston: Pearson.

Senemoğlu, N. (2020). *Gelişim öğrenme ve öğretim*. Ankara: Anı.

Shatz, I. (Ekim, 2015). *Using gamification and gaming in order to promote risk taking in the language learning process*. The 13th Annual MEITAL National Conference'da sunulmuş bildiri. Haifa, Israel.

Simkova, M. (2014). Using of computer games in supporting education. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 141, 1224-1227. http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.05.210.

Sriklaub, K., Wongwanich, S., & Wiratchai, N. (2015). Development of the classroom climate measurement model. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 171*(2015), 1353-1359. https://reader.elsevier.com/reader/sd/pii/S1877042815002839?token=0BBEEC9F4ABDB230998E0749BC5C3248E2898EEE8D21719BAC51E3094B0C280DFA4AFEC1FC70274226D722744692B81B sayfasından erişilmiştir.

Sönmez, V. & Alacapınar, F. G. (2019). *Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Anı.

Streubert, H. J., & Carpenter, D. R. (2018). Qualitative research in nursing (5th ed.). Lippincott Williams & Wilkins.

Swindells, D. & Stagnitti, K. (2006). Pretend play and parents' view of social competence: The construct validity of the child-initiated pretend play. *Australian Occupational Therapy Journal*, 53, 314-324. https://dro.deakin.edu.au/eserv/DU:30009060/stagnitti-pretendplay-2006.pdf sayfasından erişilmiştir.

Topal, M. (2020). *Oyunlaştırma ile zenginleştirilmiş çevrimiçi öğrenmenin başarı, çevrimiçi bağlılık ve öğrenme motivasyonu üzerindeki etkisi*. Doktora Tezi, Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.

Topses, G. (2012). Davranışçı ve varoluşçu–hümanistik psikolojik danışma kuramlarının ayırtedici ve örtüşen nitelikleri. *International Journal of New Trends in Arts, Sports & Science Education*, *1*(3), 67-75. http://www.ijge.info/ojs/index.php/IJTASE/article/view/133 sayfasından erişilmiştir.

Tsai, Y. F. L., & Kaufman, D. M. (2009). The socioemotional effects of a computer-simulated animal on children's empathy and humane attitudes. *Journal of Educational Computing Research*, *41*(1), 103-122. https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.2190/EC.41.1.e?casa_token=ZGFoc9n7AeAAAAAA%3ADNOlyFUTuXZpmboF4E4n83rhfPtNUQH2b8Ayy2OIkY1R62BsPS8WjCzWyQqrCFawjT52DeFMabj2& sayfasından erişilmiştir.

Tsalapatas, H., Heidmann, O., Pata, K., de Carvalho, C. V., Bauters, M., Papadopoulos, S., & Houstis, E. (2019). Teaching Design Thinking through Gamified Learning. *CSEDU* (2) (pp. 278-283). https://www.scitepress.org/Papers/2019/76974/76974.pdf sayfasından erişilmiştir.

Tutar, H. (Ed.). (2018). *Davranış bilimleri: Kavramlar ve kuramlar*. Ankara: Seçkin.

Türkçapar, M. H., & Sargın, A. E. (2012). Bilişsel davranışçı psikoterapiler: tarihçe ve gelişim. *Bilişsel Davranışçı Psikoterapi ve Araştırmalar Dergisi*, *1*(1), 7-14. https://www.jcbpr.org/fulltext/77-1334216734.pdf sayfasından erişilmiştir.

Uyar, G. (2019). *Effects of gamification on students' motivation and vocabulary development.* Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.

Uğurlu, C. T. (2018). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Anı.

Ünal, S. & Sefer A. (2000). *Sınıf yönetimi*. İstanbul: Marmara Üniversitesi Teknik Eğitim Fakültesi Döner Sermaye İşletmesi.

Vallerand, R. J. (2000). Deci and Ryan's self-determination theory: A view from the hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation. *Psychological Inquiry*, *11*(4), 312-318. https://www.jstor.org/stable/pdf/1449629.pdf?refreqid =excelsior%3Ad24adfb8ba2541964b79db684526615 2 sayfasından erişilmiştir.

Van den Berg, Y. H., Segers, E., & Cillessen, A. H. (2012). Changing peer perceptions and victimization through classroom arrangements: A field experiment. *Journal of Abnormal Child Psychology*, *40*(3), 403-412. https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/21912844/ sayfasından erişilmiştir.

Vannini, N., Enz, S., Sapouna, M., Wolke, D., Watson, S., Woods, S., ... & Schneider, W. (2011). "FearNot!": a computer-based anti-bullying-programme designed to foster peer intervention. *European Journal of Psychology of Education*, *26*(1), 21-44.

Viau, R. (2015). Okulda motivasyon: Okulda güdülenme ve güdülenmeyi öğrenme (Y. Budak, Çev.). Ankara: Anı.

Vygotsky, L. S. (1967). Play and its role in the mental development of the child (N. Veresov & M. Barrs, Çev.). *International Research in Early Childhood Education, 7*(2), 3-25. https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1138861.pdf sayfasından erişilmiştir.

Werbach K. & Hunter D. (2012). *For the Win: How game thinking can revolutionize your business.* Philadelphia: Wharton Digital Press.

Whitton, N. (2014). *Digital games and learning: Research and theory*. *Abingdon: Routledge.*

Wolfgang, C. H. (1999). *Solving discipline problems* New York: John Wiley & Sons.

Wyeth, P. (2008). *Ders 2*: *Fundamentals of Game Design* [Ders notları]. https://libguides.library.qut.edu.au/gamesdesign/moocs sayfasından erişilmiştir.

Yavuz, F., Özdemir, E., & Çelik, O. (2020). The effect of online gamification on EFL learnersâ€™ writing anxiety levels: a process-based approach. *World Journal on Educational Technology: Current Issues*, *12*(2), 62-70. https://doi.org/10.18844/wjet.v12i2.4600.

Ybarra, R., & Green, T. (2003). Using technology to help ESL/EFL students develop language skills. *The Internet TESL Journal*, *9*(3), 1-5. http://iteslj.org/Articles/Ybarra-Technology sayfasından erişilmiştir.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.

Yıldırım, İ., & Demir, S. (2014). Oyunlaştırma ve eğitim. *Journal of Human Sciences*, *11*(1), 655-670. https://j-humansciences.com/ojs/index.php/IJHS/article/view/2765 sayfasından erişilmiştir.

Yıldırım, M. C., & Dönmez, B. (2008). Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı uygulamalarının sınıf yönetimine etkileri üzerine bir çalışma. *Ilkogretim Online, 7*(3). https://www.academia.edu/download/35884378/5000038223-5000053776-1-PB.pdf sayfasından erişilmiştir.

Yoneyama, S., & Rigby, K. (2006). Bully/victim students & classroom climate. *Youth Studies Australia, 25*(3), 34-41. https://www.researchgate.net/profile/Ken_Rigby/publication/286172927_Bullyvictim_students_and_classroom_climate/links/5e5b8123a6fdccbeba0f3c1a/Bully-victim-students-and-classroom-climate.pdf sayfasından erişilmiştir.

Yüksel, H. S., & Canlı, S. (2019). Oyunlaştırma ve öğrenci katılımı: lisans eğitiminde bir durum çalışması. *Spormetre Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, *17*(2), 92-109. http://dx.doi.org /10.33689/spormetre.527412.

Yüksel, Y. M. (2020). Sınıf içi iletişim ve etkileşim. B. Dilmaç ve H. Ekşi (Eds.), *Sınıf yönetimi* içinde (s. 154-173). Ankara: Pegem.

Zichermann, G., & Cunningham, C. (2011). *Gamification by design: Implementing game mechanics in web and mobile apps. California: O'Reilly,*

EKLER

EK 1. Ankara Valiliği İl Milli Eğitim Müdürlüğü İzin Belgesi

Evrak Tarih ve Sayısı: 23.03.2021–E.58760

T.C.
ANKARA VALİLİĞİ
Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-14588481-605.99-22842450 23.03.2021
Konu : Araştırma izni

GAZİ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

İlgi: a) 09.03.2021 tarihli ve 47761 sayılı yazınız.
b) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 2020/2 nolu Genelgesi.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yüksek Lisans Öğrencisi Onur AKTAŞ'ın **"Oyunlaştırma Uygulaması Classcraft ile Desteklenen İngilizce Dersindeki Sınıf Yönetimine İlişkin Öğrenci Görüşleri"** konulu tezi kapsamında merkez ilçelere bağlı ortaokul ve liselerde uygulanacak olan veri toplama araçları ilgi (b) Genelge çerçevesinde incelenmiştir.

Yapılan inceleme sonucunda, söz konusu araştırmanın Müdürlüğümüzde muhafaza edilen ölçme araçlarının; Türkiye Cumhuriyeti Anayasası, Millî Eğitim Temel Kanunu ile Türk Milli Eğitiminin genel amaçlarına uygun olarak, ilgili yasal düzenlemelerde belirtilen ilke, esas ve amaçlara aykırılık teşkil etmeyecek, eğitim-öğretim faaliyetlerini aksatmayacak şekilde okul ve kurum yöneticilerinin sorumluluğunda gönüllülük esasına göre uygulanması Müdürlüğümüzce uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Vali a.
Milli Eğitim Müdürü

Ek:
Uygulama araçları (5 sayfa)
Dağıtım:
Gereği:
Gazi Üniversitesi
Bilgi:
9 Merkez İlçe MEM

EK 2. Gazi Üniversitesi Etik Komisyon İzin Belgesi

Evrak Tarih ve Sayısı: 22.02.2021-E.33875

T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
Etik Komisyonu

Sayı : E-77082166-302.08.01-33875
Konu : Bilimsel ve Eğitim Amaçlı

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : 21.01.2021 tarihli ve 80287700-302.08.01- 12493 sayılı yazı.

İlgi yazınız ile göndermiş olduğunuz, Enstitünüz Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Teknolojisi Bilim Dalı **Yüksek Lisans Öğrencisi Onur AKTAŞ'ın, Prof.Dr.Yusuf BUDAK'ın** danışmanlığında yürüttüğü ***"Oyunlaştırma Uygulaması Classcraft ile Desteklenen İngilizce Dersindeki Sınıf Yönetimine İlişkin Öğrenci Görüşleri"*** adlı tez çalışması ile ilgili konu Komisyonumuzun **16.02.2021** tarih ve **03** sayılı toplantısında görüşülmüş olup,

İlgilinin çalışmasının, yapılması planlanan yerlerden izin alınması koşuluyla yapılmasında etik açıdan bir sakınca bulunmadığına oybirliği ile karar verilmiş ve karara ilişkin imza listesi ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Araştırma Kod No: 2021 - 204

Komisyon Başkanı

Ek:1 Liste

EK 3. Görüşme Formu

OYUNLAŞTIRMA UYGULAMASI CLASSCRAFT İLE DESTEKLENEN İNGİLİZCE DERSLERİNDEKİ SINIF YÖNETİMİNE İLİŞKİN GÖRÜŞME FORMU

Değerli Öğrencilerim,

Yüksek lisans tezim kapsamında, sizlerin Classcraft uygulaması kullanılarak işlenen İngilizce derslerindeki sınıf yönetimine ilişkin görüşlerinizi değerlendirmek amacıyla bir araştırma yapmaktayım. Araştırmada elde edilecek veriler başka bir amaçla kullanılmayacaktır. İstediğiniz anda görüşmeyi bitirebiliriz. Bu bağlamda, sorulara içtenlikle yanıt vermeniz bilime sunacağı katkı yönünden oldukça önemlidir. Teşekkür ederim.

Onur Aktaş

BÖLÜM I

KİŞİSEL BİLGİLER

Bu bölümde katılımcılar ile ilgili kişisel bilgiler yer almaktadır. Cinsiyetinizin sorulduğu soruda ilgili kutucuğa X işareti koyunuz. Diğer bilgileri de istenilen şekilde doldurunuz.

1. **Cinsiyetiniz:** Kadın ☐ Erkek ☐
2. **Yaşınız:**
3. **Sınıfınız:**

BÖLÜM II

GÖRÜŞLER

Bu bölümde, 1. ve 2. soruları soru kökündeki yönergeye uygun şekilde davranışların karşılarına derecelerini belirten ilgili kutucuğa X koyarak; diğer açık uçlu soruların altına ise istendiği şekilde cevaplarınızı yazınız. Herhangi bir kelime sınırı yoktur.

1. Sınıfta öğrencilerden beklenen olumlu davranışlar aşağıda listelenmiştir. Classcraft uygulamasının bu beklenen davranışlardan hangilerini, ne derecede kazanmanıza katkı sağladığını işaretleyerek belirtiniz.

DERECE / DAVRANIŞLAR	Çok	Biraz	Hiç
Derse vaktinde gelme			
Derse hazırlıklı gelme			
Derste söz alarak konuşma			
Karşındaki kişinin sözünü kesmeden dinleme			
Soruları yanıtlamaya gönüllü olma			
Dersi dikkatle dinleme			
Derste düzenli not tutma			
Arkadaşlarına saygılı davranma			
Arkadaşlarına yardım etme			
Derslerde gerekli materyalleri yanında bulundurma			
Ödevlerini zamanında teslim etme			
Sınıfı temiz tutma			
Davranışlarının sorumluluğunu alma			
Güç durumların üstesinden gelmede kendine inanma			

2. Sınıf içinde gözlenen istenmeyen davranışlar aşağıda listelenmiştir. Classcraft uygulamasının bu olumsuz davranışlardan uzaklaşmanıza ne derecede katkı sağladığını işaretleyerek belirtiniz.

DERECE / DAVRANIŞLAR	Çok	Biraz	Hiç
Söz almadan konuşma			
Sıra arkadaşı ile fısıldaşma			
Karşıdakinin sözünü yarıda kesme			
Uygunsuz soru sorma ve hareketler sergileme			
Arkadaşlarına ya da öğretmenine kaba ve saygısız davranma			
Sandalyede yaylanma / Sırada yayılarak oturma			
Pencereden dışarıyı seyretme			
Derse geç gelme			
Derse hazırlıksız gelme			
Ders materyallerini evde unutma			
Derste uyuma			
Elinde anahtarlık, kalem, silgi vb. şeylerle oynama			
Kopya çekme			
Verilen ödevleri / görevleri yerine getirmeme			
Yerlere çöp atma			

3. Classcraft uygulaması, İngilizce derslerinde olumlu davranışlar göstermenize katkıda bulundu mu? Bu davranışlara örnek verir misiniz? Bu davranışları kazanmanızı Classcraft uygulamasının hangi özelliğine ya da özelliklerine bağlıyorsunuz?

4. Classcraft uygulamasının diğer derslerinizdeki davranışlarınızı etkilediğini düşünüyor musunuz? Bu durum üzerinde Classcraft'ın etkisini örneklerle açıklar mısınız?

5. Classcraft uygulamasının kullanıldığı İngilizce dersindeki başarınız hakkında ne düşünüyorsunuz? Classcraft uygulamasının ders başarınız üzerindeki etkilerini örneklerle açıklayabilir misiniz?

6. Classcraft uygulaması sınıf içinde veya dışındaki eğitim durumlarında (münazara, bir konuda fikir belirtme, yazma ödevleri vb.) kendinizi yazılı veya sözlü ifade etme durumunuzu ne yönde etkilemiştir? Örnek vererek açıklar mısınız?

7. Classcraft'ın sınıf içindeki iletişimin niteliğinin üzerindeki etkisini aşağıdaki maddelere göre yorumlayınız.
    - Öğretmeninizin ve arkadaşlarınızın kullandığı dil (sen dili, ben dili, sınırlandırıcı, cesaretlendirici, açık, anlaşılır vb.)
    - Öğretmeninizin ya da arkadaşlarınızın size verdiği dönüt/geribildirim (örneğin; olumlu bir davranış sonucu öğretmeninizin size verdiği tepki vb.)
    - Öğretmeninizin ya da arkadaşlarınızın empati kurması

8. Classcraft uygulaması derse aktif katılımınızı teşvik etti mi? Ettiyse hangi özelliği ya da özellikleri derse aktif katılımınıza etki etti? Örnek verir misiniz?

9. Classcraft uygulaması, ders içi etkinliklerde iş birliği içinde birlikte çalışmanızı nasıl etkilemiştir? Detaylandırır mısınız?

10. Classcraft'ın,
    - öğretmeninizin bir davranışınız neticesinde size bu davranış hakkında tepkisine,
    - öğretmeninizin yanlışınızı belirtme ve eksiğinizi tamamlama durumlarına
    - davranışınızın ileride tekrarlanma olasılığını arttıran durumlara

    etkisini ayrı ayrı yorumlayınız.

11. Classcraft uygulamasının öğretmeninizin sizden beklentilerini (akademik, davranışsal vb.) ne yönde etkilediğini düşünüyorsunuz? Örnek vererek açıklar mısınız?

12. Classcraft uygulaması gereği sınıfın fiziksel durumundaki değişiklik (takımlar halinde oturma) sınıf ortamınızı ne yönde etkilemiştir?

13. Classcraft uygulamasının sınıf içindeki aidiyet duygunuza herhangi bir etkisi oldu mu? Kendinizi sınıfın bir parçası gibi hissetmenize yardımcı oldu mu? Nasıl?

14. Classcraft uygulaması derslerde demokratik bir ortam oluşmasına katkısı hakkında ne düşünüyorsunuz? Örnekler vererek açıklar mısınız?

15. Derslerinizde Classcraft uygulamasının kullanılmasıyla birlikte sınıf ortamında dayanışma ve rekabet durumları hakkında ne düşünüyorsunuz? Örnek vererek açıklar mısınız?

16. Aşağıdaki soruyu metafor (benzetme, kıyaslama, bir şeyi başka bir şeye benzeterek açıklama) kavramından hareketle cevaplayınız.
    Classcraft_____ benzer çünkü_____.



GAZİLİ OLMAK AYRICALIKTIR…