The Views of University Students on Gamification-Enhanced Online Learning Experiences*

Murat TOPAL** Özcan Erkan AKGÜN***

Abstract. The aim of this study is to examine the opinions of students who have a gamification-enhanced online learning experiences to find clues about the design of online learning environments based on gamification. For this purpose, the opinions of students who took courses through gamification-enhanced online learning for eight weeks were examined through the case study method. The participants consisted of 12 students, who voluntarily and consented to participate in the study, from 36 students who took the Educational Films course at the Sakarya University Faculty of Education in the fall semester 2019-2020. The interview form created by the researchers was used as a data collection tool. The results of the study showed that according to the students, the learning process was efficient with this method and they used the online learning system without any technical problems. Students stated that learning in this way provides a comfortable learning experience that provides flexibility in learning and it seems that they have a positive attitude towards gamification. As some of the important results of the research in terms of instructional design, points, restricting access and curiosity have increased the number of entries into the system. Moreover, the discussion platform contributes to motivation and the leader board contributes to the course success.

Keywords: Gamification, Online Learning, Academic Achievement, Motivation, Student Opinions, Student Engagement.

*This study was produced from the first author's doctoral dissertation, which was conducted under the supervision of the second author.
The ethics committee approval for this study was obtained from the Ethics Committee of the Rectorate of Sakarya University, dated 08/11/2019 and numbered 61923333/050.99.

**Orcid ID: https://orcid.org/0000-0001-5270-426X, Dr., Sakarya University, Turkey, mtopal@sakarya.edu.tr

***Orcid ID: https://orcid.org/0000-0002-6486-0486, Assoc. Prof. Dr., Istanbul Medeniyet University, Turkey, ozcan.akgun@medeniyet.edu.tr

Topal, M., & Akgün, Ö. E. (2021). The views of university students on gamification-enhanced online learning experiences Sakarya University Journal of Education, 11(1), 121-154. doi: https://doi.org/10.19126/suje.747623
1. INTRODUCTION

Technology-based distance learning helps educational institutions overcome temporal and spatial limitations in learning (Pituch & Lee, 2006). Advances and opportunities with new technologies for distance education, the desire of educational institutions to use e-learning for their increasingly diverse training needs is escalating. (Sun, Tsai, Finger, Chen, & Yeh, 2008). As information and communication technologies advance, online learning becomes available technologically, economically and operationally. Universities offer an increasing number of online programs to overcome financial problems, provide flexible learning opportunities, support international students, and keeping up with emerging technologies (Palvia et al., 2018). Due to the contribution of online learning, learning management systems and open online course tools, distance education is quite popular since the 2000s (Kumar, Kumar, Palvia, & Verma, 2017).

Online learning became the first choice in delivery of higher education services in the 21st century worldwide (Allen & Seaman, 2011). During the COVID19 pandemic, even the face-to-face lessons had to be instructed online with learning management (LMS) and virtual classroom systems. The availability of several paid or free LMS options for educational institutions was an important factor in easy and fast online learning. One of the most important factors for an effective LMS in the learning-instruction processes is the faculty members (Naveh, Tubin, & Pliskin, 2010). In addition to the presentation, management and organization of the course content, lecturers could monitor student performance through LMSs (Naveh, Tubin, & Pliskin, 2010; Berking & Gallagher, 2011). There are several studies on the effectiveness, contributions to learning, advantages and disadvantages of LMSs in the literature (Means, Toyama, Murphy, & Baki, 2013). It was also observed that students could experience problems such as non-completion dropping out when using these systems (Angelino & Natvig, 2009; Lee & Choi, 2011; Caruso, 2012). According to Xu and Jaggars (2013), although the source of non-completion and dropping out due to online learning was individual motivation, lack of interaction was also one of the most important factors. Lee (2011) reported that there was an inverse correlation between the student drop out rate and student motivation in online learning. While online learning provides easy and flexible attendance for the students in learning activities whenever and wherever they want, it may be insufficient to ensure student engagement when ineffective teaching strategies are adopted (Sun & Rueda, 2012). Thus, it could be suggested that the gamification strategy could provide a solution to increase both learner engagement and learning motivation. Because gamification is considered as a promising strategy in ensuring student participation, engagement and motivation (Lee & Hammer, 2011).

Gamification is described as the employment of digital game design principles and elements in non-game environments via adaptation (Deterding, Dixon, Khaled, & Nacke, 2011). Zichermann and Cunningham (2011) adopted gamification to improve user engagement in the learning process and to solve problems associated with dropping out of the learning process and described it as the use of digital game strategies and mechanisms. Gamification could raise the interest of the learners in a meaningful
learning process using reward and reputation systems such as scores, higher levels, avatars, leaderboards, and external motivations (Kapp, 2012). According to Muntean (2011), gamification helps students improve their motivation to learn and internal motivation due to positive feedback. Although the origins of gamification were in non-educational media, it became a subject of interest in educational sciences in recent years since its elements could be integrated into learning and instructional processes. The aim of educational gamification is to make learning fun by increasing student engagement in learning (Simoes, Redondo, & Vilas, 2013). The entertainment factor allows learners to focus on solving real life problems using the motivational digital game elements (Lee & Hammer, 2011). Because digital games have the potential to allow the individuals to employ their problem solving skills voluntarily for hours in a digital game environment (Gee, 2003).

The meta-analysis studies conducted on the effect of gamification on student achievement reported that gamification had a moderate positive effect on student achievement (Özcan, 2019; Yıldırım & Şen, 2019). Studies conducted on primary education students demonstrated that gamification was effective on science achievements (Karayılan, Çakmak, & Güzel, 2018; Karayılan & Tunç, 2019) and vocabulary skills (Genç Ersoy, 2017) in traditional classroom and laboratory environments. Furthermore, studies on online learning reported that implementation of both gamification and flipped classroom method at primary education affected information technologies and software course achievements of the students (Tarhan, 2019). Furthermore, it was reported that gamification and mobile learning method had positive effects on student achievement in biology course in primary education (Fan, Xiao & Su, 2015), and gamification and online learning positively affected the mathematics achievements of the students (Araya, Arias Ortiz, Bottan, & Cristia, 2019). On the other hand, it was stated that gamification and blended learning did not contribute to the information technology course achievements in higher education (Meşe, 2016); however, the employment of blended learning, flipped classroom model and gamification improved student achievement (Yıldırım, 2016). de-Marcos, Domínguez, and Saenz-de-Navarrete (2014) reported that the impact of gamification was weak when compared to conventional methods in achieving high-level learning goals such as the evaluation in Bloom’s learning taxonomy. In a study conducted by Hew, Huang, Chu, and Chiu (2016) on gamified online courses, it was reported that the students in the gamification group produced better learning products when compared to the non-gamification group.

Several studies were conducted on student engagement and learning motivation based on gamification. In a study conducted on the employment of gamification in C programming course in higher education, Ibanez, Di-Serio, and Delgado-Kloss (2014) reported that gamification improved cognitive student engagement. Huang and Hew (2015) reported in a study on online learning application conducted with graduate students in the statistics course that gamification method improved student engagement when compared to the group where gamification was not utilized. Schöbel, Janson, Hopp,
and Leimeister (2019) stated that gamification improved student engagement in technology-assisted educational environment. Huang, Hew, and Lo (2019) reported that gamification and flipped classroom management had an effect on the cognitive and behavioral engagement of university students in the information management course. Furthermore, previous studies suggested that gamification improved student interest and motivation in the course (Erümit, 2016; Sarı and Altun, 2016; Alsancak Sarıkaya, 2017; Çakroğlu, Başıbüyük, Gül, Atabay and Yılmaz Memiş, 2017; Şahin et al., 2017; Karabacak, 2018; Kim, Rothrock and Freivalds; 2018; Bayram & Çalışkan, 2019; Schöbel, Janson, Hopp & Leimeister, 2019; Yılmaz & Karaoğlan Yılmaz, 2019, Fitz-Walter, Johnson, Wyeth, Tjondronegoro & Scott-Parker, 2017), language motivation (Polat, 2014) and writing motivation (Bal, 2019).

In the Horizon report (The New Media Consortium, 2014) that aimed to determine the trends in educational technology research, the potential of “gamification” in online learning was particularly emphasized. The present study was conducted to investigate the effects of gamification based on student experiences.

Thus, the following research questions were determined:

- What are the views of the participants
  - On gamification-enhanced online learning in learning-teaching process,
  - On the problems they experienced in the process
  - On earning points based on gamification elements
  - On the discussion platform
  - On the way that the films covered in the course are explained to the students?

- What are the recommendations on the design based on the participant responses for the above-mentioned questions?

2. METHOD

In the present study, the participants’ perceptions about and the impact of gamification-enhanced online learning experiences were determined. For this purpose, the research was based on the case study design. Thus, the study aimed to explore and determine the student experiences in gamification-enhanced online learning. The Ethics Committee approval was obtained from the Sakarya University Ethics Committee on 08/11/2019 (No: 61923333 / 050.99).

The Study Group

The study group included 12 volunteering students who declared their participation with a consent out of 36 students who were attending "Educational Movies" common elective course in Sakarya University, Faculty of Education during the 2019-2020 academic year fall term. In the study group that included 12 individuals, 10 were females and 2 were males. 2 of the students in the study group were in the Guidance and Psychological Counseling program, 1 in the Social Studies Education program, 3 in the
Classroom Teaching program, 2 in the Turkish Language Teaching program, 1 in the Science Education program, 1 in the Computer and Instructional Technology Teaching program, and 2 study in Mathematics Teaching program. While 9 of the students are in the 4th grade, 3 of them are in the 3rd grade.

**Data Collection Instruments**

Demographic information form and a semi-structured interview form developed by the authors were used as data collection instruments.

**Demographic information form**

The form was developed by the author to collect participant demographics such as gender, weekly computer and internet use. To ensure the content validity, the form was organized based on the views of two educational technology experts with PhD degrees in the field.

**The interview form**

An interview form was developed to collect the views of the participating students about the application. The interview form was developed based on the research problems, and initially, a pilot scheme that included nine questions was implemented. The form was developed based on the views of two educational technologies, one educational measurement and evaluation experts, and one qualitative researcher with doctorate degrees, and the finalized form included seven questions. Two volunteer students were interviewed using the form in the pilot scheme. Based on the analysis of the pilot scheme findings, the form was finalized.

**Data collection**

Using the finalized form, interviews that lasted about 25 minutes were conducted with 12 students and the interviews were recorded with student approval.

Although the interview form questions were used in the interviews conducted with the participants, they were also asked probe questions such as ‘please provide examples,’ and the reasons behind their arguments.

**Learning-Teaching Process**

The Educational Movies course is included in Sakarya University course pool in the 2019-2020 academic year fall semester as a university-wide common elective course and could be selected by all teaching department students in Sakarya University Faculty of Education (SUFE). Since the course content could be easily adopted to the online learning method, it was selected for the present study, and the acquisitions identified in the course curriculum were reorganized for the application with the approval of the course coordinator. Course achievements, designed learning activities, measurement and evaluation activities, and the weekly course outline are presented in
Table 1

*Weekly course topics and data collection process*

| Week | Topic (Movie) | Application and data collection |
|------|---------------|---------------------------------|
| 1    | Motherland    | LMS orientation                 |
| 2    | Three Fools   | Collection of preliminary student information with online learning readiness and information forms |
| 3    | QUIZ          | The students took a quiz to ensure active use of the system and as a course requirement |
| 4    | Emperors’ Club |                                  |
| 5    | The Chorus    | Continued use of LMS            |
| 6    | Black         |                                  |
| 7    | All Children are Special |                                  |
| 8    |               | Participant interviews about their experiences |

To implement gamification-enhanced online learning, the Talent learning management system that has Turkish language and gamification support was selected. The system interface is presented in Figure 1.
In TalentLMS, students could attend the pre-defined classes, download and watch the instructional material available in these classes, submit assignments, take exams, participate in live lectures, monitor their learning, join various groups, view the learning calendar and participate in various discussions. Due to the gamification integration in the system, students are awarded points and badges for the completed activities such as course sections, classes, assignments, exams, quizzes, surveys, etc. Furthermore, they can earn badges and points for system logins, evaluated achievements and comments. During the classes on the system, students could see the points and badges earned by other students and could easily access point and badge leadership list. Furthermore, students can pass levels based on the number of completed courses, earned badges and points. Thus, the TalentLMS software includes the most commonly used mechanics of gamification such as points, badges, awards, leaderboards and levels, and due to its flexible structure, it allows to set the desired criteria.

The Octalysis structure developed by Chou (2016) was employed in gamification design in the study. The structure was preferred since it provides a concrete classification and a framework that offers concrete suggestions for this classification in gamification design based on several studies (Chou, 2016; Chou n.d.). In this framework, it was reported that the 8 driving effects of gamification, namely the motivation type and how these effects
could be achieved, could be reflected in practice (Chou, 2016; Chou n.d.). Among the motivation types in this model, "Development & Accomplishment", "Social Influence & Relatedness", "Unpredictability & Curiosity" and "Scarcity & Impatience" components were used based on the course content, student attributes, and the limitations of the employed learning management system (Chou, 2016). These motivation types and gamification mechanics are presented in Table 2.

Table 2

The Gamification Motivation Types Employed in the Study, and How to Score Points with Gamification Mechanics?

| Gamification motivation type | The dynamic or element employed for motivation |
|------------------------------|-----------------------------------------------|
| Development & Accomplishment (The existing feature in the gamification system has been used) | *Points  
Points earning criteria;  
- Each sign-in (1 point)  
- Each lesson completion (10 points)  
- Each successful assignment completion (10 points)  
- Open any discussion topic and write comments (2 points)  
- Getting likes from every discussion comment she/he makes (2 points) |
| Social Influence & Relatedness (The existing forum feature in the gamification system has been used) | *Discussions on the discussion platform of the system before evaluation for each movie  
* Leaderboard showing the points earned by other participants and the participant herself/himself |
| Unpredictability & Curiosity | * Not sharing the order in which the films to be watched in the lesson. It will be shared randomly with the students. |
| Scarcity & Impatience | * Selected films not being announced before a certain day and time each week. |
The points are given according to students' behavior in the system. The leaderboard and forum to be used for “Social Influence & Relatedness” are available within the system. The system used the feature of hiding the weekly lessons from the students before the specified dates and bringing the lecture lines randomly in the motivations of “Unpredictability & Curiosity” and “Scarcity & Impatience”.

Sample screenshots of lessons and activities for lessons are given in Figure 2 and Figure 3.

Figure 2. Course content example 1

Figure 3. Course content example 2
In addition to these designs, a pilot scheme was conducted for two weeks for the formal analysis of the gamification-enhanced online learning process with four students. At the end of the pilot scheme, it was decided to implement the design without any reorganization.

Data Analysis

Content analysis method was employed in data analysis. To ensure the reliability of the content analysis, the interviews were transcribed. Then, these manuscripts were coded and sub-themes and themes were determined. Codes and themes were compared, and the form was finalized based on inter-coder agreement. Although the reliability of analysis results, could be determined based on inter-coder agreement or Kappa coefficient, etc., since these methods focus on comparing analysis products rather than the analysis process, and this approach was criticized in constructivist qualitative research (Hammer & Berland, 2015; Syed & Nelson, 2015), inter-author agreement was preferred in the study since the authors had similar experiences due to previous studies, and the nature of the data collected focused on describing concrete experiences rather than understanding abstract concepts (Guba & Lincoln, 1989). In data analysis, the student names were not disclosed, and gender-based codes were assigned. The female students were coded as F1,…, F10, and the male students were coded as M1,…, M2.

3. FINDINGS

The study findings are presented in the order of the research problems.

The views of the participants on gamification-enhanced online learning in the learning-teaching process

The analysis the views of the participants on gamification-enhanced online learning revealed that the views could be grouped under two themes, namely positive and negative. These themes and sub-themes and the codes of the participants who stated these views are presented in Table 3.

Table 3

| Theme         | Sub-Theme                      | Participants                  |
|---------------|--------------------------------|-------------------------------|
| Positive      | • Productive                   | F2, F 3, M1, F4, F6, F 8, F10 |
|               | • The suitability of the movies | F2, F3, F8, F10, F11, F12    |
|               | [content]                      |                               |
| Negative      | • Communicative                | F2, F4, F6, F8, F11          |
|               | • Adequacy of the allotted time| F3, F8, F10, F11             |
|               | • Easiness of the system       | F1, F8, F10                  |
Although some interviewed students stated positive views about the efficiency of the course, the adequacy of the movies, communication, the ease of the system, and the adequacy of the course hours, they also stated that they experienced difficulties in associating certain films with education and a student demanded that the classes should be conducted in the classroom. The students F2, F3, F4, F6, F8, F10, and M1 considered the classes efficient since taking the classes without having to go to school was as efficient, the professor was as efficient as the face-to-face instruction, the technology made instruction possible independent of time and space, the technology provided adequate communication facilities, and it allowed the students to plan their attendance. Certain student views on the above-mentioned reasons are presented below.

“... distance education and the predefined calendar are ideal for me, because at the end, we are the senior class and we have intense workload, we can prepare a program for ourselves and when we determine any day in a week when we can watch the movie based on our preferences...” (F3, 1min. 10s).

“... so it is really good that it is on the internet. I can say that it is very efficient for me. I come here from afar. That is why it is better for me, and we can do it over the internet. Communication was good as well. So, we did everything that could happen in the classroom technologically on the system. We learned the course, and I think the course was good...” (F5, 1min. 28s.)

“... I quite liked the way the course was instructed. Movies, homework questions and everything else were great. It might not be so efficient if it was in the classroom. Fortunately, this course was instructed this way...” (F7, 0min. 32s).

“... my general view on the course are positive. It was more comfortable for me to have instructed online. The interpretation of the assigned movies on flexible hours and days made me like the course even more." (F11, 1min. 05s.).

It was observed that the students F2, F3, F8, F10, F11 and F12, who considered the movies educational, stated that the movies reflected situations that could be experienced in teaching profession and included educational content. Certain student views on the above-mentioned reasons are presented below.

“... the selected movies were very suitable as educational movies. I liked the movies. I watched most movies again to do the assignments...” (F2, 1min. 47s).

“... I do not like watching movies, I do not like watching them in a movie theater either. I do not like it at home either. I do not like watching movies. But I mean, if this course was not on educational movies, it would not have appealed to me too much. I have seen a few
of these movies. But I did not really sit down and watch them. When I was at college, I watched them because some professors advised us to watch them. Because these were assignments, but I think the movies were educational movies…” (F3, 28 min. 23s.).

“...since the movies were educational, they contributed to us. By comparing the system in the faculty, the systems we experienced during the internships at regular schools, and the system reflected in the movies, our approach towards education developed a little further. We learned that we needed to learn about our approach towards students, student behavior and the factors behind this behavior…” (F8, 1min. 18s.).

“...the course is very functional for the education faculty. We both expand our movie knowledge and watch and analyze the movie as an educator rather than a normal spectator. Watching the movies gave us an idea about the examples we observed and allowed us to have an idea…” (F11, 1min. 29s.).

The students F2, F4, F6, F8 and F11, who considered that online education provided effective communication facilities, stated that the use of WhatsApp as a communication tool and e-mail notifications about the developments in the class were among the reasons. Certain student views on the above-mentioned reasons are presented below.

"... I think communicating via WhatsApp is a nice feature. Because, for example, when we are in the classroom, nobody can hear it, but in WhatsApp, everyone can see it...” (F2, 2min. 14s.).

“... on WhatsApp, we could get feedback for all our questions within a brief time. We received an e-mail about every change in the system. We were aware of everything. This made our job even easier...” (F4, 3min. 02s.).

“... We did not experience any communication problems, there was a WhatsApp group...” (F6, 4min. 12s.).

The students F3, F8, F10 and F11 considered the duration of the learning tasks such as watching the movies and submitting the assignments on the system were adequate since the learning tasks could be completed based on a plan and timeframe. Certain student views on the above-mentioned reasons are presented below.

“... I am more of a planner when studying in general. For example, if we had watched the movies in the classroom, I could have something else during that class hour, I might not be able to attend the class and it would have been disrupted, and then I would have to watch it myself at home, but in this way, for example, you want our assignments to be submitted on Sunday evening, and I am very busy during the week, I have to attend KPSS courses. So, it is more planned for me this way. And the follow-up date is decided by the student, at least in this way, I can plan myself in the given timeframe and it is good that there is a certain time...” (F3, 5min. 43s.)

“... assignment due dates were flexible with a week and were sufficient... unless there was an exception...” (F8, 4min. 38s.).
“... the questions were good. Assignment periods were sufficient, and I did not experience any problems...” (F10, 5min. 07s.).

The students F1, F8, and F10 stated that the online learning system was easy to use since the system was simple, it could be conveniently used on the phone, and the system was clear and organized. Certain student views on the above-mentioned reasons are presented below.

“... I was happy with the system. It was easy to use, it was simple. I used it on the phone comfortably...” (F1, 0min. 42s.).

“... It was an educational platform that I experienced for the first time in the university. The functions of the education platform were good. The education platform content was clear and comprehensible. Each section had its own title. We could watch the movies you uploaded to the platform. There was an explanation section that explained the content of each movie. There was nothing I did not understand because the system was orderly. I logged on to the system twice on my phone. I used the platform comfortably on the phone. I logged on the system mostly from my computer...” (F8, 6min. 28s.).

“... I really liked the distance education platform. We could log in to the system easily with our password and username without any problem. I did not experience any problems with the system. I could send my answers easily. I accessed the system on my phone the most...” (F10, 7min. 41s.).

The students F1, M1, F4 and F5 experienced difficulties in associating the movies and education since certain movies were not directly related to educational topics or did not directly tackle an educational problem. Certain student views on the above-mentioned reasons are presented below.

“... I think it was meaningless to associate certain movies and education, is not the movie “Migration” about immigrants?” (F1, 4min. 34s.).

“... there were really movies I did not like. Especially the movie “Migration.” It was simple, tasteless, was not artistic, it was an ordinary movie. I want to watch artistic movies. I do not know; the movie did not completely explain the phenomenon of immigration anyway. It was really off; I did not understand. I work hard to associate it with education. But naturally I tried to catch it. But, I mean, would it be fine if I did not watch it, I think it would be fine...” (F4, 5min. 57s.).

“...I had a hard time answering assignment questions since I could not establish the association between certain movies and education. Especially the “Shutter Island,” I did not understand anything...” (M1, 3min. 41s.).

The student F12 stated that it would have been beneficial if the students had watched the movies in the classroom. The view of the student was as follows.

“... it will never replace an environment where the courses are instructed and discussed in the classroom. Moreover, watching the courses together in the classroom could
contribute to the social environment and allow everyone to understand various ideas. At first glance, moving the lesson to a virtual environment seemed very attractive and less demanding for me, but it prevented the course to be a priority for us…” (F12, 8 min. 37s.)

The problems experienced by the participants during gamification-enhanced online learning

The analysis of the views of the participants on the problems experienced during gamification-enhanced online learning application revealed positive themes such as using the system without any difficulties, using the system with a smartphone, and getting used to the system later as presented in Table 4.

Table 4
The views of the participants on the problems experienced during gamification-enhanced online learning application

| Theme                  | Sub-Theme                          | Participants       |
|------------------------|------------------------------------|--------------------|
| Positive               | Using the system without difficulty| F3, F1, F5, F6, F7, F8, F10, F11 |
|                        | Using the system on a smartphone   | F1, F4, F7, F8, F10 |
|                        | Getting used to the system later   | F1, F2, F12        |

The students F3, M1, F5, F6, F7, F8, F10 and F11 stated that they used the system without any problems since it was available on several platforms such as smartphones, computers, tablets, and the system interface was simple and clear. Certain student views on the above-mentioned reasons are presented below.

“…no, I didn't have a problem. Some friends wrote that they could not send their answers, I have never encountered such a thing on WhatsApp. There was an internet outage once, but despite that, we could still send it…” (F5, 6min. 32s.).

“… I had no problem using the distance education platform that we used in the course. Generally, I used it on my laptop…” (F6, 5min. 40s.).

“… I did not have any difficulties. I answered questions easily, both on the phone and on the computer. But I guess I answered mostly on the computer. It is a useful and easy to understand platform…” (F10, 6min. 11s.).

The students F1, F4, F7, F8 and F10 who used the system on a smartphone stated that this was due to the availability of the platform on these devices. Certain student views are presented below.
“... The system was easy to use. I can say that I used it more comfortably on the phone...” (F4, 4min. 27s.).

“... I only used it on my mobile phone. I had no difficulty in exploring or using it. It is a simple educational site, nice...” (F7, 6min. 32s.).

“... I used it mostly on the phone, but it was also very easy on the computer. It was easier for me to log in on the phone, it was not always possible to do it on the computer...” (F8, 7min. 56s.).

**The participant experiences on gamification-enhanced online learning**

The analysis of the views of the participants on their experiences in gamification-enhanced online learning revealed positive and negative main themes. These themes and related sub-themes are presented in Table 5.

| Theme      | Sub-Theme                  | Participants          |
|------------|----------------------------|-----------------------|
| Positive   | Flexible learning          | F2, F3, M1, F4, F5, F6, F7, F10 |
|            | Comfortable learning       | F1, F4, F8, F11      |
|            | Permanent learning         | F2, F5, F6, F8       |
|            | Time saving                | F10, F11             |
| Negative   | Lack of instruction        | F12                  |
|            | Watching the movies in the class | F12           |

While most participants stated positive views on flexible learning, comfortable learning, permanent learning, time saving, self-study and adequacy of course hours, a student criticized lack of teacher instruction and stated that the movies should be watched in the classroom. The reasons of the students F2, F3, M1, F4, F5, F6, F7 and F10, who praised flexible learning included attending the course without going to school, conducting learning and teaching activities with online learning tools, increased benefits of self-learning tasks, removal of the limitations of the activities that could be conducted during the class hours due to the availability of various tools in online learning, and adequacy of the course content for online learning. Certain student views are presented below.

“... distance learning affected my learning process positively. Because I am curious about movies. Since movies are a direct reflection of life, I think this course should be in a different format. The man shows it to the camera there somehow, the director's
approach, her/his previous movies, the chronological order of her/his movies; it is very
difficult to talk about these in a class hour. The classroom environment is a bit more
artificial and one may not be able to speak at that moment, but one can write
somehow…” (M1, 8min. 23s.)

“… I do not think there is much that could be done face to face in this course. At most, the
discussions on the movie could be conducted in the classroom. But I can already do
those discussions on the internet. There were useful things during the discussions, and
my friends could see what I could not. It was very easy to adapt to the system. Movie
dates and times were predetermined. I received them on my mail. I could work
whenever I wanted, it was nice, it was flexible…” (F4, 9min. 11s.)

“… I think instruction on the internet, which a contemporary requirement, was much
better. Sometimes we do not have the opportunity to say everything in class, but I think
that one can express herself/himself better in writing. I think the fact that the could be
instructed outside the class led to additional flexibility…” (F7, 10min. 38s.)

The reasons for the students F1, F4, F8, and F11, who praised comfortable learning
included the ease of learning in the comfort of the home at any time. Certain student
views are presented below.

“… since I was a senior student, it was better for me not to go to school for classes, it was
more comfortable for me to watch movies at home and write in the system, frankly,
because I was a senior…” (F2, 10 min. 05s.)

“…we are four girls at home, we all attend your course. For example, not on the day you
announced the movie, but the day we are all available, we watch the movies together.
We have a TV at home, we bought an HDMI cable and connected it to the computer. On
the day we watch the movie, we pop corn and prepare something. I typed on the phone
when answering the questions, I write faster on the phone. We asked each other, had fun
and I think it was very comfortable for us to do everything at home…” (F8, 14min. 17s.)

“…if I had to come to class every week, my motivation for the movies might have been
lower. Instead, doing everything on the system at home and asking questions on
WhatsApp provided us with a more comfortable and better facility. I also liked the
system very much, we were able to log in and use the system easily without any
difficulties…” (F11, 9min. 12s.)

The reasons for the students F2, F5, F6, and F8, who praised permanent learning
included the ease of learning in the comfort of the home any way and at any time they
wanted. Certain student views are presented below.

“…I had enough time to watch the movie and think about it as well. We are accustomed
to non-formal instruction of the course, but I realized that the instruction of the course
on a platform could lead to permanent learning. It was a very positive approach to
learning…” (F2, 12min. 28s.)
“...I think the course provided different perspectives since we had the opportunity to watch old and must-watch cult movies. Apart from that, if we consider 1-2 movies, I was prejudiced against such cult movies. I mean, I do not follow the things that everybody likes and suggests. But I think this course provided me with the opportunity to realize what I could miss with such an attitude. Also, if we had watched the movies in the classroom, I would not have learned this much, I would not have remembered this much...” (F6, 9min. 17s.)

“...I think distance instruction and watching movies was nice and fun. I also think it was in our best interest that the movies were about teaching. Such an instruction positively affected my learning process and allowed me to learn more effectively and permanently...” (F8, 8min. 45s.)

On time saving, it was observed that the reasons for the students F10 and F11, who considered online learning experience time-saving, included the conveniences of the system for working individuals and the provision of all details in advance. Certain student views on the above-mentioned reasons are presented below.

“...It affected my learning process positively. Since I also work, I could watch the movies at a convenient time...” (F10, 8 min. 32s.)

“...distance education positively affected the learning process, because knowing every detail facilitated time management and also saved time...” (F11, 8 mins. 32s.)

The reasons for the negative views of the student K12 on online learning experience included the fact that the students did not watch the movies in the classroom and the lack of instruction by the professor in a classroom environment. The views of the student are presented below.

“...it was a nice difference, but it will never replace an environment where the course is watched and discussed in the classroom. Moreover, watching the course in the classroom could contribute to the social environment and allow everyone to comprehend various ideas. At first glance, moving the lesson to the virtual environment seemed very attractive and less demanding to me, but it prevented us to prioritize the course. Also, certain important points about the movies could be presented in the classroom...” (F12, 12min. 28s.)

**The impact of scoring and leaderboard on gamification-enhanced online learning experience**

The analysis of the views of the participants on the impact of scoring and leaderboard on gamification-enhanced online learning revealed the codes and sub-themes presented in Table 6.
Table 6

*The views of the participants on the impact of scoring and leaderboard on gamification-enhanced online learning experience*

| Theme            | Sub-Theme                          | Participants       |
|------------------|------------------------------------|--------------------|
| Scoring          | Increased login frequency          | F2, M1, F6, F8, F10, F11 |
|                  | Conducting actions to score        | F2, F3, F6, F8, F10 |
|                  | Not conducting actions to score    | F1, F4, F7, F12    |
|                  | Improvement of course achievements | F2, F8, F10, F11   |
|                  | Improvement of motivation          | F2, F3, F10, F11   |
|                  | No impact on course achievements   | F1, F7, F12        |
| Leaderboard      | Frequent control of the leaderboard| F2, F3, F6, F8, F10, F11 |
|                  | Improved course achievements due to competition | F2, F3, F6, F8, F10, F11 |
|                  | Increased login frequency due to competition | F2, M1, F6, F8, F10, F11 |
|                  | Improvement of motivation due to competition | F2, F3, F8, F10, F11 |
|                  | Inability to control the leaderboard | F1, F5, F12 |

While there were views about the scoring theme such as increased login frequency, conducting actions to score, not conducting actions to score, improvement of course achievements, improvement of motivation and non-impact on course achievements, the views on the leaderboard included frequent control of the leaderboard, improved course achievements due to competition, increased login frequency due to competition, improvement of motivation due to competition, and inability to control the leaderboard. The views of the students K2, E1, K6, K8, K10 and K11, who argued that scoring increased system logins, were based on the desire to score and competition with other students. Certain student views on the above-mentioned reasons are presented below.
“...if I have to tell the truth, I logged in for points. Those who ranked below me were getting closer, so the number of my logins into the system increased to score...” (F6, 10min. 11s.)

“... noticed the scoring system. When I logged in the system, I received a point. I guess I would not have logged in the system that much if I was not awarded points...” (F8, 11min. 40s.)

“...the scoring system was quite fair, I logged in and out several times to earn points...” (F11, 9min. 29s.)

The views of the students F2, F3, F6, F8 and F10 on conducting actions to score were based on reasons such as increasing their system score. Certain student views on the above-mentioned reasons are presented below.

“...I checked how I can score points, there were things like discussions, comments, likes, logging in the system, I conducted these actions to score...” (F2, 15min. 43s.)

“... I learned how to score later on. I was already logging in discussions to increase my score a little, I was writing messages...” (F3, 16min. 25s.)

“...the scoring system caught my attention. I accessed the system from time to time and reviewed the movies and the discussion section. I left comments in the discussion section to increase my score...” (F7, 13min. 37s.)

The views of the students F2, F3, F6, F8 and F10 on scoring to increase the course achievements were based on reasons such as increasing the system score. Certain student views on the above-mentioned reasons are presented below.

“...I think scoring had an effect on my achievement, it was an exciting process...” (F3, 18min. 14s.)

“... so, I spent efforts to earn points, it affected my course achievement...” (F6, 13min. 41s.)

“... since the points we scored in the system did not affect our grades, maybe we spent less effort to earn points, but my achievements have increased...” (F8, 14min. 08s.)

The views of the students F2, F3, F10 and F11 on scoring to increase motivation were based on reasons such as increasing the system score. Certain student views on the above-mentioned reasons are presented below.

“...so, it was actually exciting for me, the points contributed to my motivation...” (F3, 19min. 41s.)

“...scoring increased my motivation...” (F10, 10min. 52s.)

“...I logged in and out of the system several times to score points. The scoring on the platform motivated me...” (F11, 12min. 03s.)
The views of the students F1, F7 and F12 that scoring did not affect the course achievements were based on the fact that the scores did not contribute to the course grade. Certain student views on the above-mentioned reasons are presented below.

“...I know that scores do not contribute to the grade, so I did not care much...” (F1, 14min. 35s.)

“... I checked how to score but I did not make any extra effort for it, frankly because it did not contribute to my grade...” (F7, 14min. 57s.)

“... I noticed scoring but I did not care much because it did not have any effect on the grade, so it did not have any effect...” (F12, 15min. 18s.)

The views of the students F2, F3, F6, F8, F10 and F11 on checking the leaderboard frequently were based on reasons such as competition and curiosity of the scores of the other students. Certain student views on the above-mentioned reasons are presented below.

“...for example, there was something, for every successful course score, you earn a hundred out of a hundred. This is reflected on the leaderboard. People inevitably looked at it...” (F2, 18min. 13s.)

“... I checked my ranking on the leaderboard, I am curious ...” (F3, 22min. 18s.)

“... I often checked my score and my rank, my progress ...” (F10, 13min. 20s.)

The views of the students F2, F3, F6, F8, F10 and F11 that the leaderboard competition improved course achievements were based on reasons such as competition with other students and not losing the current rank. Certain student views are presented below.

“...for example, there was something, for every successful course score, you earn a hundred out of a hundred. This is reflected on the leaderboard. People inevitably looked at it...” (F2, 18min. 13s.)

“...I checked how to score points and the leaderboard. I logged in the system whenever to earn points. It started when I saw myself as the leader on the leaderboard. I was motivated to answer the assignment questions in detail. I often checked my ranking. Human nature makes us compete. We have a selfish nature. One says I will be the most successful. Even when the scores do not affect the course grade, a good spot on the leaderboard can make one to feel proud...” (F8, 17min. 32h.)

“...I always checked my rank in the leaderboard, I saw that I ranked 3rd with 691 points. I used the system with pleasure and liked it...” (F11, 15min. 21s.)

The views of the students F2, M1, F6, F8, F10 and F11 on the increase in logins due to leaderboard competition were based on reasons such as checking the leaderboard and curiosity. Certain student views on the above-mentioned reasons are presented below.

“...it promotes system logins. People inevitably wonder about their rank, especially after the assignments scores are earned...” (M1, 18min. 13s.)
“...I was checking the leaderboard. Even when it did not change. I really login to the system to check the leaderboard...” (F6, 16min. 24s.)

“... I was constantly checking my rank on the leaderboard, I guess there I feared of losing my rank since I was in the top three. It encouraged me to login to the system...” (F8, 19min. 41s.)

The views of the students F2, F3, F8, F10 and F11 on the increase in motivation due to leaderboard competition were based on reasons such as to making a difference and excitement. Certain student views on the above-mentioned reasons are presented below.

“...the leaderboard increased my motivation, yes, it made a difference...” (F2, 19min. 37s.)

“...the leaderboard created a different environment, it would be fine if it was not there, but I think it increased motivation...” (F10, 16min. 41s.)

“... I checked my ranking, it was nice to see what others were doing and my rank, it was exciting...” (F11, 17min. 17s.)

The students F1, F5 and F12 stated that they did not check the leaderboard since it did not affect the course grade, it was their style, and it did was not interesting. Certain student views on the above-mentioned reasons are presented below.

“...you score when you attend the class and do homework, there was a table about earning points. I once checked my rank. I did not spend much effort to score because it would not be reflected in my grade, so I did not care...” (F1, 17min. 23s.)

“... I never checked how points were earned because it did not affect the course grade. I can even say that I never noticed the scores or the leaderboard. I toyed with the system a little, but I do not remember. Maybe I could have seen it if it was more visible...” (F5, 12min. 45s.)

“...for me, it was never encouraging. I thought that I should get better grades and proceed normally. However, I think this was good for competitive friends who love racing. Of course, the scoring system could be improved. In short, it did not contribute to my achievements, but it certainly does not mean that it did not for others...” (F7, 17min. .03s.)

The impact of the discussion platform on gamification-enhanced online learning experiences

The analysis of the views of the participants on the impact of the discussion platform on gamification-enhanced online learning experiences revealed the codes and sub-themes indicated in Table 7 based on the positive and negative themes.
Table 7

The views of the participants on the impact of the discussion platform on gamification-enhanced online learning experiences

| Theme                        | Sub-Theme                     | Participants         |
|------------------------------|-------------------------------|----------------------|
| Positive                     | • Motivation                  | F1, F2, F3, M1, F7, F8, F11 |
|                              | • Only reading the discussions | F1, F2, F4, F5, F6, F10 |
|                              | • Improvement of course        | F1, F2, F4, F5, F8   |
|                              |      achievement               |                      |
|                              | • Increasing the number of    | M1, F4, F8, F11     |
|                              |      logins                    |                      |
| Negative                     | • No impact on course         | F3, F6, F7          |
|                              |      achievement               |                      |
|                              | • No impact on motivation      | F10, F12            |

The positive views of the participants included that the discussions led to motivation, they only read the discussions, they improved course achievement and the number of system logins, while those who stated negative views reported that the discussions did not affect course achievement and motivation. The views of the students F1, F2, F3, M1, F7, F8, and F11 that discussions increased motivation were based on reasons such as the discussions supported brainstorming and curiosity. Certain student views on the above-mentioned reasons are presented below.

“...I was more curious about what my friends were actually thinking. That was why I checked the comments, I even liked some comments, they motivated me...” (F1, 21min. 37s.)

“...the discussions were not very active, but sometimes it was active about some movies. I wondered about the discussions between those who wrote constantly, there were interesting ideas. Curiosity motivates me...” (F3, 25min. 13s.)

“...it helped the course and my motivation. Before watching the movie, I reflected and brainstormed on the movie after I checked the questions and answers of my friends...” (F11, 19min. 20s.)

The students F1, F2, F4, F5, F6, and F10 who did not participate in but only read the discussions stated that they wanted to benefit from the views of other students, and they were curious. Certain student views are presented below.

“...I really liked the discussion section in this system. It was very efficient. I did not send any messages. However, I had the opportunity to read others’ statements...” (F2, 20min. 52s.)
“... I read the discussions on the internet. Before watching the movie, I particularly read them. There were some really useful things. I did not write any messages, but I always read...” (F4, 15min. 48s.)

“... I did not actively participate in the discussion section, but I read the discussions of others about the movies in my spare time, when I wondered about them...” (F10, 18 min. 28.)

It was observed that the view of the students F1, F2, F4, F5, and F8 who considered that the discussion section increased course achievements were due to the preliminary discussions about the movies. Certain student views are presented below.

“...I think the presence of a discussion system had a significant effect on course achievements, unlike scoring. Because there were preliminary discussions about the films. Thanks to our friends, they shared their views. I think the discussion section was the most efficient and noteworthy section in the system...” (F2, 21min. 24s.)

“... I read what others wrote. There were really good comments, and these affected my answers. It contributed to my course achievements...” (F5, 17min. 08s.)

“...I think that the discussion system contributed to course achievements and motivation due to the preliminary discussions about the movies...” (F8, 18 min. 12s.)

It observed that the views of the students M1, F4, F8, and F11 who argued that the discussion platform increased system logins were based on reasons such as sharing their views and benefits of reading the views of others. Certain student views are presented below.

“...we need to perceive something expressed in the movie and send it to life, and this could be done in discussions. You watched it, you will apply it to life you will discuss, you will look at things with that perspective and then you will see. To achieve this, I think a discussion environment is important. The discussion topics motivated me. I constantly logged in the system for this purpose...” (M1, 20min. 28s.)

“... some people want to share their ideas on public platforms. Observing your own feelings and ideas on the system could lead to a pleasant feeling. The discussion section encouraged me to constantly log in to the system...” (F8, 19 min. 10s.)

“...the discussion section was my favorite, good conversation always made me inquire about the movie. It encouraged me to log in to the system...” (F11, 19min. 52s.)

It was observed that the views of the students F3, F6 and F7 that the discussions did not contribute to course achievements were based on the lack of active participation and impact on the course grade. Certain student views on the above-mentioned reasons are presented below.

“...the discussion section was not as active as I expected. Perhaps, it would be more active if the participation was better. As I said, I red what was written, but it did not contribute to my achievements in the course...” (F3, 27 min. 32s.)
“...I cannot say that it would be more boring if there was no discussion section, but it would not be a big problem for me if it did not exist. I focused more on homework, I did not think it affected my grade...” (F6, 19min. 02s.)

“...it was nice to have a discussion section in the system. But since it was a student group, it was not very active. I did not participate in the discussions. But I checked out discussions on some movies to obtain information about the topic of the movie. I do not think it contributed to my achievements...” (F7, 18min. 30s.)

The students F10 and F12 stated that the discussions did not contribute to motivation based on reasons such as the good comments of other students and the virtual environment. Certain student views on the above-mentioned reasons are presented below.

“...I did not want to use this section because I experience problems expressing myself verbally and I thought I was not good at criticizing and interpretation. Although it did not contribute to me, the section may have contributed to the achievements of some students. Because my motivation was low due to good comments and analyses. As I saw the comments with good verbal expression, which I lacked, I was sometimes surprised that they could write such sentences...” (F10, 20min. 01s.)

“...I had the chance to participate in the discussion section about a few movies. It was a nice opportunity to share ideas, but reading everything that was written, sharing our own ideas, writing and reading on the computer or on the phone was a bit difficult for me. I am a person who can participate better verbally in these discussions, so it was not a source of motivation for me, but this would vary for others. I think everything associated with the fact that the course was instructed on a virtual environment reduced my motivation for the course...” (F12, 18min. 22s.)

**The impact of the process where the movies were explained for the participants on the gamification-enhanced online learning experiences**

The analysis of the views of the participants on the effect of movie selection and the explanation of the movies on gamification-enhanced online learning experiences revealed codes and sub-themes presented in Table 8 under the positive and negative themes.
Table 8

The views of the participants on the effect of movie selection and the explanation of the movies on gamification-enhanced online learning experiences

| Theme        | Sub-Theme          | Participants                  |
|--------------|--------------------|--------------------------------|
| Positive     | Raising curiosity  | F1, F2, F3, M1, F6, F8, F10   |
|              | Increase in logins | F1, F2, F3, M1, F6, F8, F10   |
|              | Increase in motivation | F2, M1, F4, F6            |
| Negative     | No impact          | F5, F7, F11, F12             |
|              | Decrease in achievements | M1                        |

While positive views such as raising curiosity, increase in system logins and motivation were expressed by the interviewed students, certain students had negative views such as the decrease in achievements and ineffectiveness of the system. It was observed that the views of the students F1, F2, F3, M1, F6, F8, and F10 on curiosity were based on reasons such as raising student interest and excitement. Certain student views on the above-mentioned reasons are presented below.

“...on the day and time the movie was announced, I logged in and checked. Because I was curious...” (F3, 28min. 04s.)

“...the random selection of the movies we watched in the course increased the excitement. I think the interest in the course would decrease if the movies were determined in advance. Because most people were asking about the movie of the week all the time...” (F6, 21min. 11s.)

“...I think it was very nice. The movie was revealed in the system after 22:00 on Tuesday. I was looking forward for the next movie...” (F8, 22min. 12s.)

It was observed that the views of the students F1, F2, F3, M1, F6, F8, and F10 that it increased system logins were based on the factor of curiosity. Certain student views are presented below.

“... I remember the days when I logged in the system to see if you announced a movie. It encouraged me to constantly login to the system...” (F1, 23min. 42s.)

“...it was nice that the movies were surprises, as soon as they were announced, I logged into the system and searched for them...” (F8, 22 min. 34s).

“...it was nice that the movies were surprise, it raised curiosity about the movie of the week, I logged into the system and checked when the message arrived...” (F10, 21min. 42s.).
It was observed that the views of the students F2, M1, F4 and F6 on motivation were based on curiosity and planning. Certain student views are presented below.

“...after 23:00h, a message arrived introducing the new movie on the system. I wondered if it would be a movie that I watched previously. Or would it be a movie that I have not watched before. That was why I either asked a friend or logged into the system. So I can say that the surprise motivated me...” (F2, 23min. 37s.)

“...based on this perspective, the student could plan. It was very nice in that respect. Motivation increased...” (M1, 21min. 46s.)

“...I think it was good to be surprised. When the title of the movie was announced, I either checked the e-mail or logged into the system, which increased my motivation...” (F6, 23 min. 38s.)

The views of the students F5, F7, F11 and F12 who considered it ineffective were based on reasons that the application was unnecessary, and the planning was weak. Certain student views on the above-mentioned reasons are presented below.

“...there was no reason for the movies to be announced beforehand, and I think the surprise had no effect...” (F5, 20min. 15s.)

“...it did not lead to any problems or motivation for me. Most of the movies were great so randomness was not an issue nor it had any effect...” (F11, 20min. 38s.)

“...I think they should be announced beforehand. We could plan accordingly. In fact, watching movies in class would save time. We constantly felt under pressure that we should study all the time. I think the application did not contribute to achievements and motivation...” (F12, 21min. 02s.)

The student M1 stated that the application decreased the achievement since it was disorganized. He expressed his view as follows.

“...I think disorganization decreased achievements. I was really waiting, I was checking for the movie to arrive and I was happy when I saw the introduction, but I would prefer the achievement more. I was very excited but I prefer to be successful...” (M1, 22min. 52s.)

4. RESULTS, DISCUSSIONS AND SUGGESTIONS

The present study findings included the views of 12 participants, who participated in a gamification-enhanced online learning environment for 8 weeks on the system and process.

The study findings demonstrated that students did not experience any technical problems during gamification-enhanced online learning applications, and the system allowed an efficient and flexible learning process due to temporal and spatial conveniences. Certain students stated that the process provided comfortable learning
opportunities and contributed to permanent learning. However, the negative views of certain students indicated that gamification could not be sufficient in promoting higher-level cognitive skills towards the course achievements. In fact, de-Marcos, Domínguez, and Saenz-de-Navarrete (2014) reported a similar case and stated that gamification was weak when compared to conventional methods in the achievement of high-level learning goals such as evaluation. However, this could vary based on the course content and the learning goal type. In a study conducted by Hew, Huang, Chu and Chiu (2016) on gamified online courses, it was reported that students in the gamification group produced more qualified learning products when compared to the non-gamification group. Finally, the analysis of the views of the students on gamification elements demonstrated that the gamification elements that contributed to achievement included restricting access, leaderboard, and raising curiosity, and the score contributed but cited relatively less. This could be due to the fact that the gamification scores did not affect student grades. Although there were positive views on the use of scores for gamification elements in education in the literature (Goehle, 2013; Özkan & Samur, 2017; Sel, 2017; Aldemir, Celik & Kaplan, 2018), it could be suggested that there was no dominant variable that affected achievement in the present study. In a study, Meşe (2016) reported that restricting access was among the most effective gamification elements, similar to the qualitative results of the present study.

The study findings revealed that restricting access, leaderboard, scores and gamification elements had an effect on the number of student logins into the system. In previous studies, it was reported that gamification increased the number of comments in online discussion forums (Ding, 2019) and participation in online instruction activities (Kuo & Chuang, 2016; Sümer, 2017; Wingo et al., 2019). It was observed that these findings were partially consistent with the present study findings. However, it should be noted that the gamification-based discussion platform in the system which aimed to allow social interaction affected student motivation the most. As frequently stated by the students about the discussion platform, communicating their ideas may have contributed to their self-efficacy and task-oriented values about the course or learning tasks (based on observation).

**Suggestions**

Based on the study findings, it could be suggested that the most effective factors in gamification-enhanced online learning were restriction of access, curiosity, leaderboards and discussion platform. Scoring and leaderboards were effective for some students, but not for others. The students who claimed that they were ineffective stated that the grade was more important than the scores. However, it was also observed that students who ranked high on the leaderboard were willing to participate in learning activities to score points and to maintain their rank. It was observed that restriction of access and curiosity also affected the number of student logins and raised interest. These features could be used as a gamification element to attract student interest and increase logins in online learning environments with low course attendance. It was observed that discussion
Platforms contributed to student motivation by providing a social environment. Thus, it was suggested that the use of gamification strategies in online learning environments could lead to better achievements and subject-specific planning. However, a team that would include an interface designer, field specialist, instructional designer, gamification designer, and even a game designer should be employed for more effective results in the reflection of gamification mechanics and dynamics to design and to investigate the effects of these factors in future studies on development of gamification elements in online learning environments. It was determined that certain students did not pay attention to some gamification elements due to design issues.

References

Aldemir, T., Celik, B., & Kaplan, G. (2018). A qualitative investigation of student perceptions of game elements in a gamified course. *Computers in Human Behavior, 78*, 235-254.

Allen, I., & Seaman, J. (2011). Going the distance: Online education in the USA 2011. *Wellesley MA: Babson Survey Research Group*.

Alsancay Sırakaya, D. (2017). Oyunlaştırılmış tersyüz sınıf modeline yönelik öğrenci görüşleri [Student views on the gamified flipped classroom model]. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36(1), 114-132.

Angelino, L. M., & Natvig, D. (2009). A conceptual model for engagement of the online learner. *Journal of Educators Online*, 6(1), 1-19.

Araya, R., Arias Ortiz, E., Bottan, N. L., & Cristia, J. P. (2019). *Does Gamification in Education Work?: Experimental Evidence from Chile*. Inter-American Development Bank.

Bal, M. (2019). Use of Digital Games in Writing Education: An Action Research on Gamification. *Contemporary Educational Technology, 10*(3), 246-271.

Bayram, Y. T., & Çalışkan, H. (2019). Sosyal Bilgiler Dersinde kullanılan Oyunlaştırılmış Yaratıcı Etkinlikler: Bir Eylem Araştırması [Gamified Creative Activities Used in Social Studies Lesson: An Action Research]. *Journal of Individual Differences in Education, 1*(1), 30-49.

Berking, P., & Gallagher, S. (2011). Choosing a learning management system. *Choosing a Learning Management System, Advanced Distributed Learning (ADL) Co-Laboratories*, 40-62.

Caruso, J. (2012). *Student Academic Achievement and Dropout Rate in Traditional and Online Courses at a Community College in New York State*. (Doctoral Dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations and Thesis database (UMH number. 3515540).

Chou, Y. K. (2016). *Actionable gamification: Beyond points, badges, and leaderboards*. Octalysis Media.

Chou, Y. K. (n.d.). Gamification Book: Actionable Gamification – Beyond PBLs. Retrieved from: https://yukaichou.com/gamification-book/

Çakıroğlu, Ü., Başbıyık, B., Güler, M., Atabay, M., & Memiş, B. Y. (2017). Gamifying an ICT course: Influences on engagement and academic performance. *Computers in human behavior, 69*, 98-107.
De-Marcos, L., Domínguez, A., Saenz-de-Navarrete, J., & Pagés, C. (2014). An empirical study comparing gamification and social networking on e-learning. *Computers & Education, 75*, 82-91.

Deterding, S., Dixon, D., Khaled, R., & Nacke, L. (2011). From game design elements to gamefulness: defining gamification. *Proceedings of the 15th international academic MindTrek conference: Envisioning future media environments* (ss. 9-15). ACM.

Deterding, S., Khaled, R., Nacke, L. E., & Dixon, D. (2011). *Gamification: Toward a definition*. CHI 2011 Gamification Workshop Proceedings, 12-15.

Ding, L. (2019). Applying gamifications to asynchronous online discussions: A mixed methods study. *Computers in Human Behavior, 91*, 1-11.

Erümit, S. (2016). *Oyunlaştırma yaklaşımlarının eğitimde kullanımı: tasarım tabanlı bir araştırma [Use of gamification approaches in education: a design-based research]*. (Masters’ Thesis). Retrieved from Turkish Council of Higher Education Thesis Database (Thesis Number: 442994).

Fan, K. K., Xiao, P. W., & Su, C. H. (2015). The Effects of Learning Styles and Meaningful Learning on the Learning Achievement of Gamification Health Education Curriculum. *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education, 11*(5), 1211-1229.

Fitz-Walter, Z., Johnson, D., Wyeth, P., Tjondronegoro, D., & Scott-Parker, B. (2017). Driven to drive? Investigating the effect of gamification on learner driver behavior, perceived motivation and user experience. *Computers in Human Behavior, 71*, 586-595.

Gee, J. P. (2003). What video games have to teach us about learning and literacy. *Computers in Entertainment (CIE), 1*(1), 20–20.

Genç Ersoy, B. (2017). *Türkçe dersinde oyunlaştırma ilkokul öğrencilerinin söz varlığına ve motivasyonlarına etkisi [The effect of gamification in Turkish lesson on primary school students’ vocabulary and motivation]*. (Doctoral Dissertation). Retrieved from Turkish Council of Higher Education Thesis Database (Thesis Number: 463436).

Goehle, G. (2013). Gamification and web-based homework. *Primus, 23*(3), 234-246.

Guba, E. G., & Y. S. Lincoln (1989) Fourth Generation Evaluation. Newbury Park, CA: SAGE.

David Hammer, & Leema K. Berland (2014) Confusing Claims for Data: A Critique of Common Practices for Presenting Qualitative Research on Learning. *Journal of the Learning Sciences, 23*(1), 37-46.

Hew, K. F., Huang, B., Chu, K. W. S., & Chiu, D. K. (2016). Engaging Asian students through game mechanics: Findings from two experiment studies. *Computers & Education, 92*, 221-236.

Huang, B., & Hew, K. F. (2015). *Do points, badges and leaderboard increase learning and activity: A quasi-experiment on the effects of gamification*. Proceedings of the 23rd International Conference on Computers in Education (ss. 275-280).

Huang, W. H., & Soman, D. (2013). *A Practitioner’s Guide to Gamification of Education. Research Reports Series, Behavioural Economics in Action*. Rotman School of Management, University of Toronto.

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.

Kapp, K. M. (2012). *The gamification of learning and instruction*. San Francisco: Wiley.
Karabacak, Ö. (2018). *Examining the Effect of a Gamified Environment on Students’ Academic Motivation and Self-Efficacy for English*. (Masters’ Thesis). Retrieved from Turkish Council of Higher Education Thesis Database (Thesis number: 524566).

Karaylan Tunç, M. (2019). *Oyunlaştırma Unsurlarının Fen Başarısına ve Kalıcığa Etkisi: ‘Bitki ve Hayvanlarda Üreme, Büyüme ve Gelişme’ Ünitesi* [The Effect of Gamification Elements on Science Achievement and Persistence: ‘Reproduction, Growth and Development in Plants and Animals’ Unit]. (Masters’ Thesis). Retrieved from Turkish Council of Higher Education Thesis Database (Thesis number: 546936).

Karaylan, M., Çakmak, G., & Güzel, R. (2018). *Fen Bilimleri Dersinde Kullanılan Oyunlaştırma Etkinliğinin Öğrencilerin Akademik Başarısına Etkisi* [The Effect of Gamification Activity Used in Science Course on Students’ Academic Achievement]. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34, 60-69.

Kim, E., Rothrock, L., & Freivalds, A. (2018). An empirical study on the impact of lab gamification on engineering students' satisfaction and learning. *International Journal of Engineering Education*, 34(1), 201-216.

Kumar, A., Kumar, P., Palvia, S. C. J., & Verma, S. (2017). Online education worldwide: Current status and emerging trends. *Journal of Information Technology Case and Application Research*, 19(1), 3-9.

Kuo, M. S., & Chuang, T. Y. (2016). How gamification motivates visits and engagement for online academic dissemination—An empirical study. *Computers in Human Behavior*, 55, 16-27.

Lee, J. J., & Hammer, J. (2011). Gamification in education: What, how, why bother?. *Academic exchange quarterly*, 15(2), 1-5.

Lee, P. M. (2011). *A+nyWhere Learning System Comparative Analysis of Direct Instruction and Online Learning Using the A+nyWhere Learning System in a Secondary Alternative High School*. (Doktora Tezi). Retrieved from ProQuest Dissertations and Thesis (UMH no. 3450212).

Lee, Y., & Choi, J. (2011). A review of online course dropout research: implications for practice and future research. *Educational Technology Research and Development*, 59, 593-618.

Means, B., Toyama, Y., Murphy, R., & Baki, M. (2013). The effectiveness of online and blended learning: A meta-analysis of the empirical literature. *Teachers College Record*, 115(3), 1-47.

Meşe, C. (2016). *Harmanlanmış öğrenme ortamlarında oyunlaştırma bileşenlerinin etkiliği* [Effectiveness of gamification components in blended learning environments]. (Doctoral Dissertation). Retrieved from Turkish Council of Higher Education Thesis Database (Thesis Number: 438244).

Muntean, C. I. (2011). *Raising engagement in e-learning through gamification*. 6th International Conference on Virtual Learning ICVL (Vol1, ss. 323-329).

Naveh, G., Tubin, D., & Pliskin, N. (2010). Student LMS use and satisfaction in academic institutions: The organizational perspective. *The Internet and Higher Education*, 13(3), 127-133.

Özcan, Ş. (2019). *Eğitimde Oyunlaştırma Üzerine Yapılan Araştırmalarla İlişkin Bir Meta Analiz Çalışması [A Meta-Analysis Study on Research on Gamification in Education]*. (Masters’
The Views of University Students on Gamification-Enhanced Online Learning Experiences

Özkan, Z., & Samur, Y. (2017). Oyunlaştırma Yönteminin Öğrencilerin Motivasyonları Üzerine Etkisi [The Effect of Gamification Method on Students’ Motivations]. Ege Eğitim Dergisi, 18(2), 857-886.

Palvia, S., Aeron, P., Gupta, P., Mahapatra, D., Parida, R., Rosner, R. ve Sindhi, S. (2018). Online education: Worldwide status, challenges, trends, and implications. Journal Of Global Information Technology Management, 21(4), 233-241.

Pituch, K. A., & Lee, Y. K. (2006). The influence of system characteristics on e-learning use. Computers & Education, 47(2), 222-244.

Polat, Y. (2014). Bir vaka incelemesi: Oyunlaştırma yöntemi ve İngilizce öğrencilerin motivasyonu üzerine etkisi [A case study: The method of gamification and its impact on the motivation of English learners]. (Masters’ Thesis). Retrieved from Turkish Council of Higher Education Thesis Database (Thesis Number: 358356).

Sarı, A., & Altun, T. (2016). Oyunlaştırma Yöntemi ile İşlenen Bilgisayar Derslerinin Etkililiğine Yönelik Öğrenci Görüşlerinin İncelenmesi. Turkish Journal of Computer and Mathematics Education, 7(3), 553-577.

Schöbel, S., Janson, A., Hopp, J. C., & Leimeister, J. M. (2019). Gamification of Online Training and its Relation to Engagement and Problem-solving Outcomes. Academy of Management Annual Meeting (AOM). Boston, Massachusetts, USA.

Sel, V. (2017). The Role of Gamification on Learning Management Systems. (Masters’ Thesis). Retrieved from Turkish Council of Higher Education Thesis Database (Thesis Number: 473400).

Simoes, J., Redondo, R. D., & Vilas, A. F. (2013). A social gamification framework for a K-6 learning platform. Computers in Human Behavior, 29(2), 345-353.

Sun, J. C. Y., & Rueda, R. (2012). Situational interest, computer self-efficacy and self-regulation: Their impact on student engagement in distance education. British journal of educational technology, 43(2), 191-204.

Sun, P. C., Tsai, R. J., Finger, G., Chen, Y. Y., & Yeh, D. (2008). What drives a successful e-Learning? An empirical investigation of the critical factors influencing learner satisfaction. Computers & education, 50(4), 1183-1202.

Sümer, M. (2017). Açık ve uzaktan öğrenme programlarında oyunlaştırma kullanımı [The use of gamification in open and distance learning programs]. (Doctoral Dissertation). Retrieved from Turkish Council of Higher Education Thesis Database (Thesis Number: 486284).

Syed, M., & Nelson, S. C. (2015). Guidelines for establishing reliability when coding narrative data. Emerging Adulthood, 3(6), 375-387.

Şahin, Y. L., Karadağ, N., Bozkurt, A., Doğan, E., Kılınç, H., Uğur, S., .. & Güler, C. (2017). Uzaktan Eğitimde Oyunlaştırma Kullanımı: Oyunlaştırılmış Web Tabanlı Bir Araştırma Uygulaması [The Use of Gamification in Distance Education: A Gamified Web-Based Practice Application]. Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry, 8(4), 372-395.

Tarhan, G. F. (2019). Beşinci sınıf bilişim teknolojileri ve yazılım dersi etik ve güvenlik ünitesinin ters-yüz öğrenme ve oyunlaştırma yaklaşımları ile öğretimi [Teaching the ethics and safety unit of the fifth grade information technologies and software course with flipped learning
and gamification approaches]. (Masters’ Thesis). Retrieved from Turkish Council of Higher Education Thesis Database (Thesis Number: 561502).

Wingo, N. P., Roche, C. C., Baker, N., Dunn, D., Jennings, M., Pair, L., ... & Willig, J. H. (2019). "Playing for Bragging Rights": A Qualitative Study of Students' Perceptions of Gamification. Journal of Nursing Education, 58(2), 79-85.

Xu, D., & Jaggars, S. S. (2013). The impact of online learning on students’ course outcomes: Evidence from a large community and technical college system. Economics of Education Review, 37, 46-57.

Yıldırım, İ. (2016). Oyunlaştırma temelli öğretim ilke ve yöntemleri dersi öğretim programının geliştirilmesi, uygulanması ve değerlendirilmesi [Development, implementation and evaluation of the gamification-based teaching principles and methods lesson curriculum]. (Doctoral Dissertation). Retrieved from Turkish Council of Higher Education Thesis Database (Thesis Number: 422970).

Yıldırım, İ., & Şen, S. (2019). The effects of gamification on students’ academic achievement: a meta-analysis study. Interactive Learning Environments, 1-18.

Yılmaz, R., & Karaoglan Yılmaz, F. G. (2019). Bir oyunlaştırma ve biçimlendirici değerlendirme aracı olarak kahoot kullanımına yönelik öğretmen adaylarının görüşlerinin incelenmesi [Examination of pre-service teachers’ views on the use of kahoot as a gamification and formative assessment tool]. II. Uluslararası Eğitimde ve Kültürde Akademik Çalışmalar Sempozyumu Bildiriler Kitabı, Denizli, 331-337.

Zichermann, G., & Cunningham, C. (2011). Gamification by design: Implementing game mechanics in web and mobile apps. O’Reilly Media, Inc.
The ethics committee approval for this study was obtained from the Ethics Committee of the Rectorate of Sakarya University, dated 08/11/2019 and numbered 61923333/050.99.

| Statement of Contribution of Researchers to the Article: |
|----------------------------------------------------------|
| 1st author contribution rate: 60%                        |
| 2nd author contribution rate: 40%                        |

| Conflict of Interest Statement:                           |
|-----------------------------------------------------------|
| There is no conflict of interest.                         |

| Statement of Financial Support or Acknowledgment:         |
|-----------------------------------------------------------|
| No financial support was received from any institution for this study. |
Üniversite Öğrencilerinin Oyunlaştırma ile Zenginleştirilmiş Çevrimiçi Öğrenme Deneyimine Dayalı Görüşleri*

Murat TOPAL** Özcan Erkan AKGÜN***

Öz. Bu araştırmanın amacı, oyunlaştırma ile zenginleştirilmiş çevrimiçi öğrenme deneyimi yaşayan öğrencilerin görüşlerinin, oyunlaştırma dayalı çevrimiçi öğrenme ortamlarının tasarımına yönelik ipuçlarını bulmaya çalışması açısından incelenmesidir. Bu amaca yönelik olarak sekiz hafta boyunca oyunlaştırma ile zenginleştirilmiş çevrimiçi öğrenme yoluyla ders alan öğrencilerin yaşadıkları deneyimle ilgili görüşleri durum çalışması yöntemiyle incelenmiştir. Katılımcılar Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi’nde 2019-2020 güz döneminde “Eğitim Filmleri” üniversite ortak seçmeli dersini alan 36 öğrenciden gönüllü olarak ve onamı alınarak çalışmaya katılmayı kabul eden 12 öğrenciden oluşmaktadır. Veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından hazırlanan görüşme formu kullanılmıştır. Araştırma sonucu öğrencilerin görebileceği çevreleme yöntemi verimli olduğunu; çevrimiçi öğrenme sisteminin bir teknik sorun yaşamadan sorunsuz kullanılabileceği göstermiştir. Öğrenciler bu şekilde eğitim almış, öğrenmede esneklik sağlayan konforlu bir öğrenme deneyimi sağladıkları ifade etmişlerdir ve oyunlaştırma yöntemi olumlu tutuma sahip oldukları görülmektedir. Araştırmanın öğretim tasarım açısından bazı önemli sonuçlar olarak puan, erişimi kısıtlama ve meraklandırma oyunlaştırma öğelerinin sisteme giriş sayısının artmasına neden olduğunu, tartışma platformunun motivasyona katkı sağladığı ve lider tahtasının ders başarısının artmasına yönelik katkıda bulunduğu söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: Oyunlaştırma, çevrimiçi öğrenme, öğrenci görüşleri, akademik motivasyon, öğrenci bağlılığı.

* Bu çalışma ikinci ya�arın danışmanlığında yürütülen, birinci ya�arın doktora tezinden üretilmiştir.
** Orcid ID: https://orcid.org/0000-0001-5270-426X, Dr., Sakarya Üniversitesi, Türkiye, mtopal@sakarya.edu.tr
*** Orcid ID: https://orcid.org/0000-0002-6486-0486, Doç. Dr., İstanbul Medeniyet Üniversitesi, Türkiye, ozcan.akgun@medeniyet.edu.tr

Topal, M., & Akgün, Ö. E. (2021). The views of university students on gamification-enhanced online learning experiences Sakarya University Journal of Education, 11(1), 121-154. doi: https://doi.org/10.19126/suje.747623
1. Giriş

Teknoloji aracılığı ile gerçekleşen uzaktan öğrenme eğitim kurumlarının öğrenmeyi kolaylaştırma zaman ve mekan sınırlamalarının üstesinden gelmesine yardımcı olmaktadır (Pituch ve Lee, 2006). Uzaktan eğitimine yönelik teknoloji ve olanakların artması ile birlikte eğitim kurumlarının gittikçe çeşitli çapta uygulanan eğitim ihtiyaçlarını karşılamak için e-öğrenmeye yönelik araştırmalar artmaktadır (Sun, Tsai, Finger, Chen ve Yeh, 2008). Bilgi ve iletişim teknolojileri gelişince, çevrimiçi öğrenme teknolojik, ekonomik ve operasyonel olarak daha uygulanabilir hale gelmektedir. Üniversitelerin çevrimiçi programlar sunma isteklerinin artması, sağlık sinyalleri arasında finansal kısıtlamaların aşılması, e-öğrenmeye yaygınlaştırmaya yönelik çevrimiçi öğrenme, öğrenme yönetim sistemleri ve kitlesel açıdan çevrimiçi ders araçları katkısıyla birlikte günümüzde ciddi oranda yaygınlaşmıştır (Kumar, Kumar, Palvia ve Verma, 2017).

Çevrimiçi öğrenme dünya genelinde, 21. yüzyılda yükseköğretim hizmetlerinin sunumunda akla ilk gelen tercih halini almıştır (Allen ve Seaman, 2011). İçinde bulunduğu COVID-19 pandemisi sürecinde yüz-yaface sektörler birlikte dersler bile Online Yönetim Sistemleri (ÖYS) ve sanal sınıf sistemleri kullanılarak verilmek zorunda kalınıyor. Eğitim veren kurumlar için ücretli veya ücretsiz çok sayıda ÖYS seçeneklerinin var olması çevrimiçi öğrenmenin kolay ve hızlı yaygınlaşmasını sağlayan önemli bir etken olmuştur. ÖYS'lerin öğrenme-öğretim süreçte etkili olabilmeleri için en önemli önceliklerden birisi öğretim elemanlardır (Naveh, Tubin ve Pliskin, 2010). Öğretim elemanları, ders içeriğini sunmak, yönetmek ve düzenleme yeteneklerini önemli bir etken olarak oluşturur. ÖYS'lerin öğrenme-öğretim süreçte etkili olabilmesi için en önemli önceliklerden birisi öğretim elemanlardır (Naveh, Tubin ve Pliskin, 2010; Berking ve Gallagher, 2011). Alanyazında ÖYS'nin etkililiği, öğrenmeye katkı, olumlu ve olumsuz yönlerine yönelik gerçekleştirilen birçok çalışma bulunmaktadır (Means, Toyama, Murphy ve Baki, 2013), bu sistemler kullanılırken öğrencilere eğitimini tamamlama ve bırakma problemleri ile karşı karşıya kalındığı görülmektedir (Angelino ve Natvig, 2009; Lee ve Choi, 2011; Caruso, 2012). Xu ve Jaggers'a (2013) göre çevrimiçi öğrenmekte eğitim tamamlama ve bırakma problemleri ile karşı karşıya kalındığı görülmektedir (Angelino ve Natvig, 2009; Lee ve Choi, 2011; Caruso, 2012). Xu ve Jaggers'a (2013) göre çevrimiçi öğrenmekte eğitim tamamlama ve bırakma problemlerinin kaynağı çoğunlukla bireysel motivasyon olmakla birlikte etkileşim eksikliği de en önemli faktörlерden biridir. Lee (2011) öğrencilerin çevrimiçi öğrenme kurslarını veya dersleri bırakma oranları ile motivasyonları arasında ters orantı olduğu belirtmektedir. Çevrimiçi öğrenme öğrencilere istedikleri zaman ve mekanda öğrenme-öğretim faaliyetlerine katılma kolaylığını ve esnekliği sağlamakla birlikte etkili olmayan öğrenim stratejilerinin kullanılan durumunda öğrencilerin bağlılığını sağlamada yetersiz kalabilmektedir (Sun ve Rueda, 2012). Bu açıdan hem öğrenen bağlılığını hem de öğrenme motivasyonunu artırma açısından önyükleştirme stratejisinin bir çözüm olabileceği söylenebilir. Çünkü önyükleştirme; öğrenci katılımı, bağlılığı ve motivasyonu sağlamakda gelecek vadeden bir strateji olarak görülmektedir (Lee ve Hammer, 2011).
Oyunlaştırma, dijital oyun tasarım prensipleri ve öğelerinin oyun olmayan ortamlara adapte edilerek kullanılması şeklinde tanımlanmaktadır (Deterding, Dixon, Khaled ve Nacke, 2011). Zichermann ve Cunningham (2011) oyunlaştırma, kullanıcıların öğrenme sürecine bağlılığını artırmak ve öğrenme sürecinden ayrılmayla ilgili problemleri çözme biçimleri olup, olumlu geri bildirim nedeniyle içerik motivasyonu ile genel motivasyonu artırmakta (Kapp, 2012). Muntean'a (2011) göre oyunlaştırma öğrencilerin öğrenme motivasyonu kazanmasına yardımcı olur ve olumlu geri bildirim nedeniyle içsel motivasyonu da artırır. Oyunlaştırma eğitim dışındaki çevrelerde ortaya çıkmakla birlikte öğrenme-öğretme süreçlerine entegre edilebilecek unsurları ile son yıllarda eğitim bilimlerinde ilgi duyulan bir çalışma konusu olmuştur. Eğitimde oyunlaştırmamanın amacı öğrencilerin öğrenmeye baglalı olduğunu artırmak ve öğrenmenin eğitici unsurları fille edilebilecek unsurları ile ilgili motivasyonu artırmakta (Lee ve Hammer, 2011). Çünkü dijital oyunlar, birçok dijital oyun ortamında ve eğitimçi tarafından ilgi duyulan bir çalışma konusu olmuştur. Eğitimde oyunlaştırmamanın öğrencilerin öğrenmeye bağlılığını artırmak ve öğrenmenin eğitici unsurları fille edilebilecek unsurları ile ilgili motivasyonu artırmaktadır (Lee ve Hammer, 2011). Çünkü dijital oyunlar, birçok dijital oyun ortamında ve eğitimçi tarafından ilgi duyulan bir çalışma konusu olmuştur. Eğitimde oyunlaştırmamanın öğrencilerin öğrenmeye bağlılığını artırmak ve öğrenmenin eğitici unsurları fille edilebilecek unsurları ile ilgili motivasyonu artırmaktadır (Lee ve Hammer, 2011). Çünkü dijital oyunlar, birçok dijital oyun ortamında ve eğitimçi tarafından ilgi duyulan bir çalışma konusu olmuştur. Eğitimde oyunlaştırmamanın öğrencilerin öğrenmeye bağlılığını artırmak ve öğrenmenin eğitici unsurları fille edilebilecek unsurları ile ilgili motivasyonu artırmaktadır (Lee ve Hammer, 2011). Çünkü dijital oyunlar, birçok dijital oyun ortamında ve eğitimçi tarafından ilgi duyulan bir çalışma konusu olmuştur. Eğitimde oyunlaştırmamanın öğrencilerin öğrenmeye bağlılığını artırmak ve öğrenmenin eğitici unsurları fille edilebilecek unsurları ile ilgili motivasyonu artırmaktadır (Lee ve Hammer, 2011). Çünkü dijital oyunlar, birçok dijital oyun ortamında ve eğitimçi tarafından ilgi duyulan bir çalışma konusu olmuştur. Eğitimde oyunlaştırmamanın öğrencilerin öğrenmeye bağlılığını artırmak ve öğrenmenin eğitici unsurları fille edilebilecek unsurları ile ilgili motivasyonu artırmaktadır (Lee ve Hammer, 2011). Çünkü dijital oyunlar, birçok dijital oyun ortamında ve eğitimçi tarafından ilgi duyulan bir çalışma konusu olmuştur. Eğitimde oyunlaştırmamanın öğrencilerin öğrenmeye bağlılığını artırmak ve öğrenmenin eğitici unsurları fille edilebilecek unsurları ile ilgili motivasyonu artırmaktadır (Lee ve Hammer, 2011). Çünkü dijital oyunlar, birçok dijital oyun ortamında ve eğitimçi tarafından ilgi duyulan bir çalışma konusu olmuştur. Eğitimde oyunlaştırmamanın öğrencilerin öğrenmeye bağlılığını artırmak ve öğrenmenin eğitici unsurları fille edilebilecek unsurları ile ilgili motivasyonu artırmaktadır (Lee ve Hammer, 2011). Çünkü dijital oyunlar, birçok dijital oyun ortamında ve eğitimçi tarafından ilgi duyulan bir çalışma konusu olmuştur. Eğitimde oyunlaştırmamanın öğrencilerin öğrenmeye bağlılığını artırmak ve öğrenmenin eğitici unsurları fille edilebilecek unsurları ile ilgili motivasyonu artırmaktadır (Lee ve Hammer, 2011). Çünkü dijital oyunlar, birçok dijital oyun ortamında ve eğitimçi tarafından ilgi duyulan bir çalışma konusu olmuştur. Eğitimde oyunlaştırmamanın öğrencilerin öğrenmeye bağlılığını artırmak ve öğrenmenin eğitici unsurları fille edilebilecek unsurları ile ilgili motivasyonu artırmaktadır (Lee ve Hammer, 2011). Çünkü dijital oyunlar, birçok dijital oyun ortamında ve eğitimçi tarafından ilgi duyulan bir çalışma konusu olmuştur. Eğitimde oyunlaştırmamanın öğrencilerin öğrenmeye bağlılığını artırmak ve öğrenmenin eğitici unsurları fille edilebilecek unsurları ile ilgili motivasyonu artırmaktadır (Lee ve Hammer, 2011). Çünkü dijital oyunlar, birçok dijital oyun ortamında ve eğitimçi tarafından ilgi duyulan bir çalışma konusu olmuştur. Eğitimde oyunlaştırmamanın öğrencilerin öğrenmeye bağlılığını artırmak ve öğrenmenin eğitici unsurları fille edilebilecek unsurları ile ilgili motivasyonu artırmaktadır (Lee ve Hammer, 2011). Çünkü dijital oyunlar, birçok dijital oyun ortamında ve eğitimçi tarafından ilgi duyulan bir çalışma konusu olmuştur. Eğitimde oyunlaştırmamanın öğrencilerin öğrenmeye bağlılığını artırmak ve öğrenmenin eğitici unsurları fille edilebilecek unsurları ile ilgili motivasyonu artırmaktadır (Lee ve Hammer, 2011). Çünkü dijital oyunlar, birçok dijital oyun ortamında ve eğitimçi tarafından ilgi duyulan bir çalışma konusu olmuştur. Eğitimde oyunlaştırmamanın öğrencilerin öğrenmeye bağlılığını artırmak ve öğrenmenin eğitici unsurları fille edilebilecek unsurları ile ilgili motivasyonu artırmaktadır (Lee ve Hammer, 2011). Çünkü dijital oyunlar, birçok dijital oyun ortamında ve eğitimçi tarafından ilgi duyulan bir çalışma konusu olmuştur. Eğitimde oyunlaştırmamanın öğrencilerin öğrenmeye bağlılığını artırmak ve öğrenmenin eğitici unsurları fille edilebilecek unsurları ile ilgili motivasyonu artırmaktadır (Lee ve Hammer, 2011). Çünkü dijital oyunlar, birçok dijital oyun ortamında ve eğitimçi tarafından ilgi duyulan bir çalışma konusu olmuştur. Eğitimde oyunlaştırmamanın öğrencilerin öğrenmeye bağlılığını artırmak ve öğrenmenin eğitici unsurları fille edilebilecek unsurları ile ilgili motivasyonu artırmaktadır (Lee ve Hammer, 2011). Çünkü dijital oyunlar, birçok dijital oyun ortamında ve eğitimçi tarafından ilgi duyulan bir çalışma konusu olmuş.
Oyunlaştırma ile ilgili olarak öğrenci bağlılığı (engagement) ve öğrenme motivasyonu çeşitli çalışmalarında araştırma konusu olmuştur. Ibanez, Di-Serio ve Delgado-Kloss (2014) üniversite öğrencilerinin C programlama dersinde oyunlaştırma ile gerçekleştirdikleri çalışmalarında oyunlaştırmamanın öğrencilerin bilisel bağlılıklarını artırdığını belirtmiştir. Huang ve Hew (2015) istatistik dersi alan yüksek lisans öğrencileri ile gerçekleştirirdiği çevrimiçi öğrenme uygulaması çalışmasında oyunlaştırmamanın öğrencilerin bağlılıkları üzerinde etkili olduğunu ve oyunlaştırma içeren grupa kıyısla bağlıliğin arttığını belirtmiştir. Schöbel, Janson, Hopp ve Leimeister (2019) gerçekleştirdikleri çalışmalarında oyunlaştırma teknoloji destekli bir eğitim ortamında öğrencilerin bağlılıklarını artırdığını ifade etmiştir. Huang, Hew ve Lo (2019) ise ters yüz edilmiş sınıf yönetimini birlikte uygulanan oyunlaştırma bilgi yönetimi dersinde üniversite öğrencilerinin bilisel ve davranışsal bağlılıkları üzerinde etkili olduğunu belirtmiştir. Bu çalışma oyunlaştırmalarının öğrencilere derse yönelik; ilgilerini, motivasyonlarını (Erümit, 2016; Sarı ve Altun, 2016; Alsancak Sarıkaya, 2017; Çakıroğlu, Başibüyük, Güler, Atabay ve Yılmaz Memiş, 2017; Şahin ve diğerleri, 2017; Karabacak, 2018; Kim, Rothrock ve Freivalds; 2018; Bayram ve Çalışkan, 2019; Schöbel, Janson, Hopp ve Leimeister, 2019; Yılmaz ve Karaoğlu Yılmaz, 2019, Fitz-Walter, Johnson, Wyeth, Tjondronegoro ve Scott-Parker, 2017), dil motivasyonlarını (Polat, 2014) ve yazma eğitimine yönelik motivasyonlarını (Bal, 2019) artırdığını göstermektedir.

Eğitim teknolojisi araştırmalarında yönelik trendlerin belirlenmeye çalışıldığı Horizon raporunda (The New Media Consortium, 2014) “oyunlaştırma”nın çevrimiçi öğrenme süreçleri üzerindeki etkiliğine potansiyel özellikle vurgulanmıştır. Bu çalışma oyunlaştırma etkilerinin öğrencinin deneyimlerine dayalı olarak incelenmesi amacıyla gerçekleştirilmiştir.

Bu amaçla yönelik olarak şu araştırma sorularına cevap aranmıştır:

- Katılımcılardan:
  - Öğrenme-öğrete versusinde oyunlaştırma ile zenginleştirilmiş çevrimiçi öğrenmeye yönelik görüşleri nelerdir?
  - Bu süreçte karşılaştıkları zorluklara ilişkin değerlendirmeleri nelerdir?
  - Oyunlaştırma öğelerinde puan kazanmaya yönelik görüşleri nelerdir?
  - Tartışma platformu hakkındaki düşünceleri nelerdir?
  - Ders kapsamında ele alınan filmlerin öğrencilere açıklanma biçimine ilişkin görüşleri nelerdir?

- Katılımcıların yukarıda belirtilen araştırma sorularına verdikleri cevaplar dikkate alınarak tasarımda yönelik olarak geliştirilebilecek öneriler nelerdir?
2. YÖNTEM

Bu çalışmada oyunlaştırma ile zenginleştirilmiş çevrimiçi öğrenme deneyiminin katılımcılar tarafından algılanışı ve etkisi incelenmiştir. Bu amaca yönelik olarak araştırması durum çalışması deseni model olarak alınmıştır. Bu kapsamında öğrencilerin oyunlaştırma ile zenginleştirilmiş çevrimiçi öğrenmeye yönelik deneyimleri keşfedilmeye ve tanımlanmaya çalışılmıştır. Araştırma için Etik Kurul izin belgesi Sakarya Üniversitesi Etik Kurulundan 08/11/2019 tarih ve 61923333/050.99/ sayılı karar ile alınmıştır.

Çalışma grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi’nde 2019-2020 güzdöneminde “Eğitim Filmleri” universite ortak seçmeli dersini alan 36 öğrenciden gönüllü olarak ve onamı alınarak çalışmaya katılmayı kabul eden 12 öğrenciden oluşmaktadır. Çalışma grubunun 10’u kadın, 2’si ise erkektir. Çalışma grubundaki öğrencilerin 2’si Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık programında, 1'i Sosyal Bilgiler Eğiti programında, 3’ü Sınıf Öğretmenliği programında, 2’si Türkçe Öğretmenliği programında, 1'i Fen Bilgisi Öğretmenliği programında, 1'i Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği programında, 2’i ise Matematik Öğretmenliği programında öğrenim görmektedir. Öğrencilerin 9’u 4. sınıfta öğrenim görmekte iken 3’ü ise 3. sınıfta öğrenim görmektedir.

Veri toplama araçları

Veri toplama aracı olarak demografik bilgiler formu ve katılımcıların görüşlerini alabilmek amacıyla araştırmacılar tarafından hazırlanmış yarı yapilandırılmış görüşme formu kullanılmıştır.

Demografik bilgiler formu

Çalışmaya katılan öğrencilerin cinsiyet,haftalık saat olarak bilgisayar ve internet kullanım süresi gibi bilgilerini edinebilmek amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Oluşturulan form kapsam geçerliğini sağlamak amacıyla alanında doktoralı iki eğitim teknolojisi uzmanından görüş alınarak berilmiştir. Formun son halini kullanarak görüş almaktadır.

Görüşme formu

Çalışmaya katılan öğrencilerin uygulama ile ilgili görüşlerini alabilmek için bir görüşme formu hazırlanmıştır. Görüşme formu araştırma sorularına göre hazırlanmış olup ilk olarak dokuz sorudan oluşan pilot uygulama formu hazırlanmıştır. Uygulanan form alanında doktora unvanına sahip iki eğitim teknolojisi, bir eğitimde ölçme ve değerlendirme ve bir nitel araştırmaçıdan görüş alınarak düzenlenmiştir ve yedi soruya düşürülmuştur. Formun son halini kullanarak görüşü iki öğrencisi ile pilot uygulama için görüşme yapılmıştır. Bu pilot uygulama neticesinde sorulara bazı değerlendirmeler yapılarak formun son halı verilmiştir.
Verilerin toplanması
Formun son halı kullanılarak 12 öğrenci ile yaklaşık 25 dakika süren görüşmeler gerçekleştirilmiştir ve görüşmelerin öğrencilerin izni alınarak ses kaydı alınmıştır. Görüşme formundaki sorular katılımcılara sorulmakla birlikte katılımcılarından daha iyi yanıtlar alabilme adına bazı sorulara ek olarak, “Örnek verebilir misiniz？”, “bunun nedeni sizce nedir?” gibi “sonda” sorular sorulmuştur.

Öğrenme-Öğretme Süreci
Eğitim Filmleri dersi 2019-2020 Güz döneminde Sakarya Üniversitesi ders havuzundae üniversite ortak seçmeli dersi olarak bulunmaktadır ve SAÜEF bünyesindeki tüm öğretmenlik branşları tarafından seçilmiştir. İlgili ders çevrimiçi öğrenme yönteminin kolay uygulanabilmesine olanak sağlayacak bir içeriğe sahip olduğunu görüyoruz ve çevrimiçi öğrenmenin uygulanabilmek için tercih edilmiştir ve öğretim programında belirlenen kazanımlar ders koordinatörünün de onayıyla uygulama için yeniden düzenlenmiştir. Dersin kazanımları, tasarlanan öğrenme etkinlikleri, ölçme ve değerlendirime etkinlikleri, haftalık ders planı Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1.
Haftalara Göre Konular ve Veri Toplama İşlemleri

| Hafta | Konu (Filmler)                  | Uygulama ve Veri Toplama İşlemi                                      |
|-------|--------------------------------|---------------------------------------------------------------------|
| 1     | Memleket                       | Öğrenme Yönetim Sisteme Oryantasyon Süreci                           |
|       | Üç Aplal                       | - Öğrencilerden Çevrimiçi Öğrenmeye Yönelik Hazırlılık Formları ile ön bilgilerin toplanması |
| 3     | VİZE                           | Sistemin etkin kullanılmamasını sağlamak ve dersin gereği olarak sınav yapılması |
| 4     | İmparatorlar Kulübü            | Öğrenme Yönetim Sisteminin kullanılmaya devam edilmesi              |
| 5     | Koro                           |                                                                      |
| 6     | Black                          |                                                                      |
| 7     | Her Çocuk Özeldir              |                                                                      |
| 8     |                                | Katılımcılarla deneyimleri hakkında görüşmelerin yapılması           |

Oyunlaştırma ile zenginleştirilmiş çevrimiçi öğrenmenin uygulanabilmesi için öğrenme platformları içerisinde Türkçe dil desteği olan, öğrenme yönetim sistemi özelliğine
sahip ve oyunlaştırma özelliklerinin kullanılabilmesini sağlayan TalentLMS öğrenme yönetim sistemi tercih edilmiştir. Bu sistemin arayüzü Şekil 1’de verilmiştir.

Şekil 1. TalentLMS Sistemi Arayüzü

TalentLMS sistemi ile öğrenciler kendileri için tanımlanan dersleri görebilir, bu derslerde var olan öğretim materyallerini indirebilir, izleyebilir, ödev gönderebilir, sınav olabilir, canlı derslere katılabilir, kendi öğrenmelerini izleyebilir, çeşitli gruplara katılabilir, öğrenme takvimini görebilir ve çeşitli tartışma konularına katılabilir. Sistemin oyunlaştırma entegrasyonu sayesinde öğrenciler tamamladıkları ders bölümü, ders, ödev, sınav, test, anket vb. etkinlikler için puan ve rozet kazanabilirler. Bunların dışında sisteme giriş sayısı, değerlendirme başarı derecesi, yaptıkları yorumlarla da rozet ve puan kazanabilmektedir. Öğrenciler sistemde ders alırken diğer öğrencilerin kazandığı puan ve rozetleri görebilmektedir ve kendilerinin puan ve rozet kazanımındaki liderlik sırasına kolaylıkla ulaşabilmektedir. Bunlara ek olarak öğrenciler tamamlanan ders sayısı, kazanılan rozet ve puanlara göre seviye kazanabilmektedir. Görtüldüğü gibi TalentLMS yazılımı oyunlaştırmanın en yaygın kullanılan puan, rozet, ödül, lider tahtası ve seviye gibi mekaniklerini içermekte ve esnek yapısı ile istenilen şekilde kriterler belirlemeye olanak sağlayabilmektedir.
Çalışmada oyunlaştırmanın tasarımı için Chou (2016) tarafından geliştirilen Octalysis yapısı kullanılmıştır. Bu yapının kullanıma nedeni oyunlaştırma tasarımına yönelik olarak somut bir sınıflandırma ve bu sınıflandırmaya yönelik olarak somut öneriler sunan ve alan yazında birçok araştırmada temel alınan bir çerçeve model olmasıdır (Chou, 2016; Chou n.d.). Bu çerçevede oyunlaştırmamanın 8 sürükleyici etkisi yani motivasyon türü ve bu etkilerin nasıl sağlanabileceğine 20 yıllık çalışmalara dayalı olarak geliştirilen önerilerin uygulamaya yansıtılarak bir şekilde ise wuruk olarak paylaşıldığı belirtilmektedir (Chou, 2016; Chou n.d.). Bu modelde yer alan motivasyon türlerinden dersin içeriği, öğrenci özellikleri, kullanılan öğrenme yönetim sisteminin sınırlılıkları dikkate alınarak: “Gelişim ve bir şeyi tamamlayarak başarma”, “Sosyal etki ve ilgililik”, “Öngörülemezlik ve merak” ve “Enderlik ve kısıtlama” bileşenleri kullanılmıştır (Chou, 2016). Bu motivasyon türleri ve bunları uygulama koymak için kullanılan oyunlaştırma mekanikleri Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2
Çalışmada Temel Alınan Oyunlaştırma Motivasyon Türleri ve Oyunlaştırma Mekanikleriyle nasıl puan kazanılır

| Oyunlaştırma için motivasyon türü                              | Motivasyonun gerçekleştirilmesi için kullanılacak dinamik veya öge |
|---------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------|
| Gelişim ve bir şeyi tamamlayarak başarma                     | Puan                                                           |
| (Oyunlaştırma sistemindeki mevcut özellik kullanılmıştır)    | Puan kazanımı kriterleri;                                     |
|                                                               | - Her oturum açma (1 puan)                                    |
|                                                               | - Her ders tamamlama (10 puan)                                 |
|                                                               | - Her başarılı ödev tamamlama (10 puan)                        |
|                                                               | - Her tartışma konusu açma ve yorum yazma (2 puan)            |
|                                                               | - Yaptığın her tartışma yorumundan beğeni almak (2 puan)      |
| Sosyal etki ve ilgililik                                      | *Her film için değerlendirilme yapılmadan önce sistemin tartışma platformundan yapılacak tartışmalar |
| (Oyunlaştırma sistemindeki mevcut Forum özelliği kullanılmıştır) | *Diğer katılımcıların kazandığı puanları gösteren lider tahtası |
| Öngörülemezlik ve merak                                      | *Derste izletilecek filmlerin hangi sıra ile izleneceğinin öğrencilere paylaşılmaması, rastgele seçilmesi. |
Enderlik ve kısıtlama

*Derste izletilecek filmlerin rastgele seçilmesi ve seçilen filmin isminin belirli bir saat ve tarihten önce açıklanmaması.

Puan, öğrencilerin sistemdeki davranışlarına göre verilmektedir. Sosyal etki ve ilgililik için kullanılacak olan lider tahtası ve forum sistem içerisinde mevcuttur. Öngörülemezlik ve merak ile nadirlik ve sabırsızlık motivasyonlarında sistemin haftalık dersleri öğrencilerden belirtilen tarihlerden önce gizlenmesi özelliği kullanılmıştır.

Dersler ve derslere yönelik etkinliklerin örnek ekran görüntülerı Şekil 2 ve Şekil 3’te verilmiştir.

Şekil 2. Ders içeriği örneği 1
Verilerin Analizi

Verilerin analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizinin güvenceyi sağlamak amacıyla öncelikle görüşmeler yazıya dökülmüştür. Ardından bu metinler kodlanarak alt temalar ve temalar oluşturulmuştur. Kodlamalar ve temalar karşılaştırılmış, fikir birliğine varılarak son şekli verilmiştir. Analiz sonuçlarının güvenciliğini açısından kodlayıcılar arası uyum veya Kappa vb. katsayılarının hesaplanarak verilmesi de mümkün olmakla birlikte, bu yöntemlerin analiz sürecini değil analiz ürünlerini karşılaştırmaya odaklanması bu yönüyle yapılardırmacı nitel araştırma açısından eleştirilmiş (Hammer ve Berland, 2015; Syed ve Nelson, 2015), bu çalışmada yazarların önceden gerçekleştirdikleri çalışmalar nedeniyle ortak yetişme deneyimine sahip olmaları, toplanan verilerin doğasının soyt kavramları anlamaktan çok somut deneyimleri betimlemeye odaklanmış olması nedeniyle kodlama ve temaların tartışılara görüş birliğine varılması yolu seçilmiştir (Guba ve Lincoln, 1989). Veriler analiz edilirken öğrencilerin isimleri ifşa edilmemiş bunun yerine cinsiyetlerine göre kodlar oluşturulmuşur. Kadın öğrenciler K1 ile K10 arasında kodlanmışken erkek öğrenciler E1 ve E2 olarak kodlanmıştır.

3. BULGULAR

Araştırmanın Bulguları araştırma sorularına uygun olarak başlıklandırılarak aşağıda sunulmuştur.
Katılımcıların öğrenme-öğretim süreçinde oyunlaştırma ile zenginleştirilmiş çevrimiçi öğrenmeye yönelik görüşlerine ilişkin bulgular

Katılımcıların oyunlaştırma ile zenginleştirilmiş çevrimiçi öğrenmeye nasıl buldukları ve oyunlaştırma ile zenginleştirilmiş çevrimiçi öğrenmeye yönelik görüşlerine ilişkin bulguları incelendiğinde olumlu ve olumsuz olmak üzere iki temada toplanabildiği görülmüştür. Bu temalar ve alt temaları ile bu görüşleri belirten katılımcıların kod numaraları Tablo 3’de sunulmuştur.

Tablo 3.
Katılımcıların Oyunlaştırma ile Zenginleştirilmiş Çevrimiçi Öğrenmeye Bir Model Olarak Nasıl Bulduklarına Yönelik Görüşleri

| Tema                      | Alt Tema                      | Katılanlar        |
|---------------------------|-------------------------------|-------------------|
| **Olumlu**                |                               |                   |
| Verimli olması           | K2, K3, E1, K4, K6, K8, K10   |                   |
| Filmlerin [içeriğin] uygunluğu | K2, K3, K8, K10, K11, K12     |                   |
| İletişimin sağlanması     | K2, K4, K6, K8, K11           |                   |
| Sürenin yeterliliği       | K3, K8, K10, K11              |                   |
| Sistemin kolaylığı        | K1, K8, K10                   |                   |
| **Olumsuz**               |                               |                   |
| İlişkilendirmede zorluk   | K1, E1, K4, K5                |                   |
| Sınıf içi ders tercihi    | K12                           |                   |

Görüşme yapılan öğrencilerden derslerin verimli olması, filmlerin uygunluğu, iletişimın sağlanması, sistemin kolaylığı ve sürenin yeterliliği konusunda olumlu görüşler gelirken; bazı öğrencilerin eğitimle ilişkilendirilmesinde zorluk ve bir öğrenci tarafından da derslerin sınıf içerisinde gerçekleştirilmesi talebini verimli olması, iletişim, öğrenciye kendi planlamasını yapma firsatı sunma esnekliği gibi nedenlerin olduğu görülmektedir. Belirtilen nedenlerle ilgili öğrenci görüşlerinden bazıları aşağıda verilmiştir.

“...böyle uzaktan olması ve belirli bir tarih aralığında olması bana göre daha ideal çünkü sonuc olarak son sınıfınız ve belirli bir yoğunlukta var bu yoğunluk içerisinde kendimize bir program hazırlıyoruz ve bir hafta süremiz var o bir hafta içinde herhangi bir gün kendimizi isteme belirliyoruz bir gün ayırp o film izleyip kendi belirlediğimiz şekilde ilerleyebiliyoruz...” (K3, 1dk. 10s.).

“...yani gerçekten internet üzerinden olması çok iyi. Benim açımdan çok verimli diyebilirim. Uzaktan geliyorum ben buraya. Ondan dolayı benim için daha iyi, internet...
üzereinden halledebiliyoruz bir de. Hem iletişim de iyiydi. Yani derste olabilecek her şeyi teknolojik olarak sistemden yaptık. Dersi de öğretim gidişatı güzel bence...” (K5, 1dk. 28s.).

“...Dersin işleniş yöntemini oldukça sevdim. Filmler, ödev soruları ve diğer her şey çok iyiydi. Sınıfta işlense bu kadar verimli olmayabiliridir. İyi ki bu ders bu şekilde işlendi...” (K7, 0dk. 32s.).

“...dersle ilgili genel görüşlerim olumlu yöndedir. Dersin uzaktan işleniyor olması benim için daha rahat oldu. Verilen filmleri esnek saatler ve günlerde yorumlamamız dersi daha çok sevmeme neden oldu.” (K11, 1dk. 05s.).

Uygulama boyunca izletilen filmlerin uygun olması ile ilgili K2, K3, K8, K10, K11 ve K12 öğrencilerinin filmleri birer eğitim filmi olarak uygun bulma sebepleri arasında öğretmenin mesleğinde karşılaşılabilecek durumlara örnekler sunmak ve eğitim içerikli olmaları gibi nedenlerin olduğu görülmektedir. Belirtilen nedenlerle ilgili öğrenci görüşlerinden bazıları aşağıda verilmiştir.

“...seçilen filmler, eğitim filmleri açısından çok uygundu. Filmleri beğenmişim. Ödev yapmak için çoğu filmi tekrar izledim...” (K2, 1dk. 47s.).

“...ya film izlemeyi sevmiyorum sinemada da sevmiyorum. Evde de sevmiyorum. Sevmiyorum film izlemeyi. Ama yani bu ders eğitim filmleri olmasaydı eğitim filmleri içeriğini ve olmasaydı çok fazla yine ilgimi çekmezdi. Bu filmlerin birkaçını izlemişim. Ama onları da gerçekten hani oturayım da izleyim diye izlememiştim. Üniversitedeyken bazı hocalarımızın bazı derslerde tavsıye ettiği ve verdiği için izlemiştim. Onlarda ödev olduğu için ama bence eğitim filmleri için filmi yeterliydi...” (K3, 28dk. 23s.).

“...filmler eğitim filmeştır için bize katkıları olan filmlerdi. Filmleri izlediğimizde fakültede gördüğümüz sistem ve normal okullara stajda gördüğümüz arasında birde filmlerde gördüğümüz sistemleri kayıslararak kendimize göre kendi eğitim anlayışımız bazı da şekillenmiş old. Öğrencilere karşı yaklaşımızın onların davranışını altında yatan sebepleri anlamaması gerektiği ve onlara nasıl yaklaşılmaz gerektiği hakkında fikirlerimiz oluştu...” (K8, 1dk. 18s.).

“...ders, eğitim fakültesi için oldukça yararlı bir ders. Hem film hazinemizi genişletmiş oluyoruz hem de filmi normal bir izleyiciden ziyade eğitimci olarak izleyip analiz etmiş oluyoruz. Filmleri izlemek bize göre bileceğimiz örnekler hakkında fikir verip düşüncede oluştururmuşunu sağladı...” (K11, 1dk. 29s.).

İletişimin sağlanması ile ilgili K2, K4, K6, K8 ve K11 öğrencilerinin iletişimin etkili bir şekilde sağlandığını görüşünün sebepleri arasında iletişimin aracılı olarak Whatsup kullanılması, sistemde yapılan işlemlerle ilgili eposta ile bilgilendirilme gibi nedenlerin olduğu görülmektedir. Belirtilen nedenlerle ilgili öğrenci görüşlerinden bazıları aşağıda verilmiştir.
“...Whatsup'tan iletişim kurulması bence güzel bir özellik. Çünkü böylelikle mesela sınıfta okuyorsanız her öğrenci ile iletişime geçebilirsiniz ama Whatsapp'ta herkes ulaşabilirliğiniz...” (K2, 2dk. 14s.).

“...Whatsapp olarak da her türlü sorumluluk kısa sürede dönüt alabildik. Sistemdeki her değişiklikte tarifimize eposta ulaştı. Her şeyden haberdar olduk. Bu işimizi daha da kolaylaştırdı...” (K4, 3dk. 02s.).

“...iletişim konusunda sıkıntı yaşamadık, Whatsapp grubu vardı...” (K6, 4dk. 12s.).

Sürenin yeterliliği ile ilgili K3, K8, K10 ve K11 öğrencilerinin filmleri izlemek ve buna bağlı olarak ödevleri sistem üzerinden iletmeye dayalı öğrenme görevlerinin sürelerinin yeterliliği yönündeki düşüncelerinin sebepleri arasında öğrenme görevlerinin belli bir plan ve sürede tamamlanmasının neden olduğu görülmektedir. Belirtilen nedenle ilgili öğrenci görüşlerinden bazıları aşağıda verilmiştir.

“...ben zaten genel olarak da ders çalışırken daha çok planlıyım. Mesela filmleri sınıfta izleyebilir o ders saatinde başka bir şeyim olabilir, o derse gelemeylebilmem ve bu aksam olurdu sonra kendem evde izlesemizde kalıdır ama bu şekilde mesela genelde ödevlerimiz pazar akşamı bir toplu Chúng lỗi sẽ không thể tìm thấy nhưng an KPSS'ye hazırlanıyorum. Yani bu şekilde olmasa bana göre daha planlı geliyor. Ve öğrenciye bırakılması bu izleme gününü tercihinin en azından bu şekilde verilen sürede kendimi planlayabilirim ve belirli bir süre olmasa da iyi...” (K3, 5dk. 43s.).

“...ödev süreleri olağan dışı bir durum olmadığı sürece bir haftalık periyotlar şeklinde ve yeterliydi...” (K8, 4dk. 38s.).

“...sorularda güzeldi. Ödev süreleri yeterliydi ve bir sorun yaşamadım...” (K10, 5dk. 07s.).

Sistemin kolaylığı ile ilgili K1, K8, K10 öğrencilerinin çevrimiçi öğrenme sisteminin kullanımının kolay olması düşüncelerinin sebepleri arasında sistemin basit olması, telefondan da rahatlıkla kullanılabilmesi, sistemin açık anlaşılabilirliği, düzenli olması gibi nedenlerin olduğu görülmektedir. Belirtilen nedenlerle ilgili öğrenci görüşlerinden bazıları aşağıda verilmiştir.

“...sistemden memnundum kullanım kolaydı, basitti. Telefondan rahat rahat kullanıyorum...” (K1, 0dk. 42s.).

“...universite hayatım boyunca ilk defa deneyimlediğim bir eğitim platformuydu. Eğitim platformunun işleyişi güzeldi. Eğitim platformunun içeriği açık ve anlaşıldı. Her bölümün kendine göre başlıyordu. Sizin platforma yükleüğiniz filmleri görebiliyorduk. Her filmin içeriğini anlatan açıklama bölümü vardı. Sistemde bir düzen olduğu için anlamadığım yerler olmadı. İki defa telefonumdan siteme girdim. Telefondan da rahat bir şekilde platformu kullandım. En çok bilgisayarından girişi yaparak sisteme girdim...” (K8, 6dk. 28s.).

“...uzaktan eğitim platformunu çok beğeniyorum. Sisteme şifremiz ve kullanıcı adımızla hiçbir zorluk çekmeden rahatça girebilmek. Sisteme herhangi bir sorun yaşanmadım.
Cevaplarını kolayca gönderebildim. En çok telefonumdan giriş sağladım…” (K10, 7dk. 41s.).

İlişkilendirmede zorluk ile ilgili K1, E1, K4 ve K5 öğrencilerinin izletilen filmleri eğitim ile ilişkilendirmede zorluk yaşama sebebi bazı filmlerin doğrudan eğitimle ilgili olmaması ya da doğrudan eğitimle ilgili bir sorunu işlememesi nedeninden kaynaklı olduğu görülmektedir. Belirtildi nedenlerle ilgili öğrenci görüşlerinden bazıları aşağıda verilmiştir.

“...bazi filmleri eğitimle ilişkilendirmek pek manasız ilgisizdi bence, göç filmi mesela göçmenlerle alakalı değil mi…” (K1, 4dk. 34s.).

“...filmlerde beğenmediğim film gerçekten vardı. Özellikle göç filmi. Çok basit zevksiz, sanatla ilişkisi yok, sıradan bir film gibi geldi. Ben biraz sanat gözüyle de izlemek istiyordum. Bilmiyorum göç olgusu da tamamen anlatmış değil de zaten. Çok kopuktu ben anlamadım. Eğitimle ilişkisini kurmak için biraz çabaladım. Ama bir yerlerden yakalamaya çalıştım tabii. Ama yanı izlememesi olur muydu, olurdu bence o filmi…” (K4, 5dk. 57s.).

“...bazi filmlerin eğitimle alakasını kuramadığım için ödevleri yanıtlamakta zorlandım. Özellikle Zindan Adası filmi, hiçbir şey anlamadım…” (E1, 3dk. 41s.).

Sınıf içi ders tercihi ile ilgili K12 kodlu öğrencinin izletilen filmlerin sınıf içerisinde izletilmesinin ve sınıf içerisinde tartışılmasını daha yararlı olacağını yönelik görüşünden kaynaklı olduğu görülmektedir. Belirtildi nedenle ilgili öğrenci görüşü aşağıda verilmiştir.

“...derslerin sınıfta birlikte izlendiği ve tartışıldığı bir ortamın yerini asla tutmayacaktır. Üstelik derslerin sınıfta birlikte izleniyor olması sosyal ortama da katkı sağlayarak farklı fikirlerin herkes tarafından anlaşılmasını sağlayabiliriz. İlk bakışta dersi sanal ortama taşımak bana da çok cazip ve daha az meşakkatlı gelse de dersi önem olarak arka planda tutmamıza sebep oldu…” (K12, 8dk. 37s.)

Katılımcıların oyunlaştırma ile zenginleştirilmiş çevrimiçi öğrenmenin uygulanmasında karşılaştığı zorluklara yönelik ilişkin bulgular

Katılımcıların oyunlaştırma ile zenginleştirilmiş çevrimiçi öğrenmenin uygulanmasında karşılaştığı zorluklara ilişkin bulgular

Katılımcıların oyunlaştırma ile zenginleştirilmiş çevrimiçi öğrenmenin uygulanmasında karşılaştığı zorluklara ilişkin görüşleri incelendiğinde Tablo 4’te yer verilen: Sistemi sorunsuz kullanma, akıllı telefondan kullanma ve sonradan alışma şeklinde olumlu temalara ulaşılmıştır.
Tablo 4
OZÇÖ Grubundaki Öğrencilerin Oyunlaştırma İle Zenginleştirilmiş Çevrimiçi Öğrenme Uygulamasında Karşılaştıkları Zorluklara Yönelik Değerlendirmeleri

| Tema                      | Alt Tema                     | Katılanlar                          |
|--------------------------|------------------------------|-------------------------------------|
| Olumlu                   | Sistemi sorunsuz kullanma    | K3, E1, K5, K6, K7, K8, K10, K11    |
|                          | Akıllı telefondan kullanma   | K1, K4, K7, K8, K10                 |
|                          | Sonradan alışma              | K1, K2, K12                         |

Sistemi sorunsuz kullanma ile ilgili K3, E1, K5, K6, K7, K8, K10 ve K11 öğrencilerinin sistemi sorunsuz kullanımlarına yönelik değerlendirmelerinin sebepleri arasında sistemin akıllı telefon, bilgisayar, tablet gibi farklı cihazlarda sorunsuz çalışması, sistem ara yüzünün basit ve anlaşılır olması gibi nedenlerin olduğu görülmektedir. Belirtilen nedenlerle ilgili öğrenci görüşlerinden bazıları aşağıdaki verilmiştir.

“...bir sorun yaşamadım hayır. Bazı arkadaşlar hani ben cevabımı gönderemedim yazıyorlar what’sup dan hiç öyle bir şey ile karşılaşılmadım. Bir kere internet kesintisi oldu ama ona rağmen yine de gönderebildik...” (K5, 6dk. 32s.).

“...ders için kullandığım bu uzaktan eğitim platformunu kullanırken hiçbir sıkıntı yaşamadım. Genel olarak dizüstü bilgisayardan girip yaparak kullandım...” (K6, 5dk. 40s.).

“...ben bir zorluk yaşamadım. Hem telefondan hem de bilgisayardan soruları kolaylıkla cevaplama. Ama sanırım çoğulukla bilgisayardan cevapladım. Gayet kullanışlı ve kolay anlaşılır bir platform...” (K10, 6dk. 11s.).

Akıllı telefondan kullanma ile ilgili K1, K4, K7, K8 ve K10 öğrencilerinin sistemi akıllı telefon kullanarak kullanmaya yönelik değerlendirmelerinin sebepleri arasında sistemin akıllı telefon rahatlıkla kullanılabilmesi nedeninin olduğu görülmektedir. Öğrenci görüşlerinden bazıları aşağıda verilmiştir.

“...sistem olarak kullanması kolaydı. Zaten telefondan kullanımda daha rahat kullanğıımı söyleyebilirim...” (K4, 4dk. 27s.).

“...cep telefonu hariç hiçbir yerden girmedim. Keşfederek de kullanırken de zorluk yaşamadım. Basit tasarımı eğitim sitesi, hoş...” (K7, 6dk. 32s.).

“...daha çok telefondan kullanımda ama bilgisayardan da gayet kolaydı. Telefondan da direk sıraya gelmek olmam işimi kolaylaştırdı, bilgisayardan yapabilmem her zaman için mümkün değildi...” (K8, 7dk. 56s.).

Katılımcıların oyunlaştırma ile zenginleştirilmiş çevrimiçi öğrenme deneyimlerine yönelik bulgular

Katılımcıların oyunlaştırma ile zenginleştirilmiş çevrimiçi öğrenme deneyimlerine ilişkin görüşleri incelendiğinde ana temaların olumlu ve olumsuz şeklinde olduğu görülmektedir. Tablo 5'te temaların altında yer alan alte tema ve kodlar paylaşılmıştır.
Tablo 5
Katımcıların Oyunlastinga İle Zenginleştirilmiş Çevrimiçi Öğrenme Deneyimlerine Yönelik Görüşleri

| Tema                  | Alt Tema                          | Katılanlar          |
|-----------------------|-----------------------------------|---------------------|
| **Olumlu**            | • Öğrenmede esneklik              | K2, K3, E1, K4, K5, K6, K7, K10 |
|                       | • Konforlu öğrenme                | K1, K4, K8, K11     |
|                       | • Kalıcılık                       | K2, K5, K6, K8      |
|                       | • Zaman tasarrufu                 | K10, K11            |
| **Olumsuz**           | • Öğretinin ders anlatması eksikliği | K12                  |
|                       | • Filmlerin sınıfta izlenmesi      | K12                  |

Katımcıların çoğunun öğrenci meden esneklik, konforlu öğrenme, kalıcılık, zaman tasarrufu, bireysel çalışma ve sürenin yeterliliği konusında olumlu görüşler gelirken, bir öğrenci tarafindan öğreticinin ders anlatması esnekliği ve filmlerin sınıfta izlenmesi gerektiği drawings öğrenmek belirtmiştir. Öğrenmede esneklik ile ilgili K2, K3, E1, K4, K5, K6, K7 ve K10 öğrencinin çevrimiçi öğrenme deneyimlerini esnek bulma sebepleri arasında okula gelmeden ders alabilme, çevrimiçi öğrenme araclarını kullanarak öğrenme ve öğretme faaliyetlerini yapabilme, öğrenme görevlerinin bireysel olmasıın öğrencilerle daha fazla katkı sağlasması, çevrimiçi öğrenme ortamının sunduğu çeşitli araçlarla sınıfta sınıfta yapabileceklere sınırlılığını ortadan kaldırma, ders içeriğinin çevrimiçi öğrenmeye daha uygun olması gibi nedenlerle öğrenim ortamı biraz daha yapay bir ortam ve şöyle insan o an belki konuşamayabilir ama yazarın da kayıtlı bir şekilde...” (E1, 8dk. 23s.)

“...yüzyüze iken bu ders için yapabilecek çok fazla bir şey yok bence. En fazla film tartışmalarını sınıfta yapardık. ama ben o tartışmaları zaten internet üzerinden de yapabiliyoruz. Tartışma kısmında ise harayan şeyler çıkıyor içinden benim görmedikleri gibi olaylar oluyor. Sisteme adapte olması çok kolaydı. Film tarihlerini saati belirli. Benim mailime sürekli geliyor. İsteğim yerde zamanda çalışabilirim güzel oldu, esnekli...” (K4, 9dk. 11s.)

“...çağın gerekliğinde biri olan internet üzerinden işlenmesi çok daha iyi oldu bence. Bazen sınıfta her şeyi söyleme imkanımız olmuyor ama insan yaza kendini daha iyi
ifade edebilir diye düşünüyorum. Dersin sınıf dışında bu şekilde de olabilmesi bence esneklik kattı...” (K7, 10dk. 38s.)

Konforlu öğrenme ile ilgili K1, K4, K8 ve K11 öğrencilerinin çevrimiçi öğrenme deneyimlerini konforlu bulma sebepleri arasında evin rahatlığında istediği şekil ve zamanda öğrenebilme kolaylığı nedeninin olduğu görülmektedir. Belirtilen nedenle ilgili öğrenci görüşlerinden bazıları aşağıda verilmiştir.

“...dördüncü sınıf öğrencisi olduğum için hani açıkçası okula gelip derse girmemek benim açımdan daha iyi oldu, evde film izleyip bu sisteme girip yazabilmek benim açımdan daha rahatlıkta açıkçası dördüncü sınıf olduğum için...” (K2, 10dk. 05s.)

“...biz evde dört kızım biz sizi dersini alıyoruz. Mesela filmi açıkladığınız gün değil ama hepimiz de bir gün birlikte izliyoruz. Film izleyeceniz günün patlatıyoruz bir şeyler hazırlıyoruz. Soruları cevaplarken telefondan yazdık, telefondan daha hızlı yazıyorduk. Birbirimize sorduk eğlendik ve evden her şeyi yapabiliyoruz...” (K8, 14dk. 17s.)

“...her hafta derse gelmek olsaydı filmlere olan motivem azalabilirdi. Onun yerine evimizde sistemden her şeyi yapmak ve sorularınızı whatsapp sayesinde sur培训机构 bize daha rahat ve iyi bir imkan sağlamış olduğu. Ayrıca sistemi de çok beğeniyoruz çözmek için bir oturum hazırladık. Öğrenmeme oldukça pozitif bir yaklaşımdı...” (K11, 9dk. 12s.)

Kalıcılık ile ilgili K2, K5, K6 ve K8 öğrencilerinin çevrimiçi öğrenme deneyimlerini kalıcı bulma sebepleri arasında evin rahatlığında istediği şekil ve zamanda öğrenebilme kolaylığı nedeninin olduğu görülmektedir. Belirtilen nedenle ilgili öğrenci görüşlerinden bazıları aşağıda verilmiştir.

“...filmi izlemek için yeterli zamanım vardı aynı zamanda düşününmek için de o şekildeydi. Dersin örgünün olarak işleme alınmasına alışmış ancak dersin bir platform ile işleme yani alınması dışında bir sistemle de kalıcı öğrenmeler sağlanabileceğini kavramamı sağladı. Öğrenmeme oldukça pozitif bir yaklaşımdı...” (K2, 12dk. 28s.)

“...ders sayesinde eski ve izlenmesi gereken küt filmleri izleme fırsatı bularak bana farklı bakış açıları kazandırılmıştır düşünüyorum. Bunun dışında 1-2 film'i ele alırsak benim boyle kültür, herkesin konuşturduğu filmle karşı bir ön yargım vardı. Yani herkesin beğendiği, önerdiği şeyler pek izlemem faltan yeter. Ama bu ders sayesinde boyle bir ön yargım ile neler karşılabileceğini görebilme fırsatı farsı sunduğunu düşünüyorum, ayrıca sinifta izlesek bu kadar şey öğrenemeyebilirdim, aklında kalmazdı bu kadar...” (K6, 9dk. 17s.)

Zaman tasarrufu ile ilgili K10 ve K11 öğrencilerinin çevrimiçi öğrenme deneyimlerini zaman tasarrufu bulma sebepleri arasında çalışan kişiler için sistemin sağladığı...
kolaylıklar ve tüm detayların önceden belli olması nedenlerinin olduğu görülmektedir. Belirtilen nedenlerle ilgili öğrenci görüşlerinden bazıları aşağıda verilmiştir.

“...öğrenme sürecimi fazlasıyla olumlu etkiledi. Çalışan bir öğrenci olduğum için filmleri müsaat olduğum bir zamana ayarlayıp güzel bir şekilde izleme imkanı bulabilimdi...” (K10, 8dk. 32s.)

“...uzaktan eğitim öğrenme sürecimi olumlu etkiledi, çünkü her detayın belirli olması zaman yönetimimi kolaylaştırdı, ayrıca zaman tasarrufu sağladı...” (K11, 8dk. 32s.)

Çevrimiçi öğrenme deneyimi ile ilgili K12 kodlu öğrenci tarafından olumsuz olarak nitelendirilmesinin nedenleri arasında sınıf içinde film izlenmemesi ve sınıf ortamında öğretmenin ders anlatmaması görüşünden kaynaklı olduğu görülmektedir. Belirtilen nedenlerle ilgili öğrenci görüşü aşağıda verilmiştir.

“...farklılık olarak güzeldi ama derslerin sınıfta birlikte izlendiği ve tartışıldığı bir ortamın yerini asla tutmayaacaktır. Üstelik derslerin sınıfta birlikte izleniyor olması sosyal ortama da katkı sağlayan farklı figürlerin herkes tarafından analiz edilebilmesini sağlayabilir bence. İlk bakışta dersi sanal ormanda şey görüştüğümüz bana çok cazip ve daha az meşakkatlı gelsin de dersi önem olarak arka planda tutmamızı sebep oldu. Ayrıca filmlerle ilgili bazı önemli noktalar sınıfta gösterilebilirdi...” (K12, 12dk. 28s.)

**Puan kazanmanın ve lider tahtasının oyunlaştırmasına ile zenginleştirilmiş çevrimiçi öğrenme deneyimlerine etkisine yönelik bulgular**

Katılımcıların, puan kazanmanın ve lider tahtasının oyunlaştırmasına ile zenginleştirilmiş çevrimiçi öğrenme deneyimlerine etkisine ilişkin görüşleri incelendiğinde Tablo 6'daki kod ve alt-temalara ulaşılmıştır.

| Tema                             | Alt Tema                                      | Katılanlar       |
|---------------------------------|-----------------------------------------------|------------------|
| Puan kazanma                    | • Sisteme girişin artması                       | K2, E1, K6, K8, K10, K11 |
|                                 | • Puan kazanmak eylemlerde bulunma için         | K2, K3, K6, K8, K10 |
|                                 | • Puan kazanmak eylemlerde bulunmama için      | K1, K4, K7, K12  |
|                                 | • Ders başarısının artması                      | K2, K8, K10, K11 |
|                                 | • Motivasyonun artması                          | K2, K3, K10, K11 |
|                                 | • Ders başarısına etkisizlik                     | K1, K7, K12     |
Katılcıların sisteme girişinin artması, puan kazanmak için eylemlerde bulunma, puan kazanmak için eylemlerde bulunmama, ders başarısının artması, motivasyonun artması ve ders başarısına etkisizlik konusunda puan kazanma hakkında temaların oluşmasına yönelik görüşler gelirken; sıralamayı sık sık kontrol etme, yükselme çabasının ders başarısını artırması, yükselme çabasının sisteme girişi artırması, yükselme çabasının motivasyonu artırması ve sıralamayı kontrol etmeme yönünde lider tahtası hakkında görüşler bildirilmiştir. Puan kazanmanın sistemdeki artması ile ilgili K2, E1, K6, K8, K10 ve K11 öğrencilerinin görüşleri puan edinme ve diğer öğrencilerle rekabet gibi nedenlere dayanmaktadır. Belirtilen nedenlerle ilgili öğrenci görüşlerinden bazıları aşağıda verilmiştir.

“...puan için girdim yalan olmasın. Altımdaki yaklaşıyordu bana o yüzden, puan yüzünden sisteme giriş yapma sayıım arttı...” (K6, 10dk. 11s.)

“...sistemde var olan puanlama sisteminin fark ettim. Sisteme giriş yaptığımda bir puan geliyordu. Puan olmasa sisteme bu kadar girmezdim herhalde...” (K8, 11dk. 40s.)

“...puanlama sistemi gayet adaletliydi puan kazanmak için çok giriş çıkış yaptım sisteme...” (K11, 9dk. 29s.)

Puan kazanma için eylemdede bulunma ile ilgili K2, K3, K6, K8 ve K10 öğrencilerinin görüşleri sistemdeki puanın artması gibi nedenlere dayanmaktadır. Belirtilen nedenlerle ilgili öğrenci görüşlerinden bazıları aşağıda verilmiştir.

“...nasıl puan kazanıldığına bakım, tartışma yorum beğenisi sisteme giriş gibi şeyler vardı, puan kazanmak için bazalarını yaptım...” (K2, 15dk. 43s.)

“...nasıl puan kazanıldığını sonradan gördüm. Ben zaten biraz daha puanımı artırmak için tartışmalara giriyordum mesaj yazıyordu...” (K3, 16dk. 25s.)

“...puanlama sistemi dikkatimi çekti. Sisteme ara ara giriş sağladı ve filmleri ve tartışma bölümünü inceledim. Tartıştma bölümüne yorumlarımı bıraktım puanımı artırmak için...” (K7, 13dk. 37s.)
Ders başarısının artması için puan kazanma ile ilgili K2, K3, K6, K8 ve K10 öğrencilerinin görüşleri sistemdeki puanını artırmaya ilişkili nedenlere dayanmaktadır. Belirtilen nedenlerle ilgili öğrenci görüşlerinden bazıları aşağıda verilmiştir.

“...puan kazanmanın başarıma etkisi olduğunu düşünüyorum, heyecanlı bir süreçti...” (K3, 18dk. 14s.)

“...yani puan kazanmak için biraz çaba harcamıyorum, ders başarıma etkileşim...” (K6, 13dk. 41s.)

“...sistemde kazandığımız puanlar bizim notlarımıza etki etmediği için belki puan kazanmaya yönelik çalışmalar biraz az olmuş olabilir, ama benim başarımı artırmıştır...” (K8, 14dk. 08s.)

Motivasyonun artması için puan kazanma ile ilgili K2, K3, K10 ve K11 öğrencilerinin görüşleri sistemdeki puanını artırma gibi nedenlere dayanmaktadır. Belirtilen nedenlerle ilgili öğrenci görüşlerinden bazıları aşağıda verilmiştir.

“...yani aslında heyecan vericiydii benim için, motivasyonumun katkı oldugu puanların...” (K3, 19dk. 41s.)

“...puanlama motivasyonumu artirdi...” (K10, 10dk. 52s.)

“...puan kazanmak için çok giriş çıkış yaptım sisteme. Platformdaki puanlama beni motive etti...” (K11, 12dk. 03s.)

Puan kazanmanın ders başarısına etkisinin olmasına ilgili K1, K7 ve K12 öğrencilerinin görüşleri ders notuna katkı olmama nedenine dayanmaktadır. Belirtilen nedenlerle ilgili öğrenci görüşlerinden bazıları aşağıda verilmiştir.

“...puan kazanmanın nota bir katkısının olmadığını biliyorum o neden de çok önemsemedim...” (K1, 14dk. 35s.)

“...puanın nasıl kazandığını bakmak için ekstra bir çaba olmadı açıkçası çünkü nota katkısı yoktu...” (K7, 14dk. 57s.)

“...puanlamayı fark ettim ama pek takmadım doğruysu nota etkisi olmadığı için, bu yüzden herhangi bir etkisi olmadı...” (K12, 15dk. 18s.)

Lider tahtasını sık sık kontrol etme ile ilgili K2, K3, K6, K8, K10 ve K11 öğrencilerinin görüşleri diğer öğrencilerle rekabet ve merak gibi nedenlere dayanmaktadır. Belirtilen nedenlerle ilgili öğrenci görüşlerinden bazıları aşağıda verilmiştir.

“...mesela şey var her başarılı ders puanlaması mesela yüz üzerinden yüz kazanıyorsunuz. Bu da lider sıralamasına yarsıyor. İnsan ister istemez merak edip bakıyor sıralamasına...” (K2, 18dk. 13s.)

“...lider tahtasından kaçını olduğunu kontrol ettim sık sık, ben meraklı bir insanım...” (K3, 22dk. 18s.)

“...ben de sık sık puanma ve kaçını olduğuma, kaydettiğim ilerlemeye baktım...” (K10, 13dk. 20s.)
Lider tahtasında yükselseme çabasının ders başarısını artırması ile ilgili K2, K3, K6, K8, K10 ve K11 öğrencilerinin görüşleri diğer öğrencilerle rekabet ve mevcut sıralamasını kaybetme gibi nedenlere dayanmaktadır. Belirtilen nedenle ilgili öğrenci görüşlerinden bazıları aşağıda verilmiştir.

“...mesela şey var her başarılı ders puanlaması mesela yüz üzerinden yüz kazanıyorsunuz. Bu da lider sıralamasına yansıyor. İnsan ister istemez merak edip bakıyor sıralamasına...” (K2, 18dk. 13s.)

“...nasıl puan kazanıldığına ve puan sıralamasına baktım. Puan kazanmak için akıma geldiğince sisteme girdim. Bu süreç kendimi puan sıralama listesinde birinci sıradan olduğu durumda olmaya başladı. Daha motivasyonu bir şekilde ayrıntılarıyla öde sorularını cevaplama gayret gösterdim. Sık sık sıralamama gerçekleştirdim. İnsan ister istemez rekabet etmeye sever. Bencil bir yapımdık. En başarılı ben olayım der. Puan sıralaması derse etki etmese dahi dersteki öğrencilerin kullandığı sistemde kendini sıralamada güzel bir yerde görmek güzelliği ve beklediim...” (K8, 17dk. 32s.)

Lider tahtasında yükselseme çabasının sisteme girişi artırması ile ilgili K2, E1, K6, K8, K10 ve K11 öğrencilerinin görüşleri sıralamayı kontrol etme ve merak gibi nedenlere dayanmaktadır. Belirtilen nedenle ilgili öğrenci görüşlerinden bazıları aşağıda verilmiştir.

“...sistem girmek için teşvik ediyor. İnsan ister istemez merak ediyor durumunda çıkma özellikle ödev puanları verildikten sonra bakıyorum...” (E1, 18dk. 13s.)

Lider tahtasında yükselseme çabasının motivasyonu artırması ile ilgili K2, K3, K8, K10 ve K11 öğrencilerinin görüşleri farklılık kattı ve heyecan sağlama nedenlerine dayanmaktadır. Belirtilen nedenle ilgili öğrenci görüşlerinden bazıları aşağıda verilmiştir.

“...sürekli sıralamama bakıyordu, ilk üçte olduğum için sıralamamı kaybetmemek korkusu vardı galiba. Sisteme girmemi teşvik etti...” (K8, 19dk. 41s.)

Lider tahtasında yükselseme çabasının motivasyonu artırması ile ilgili K2, K3, K8, K10 ve K11 öğrencilerinin görüşleri farklılık kattı ve heyecan sağlama nedenlerine dayanmaktadır. Belirtilen nedenle ilgili öğrenci görüşlerinden bazıları aşağıda verilmiştir.

“...sürekli sıralamama bakıyordu, ilk üçte olduğum için sıralamamı kaybetmek korkusu vardı galiba. Sisteme girmemi teşvik etti...” (K8, 19dk. 41s.)

Lider tahtasında yükselseme çabasının motivasyonu artırması ile ilgili K2, K3, K8, K10 ve K11 öğrencilerinin görüşleri farklılık kattı ve heyecan sağlama nedenlerine dayanmaktadır. Belirtilen nedenle ilgili öğrenci görüşlerinden bazıları aşağıda verilmiştir.

“...sürekli sıralamama bakıyordu, ilk üçte olduğum için sıralamamı kaybetmek korkusu vardı galiba. Sisteme girmemi teşvik etti...” (K8, 19dk. 41s.)

Lider tahtasında yükselseme çabasının motivasyonu artırması ile ilgili K2, K3, K8, K10 ve K11 öğrencilerinin görüşleri farklılık kattı ve heyecan sağlama nedenlerine dayanmaktadır. Belirtilen nedenle ilgili öğrenci görüşlerinden bazıları aşağıda verilmiştir.

“...sürekli sıralamama bakıyordu, ilk üçte olduğum için sıralamamı kaybetmek korkusu vardı galiba. Sisteme girmemi teşvik etti...” (K8, 19dk. 41s.)

Lider tahtasında yükselseme çabasının motivasyonu artırması ile ilgili K2, K3, K8, K10 ve K11 öğrencilerinin görüşleri farklılık kattı ve heyecan sağlama nedenlerine dayanmaktadır. Belirtilen nedenle ilgili öğrenci görüşlerinden bazıları aşağıda verilmiştir.

“...sürekli sıralamama bakıyordu, ilk üçte olduğum için sıralamamı kaybetmek korkusu vardı galiba. Sisteme girmemi teşvik etti...” (K8, 19dk. 41s.)

Lider tahtasında yükselseme çabasının motivasyonu artırması ile ilgili K2, K3, K8, K10 ve K11 öğrencilerinin görüşleri farklılık kattı ve heyecan sağlama nedenlerine dayanmaktadır. Belirtilen nedenle ilgili öğrenci görüşlerinden bazıları aşağıda verilmiştir.
“...derse katıldığınızda ödevleri yaptığınızda puan kazanırsınız, puan kazanma ile ilgili bir çizelge vardı. Kaçınıcı sıradaki olduğuma bir kere baktım. Puan kazanmak için çok bir çaba harcamadım çünkü notuma yansımayacaktı bu nedenle önemsememdi...” (K1, 17dk. 23s.)

“...nasıl puan kazanıldığına hiç bakmadım çünkü ders notunu etkilemiyordu. Hatta puanlama ve lider tahtasını olduğu yer hiç dikkatimi çekmedi diyebilirim. Biraz kurcaladım ben sistemi ama hatırlamıyorum. Belki daha görünür bir yerde olsa görebilirdim...” (K5, 12dk. 45s.)

“...şahsım adına konuşacak olursak beni hiç teşvik etmedi. Ben daha çok kötü not almayayım normal ilerleyim düşünsesindeydim. Lakin böyle rekabetçi kişilikli, yarış seven seven arkadaşlar için güzel bir içerik olduğunu düşünüyorum. Puan alma sistemi konusunda daha iyi olması adına tabi ki düzenleme ve iyileştirmeler yapılabilir. Belki benim başarımı katkı sağladımı ama bu diğer arkadaşların da sağlamadığını anlamına kesinlikle gelmez...” (K7, 17dk. 03s.)

Katılımcıların tartışma platformunun oyunlaştırma ile zenginleştirilmiş çevrimiçi öğrenme deneyimlerine etkisine yönelik bulgular
Katılımcıların tartışma platformunun oyunlaştırma ile zenginleştirilmiş çevrimiçi öğrenme deneyimlerine etkisine ilişkin görüşleri incelendiğinde olumlu ve olumsuz temaların altında, Tablo 7’de belirtilen kod ve alt-temalara ulaşılmıştır.

**Tablo 7**
Katılımcıların Tartışma Platformunun Oyunlaştırma ile Zenginleştirilmiş Çevrimiçi Öğrenme Deneyimlerine Etkisine Yönelik Görüşler

| Tema                     | Alt Tema                                | Katılanlar          |
|-------------------------|-----------------------------------------|---------------------|
| **Olumlu**              | **Motivasyon sağlama**                  | K1, K2, K3, E1, K7, K8, K11       |
|                         | **Yalnızca yazılanları okuma**          | K1, K2, K4, K5, K6, K10         |
|                         | **Ders başarısını artırma**             | K1, K2, K4, K5, K8        |
|                         | **Sisteme girişi artırma**              | E1, K4, K8, K11    |
| **Olumsuz**             | **Ders başarısına etkisizlik**           | K3, K6, K7          |
|                         | **Motivasyona etkisizlik**              | K10, K12            |

Katılımcıdan, motivasyon sağlama, yalnızca yazılanları okuma, ders başarısını artırma ve sisteme girişi artırma konusunda olumlu görüşler gelirken; ders başarısına ve motivasyona etkisizlik konusunda olumsuz görüşler de bildirilmiştir. Motivasyon sağlama ile ilgili K1, K2, K3, E1, K7, K8 ve K11 öğrencinin görüşlerinin beyin fırtınası yapmayı destekleme ve meraklanma gibi nedenlere dayandığı görülmektedir. Belirtilen nedenlerle ilgili öğrenci görüşlerinden bazıları aşağıda verilmıştır.
“...merak ettim daha çok aslında diğer arkadaşların ne düşünüyor diye. O yüzden oraya bakıyorum, bazı kişilerin hatta yorumlarını beğendim orada motive eden...” (K1, 21dk. 37.)

“...tartışma ortamı çok canlı değildi ama bazen de bazı filmlerde çok hararetli oldu. Sürekli yazar arkadaşlar vardı merak ediordum yazılanları ilginç düşünceler vardı. Merak beni motive eder...” (K3, 25dk. 13s.)

“...evet derse ve motivasyonuma faydası oldu. Filmi izlemeden önce bazı arkadaşların sorduğu sorulara ve cevaplara bakarak film üzerine düşündüm ve beyin fırtınası yaptım...” (K11, 19dk. 20s.)

Tartışmalara katılmayıp yalnızca yazılanları okuma ile ilgili K1, K2, K4, K5, K6 ve K10 öğrencilerinin görüşlerinin diğer öğrencilerin görüşlerinden yararlanma ve meraklanma gibi nedenlere dayandığı görülmektedir. Belirtilen nedenlerle ilgili öğrenci görüşlerinden bazıları aşağıda verilmiştir.

“...bu sistemde yer alan tartışma bölümüne çok beğendi. Çok verimliydi. Herhangi bir mesaj göndermedim. Ancak arkadaşların göndermiş oldukları ifadeleri okuma imkanına sahip oldum...” (K2, 20dk. 52.)

“...ben tartışmaları internet üzerinden okuyordum. Filmi izlemeden önce özellikle okuyordum. Gerçekten işe yarayan şeyler çıktı içinden, mesaj yazmadım ama okudum hep...” (K4, 15dk. 48.)

“...tartışma bölümere kendim aktif olarak katılmadım fakat boş zamanlarında merak ettiği filmleri tartışma bölümlerini okuduğum diğer arkadaşların ne düşünmüş diye...” (K10, 18dk. 28.)

Tartışma bölümünün ders başarısını artırması ile ilgili K1, K2, K4, K5 ve K8 öğrencilerinin görüşlerinin filmlerde ilgili ön konuşmaların olması nedenine dayandığı görülmektedir. Belirtilen nedenle ilgili öğrenci görüşlerinden bazıları aşağıda verilmiştir.

“...tartışma sisteminin var olması puanlamadan farklı olarak dersin başarısında önemli bir etkisinin olduğunu düşünüyorum. Çünkü filmlerde ilgili ön konuşmalar olmuştur. Sağ olsun arkadaşlarınızın görüşlerini paylaştılar. Tartışma bölümü bu sistemde yer alan bence en verimli ve en kayda değer bölümü...” (K2, 21dk. 24.)

“...yazılanları okuyordum. Orada gerçekten güzel yorumlar vardı ve benim cevaplardımda etkili oldu. Ders başarımı katkısı vardı...” (K5, 17dk. 08.)

“...filmlerde ilgili ön konuşmalar yapıldığı için tartışma sisteminin dersin başarısında ve derse yönelik motivasyona katkı sağladığı düşünüyorum...” (K8, 18dk. 12.)

Tartışma platformunun sisteme giriş artmasını ile ilgili E1, K4, K8 ve K11 öğrencilerinin görüşlerinin fikirlerini paylaşmak ve arkadaşlarının düşüncelerinden yararlanmak gibi nedenlere dayandığı görülmektedir. Belirtilen nedenlerle ilgili öğrenci görüşlerinden bazıları aşağıda verilmiştir.

“...filinde de ifade edilen bir şeyi algılayıp bunu hayata yollamamız gerekiyor bu da tartışma konusu ile olur. İzlediniz tamam onu bir şekilde hayata uygulayacakınız
Konuşacaksınız o perspektifle bir şeylere bakacaklarınız için önemlidir. Beni motive eden tartışma konusuydu. Sisteme sürekli onun için girdim…” (E1, 20dk. 28.)

“…bazi kişiler fikirlerini herkesin görüdüğü platformlarda paylaşmak ister. Sisteme kendi duygularını ve düşüncelerini görmek hoş bir duyguyu yaratabilir. Tartışma bölümü ders için kullandığımız sisteme sürekli girmemi teşvik etti…” (K8, 19dk. 10.)

“…tartışma bölümü en beğenildiğimi güzel sohbetler filme alakalı soru işaretlerimi her zaman kaldırdı. Sisteme girmeme teşvik etti…” (K11, 19dk. 52s.)

Tartışmaların ders başarısına bir katkı olmadığı ile ilgili K3, K6 ve K7 öğrencinin görüşlerinin aktif katılımın olmaması ve doğrudan nota etkisinin olması gibi nedenlere dayandığı görülmektedir. Belirtilen nedenlerle ilgili öğrenci görüşlerinden bazıları aşağıda verilmiştir.

“…tartışma bölümü umduğunu kadar canlı olmadığı. Katılım tam olsa belki daha etkili olabilirdi. Dediğim gibi yazılanlara baktım ama ders başarımı bir katkı olmadığını sanırım...” (K3, 27dk. 32.)

“…tartışma bölümü olmasaydı daha sıkıcı olurdu diyemem ama olmasaydı benim için çok büyük bir eksiklik de olmazdı. Ben daha çok ödevlere odaklandım, notuma etki ettiği düşünceyorum...” (K6, 19dk. 02s.)

“…sistemde tartışma bölümünün olması güzel. Ama öğrenci grubu olduğunu için çok fazla aktif kullanılmadı. Ben kendi adına çok fazla tartışmalara katıldım. Ama bazı filmlerde girdim baktım filmin konusu hakkında bilgi almak için hangi yorumların yapıldığını baktım. Başarımı bir katkı olduğunu sanıyorum...” (K7, 18dk. 30s.)

Tartışmalanın motivasyona bir katkı olmadığı ile ilgili K10 ve K12 öğrencinin görüşlerinin diğer öğrencilerin iyi yorumları ve sanal ortam gibi nedenlere dayandığı görülmektedir. Belirtilen nedenlerle ilgili öğrenci görüşlerinden bazıları aşağıda verilmiştir.

“…ben kendimi sözel olarak ifade etmekte sıkıntı çektiğimden, eleştiri ve yorumlama da iyi olmamı düşündüğümden bu bölümü kullanmak istemedim. Benim için katkı sağlaması da bu dersin başarısına katkı sağlayacakların olabilir belki. Çünkü benim daha çok iyi yorumlar ve analizler karşısında motivasyonum düştü. Bende olmayan sözel ifade gücünün iyi olduğu yorumları gördüğe bazı zamanlar o cümleleri nasıl kurdukları hakkında şaşkınlık içinde kaldığım oldu...” (K10, 20dk. 01.)

“…Tartışma bölümüne birkaç profesör filme katılma şansı old. Fikirleri paylaşmak için güzel bir imkan anacak tüm yazılanları okumak, kendi düşüncemizi paylaşmak kendi açıklından yazarak ve okuyarak, bilgisayar veya telefonda başına biraz zor bir durum. Ben bu tarz tartışmalara sözel olarak daha iyi katılabilen birisiyim o yüzden benim için bir motivasyon kaynağı old. Fakat bu kişiden aldığı fakat bu kişiden kişiye değişecektir. Sanırım dersin sanal ortamda işleniyor olmasına dair her şey derse olan motivasyonumu düşürdüğ...” (K12, 18dk. 22s.)
Katılımcılara filmlerin açıklanması sürecinin oyunlaştırma ile zenginleştirilmiş çevrimiçi öğrenme deneyimleri üzerindeki etkisine yönelik bulgular

Katılımcıların filmlerin seçimi ve öğrencilere açıklanmasının oyunlaştırma ile zenginleştirilmiş çevrimiçi öğrenme deneyimlerine etkisine ilişkin görüşleri incelediğinde, olumlu ve olumsuz temaların altında Tablo 8'deki kod ve alt-temalara ulaşılmıştır.

Tablo 8
Katılımcıların Filmlerin Seçimi ve Öğrencilere Açıklanmasının Oyunlaştırma İle Zenginleştirilmiş Çevrimiçi Öğrenme Deneyimlere Etkisine Yönelik Görüşleri

| Tema       | Alt Tema                  | Katılanlar |
|------------|---------------------------|------------|
| Olumlu     | Meraklandırma             | K1, K2, K3, E1, K6, K8, K10 |
|            | Sisteme girişte artış     | K1, K2, K3, E1, K6, K8, K10 |
|            | Motivasyonda artış        | K2, E1, K4, K6 |
| Olumsuz    | Etkisiz                   | K5, K7, K11, K12 |
|            | Başarında düşüş          | E1 |

Görüşme yapılan öğrencilerden meraklandırma, sisteme girişte artış ve motivasyonda artış konusunda olumlu görüşler gelirken; başarıda düşüş ve etkisizlik konusunda olumsuz görüşler bildirilmştir. Meraklandırma ile ilgili K1, K2, K3, E2, K6, K8 ve K10 öğrencilerinin görüşlerinin ilgi uyandırma ve heyecan katma gibi nedenlere dayandığı görülmektedir. Belirtilen nedenlerle ilgili öğrenci görüşlerinden bazıları aşağıda verilmiştir.

"...filmın açıklanacağı gün ve saat geldiği anda girip direk bakıyorum... Çünkü merak ediyordum..." (K3, 28dk. 04.)

"...ders kapsamında izledüğim filmlerin rastgele belirlenmesi heyecanı arttırdı. İzleyecek olacağım filmlerin önceden sırası ile belirleneceğimi düşündüm. Çünkü çoğu kişi her hafta hangi filmin izleneceğini öne sürebilirdi. Çünkü çoğu kişi her hafta hangi filmin izleneceğini öne sürebilirdi." (K6, 21dk. 11.)

"...çok hoştu bence. Salı günü saat 22.00 den sonra sistemde belli oluyordu. Ne gelecek ne gelecek ne gelecek diye bakıyorum..." (K8, 22dk. 12.)

Sisteme girişte artış ile ilgili K1, K2, K3, E1, K6, K8 ve K10 öğrencilerinin görüşlerinin merak الدنيا nedenine dayandığı görülmektedir. Belirtilen nedenler ilgili öğrenci görüşlerinden bazıları aşağıda verilmiştir.

"...siste film attınız mı diye sisteme gün içinde girdiğim günleri hatırlıyorum. Siste sürekli girmemi teşvik etti..." (K1, 23dk. 42.)
“...filmlerim sürpriz bir şekilde verilmesi güzeldi, açıklanmaz sisteme girip bakıyordu...” (K8, 22dk. 34).
“...filmlerin sürpriz olması güzeldi bu sayede her hafta hangi film olabileceği üzerine merakımız artıyordu, sisteme girip kontrol ediyorduk mesaj geldiğinde...” (K10, 21dk. 42).
Motivasyon ile ilgili K2, E1, K4 ve K6 öğrencilerinin görüşlerinin meraklandırma ve planlama sağlama gibi nedenlere dayandığı görülmektedir. Belirtilen nedenlerle ilgili öğrenci görüşlerinden bazıları aşağıda verilmiştir.
“...saat 23.00 den sonra yeni filminiz sistemde olacak diye mesaj geliyordu. Diyوردum acaba gene izlediğim bir film mi olacak. Yoksa izlemediğim bir film mi olacak. O yüzden hani ya arkadaşıma soruyordum ya da sisteme giriyordum. O yüzden sürpriz olması benim için motive edici oldu diyebilirim ...” (K2, 23dk. 37.)
“...açısından bakacak olursak öğrenci belki kendini planlayabilir. Bu çok güzel o açıdan. Motivasyon artırıyor...” (E1, 21dk. 46.)
“...sürpriz olması iyi idi bence. Ben filmin adı açıklandığında ya maile bakıyordu ya da sisteme giriyordu motivasyonumu artırmıştır...” (K6, 23dk. 38.)
Etkisizlik ile ilgili K5, K7, K11 ve K12 öğrencilerinin görüşlerinin uygulamanın gereksiz olması ve planlama zafiyeti oluşturma gibi nedenlere dayandığı görülmektedir. Belirtilen nedenlerle ilgili öğrenci görüşlerinden bazıları aşağıda verilmiştir.
“...filmlerin baştan belli olmasını da gerektirecek bir durum yoktu ve sürpriz olmasının da bir etkisi yoktu bence...” (K5, 20dk. 15.)
“...benim için herhangi bir sorun oluşturmadı veya motive kaynağı da olmadığı için herhangi bir sorunu veya motivasyonu bir etkisi yoktu...” (K11, 20dk. 38.)
“...bende ilk baştan belli olmalıydı. Kendimi ona göre planlardık. Hatta filmlerin derste izlenmesi bize zaman kazandırdı. Böylece ona göre planlardık. Bence bu uygulama başarı ve motivasyona bir katkı sağlayacak...” (K12, 21dk. 02s.)
Başarında düşüş ile ilgili E1’in görüşü uygulamanın düzenli olmaması sebebiyet vermesi nedenine dayandığı görülmektedir. Belirtilen nedenle ilgili öğrenci görüşü aşağıdaki verilmiştir.
“...düzenli olmaması başarıyı düşürüyor bence. Gerçekten bekliyorduk yani bir film bakıyordu ne zaman gelecek gördüğümüz zamanı sevinirdik, ama bu başarı kurulacak bir fazlalık tercih ederim...” (E1, 22dk. 52s.)
4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER
Bu çalışmada oyunlaştırma ile zenginleştirilmiş çevrimiçi öğrenme ortamında 8 hafta eğitim gören 12 katılımcının sistem ve süreçle ilgili görüşleri bulgulaştırılarak sonuçlara ulaşılmıştır.

Araştırma sonuçları öğrencilerin oyunlaştırma ile zenginleştirilmiş çevrimiçi öğrenme sisteminin kullanırken teknik bir zorluk yaşamadıklarını, kullanılan sistemın zaman ve mekan açısından kolaylık sağlayarak verimli ve esnek bir öğrenme sürecinin yürütüldüğünü göstermektedir. Bazı öğrencilerin konforlu öğrenme olanaklarını sağladığı ve kalıcılığa katkısı olduğunu belirtmiştir. Bununla birlikte bazı öğrencilerin olumsuz görüşleri, ders başarısı açısından oyunlaştırma üst düzey bilişsel becerileri teşvik etmediği arzu etmektedir. Nitelik de-Marcos, Domínguez ve Saenz-de-Navarrete (2014) çalışmalarında benzer bir durumda bahsederek oyunlaştırma işlem çevrimiçi öğrenme hedeflerini gerçekleştirmeye çalıştıkları ve ders başarısını teşvik etmediğini belirtmektedir. Ancak bu durum öğretim içeriği ve öğrenme hedefinin türüne göre değişiklik arz etmektedir. Hew, Huang, Chu ve Chiu’nun (2016) tasarım ile ilgili yürüttüğü oyunlaştırma çevrimiçi derslere yönelik çalışmalarda, oyunlaştırma içeren gruptaki öğrencilerin oyunlaştırma içermeyen gruba kıyasla daha niteliğinde öğrenme ürünleri ortaya koyduğu belirtmektedir. Son olarak öğretmenlerin oyunlaştırma öğrencileri ile ilgili değerlendirmeleri incelendikte başarılarını katkısayan oyunlaştırma öğrencilerinin erişim kısıtlama, lider tahtası ve puanların etkisini kıstırmakta, lider tahtası ve puanların etkisini kıstırmakta, lider tahtası ile merak uyandırma niteliğinde oyunlaştırma öğelerinin başarı veya başarısını etkilemektedir. Alan yazında yapılan bazı çalışmalarda ise oyunlaştırma çevrimiçi tartışmalardaki yorum yapma sayısını (Ding, 2019), çevrimiçi öğretim etkinliklerine katılmaktaki etkinlik (Kuo ve Chuang, 2016; Sümürek, 2017; Aldemir, Çelik ve Kaplan, 2018) oyunlaştırma öğrencilerin başarı üzerinde katı bir değişiklik olduğu söylenebiliyor. Bu çalışmanın nitel sonuçlarına benzer şekilde etkisi kistılanın en etkili oyunlaştırma öğeleri arasında olduğunu belirtmiştir.
Öneriler
Araştırmanın sonuçları dikkate alındığında katılımcıları oyunlaştırma ile zenginleştirilmiş çevrimiçi öğrenmede en çok etkileyen unsurların erişimi kısıtlama, meraklandırma, lider tahtaları ve tartışma platformu olduğu söylenebilir. Puan ve lider tahtasında bazı öğrenciler için etkili görünebileceğini belirtirken, bazıları ise etkisizdir. Etkisiz olduğunu söyleyen öğrencilerin birincil etmen olarak puan yerini notun önemini öne çıkarmıştır. Ancak lider tahtasında üst sıralardan yer alan öğrencilerin konumlarını korumak adına puan kazanmak için öğrenme ile ilgili faaliyetlere katılımda istekli olduğu ayrıca gözlenmiştir. Erişim kısıtlama ve meraklandırmanın da öğrencilerin sisteme giriş sayıları üzerinde etkili olduğu ve ilgi çektiği gözlenmiştir. Bu özellikler derse katılımın düşük olduğu çevrimiçi öğrenme ortamlarında öğrencilerin ilgisini çekme ve sisteme girişleri sağlamakta bir oyunlaştırma unsuru olarak kullanılabilir. Tartışma platformlarının ise sosyal bir ortam sağlayarak öğrencilerin motivasyonlarına katkı sağladığı görülmüştür. Tüm bunlar göz önüne alınıldığında oyunlaştırma stratejisinin çevrimiçi öğrenme ortamlarında kullanılması ve bu stratejilerin benzer bağlamlarda ders ve konu özelinde planlanmalarla daha iyi sonuçlar verebileceği düşünülür. Bununla birlikte gelecekte yapılacak çalışmalarda çevrimiçi öğrenme ortamlarında oyunlaştırma tasarımı eklenirken arayüz tasarımıcısı, alan uzmanı, öğretim tasarımıcısı, oyunlaştırma ve hatta oyun tasarımıcılardan oluşan bir ekip tarafından uygulanmanın oluşturulması oyunlaştırma mekanik ve dinamiklerinin tasarımına yansıtılması ve bunların etkilerinin incelemesi için daha etkili sonuçlar ortaya çıkarabilir. Zira bazı öğrencilerin tasarım ile ilgili nedenlerden ötürü bazı oyunlaştırma unsurlarına dikkat etmediği anlaşılmaktadır.

Kaynaklar
Aldemir, T., Celik, B. ve Kaplan, G. (2018). A qualitative investigation of student perceptions of game elements in a gamified course. *Computers in Human Behavior, 78*, 235-254. doi: 10.1016/j.chb.2017.10.001

Allen, I. ve Seaman, J. (2011). Going the distance: Online education in the USA 2011. *Wellesley MA: Babson Survey Research Group.*

Alsancay Sırakaya, D. (2017). Oyunlaştırılmış tersyüz sınıf modeline yönelik öğrenci görüşleri. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 36*(1), 114-132. doi: 10.7822/omuefd.327393

Angelino, L. M. ve Natvig, D. (2009). A conceptual model for engagement of the online learner. *Journal of Educators Online, 6*(1), 1-19. Erişim adresi: https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ904059.pdf

Araya, R., Arias Ortiz, E., Bottan, N. L. ve Cristia, J. P. (2019). Does Gamification in Education Work?: Experimental Evidence from Chile. Inter-American Development Bank. Erişim adresi: http://disde.minedu.gob.pe/bitstream/handle/MINEDU/6621/Does%20Gamification%2
0in%20Education%20Work%20Experimental%20Evidence%20Chile.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Bal, M. (2019). Use of Digital Games in Writing Education: An Action Research on Gamification. *Contemporary Educational Technology, 10*(3), 246-271. doi: 10.30935/cet.590005

Bayram, Y. T. ve Çalışkan, H. (2019). Sosyal Bilgiler Dersinde Kullanılan Oyunlaştırılmış Yaratıcı Etkinlikler: Bir Eylem Araştırması. *Journal of Individual Differences in Education, 1*(1), 30-49. Erişim adresi: https://dergipark.org.tr/en/pub/jide/issue/45463/567307

Berking, P. ve Gallagher, S. (2011). Choosing a learning management system. *Choosing a Learning Management System, Advanced Distributed Learning (ADL) Co-Laboratories*, 40-62. Erişim adresi: https://qrisnetwork.org/sites/default/files/conference-session/resources/210ChoosingAnLMS.PDF

Caruso, J. (2012). *Student Academic Achievement and Dropout Rate in Traditional and Online Courses at a Community College in New York State*. (Doctoral Dissertation). ProQuest Dissertations and Thesis veri tabanından erişildi (UMH no. 3515540).

Chou, Y. K. (2016). *Actionable gamification: Beyond points, badges, and leaderboards*. Octalysis Media.

Chou, Y. K. (n.d.). *Gamification Book: Actionable Gamification – Beyond PBLs*. Retrieved from: https://yukaichou.com/gamification-book/

Çakıroğlu, Ü., Başkıbüyük, B., Guler, M., Atabay, M. ve Memiş, B. Y. (2017). Gamifying an ICT course: Influences on engagement and academic performance. *Computers in human behavior, 69*, 98-107. doi: 10.1016/j.chb.2016.12.018

De-Marcos, L., Domínguez, A., Saenz-de-Navarrete, J. ve Pagés, C. (2014). An empirical study comparing gamification and social networking on e-learning. *Computers & Education, 75*, 82-91. doi: 10.1016/j.compedu.2014.01.012

Deterding, S., Dixon, D., Khaled, R. ve Nacke, L. (2011). From game design elements to gamefulness: defining gamification. *Proceedings of the 15th international academic MindTrek conference: Envisioning future media environments* (ss. 9-15). ACM.

Deterding, S., Khaled, R., Nacke, L. E. ve Dixon, D. (2011). *Gamification: Toward a definition*. CHI 2011 Gamification Workshop Proceedings, 12-15.

Ding, L. (2019). Applying gamifications to asynchronous online discussions: A mixed methods study. *Computers in Human Behavior, 91*, 1-11. doi: 10.1016/j.chb.2018.09.022

Erümit, S. (2016). *Oyunlaştırma yaklaşımlarının eğitimde kullanımı: tasarım tabanlı bir araştırmá. (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 442994).

Fan, K. K., Xiao, P. W. ve Su, C. H. (2015). The Effects of Learning Styles and Meaningful Learning on the Learning Achievement of Gamification Health Education Curriculum. *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education, 11*(5), 1211-1229. doi: 10.12973/eurasia.2015.1413a

Fitz-Walter, Z., Johnson, D., Wyeth, P., Tjondronegoro, D. ve Scott-Parker, B. (2017). Driven to drive? Investigating the effect of gamification on learner driver behavior, perceived
motivation and user experience. *Computers in Human Behavior, 71*, 586-595. doi: 10.1016/j.chb.2016.08.050

Gee, J. P. (2003). What video games have to teach us about learning and literacy. *Computers in Entertainment (CIE), 1*(1), 20–20. doi: 10.1145/950566.950595

Genç Ersoy, B. (2017). *Türkçe dersinde oyunlaştırmamanın ilkokul öğrencilerinin söz varlığına ve motivasyonlarına etkisi.* (Doktora Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 463436).

Goehle, G. (2013). Gamification and web-based homework. *Primus, 23*(3), 234-246. doi: 10.1080/10511970.2012.736451

Guba, E. G. & Y. S. Lincoln (1989) Fourth Generation Evaluation. Newbury Park, CA: SAGE.

David Hammer & Leema K. Berland (2014) Confusing Claims for Data: A Critique of Common Practices for Presenting Qualitative Research on Learning, *Journal of the Learning Sciences, 23*:(1), 37-46; DOI: 10.1080/10508406.2013.802652

Hew, K. F., Huang, B., Chu, K. W. S. ve Chiu, D. K. (2016). Engaging Asian students through game mechanics: Findings from two experiment studies. *Computers & Education, 92*, 221-236. doi: 10.1016/j.compedu.2015.10.010

Huang, B. ve Hew, K. F. (2015). Do points, badges and leaderboard increase learning and activity: A quasi-experiment on the effects of gamification. Proceedings of the 23rd International Conference on Computers in Education (ss. 275-280).

Huang, W. H. ve Soman, D. (2013). *A Practitioner's Guide to Gamification of Education. Research Reports Series, Behavioural Economics in Action.* Rotman School of Management, University of Toronto.

Ibanez, M. B., Di-Serio, A. ve 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. Erişim adresi: https://ieeexplore.ieee.org/stamp/stamp.jsp?arnumber=6827214

Kapp, K. M. (2012). *The gamification of learning and instruction.* San Francisco: Wiley.

Karabacak, Ö. (2018). *Examining the Effect of a Gamified Environment on Students’ Academic Motivation and Self-Efficacy for English.* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 524566).

Karayılan Tunç, M. (2019). *Oyunlaştırma Unsurlarının Fen Başarısına ve Kalıcılığa Etkisi: ‘Bitki ve Hayvanlarda Üreme, Büyüme ve Gelişme’ Ünitesi.* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 546936).

Karayılan, M., Çakmak, G. ve Güzel, R. (2018). *Fen Bilimleri Dersinde Kullanılan Oyunlaştırma Etkinliğinin Öğrencilerin Akademik Başarılara Etkisi. Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi, 34*, 60-69. doi: 10.14582/DUZGEF.1910

Kim, E., Rothrock, L. ve Freivalds, A. (2018). An empirical study on the impact of lab gamification on engineering students’ satisfaction and learning. *International Journal of Engineering Education, 34*(1), 201-216. Erişim adresi:
https://pennstate.pure.elsevier.com/en/publications/an-empirical-study-on-the-impact-of-lab-gamification-on-engineering

Kumar, A., Kumar, P., Palvia, S. C. J. ve Verma, S. (2017). Online education worldwide: Current status and emerging trends. *Journal of Information Technology Case and Application Research, 19*(1), 3-9. doi: 10.1080/15228053.2017.1294867

Kuo, M. S. ve Chuang, T. Y. (2016). How gamification motivates visits and engagement for online academic dissemination–An empirical study. *Computers in Human Behavior, 55*, 16-27. doi: 10.1016/j.chb.2015.08.025

Lee, J. J. ve Hammer, J. (2011). Gamification in education: What, how, why bother?. *Academic exchange quarterly, 15*(2), 1-5. Erişim adresi: https://www.researchgate.net/publication/258697764_Gamification_in_Education_What_How_Why_Bother

Lee, P. M. (2011). *A+nyWhere Learning System Comparative Analysis of Direct Instruction and Online Learning Using the A+nyWhere Learning System in a Secondary Alternative High School*. (Doktora Tezi). ProQuest Dissertations and Thesis veri tabanından erişildi (UMH no. 3450212).

Lee, Y. ve Choi, J. (2011). A review of online course dropout research: implications for practice and future research. *Educational Technology Research and Development, 59*, 593-618. doi: 10.1007/s11423-010-9177-y

Means, B., Toyama, Y., Murphy, R. ve Baki, M. (2013). The effectiveness of online and blended learning: A meta-analysis of the empirical literature. *Teachers College Record, 115*(3), 1-47. Erişim adresi: https://s3.amazonaws.com/academia.edu/documents/43209482/study_online_and_blended_learning.pdf?response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DStudy_online_and_blended_learning.pdf

Meşe, C. (2016). *Harmanlanmış öğrenme ortamlarında oyunlaştırma bileşenlerinin etkililiği*. (Doktora Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 438244).

Meşe, C. (2016). *Harmanlanmış öğrenme ortamlarında oyunlaştırma bileşenlerinin etkililiği*. (Doktora Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 438244).

Muntean, C. I. (2011). *Raising engagement in e-learning through gamification*. 6th International Conference on Virtual Learning ICVL (Vol1, ss. 323-329).

Naveh, G., Tubin, D. ve Pliskin, N. (2010). Student LMS use and satisfaction in academic institutions: The organizational perspective. *The Internet and Higher Education, 13*(3), 127-133. doi: 10.1016/j.iheduc.2010.02.004

Özcan, Ş. (2019). *Eğitimde Oyunlaştırma Üzerine Yapılan Araştırmalara İlişkin Bir Meta Analiz Çalışması*. (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 558949).

Özkan, Z. ve Samur, Y. (2017). Oyunlaştırma Yönteminin Öğrencilerin Motivasyonlarını Üzerine Etkisi. *Ege Eğitim Dergisi, 16*(2), 857-886. doi: 10.12984/egeedf.314801
Palvia, S., Aaron, P., Gupta, P., Mahapatra, D., Parida, R., Rosner, R. ve Sindhi, S. (2018). Online education: Worldwide status, challenges, trends, and implications. *Journal Of Global Information Technology Management, 21*(4), 233-241. doi: 10.1080/1097198X.2018.1542262

Pituch, K. A. ve Lee, Y. K. (2006). The influence of system characteristics on e-learning use. *Computers & Education, 47*(2), 222-244. doi: 10.1016/j.compedu.2004.10.007

Polat, Y. (2014). Bir vaka incelemesi: Oyunlaştırma yöntemi ve İngilizce öğrencilerinin motivasyonu üzerine etkisi. (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 358356).

Sarı, A. ve Altun, T. (2016). Oyunlaştırma Yöntemi ile İşlenen Bilgisayar Derslerinin Etkililiğine Yönelik Öğrenci Görüşlerinin İncelenmesi. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education, 7*(3), 553-577. doi: 10.16949/turkbilmat.277871

Schöbel, S., Janson, A., Hopp, J. C. ve Leimeister, J. M. (2019). Gamification of Online Training and its Relation to Engagement and Problem-solving Outcomes. Academy of Management Annual Meeting (AOM). Boston, Massachusetts, USA. doi: 10.5465/AMBPP.2019.11949

Sel, V. (2017). *The Role of Gamification on Learning Management Systems*. (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 473400).

Simoes, J., Redondo, R. D. ve Vilas, A. F. (2013). A social gamification framework for a K-6 learning platform. *Computers in Human Behavior, 29*(2), 345-353. doi: 10.1016/j.chb.2012.06.007

Sun, J. C. Y. ve Rueda, R. (2012). Situational interest, computer self-efficacy and self-regulation: Their impact on student engagement in distance education. *British journal of educational technology, 43*(2), 191-204. doi: 10.1111/j.1467-8535.2010.01157.x

Sun, P. C., Tsai, R. J., Finger, G., Chen, Y. Y. ve Yeh, D. (2008). What drives a successful e-Learning? An empirical investigation of the critical factors influencing learner satisfaction. *Computers & education, 50*(4), 1183-1202. doi: 10.1016/j.compedu.2006.11.007

Sümer, M. (2017). Açık ve uzaktan öğrenme programlarında oyunlaştırma kullanımı. (Doktora Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 486284).

Syed, M., & Nelson, S. C. (2015). Guidelines for establishing reliability when coding narrative data. *Emerging Adulthood, 3*(6), 375-387.

Şahin, Y. L., Karadağ, N., Bozkurt, A., Doğan, E., Kılınc, H., Uğur, S., ... ve Güler, C. (2017). Uzaktan Eğitimde Oyunlaştırma Kullanımı: Oyunlaştırılmış Web Tabanlı Bir Araştırma Uygulaması. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry, 8*(4), 372-395. doi: 10.17569/tojqi.329742

Tarhan, G. F. (2019). Beşinci sınıf bilişim teknolojileri ve yazılım dersi etik ve güvenlik ünitesinin ters-yüz öğrenme ve oyunlaştırma yaklaşımları ile öngörü. (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 561502).

Wingo, N. P., Roche, C. C., Baker, N., Dunn, D., Jennings, M., Pair, L., ... ve Willig, J. H. (2019). “Playing for Bragging Rights”: A Qualitative Study of Students’ Perceptions of Gamification. *Journal of Nursing Education, 58*(2), 79-85. doi: 10.3928/01484834-20190122-04
Xu, D. ve Jaggars, S. S. (2013). The impact of online learning on students’ course outcomes: Evidence from a large community and technical college system. *Economics of Education Review, 37*, 46-57. doi: 10.1016/j.econedurev.2013.08.001

Yıldırım, İ. (2016). *Oyunlaştırma temelli öğretim ilke ve yöntemleri dersi öğretim programının geliştirilmesi, uygulanması ve değerlendirilmesi*. (Doktora Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 422970).

Yıldırım, İ. ve Şen, S. (2019). The effects of gamification on students' academic achievement: a meta-analysis study. *Interactive Learning Environments, 1*-18. doi: 10.1080/10494820.2019.1636089

Yılmaz, R. ve Karaoğlan Yılmaz, F. G. (2019). Bir oyunlaştırma ve biçimlendirici değerlendirme aracı olarak kahoot kullanımına yönelik öğretmen adaylarının görüşlerinin incelenmesi. II. Uluslararası Eğitimde ve Kültürde Akademik Çalışmalar Sempozyumu Bildiriler Kitabı, Denizli, 331-337.

Zichermann, G. ve Cunningham, C. (2011). *Gamification by design: Implementing game mechanics in web and mobile apps*. O'Reilly Media, Inc.
Araştırma için Etik Kurul izin belgesi Sakarya Üniversitesi Etik Kurulundan 08/11/2019 tarih ve 61923333/050.99/ sayılı karar ile alınmıştır.

Araştırmacıların Makaleye Katkı Oranı Beyanı:
1. yazar katkı oranı: %60
2. yazar katkı oranı: %40

Çıkar Çatışması Beyanı:
Yok.

Finansal Destek veya Teşekkür Beyanı
Bu çalışma için herhangi bir kurumdan finansal destek alınmamıştır.