

**BİR ÖĞRENME ORTAMI OLARAK
FACEBOOK KULLANIMININ
ÖĞRENENLERİN BİREYSEL YENİLİKÇİLİK
DÜZEYLERİ İLE İLİŞKİSİ
Yüksek Lisans Tezi
Elif FIRAT KOÇ
Eskişehir 2019**

**BİR ÖĞRENME ORTAMI OLARAK FACEBOOK KULLANIMININ
ÖĞRENENLERİN BİREYSEL YENİLİKÇİLİK DÜZEYLERİ İLE İLİŞKİSİ**

Elif FIRAT KOÇ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Uzaktan Eğitim Anabilim Dalı

Danışman: Doç. Dr. İrem ERDEM AYDIN

Eskişehir

Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü

Temmuz, 2019

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

Elif FIRAT KOÇ'un "Bir Öğrenme Ortamı Olarak Facebook Kullanımının Öğrenenlerin Bireysel Yenilikçilik Düzeyleri ile İlişkisi" başlıklı tezi 04 Temmuz 2019 tarihinde, aşağıdaki jüri tarafından Lisansüstü Eğitim Öğretim ve Sınav Yönetmeliğinin ilgili maddeleri uyarınca toplanan **Uzaktan Eğitim** Anabilim Dalında, **yüksek lisans tezi** olarak değerlendirilerek kabul edilmiştir.

İmza

Üye (Tez Danışmanı) : Doç.Dr.İrem ERDEM AYDIN

Üye : Doç.Dr.Hasan ÇALIŞKAN

Üye : Dr.Öğr.Üyesi Kadriye UZUN

Prof.Dr.Bülent GÜNŞOY
Anadolu Üniversitesi
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürü

ÖZET

BİR ÖĞRENME ORTAMI OLARAK FACEBOOK KULLANIMININ ÖĞRENENLERİN BİREYSEL YENİLİKÇİLİK DÜZEYLERİ İLE İLİŞKİSİ

Elif FIRAT KOÇ

Uzaktan Eğitim Anabilim Dalı

Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Haziran 2019

Danışman: Doç. Dr. İrem ERDEM AYDIN

Bu çalışmanın genel amacı bir öğrenme ortamı olarak Facebook kullanımının öğrenenlerin bireysel yenilikçilik düzeyleri ile ilişkisini incelemektir. Araştırmada öğrencilerin Facebook eğitsel kullanım düzeyine ilişkin bulgular; demografik özellikleri, internet ve Facebook kullanım alışkanlıkları ve bireysel yenilikçilik düzeyleri açısından ele alınmıştır. Çalışmada öğrencilerin bireysel yenilikçilik düzeyleri, internet ve Facebook kullanma alışkanlıkları ile Facebook eğitsel kullanım düzeyleri arasında nasıl bir ilişki olduğu ortaya konmaya çalışılmıştır. Öğrencilerin bireysel yenilikçilik düzeyleri değişime direnç, fikir önderliği, deneyime açıklık ve risk alma faktörleriyle; Facebook eğitsel kullanım düzeyleri iletişim, işbirliği ve kaynak paylaşımı faktörleriyle tartışılmıştır. Araştırmada nicel araştırma desenlerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Evren üzerinden gerçekleştirilen çalışmada, Bilecik Şeyh Edebali Üniversitesi 1. Sınıflarında öğrenim gören 409 öğrenci örnekleme oluşturmaktadır. Veriler, Mazman (2009) tarafından geliştirilen Facebook eğitsel kullanım ölçeği ile Hurt, Joseph ve Cook (1977) tarafından geliştirilip Türkçe'ye uyarlaması Kılıçer ve Odabaşı (2010) tarafından yapılan bireysel yenilikçilik ölçeği kullanılarak toplanmıştır. Verilerin istatistiksel çözümlemesi SPSS istatistik programıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin bireysel yenilikçilik düzeylerinin düşük-orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca öğrencilerin bireysel yenilikçilik düzeyleri açısından kategorik olarak “sorgulayıcı” sınıfında yer aldıkları belirlenmiştir. Öğrencilerin Facebook eğitsel kullanım düzeylerinin iyi seviyede olduğu saptanmıştır. Bireysel yenilikçilik düzeyi ile Facebook eğitsel kullanım düzeyinin iletişim, işbirliği, kaynak paylaşımı faktörleri arasında ve Facebook eğitsel kullanım ölçeğinin faktörleri arasında olumlu yönde anlamlı

ilişkiler saptanmıştır. Öğrencilerin bireysel yenilikçilik düzeylerinin Facebook eğitsel kullanım düzeylerini etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Sosyal ağlar, Facebook, Facebook'un eğitsel kullanımı, Bireysel yenilikçilik.

ABSTRACT

THE RELATIONSHIP BETWEEN LEARNERS' USE OF FACEBOOK AS A LEARNING ENVIRONMENT AND LEVELS OF INDIVIDUAL INNOVATIVENESS

Elif FIRAT KOÇ

Department of Distance Education

Anadolu University, Graduate School of Social Sciences, July 2019

Adviser: Assoc. Prof. Dr. İrem ERDEM AYDIN

The main goal of this study is to examine the relationship between learners' use of Facebook as a learning environment and levels of individual innovativeness. In the study, the findings related to learners' educational usage of Facebook were discussed in terms of their demographic information, internet and Facebook usage habits and levels of individual innovativeness. In the study, it is aim to reveal the correlations among the variants such as learners' levels of individual innovativeness, internet and Facebook usage habits and their educational Facebook usage. Learners' individual innovativeness level was explained by change resistance, opinion leadership, openness to experience, risk taking and learners' educational Facebook usage was clarified by communication, collaboration and resource sharing. Correlational survey model, one of the quantitative research models was used in the study. The sample of the study was composed of Bilecik Şeyh Edebali University 409 freshman year students. The data was collected with Facebook educational usage scale developed by Mazman (2009) and individual innovativeness scale developed by Hurt, Joseph and Cook (1977) and adapted by Kılıçer and Odabaşı (2010). SPSS statistics was used for the statistical analysis of the data. As a result of the study, it is found out that the level of individual innovativeness of the students is on average level. As another result of the study, according to individual innovativeness score the students composing the sample of the study are in the early majority category. Students' educational Facebook usage level is at good level. Correlation analysis showed that there is a positive relationship between individual innovativeness level and educational Facebook usage and its factors such as communication, collaboration, resource sharing and factors of Facebook educational usage scale. It was concluded that individual innovation levels of students affect education Facebook usage of the students.

Keywords: Social networking, Facebook, Educational use of Facebook, Individual Innovativeness.

ÖNSÖZ

Yüksek lisans tez döneminin başından sonuna hep destek olan, bu çalışmanın başlaması ve yürütülmesinde bilgi ve tecrübeleriyle ufku açan, akademik yönünün yanısıra koşulsuz desteği, sonsuz hoşgörü ve özverisiyle de hayran olduğum, bu zorlu sürecin manevi açıdan benim adıma kolaylaşması ve nihayet tamamlanmasında şüphesiz büyük rol sahibi olan değerli danışmanım sayın hocam Doç. Dr. İrem ERDEM AYDIN'a sonsuz teşekkürlerimi sunarım. İyi ki varsınız, iyi ki vardınız, var olun... Minnettarım.

Yüksek lisans ders döneminde öğrencisi olma şansına eriştiğim, tez savunma sınavı jüri heyetinde yer alarak değerli fikir ve önerileriyle yolumu aydınlatan kıymetli hocam Doç. Dr. sayın Hasan ÇALIŞKAN'a, yapıcı eleştirileri ve katkılarından ötürü Dr. Öğr. Üyesi sayın Kadriye UZUN hocama teşekkürlerimi sunarım.

Yüksek lisans ders döneminde bana katkı sağlayan tüm değerli hocalarıma da teşekkür bir borç bilirim.

Çalışmanın veri analizi aşamasında yardım ve desteğini esirgemeyen sevgili arkadaşım Öğr. Gör. Burcu Karafil'e teşekkür ediyorum.

Tanıştığımız günden bu yana hayatımın her karesinde olduğu gibi, tezimin tamamlanmasında da büyük desteği olan, üzerimdeki yükleri hafifleterek ilham veren cümleleriyle motivasyonumu yüksek tutmamı sağlayıp sürecin sonuna gelmemde bir diğer büyük role sahip olan vefalı yol arkadaşım, değerli eşime teşekkür ediyorum.

Ve son olarak bugünlere gelmemde büyük sabır, özveri ve fedakarlık gösteren her daim destekçim olan ve kardeşleri, evlatları olmaktan gurur duyduğum bana kendimi şanslı hissettiren kıymetli aileme ve “Nasılsın?” diye her soruşumda “Sen iyiysen ben de iyiyim” diye cevap veren sevgi dolu, fedakar babama şükranlarımı sunuyorum.

04/07/2019

ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ

Bu tezin bana ait, özgün bir çalışma olduğunu; çalışmamın hazırlık, veri toplama, analiz ve bilgilerin sunumu olmak üzere tüm aşamalarında bilimsel etik ilke ve kurallara uygun davrandığımı; bu çalışma kapsamında elde edilen tüm veri ve bilgiler için kaynak gösterdiğimi ve bu kaynaklara kaynakçada yer verdiğimi; bu çalışmamın Anadolu Üniversitesi tarafından kullanılan “bilimsel intihal tespit programı”yla tarandığını ve hiçbir şekilde “intihal içermediğini” beyan ederim. Herhangi bir zamanda, çalışmamla ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçları kabul ettiğimi bildiririm.

EEFFIRAT KOÇ

İÇİNDEKİLER

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI.....	iii
ÖZET	IV
ABSTRACT.....	VI
ÖNSÖZ.....	VII
ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ.....	VIII
İÇİNDEKİLER	IX
TABLolar DİZİNİ	Hata! Yer işareti tanımlanmamış.
ŞEKİLLER DİZİNİ.....	XIX
KISALTMALAR DİZİNİ	XIX
1. GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Amaç.....	7
1.3. Önem	Hata! Yer işareti tanımlanmamış.
1.4. Varsayımlar	10
1.5. Sınırlılıklar.....	10
1.6. Tanımlar.....	10
2. ALANYAZIN	Hata! Yer işareti tanımlanmamış.
2.1. Sosyal Ağ Siteleri.....	12
2.1.1. Sosyal ağ sitelerinin eğitim ortamlarında kullanımı	14
2.1.2. Facebook.....	18
2.1.2.1. Facebook'un eğitim ortamlarında kullanımı.....	19
2.1.2.1.1. Facebook'un eğitim alanında kullanımı ile ilgili yurtiçi ve yurt dışında yapılan çalışmalar.....	24
2.2. Yeniliklerin Yayılması Kuramı.....	28
2.2.1. Yenilik ve özellikleri	31
2.2.2. İletişim kanalları.....	34
2.2.3. Zaman.....	35
2.2.4. Sosyal sistem.....	355

2.2.5. Bireysel yenilikçilik	37
2.2.6. Yenilikçilik ve eğitim	40
2.2.7. Yeniliklerin yayılması ile ilgili yurtiçi ve yurt dışında yapılan çalışmalar.....	42
2	
3. YÖNTEM	46
3.1. Araştırmanın Modeli	46
3.2. Evren ve Örneklem	46
3.3. Veri Toplama Araçları	47
3.4. Verilerin Analizi	50
4. BULGULAR.....	512
4.1. Çalışma Grubuna Ait Betimsel Bulgular	522
4.2. Facebook Eğitsel Kullanım Ölçeğine İlişkin Bulgular.....	56
4.3. Bireysel Yenilikçilik Düzeyine İlişkin Bulgular	833
4.4. Facebook'un Öğrenme Sürecinde Kullanımı ile İlgili Temalar	1166
5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	1178
5.1. Sonuç	1188
5.2. Tartışma	12719
5.2.1. Katılımcıların yaş, cinsiyet, internet ve Facebook kullanma alışkanlıklarına ilişkin bulguların tartışılması.....	119
5.2.2. Katılımcıların tercih edilen eğitim değişkeni, Facebook'un öğrenme sürecini desteklemesi algısı ve Facebook'un eğitsel kullanımına ilişkin tutumlarına ait bulguların tartışılması.....	120
5.2.3. Katılımcıların bireysel yenilikçilik düzeylerine ilişkin bulguların tartışılması.....	122
5.2.4. Katılımcıların bireysel yenilikçilik düzeylerinin internet ve Facebook kullanım alışkanlıkları açısından farklılaşmasına ilişkin bulguların tartışılması.....	123
5.2.5. Katılımcıların Facebook eğitsel kullanım tutumlarının Facebook'un öğrenme sürecini desteklemesi algısı değişkeni açısından farklılaşmasına ilişkin bulguların tartışılması.....	124
5.2.6. Katılımcıların Facebook eğitsel kullanım tutumlarının bireysel yenilikçilik düzeyleri açısından farklılaşmasına bulguların tartışılması.....	126

5.3. Uygulayıcılara Öneriler.....	127
5.4. Araştırmacılara Öneriler.....	128
KAYNAKÇA.....	129
29	
EKLER	
ÖZGEÇMİŞ	

TABLÖLAR DİZİNİ

Sayfa

Tablo 3.3.1. Facebook Eğitsel Kullanım Ölçeği'nin Güvenirlik Katsayısı.....	47
Tablo 3.3.2. Bireysel Yenilikçilik Ölçeğinin Güvenirlik Katsayıları.....	48
Tablo 3.3.3. Bireysel Yenilikçilik Ölçeğinin Puan Aralıklarına Göre Düzey ve Kategorileri.....	49
Tablo 3.4.1. Facebook Eğitsel Kullanım Ölçeği Seçenekleri ile Puan Aralıkları.....	50
Tablo 3.4.2. Bireysel Yenilikçilik Ölçeği Seçenekleri ile Puan Aralıkları.....	51
Tablo 4.1.1. Öğrencilerin Cinsiyet ve Yaş Dağılımları.....	52
Tablo 4.1.2. Öğrencilerin İnternet Kullanma Durumuna İlişkin Dağılımları.....	53
Tablo 4.1.3. Öğrencilerin İnternet Kullanma Sıklığına İlişkin Dağılımları.....	53
Tablo 4.1.4. Öğrencilerin Facebook Kullanma Durumuna İlişkin Dağılımları.....	54
Tablo 4.1.5. Öğrencilerin Facebook Kullanma Sıklığına İlişkin Dağılımları.....	54
Tablo 4.1.6. Öğrencilerin Tercih Edilen Eğitim Şekline İlişkin Dağılımları.....	54
Tablo 4.1.7. Öğrencilerin Öğrenme Sürecinde Facebook Desteği Dağılımları.....	55
Tablo 4.1.8. Öğrencilerin Bireysel Yenilikçilik Düzeylerine Dağılımları.....	55
Tablo 4.1.9. Öğrencilerin Yenilikçilik Kategorilerine ilişkin Dağılımları.....	56
Tablo 4.2.1. Facebook Eğitsel Kullanım Ölçeği ve Faktörlerine İlişkin Puanların Ortalamaları ve Standart Sapmaları.....	56
Tablo 4.2.2. Facebook Eğitsel Kullanım Ölçeği Faktörleri Düzeylerinin Cinsiyete Göre Dağılımları.....	57
Tablo 4.2.3. Facebook Eğitsel Kullanım Ölçeği Faktörleri Düzeylerinin Yaşa Göre Dağılımları.....	57
Tablo 4.2.4. İnternet Kullanım Düzeyine Göre Facebook Eğitsel Kullanım Düzeyi ve Faktörleri Ortalamaları.....	58
Tablo 4.2.5. İnternet Kullanım Düzeyine Göre Facebook Eğitsel Kullanım Düzeyi ve Faktörleri ANOVA Sonuçları.....	58
Tablo 4.2.6. İnternet Kullanım Düzeyine Göre Facebook Eğitsel Kullanım Düzeyi İletişim Faktörü Ortalamaları.....	59

Tablo 4.2.7. İnternet Kullanım Düzeyine Göre Facebook Eğitsel Kullanım Düzeyi İletişim Faktörü ANOVA Sonuçları.....	59
Tablo 4.2.8. İnternet Kullanım Düzeyine Göre Facebook Eğitsel Kullanım Düzeyi İşbirliği Faktörü Ortalamaları.....	60
Tablo 4.2.9. İnternet Kullanım Düzeyine Göre Facebook Eğitsel Kullanım Düzeyi İşbirliği Faktörü ANOVA Sonuçları.....	60
Tablo 4.2.10. İnternet Kullanım Düzeyine Göre Facebook Eğitsel Kullanım Düzeyi Kaynak Paylaşımı Faktörü Ortalamaları.....	61
Tablo 4.2.11. İnternet Kullanım Düzeyine Göre Facebook Eğitsel Kullanım Düzeyi Kaynak Paylaşımı Faktörü ANOVA Sonuçları.....	61
Tablo 4.2.12. İnternet Kullanım Sıklığına Göre Facebook Eğitsel Kullanım Düzeyi ve Faktörleri Ortalamaları.....	62
Tablo 4.2.13. İnternet Kullanım Sıklığına Göre Facebook Eğitsel Kullanım Düzeyi ve Faktörleri ANOVA Sonuçları.....	62
Tablo 4.2.14. İnternet Kullanım Sıklığına Göre Facebook Eğitsel Kullanım Düzeyi İletişim Faktörü Ortalamaları.....	63
Tablo 4.2.15. İnternet Kullanım Sıklığına Göre Facebook Eğitsel Kullanım Düzeyi İletişim Faktörü ANOVA Sonuçları.....	63
Tablo 4.2.16. İnternet Kullanım Sıklığına Göre Facebook Eğitsel Kullanım Düzeyi İşbirliği Faktörü Ortalamaları.....	64
Tablo 4.2.17. İnternet Kullanım Sıklığına Göre Facebook Eğitsel Kullanım Düzeyi İşbirliği Faktörü ANOVA Sonuçları.....	64
Tablo 4.2.18. İnternet Kullanım Sıklığına Göre Facebook Eğitsel Kullanım Düzeyi Kaynak Paylaşımı Faktörü Ortalamaları.....	65
Tablo 4.2.19. İnternet Kullanım Sıklığına Göre Facebook Eğitsel Kullanım Düzeyi Kaynak Paylaşımı Faktörü ANOVA Sonuçları.....	65
Tablo 4.2.20. Facebook Kullanım Düzeyine Göre Facebook Eğitsel Kullanım Düzeyi ve Faktörleri Ortalamaları.....	66
Tablo 4.2.21. Facebook Kullanım Düzeyine Göre Facebook Eğitsel Kullanım Düzeyi ve Faktörleri ANOVA Sonuçları.....	66
Tablo 4.2.22. Facebook Kullanım Düzeyine Göre Facebook Eğitsel Kullanım Düzeyi İletişim Faktörü Ortalamaları.....	67
Tablo 4.2.23. Facebook Kullanım Düzeyine Göre Facebook Eğitsel Kullanım Düzeyi İletişim Faktörü ANOVA Sonuçları.....	67

Tablo 4.2.24. Facebook Kullanım Düzeyine Göre Facebook Eğitsel Kullanım Düzeyi İşbirliği Faktörü Ortalamaları.....	68
Tablo 4.2.25. Facebook Kullanım Düzeyine Göre Facebook Eğitsel Kullanım Düzeyi İşbirliği Faktörü ANOVA Sonuçları.....	68
Tablo 4.2.26. Facebook Kullanım Düzeyine Göre Facebook Eğitsel Kullanım Düzeyi Kaynak Paylaşımı Faktörü Ortalamaları.....	69
Tablo 4.2.27. Facebook Kullanım Düzeyine Göre Facebook Eğitsel Kullanım Düzeyi Kaynak Paylaşımı Faktörü ANOVA Sonuçları.....	69
Tablo 4.2.28. Facebook Kullanım Sıklığına Göre Facebook Eğitsel Kullanım Düzeyi ve Faktörleri Ortalamaları.....	70
Tablo 4.2.29. Facebook Kullanım Sıklığına Göre Facebook Eğitsel Kullanım Düzeyi ve Faktörleri ANOVA Sonuçları.....	70
Tablo 4.2.30. Facebook Kullanım Sıklığına Göre Facebook Eğitsel Kullanım Düzeyi İletişim Faktörü Ortalamaları.....	71
Tablo 4.2.31. Facebook Kullanım Sıklığına Göre Facebook Eğitsel Kullanım Düzeyi İletişim Faktörü ANOVA Sonuçları.....	71
Tablo 4.2.32. Facebook Kullanım Sıklığına Göre Facebook Eğitsel Kullanım Düzeyi İşbirliği Faktörü Ortalamaları.....	72
Tablo 4.2.33. Facebook Kullanım Sıklığına Göre Facebook Eğitsel Kullanım Düzeyi İşbirliği Faktörü ANOVA Sonuçları.....	72
Tablo 4.2.34. Facebook Kullanım Sıklığına Göre Facebook Eğitsel Kullanım Düzeyi Kaynak Paylaşımı Faktörü Ortalamaları.....	73
Tablo 4.2.35. Facebook Kullanım Sıklığına Göre Facebook Eğitsel Kullanım Düzeyi Kaynak Paylaşımı Faktörü ANOVA Sonuçları.....	73
Tablo 4.2.36. Etkili Bulunan Eğitim Şekline Göre Facebook Eğitsel Kullanım Düzeyi ve Faktörleri Ortalamaları.....	74
Tablo 4.2.37. Etkili Bulunan Eğitim Şekline Göre Facebook Eğitsel Kullanım Düzeyi ve Faktörleri ANOVA Sonuçları.....	74
Tablo 4.2.38. Etkili Bulunan Eğitim Şekline Göre Facebook Eğitsel Kullanım Düzeyi İletişim Faktörü Ortalamaları.....	75
Tablo 4.2.39. Etkili Bulunan Eğitim Şekline Göre Facebook Eğitsel Kullanım Düzeyi İletişim Faktörü ANOVA Sonuçları.....	75
Tablo 4.2.40. Etkili Bulunan Eğitim Şekline Göre Facebook Eğitsel Kullanım Düzeyi İşbirliği Faktörü Ortalamaları.....	76

Tablo 4.2.41. Etkili Bulunan Eğitim Şekline Göre Facebook Eğitsel Kullanım Düzeyi İşbirliği Faktörü ANOVA Sonuçları.....	76
Tablo 4.2.42. Etkili Bulunan Eğitim Şekline Göre Facebook Eğitsel Kullanım Düzeyi Kaynak Paylaşımı Faktörü Ortalamaları.....	77
Tablo 4.2.43. Etkili Bulunan Eğitim Şekline Göre Facebook Eğitsel Kullanım Düzeyi Kaynak Paylaşımı Faktörü ANOVA Sonuçları.....	77
Tablo 4.2.44. Facebook'un Öğrenme Sürecini Desteklemesi Algısına Göre Facebook Eğitsel Kullanım Düzeyi Faktörleri Ortalamaları.....	78
Tablo 4.2.45. Facebook'un Öğrenme Sürecini Desteklemesi Algısına Göre Facebook Eğitsel Kullanımı Faktörleri ANOVA Sonuçları.....	78
Tablo 4.2.46. Facebook'un Öğrenme Sürecini Desteklemesi Algısına Göre Facebook Eğitsel Kullanımı İletişim Faktörü Ortalamaları.....	79
Tablo 4.2.47. Facebook'un Öğrenme Sürecini Desteklemesi Algısına Göre Facebook Eğitsel Kullanım İletişim Faktörü ANOVA Sonuçları.....	79
Tablo 4.2.48. Facebook'un Öğrenme Sürecini Desteklemesi Algısına Göre Facebook Eğitsel Kullanımı İşbirliği Faktörü Ortalamaları.....	80
Tablo 4.2.49. Facebook'un Öğrenme Sürecini Desteklemesi Algısına Göre Facebook Eğitsel Kullanımı İşbirliği Faktörü ANOVA Sonuçları.....	81
Tablo 4.2.50. Facebook'un Öğrenme Sürecini Desteklemesi Algısına Göre Facebook Eğitsel Kullanım Düzeyi Kaynak Paylaşımı Faktörü Ortalamaları.....	81
Tablo 4.2.51. Facebook'un Öğrenme Sürecini Desteklemesi Algısına Göre Facebook Eğitsel Kullanımı Kaynak Paylaşımı Faktörü ANOVA Sonuçları.....	82
Tablo 4.3.1. Bireysel Yenilikçilik Ölçeği ve Faktörlerine İlişkin Puanların Ortalamaları ve Standart Sapmaları.....	83
Tablo 4.3.2. Bireysel Yenilikçilik Ölçeği Faktörleri Düzeylerinin Cinsiyete Göre Dağılımları.....	83
Tablo 4.3.3. Bireysel Yenilikçilik Ölçeği Faktörleri Düzeylerinin Yaşa Göre Dağılımları.....	84
Tablo 4.3.4. İnternet Kullanım Düzeyine Göre Bireysel Yenilikçilik Düzeyi ve Faktörleri Ortalamaları.....	84
Tablo 4.3.5. İnternet Kullanım Düzeyine Göre Bireysel Yenilikçilik Düzeyi ve Faktörleri ANOVA Sonuçları.....	85
Tablo 4.3.6. İnternet Kullanım Düzeyine Göre Bireysel Yenilikçilik Düzeyi Değişime Direnç Faktörü Ortalamaları.....	85

Tablo 4.3.7. İnternet Kullanım Düzeyine Göre Bireysel Yenilikçilik Düzeyi Değişime Direnç Faktörü ANOVA Sonuçları.....	86
Tablo 4.3.8. İnternet Kullanım Düzeyine Göre Bireysel Yenilikçilik Düzeyi Fikir Önderliği Faktörü Ortalamaları.....	86
Tablo 4.3.9. İnternet Kullanım Düzeyine Göre Bireysel Yenilikçilik Düzeyi Fikir Önderliği Faktörü ANOVA Sonuçları.....	87
Tablo 4.3.10. İnternet Kullanım Düzeyine Göre Bireysel Yenilikçilik Düzeyi Deneyime Açıklık Faktörü Ortalamaları.....	87
Tablo 4.3.11. İnternet Kullanım Düzeyine Göre Bireysel Yenilikçilik Düzeyi Deneyime Açıklık Faktörü ANOVA Sonuçları.....	88
Tablo 4.3.12. İnternet Kullanım Düzeyine Göre Bireysel Yenilikçilik Düzeyi Risk Alma Faktörü Ortalamaları.....	88
Tablo 4.3.13. İnternet Kullanım Düzeyine Göre Bireysel Yenilikçilik Düzeyi Risk Alma Faktörü ANOVA Sonuçları.....	89
Tablo 4.3.14. İnternet Kullanım Sıklığına Göre Bireysel Yenilikçilik Düzeyi ve Faktörleri Ortalamaları.....	89
Tablo 4.3.15. İnternet Kullanım Sıklığına Göre Bireysel Yenilikçilik Düzeyi ve Faktörleri ANOVA Sonuçları.....	90
Tablo 4.3.16. İnternet Kullanım Sıklığına Göre Bireysel Yenilikçilik Düzeyi Değişime Direnç Faktörü Ortalamaları.....	90
Tablo 4.3.17. İnternet Kullanım Sıklığına Göre Bireysel Yenilikçilik Düzeyi Değişime Direnç Faktörü ANOVA Sonuçları.....	91
Tablo 4.3.18. İnternet Kullanım Sıklığına Göre Bireysel Yenilikçilik Düzeyi Fikir Önderliği Faktörü Ortalamaları.....	91
Tablo 4.3.19. İnternet Kullanım Sıklığına Göre Bireysel Yenilikçilik Düzeyi Fikir Önderliği Faktörü ANOVA Sonuçları.....	92
Tablo 4.3.20. İnternet Kullanım Sıklığına Göre Bireysel Yenilikçilik Düzeyi Deneyime Açıklık Faktörü Ortalamaları.....	92
Tablo 4.3.21. İnternet Kullanım Sıklığına Göre Bireysel Yenilikçilik Düzeyi Deneyime Açıklık Faktörü ANOVA Sonuçları.....	93
Tablo 4.3.22. İnternet Kullanım Sıklığına Göre Bireysel Yenilikçilik Düzeyi Risk Alma Faktörü Ortalamaları.....	93
Tablo 4.3.23. İnternet Kullanım Sıklığına Göre Bireysel Yenilikçilik Düzeyi Risk Alma Faktörü ANOVA Sonuçları.....	94

Tablo 4.3.24. Facebook Kullanım Düzeyine Göre Bireysel Yenilikçilik Düzeyi ve Faktörleri Ortalamaları.....	94
Tablo 4.3.25. Facebook Kullanım Düzeyine Göre Bireysel Yenilikçilik Düzeyi ve Faktörleri ANOVA Sonuçları.....	95
Tablo 4.3.26. Facebook Kullanım Düzeyine Göre Bireysel Yenilikçilik Düzeyi Değişime Direnç Faktörü Ortalamaları.....	95
Tablo 4.3.27. Facebook Kullanım Düzeyine Göre Bireysel Yenilikçilik Düzeyi Değişime Direnç Faktörü ANOVA Sonuçları.....	96
Tablo 4.3.28. Facebook Kullanım Düzeyine Göre Bireysel Yenilikçilik Düzeyi Fikir Önderliği Faktörü Ortalamaları.....	96
Tablo 4.3.29. Facebook Kullanım Düzeyine Göre Bireysel Yenilikçilik Düzeyi Fikir Önderliği Faktörü ANOVA Sonuçları.....	97
Tablo 4.3.30. Facebook Kullanım Düzeyine Göre Bireysel Yenilikçilik Düzeyi Deneyime Açıklık Faktörü Ortalamaları.....	97
Tablo 4.3.31. Facebook Kullanım Düzeyine Göre Bireysel Yenilikçilik Düzeyi Deneyime Açıklık Faktörü ANOVA Sonuçları.....	98
Tablo 4.3.32. Facebook Kullanım Düzeyi Göre Bireysel Yenilikçilik Düzeyi Risk Alma Faktörü Ortalamaları.....	98
Tablo 4.3.33. Facebook Kullanım Düzeyine Göre Bireysel Yenilikçilik Düzeyi Risk Alma Faktörü ANOVA Sonuçları.....	99
Tablo 4.3.34. Facebook Kullanım Sıklığına Göre Bireysel Yenilikçilik Düzeyi ve Faktörleri Ortalamaları.....	99
Tablo 4.3.35. Facebook Kullanım Sıklığına Göre Bireysel Yenilikçilik Düzeyi ve Faktörleri ANOVA Sonuçları.....	100
Tablo 4.3.36. Facebook Kullanım Sıklığına Göre Bireysel Yenilikçilik Düzeyi Değişime Direnç Faktörü Ortalamaları.....	101
Tablo 4.3.37. Facebook Kullanım Sıklığına Göre Bireysel Yenilikçilik Düzeyi Değişime Direnç Faktörü ANOVA Sonuçları.....	101
Tablo 4.3.38. Facebook Kullanım Sıklığına Göre Bireysel Yenilikçilik Düzeyi Fikir Önderliği Faktörü Ortalamaları.....	102
Tablo 4.3.39. Facebook Kullanım Sıklığına Göre Bireysel Yenilikçilik Düzeyi Fikir Önderliği Faktörü ANOVA Sonuçları.....	102
Tablo 4.3.40. Facebook Kullanım Sıklığına Göre Bireysel Yenilikçilik Düzeyi Deneyime Açıklık Faktörü Ortalamaları.....	103

Tablo 4.3.41. Facebook Kullanım Sıklığına Göre Bireysel Yenilikçilik Düzeyi Deneyime Açıklık Faktörü ANOVA Sonuçları.....	103
Tablo 4.3.42. Facebook Kullanım Sıklığına Göre Bireysel Yenilikçilik Düzeyi Risk Alma Faktörü Ortalamaları.....	104
Tablo 4.3.43. Facebook Kullanım Sıklığına Göre Bireysel Yenilikçilik Düzeyi Risk Alma Faktörü ANOVA Sonuçları.....	104
Tablo 4.3.44. Etkili Bulunan Eğitim Şekline Göre Bireysel Yenilikçilik Düzeyi ve Faktörleri Ortalamaları.....	105
Tablo 4.3.45. Etkili Bulunan Eğitim Şekline Göre Bireysel Yenilikçilik Düzeyi ve Faktörleri ANOVA Sonuçları.....	105
Tablo 4.3.46. Etkili Bulunan Eğitim Şekline Göre Bireysel Yenilikçilik Düzeyi Değişime Direnç Faktörü Ortalamaları.....	106
Tablo 4.3.47. Etkili Bulunan Eğitim Şekline Göre Bireysel Yenilikçilik Düzeyi Değişime Direnç Faktörü ANOVA Sonuçları.....	106
Tablo 4.3.48. Etkili Bulunan Eğitim Şekline Göre Bireysel Yenilikçilik Düzeyi Fikir Önderliği Faktörü Ortalamaları.....	107
Tablo 4.3.49. Etkili Bulunan Eğitim Şekline Göre Bireysel Yenilikçilik Düzeyi Fikir Önderliği Faktörü ANOVA Sonuçları.....	107
Tablo 4.3.50. Etkili Bulunan Eğitim Şekline Göre Bireysel Yenilikçilik Düzeyi Deneyime Açıklık Faktörü Ortalamaları.....	108
Tablo 4.3.51. Etkili Bulunan Eğitim Şekline Göre Bireysel Yenilikçilik Düzeyi Deneyime Açıklık Faktörü ANOVA Sonuçları.....	108
Tablo 4.3.52. Etkili Bulunan Eğitim Şekline Göre Bireysel Yenilikçilik Düzeyi Risk Alma Faktörü Ortalamaları.....	109
Tablo 4.3.53. Etkili Bulunan Eğitim Şekline Göre Bireysel Yenilikçilik Düzeyi Risk Alma Faktörü ANOVA Sonuçları.....	109
Tablo 4.3.54. Facebook'un Öğrenme Sürecini Desteklemesi Algısına Göre Bireysel Yenilikçilik Düzeyi ve Faktörleri Ortalamaları.....	110
Tablo 4.3.55. Facebook'un Öğrenme Sürecini Desteklemesi Algısına Göre Bireysel Yenilikçilik Düzeyi vFaktörleri ANOVA Sonuçları.....	110
Tablo 4.3.56. Facebook'un Öğrenme Sürecini Desteklemesi Algısına Göre Bireysel Yenilikçilik Düzeyi Değişime Direnç Faktörü Ortalamaları.....	111
Tablo 4.3.57. Facebook'un Öğrenme Sürecini Desteklemesi Algısına Göre Bireysel Yenilikçilik Düzeyi Değişime Direnç Faktörü ANOVA Sonuçları.....	111

Tablo 4.3.58. Facebook'un Öğrenme Sürecini Desteklemesi Algısına Göre Bireysel Yenilikçilik Düzeyi Fikir Önderliği Faktörü Ortalamaları.....	112
Tablo 4.3.59. Facebook'un Öğrenme Sürecini Desteklemesi Algısına Göre Bireysel Yenilikçilik Düzeyi Fikir Önderliği Faktörü ANOVA Sonuçları.....	112
Tablo 4.3.60. Facebook'un Öğrenme Sürecini Desteklemesi Algısına Göre Bireysel Yenilikçilik Düzeyi Deneyime Açıklık Faktörü Ortalamaları.....	113
Tablo 4.3.61. Facebook'un Öğrenme Sürecini Desteklemesi Algısına Göre Bireysel Yenilikçilik Düzeyi Deneyime Açıklık Faktörü ANOVA Sonuçları.....	113
Tablo 4.3.62. Facebook'un Öğrenme Sürecini Desteklemesi Algısına Göre Bireysel Yenilikçilik Düzeyi Risk Alma Faktörü Ortalamaları.....	114
Tablo 4.3.63. Facebook'un Öğrenme Sürecini Desteklemesi Algısına Göre Bireysel Yenilikçilik Düzeyi Risk Alma Faktörü ANOVA Sonuçları.....	114
Tablo 4.3.64. Facebook Eğitsel Kullanım Düzeyleri ile Bireysel Yenilikçilik Düzeylerine İlişkin Korelasyon Analizi Sonuçları.....	115
Tablo 4.4.1. Öğrencilerin Facebook'un Öğrenme Sürecinde Kullanımına İlişkin Olumlu Görüşleri.....	116
Tablo 4.4.2. Öğrencilerin Facebook'un Öğrenme Sürecinde Kullanımına İlişkin Olumsuz Görüşleri.....	117

ŞEKİLLER DİZİNİ

Sayfa

Şekil 2.1. Yeniliklerin Yayılmasında S Eğrisi.....	30
--	----

KISALTMALAR DİZİNİ

AR-GE	: Araştırma ve Geliştirme
BECTA	: British Educational Communications and Technology Agency
BŞEÜ	: Bilecik Şeyh Edebali Üniversitesi
BYÖ	: Bireysel Yenilikçilik Ölçeği
FEKÖ	: Facebook Eğitsel Kullanım Ölçeği
ISTE	: International Society for Technology in Education
KAÇD	: Kitlesel Açık Çevrimiçi Dersler
TÜİK	: Türkiye İstatistik Kurumu
YÖK	: Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı

1. GİRİŞ

Bu bölümde çalışmanın sorunu, amacı, önemi, varsayımları, sınırlılıkları ve kavramlara ilişkin tanımlara yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Günümüzde etkileşimli teknolojilerin gelişmesiyle kullanım imkanlarının artarak yaygınlaşması, ağ bağlantısının internet kafelerden çıkıp evlerimize girerek daha kolay ulaşılabilir olması ve maliyetin azalması gibi nedenlerle sosyal yaşantımızdan, iş ortamımıza ve hatta eğitim hayatımıza kadar giren internet pek çok yeniliği de beraberinde getirmiştir.

Bilgi ve iletişim teknolojilerinin kullanımı yeni ve daha sosyal bir etkileşim paradigması ortaya çıkarmıştır. Buna göre geleneksel sınıf ortamlarında öğretmen merkezli monolog halinde gelişen, ders içeriğinin aktarımına dayalı öğretme-öğrenme ortamı; çeşitli formal/informal ortamlarda gerçekleşen öğrenci merkezli, öğrencilerin kendi aralarında ve öğretmenle iletişim ve etkileşimlerine dayalı, öğrencilerin de öğrenme-öğretme sürecine etkin katılımda bulunduğu bir öğrenme-öğretme ortamına dönüşmüştür. Bu paradigma (Boyd ve Ellison, 2008:210) etkileşimin gerçekleşme ve bilginin paylaşılma şeklini dramatik biçimde değiştirmiştir.

Son dönemlerde yaşanan teknolojik gelişme ve değişmelerin iletişim sürecini aracılı hale getirmesi birey ve toplum bazında gerçekleşen iletişimin yapısını da değiştirmiş; bu değişimlerin neticesinde bireylerin günlük iletişim biçimlerinde de bir takım değişimler meydana gelirken; bireyler siyasal, toplumsal ve sosyal anlamda içerik üretme ve içeriğe katkıda bulunma imkanı elde etmişlerdir (Erdem Aydın, 2016). Sosyal ağların ortaya çıkmasından önce de ortak ilgileri olan insanları biraraya getiren ağ tabanlı toplulukların varlığından söz etmek mümkün olduğundan, web'in salt içerik aktarıcısı olmaktan çıkıp "okunabilir/yazılabilir" hale gelmesi yeni bir durum değildir (Ajjan ve Hartshorne: 2008). Bununla birlikte sosyal ağların içeriğin düzenlenmesi ve değiştirilmesine imkan tanıyan "açıklık" özelliği, kullanıcıların bu platformlarda yalnızca içerik üretmekle kalmayıp platformları daha fazla benimsemesini de sağlamıştır (Alexander, 2006).

Tüik 2018 verilerine göre, Türkiye genelinde internet erişim imkânına sahip hanelerin oranı 2018 yılı Nisan ayında %83,8 olmuştur. Bu oran 2017 yılının aynı ayında %80,7 idi. 16-24 yaş aralığındaki internet kullanıcılarının oranı %90,7 iken, 25-34 yaş

aralığındaki kullanıcı oranı %90,1'tir. Bu oranlar 2017'de sırasıyla %87,2 ve %85,7 olmuştur. İnternet kullanan bireylerin interneti kişisel kullanma amaçlarına bakıldığında, kullanıcılar %84,1 gibi bir oranla en çok sosyal medyayı kullanmak için internete girmektedirler.

“We are social” pazarlama ajansının (2018) hazırladığı rapora göre, Türkiye’de toplamda 51 milyon aktif sosyal medya hesabı bulunmaktadır ki bu da nüfusun %63’ünün sosyal medya hesabı bulunduğunu ortaya koymaktadır. Akıllı telefon kullanımının yaygınlaşması ile birlikte sosyal ağların ve internetin mobil üzerinden kullanımı da artmıştır. Rapora göre Türkiye’de sosyal medya kullanıcılarının %54’lük bir oranla 44 milyonu mobil bağlantı kullanarak internete giriş yapmaktadır. 2017 ile karşılaştırıldığında, aktif internet kullanıcısının %13, aktif sosyal medya kullancısının ise %6 arttığını görmekteyiz. Ülke olarak günde ortalama 7 saati internette, bunun 2 saat 48 dakikasını da sosyal medyada geçirmekteyiz. En çok kullandığımız sosyal ağlara bakıldığında ilk üç sırayı Youtube, Facebook ve Instagram almakta ve bu üçlüyü Twitter, Google Plus ve LinkedIn takip etmektedir. Tüik Hane Halkı Bilişim Teknolojileri Kullanım Araştırması (2018) sonuçlarına göre; bilgisayar ve internet kullanım oranları 2018 yılı Nisan ayında 16-74 yaş grubundaki bireylerde sırasıyla %59,6 ve %72,9 olmuştur. Bu oranlar erkeklerde %68,6 ve % 80,4 iken, kadınlarda %45,6 ve %46,1’dir. Bilgisayar ve internet kullanım oranları, 2017 yılında %56,6 ve % 66,8 olmuştur. Ayrıca sosyal medya kullanıcı sayısı 2017 yılına göre % 6 artmıştır.

Bahsi geçen istatistik verileri incelendiğinde, tüm dünyada ve ülkemizde internet ve sosyal ağ kullanımının her geçen gün arttığı anlaşılmaktadır. Özellikle günümüz üniversite öğrencileri iletişim şekilleri, işbirliğine dayalı çalışma biçimleri ve öğrenme stilleriyle kendilerinden önceki nesilden farklılaşmakta; teknolojinin hayatlarında vazgeçilmez olmasının yanısıra yoğun bir şekilde sosyal ağ platformlarını kullanmaktadırlar (Tapscott, 2009). Araştırmacılar buradan yola çıkarak öğrenciler arasında işbirliğine dayalı öğrenme deneyimlerini zenginleştiren, katılım ve kavramayı geliştiren sosyal ağların potansiyel olarak eğitsel bir değer ifade ettiğini ileri sürmektedirler (Goodband vd., 2012).

Güncel veriler değerlendirildiğinde hemen her kademeden eğitim kurumunda öğrenim gören öğrenci profili, çeşitli teknolojik olanaklarla donatılmış bir ortamda doğmuş ve bu olanakları optimum düzeyde kullanabilen “dijital yerliler” adı verilen bireylerden oluşmaktadır. “İnternet kuşağı” olarak da ifade edilen bu bireylerin bir kısmı

ise üniversiteden mezun olup öğretmenlik mesleğine başlamış olduğundan sosyal ağ sitesi kullanıcısı olan öğretmen sayısı da her geçen gün artmaktadır (Hart ve Steinbrecher, 2011). Dolayısıyla sosyal ağ siteleri kullanımına teorik ve pratik olarak hakim sayılabilecek, teknolojiyle iç içe ve eğitimde teknoloji kullanımına karşı önyargısı bulunmadığı varsayılan dijital yerlilerden oluşan eğitimci ve öğrenci grubunun aynı eğitim sistemi düzleminde olması sosyal ağların eğitsel bağlamda kullanılma potansiyelini artırmaktadır.

Ayrıca teknolojinin hızla gelişmesi de çeşitli teknolojik imkanların öğrenme amaçlı kullanılma potansiyeli üzerinde düşündürmektedir. Öğrenme yönetim sistemleri (ÖYS), sanal sınıflar, kitlesel açık çevrimiçi dersler (KAÇD) ve oyunlar gibi bir dizi çok unsurlu araçları da bünyesinde barındıran çok sayıda teknoloji destekli imkanın gelişmesinin yanı sıra sosyal ağ sitelerinin de işe koşulması gerek pedagojik gerekse teknik açıdan eğitimcilerin seçeneklerini artırmıştır (Raspovic vd., 2017).

21. Yüzyıl Öğrenme Ortaklığı Projesi'ne göre, öğrenciler başarılı olabilmek için bilgi teknolojileri, medya ve teknoloji becerilerinde yetkinlik kazanmalıdırlar. Bireylerin aradığı bilgiyi diğerleri arasından süzerek seçebilmesi, edindiği bilgiyi yorumlayabilmesi ve edindiği sonuçlarla yeni bilgi üretilmesine imkan tanıyan yaratıcılık, eleştirel düşünme ve problem çözme gibi “21. yüzyıl öğrenme becerileri” olarak adlandırılan kazanımları edinmeleri gerekmektedir (21. Yüzyıl Öğrenme Ortaklığı Projesi, 2015). Ayrıca her öğrencinin kendine özgü öğrenme stili bulunmaktadır ve öğretmenler öğrencilerinin öğrenme ihtiyaçlarını karşılayabilmek için öğretim stillerini çeşitlendirmelidirler ki bunun yolu teknoloji kullanımıyla ilgili güncel gelişmeleri takip etmek ve teknolojinin sınıf dışında nasıl kullanıldığını bilmekten geçmektedir (Altenbach, 2016).

Sosyal ağların hızlı ve büyük gelişimi, bilimsel anlamda ilgi odağı olmasına sebep olmuş, bu platformların öğrenme-öğretme sürecinde kullanımını konu edinen ve kapsamı hızla büyüyen bir literatür oluşmuştur (Hollyhead vd., 2012; Jaijairam, 2012; McEwan, 2012; Rambe, 2012; Wang vd., 2014). Yapılan çalışmalar sosyal ağ siteleri arasından tüm dünyada ve ülkemizde, birey bazında en çok kullanılan sosyal ağ platformu olan Facebook kullanımının öğrenci popülasyonu bazında da yaygınlığını ortaya koymuş (Connell, 2009; Hoyer vd., 2010; Smith ve Caruso, 2010) ve Facebook özelinde sosyal ağ sitelerinin eğitsel bağlamda kullanımıyla ilgili bir takım araştırmalar yapılmıştır (Estus, 2010; Madge vd., 2009; Selwyn, 2009; Mazman, 2009; Saykılı, 2014).

Facebook bir çok öğrencinin aileleri ve arkadaşları ile sosyalleşmek ve iletişim kurmak amacıyla kullandığı sosyal ağ sitelerinden biridir. Facebook'un eğitsel kullanımıyla ilgili yapılan araştırmalar, platformun bir çok öğrenci tarafından eğitsel amaçlarla da kullanıldığını göstermiştir (Fewkes ve McCabe 2012; Madge vd., 2009; Vivian vd., 2014; Whittaker vd., 2014; Harris ve Rea, 2009; Subrahmanyam vd., 2008; Hargittai, 2007; Acquisti ve Gross, 2006; Debatin vd., 2009). Öğrenciler Facebook'un eğitsel bağlamda kullanımına dair çekincesiz bir tavır sergilerken, formal olarak uygulamaya konmasıyla ilgili dikkate değer bir ilerleme kaydedilememiş ve öğretim elemanlarının çoğunun Facebook'u bu türden bir bağlamda kullanmaya hazır olmadıkları görülmüştür (Moghavvemi vd., 2017). Bu anlamda, geleneksel öğretim tarzıyla yetişmiş ve öğrencilerini de bu yöntemle yetiştirmekte olan önceki kuşakların üyesi ve hala eğitim sisteminde yer alan öğretmenlerin varlığı göz ardı edilmemelidir. Teknolojik imkanların uygun şekilde eğitime entegre edilebilmesi için okul idarecilerinin özellikle "dijital göçmenler" olarak tanımlanan, teknolojik olanaklardan yoksun bir ortamda ve dönemde doğmuş, sonradan bir şekilde teknolojik cihazları kullanmak zorunda kalmış bireylerden oluşan söz konusu öğretmenlerin eğitsel teknolojinin kullanımı bağlamında bir eğitime tabi tutulmaları, sadece teknolojik beceri geliştirme yönüyle faydalı olmakla kalmayıp teknolojinin eğitime entegre edilmesiyle ilgili endişelerini de azaltacağı öne sürülmektedir (Arabacı ve Polat, 2013; Van-Vooren ve Bess, 2013).

Sosyal ağ siteleri eğitsel kullanımının yanında etkili bir iletişim aracı olarak da yüksek öğretim kurumlarının ilgisini çekmektedir. Sosyal ağ kullanımı, iletişim kurma ve bilgiyi iletmenin yeni yollarından biri haline gelmiş, böylelikle öğretim elemanları öğrencilerin Facebook kullanımlarına ve her yönüyle akademik deneyimlerini geliştirmelerine katkı sağlama imkanı elde etmişlerdir (Junco, 2012; Prescott, 2015). Hanny ve Fretwell (2010) yakın gelecekte üniversite öğrencilerinin akademik personelle olan iletişimlerinde sosyal ağları kullanma eğiliminde olacaklarını ve hatta bunu özellikle talep edecekleri öngörmektedirler (Prescott, 2015).

Günümüz bilgi çağında öğrencilerin başarılı olabilmeleri için mutlak suretle geliştirmeleri gerektiği düşünülen üst düzey beceri ve öğrenme eğilimlerini ifade eden 21. Yüzyıl öğrenme becerileri, "öğrenme ve yenilikçilik", "dijital okuryazarlık" ve "kariyer ve yaşam" şeklinde faktörlerden oluşmaktadır. Özellikle "öğrenme ve yenilikçilik" boyutu "eleştirel düşünme ve problem çözme, yaratıcılık ve yenilikçilik,

işbirliği yapma ve iletişim kurma” gibi alt başlıklarla eğitim ortamlarında yeniliklerin ve yenilikçi çabaların önemini ortaya koymaktadır.

Eğitimde program geliştirme çalışmalarına benzer şekilde, yeniliğin benimsenmesi çalışmaları da bireysel çabalardan öteye geçerek daha merkezi ve daha güdümlü bir uyum süreci geçirmeye başlamış (Hannan ve Silver, 2000), dolayısıyla eğitsel değişimi desteklemek için sektör dışından yeniliklere olan ihtiyaç da artmıştır (Fullan, 2001). Eğitim alanında yapılması öngörülen bu değişikliklerin gelişmeye imkan vermesi için kurumlar bazında yenilikçi öğretme ve öğrenme uygulamalarının yayılması ve benimsenmesi gerektiğinden; eğitsel gelişim birimleri daha stratejik çözümlerle yenilik planlamasını desteklemekte ve eğitim sektörünün diğer bileşenlerine önderlik etmektedirler (Smith, 2012). Ayrıca bir çok eğitim uzmanı, kendilerini öğretme ve öğrenme sürecindeki yenilikleri teşvik etme noktasında tamamen ya da kısmen sorumlu hissetmektedir (Gosling, 2009:13).

Drent ve Meelissen (2008), öğrenme sürecinde bilgi-iletişim teknolojilerinin bir yenilik olarak kullanımında bireysel girişimciliğin öneminin altını çizmektedir. Eğitim düzeyi ve değişken karakter yapısı, bireylerin bakış açısını genişleterek onları yeni fikirlerle, yeni yaşam tarzlarına ve yeni ürünlere daha açık hale getirdiğinden yenilikçilik ile olumlu yönde ilişkilidir (Tellis vd., 2009). Yapılan araştırmalara göre, ilgili ürünlere dair daha öncesinde deneyim sahibi olmak yeniliğin daha erken benimseneceğine dair bir göstergeyken (Gatignon ve Robertson, 1991), bilgi teknolojileri alanında yapılan bir çok çalışma bilgisayar kullanımında eski deneyimlerin teknoloji kabul derecesini etkilediğini göstermiştir (Venkatesh, 2000). Ayrıca, herhangi bir deneyim ya da formal eğitime tabi tutulmaksızın, ortamda bir başkasının teknoloji kullanımına tanık olunması da yeni teknolojilerin benimsenmesinde bireysel yenilikçilik düzeyini etkilemektedir (Noah, Hamza ve Abdullah, 2016).

Agarwal ve Prasad’e göre (1998) bireysel yenilikçilik düzeyleri yüksek olan bireyler görece yarar ve kullanım kolaylığını kolaylıkla farkettilerinden, yeni bilgi teknolojisini kullanmak için daha heveslidirler. Benimseme kararlarında ise genel farklılıklar çok önemliyken, benimsemenin bireysel değerlendirmesi ve benimsemenin sonuçlarının değeri kullanım amaçlarını etkilemesi yönüyle oldukça önemlidir.

Facebook’un eğitsel bağlamda kullanımını araştıran birçok çalışma Facebook’un kullanım sıklığı ve Facebook aracılığıyla sosyalleşme (Moreno vd., 2012) gibi konulara odaklanmış, son bir kaç yıldır öğrencilerin Facebook’u öğrenme aracı olarak kullanma

eğilimlerini etkileyen faktörler üzerinde çalışılmaya başlanmıştır. Facebook'un eğitsel bağlamda kullanımı ile ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde, Facebook'u eğitsel bağlamda bir yenilik olarak değerlendiren ve bu bağlamda benimsenmesinin öğrencilerin bireysel yenilikçilik düzeyleri ile ilişkisini inceleyen çalışma sayısı çok azdır. Bu çalışma bir yenilik olarak Facebook özelinde sosyal ağların eğitsel kullanımının çeşitli demografik değişkenlerle birlikte öğrencilerin bireysel yenilikçilik düzeylerine göre benimsenme düzeyini incelenmektedir. Bir sosyalleşme, eğlenceli vakit geçirme ve iletişim aracı olarak herkesin kullanımına sunulduğu tarihten bu yana kullanıcı sayısı, kullanım yoğunluğu ve benimsenme hızıyla Türkiye'de ve dünyada en fazla kullanılan sosyal ağ olma özelliğini koruyan Facebook'un eğitsel bağlamda kullanıldığı takdirde benzer bir benimsenme ivmesi yakalama olasılığı ve bu olasılığı artırabilecek unsur ve değişkenlerin ortaya konulması bu çalışmanın yapılmasında motivasyon faktörü olmuştur.

1.2. Amaç

Bir öğrenme ortamı olarak Facebook kullanımının öğrenenlerin bireysel yenilikçilik düzeyleri ile ilişkisini incelemek üzere Bilecik Şeyh Edebali Üniversitesi 2015-2016 eğitim-öğretim yılı 1. Sınıf öğrencileriyle yapılan bu çalışma kapsamında aşağıdaki alt amaçlara ve sorulara yanıt aranmıştır.

1. BŞEÜ öğrenenlerinin Facebook'un eğitsel kullanımına ilişkin tutumları

- faktör (iletişim, işbirliği, kaynak paylaşımı ve Facebook eğitsel kullanım toplam) bazında nasıldır?
- yaş ve cinsiyet açısından nasıldır?
- internet ve Facebook kullanma alışkanlıkları açısından nasıldır?
- tercih edilen eğitim değişkeni açısından nasıldır?
- Facebook'un öğrenme süreçlerini desteklemesi algısı açısından nasıldır?

2. BŞEÜ öğrenenlerinin bireysel yenilikçilik düzeyleri

- faktör (değişime direnç, fikir önderliği, deneyime açıklık, risk alma, bireysel yenilikçilik toplam) bazında nasıldır?
- yaş ve cinsiyet açısından nasıldır?
- internet ve Facebook kullanma alışkanlıkları açısından nasıldır?
- tercih edilen eğitim değişkeni açısından nasıldır?
- Facebook'un öğrenme süreçlerini desteklemesi algısı açısından nasıldır?

3. BŞEÜ öğrenenlerinin Facebook'un öğrenme sürecinde kullanılmasına ilişkin görüşleri nelerdir?
4. BŞEÜ öğrenenlerinin Facebook'un eğitsel kullanımına ilişkin tutumları ile bireysel yenilikçilik düzeyleri arasında nasıl bir ilişki vardır?

1.3. Önem

2000 yılı ve sonrasında doğan, “milenyum nesli” olarak da ifade edilen günümüz gençleri bilgi teknolojileriyle yetişmişlerdir; bu nedenle yetenekleri, tutumları, beklentileri ve öğrenme stilleri kendilerinden önceki kuşaktan farklıdır. Öğrenme zamanlarını nerede ve nasıl (çevrimiçi ortamlar, özel, kamusal ya da evde eğitim seçenekleri vb.) kullanacaklarına dair bir önceki kuşaktaki akranlarından daha fazla seçeneğe sahip olan “dijital yerliler” öğrenme ve çalışma süreçlerini daha eğlenceli bir deneyim haline getiren teknolojiyle daha çok ilgilenmektedirler. “İnternet kuşağı” üyesi bu bireylerin karakteristik özellikleri, beklentileri, öğrenme stilleri ve “teknoloji meraklısı” olmaları yeni öğretme-öğrenme yaklaşımlarıyla öğrencilerin dikkatini yüksek tutmaya çalışan eğitimciler arasında sıkça konuşulan bir konu haline gelmiştir (Moghavvemi vd., 2017).

Uluslararası Eğitim Teknolojileri Derneği'nin (ISTE) belirlemiş olduğu öğrenci standartları da dijital çağın gerektirdiği niteliklerin kazandırılmasına yönelik olarak yeniden düzenlenmiştir. Öğrencilerin bilgiyi kullanabilme ve değerlendirebilmek için dijital araçları kullanmaları; iletişim kurma, işbirliğine dayalı çalışma ve yeniliklere açık olmak için dijital medyayı kullanmaları; eleştirel düşünme becerileri kazanmanın yanı sıra bilişim teknolojileri okuryazarı olmaları da oldukça önemlidir (ISTE, 2017).

Garrison (2011) salt içerik aktaran, tek yönlü iletişimden ibaret, öğrencinin öğrenme sürecine müdahil olamadığı, pasif şekilde bilginin alıcısı olduğu teknik, yöntem ya da teknolojilere karşı çıkmakta, bu türden ortamların işbirliği, etkin katılım, etkili iletişim gibi öğrenme kalitesini artırabileceği düşünülen niteliklerden yoksun olduğunu ileri sürmektedir. Eğitimde bilgi ve iletişim teknolojilerinin “bilgi yayma” amacıyla kullanılmasına karşı çıkan Garrison (2011:6), eğitsel amaçla internette sörf yapmanın kütüphanenin koridorlarında dolaşmaktan farklı olmadığını, bilgi erişimi sağlıyor olmasının herhangi bir tekniği ya da aracı “iyi” veya “etkili” hale getirmediğini savunmaktadır. Buna göre bir öğrenme ortamının “etkili” olarak nitelendirilebilmesi için öğrenci merkezli, bilgi merkezli, değerlendirme merkezli ve toplum merkezli olması

gerekmektedir (Bransford ve Schwartz., 1999). Bu gerekliliklere ilave olarak; gelişen teknoloji, değişen öğrenci profili ve dönüşen iletişim şekli (Nehls ve Livengood, 2018) yenilikçi ağ tabanlı teknolojilerin öğrenme bağlamına entegre edilmesini zorunlu kılmıştır (Pilli, 2015).

Kullanıcılarına sunduğu imkanlar ve birçok teknik özelliği ile 21. yüzyıl becerilerine atıfta bulunan sosyal ağlar, öğrenme ve öğretme süreçlerinde potansiyel açıdan faydalı, yenilikçi araçlar olarak karşımıza çıkmaktadır (Donlan, 2014). Öğretme-öğrenme süreçlerinin olumlu çıktılarına katkıda bulunan sosyal ağlar (Cuesta vd., 2015) akran geribildirimi, kaynak paylaşımı, işbirliğine dayalı çalışma gibi eğitim teknolojileri alanında formal olarak kullanılabilecek bir çok etkileşim temelli uygulamayı bünyesinde barındırmaktadır (Mason, 2006). Maloney (2007) yaptığı çalışmada sosyal ağ platformlarının öğrencilere işbirliğine dayalı ortamlar sunmanın yanında, iletişimlerini de güçlendiren ağ temelli ortamlar olduğunu vurgulayarak, öğrencilerin bu ortamlarda arkadaşlarıyla ders gibi ortak bir noktada buluşup diyalog kurarak ilgileri doğrultusunda vakit geçirmeyi sevdiklerini belirtmiştir (Whittaker vd., 2014).

Sosyal ağların eğitim ortamlarına entegre edilmesiyle geleneksel eğitim sistemindeki öğretme-öğrenme sürecine hakim olan fazla didaktik, kontrolcü tavır daha esnek bir ortamda gelişen çift yönlü bir iletişim ile hafifletilmektedir (Barczyk ve Duncan, 2012). Buradan yola çıkarak, geleneksel öğretme-öğrenme sürecindeki öğretmen merkezli monolog halinin sosyal ağlarda yerini öğretmen-öğrenci, öğrenci-öğrenci yönünde gelişen diyaloga bırakması sosyal ağların katılımcı öğrenmeyi desteklediğini ortaya koymaktadır.

Katılımcı bağlamda gelişen biçimsel olmayan öğrenmeler, biçimsel öğrenme ortamlarında öğrenci katılımını artırmak için önemli imkanlar sunmaktadır. Bugeja'ya göre (2006:1) sosyal ağlar öğrencilerin kendi öğrenmeleri ile ilgili eleştirel düşüncelerini geliştiren öğrenme süreçlerine aktif katılım imkanı sağlamaktadır. Önceleri eğitim ortamlarında informal olarak kullanılan sosyal ağ siteleri, mobil ve etkileşimli doğasından ötürü öğrenciler, öğretim elemanları ve okul idarecileri tarafından formal olarak onaylanma durumuna gelmiştir (Aviles ve Eastman, 2012; Tess, 2013; Voorn ve Kommers, 2013; Wang vd., 2012). Bu durum fırsata dönüştürülerek gençlerin iletişim teknolojileriyle ilgili deneyimleri eğitimciler tarafından pedagojik ortamlara taşınarak eğitsel içeriklerde kullanılmalı ve okullardaki öğrenme amaçlarını gerçekleştirmek üzere işe koşulmalıdır (Bull vd., 2008:106; Greenhow vd., 2009).

Sosyal ağ sitelerinin öğrenciler için bir dikkat dağıtıcı olup olmadığı sorusu ve öğrencilerin akademik başarılarını olumsuz yönde etkileme olasılığı gibi endişelere rağmen (Ivala ve Gachago, 2012; Jacobsen ve Forste, 2011) eğitimciler öğrencilerin iletişim biçimlerinde meydana gelen bu köklü dönüşümün, öğretmenleri yenilikçi öğretim metodları tasarlayarak öğrenme çıktılarını zenginleştirmeleri için teşvik etmektedir. Eğitimcilerin sosyal ağ sitelerinin öğretme-öğrenme sürecine entegre edilmesi ve öğrencilerin bu tür ortamlara katılım istekliliğini anlama yönündeki çabaları önemli ölçüde artmıştır (Niu, 2019).

Sosyal ağ sitelerinin öğretme-öğrenme sürecine dahil edilmesi öğrenciler arasındaki ilişkileri ve öğretmen güvenilirliğini artırmanın yanısıra (Blattner ve Fiori, 2009), öğretmenleri kendi öğretme stillerini daha etkili hale getirmeleri için motive edebilir. Bu nedenle öğretmenlere gerekli pedagojik ve teknolojik becerilerin kazandırılması ve uygun teknik alt yapının hazır bulundurulması bu platformların öğrenme-öğretme sürecine entegre edilmeleri adına oldukça önemlidir (Bynum, 2011). Yüksek popülaritesi nedeniyle Facebook, sosyal ağ sitelerinden öğretim amaçlı faydalanmak isteyen eğitimciler için en fazla tercih edilen platform olmanın yanısıra öğretim yöntem ve tekniklerini de dönüştürmektedir (Shaltry vd., 2013). Yapılan araştırmalara göre eğitimciler, Facebook'un öğrenme çıktılarını zenginleştirebileceğini, akranları ve öğretmenleriyle olan etkileşimlerini artıracığını, yazma becerilerini geliştirebileceğini ve kendi ders kazanımları ile ilgili bireysel doyum elde edebileceklerini düşünmektedirler (Tess, 2013; Prescott, 2014).

Facebook çeşitli alanlardaki bir çok araştırmacının dikkatini çekmektedir. Bu araştırmalar; pazarlama, bağımlılık, kimlik sunumu ve mahremiyet gibi konular üzerine yoğunlaşmıştır (Şumuer vd., 2014). Facebook'un eğitim ortamlarında kullanımına ilişkin çalışmaların çoğu yükseköğretim öğrencilerinin Facebook kullanımını konu almaktadır (Ellison vd., 2007; Kirschner ve Karpinski 2010; Lewis vd., 2008; Sheldon 2008). Bazı araştırmalar ise (Prescott vd.2015; Mazman 2009, Saykılı, 2014, Gonzales, 2016; Selwyn, 2009; Wang vd. 2012) Facebook'un eğitsel potansiyeline değinmektedir (Şumuer vd., 2014).

Çoğu çalışmada, Facebook özellikle bir öğrenme yönetim sistemi (ÖYS) olarak kullanılmaktadır. Bu çalışmalar Facebook'un öğrenme yönetim sistemlerinde etkin bir rol oynayabileceğini göstermiştir (Maleko vd., 2013; Meishar-Tal vd.,2012; Aeen ve Dalsgaard, 2015). Facebook'un ÖYS olarak kullanılmasının; duyuru yapmak, kaynak

paylaşmak, çevrimiçi tartışmaları yürütmek ve haftalık etkinlikleri düzenlemek gibi aktivitelere imkan tanıyacağı düşünülmektedir (Wang vd., 2012).

Bu çalışma bir eğitim ortamı olarak Facebook kullanımının öğrenenlerin bireysel yenilikçilik düzeyi ile ilişkisini ortaya koyarak alanında yapılmış az sayıda çalışmayı destekleyip yeni çalışmaların yapılmasına yardımcı olması açısından önemlidir. Ayrıca bu çalışma Facebook'un bir sosyal ağ sitesi olarak eğitim bağlamına oturtulmasının ötesine geçerek geleneksel eğitim ortamlarına "yeni" bir alternatif olarak sunulması, çeşitli ağ tabanlı eğitim ortamları kategorisinde bir "yenilik" olma özelliği ve bu her yönüyle "yenilikçi" algılanabilecek ortamın öğrencilerin bireysel yenilikçilik düzeyinde bulunduğu karşılığı ortaya koyarak öğrenci merkezli yenilikçi eğitim uygulamalarının tasarlanması açısından da önem arz etmektedir.

1.4. Varsayımlar

1. Facebook sosyal ağ sitesinin etkili bir iletişim aracı olduğu kadar potansiyel bir öğrenme-öğretme ortamı olduğu varsayılmıştır.
2. Araştırma için kullanılan ölçeklerin, örnekleme oluşturan öğrencilerin bireysel yenilikçilik düzeyleri ile Facebook'un Eğitsel Kullanımına ilişkin tutumlarını belirleyecek nitelikte ve yeterlilikte bir ölçme aracı olduğu varsayılmıştır.

1.5. Sınırlılıklar

Bu çalışma 2015-2016 akademik yılı bahar döneminde Bilecik Şeyh Edebali Üniversitesi Pazaryeri Meslek Yüksekokulu, Mühendislik Fakültesi ve Sağlık Yüksekokulu birimlerinde öğrenim gören 409 adet 1. Sınıf öğrencisiyle sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Bireysel Yenilikçilik: Kişilerin bireysel olarak yenilikleri arayıp bulma arzusudur.

Dijital Çelişki: Ağ tabanlı araçları günlük hayatta yaygın biçimde kullandığımız halde bu araçların eğitsel potansiyelinden bihaber olma durumudur.

Dijital Göçmenler: Bilgisayar, internet ve diğer teknolojik imkanlardan yoksun bir ortamda doğup büyüdüğü halde sonradan kullanmak zorunda kalmış bireylerdir.

Dijital Okuryazarlık: Dijital teknolojileri kullanarak mevcut bilgiye ulaşma ve bu bilgileri etkili bir şekilde kullanarak bilgi üretme becerisi olarak tanımlanabilir.

Dijital Yerliler: Bilgisayar, internet ve diğer teknolojik imkanlarla donatılmış bir ortamda doğan ve büyüyen günümüz genç yetişkinlerini oluşturan 15-24 yaş grubudur.

Olumlu aktarma: Bir alanda öğrenilmiş bilgi ve becerilerin bir başka alandaki bilgi ve becerilerin öğrenilmesini desteklemesi ve kolaylaştırması durumudur.

Sosyal Ağ Siteleri: Sınırları belli bir sistem içinde kullanıcı bilgilerinin diğer kullanıcılara açık veya yarı açık olduğu, sistem içerisinde bağlantılı bulunan kullanıcıların listelendiği ve bunlar arasında paylaşımın olduğu web tabanlı hizmetler olarak tanımlanmaktadır (Boyd ve Ellison, 2007).

21. yüzyıl Öğrenme Becerileri: Öğrencilerin bilgi çağında başarılı olabilmek için geliştirmeleri gereken üst düzey beceriler ve öğrenme eğilimlerini ifade eder.

2. ALANYAZIN

Araştırmanın bu bölümünde sosyal ağ siteleri, sosyal ağ sitelerinin eğitim ortamlarında kullanımı, Facebook ve Facebook'un eğitim ortamlarında kullanımı ile kuramsal açıklamalara yer verilmiştir.

2.1. Sosyal Ağ Siteleri

Sosyal ağ kavramı ilk olarak Barnes tarafından 1954 yılında, bireylerin diğer kişilerle olan ilişkilerini belirlemek amacıyla ortaya çıkmıştır (Aksüt, Ateş, Balaban ve Çelikkanat, 2012).

O dönemde kişilerin yüzyüze ya da mevcut imkanlarla (mektup, telgraf vs.) gerçekleştirdikleri iletişim ve etkileşimi ifade eden sosyal ağ kavramı, günümüz itibarı ile çevrimiçi web ortamına taşınmıştır.

Son dönemlerde teknolojinin gelişmesi, internet kullanımını da yaygın hale getirmiştir. İnternet ağı kurumlar, kuruluşlar ve sosyal ortamlardan sonra nihayet evlerimize kadar girmiş ve internet kullanıcı sayısı da artmıştır. Geleneksel iletişim araçlarıyla birlikte internet ve mobil iletişim araçları ve uygulamalarının kullanılması ile kullanıcılar var olan içeriği tüketmenin ötesine geçerek etken duruma geçmiş ve içerik üretmeye başlamıştır. Kullanıcıların içerik üreten, etkin konuma geçmesi, web ortamında buna imkan sağlayan sosyal ağ platformlarıyla mümkün hale gelmiştir. Sosyal ağ siteleri ağı durağan, metin tabanlı, kişisel olmayan bir kütüphane kalıbından çıkarıp herkesçe kullanılan etkileşimli yazılımlı sosyal medya ağı haline dönüştürmüştür (Peters, 2009).

Sosyal ağ siteleri, kullanıcıları mevcut içeriğin pasif alıcısı olmaktan çıkararak içerik üretmesine imkan sağlamakla yenilikçi bir bilgi yönetimi örneği sunarken kullanıcıları bu bilgiye ulaştırmakla kalmayıp aynı zamanda kendi gereksinimlerine göre uyarlamalarını ve muhafaza etmelerini sağlamaktadır. Sosyal ağların kullanıcılara içeriği kullanma, değiştirme, katkı bulunma, paylaşma gibi olanaklar sağlaması platformdaki bir içeriğin oldukça hızlı değişmesine neden olduğundan bu platformların yeniliklere oldukça açık olduğu söylenebilir (Kamel Boulos ve Wheeler, 2007).

Sosyal ağ sitelerinin internette en fazla kullanılan platformlar olduğu ve geçmiş yıllardan bugüne büyük oranda gelişme kaydettiği (Lusted,2011), ayrıca her kesim ve yaştan bireyler için bir yaşam stili haline geldiği düşünülmektedir (Kuharic, Ranogajec ve Kuharic, 2013). 1997 yılında kurulan Six.Degrees adlı ilk sosyal ağı sonraki yıllarda Livejournal, Friendster, LinkedIn, MySpace, Flickr, Youtube, Facebook ve Twitter gibi

platformlar takip etmektedir. Çoğu sosyal ağ sitesi kullanıcılarına mevcut sosyal iletişim ağını devam ettirme imkanı sağlarken bazı sosyal ağ siteleri yeni ve farklı ilişkiler kurma deneyimi sağlamaktadır (Boyd,2007). Ayrıca ortak ilgileri olan insanlarla tanışma, bir topluluk kurma ve bilgi paylaşımı gibi nedenlerle de sosyal ağ siteleri sıklıkla tercih edilmektedir (Aharony, 2012).

Ellison ve Boyd (2013) sosyal ağlarla ilgili en kapsamlı tanımlardan birini yapmıştır:

Ağ bağlantılı iletişim platformları katılımcıların,

- kendilerinin ürettiği içerik, diğer kullanıcıların ürettiği içerik ve /veya sistem tarafından üretilen içerikten oluşan kendilerine özgü bir profillerinin bulunduğu;
- kullanıcıların diğer kullanıcılar tarafından görüntülenebilen ve değiştirilebilen / dönüştürülebilen ilişkileri/bağlantıları herkese açık şekilde sunulabildiği,
- sitedeki bağlantılarınca sağlanan kullanıcı kaynaklı içerik akışı ile etkileşimde bulunabildiği, bu içeriği kendisinin üretebildiği ve/veya tüketebildiği ortamlardır.

Laird (2014) sosyal ağlara katılımın, bir topluluk kurma ve burada bireysel olarak fikir alışverişinde bulunma, bilgi ve içerik paylaşma, paylaşılan bilgi ve içeriğe yorum ya da kişisel mesajla geribildirimde bulunma gibi aktivitelerle sağlandığını ifade ederken, sosyal ağları kullanarak sosyal ilişkilerin sürdürülmesinde kendini açma ihtiyacı (Belk, 2013) ve diğer bireylerle ilgili bilgi edinme isteği (Lampe vd.2008) de karşılanabilir. Sosyal ağ siteleri birbirleriyle benzer özellikler taşıyalar da, her bir platformun kendi iç dinamikleri, sunduğu imkan ve uygulamalar birbirinden farklıdır (BoydveEllison,2008).

Twitter: Twitter, kullanıcıların 280 karakter sınırıyla “az, öz ve anlık” haberleşmelerini sağlayan popüler sosyal ağ sitelerindendir. Platformda “tweet” adı verilen mesajların kısa olması okuma ve takip etme kolaylığı sağlamaktadır. Güncel durumların en rahat ve kronolojik olarak takip edebileceği sosyal ağ sitelerinden biridir (Gitomer, 2011:169).

YouTube: Youtube, ağ bağlantısı kanalıyla video paylaşımına imkan tanıyan bir sosyal ağ sitesidir. Platformda paylaşılan içerik üzerinden paylaşım yapma, yorum yazma, içeriği puanlama (like-dislike), etiketleme gibi etkinlikler gerçekleştirilebilir. Ayrıca kullanıcılar ilgi duydukları konu ve alanlarla ilgili videoları izleyebilir ve kendileri bir materyal hazırlayarak platformda paylaşabilir.

LinkedIn: Kullanıcılarına, meslektaşları ve farklı disiplinlerden insanlarla irtibata geçme imkanı sunan LinkedIn işyerindeki meslektaşlarıyla olan iletişimlerini devam ettirmekle birlikte alanlarıyla ilgili seminer, konferans ve çalıştay gibi etkinliklerden haberdar olmalarını sağlar.

Instagram: Instagram, ücretsiz fotoğraf ve video paylaşma uygulamasıdır. Ekim 2010'da kurulduğunda, kullanıcılarına çektikleri bir fotoğraf üzerinde dijital filtre kullanma ve bu fotoğrafı Instagram'ın da dahil olduğu, sosyal medya servisleri ile paylaşma imkanı tanımıştır.

2.1.1. Sosyal ağ sitelerinin eğitim ortamlarında kullanımı

Sosyal ağlar dijital platformlarla sağlanan eşzamanlı bilgi paylaşımı, iletişim hızı ve kullanıcı dostu olması gibi özellikleri ile yeni nesil web teknolojileridir (Moore ve McElroy,2012). Barlett-Brag'e göre (2006) sosyal ağlar, ağ tabanlı bir ortamda bireylerin işbirliği yapabilecekleri, grup halinde etkileşimde bulunabilecekleri; dolayısıyla bilgi alışverişini ve sosyal ilişkileri artıran uygulamalardır.

Günümüz itibarı ile, “sosyal ağ” kavramı, “bilgi”nin tanımını basitçe “ne” sorusunun cevabı olmaktan çıkarp sosyal ağ siteleri aracılığıyla bilgi kaynağı olarak neyi topladığımız, nasıl topladığımız, toplanan bilgiyi nasıl yönettiğimiz ve nasıl paylaştığımız sorularına yönlendirmiştir (Benson, Morgan, ve Tennakoon, 2012). Böylelikle sosyal ağların rolü salt eğlence amacı taşımaktan çıkmış öğretme-öğrenme sürecini destekleme konumuna geçmiştir (Abe, 2013).

Sánchez ve arkadaşları (2014) sosyal ağların eğitsel amaçlarla kullanımının önemini vurgulamış ve son yıllarda akademik camiada meydana gelen devrim niteliğindeki değişikliklerden biri olduğunu savunmuştur. Sosyal ağ siteleri, eğitsel bağlamda sahip oldukları kullanım şekilleri ve işlevleri ile eğitimciler açısından ele alınması gereken bir konu haline gelmiş ve bu teknolojilerin kullanımına dair çeşitli öneriler ortaya konmuştur (Gunawardena, vd., 2009; Selwyn, 2009).

Öğrenenlerin bilginin ortak üreticisi olduğunu vurgulayan teknolojik gelişmeler ve eğitim bilimleri (Selwyn 2011); bireylerin iletişim kurma, paylaşma, işbirliği yapma, yayınlama, yönetme ve etkileşimde bulunma gibi işlevlerle çeşitli topluluklar kurmasına ve bu topluluklara dahil olmasına imkan veren websiteleri ve çevrimiçi uygulamaları ifade eden “sosyal ağ” kavramının benimsenmesine katkıda bulunmaktadır (Mao, 2014; Greenhow ve Lewin, 2015).

Sosyal ağ sitelerinin öğrenciler tarafından yaygın kullanımı, sadece bu ortamların eğitsel etkinliklere entegre edilmesine olan rağbeti artırmamış; bilginin paylaşımı ve kullanımı, içeriğe katkıda bulunma, platformda katılım sağlama ve diğer görsel işitsel işlevleri gibi özellikleriyle sosyal ağlar öğretim metodlarını yeniden yapılandırarak zenginleştirmiştir (Yen vd., 2016).

Son dönemlerde öğrenci ve öğretmenin zaman ve/veya mekan açısından birbirinden ayrı olduğu sanal öğrenme platformları düzenleme fikri giderek daha fazla ilgi çeken bir konu haline gelmiştir. Sosyal ağ sitelerinin birincil hedefi sosyal etkileşimi sağlamak olmakla birlikte, yapıları ve çeşitli özellikleri bu platformların eğitsel amaçlarla da kullanılmalarına imkan tanımaktadır. Sosyal ağ siteleri etkileşimli özellikleri ve öğrenciler arasındaki popülaritesi nedeniyle işbirlikçi bir öğrenme aracı olarak da kullanılabilir.

Günümüz sosyal ağ siteleri web'teki sosyal ağ hizmetlerinin tamamını tek bir çevrimiçi sitede birleştiren dijital açıdan daha işbirlikçi bir platform haline gelmiştir (Boyd and Ellison 2008, Huijser 2008, Cardon 2009, Senadheera vd., 2011). Öğrenme-öğretme sürecinde benimsenmeleri ve sürece dahil edilmelerinde en önemli etken de işbirliğini destekliyor olmasıdır (Donlan, 2014). Maloney'e göre (2007) de sosyal ağ siteleri, bilginin birlikte yaratılması ve yapılandırılması sürecinde (Gunawardena vd., 2009) işbirlikçi ve aktif öğrenci katılımının teşvik edildiği etkili öğrenme modellerini ortaya koymaktadır. Bu nedendir ki, sosyal medya eğitimcilerin formal ve informal öğrenme deneyimlerini harmanlayabileceği elverişli bir araç olarak konumlanmıştır (Hoyer vd., 2010).

Sosyal ağlar öncelikle öğrencileri bilginin pasif tüketicisi olmaktan çıkarıp okunabilir-yazılabilir fikir alışverişine imkan sağlayacak çevrimiçi bir ortam yaratırlar. Eğitsel anlamda, sosyal ağlar işbirliği ve topluluk bilinci geliştirmenin yanısıra öz düzenlemeli öğrenmeyi destekleyen kişisel öğrenme ortamları meydana getirmek için ideal ortamlardır. Bu mecraların çokluortam yönü ise, öğrencilerin bir içeriğe çeşitli formatlardaki eğitim materyalleriyle erişebilmesini sağladığından farklılaştırılmış öğretim yöntemini desteklemektedir (Laird, 2014).

Krutka ise (2016) sosyal ağların eğitsel bağlamdaki “sosyal” yönüne vurgu yaparak, öğrenci ve öğretmenlerin birbirleriyle ve okul dışındaki dünya ile etkileşim şekillerini değiştirmeye başladığını ve bu değişimin öğrenciler arasında daha fazla sosyalleşme ve çevrimiçi işbirliğinin önünü açtığını savunmaktadır. Bu durumun, öğrencilerin mevcut

eğitim ortamlarında beslenemeyen ilgi ve eğilimlerini temel alan yeni işbirlikçi öğrenme ağlarında kısmen de olsa telafi edileceği düşünülmektedir (Selwyn,2009).

Sosyal ağların “sosyal” yönüne atıfta bulunan bir diğer önemli eğitsel unsur ise “dönüt” verme imkanı tanınmasıdır. Doğru şekilde yapılandırıldığında dönüt; güvenilir, zamanında ve öğrencilerin çalışmalarını geliştirmelerine yardım eden destekleyici bir etkileşim niteliğindedir (Casey, 2013: 14). Öğretmenler sınıf ortamında olduğu gibi sosyal ağlarda da öğrenci katılımını rahatlıkla nitel ve nicel olarak gözlemleme ve geri bildirim sağlama imkanı bulurken; sosyal ağ platformlarının esnek yapılandırılmış, işbirlikçi ve informal yapısı öğrencileri fikirlerini ortaya koyma noktasında cesaretlendirerek özellikle akran geri bildirimine olanak sağlamaktadır. Bu yönüyle de sosyal ağlar öğrenciler için katılımcı bir öğrenme ortamı sunmaktadır (Laird, 2014).

Eğitimciler teknolojinin eğitim ortamına taşınmasının öneminin farkına varırken, bir çoğu ise teknoloji kullanımının derse katkı olmasından ziyade öğrencilerin düşüncelerini esnetmeye yönelik kullanımları üzerinde durmaktadırlar (Jukes, 2010:87) dijital dünyanın öğrencilerin düşünme biçimlerini değiştirdiğini ve bu durumun öğretme sürecini de doğrudan etkilediğini ifade etmektedir. Sosyal ağların öğretme-öğrenme etkinliklerine entegre edilmesi hafif yapılandırılmış bir ortamda zengin informal öğrenmelerin önünü açarken (Powers vd., 2012), sosyal ağlarla sağlanan bu informallik öğrencilere esnek öğrenme imkanı sağlamaktadır (Alsolamy, 2017).

Kullanım kolaylığı, bilginin sürekli olarak analizi, paylaşımı ve hızlı güncellenmesi, etkileşim ve iletişim yoluyla informal öğrenmeyi destekleme ve bu yolla eğitime fayda sağlama gibi nedenlerden ötürü Friendster, Flickr, MySpace, Facebook ve YouTube gibi sosyal ağ siteleri, ortaya çıkış nedenlerinden farklı olarak eğitsel bağlamda hızlı bir şekilde benimsenmiş ve kabul edilmişlerdir (Ajjan ve Hartshorne, 2008).

En fazla kullanılan sosyal ağ sitelerinden biri Twitter’dır. Twitter’ın bir tür “etiketleme” uygulaması olan “Hashtag”ler bireylerin ortak ilgiler etrafında toplanmasına imkan sağlayan bir özelliktir (Krutka, 2016). “Hashtag” özelliği, Twitter’ın potansiyel bir öğrenme-öğretme aracı olarak kullanılmasına da imkan tanıyabilir. İnternet ortamında muazzam miktarda bilgi bulunmaktadır ve Twitter’ın “hashtag” özelliği, öğrencilerin bu bilgi deryasından aradığı bilgiyi süzerek seçmesine imkan tanır. Öğrenciler ilgi duydukları ya da araştırmak istedikleri konu ile ilgili anahtar kelimelerin başına “#” (kare işareti) getirerek konuyla ilgili videoları, yazışmaları ya da kaynakları bulabilmektedirler. Ayrıca öğrencilerin kendi Twitter hesaplarında, “hashtag” özelliği kullanarak tweet

atmaları onları daha geniş bir kitleye ulaştırmakla kalmayıp konuyla ilgili içeriğe katkıda bulunmalarını sağlar.

Twitter, ders müfredatına dahil edildiğinde öğrencilere “kendilerini evlerinde hissettikleri rahat bir ortamda” akranlarıyla iletişim kurduğu bir öğrenme ortamı sağlayabilir, öğrenme sürecinde öğrenci katılımını artırabilir (Davis, 2011). Öğrencilere tehditkar olmayan bir ortamda öğretmene ve sınıf arkadaşlarına ders ve ödevlerle ilgili soru sorma fırsatı yakalarken, öğretmenler hangi öğrencilerin dersle ilgili soru sorduğunu hangilerinin bu soruları cevaplandırıldığını gözlemleme imkanı bulabilir. Twitter ayrıca eleştirel düşünme becerilerini geliştiren ve dolayısıyla öğrenme sürecini sınıf dışında da devam ettiren dersle ilgili münazaraları başlatabilir ya da devam ettirebilir (Ramig, 2009).

Kullanıcılarına video izlemek ve/veya video yüklemek suretiyle katılım imkanı sağlayan ve her geçen gün artan, çoğunluğu genç kullanıcı sayısı ile YouTube potansiyel bir öğretme- öğrenme aracı olarak eğitimcilerin dikkatini çekmektedir (Duffy, 2008). YouTube’un eğitim ortamına taşınması, öğrencilere katkıda bulunabilecekleri, zenginleştirilmiş bir öğrenme ortamı imkanı sunmaktadır. Öğrenciler sınıf etkinlikleriyle ilgili videolar oluşturabilir ve platformda paylaşabilirken (Schachter, 2011), öğretmenler ders materyaliyle ilgili videolar yükleyebilir/yayınlayabilir ve öğrencilerin sınıf ortamında ya da evlerinde içeriğe kolaylıkla ulaşmalarını sağlayabilirler (Browning vd., 2011; Zakarian, 2013). Ayrıca eğitimciler, öğrenme materyaliyle ilişki ve bağlantı kurmak için YouTube ‘daki içerikten faydalanarak öğrenme ürünlerini daha etkili ve anlamlı hale getirme imkanı bulmaktadırlar (Dreon vd., 2011).

Sosyal ağ kullanımı ile üniversite öğrencilerinin derse katılımı arasında olumlu yönde bir korelasyon olduğu (Heiberger ve Harper, 2008), öğrencilerin derse kavrama düzeylerini artırdığı (Goodband vd., 2012), öğrencilerin okullarıyla ilgili aidiyet hissine katkıda bulunduğu (Wilson ve Gore, 2013) ve aktif biçimde sosyal ağ kullanan öğrencilerin öğrenim gördükleri okullarını büyük oranda tamamladıkları ortaya konmuştur (Peruta vd., 2017). Ayrıca, öğrencilerin, öğrenme sürecine etkin bir şekilde dahil olmaları ve katılım düzeylerini artırmanın, öğrenme çıktılarını geliştirmek adına temel unsur olduğu; katılım sağlayan öğrencilerin bilgiyi daha iyi özümseyebildiği ve daha yüksek notlar aldıkları; kısacası daha başarılı olduğu gözlenmiştir (Kuh, 2003, 2009; Pascarella ve Terenzini, 2005; Cuseo, 2007; Steinfield vd., 2008; Junco, 2012; Stone vd., 2014).

2.1.2. Facebook

Facebook; kullanıcılarının profil oluşturarak kaydolduğu, profillerinin özel ya da herkese açık tutulduğu, kullanıcıların ortak bir özellik ya da ilgi alanlarına göre oluşturulan gruplara katıldığı, bu gruptaki ya da “arkadaşlar” listesindeki kişilerle iletişim kurma, paylaşımda bulunma, birbirlerinin paylaşımlarıyla etkileşimde bulunma gibi etkinliklere imkan sağlayan çevrimiçi bir sosyal ağ yazılımıdır (Gonzales ve Vodicka, 2010:32-37).

2004 yılında, ilk kurulduğunda yalnızca Harvard Üniversitesi öğrencilerine açık olan Facebook kısa bir süre sonra diğer üniversitelerin öğrencilerine ve en nihayet herkesin kullanımına açık bir platform haline gelmiştir. Kullanıcılar kişisel hesap oluşturabilir, diğer arkadaşlarını ekleyebilir, mesaj/yorum/fotoğraf gönderebilir/alabilir, aynı okulda öğrenim gören/görmüş, aynı kurumda çalışan/çalışmış mezun vb. gibi ortak ilgilere sahip kullanıcıların bulunduğu gruplara katılabilir.

Ellison, Steinfield ve Lampe (2007) Facebook’un yeni insanlar tanımanın yanı sıra mevcut ilişkileri devam ettirmek ya da pekiştirmek amacıyla da kullanıldığını belirtmişlerdir. Bu ilişkiler zayıf bağlarla kurulmuştur ancak genellikle aynı okulda öğrenim gören arkadaşlar gibi aralarında az da olsa çevrimdışı bir bağ bulunmaktadır. Bu durum, sosyal ağ sitelerini haber grupları gibi halka açık bilgisayar ortamı ile iletişimin daha önceki formlarından ayırmaktadır.

Facebook’un diğer sosyal medya araçlarına göre araştırmalarda daha fazla kullanılmasının sebeplerinden bazıları Facebook’un tanınırlığı, kullanıcı sayısı ve öğrenme ortamı şeklinde kullanılabilirliği olarak gösterilebilir. TÜİK 2018 verilerine göre, Türkiye genelinde Youtube’dan sonra en fazla kullanılan sosyal ağ sitesi 51 milyonluk kullanıcı sayısı ve %53’lük bir oran ile Facebook olmuş ve bu oran geçen yılın kullanıcı oranı göre %6 artmıştır. Facebook kullanıcılarının %86’sı platforma mobil araçlardan erişim sağlamaktadır. Kullanıcıların %37’sini kadın, % 63’ünü erkekler oluşturmaktadır. Facebook’u en çok kullanan yaş grubu % 34’lük bir oran ile 18-34 yaş aralığıdır.

Platformun kendi bünyesinde barındırdığı uygulamaların yanı sıra kullanıcılarının da oluşturduğu uygulamalarla bireylerin internette geçirdikleri vakitlerinin büyük bir kısmını Facebook’ta geçirmelerine neden olurken (Kobak ve Biçer, 2008), platformu diğer sosyal ağ sitelerinden ayıran özelliği “application”, uygulama eklentisidir (Chip, 2010).

Facebook'ta içerik paylaşımı bir dizi temel uygulamalar yoluyla gerçekleştirilir. En önemli uygulamalar; video, fotoğraf, metin paylaşımı; yorum yapma, etkinlik duyuruları, anlık mesajlaşma ve grup oluşturma gibi uygulamalardır. Facebook'taki seçeneklerle, kullanıcılar bilgi paylaşabilir ve bu paylaşılan bilgi “arkadaşlar” tarafından görülebilen ortak sayfadan alınıp kendi sayfalarında paylaşılabilir (Çoklar,2012).

2.1.2.1. Facebook'un eğitim ortamlarında kullanımı

Sosyal ağlar genç nesiller ve öğrenciler arasında popüler bir iletişim aracıdır (Jones and Fox, 2009; Ryan ve Xenos, 2011; Nadkarni ve Hofmann, 2012, Prescott, 2013). Özellikle okula yeni gelen öğrencilerin kurumla ve diğer öğrencilerle sosyal ağları kullanarak bağlantı kurması sosyal ağların yeni gelişen internet teknolojileri olmaktan ziyade etkileşim ve diyalogu geliştiren yeni bir iletişim şekli olduğunu göstermektedir (Muñoz ve Strotmeyer, 2010). Sosyal teknolojilerin yaygınlaşması gençlerin içerik üretme ve paylaşma sürecine katılması; iletişim kurma, etkileşimde bulunma ve öğrenme şekillerini büyük oranda değiştiren yeni bir sosyal ağ kültürü oluşturmuştur (Petrovic vd., 2014:102).

Sosyal ağ sitelerinin popülaritesi, yaygın kullanımı ve özellikle genç bireylerin bu sitelerde geçirdikleri zaman eğitimcileri bu sitelerin eğitim ortamlarına etkisi hakkında araştırmalar yapmaya ve öğrenenler arasında çeşitli iletişim ve işbirliği fırsatları sunan bu sitelerin eğitim amaçlı kullanılmasına yönelik çalışmalar yapmaya teşvik etmiştir (Saykili ve Genç Kumtepe, 2014: 122). Teknolojideki gelişmeler ve tüm öğretim kademelerinde gelişmekte olan öğretme ve öğrenme modellerini göz önünde bulundurarak, eğitimciler diğer sosyal ağ siteleri arasından özellikle Facebook'u seçerek, etkili bir öğretim ve değerlendirme aracı olarak yararlanmak istemişlerdir (Whittaker vd., 2014; Teo, 2016). Facebook, akademik ortamla kaçınılmaz olarak etkileşimde bulunup, bir çok yaş grubu için eğitim ortamını eğlenceli hale getirerek tüm dünyadaki üniversite kampüslerinde popülerlik kazanmaya devam etmekte (Gosling, Gaddis, ve Vazire, 2007) ve kendini “kullanıcılara güvenli bir ortamda bilgi paylaşma ve arkadaşlarıyla, ailesiyle, çalışma arkadaşlarıyla etkili biçimde iletişime geçme imkanı sağlayan bir sosyal hizmet” olarak tanımlamaktadır (Facebook, 2018).

Öğrenciler, eski okul arkadaşlarıyla irtibatla kalma, etkinlik düzenleme, durum güncelleme, fotoğraf paylaşma gibi günlük yaşantının parçası haline gelmiş sosyal

etkinliklerin yanında bilginin paylaşımı ve yayılımı için de Facebook'tan yararlanmaktadırlar (Park ve Lee 2014).

Facebook'un grup sayfaları ile etkileşimi artırması gibi, içerik oluşturma ve içeriği paylaşmaya imkan tanınması da platforma eğitsel amaçlarla kullanılabilecek benzersiz bir öğrenme teknolojisi olma özelliği kazandırmaktadır (Mazman ve Usluel, 2010; Haefliger, Monteiro, Foray ve Von Krogh, 2011; Von Krogh, 2012; Tess, 2013). Facebook'un etkileşim, işbirliği, bilgi ve kaynak paylaşımı için eğitsel bağlamda yüksek bir potansiyeli olduğu düşünülürken; özyeterlik, özsaygı, motivasyon, algı ve tutumlarda olumlu değişiklikler, anksiyete durumunda azalma ve dil öğrenme becerilerinde gelişme gibi öğretme ve öğrenme süreçlerinde bir çok faydası bulunmaktadır (Aydın, 2012).

Facebook'un eğitsel bağlamı formal eğitimden ziyade platformun kendine özgü “sosyal ağ” özellikleriyle ilgilidir (Prescott vd., 2013). Facebook'taki oyun uygulamalarında geçirilen zaman “vakit öldürme” olarak değerlendirilirken, platformun diğer uygulamalarında geçirilen zaman işbirliğine dayalı ders etkinliklerinde geçirilen sürenin olumlu yordayıcısıdır (Junco, 2012). Wang (2012) yaptığı çalışmayla, Facebook'un uluslararası öğrenci grupları arasında işbirliğinin sağlanması için faydalı bir araç olduğunu ancak arkadaşlık ilişkilerini devam ettirmek için daha fazla bireysel çabaya ihtiyaç duyulduğunu göstermiştir. Bu durum Facebook'un eğitsel bağlamda sağladığı, yeni edinilen bağlantılara işbirliğine dayalı bir etkinliği gerçekleştirme imkanının platformun ortaya çıkış nedenlerinden biri olan “yeni arkadaşlar edinme” amacını gölgede bıraktığı söylenebilir.

Wu ve arkadaşlarına göre (2012) Facebook şu üç özelliğinden dolayı eğitsel bir değer ifade etmektedir. Öncelikle, Facebook hem öğrencilere hem de öğretmenlere sağladığı etkileşim imkanıyla sosyal destek verirken bu iki grubun birbirleriyle ve kendi aralarındaki ilişkiyi de geliştirerek benlik saygılarını artırmaktadır. Ayrıca Facebook öğrencilerin deşarj olmalarını sağlayarak onlara duygusal destek vermekte ve öğrencilerin derslerle, ödevlerle, bölümle ve okulla ilgili duyuruları takip edebilmesi; dersle ilgili münazaralarda fikir beyan edebilmesi dolayısıyla yaratıcı düşünme becerileri geliştirebilmesi Facebook'un işbirliğini destekleyici özelliği sayesinde gerçekleşmektedir (Voivonta ve Avraamidou, 2018).

Towner ve Munoz'a göre (2012) sosyal ağ teknolojileri, sınıf deneyimini zenginleştirilmesi beklenen, opsiyonel ve tamamlayıcı nitelikte eğitsel araçlar olarak değerlendirilmelidir. Facebook'un formal öğretme/öğrenme amaçlarından çok eğitsel

bağlamda informal şekilde (Asterhan vd., 2013; Madge vd., 2009) geleneksel öğretim metodlarıyla birleştirilmesinin, sınıfı dört duvar olmaktan kurtarıp öğrencilerin rahatlıkla etkileşimde bulunarak öğrenme kazanımlarını daha etkili kılacakları bir ortam haline getirebileceği düşünülmektedir (Gonzales, Gasco ve Llopis, 2016). Facebook öğrenciler arasında birebir etkileşim yoluyla informal öğrenme deneyimlerini artırdığı gibi (Goodwin, Kennedy, ve Vetere 2010; Madge vd., 2009; Selwyn, 2009;) öğrencilerin topluluk olma bilinci ve bağlılık hissi geliştirmelerine de yardım etmektedir (Barczyk vd., 2012; Bosch 2009; Hurt vd., 2012). Selwyn ise (2009), üniversite öğrencilerinin Facebook’u kullanmalarının başlıca nedenleri arasında platformun üniversite deneyimini yansıtmaya, pratik ve akademik bilgi alışverişi sağlama ve öz temsil ihtiyacını karşılama faktörlerinin bulunduğunu savunmaktadır.

Facebook’un informal bir yolla senkron ve asenkron iletişime olanak tanıyan bir sosyal ağ platformu olması öğrenciler ve öğretmenler arasında daha fazla etkileşimi teşvik etmektedir (Chen vd., 2016). Ayrıca Facebook, öğrencilere derste ve dersten sonra fikirlerini beyan etme imkanı tanırken fotoğraflar, videolar ve URL linkleri gibi çokluortam desteğiyle düşüncelerini ortaya koymalarına yardımcı olmaktadır (Dyson vd., 2015; Milosevic vd., 2015).

Manuel ve Schunke’ye göre (2016: 112) Facebook eğitimciler için “öğrencileri her neredelerse, onlarla orada buluşmaları” imkanını sağlar. Platformun popülerliği ve sağladığı sosyal kolaylıklardan faydalanan eğitimciler Facebook’u tam da bu nedenle kullanmaktadır (Camus vd., 2016; Meishar-Tal vd., 2012).

Facebook öğretmenler için bağlantı kurma, arkadaş olma ve öğrencileriyle iletişimini artırarak geleneksel sınıf ortamını sanal ortama taşıma görevi üstlenmektedir. Bu özellikleriyle Facebook öğrenciler, öğretmenler ve okul arasındaki ilişki ve etkileşimin kalitesini artırmaktadır. Öğrencilerin, Facebook’ta arkadaşlarıyla dersle ilgili etkileşimde bulunup bilgi paylaşımında bulunurken eğlenceli vakit geçirmesi öğretim elemanlarını da daha aktif ve katılımcı bir rol almaları için cesaretlendirmektedir (Wang, 2012).

Öğretmenler Facebook’u eğitsel bağlamda çeşitli nedenlerle kullanmaktadır: Kaynakların revize edilmesi, ödevlerin kontrolü ve gerekli dönütün verilmesi, öğrencilerle bilgi paylaşımı yapmak, ödev vermek, velilerle iletişim kurmak, grup proje ödevlerini açıklamak, öğrencilerin denizaşırı ülkelerden partnerlerle iletişim kurmasını sağlamak, arkadaş edindirmek, etkinlik düzenlemek ve meslektaşlarıyla işbirliği yapmak

bu kullanım nedenlerindendir (Fordham ve Goddard, 2013). Ayrıca öğretmenlerin Facebook’u nadiren de olsa sınav yapmak ve sıklıkla ders dışındayken daha önce verilmiş ödevi hatırlatmak amacıyla kullandığı görülmektedir (Fewkes ve McCabe, 2012).

Grosseck vd., (2011) Facebook’un eğitsel bağlamda kullanımıyla ilgili yaptıkları literatür araştırması sonucunda, platformun kullanımının öğrenci ve öğretmen açısından sağlayacağı düşünülen avantaj ve imkanları şu şekilde sıralamıştır.

Öğrenci açısından;

- genel olarak benzer yaş ve ilgileri olan öğrenciler arasında olumlu ilişkileri beslemek, öğrenci motivasyonu ve katılımını desteklemek (West vd., 2009; Kabilan vd., 2010);
- aktif katılım sağlamak –öğrenci sosyal etkileşimin hem öznesi hem de ortağıdır (Ellison vd., 2007);
- çoklu sosyal etkileşimler sağlamak, iletişimi, bilişsel ve sosyal yeterliği geliştirmek (Christofides vd., 2009; Ross vd., 2009);
- eleştirel düşünce ve kişilerarası zekayı geliştirmek (Lampe vd., 2008) ve bireysel sorumluluk ve özerkliği artırmak (Joinson, 2008);
- öğrenme görevlerinde aktif rol alarak başarılı bir bilgi transferi sağlamak için (Madge vd., 2009);
- öğrenmeye karşı olumlu bir tutum geliştirmek, öğrenmenin kalitesini artırmak (Pasek ve Hargittai, 2009; Kirschner ve Karpinski, 2010);
- kendi öğrenme süreçlerini şekillendirmek- öğrencilerin kendi idarelerinde bulundurdıkları bir dizi bilgi uygulamaları/gereçleri ve kaynakları vardır (favori/beğen butonu); bu yüzden, öğretmen bilgi sistemini şekillendiren bileşenleri sunsa bile, bağlantılar öğrenciler tarafından biçimlendirilir (Hew, 2011);
- sosyal ağda farklı rollere bürünüp farklılıkları hoşgörüyle karşılayıp saygı duymak (Young ve Quan-Haase, 2009; Ophus ve Abbitt, 2009);
- özgüven ve özsaygıyı pekiştirmek (Bosch, 2009; Orr vd., 2009);
- öğretmenle sınıf dışında iletişim kurmak için (Selwyn, 2009) kullanılır.

Öğretmen açısından;

- çeşitli alanlarda yaratıcı eğitsel çıktıların ortaya konması (Pempek vd., 2009);

- tanılayıcı-biçimlendirici değerlendirmeyi öğrenme sürecine entegre etmek ve öğretici etkinlikleri bu doğrultuda düzenlemek (Pasek ve Hargittai, 2009);
- Facebook’u kullanarak stratejik, zihinsel, tutumsal ve davranışsal değişikle getirmek (örneğin bilginin transferi hala öğretme sürecinin işlevlerinden biri olarak kalırken, öğrenme durumlarını düzenleme ve yönetme durumları ikincil işlevlerdendir) (Roblyer vd., 2010);
- öğrencilerin öğrenme şekillerini ve edindikleri bilgileri analiz etmek ve kıyaslamak (Roblyer vd., 2010);
- günümüz öğrenci kültüründe öğretmenlerin güvenilirliğini artırmak (Kabilan vd., 2010);
- etkili öğretme aktiviteleri gerçekleştirmek için bilgi ve beceri geliştirmek (Facebook bu anlamda uygun sosyal, örgütsel ve fikirsel bağlam sunmaktadır) (Hew, 2011);
- danışmanlık yapmak (Schwartz, 2009);
- öğrencilerin ilgileri doğrultusunda öğretim yöntemini farklılaştırmak (Hew, 2011);
- psikososyal etkileşim ve iletişim yeterliğinde uzmanlaşmak ve sosyal ağda etkili eğitsel bir bağlantı kurmak (Selwyn, 2009);
- öğrenciyi bir etkileşim partneri olarak kabul etmek (Schwartz, 2009);
- öğretici konularda öğrencilerle olan iletişimsel deneyimleri geliştirmek (Ophus ve Abbitt, 2009);
- öğrenme deneyimlerini birleştirmek-öğrenci ve öğretmen karşılıklı olarak geliştirmekte mutabık oldukları bir ortamda deneyim ve yeterlik kazanır (Mazer vd., 2009);
- eski davranış modellerini bırakmak (Young ve Quan-Haase, 2009; Selwyn, 2009);
- formal/formal olmayan/informal kaynaklardan gelen bilgiler arasında bir sinerji oluşturmak (Bosch, 2009);

2.1.2.1.1. Facebook'un eğitim alanında kullanımı ile ilgili yurtiçi ve yurt dışında yapılan çalışmalar

Voivonta ve Avraamidoub'un (2018) Facebook'un yükseköğretimde formal eğitim bağlamında kullanımı ve edinilen kazanımlara ilişkin literatürü tarayarak oluşturdukları çalışmada mevcut literatürün savı Facebook'un eğitsel ortamda kullanılırken de işbirliği ve yeni sosyal ilişkiler kurmak gibi sosyal ağ amaçlarıyla kullanıldığı yönündedir. Bu sava paralel olarak, bu çalışmada Facebook'un, eğitsel hedeflere erişmek ve öğrencilerin yazma, sosyal ağ kurma ve işbirliği gibi önemli becerileri geliştirmek üzere etkili bir platform olduğu ortaya konulmuştur.

Nehls ve Livengood (2018) üniversiteyi yeni kazanan öğrencilerin, okula başlamadan önce birbirleriyle nasıl çevrimiçi iletişim kurduğunu araştırdıkları bir çalışma yapmışlardır. Öğrenciler kampüse adım atmadan arkadaş edinmekte, kulüplere katılmakta, arkadaşlarının yer bildirimlerini görmekte, ev arkadaşı bulmakta ve ileri tarihli öğrenci etkinlikleriyle ilgili Facebook üzerinden iletişim kurmaktadırlar. Beklentsel sosyalleşme teorisi çerçevesindeki bu araştırmada, örnek olay incelemesi ve içerik analizi yapılmıştır. Araştırma sonucunda, yeni öğrenciler arasında Facebook kullanımının birincil nedeni irtibat kurma ve ortak noktaların varlığı iken kısa sürede eğitsel amaçlarla bağlantı kurma ve çoğunlukla ortak bir etkinliği birlikte sürdürme amacına evrilmektedir.

Dennen ve Burner (2017) üniversite öğrencilerinin Facebook kullanımına karşı tutumlarını inceledikleri araştırmada, özellikle öğrencilerin sınıf arkadaşları ve öğretim elemanları arasındaki etkileşimlerini ve öğrenmeyi destekleyen bireysel ve sosyal kimliklerini geliştiren sosyal ağ kullanımıyla ilgili hislerini ortaya koyma amacını taşımaktadırlar. Öğrenci alışkanlıkları, tercihleri ve kimlik, gizlilik ve bağlama dair inançlarını ortaya koyan iki adet anket uygulanmıştır. Araştırma bulguları öğrencilerin formal okul bağlamında Facebook kullanımıyla ilgili karmaşık hisler taşıdıklarını göstermektedir. Bazı öğrenciler Facebook'un eğitsel kullanımıyla ilgili herhangi bir olumsuz his taşımazken, bazılarının ise yoğun kaygı duyduğu; öyle ki kullanıcı olmayanların bir kullanıcı hesabı edinmekten de net bir şekilde kaçındıkları gözlenmiştir. Facebook'u sadece bir iletişim aracı olarak görmek isteyen öğrencilerin sosyal kimlikleri ve öğrenci kimlikleri arasında kesin bir sınır çizmek istedikleri, özellikle öğretmenleriyle Facebook'ta arkadaş olmak istemedikleri ve Facebook uygulamaları ile ilgili gizlilik ayarları endişesi taşımaktadırlar.

Ahern ve arkadaşları (2016) üniversite öğrencilerinin öğrenme amaçlı Facebook kullanımları ile ilgili yaptıkları araştırmada, öğrencilerin platformu kullanım motivasyonları ve elde ettikleri yararları incelemişlerdir. Bu çalışma Guo ve arkadaşlarının 2012 yılında yaptıkları bir çalışmayla; Kullanımlar ve Doyumları Teorisi ve Neden-Sonuç Zinciri Teorisi'nden türettikleri “Öğrencilerin Teknoloji Kullanımı Hiyerarşisi” adlı yaklaşım üzerine temellendirilmiştir. Araştırma bulguları, eğitsel amaçlı kullanılan Facebook Gruplarının yüksek düzeyde etkileşime imkan tanıdığı, öğrencilerin bilgi edinme ihtiyacını giderdiği ve karar verme süreçlerinde yardımcı olduğu; doğru şekilde uygulandığı takdirde eğitsel amaçlı Facebook Grup kullanımının öğrencilerin iletişim becerilerini ve öğrenme kazanımlarını önemli ölçüde geliştirdiği yönündedir.

Aaen ve Dalsgaard (2016) tamamen öğrenciler tarafından kurulan ve yönetilen Facebook Grupları'nın eğitsel potansiyelini inceledikleri çalışmada, anket ve mülakat uygulayarak edindikleri verilerle Facebook'un özellikle ödev ve projelerle ilgili yardımlaşmayı sağlamasıyla önemli bir eğitim aracı olduğu bulgusuna ulaşmışlardır. Ayrıca, bulgular Facebook Gruplarının öğrencilerin kişisel, sosyal ve akademik hayatlarını harmanlayabilecekleri alternatif bir “okul hayatı” olarak karakterize edilebileceğini göstermektedir.

Moghavvemi ve arkadaşları (2017) Birleştirilmiş Teknoloji ve Kabul Modeli çerçevesinde yaptıkları çalışmada, öğrencilerin Facebook aracılığıyla e-öğrenme kullanımlarını ve kullanma niyetlerini incelemişlerdir. Facebook kullanım motivasyonu “hazsal değerler, faydacı değerler ve iletişim değerleri” olarak kategorize edilmiş ve 170 üniversite öğrencisine uygulanan iki aşamalı anketlerle toplanan veri yapısal eşitlik modeli ile değerlendirilmiştir. Edinilen bulgular, alışkanlıklar ve kolaylaştırıcı etkenlerin tamamının Facebook aracılığıyla e-öğrenme kullanımını olumlu etkilerken; öğrencilerin e-öğrenme kullanım niyetlerini etkileyen belirleyici faktörlerin hazsal motivasyon, algılanan eğlenebilirlik ve performans beklentisi olduğunu göstermektedir.

Cunha ve arkadaşları (2016) Facebook gruplarında öğretmenler ve öğrenciler arasındaki iletişimin nasıl etkilendiğini inceledikleri çalışmada, Kültürel-Tarihsel Aktivite Teorisi çerçevesinde Brezilya'nın farklı şehirlerinden katılımcıların araştırma süresince işbirliği halinde olmaları sağlanmıştır. Şubat 2013 tarihinden Haziran 2014 tarihine kadar sürdürülen nitel çalışmada açık uçlu sorularla elde edilen bulgular, öğretmenlerin Facebook gruplarını kullanmalarının öğretmenler ve öğrenciler arasındaki

çevrimiçi ve sınıfıçi iletişimi geliştiren ve sınıf ortamında öğrenci katılımını artıran bir etken olduğu ortaya çıkmıştır.

Kurtz (2014) yaptığı çalışmada bir Facebook grubu ve bir dersle ilgili öğrenme yönetim sistemi (ÖYS) olmak üzere öğrenme amaçlı kullanılan iki sanal platformun öğrencilerin öğrenme algılarını ve katılımlarını nasıl etkilediğini incelemiştir. Sosyal Yapılandırmacılık Teorisi çerçevesine oturtulan bu çalışmadan elde edilen bulgular eğitsel amaçlarla kurulmamış olmasına rağmen Facebook'un bilgi paylaşımı ve öğrenme amaçlı kullanılabilen bir sanal ortam olduğunu ortaya koymuştur. Öğrenciler bu süreçte Facebook gruplarında yüksek katılımcı ve etkileşime dahil olduklarını, ayrıca kendi bireysel öğrenme deneyimlerine büyük katkı sağladığını belirtmişlerdir. Öğrenciler Facebook grubunu öğrencilerin sürece müdahil olmalarını, aktif öğrenci katılımını ve öğrenci ile öğretmen arasındaki etkileşim sıklığını artıran sosyal öğrenme süreçlerini destekleyen korunaklı bir ortam olarak değerlendiren, öğrenme yönetim sistemini (ÖYS) ders içeriğini aktaran ya da hatırlatan geleneksel ve bireysel öğrenme sağlayan bir veri havuzu olarak değerlendirmişlerdir.

Şumuer ve arkadaşları (2014) ilk ve orta dereceli okullarda görev yapmakta olan öğretmenlerin Facebook kullanma alışkanlıkları, Facebook kullanım yoğunlukları, Facebook'ta kendilerini ifade etmelerini, eğitsel kullanımlarını inceledikleri çalışmalarının nicel kısmında Facebook hesabı bulunan öğretmenlere çevrimiçi bir anket uygulamış nitel kısmında ise öğretmenlere açık uçlu sorular yöneltilmiştir. Edinilen bulgular, öğretmenlerin Facebook'u günlük hayatlarının bir parçası olarak değerlendirdiklerini, eğlence amaçlı olarak daha az tercih ederken daha çok mesaj göndermek/almak, mevcut ilişkileri devam ettirmek, fotoğraf ya da yazı paylaşmak ve paylaşılanları görmek amacıyla kullandıkları ortaya koymuştur. Eğitsel amaçlarla kullanım amaçlarıyla ilgili elde edilen sonuçlar ise öğretmenlerin Facebook'u bilgi aktarımı, kaynak paylaşımı, münazaraları yönlendirme ve öğrencileri diğer çevrimiçi websayfalarına yönlendirme gibi nedenlerle kullandıklarını göstermektedir. Araştırmanın nitel kısmı kapsamında yapılan görüşmeler sonucunda ise öğretmenlerin Facebook'u duyuru yapmak, bilgi, materyal ve etkinlik paylaşmak üzere kullandığı görülmektedir.

Yapıcı ve Hevedanlı (2014) Facebook'un eğitsel kullanımı ve öğrenci fikirlerini araştırdıkları çalışmalarında, üniversite son sınıfta okuyan 30 öğrenciyi örneklem almışlardır. Araştırma kapsamında oluşturulan "Çiçeksiz Bitki Sistematiği Dersi Facebook Grubu"nda dersle ilgili not paylaşımı, duyuru yapma, sunumlar, videolar,

animasyonlar, linkler ve ödevler paylaşılmıştır. Facebook'un Eğitsel Kullanımı Ölçeği (Mazman, 2009) ile elde edilen bulgular, Facebook ile desteklenen bir dersin işbirliği ve paylaşım artışı, öğrenci-öğrenci ve öğrenci-öğretmen iletişimini güçlendiren, içeriği görselleştiren, dikkat çeken ve öğrencinin derse olan ilgisini artırdığını; bununla birlikte Facebook'un eğitsel kullanımı ile ilgili olumsuz görüşe sahip öğrencilerin de bulunduğunu ortaya koymuştur.

Kurt ve Özer (2015) öğretmen adaylarının Facebook kullanımına dair görüşlerini inceledikleri nitel çalışmayı olgu bilim deseninde gerçekleştirmişlerdir. Katılımcılara yönlendirilen açık uçlu sorularla elde edilen bulgular, öğrencilerin öğretme-öğrenme sürecinde Facebook kullanımına dair olumlu görüş bildirdiklerini göstermiştir. Öğrenciler Facebook aracılığıyla yürütülen derste bilgiye daha hızlı erişebildiklerini, öğretim elemanına daha kolay ulaşabildiklerini ve daha çabuk dönüt alabildiklerini bildirmişlerdir. Ayrıca Facebook grubunda paylaşılan bilgilerden sırasıyla en çok ders içeriği, materyal paylaşımı ve ödev hatırlatmaları konusunda faydalandıkları; geleceğe yönelik meslek yaşantılarında da Facebook'u eğitsel bağlamda kullanmaya ilişkin olumlu görüş bildirdikleri gözlenmiştir.

Acar ve Yenmiş (2014) üniversite son sınıf öğrencilerinin eğitsel bağlamda Facebook kulanımlarıyla ilgili tutumlarını inceledikleri çalışmada iletişim, materyal paylaşımı, işbirliği ve eğitimde yenilikler gibi faktörler açısından öğrencilerin olumlu yönde bir ilişkide olduğu, Facebook aracılığıyla öğrenciler arası işbirliği ve paylaşımın arttığı anlaşılmıştır. Ayrıca öğrencilerin bu platformda bilgi ve kaynak paylaşımında bulunduğunu, bu paylaşımlardan karşılıklı işbirliğine dayalı olarak faydalandıklarını ve Facebook'ta gerçekleşen öğretmen-öğrenci etkileşiminin olumlu yönde ilerlediği ortaya konmuştur.

Ekici ve Kıyıcı'nın (2012) üniversite 2. Sınıf öğrencileri ile yaptıkları 102 katılımcılı çalışma öntest-sontest kontrol gruplu şekilde desenlenmiştir. Katılımcılar kontrol ve deney grubu olarak ikiye ayrılmış; deney grubunda "Öğretim ilke ve Yöntemleri Facebook Grubu" adlı uygulamayı kullanırken, kontrol grubunda aynı ders geleneksel yöntemlerle işlenmiştir. Ölçümler başarı testi kullanılarak yapılmıştır. Yaklaşık 1 aylık uygulama sonucunda derse ilişkin Facebook grubu üzerinden öğrenim gören deney grubu öğrencilerinin geleneksel yöntemle aynı dersi alan kontrol grubu öğrencilerinden akademik olarak daha başarılı oldukları gözlenmiştir.

Öztürk ve Akgün (2013) üniversite öğrencilerinin, Facebook’u kullanma amaçları ve Facebook’un eğitsel bağlamda kullanılması ile ilgili tutumlarını belirledikleri çalışmada, öğrencilerin Facebook’un olumlu özelliklerini iletişimi kolaylaştırma ve kendini açma ihtiyacını karşılama olarak değerlendirdiği, bununla birlikte Facebook’ta geçirilen sürenin zaman israfı olduğunu, gizlilik ayarlarıyla ilgili endişe duyduklarını, kişisel bilgilerinin çalınma olasılığı bulunduğunu ve ders başarı düzeylerinde düşüş gibi olumsuz özellikleri de barındırdığını belirtmişlerdir.

Çam (2012) öğretmen adaylarının eğitsel bağlamda ve genel olarak Facebook kullanımları ile Facebook bağımlılık düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelediği araştırma sonucunda, katılımcı öğretmen adaylarının Facebook kullanım amaçları ile Facebook bağımlılık düzeyleri arasındaki ilişkinin olumlu yönde düşük seviyede, Facebook’un eğitsel bağlamda kullanımı ile Facebook bağımlılık düzeyi arasındaki ilişkinin olumlu yönde düşük seviyede olduğu, Facebook’un eğitsel bağlamda kullanım amacı ile Facebook genel kullanım amacı arasındaki ilişkinin olumlu yönde ve orta seviyede olduğu ortaya konmuştur.

Yapılan çalışmalar büyük oranda öğretmen ve öğrencilerin Facebook kullanma alışkanlıklarını, motivasyonlarını, Facebook’u bir e-öğrenme ortamı olarak kullanma amaçlarını incelemiştir. Araştırmaların sonunda öğretmen ve öğrencilerin Facebook’un eğitsel bağlamda iletişim, işbirliği ve kaynak paylaşımı yapmak üzere kullanılmasına ilişkin olumlu bir tutum içerisinde oldukları sonucuna varmışlardır.

Bu çalışma, Facebook’u tüm dünyada her kesimden insanın erişimine açıldığı tarihten bu yana iletişim kurma, var olan ilişkileri sürdürme ve yeni insanlarla tanışma, vakit geçirme gibi amaçlarla oldukça benimsenen ve çokça kullanılan bir sosyal ağ sitesi olması özelliğinin ötesine geçerek eğitsel bağlamda “yeni” bir öğrenme ortamı olarak kullanılmasını Yeniliklerin Yayılması Kuramı çerçevesinde incelemektedir.

2.2. Yeniliklerin Yayılması Kuramı

Rogers’ın (2003) Yeniliklerin Yayılması Kuramı eğitim, antropoloji, tıp, sosyoloji, iletişim, coğrafya, pazarlama ve siyasal bilimler gibi bir çok farklı disiplin tarafından kullanılmıştır (Dooley, 1999) ve hangi alanda olursa olsun yeni iletişim teknolojilerinin hayata geçirilmesinde geçmişten bu yana süregelen bir hakimiyet alanına sahiptir. Yayılma kavramı ile kastedilen herhangi bir yeniliğin benimsenmesidir. Davranış bilimleri, uzun süredir benimseme davranışları üzerinde yoğunlaşmaktadır.

Ancak, benimseme davranışlarının son otuz yılda giderek çok daha popüler bir çalışma alanı haline gelmesinde bilgi iletişim sistemlerinde kullanılan yeni ve yenilikçi teknolojinin artması büyük oranda etkili olmuştur (Ngafeeson ve Sun, 2015).

Rogers (2003), yayılmayı bir yeniliğin bir sosyal grubun üyeleri arasında bir zaman süresince belli kanallar aracılığıyla iletilmesi ve sosyal bir değişim olarak tanımlar. Yayılma araştırması, geniş kapsamından ötürü, çeşitli fikirlerin anlaşılmasından sosyal ağ sitelerinin hayatımıza girmesine kadar bir çok alandaki yeniliğin benimsenmesi sürecini anlamamızı sağlarken yeni teknolojilerin kendi nitelikleri de benimsenip benimsenmeyeceği konusunda önemli bir rol oynar.

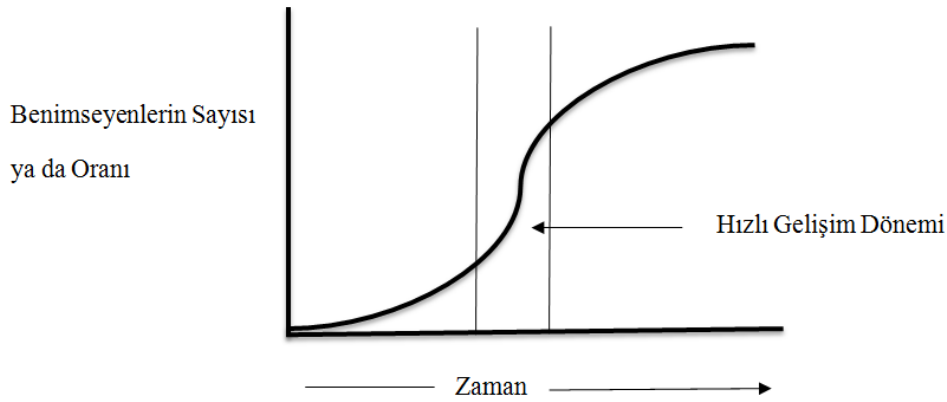
Yayılması ve benimsenmesi istenilerek topluma sunulan her yeniliğin bünyesinde bir miktar belirsizlik de vardır ve yeniliğe dair edinilen bilgi bu belirsizliği azaltır (Rogers, 2003:219). Yayılma süreci, bireylerin yeniliği benimsemesine bağlıdır. Yeniliği “benimseme” kavramı yeniliği kabul etme, kullanmaya duyulan isteklilik ve kullanmaya sürdürmedir. Yayılım süreci bireyin daha önce yeniliği benimsemiş insanları taklit etmeleri veya örnek almaları yoluyla gerçekleşebileceği gibi kişinin kendi bilişsel yapısında ikna yoluyla da gerçekleşebilir (Wellman vd. 2002:708).

Yayılma kuramı gücünü “faydalı” olmasından alır. Kültür, sosyal sistem ya da nüfusun özellikleri farketmeksizin, yayılma süreci bir yeniliğin ortaya çıkışından geniş kitlelere ulaşıncaya kadar geçirdiği belirli aşamaları içerir. Yayılma araştırmacılarınca gerçekleştirilen bir çok çalışma yayılma modelinin “ürünleri” sayılabilecek bir dizi genelleme elde etmiştir ancak bu ürünlerin iletişim ortamında değişime maruz kalması da muhtemeldir. (Atkin vd., 2015).

Yeniliklerin Yayılması kavramı ilk olarak Fransız Sosyolog Gabriel Tarde tarafından kullanılmış ve Everett Rogers yeniliklerin toplum tarafından nasıl benimsendiği ve yayıldığını açıklamak üzere “Yeniliklerin Yayılması” kuramını 1962 yılında yazdığı aynı adlı kitabında ilk kez kullanmış ve kitabında yer verdiği 500’den fazla örnek olayla bir yeniliğin yayılması aşamalarını aktarmıştır.

Yeniliğin bireyler tarafından nasıl algılandığı, bir yeniliğin diğerlerine nispetle neden daha erken benimsendiği ve bir yeniliği bazı bireylerin toplumdaki diğer bireylere göre neden daha erken ya da daha geç benimsediklerine bu alandaki araştırmacıların cevap aradıkları sorulardır ve dolayısıyla çalışmalarını büyük oranda insan davranışları ve yeniliğin özellikleri üzerine temellendirmişlerdir. Tarde (1903) yaptığı çalışmalarda benimsenmek üzere bireylere ya da topluma sunulan yeniliklerin bir kısmı unutulurken

bazılarının benimsenip yayılmasının nedenini araştırmıştır. Bu çalışmalarının sonucunda Tarde, bir yeniliğin zamanla benimseyiciler tarafından benimsenme seviyesini ortaya koyan ve aynı zamanda bireyleri de yenilikçilik düzeylerine göre kategorize eden S-Eğrisini ortaya koymuştur. Şekil 2.1.'de Tarde'nin ortaya koyduğu S-Eğrisi bulunmaktadır.



Şekil 2.1. Gabriel Tarde'nin Öne Sürdüğü S-Eğrisi (Surry, 1997)

S-Eğrisine göre başlangıçta yeniliği benimseyen az sayıda kişi ve yavaşça artan benimsenme oranı toplumdaki bireylerin yarısı yeniliği benimseyinceye kadar artar ve en yüksek benimsenme hızına ulaşır. Benimseme hızı bir yeniliğin zaman içerisinde benimseyen kişi sayısı ile ölçülerek sosyal sistemin üyeleri arasında yayılması olarak değerlendirilir (McQuiggan, 2006). Benimseyicilerden artakalan, yeniliği henüz benimsememiş kişi sayısı zamanla giderek daha az olacağından benimseme hızı bundan sonra yavaş bir artış gösterir. Buna göre, bir yenilik bir toplumda hızlı bir şekilde benimseniyorsa eğri dik, yavaş ve kademeli olarak benimseniyorsa daha eğik bir şekil almaktadır (Coriat ve Weinstein, 2004; Kılıçer ve Odabaşı, 2010).

Yenilik araştırmalarındaki kalıplaşmış yaklaşım, yeniliklerin gelişmesini bir yayılma süreci olarak tanımlar. Buna göre, yenilikler bir coğrafi bölge ya da sosyal alanda gerçekleşse ve bu coğrafi bölge ya da sosyal alanın kendine has özelliklerinden bir şekilde etkilense de esasında yayılma bireyler arasında gerçekleşir. Yani yayılma ile kastedilen bir yeniliğin belli bir coğrafi alandaki yayılmasından çok bireyler arasında iletişim yoluyla yaygın hale gelmesidir. Yayılmanın bölgesel iletişim ve sosyal etkileşim yoluyla

edinilen bilgilere dayalı olduğu görülmektedir ve bireysel kabul, taklit ya da zihinsel ikna süreci ile gerçekleşmektedir (Berg ve Östergren, 1979).

Benimseme davranışları ile ilgili literatür araştırması yapıldığında algılanan yarar ve sistemi kullanma niyeti arasında bir ilişki bulunduğu görülmektedir (Venkatesh ve Morris, 2000; Venkatesh ve Davis, 2000). Literatürde tanımlandığı şekliyle bir teknolojiyi zahmetsizce kullanma olarak tanımlanan algılanan kullanım kolaylığı hem algılanan yararı hem de sistemi kullanma niyetini etkileyecektir (Venkatesh ve Morris, 2000; Venkatesh ve Davis, 2000).

Lee (2010) kullanıcıların bir sistemi kullanmaya devam etmelerini sağlayan etmenleri açıklamaya çalışmış ve doyum düzeyinin kullanım devamını sağlayan en önemli etken olduğunu kanıtlamıştır.

2.2.1. Yenilik ve özellikleri

Yenilik kavramı günümüz toplumlarının karşılaştığı çeşitli sorunlara çözüm olarak sıklıkla başvurulan bir olgu haline gelmiştir. En geniş tanımıyla “yenilik” değişim, dönüşüm ve gelişim süreçlerinin ortak sonucudur. Bir çok kamu kurumunda yeniliğin “ne” olduğu ve “nasıl” gerçekleşebileceği konusunda çalışmalar yapmak üzere yetkilendirilmiş AR-GE elemanları bulundurulmaktadır. Yine de yenilik kavramı belirsiz, net olmayan bir kavram olmaktan kurtulamamıştır (Garcia ve Cantalone, 2002).

Son yıllarda, yeniliğin evrensel ilkeleri başlangıçta temellendirildiği doğrusal (linear) modelden ayrılarak ağ tabanlı döngüsel bir modele geçiş yapmıştır . Kline ve Rosenberg’e göre (1986) doğrusal yenilik modeli; yeniliğin, yapılan bir araştırmadan elde edilen sonuçlarla bir ürün ortaya konması ve ürünün de kullanılmak üzere bireylere sunulmasından ibaret olduğunu ileri sürer (s.285). Cutler ise (2008) bu doğrusal modeli, yayılma sürecinin değişkenlerini sürece dahil etmeyen bir “kapalı sistem” olarak değerlendirmiştir (s.2). Daha açık bir sistem olan yeniliğin döngüsel modeline geçişle yenilik olgusu ortaya konma, benimsenme, sonuçları değerlendirme gibi destekleyici aşamalarla birlikte paydaşların ve stratejik ortakların da sürece dahil edildiği farklı bir boyut kazanmıştır (Winslet, 2014).

“Yenilik” birey veya benimseyicilerin yeni olarak algıladıkları fikir, uygulama veya nesnedir. Toplumun var olan hedeflere daha etkili bir biçimde erişmesine dair kasıtlı, planlı ve yeni ortaya çıkan her özel değişim yeniliktir (Rogers, 2003:12). Fischer’a göre (2001:210) yenilik yeni düşünme stilleri, bir şeyleri yapmanın yeni yöntemlerini

bulma, yeni bulunan yöntemi deneme ve bireyle ilgili sosyo-ekonomik etkinliklerde işe koşma ve benimseme davranışlarının biri veya hepsidir. Ottenbacher ve Gnoth (2005) ise yeniliği; yeni ve değerli bir bilgi ya da düşünceyi, ürün, süreç ya da hizmet olarak doğru zamanda hayata geçirmek suretiyle toplumsal yarara dönüştürmek olarak tanımlamaktadır.

Yeniliğin, yapısı ve ölçeği farketmeksizin her bir kurum ya da kuruluşun kendi kulvarındaki rekabetini sürdürmesi açısından önemli imkanlar sağladığı düşünülmektedir. Günümüz dünyasında, kurumlar açısından yenilik yapmak rekabeti sürdürmenin ötesinde bir “varoluş” mücadelesi haline gelmiştir ki sundukları ürün ve hizmetlerde yenilik ve buna bağlı olarak değişim yapmayanlar silinip gitme tehlikesi ile karşı karşıya kalabilirler (Bessant ve Tidd, 2011:5). Bessant ve Tidd’in (2011) öngörüsünü örnekleyen en dramatik emsallerden biri pazardaki en büyük payın sahibiyken 2007 yılında I-phone’a karşı liderliğini kaybeden Nokia’nın Ceo’su Steve Ballmer’in bir konuşmasında “Hiçbir şeyi yanlış yapmadık ama her nasılsa kaybettik” şeklindeki ifadesidir.

Rogers’a göre (2003), yenilikler beş önemli özelliğe sahiptir: görelî yarar (relative advantage), uyumluluk (compatibility), karmaşıklık (complexity), denenebilirlik (trialability) ve gözlenebilirlik (observability).

Görelî Yarar: “Yeni” olanın, kendinden öncekinden daha faydalı olarak algılanması durumudur. Literatürdeki yayılma çalışmaları incelendiğinde görelî yararın benimseme hızını yordamada en önemli özellik olarak değerlendirildiği görülmektedir (Teng vd., 2002). Yeniliğin yayılabilmesi için en önemli unsur faydalı olduğuna inanılmasıdır. Benimseyicilerin bir işi yaparken yeniliği kullanarak daha öncekine göre daha fazla fayda sağlaması durumudur (Agarwal ve Prasad, 1998:562). Birey, yeni olandan ne kadar fayda sağlayabilirse benimsemesi de o kadar kolay olacak ve yeniliğin sosyal sistemin üyeleri arasında yayılımı da kolaylaşacaktır. Görelî yarar sınıflandırması içine maliyet ve sosyal statü gibi etkenler de yer almaktadır. Maliyeti düşük olan yeniliğin benimsenmesi kolaylaşacaktır. Tarde’ye (1903) göre, yenilikçi davranışların taklit edilerek benimsenmesinin asıl nedeni sosyal statü kazanma isteğidir (Rogers, 2003). Buna göre bir yeniliğin benimsenmesinde daha önce var olana nispetle kolaylık ve düşük maliyet gibi etmenlerin dışında, o yeniliğin sosyal sistemin üyeleri arasında popüler olması benimseyicilere de popülerlik ve dolayısıyla sosyal prestij sağlayarak birey tarafından algılanan görelî yararı artırır. Yeniliğin benimsenmesi için gerçekten faydalı

olması değil birey tarafından “algılanan” şekliyle yararlı olması esastır. Yayılım Teorisinde, birey tarafından yeniliğin algılanan görelî yararı arttıkça, benimsenme oranı da hızlanır (Tidd, Bessant ve Pavitt, 2009: 185- 186; Rogers, 2003:15; Bessant ve Tidd, 2007: 342-343).

Uyumluluk: Rogers’a (2003) göre bir yeniliğin potansiyel benimseyicinin değerleri, ihtiyaçları ve geçmiş deneyimleri ile tutarlı olma düzeyi o yeniliğin uyumluluğunu gösterir. Yeniliğin nitelikleri ile potansiyel benimseyicilerin ihtiyaçlarının örtüşmesi o yeniliğin benimsenmesini etkilemektedir (Wejnert, 2002). Bir yenilik bireyin olduğu gibi sosyal sistemin değerleri, fikirleri ve gereksinimleriyle de uyuşmalıdır, aksi halde yayılma kolay olmayacaktır. Uyum derecesi yüksek olan yeniliklerin, bireyler tarafından benimsenme oranı daha yüksektir (Rogers, 2003).

Bir yeniliğin benimsenmesi yalnızca bireyin ilgi, ihtiyaç ve deneyimlerine uyumluluğunu değil, yerini alacağı eski fikirlerle de uyumlu olmasını gerektirmektedir. Ancak yeniliğin önceki fikirle uyumlu olması, benimsenme hızını artırabileceği gibi yavaşlatma olasılığı da taşır. Yeni olanın önceki ile fazla uyumlu olması yeninin önceki ile aynı olduğu, önceki durumdan bir fark yaratmayacağı ve dolayısıyla algılanan görelî yarar düşük olacağından benimseme gecikebilir ya da gerçekleşmeyebilir. Ancak yenilik bir ihtiyaç olarak algılanırsa benimsenmesi daha hızlı gerçekleşmektedir (Rogers, 2003).

Karmaşıklık: Bir yeniliğin anlaşılma ve kullanma zorluğu derecesidir. Yeniliğin görelî yarar ve uyumluluk özellikleri ile benimsenme hızı arasındaki olumlu yöndeki ilişkiye karşın yeniliğin yayılmasını olumsuz etkileyen faktör *karmaşıklık*tır. Yenilik potansiyel kullanıcılar tarafından karmaşık ve nasıl kullanılacağı anlaşılmayan bir yapıya sahipse benimsenmesi adına olumsuz bir durum ortaya çıkacaktır. Buna göre, kullanımı basit, anlaşılması kolay bir yenilik, anlaşılabilmesi için yeni fikir veya beceriler gerektirenlere göre daha hızlı benimsenmektedir. Benzer şekilde Folorunso ve arkadaşları (2010) yeniliği teknolojik açıdan inceleyerek teknolojinin karmaşık olmasının yeniliğin yayılma hızını etkilediğini, teknolojinin kullanımı kolaysa kullanımının daha geniş kitlelerce benimsenebileceğinin altını çizmişlerdir.

Denenebilirlik: bir yeniliğin benimsenmeden önce sınırlı şekilde de olsa potansiyel kullanıcı tarafından denenebilir olma derecesini belirtir. Bir yeniliğin denenebilir olma derecesi, o yeniliğin benimsenme hızı ile doğru orantılıdır. Yeniliğin potansiyel kullanıcı tarafından defalarca denenmesi imkanı yeniliğin daha hızlı benimsenmesini sağlayacaktır. Ayrıca yeniliği deneme fırsatı ne kadar çoksa potansiyel benimseyiciler

yeniliği geliştirmek ve değiştirmek suretiyle, yeniliğin yapısına ve benimsenmesine katkı sağlayabilir.

Gözlenebilirlik: Bir yeniliğin sonuçlarının başkaları tarafından görülebilir olma durumudur. Yeniliğin gözlenebilirlik özelliği de görelî yarar, uyumluluk ve denenebilirlik özellikleri gibi benimseme hızı ile doğru orantılıdır. Gözlenebilirlik yenilik ile henüz karşılaşmış, deneme imkanı bulamamış potansiyel benimseyicilerin yeniliğe karşı tutumlarını belirlemede en önemli etkenlerden biridir. Buna göre, yeniliği daha önce benimsemiş bireylerin elde ettiği sonuçları gözlemek yeniliğin daha kolay benimsenmesini sağlayacaktır.

Özetleyecek olursak; görelî yarar, uyumluluk, denenebilirlik ve gözlenebilirlik derecesi yüksek , karmaşıklık derecesi düşük yeniliklerin birey bazında ve sosyal sistemde benimsenme ve yayılma ihtimalinin daha yüksek olması muhtemeldir (Karasar, 2004).

Yeniliğin yayılmasında etkili olan bazı belirleyiciler vardır. Bunlar; iletişim kanalları, zaman ve sosyal sistem şeklinde sıralanabilir.

2.2.2. İletişim kanalları

Yeniliğin yayılma sürecinde rolü bulunan faktörlerden biri olan iletişim kanalları, yenilik mesajının o yenilikle ilgili bilgi ve tecrübe sahibi bir bireyden (kaynak) o yenilikle ilgi bilgi sahibi olmayan birey (hedef) ya da bireylere aktarılması yönünde aracılık yapmaktadır. Yayılma olgusu bir iletişim sürecinin gelişmesinin sonucudur. Bu sürecin gerçekleşmesini sağlayan iletişim kanalları, kitle iletişim araçları ve/veya bireyler arası karşılıklı iletişim şeklinde de olabilir. Kitle iletişim kanalları mesajı aynı anda tek bir birim ya da az sayıda birimden çok sayıda potansiyel benimseyicinin yenilikle ilgili kısa sürede etkin şekilde bilgilendirilmesini sağlarken, yeniliğin tanıtılması ve bireylere yeniliğe dair farkındalık kazandırması adına oldukça faydalıdır. Bireyler arası karşılıklı iletişim kanalları, yeniliğin tabi olarak yapısında bulunan ve potansiyel benimseyiciler tarafından algılanan belirsizlik hissini en aza indirmede faydalanan iletişim kanalı türüdür (Schiffman ve Kanuk, 2004). Bir yeniliğin bireyler arası iletişim kanalıyla hedef kitleye aktarılması benimsenme olasılığını artırmaktadır. Zira yeniliğin benimsenmesinde bireylerin daha önce yeniliği benimsemiş kişilerle aynı ya da benzer sosyoekonomik yapıdan geliyor olmaları bu bireyleri kendileriyle özdeşleştirip yeniliği kullanmaya karar vermelerinde önemli bir rol oynamaktadır (Rogers, 2003:17-19).

2.2.3. Zaman

Yeniliğin yayılması ile ilgili zaman kavramı Rogers (2003) tarafından 3 boyutuyla ele alınmıştır:

- Bireyin yenilikle ilgili bilgi edindiği zamandan itibaren benimseme ya da red davranışı gösterinceye kadar geçen süre
- Bireyin bir yeniliği sosyal sistemin diğer üyelerine oranla daha erken/geç benimsemiş olması
- Belli bir zaman diliminde yeniliği benimseyenlerin nicelik olarak miktarı yani yeniliğin bir sosyal sistemde ne kadar sürede yayılmış olduğudur.

Az veya çok, her yeniliğe dair bireyin olumlu ya da olumsuz bir yargıda bulunması için bir süreç gerekmektedir. Bireylerin yenilikle ilk karşılaştıkları zamandan, o yeniliğe dair nihai kararı vererek benimseme ya da reddetme davranışı gösterdikleri zamana kadar geçen süre belli başlı aşamaları içerir. Buna göre yenilik-karar sürecinde beş aşama bulunmaktadır: 1.Bilgi 2.İkna 3.Karar 4. Uygulama 5.Onay.

Bilgi evresi, bireyin ya da bir karar verme biriminin yenilikle ilk karşılaştıkları an olmanın yanı sıra yeniliğin varlığından ve yapısından haberdar olduğu aşamadır. İkinci evre olan ikna evresi, bireyin ya da bir karar verme biriminin yeniliğe karşı olumlu ya da olumsuz bir tutum geliştirmesi evresiyken, bireyin ya da karar verme biriminin edindiği bilgi ve geliştirdiği tutum sonucunda yeniliği kabul etmeyi ya da reddetmeyi seçtiği aşama karar evresidir. Bundan sonra bireyin -şayet benimsemeye karar verirse- yeniliği kullandığı evre olan uygulama evresi gelir ve bu evrede yeniliği deneyimleyen birey yeniliğe dair daha önce açıklanmamış bir takım özellikleri de keşfedebilir ve/veya kendine göre uyarlayarak kullanabilir. Onay evresinde ise daha önce yeniliği benimseyen ya da reddeden bireyin, yeniliğe dair verdiği bu kararı pekiştirdiği evredir. Bununla birlikte, birey bu evrede daha önce vermiş oldukları benimseme kararından vazgeçebilir ya da uygulama evresindeki sonuçları yeniden değerlendirerek benimseme davranışı gösterebilirler (Rogers, 2003:s.20).

2.2.4. Sosyal Sistem

Ortak bir hedefi gerçekleştirmek ya da sorun çözmek amacıyla biraraya gelmiş ve birbirleriyle ilişkili olan birimlerden meydana gelen sosyal sistem, yeniliğin yayılması sürecindeki önemli unsurlardan biridir. Sosyal sistem bireyler, informal gruplar, organizasyonlar ve alt sistemlerden oluşabilir (Rogers, 2003: 23).

Yeniliğin yayılması süreci bir sosyal sistem içerisinde geliştiğinden , sürecin sosyal sistemin kendine özgü niteliklerinden etkilenmesi kaçınılmazdır. Sosyal sistemin yeniliği etkileyen bileşenleri; sosyal sistemin kendi yapısının yayılmadaki etkisi, sosyal normların yayılmadaki etkisi, fikir önderleri ve değişim ajanlarının rolü, yenilik karar türleri ve yeniliğin sonuçlarıdır. Sosyal yapı sistem içerisindeki bireylerin standart davranış kalıplarından oluşan formal yapılar olabileceği gibi, bireylerin yüzyüze iletişimde bulundukları informal yapılar da olabilir. Aynı sosyal sistem içerisindeki bireyler yeniliklere karşı sergilenen tutum ve davranışlar noktasında birbirlerini etkileyebilmektedirler. Bu nedenle sosyal sistemin yapısı yeniliğin yayılmasını kolaylaştırabilirdiği gibi zorlaştırabilir de.

Sosyal sistemin üyelerine ne şekilde davranışlar sergilemeleri gerektiği konusunda rehberlik eden sosyal sistemin normları, sistemin tüm üyeleri üzerinde etkili olduğundan yayılmadaki etki alanı da büyüktür ve yeniliğin yayılmasını bazen kolaylaştırırken bazen de zorlaştırabilir.

Sosyal sistem içerisindeki kimi bireyler sistemin diğer üyelerine göre daha gözde ve saygın kişilerdir. Öyle ki bu bireylerin diğer bireyler üzerinde fikir ve davranış değişikliği bakımından etkileri büyüktür ve diğerlerini yeniliğe karşı tutum ve davranışları konusunda etkileyerek yayılma sürecini hızlandırabildikleri gibi yavaşlatabilirler de. Fikir önderlerinden biraz daha farklı olmak üzere değişim ajanları da potansiyel benimseyicilerin yenilik karar süreçlerine etki eden bireylerdir. Bununla birlikte, değişim ajanlarından istendik bir yeniliğin benimsenmesi ve yeniliğin benimsenmesini olumsuz yönde etkileyen unsurların önüne geçmeleri istenir.

Sosyal sistem içerisinde yeniliğin yayılmasını etkileyen son unsur ise yeniliğin sonuçlarıdır. Yeniliğin sonuçlarının istenen yönde kullanışlı, beklenen yönde öngürebildiği ve doğrudan etkili olarak algılanıp algılanmaması yeniliğin benimsenmesini ya da reddedilmesinin önünü açabilir (Rogers, 2003: 24).

Yeniliklerin benimsenmesi ya da reddedilmesi süreçlerine dayalı olarak, bireylerin yeniliğe karşı göstermiş oldukları tepki ve benimseme durumları “yenilikçilik” başlığı altında alanları, dereceleri, özellikleri, düzeyleri ve zamanlamalarına göre çeşitli şekillerde kategorize edilmektedir (Kılıçer, 2011; Alan ve Yeloğlu, 2013). Bu kategorilerden biri de yeniliği bir kişisel özellik olarak değerlendirerek bireylerin yenilikçilik düzeylerini ortaya koymayı amaçlayan bireysel yenilikçilik kavramıdır.

2.2.5. Bireysel yenilikçilik

Gelişen teknoloji beraberinde yenilikleri de getirmiş ve nihayet “teknolojik yenilikçilik” adlı yeni bir yapı oluşmuş, bu yapı da bilgi teknolojileri temelinde bireysel yenilikçilik adı altında ilk defa Agarwal ve Prasad (1989) tarafından hem kavramsallaştırılmış hem de uygulamaya geçirilmiştir. Bilgi teknolojileri temelindeki bireysel yenilikçilik “yeni bilgi teknolojilerini deneyimlemeye olan isteklilik” olarak tanımlanabilir. Teknoloji edinimi otomatik olarak teknoloji kullanımına dönüşmediğinden, teknoloji kabul sürecinde yeniliğe dair bilgi toplamaya devam edilir (Taylor ve Todd, 1995; Moore ve Benbasat, 1991).

Yates (2004) bireysel yenilikçilik teorisinin bir yeniliği kimin benimsediği ve ne zaman benimsediğine dayalı olduğunu öne sürmüştür. Hirschman ise (1980) bireysel yenilikçiliği “bireysel olarak yenilikleri arayıp bulma arzusu” olarak ifade etmiştir. Kılıçer (2011) bireysel yenilikçiliği yeniliğe olan isteklilik, yeniliği benimseme, yeniliğe karşı olumlu bir tutum geliştirme, yenilikten faydalanma ve yeniliğe katkı sağlama olarak tanımlarken, Midgley ve Dowling (1978) ise bireysel yenilikçiliğin sosyal ve psikolojik boyutları bulunan bir kişilik özelliği olduğunu savunur. Van Raaji ve Schepers’a göre ise (2008) bireysel yenilikçilik değişime karşı açık olmaktır.

Bireysel yenilikçilik bir durum ya da özellik olarak tanımlanabilir. Yapılan bazı araştırmalar yenilikçiliğin doğuştan gelen, yeni şeyleri keşfetmeye yönelik içsel bir eğilim olduğunu ortaya koymaktadır (Midgley ve Downing, 1978: 229-242). Buna göre; bireyler çevre faktörünü gözetmeksizin yenilikçi davranışlar sergilemektedirler. Öte yandan; bireyin içinde bulunduğu sosyal bağlamın da yenilikçiliği üzerinde etkisi olduğunu savunan bir yaklaşım tarzı da sözkonusudur (Hirschman, 1980:283-295). Sosyal etkiler bireylerin yeni bir şeyleri denemeye olan istekliliğini artırabilir ya da kısıtlayabilir. Yeniliğe olan isteklilik kişiliğin bir parçası ve çevrenin algılanma şeklidir.

Genel anlamda yenilikçiliğin risk almaya dayanıklılık olduğu da söylenebilir (Bommer ve Jalajas, 1999, 27-34.). Risk almaya istekli bireyler, daha yenilikçi olma eğilimindedirler. Öte yandan kişiliğin etkisi, bireyin hedef davranışı gösterebilme yetisine bağlı olarak da farklılaşp azalabilir ya da artabilir. Kaynak eksikliği ya da ceza gibi yeniliğin olumsuz sonuçları ile karşılaştıklarında, bireyler yeniliğe olan ilgilerini ve yaratıcı davranış gösterme heveslerini kaybedebilirler (Goldsmith ve Hofacker, 1991: 209-221).

Rogers (1995) bir yeniliğin toplum ya da bireyler tarafından beimsenme ve dolayısıyla yayılma sürecini açıklayan “Yeniliklerin Yayılması” adlı çalışmasında, bireylerin yeniliği benimseme sürecini analiz ederek yenilikçilik düzeylerini belirlemeye çalışmış ve ortalama ve standart sapma gibi istatistik tekniklerini kullanarak sınıflandırmayı gerçekleştirmiştir.

Buna göre bireyler yenilikçilik düzeylerine göre 5 kategoride incelenebilir: Yenilikçiler, öncüler, sorgulayıcılar, kuşkucular, gelenekçiler.

Yenilikçiler: Sosyal sistemde yeniliği ilk benimseyenlerdir ve benimseyici kitlenin % 2,5’luk kısmını oluştururlar. Yenilikçilerin bu kategoride olabilmek için bir takım niteliklere sahip olmaları gerekmektedir. Yeni fikir ve ürünler ortaya koyabilmek için ayırabilecek vakti, enerjisi ve kreatif bir zihni olmalıdır. Yenilikçi bireyler ufku açık, hayal gücü geniş ve kendileriyle ilgili konuşmaktan keyif alan insanlardır (Robinson, 2009, s.6). Kitle iletişim araçlarından faydalananarak yeniliklerle ilgili bilgi edinirler. Yenilikçiler, dahil oldukları sosyo-ekonomik sınıf, iletişim alışkanlıkları ve kişilik özellikleri ile fikir liderleriyle benzerlik gösterebilirler de fikir liderleri daha tutucu, sosyal sistemin normları ile uyum sağlayan bireylerdir (Venkatraman, 1989). Ayrıca yenilikçi bireyler bir yeniliğin beraberinde getirdiği belirsizliklerle başedebilmelidirler (Rogers, 2003).

Öncüler: Yenilikçilerden sonra gelen % 13,5’luk kısmı öncülerin sosyal sistemde saygın bir konuma sahip olmalarının yanı sıra sistemle daha kaynaşmış bireylerden oluşturmaktadır. Yeniliklerle ilgili bilgi almak üzere potansiyel benimseyicilerin çoğunlukla başvurduğu grup olan öncüler aynı zamanda fikir liderlerini de bünyesinde barındırır. Öncüler, yenilikçilere göre toplum nazarında daha “makul” bulundukları ve sistemin ortalama yenilikçilik düzeyine daha yakın olduklarından potansiyel benimseyiciler için rol modeldirler ancak saygınlıklarını muhafaza etmek adına yenilikçiliğin bir otorite tarafından formal biçimde açıklanana değin tedbirli davranırlar ki bu da yenilikçiler kategorisinden farklarını ortaya koyar.

Öncüler, yeniliği ilk aşamalarında benimserler ve yeniliğin, benimsenmesi sürecinde beraberinde getirdiği belirsizliğin bir miktar da olsa giderilmesinde kendi yakınlarına da yardımcı olurlar (Rogers, 2003, s.283). Toplumda saygın olmayı, liderlik yapmayı ve rol model olmayı seven öncülerin kendilerine olan güvenleri tamdır.

Sorgulayıcılar: Sorgulayıcılar, yenilikçilik açısından öncülerden sonra gelen ve dağılımın % 34’ünü oluşturan bireylerdir. Yeniliklere ihtiyatlı yaklaşır ve risk almayı

sevmediklerinden yeniliğin yararlı sonuçlarını görmeden benimseme taraftarı olmazlar. Kullanması ya da kullanmak üzere gerekli bilgi ve becerileri edinmesi kolay ve fiyat-performans garantili yenilikleri benimserler. Bir yeniliği ne ilk ne de son benimseyen olmak isterler. Genel olarak ihtiyatlı, ortalama yaş, eğitim ve sosyo-ekonomik seviyededirler (Rogers, 1995). Bu grubun yayılım sürecinde yeniliğin benimsemesi ile yayılım artık istenilen yayılma düzeyini yakalamış demektir.

Kuşkucular: Kuşkucular, yenilikçilik açısından sorgulayıcılardan sonra gelen ve dağılımın % 34'lük dilimini oluşturan gruptur ve kategorinin isminden de anlaşılacağı üzere en belirgin nitelikleri yeniliklere karşı kuşkucu ve çekingen yaklaşımlarıdır. İlk etapta yeniliğe karşı çekingen bir tavır takınarak, öncelikle sosyal sistemin diğer bireylerinin yeniliği benimsemesini beklerler. Yeniliğin sosyal normlara uygun olması kuşkucular açısından önemlidir. Sosyo-ekonomik düzeyleri ve eğitim seviyeleri düşük, yaş ortalamaları yüksektir. Yeterli maddi imkanları olmaması, risk almayı sevmemeleri ve tutucu yapılarından dolayı yeniliği ancak ekonomik gereklilikler ve yakın çevresinde kendisi gibi tutucu insanların yeniliğin artık bir zorunluluk olduğunu ifade ederek sosyal baskı uygulamalarıyla benimserler. Yine de benimsemek için yeniliğin kullanışlılığının artıp, fiyatının azalmasını beklerler ve sıklıkla gelenekçilerin fikirlerinden etkilenmeleri olumsuz özelliklerindendir (Rogers, 2003:284; Kılıçer, 2011).

Gelenekçiler: Yenilikleri en son benimseyen gelenekçiler benimseme dağılımının %16'sını oluştururlar. Maddi imkanları kısıtlı olduğundan ve yeniliğin sonuçlarının yenilikle ilk karşılaştıkları zamanla benimsedikleri zaman arasında çok uzun bir zaman dilimi vardır. Gelenekçiler yeniliklere ve yenilikleri iletişim yoluyla onlara sunanlara (fikir liderleri, öncüler vb.) şüpheyle yaklaşırlar. Gelenekçiler, özellikle teknolojik yenilikleri kullanmak için desteğe ihtiyaç duymakla birlikte zorunlu olmadığı sürece kullanmamayı tercih ederler (Rogers, 2003:284; Kılıçer, 2011).

Bireyin yenilikçi olabilmesi için sözkonusu yeniliğin ilgili olduğu alanda tecrübeli, farklı ve geniş bir bakış açısına sahip olabilmesi, yaratıcı düşünebilmesi, sorunu kabullenmesi ve çözmek adına motivasyonunun yüksek olması ve nihayet yeterli düzeyde eğitim almış olması gereklidir (Uzkurt, 2008). Bireyin aldığı eğitim onu yenilikçi bağlamda geliştirerek bireysel yenilikçilik düzeyini artırmakla birlikte, bireyin yenilikçi olma özelliğinin de eğitimde değişim, dönüşüm ve yeniliğin önünü açacağı düşünülmektedir.

2.2.6. Yenilikçilik ve eğitim

Yeniliklerin Yayılması Kuramı, kolektif toplum aklı ve açık yenilik modellerini biraraya getirerek üretim gelişimini kolaylaştırmak ve yeniliğin yayılımını hızlandırmayı hedeflemektedir (Chesbrough, 2003). Bu amaç doğrultusunda, sektörler arasındaki geçirgenliğini artırıp akademik ve endüstriyel partnerlerin yeniliği hızlı bir şekilde benimseyip uygulamaya geçirmelerine, böylelikle yenilikten optimum düzeyde fayda sağlamalarına imkan sağlamaktadır. Bu anlamda, eğitim sektörü ve endüstri sektörünün yaklaşması, ortak çalışmalarda bulunmaları ve bir çok uygulama ve süreçte partner olmalarıyla kurumlararası yenilik süreçlerini hızlandırmak da yeniliklerin yayılması modelinin hedeflerinden biridir (Chesbrough, 2003; Foray vd., 2012). Eğitim alanında, sınıf yönetimi, programlanmış öğretim ve öğretim teknolojileri gibi öğretme - öğrenme yeniliklerini araştırmak üzere sistemin içerisinde katılımcılarla (öğrenci, öğretmen, idareci vb.) bir çok araştırma yürütülmüş (Rogers, 2003) ve Yeniliklerin Yayılması Kuramı'nın eğitim ortamlarında teknolojinin benimsenmesi olgusunu ortaya koyabilecek en uygun kuram olduğu sonucuna varılmıştır (Parisot, 1995).

Yenilik kavramı günümüzde bir çok kurumda olduğu gibi eğitim kurumlarında da idari, fiziksel, sosyal ve teknolojik anlamda eğitim sürecine katkıda bulunarak mevcut durumdan daha işlevsel, etkili ve ekonomik bir öğretme-öğrenme süreci vaatmektedir. Bu açıdan bakıldığında, eğitim kurumlarının işlevini etkili biçimde yerine getirebilmesi için yeniliklerin gerisinde kalmaması son derece önemlidir (Wong-Kam, 2012).

Özellikle günümüz yükseköğretim kurumlarında, “değişim” ve “yenilik” kavramları birbirleriyle bağlantılıdır (Hannan ve Silver, 2000:10). Ayrıca gelişen teknolojinin toplum yapısını hızla değiştirmesi ve tabi olarak eğitim teknolojilerine de bu değişimin yansması sebebiyle de, eğitimde teknoloji kullanımının giderek yaygınlaşması olgusu eğitimciler ve özellikle program geliştirmeciler için son derece önemli hale gelmiştir (Vanderlinde ve Braak, 2011).

Yenilikçi öğretme-öğrenme bağlamında yapılan bir araştırmada bilgi-iletişim teknolojilerinin yüksek oranda kullanımının bu teknolojilerin temel kullanım özelliklerinden çok öğretme-öğrenme ortamına “yenilik” olarak sunduğu imkanlarla ilintili olduğunu ortaya koymaktadır (Rogers, 2003). Özellikle internet, elektronik posta, ders web sayfaları ve çevrimiçi forumlar sınıf yönetimi ve öğretme-öğrenme süreçlerini geleneksel sınıf ortamından uzaklaştırarak sanal ortama taşımıştır (Barnett, 2004). Böylelikle, öğrencilerin birbirleriyle etkileşimi ve ortak bilgi birikimi oluşturma süreci

sosyal ağ uygulamalarının derslere entegre edilmesiyle değişmiş ve daha kolay hale gelmiştir (Maloney, 2007; Madden ve Fox, 2006).

Vanderlinde ve Braak (2011) özellikle öğretmenlerin eğitsel yeniliklerin hayata geçirilmesinde etkin bir rolleri olduğunu öne sürmektedir. Yeni teknolojilerin; derslerde kullanılmak, deneyim kazandırmak ve benimsenmelerini sağlamak amacıyla öğrencilere tanıtılması bakımından öğretmenlerin yenilikçi bir karaktere sahip olmaları son derece önemlidir (Bayraktar, 2012). Ayrıca öğretim uygulamalarında teknoloji kullanımı (Birch and Burnett, 2009), bireysel yenilikçilik, teknolojiye karşı tutum (Osika, 2006) ve kurumsal bağlamda psikolojik motivasyonlar gibi bir çok etken öğretme-öğrenme sürecinde yeniliğin benimsenmesinde etkilidir (Singh ve Hardaker, 2017).

Geleneksel sınıf ortamında bilginin aktarıcısı, sınıf içi diyalogların ve etkileşimlerin yönlendiricisi ve bir anlamda “otorite” olarak kabul edilen öğretmenlerin kendi sınıfları içerisinde bir nevi “değişim ajanı” olmaları beklenmektedir. Buna göre benimsenmesi arzu edilen yeniliğe dair varsa önyargı ve kaygıların giderilmesi, yeniliğin kullanımına dair deneyimsizlikten kaynaklanan çekincelerin ortadan kaldırılması ve yeniliğin mevcut duruma göre sağlayacağı faydaların ortaya konması, sınıf içerisindeki potansiyel değişim ajanları olan öğretmenlerin görevleri arasında yer almaktadır. Bununla birlikte öğretmenlerin sınıflarında değişim ve yeniliği benimsetebilmeleri için öncelikle kendilerinin değişim ve yeniliğe açık olmaları, ayrıca yeniliğin kendine özgü niteliklerine ilişkin gerekli pedagojik ve teknik beceri ve altyapıya sahip olmaları gerekmektedir.

Yeni bir teknolojinin benimsenmesi sürecinde öğretmenler açısından engel teşkil edecek bir çok faktör söz konusudur. Bilgi ve iletişim teknolojilerinin kullanımında bilgi, beceri, tutum, algı, inanç, yaş, cinsiyet, tecrübe, bilgisayara erişim imkanı, bilgi iletişim teknolojileri eğitim deneyimi ve desteği (Norizan, 2003) bilgi ve iletişim teknolojilerinin okullarda başarılı bir şekilde entegre edilmesinin önündeki engellerdir (Noh vd.,2016). İngiliz Eğitim İletişimi ve Teknoloji Ajansı'na göre (BECTA, 2004), öğretmenleri olumsuz yönde etkileyen gizli faktörler arasında teknoloji kullanımı konusundaki özgüven düzeyi, imkanlara erişim, katılımcı olunan kurs ve eğitimlerin pedagojik becerilerden yoksun olması ve öğretmenlerin öğretme uygulamalarında değişikliğe gitme konusundaki isteksizlikleri gibi nedenler bulunmaktadır (Noh vd., 2016).

Smith ise (2012) yeniliklerin eğitim sektörü paydaşlarınca (idareci, öğretmen, öğrenci) benimsenmesi ve eğitimde kullanılması ile ilgili yaptığı çalışmada yenilik- eğitim ilişkisine dair bir takım çıkarımlarda bulunmuştur. Buna göre:

- Yönetim kadrosu, yeniliğin etkili bir biçimde yayılması için yeniliği desteklemelidir.
- Yenilik zaman alıcıdır ve iyice benimsenmesi zaman alır.
- Personel ve öğrencilerin yenilikçi uygulamayı kullanabilmeleri için yeterli düzeyde beceriye sahip olmaları gerekmektedir.
- Spesifik bir bağlama oturtulan yenilikler daha iyi yayılmaktadır.
- Destekleyici ağ bağlantıları yeniliğin yayılması uygulamalarını kolaylaştırabilir.
- Kurumsal altyapının yeniliği desteklemesi gerekmektedir.

2.2.7. Yeniliklerin yayılması ile ilgili yurtiçi ve yurt dışında yapılan çalışmalar

Çoklar (2012) eğitim yöneticilerinin bireysel yenilikçilik düzeylerini tespit etmek amacıyla yaptıkları çalışma sonucunda araştırmaya katılan eğitim yöneticilerinin % 20'sinin yenilikçi, % 42,7'sinin öncü, % 32,6'sının sorgulayıcı ve % 4,7'sinin ise kuşkucu kategorisinde yer aldığı görülmektedir. Yöneticilerin hiçbirinin gelenekçi kategorisinde bulunmadığını ortaya koyan sonuçlar, internet kullanım sıklığı ile bireysel yenilikçilik düzeyleri arasında her gün internet kullanan yöneticilerin haftada ya da ayda bir kaç kez internet kullanan yöneticilere göre daha yenilikçi olduğunu ortaya koymuştur.

Çuhadar ve arkadaşları (2013) tarama modeli kullanarak, öğretmen adaylarının bireysel yenilikçilik düzeyleri ile teknopedagojik eğitim yeterlikleri arasındaki ilişkiyi inceledikleri araştırmada bir eğitim fakültesinin son sınıfında öğrenim görmekte olan 389 katılımcıyla çalışmışlardır. Çalışmalarında Kabakçı Yurdakul ve arkadaşlarının (2012) geliştirdiği “Teknopedagojik Eğitim Yeterlik Ölçeği” ve Hurt, Joseph ve Cook (1977) tarafından geliştirilip Türkçe'ye uyarlaması Kılıçer ve Odabaşı (2010) tarafından yapılan “Bireysel Yenilikçilik Ölçeği” kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlar çalışmaya katılan öğrencilerin bireysel yenilikçilik kategorilerinden “sorgulayıcı” kategorisinde bulunduklarını, ayrıca teknopedagojik eğitim yeterlikleri ile bireysel yenilikçilik özellikleri arasındaki ilişkinin olumlu yönde ve orta seviyede, teknopedagojik eğitim yeterliklerinin ileri düzeyde olduğunu ortaya koymuştur.

Özgür (2013) öğretmen adaylarının bireysel yenilik düzeyleri ile eleştirel düşünme becerileri arasındaki ilişkiyi çeşitli değişkenler bakımından incelediği çalışmada öğrencilerin bireysel yenilikçilik düzeylerinin “sorgulayıcı” kategorisinde olduğunu, bireysel yenilikçilik düzeyleri ile cinsiyet ve anne-baba eğitim düzeyi değişkenleri arasında anlamlı bir fark bulunmadığını ortaya koymuştur. Öğrencilerin öğrenim

gördükleri sınıf değişkeni ile bireysel yenilikçilik düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunarak, bu farkın 4. Sınıf öğrencilerinin lehine olduğu yönündedir. Ayrıca öğrencilerin bireysel yenilikçilik düzeyleri ile eleştirel düşünme becerileri arasındaki ilişkinin orta seviyede ve olumlu yönde olduğu, araştırma sonuçlarının ortaya koyduğu bulgular arasındadır.

Adıgüzel ve arkadaşları (2014) öğretmen adaylarının bireysel yenilikçilik düzeyleri, öğrenmeye ilişkin tutum düzeyleri ve bu iki unsur arasında anlamlı düzeyde bir ilişkinin var olup olmadığını tespit etmek üzere yaptıkları çalışmayı genel tarama modelinde tekil ve ilişkisel tarama tekniklerini kullanarak gerçekleştirmişlerdir. Veri toplama aracı olarak “Öğrenmeye İlişkin Tutum Ölçeği” ve “Bireysel Yenilikçilik Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmanın sonucu çalışmaya katılan öğrencilerin bireysel yenilikçilik düzeyleri itibarı ile “sorgulayıcı” kategorisinde bulunduklarını, öğrenmeye ilişkin tutum düzeylerinin yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Öğrencilerin bireysel yenilikçilik düzeyleri cinsiyet ve mezun oldukları üniversiteye göre anlamlı bir fark göstermezken, lisans mezuniyet not ortalamasına göre farkın anlamlı ve yüksek not ortalaması olanlar lehine olduğu gözlenmiştir. Öğrencilerin bireysel yenilikçilik düzeylerinin mezun oldukları bölüm ve formasyon alma nedenlerine göre anlamlı bir fark göstermezken, internet kullanım amaçları ve kendilerini tanıma durumlarının bireysel yenilikçilik düzeylerine etki ettiği tespit edilmiştir. İnterneti araştırma amaçlı kullanan ve kendilerini oldukça iyi tanıyan öğrencilerin bireysel yenilikçilik düzeylerinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin öğrenmeye ilişkin tutum düzeylerinin lisans mezuniyet not ortalaması ve mezun oldukları üniversite değişkenine göre anlamlı bir fark göstermediği; bununla birlikte cinsiyet değişkenine göre kadın öğrenciler lehine anlamlı bir fark bulunduğu ortaya konmuştur. Kendini çok iyi tanıyan öğrencilerin öğrenmeye ilişkin tutum düzeylerinin daha yüksekken, öğrenmeye ilişkin tutum düzeylerinin; interneti kullanım amaçlarına ve formasyon alma nedenlerine göre anlamlı düzeyde bir fark oluşturmadığı görülmüştür. Öğrencilerin bireysel yenilikçilik özellikleri ile öğrenmeye ilişkin tutum seviyeleri arasında olumlu yönde orta seviyede bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Yavuz Konokman, Yokuş ve Yanpar Yelken (2016) durum çalışması olarak tasarladıkları çalışmalarında yenilikçi materyal hazırlamanın sınıf öğretmeni adaylarının yenilikçilik düzeylerine etkisi ve yenilikçi materyal hazırlama sürecinin ardından öğretmen adaylarının yenilikçilik algılarını ortaya koymayı amaçlamaktadırlar.

Araştırmaya katılan 27 öğrenciye uygulanan yenilikçilik algısı anketi ve bireysel yenilikçilik ölçeği ile toplanan verinin yanısıra araştırma sürecinde öğrencilerin yenilikçi materyal hazırlama sürecine dair günlük tutmaları istenmiştir. Nitel ve nicel yöntemlerin birlikte kullanıldığı araştırma sonucunda, yenilikçi materyal hazırlayan öğrencilerin yenilikçilik düzeylerinin arttığı; ayrıca eğitimde yenilikçilik, yenilikçi öğretmenin nitelikleri ve yenilikçi materyal hazırlama konusunda algılarının oluşturulduğu anlaşılmaktadır. Bu sonuçlara ilave olarak, öğrencilerin yenilikçi materyal hazırlama sürecine dair olumlu görüş bildirdikleri belirlenmiştir.

Akçöltekin (2017) lise öğretmenlerinin bireysel yenilikçilik algılarına göre eğitim araştırmalarına ilişkin tutumlarındaki değişimini incelediği betimsel çalışmada, veri toplama aracı olarak “Eğitim Araştırmaları Tutum Ölçeği” ve “Bireysel Yenilikçilik Ölçeği” kullanmıştır. Araştırma bulguları bireysel yenilikçilik boyutlarından “Risk Alma”nın en yüksek algılanan boyut olduğunu ortaya koyarken, eğitim araştırmalarına yönelik en yüksek algılanan boyutun “Eğitim Araştırmalarına Değer Verme” olduğu belirlenmiştir. Araştırmaya dair regresyon analizi sonuçlarına bakıldığında, bireysel yenilikçiliğin “Deneyime Açıklık” ve “Değişime Direnç” boyutlarının öğretmenlerin eğitim araştırmalarına yönelik tutumlarını olumlu yönde ve anlamlı olarak yordadığı gözlenmiştir. Bireysel yenilikçiliğin “Değişime Direnç” boyutunun “Eğitim Araştırmalarının Uygulanabilirliği” boyutunun anlamlı ve olumlu bir yordayıcısı olduğu; “Deneyime Açıklık” boyutunun ise eğitim araştırmalarına yönelik tutumun “Eğitim Araştırmalarına Değer Verme” ve “Eğitim Araştırmalarının Gerekliliği” boyutlarının anlamlı ve olumlu bir yordayıcısı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Yenice ve Yavaşoğlu (2018) fen bilgisi öğretmen adaylarının bireysel yenilikçilik ve bireysel yaratıcılık seviyelerini tespit etmek ve bu iki unsur arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yaptıkları çalışmalarında, Balay’ın (2010) geliştirdiği “Bireysel Yaratıcılık Ölçeği” ile Hurt, Joseph ve Cook (1977) tarafından geliştirilip Kılıçer ve Odabaşı (2010) tarafından Türkçe’ye uyarlaması yapılan “Bireysel Yenilikçilik Ölçeği” gibi veri toplama araçları ve ilişkisel tarama modeli kullanmışlardır. Elde edilen sonuçlar, öğrencilerin bireysel yenilikçilik düzeyleri açısından “sorgulayıcı” kategorisinde bulunduklarını, bilimsel yaratıcılık düzeyleri açısından orta seviyede olduklarını göstermiştir. Ayrıca öğrencilerin bireysel yaratıcılık ve bireysel yenilikçilik düzeyleri arasında olumlu yönde ve orta düzeyde bir ilişki olduğu saptanırken, bireysel yenilikçilik

ile bireysel yaratıcılıklarının sınıf düzeyi ve cinsiyet değişkenlerine göre anlamlı bir fark göstermediği tespit edilmiştir.

Könings ve arkadaşları (2007) Hollanda'daki ortaöğretim kurumlarında görevli 142 öğretmenin eğitim ortamlarında yapılan yeniliklere dair tutumlarını inceledikleri çalışma sonucunda, yenilikçi öğrenme ortamlarının oluşturulması ve uygulamaya geçirilmesinde öğretmenlerin ve eğitim programcılarının işbirliği halinde olmaları gerekliliği, böylece daha kalifiye bir eğitim ortamıyla birlikte nitelikli eğitim uygulamalarının tatbik edilerek yenilikçi bireylerin yetiştirilmesine imkan tanınacağı kanısına varılmıştır.

Loogma ve arkadaşları (2011) Estonya'da bir yenilik olarak e-öğrenmenin mesleki ortaöğretim ve yükseköğretim öğretmenlerince benimsenmesiyle ilişkin yenilikçilik kategorilerini araştırmışlardır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin e-öğrenme araçlarından yararlanma durumları ile yenilikçilik düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır. Buna göre yenilikçi kategorideki öğretmenlerin e-öğrenme araç kullanımına daha hakim ve kullanıma dair motivasyonlarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Pihie ve arkadaşları (2014) okul yöneticilerinin girişimci liderlik uygulamaları ve yenilikçi davranışlarının öğretmenlerce algılarını araştırdıkları çalışmalarının sonucu, öğretmenlerin okuldaki yenilikçi uygulamalarının okul müdürlerinin yönetim becerilerine bağlı olduğunu ortaya koymaktadır. Katılımcı öğretmenler okul yöneticilerinin girişimcilik uygulamaları ile okuldaki yenilikçilik uygulamaları arasında anlamlı bir ilişki olduğunu ifade etmişlerdir.

Yapılan araştırmaların özü incelendiğinde, katılımcıların bireysel yenilikçilik düzeyleri ile yeni teknoloji ve imkanlara karşı sergileyecekleri olumlu tutumları arasında olumlu yönde anlamlı bir ilişki olduğu, dolayısıyla yenilikçilik düzeyinin yeni bir teknolojiyi eğitsel bağlamda kabul etme noktasında önemli bir belirleyici faktör olduğu anlaşılmaktadır. Bu önem doğrultusunda yapmış olduğumuz çalışmada, Facebook'un eğitsel kullanımının öğrenciler tarafından benimsenmesi durumu ile öğrencilerin bireysel yenilikçilik düzeyleri arasındaki ilişki ele alınmaktadır.

3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, araştırmanın evren ve örnekleme, kullanılan veri toplama araçları, verilerin toplanma süreci ve analizi başlıkları bulunmaktadır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bilecik Şeyh Edebali Üniversitesi'nin çeşitli birimlerinde öğrenim gören 1. sınıf öğrencilerinin bir öğrenme ortamı olarak Facebook kullanımının öğrenenlerin bireysel yenilikçilik düzeyi ile çeşitli değişkenlerle olan ilişkisini incelemek ve Facebook'un öğrenme ortamı olarak kullanımına dair görüşlerini belirlemeyi hedefleyen bu çalışmada nicel araştırma modellerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır.

Tarama modeli geçmişte veya halihazırda mevcut bir durumu olduğu gibi betimlemeyi hedefleyen; araştırmacının sözkonusu birey, olgu, olay ve duruma hiçbir şekilde müdahil olmadığı, büyük gruplarla çalışma imkanı ve dolayısıyla büyük miktarlarda veri elde edilmesini sağlayan araştırma desenleridir (Karasar, 2012; Büyüköztürk vd.,2013).

Tarama araştırmalarında genel olarak evreni temsil eden örneklemin; yaş, cinsiyet, sosyoekonomik durum gibi demografik özellikleriyle bir durum, olay veya olguya dair mevcut algı, performans, düşünce, fikir ve tutumları tekil veya birden fazla faktörle bağıntıları açısından betimlenmektedir (Büyüköztürk, 2014:2).

Genel tarama modeli çok sayıda unsurdan oluşan bir evrende, evrenle ilgili genelleme sayılabilecek bir yargıya ulaşmak üzere evrenin tamamı veya içerisinde bir örneklem grubu olarak seçilen bireylerle yapılan çalışmalardır. Genel tarama modellerinde değişkenler birer birer betimlenerek tekil tarama yapılabileceği gibi iki veya daha fazla sayıdaki değişkenin birlikte değişim durumlarını ve derecesini ortaya koyan ilişkisel tarama modeli şeklinde de yapılabilir (Karasar, 2012:79).

Bu çalışma birden fazla değişken arasındaki bağıntıyı incelemesi bakımından *ilişkisel tarama*, tek bir örnekleme tek seferde uygulanan veri toplama süreci ile *kesitsel tarama* modelindedir.

3.2. Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın evrenini Bilecik Şeyh Edebali Üniversitesi'nde 2015-2016 eğitim-öğretim yılında öğrenim görmekte olan 1. Sınıf öğrencileri; örneklemini ise Pazaryeri Meslek Yüksekokulu, Mühendislik Fakültesi ve Sağlık Yüksekokulu birimlerinin 1.

sınıflarında öğrenim gören 409 adet öğrenci oluşturmaktadır. Çalışma kapsamında ulaşılan öğrenci sayısı 417 olmakla birlikte 8 adet anket aynı soru maddesinde birden çok seçeneği işaretleme, ölçek sorularını yanıtlamayı reddetme gibi çeşitli nedenlerle geçersiz sayılarak analiz dışında bırakılmıştır. Araştırmanın örnekleme, 1. Sınıf öğrencileri arasından kolayda örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir. Örnekleme oluşturan kişi sayısı herhangi bir hesaplama ile belirlenmeksizin, evreni temsil etmesinin önemi açısından olabildiğince çok sayıda öğrenciye ulaşılmaya çalışılmıştır.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırma kapsamında kullanılan veri toplama araçlarından biri Mazman (2009) tarafından geliştirilen 11 maddelik *Facebook'un Eğitsel Bağlamda Kullanılması Ölçeği*'dir. Ölçek faktörleri iletişim (faktör maddeleri 1,2,3,4,5,6) , işbirliği (faktör maddeleri 7,8,9) ve kaynak paylaşımı (faktör maddeleri 11,12) şeklindedir. Mazman'ın (2009) yapmış olduğu çalışmada faktörlerin güvenirliği iletişim (.90), işbirliği (.84) ve kaynak-materyal paylaşımı faktörü için (.85) şeklindedir.

Bu çalışmada kullanılan “*Facebook Eğitsel Kullanım Ölçeği*”nin güvenirliğine ilişkin bulgular iç tutarlık yöntemi ile incelenmiştir. Ölçeğe ilişkin güvenirlik katsayıları Tablo 3.3.1.'de verilmiştir.

Tablo 3.3.1. *Facebook Eğitsel Kullanım Ölçeği'nin Güvenirlik Katsayısı*

Faktörler	Güvenirlik Katsayısı
İletişim	.83
İşbirliği	.76
Kaynak paylaşımı	.71
Toplam	.90

Tablo 3.3.1.'e göre Facebook'un Eğitsel Kullanımı Ölçeği'nin güvenirlik katsayısı .71 ile .83 arasında değişmektedir. Ölçeğin genel güvenirlik değeri ise .90 olarak bulunmuştur. Elde edilen sonuçlar ölçeğin iç tutarlık katsayılarının yeterli ve ölçeğin güvenilir olduğu görülmektedir.

Özgün çalışmada 10'lu likert tipinde olan ölçek, yapılan pilot uygulama esnasında öğrencilerin puanlama sorunu yaşadığı tespit edildiğinden bu çalışmaya veri sağlayan anket uygulaması 5'li likert tipinde uygulanmıştır. Buna göre 1-“Hiç katılmıyorum”, 5-“Tamamen Katılıyorum” şeklinde düzenlenmiştir.

Araştırma verilerinin toplanmasında kullanılan bir diğer araç ise Hurt, Joseph ve Cook (1977) tarafından geliştirilen, Kılıçer ve Odabaşı'nın (2010) Türkçe'ye uyarladığı 20 maddelik, 5'li likert tipindeki “Bireysel Yenilikçilik Ölçeği” dir. Buna göre 1- “Kesinlikle Katılmıyorum” 5-“Kesinlikle Katılıyorum” şeklindedir. Ölçeğin tamamına ilişkin özgün çalışmada Hurt ve diğerleri (1977) tarafından 0,89 olarak belirlenen güvenirlik katsayısı, Kılıçer (2010) tarafından yapılan çalışmada 0.88 olarak tespit edilmiştir. Ayrıca Kılıçer (2011) yaptığı çalışmada ölçeğin “Değişime direnç” boyutunun (faktör maddeleri 4, 6, 7, 10, 13, 15, 17 ve 20) güvenirlik katsayısını 0.81, “Fikir önderliği” boyutunun (faktör maddeleri 1, 8, 9, 11 ve 12) güvenirlik katsayısı 0.73, “Deneyime açıklık” boyutunun (faktör maddeleri 2, 3, 5, 14, 18) güvenirlik katsayısı 0.77 ve “Risk alma” boyutunun (faktör maddeleri 16 ve 19) güvenirlik katsayısı 0.62 olarak bulmuştur.

Bu çalışmada kullanılan *Bireysel Yenilikçilik Ölçeği*'nin güvenirliğine ilişkin bulgular iç tutarlık yöntemi ile incelenmiştir. Ölçeğe ilişkin güvenirlik katsayıları Tablo 3.3.2.'de verilmiştir.

Tablo 3.3.2. Bireysel Yenilikçilik Ölçeğinin Güvenirlik Katsayıları

Faktörler	Güvenirlik Katsayısı
Değişime Direnç	.66
Fikir Önderliği	.75
Deneyime Açıklık	.60
Risk Alma	.50
Toplam	.80

Tablo 3.3.2.'ye göre Bireysel Yenilikçilik Ölçeği'nin güvenirlik katsayısı .50 ile .75 arasında değişmektedir. Ölçeğin genel güvenirlik değeri ise .80 olarak bulunmuştur. Elde edilen sonuçlar ölçeğin iç tutarlık katsayılarının yeterli ve ölçeğin güvenilir olduğu görülmektedir.

Ölçek maddelerinin 12'si olumlu (1, 2, 3, 5, 8, 9, 11, 12, 14, 16, 18. ve 19. maddeler), 8'i olumsuz ifadelerden (4, 6, 7, 10, 13, 15, 17. ve 20. maddeler) oluşmaktadır. Ölçek maddeleri faktör bazında incelendiğinde ölçeğin olumsuz maddelerinin tamamı olan (4, 6, 7, 10, 13, 15, 17. ve 20.) maddeler “değişime direnç”, (1, 8, 9, 11, 12) maddeler “fikir önderliği”, (2, 3, 5, 14, 18) maddeler “deneyime açıklık” ve (16, 19) maddeler “risk alma” boyutuna aittir. Ölçek kullanılarak hesaplanan puana göre katılımcıların bireysel olarak yenilikçilik düzeyleri tespit edilmekte ve belirlenen puan aralıklarına göre bireyler yenilikçilik bağlamında sınıflandırılmaktadır (Hurt vd, 1977).

Yenilikçilik puanının hesaplanması işleminin ilk aşamasında ölçekteki olumlu (1, 2, 3, 5, 8, 9, 11, 12, 14, 16, 18 ve 19) ve olumsuz maddelerin (4, 6, 7, 10, 13, 15, 17 ve 20) puanları kendi içlerinde toplanılmış, daha sonra “42+ (olumlu madde toplam puan-olumsuz madde toplam puan)” formülü kullanılmıştır.

Aşağıdaki tabloda bireysel yenilikçilik ölçeğinin puan aralıklarına göre düzey ve kategorileri yer almaktadır.

Tablo 3.3.3. Bireysel Yenilikçilik Ölçeğinin Puan Aralıklarına Göre Düzey ve Kategorileri

	Bireysel Yenilikçilik Ölçeği	Ortalama Puan Aralığı
Düzeyler	Yüksek Düzey Yenilikçi	>68
	Orta Düzey Yenilikçi	68-64
	Düşük Düzey Yenilikçi	<64
Kategoriler	Yenilikçi	>80
	Öncü	69-80
	Sorgulayıcı	57-68
	Kuşkucu	46-56
	Gelenekçi	<46

Tablo 3.3.3’e göre hesaplama sonucu edinilen puan değerlerine göre bu çalışmanın örneklemini oluşturan Bilecik Şeyh Edebali Üniversitesi öğrencileri; 46 puanın altındaysa “gelenekçi”, 46-56 puan aralığındaysa “kuşkucu”, 57-68 puan aralığındaysa “sorgulayıcı”, 69-80 puan aralığındaysa “öncü” ve 80 puanın üzerindeyse “yenilikçi” olarak sınıflandırılmıştır (Hurt, 1977). Öğrencilerin bireysel yenilikçilikleri düzey bazında değerlendirildiğindeyse 64 puanın altı “düşük düzey yenilikçi”, 64-68 puan aralığı “orta düzey yenilikçi”, 68 puanın üzerindeyse “yüksek düzey yenilikçi” olarak kategorize edilmektedir (Hurt vd., 1977).

Ayrıca bu ölçeklerin yer aldığı anket formunda öğrencilerin demografik özelliklerini belirlemeye yönelik olarak “cinsiyet, yaş, internet kullanma durumu ve sıklığı, Facebook kullanma durumu ve sıklığı, etkili bulunan eğitim şekli (yüzyüze-bilgisayar destekli-tamamen bilgisayar üzerinden), Facebook’un öğrenme sürecini destekleme algısı” gibi seçenekli soruların yer aldığı bir form kullanılmıştır. Araştırmanın nitel boyutuna veri sağlayan ve yine aynı anket formunda bulunan açık uçlu soru ise “Facebook’un öğrenme sürecinde kullanımı ile ilgili olumlu veya olumsuz düşüncelerinizi yazınız” şeklindedir.

3.4. Verilerin Analizi

Araştırmadan edinilen veriler belirli bir sıraya konularak Microsoft Excel programına aktarılmış ve SPSS veri analiz programıyla değerlendirilmiştir. Bulgular *Facebook Eğitsel Kullanım Ölçeği* ve *Bireysel Yenilikçilik Ölçeği*'ne ilişkin faktörlerinin her biri için frekans (f) dağılımı, yüzde (%), aritmetik ortalama ($\bar{X}$) ve standart sapma (SS) şeklinde özetlenmiştir. Cinsiyet ve yaş için bağımsız t-test uygulanmıştır. Cinsiyet, yaş, internet kullanma durumu ve sıklığı, Facebook kullanma durumu ve sıklığı, tercih edilen eğitim şekli (yüzyüze-bilgisayar destekli-tamamen bilgisayar üzerinden), Facebook'un öğrenme sürecini destekleme algısı gibi üç ve daha fazla alt kategorisi olan değişken verilerinin uygun şekilde analiz edilebilmesi adına puanların normal dağılım gösterip göstermediği değerlendirilmiştir. Normallik testi olarak Skewness Kurtosis (Çarpıklık ve Basıklık) testi uygulanmıştır. Çarpıklık ve basıklık katsayılarına bakıldığında, *Facebook Eğitsel Kullanım Ölçeği* ve *Bireysel Yenilikçilik Ölçeği*'nin tüm faktörlerinin ± 1 aralığında yer alarak normal dağılım gösterdikleri tespit edilmiştir ki bu durum söz konusu ölçeklerden elde edilen verilerin analizinde parametrik istatistik teknikleri uygulama imkanı sağlamıştır. Bu çalışmada, bağımlı değişkenin üç veya daha fazla kategorili bağımsız değişkenlere göre puan ortalamaları arasındaki farkı belirlemek üzere tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Araştırmada kullanılan ölçekler 5'li Likert tipli olup 1'den 5'kadar olan değerlendirme ölçekleridir. Ölçekler beş eşit parçaya bölünmüş ve grup aralıklarına göre puanlar oluşturulmuştur. Buna göre alınabilecek en en düşük puan en yüksek puandan çıkarılmış, edinilen değer grup sayısına bölünmüştür. Böylelikle her bir seçeneğe karşılık gelen puan aralıkları oluşturulmuştur (Büyüköztürk, Çokluk ve Köklü, 2011).

Ölçek seçenekleri ile puan aralıkları aşağıda yer alan tabloda verilmiştir. Ölçekten alınacak puanların değerlendirilmesinde Tablo 3.4.1. ve Tablo 3.4.2.'de verilen ölçütler esas alınmıştır.

Tablo 3.4.1. Facebook Eğitsel Kullanım Ölçeği Seçenekleri ile Puan Aralıkları

Seçenekler	Verilen Puanlar	Puan Aralığı	Karşılık Gelen Düzey
Hiç katılmıyorum	1	1.00-1.79	Çok Düşük Düzey
Biraz katılıyorum	2	1.80-2.59	Düşük Düzey
Kararsızım	3	2.60-3.39	Orta Düzey
Biraz katılıyorum	4	3.40-4.19	İyi Düzey
Tamamen katılıyorum	5	4.20-5.00	Çok İyi Düzey

Bireysel Yenilikçilik Ölçeği'ne ilişkin seçenekler ve puan aralıkları ise Tablo 3.4.2.'de verilmiştir.

Tablo 3.4.2. *Bireysel Yenilikçilik Ölçeği Seçenekleri ile Puan Aralıkları*

Seçenekler	Verilen Puanlar	Puan Aralığı	Karşılık Gelen Düzey
Kesinlikle katılmıyorum	1	1.00-1.79	Çok Düşük Düzey
Katılmıyorum	2	1.80-2.59	Düşük Düzey
Ortadayım	3	2.60-3.39	Orta Düzey
Katılıyorum	4	3.40-4.19	İyi Düzey
Kesinlikle katılıyorum	5	4.20-5.00	Çok İyi Düzey

Çalışmanın nitel boyutunda ise öğrencilere yöneltilen “Facebook’un öğrenme sürecinde kullanımı ile ilgili olumlu veya olumsuz düşüncelerinizi yazınız ” şeklindeki açık uçlu soruya verilen cevaplar kendi içlerinde gruplanarak temalar oluşturulmuştur.

4. BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde, elde edilen bulgular çalışmanın alt amaçlarına uygun olarak sınıflandırılarak tablolar halinde sunulmuştur. Bu bağlamda öncelikle katılımcıların çeşitli değişkenlere (yaş, cinsiyet, internet ve Facebook kullanma alışkanlıkları tercih edilen eğitim şekli ve Facebook'un öğrenme sürecinde kullanılması) ilişkin dağılımlarına yer verilmiştir. Ardından katılımcıların Facebook'un eğitsel kullanım durumuna ilişkin tutumları yaş, cinsiyet, internet ve Facebook kullanma alışkanlıkları tercih edilen eğitim şekli ve Facebook'un öğrenme sürecinde kullanılmasına göre değerlendirilmiştir. Daha sonra katılımcıların bireysel yenilikçilik düzeyleri yaş, cinsiyet, internet ve Facebook kullanma alışkanlıkları tercih edilen eğitim şekli ve Facebook'un öğrenme sürecinde kullanılmasına göre değerlendirilmiştir. Son olarak katılımcıların bireysel yenilikçilik düzeyleri ile Facebook eğitsel kullanım tutumları arasındaki ilişki incelenmiştir.

4.1. Çalışma Grubuna Ait Betimsel Bulgular

Bu bölümde araştırmanın örneklemini oluşturan Bilecik Şeyh Edebali Üniversitesi 1.Sınıf öğrencilerine ait betimsel bulgulara yer verilmiştir.

Aşağıdaki tabloda Bilecik Şeyh Edebali Üniversitesi 1. Sınıf öğrencilerinden oluşan örneklemin cinsiyet ve yaş dağılımlarına yer verilmiştir.

Tablo 4.1.1. Bilecik Şeyh Edebali Üniversitesi 1.Sınıf Öğrencilerinden Oluşan Örneklemin Cinsiyet ve Yaş Dağılımları

Değişkenler	Kategori	f	%
Yaş	17-22	389	95.1
	23-27	20	4.9
	Toplam	409	100
Cinsiyet	Kadın	244	59.7
	Erkek	165	40.3
	Toplam	409	100

Tablo 4.1.1.'de araştırmanın örneklemine ait bulgular incelendiğinde, örneklemin % 95.1'inin 17-22 yaş aralığındaki, % 4.9'unun 23-27 yaş aralığındaki bireylerden oluştuğu, ayrıca örneklemin % 59.7'sinin kadın, % 40.3'ünün erkek öğrencilerden oluştuğu görülmektedir.

Aşağıdaki tabloda Bilecik Şeyh Edebali Üniversitesi 1. Sınıf öğrencilerinden oluşan örneklemin internet kullanma durumlarına ilişkin frekans (f) ve yüzde (%) değerlerine yer verilmiştir.

Tablo 4.1.2. Bilecik Şeyh Edebali Üniversitesi 1. Sınıf Öğrencilerinden Oluşan Örneklemın İnternet Kullanma Durumu Değişkenine İlişkin Frekans(f) ve Yüzde (%) Değerleri

İnternet Kullanım Durumu	f	%
Başlangıç	8	2
Kötü	20	4.9
Orta	107	26.2
İyi	175	42.8
Çok iyi	99	24.2
Toplam	409	100

Tablo 4.1.2.'ye bakarak örneklemini oluşturan öğrencilerin internet kullanma durumları incelendiğinde, grubun % 2'sinin internet kullanma becerilerinde *başlangıç* düzeyindeyken, % 4.9'unun *kötü*, % 26.2'sinin *orta*, % 42.8'inin *iyi* ve % 24.2'sinin *çok iyi* düzeyde olduğu görülmektedir.

Aşağıdaki tabloda Bilecik Şeyh Edebali Üniversitesi 1. Sınıf öğrencilerinden oluşan örneklemın internet kullanma sıklıklarına ilişkin frekans (f) ve yüzde (%) değerlerine yer verilmiştir.

Tablo 4.1.3. Bilecik Şeyh Edebali Üniversitesi 1.Sınıf Öğrencilerinden Oluşan Örneklemın İnternet Kullanma Sıklığı Değişkenine İlişkin Frekans(f) ve Yüzde (%) Değerleri

İnternet Kullanma Sıklığı	f	%
Her gün 5-6 saat	129	31.5
Hergün 3-4 saat	123	30.1
Hergün 1-2 saat	112	27.4
İki günde bir	17	4.2
Haftada birkaç saat	28	6.8
Toplam	409	100

Tablo 4.1.3.'te örneklemın internet kullanım sıklığı değişkenine dair bulguları incelendiğinde grubun % 31.5'inin interneti *her gün 5-6 saat*, % 30.1'inin *her gün 3-4 saat*, % 27.4'ünün *her gün 1-2 saat*, % 4.2'sinin *iki günde bir* ve % 6.8'inin *haftada birkaç saat* internet kullandığı görülmektedir.

Aşağıdaki tabloda Bilecik Şeyh Edebali Üniversitesi 1. Sınıf öğrencilerinden oluşan örneklemın Facebook kullanma durumlarına ilişkin frekans (f) ve yüzde (%) değerlerine yer verilmiştir.

Tablo 4.1.4. Bilecik Şeyh Edebali Üniversitesi 1. Sınıf Öğrencilerinden Oluşan Örneklemin Facebook Kullanma Durumu Değişkenine İlişkin Frekans(f) ve Yüzde (%) Değerleri

Facebook Kullanma Durumu	f	%
Başlangıç	20	4.9
Kötü	44	10.8
Orta	106	25.9
İyi	144	35.2
Çok iyi	95	23.2
Toplam	409	100

Tablo 4.1.4.'te örneklemini oluşturan öğrencilerin Facebook kullanma durumları incelendiğinde, grubun % 4.9'u internet kullanma becerilerinde *başlangıç* düzeyindeyken, % 10.8'i *kötü*, % 25.9'u *orta*, % 35.2'si *iyi* ve % 23.2'sinin *çok iyi* düzeyde olduğu görülmektedir.

Aşağıdaki tabloda Bilecik Şeyh Edebali Üniversitesi örnekleminin Facebook kullanma sıklıkları frekans (f) ve yüzde (%) değerleri bulunmaktadır.

Tablo 4.1.5. Bilecik Şeyh Edebali Üniversitesi 1.Sınıf Öğrencilerinden Oluşan Örneklemin Facebook Kullanma Sıklığı Değişkenine İlişkin Frekans(f) ve Yüzde (%) Değerleri

Facebook Kullanma Sıklığı	f	%
Her gün 5-6 saat	76	18.6
Hergün 3-4 saat	80	19.6
Hergün 3-4 saat	165	40.3
İki günde bir	35	8.6
Haftada birkaç saat	53	13
Toplam	409	100

Tablo 4.1.5.'te örneklemin Facebook kullanım sıklığı değişkenine dair bulguları incelendiğinde grubun % 18.6'sının Facebook'u *her gün 5-6 saat*, % 19.6'sının *her gün 3-4 saat*, % 40.3'ünün *her gün 1-2 saat*, % 8.6'sının *iki günde bir* ve % 13'ünün *haftada bir kaç saat* Facebook kullandığı görülmektedir.

Aşağıdaki tabloda Bilecik Şeyh Edebali Üniversitesi 1. Sınıf öğrencilerinden oluşan örneklemin tercih ettikleri eğitim şekline ilişkin Frekans (f) ve Yüzde (%) değerlerine yer verilmiştir.

Tablo 4.1.6. Bilecik Şeyh Edebali Üniversitesi Öğrencilerinden Oluşan Örneklemin Tercih Edilen Eğitim Şekli Değişkenine İlişkin Frekans(f) ve Yüzde (%) Değerleri

Eğitim Şekli	f	%
Yüzyüze	327	80
Bilgisayar Destekli	65	15.9
Tamamen Bilgisayarla	17	4.2
Toplam	409	100

Tablo 4.1.6.'da örneklemin tercih edilen eğitim şekli değişkenine dair bulgular incelendiğinde grubun % 80'i yüzyüze, % 15.9 bilgisayar destekli ve % 4.2'si tamamen bilgisayar üzerinden yapılan eğitimin daha etkili olduğunu düşünmektedir.

Aşağıdaki tabloda Bilecik Şeyh Edebali Üniversitesi 1. Sınıf öğrencilerinden oluşan örneklemin Facebook'un öğrenme sürecini desteklemesine ilişkin Frekans (f) ve Yüzde (%) değerlerine yer verilmiştir.

Tablo 4.1.7. Bilecik Şeyh Edebali Üniversitesi 1.Sınıf Öğrencilerinden Oluşan Örneklemin Öğrenme Sürecinde Facebook Desteği Değişkenine İlişkin Frekans(f) ve Yüzde (%) Değerleri

Öğrenme Sürecinde Facebook Desteği	f	%
Hayır, gerek yok	170	41.6
Olabilir ama yararından emin değilim	209	51.1
Kesinlikle evet	30	7.3
Toplam	409	100

Tablo 4.1.7.'de örneklemin öğrenme sürecinde Facebook desteği değişkenine dair bulgular incelendiğinde grubun % 41.6'sı “Hayır, gerek yok”, % 51.1'i “Olabilir ama yararından emin değilim” ve % 7.3'ü “Kesinlikle evet” şeklinde cevaplandığı görülmektedir.

Aşağıdaki tabloda örneklemini oluşturan öğrencilerin yenilikçilik düzeylerine yer verilmiştir.

Tablo 4.1.8. Bilecik Şeyh Edebali Üniversitesi Öğrencilerinden Oluşan Örneklemin Bireysel Yenilikçilik Düzeylerine İlişkin Frekans (f) ve Yüzde (%) Değerleri

Yenilikçilik Düzeyi	f	%
Yüksek Düzeyde Yenilikçi	91	22.2
Orta Düzeyde Yenilikçi	84	20.5
Düşük Düzeyde Yenilikçi	234	57.2
Toplam	409	100

Tablo 4.1.8. incelendiğinde, öğrencilerin bireysel yenilikçilik puanlarına göre % 22.2'sinin yüksek düzeyde yenilikçi, %20.5'inin orta düzeyde yenilikçi ve % 57.2'sinin düşük düzeyde yenilikçi olduğu görülmektedir. Genel olarak bakıldığında öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun düşük düzeyde yenilikçi olduğu ve bireysel yenilikçilik puan ortalamasının ($\bar{X}$ =62.5) olduğu görülmektedir.

Aşağıdaki tabloda örneklemini oluşturan öğrencilerin yer aldıkları yenilikçilik kategorilerine yer verilmiştir.

Tablo 4.1.9. *Bilecik Şeyh Edebali Üniversitesi Öğrencilerinden Oluşan Örneklemin bireysel yenilikçilik kategorilerine ilişkin Frekans (f) ve Yüzde (%) Değerleri*

Yenilikçilik Kategorileri	f	%
Yenilikçiler	9	2.2
Öncüler	82	20.1
Sorgulayıcılar	234	57.2
Kuşkucular	77	18.8
Gelenekçiler	7	1.7
Toplam	409	100

Tablo 4.1.9. incelendiğinde öğrencilerin bireysel yenilikçilik puanlarına göre % 2.2’si “yenilikçiler”, %20.1’i “öncüler”, % 57.2’si “sorgulayıcılar”, %18.8’i “kuşkucular” ve %1.7’sinin “gelenekçiler” kategorisinde yer aldığı görülmektedir. Genel olarak bakıldığında öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun (%57.2) “sorgulayıcılar” kategorisinde bulunduğu ortaya konmuştur.

4.2. Facebook Eğitsel Kullanım Ölçeğine İlişkin Bulgular

Aşağıdaki tabloda Facebook eğitsel kullanım durumu ve faktörlerine ilişkin puanların aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri verilmiştir.

Tablo 4.2.1. *Facebook Eğitsel Kullanım Durumu ve Faktörleri Ortalama ve Standart Sapmaları*

Facebook Eğitsel Kullanım Ölçeği ve Faktörleri	$\bar{X}$	SS
İletişim	3.52	.87
İşbirliği	3.24	.73
Kaynak Paylaşımı	3.04	.81
Toplam puan	3.52	.84

Tablo 4.2.1.’de öğrencilerin Facebook’un eğitsel kullanım durumları incelendiğinde iletişim faktörünün ortalaması ($\bar{X}=3.52$), işbirliği faktörünün ortalaması ($\bar{X}=3.24$) ve kaynak paylaşımı faktörünün ortalaması ($\bar{X}=3.04$) şeklindedir. Ölçeğin faktörlerine ilişkin aritmetik ortalama değerleri incelendiğinde tüm faktörlerde Facebook’un Eğitsel Kullanımının yüksek düzeyde ($\bar{X}=3.52$) olduğu görülmektedir.

Aşağıdaki tabloda öğrencilerin Facebook eğitsel kullanım ölçeğine ait faktörlere ilişkin düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre dağılımları verilmiştir.

Tablo 4.2.2. Öğrencilerin Facebook Eğitsel Kullanım Ölçeğine Ait Faktörlere İlişkin Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Dağılımları

Faktör	Cinsiyet	N	X	SS	t	p
İletişim	Kadın	244	3.53	.85	-.15	.72
	Erkek	165	3.54	.89		
İşbirliği	Kadın	244	3.50	.97	-.46	.22
	Erkek	165	3.54	.92		
Kaynak paylaşımı	Kadın	244	3.51	1.06	-1.07	.45
	Erkek	165	3.62	1.01		
Toplam puan	Kadın	244	3.52	.83	-.48	.52
	Erkek	165	3.56	.83		

Tablo 4.2.2.'de görüldüğü gibi elde edilen istatistiksel sonuçlara göre *iletişim*, *işbirliği* ve *kaynak paylaşımı* faktörlerinde öğrencilerin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık saptanmamıştır [$p>0.05$]. Bu durumda Facebook eğitsel kullanım düzeyinde *iletişim*, *işbirliği*, *kaynak paylaşımı* ve *Facebook eğitsel kullanım toplam* faktörlerinin cinsiyet açısından önemli bir değişken olmadığı anlaşılmaktadır.

Aşağıdaki tabloda öğrencilerin Facebook eğitsel kullanım ölçeğine ait faktörlere ilişkin düzeylerinin yaş değişkenine göre dağılımları verilmiştir.

Tablo 4.2.3. Öğrencilerin Facebook Eğitsel Kullanım Ölçeği Düzeylerinin Yaşa Göre Dağılımları

Faktör	Yaş	N	X	SS	t	p
İletişim	17-22	389	3.52	.87	-1.5	.68
	23-27	20	3.79	.72		
İşbirliği	17-22	389	3.51	.96	-.55	.37
	23-27	20	3.63	.80		
Kaynak paylaşımı	17-22	389	3.55	1.04	-.11	.88
	23-27	20	3.58	1.02		
Toplam puan	17-22	389	3.52	.83	-.96	.47
	23-27	20	3.71	.65		

Tablo 4.2.3.'te görüldüğü üzere elde edilen istatistiksel sonuçlara göre *iletişim*, *işbirliği* ve *kaynak paylaşımı* faktörlerinde öğrencilerin yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık saptanmamıştır [$p>0.05$]. Bu durumda *Facebook eğitsel kullanım* düzeyinde *iletişim*, *işbirliği*, *kaynak paylaşımı* ve *Facebook eğitsel kullanım toplam* faktörlerinin yaş açısından önemli bir değişken olmadığı anlaşılmaktadır.

Aşağıdaki tabloda öğrencilerin internet kullanım düzeyi değişkenine göre Facebook eğitsel kullanımı düzeyi ve faktörleri puanlarının ortalamaları verilmiştir.

Tablo 4.2.4. Öğrencilerin İnternet Kullanım Düzeyi Değişkenine Göre Facebook Eğitsel Kullanım Düzeyi ve Faktörleri Puanlarının Ortalamaları

Faktör	Düzy	f	X	SS
Toplam Puan	Başlangıç	8	3.59	.84
	Kötü	20	3.53	.65
	Orta	107	3.54	.70
	İyi	175	3.48	.84
	Çok iyi	99	3.61	.96
	Toplam	409	3.53	.83

Tablo 4.2.4.'te görüldüğü üzere Facebook eğitsel kullanımı düzeyi toplam puanları internet kullanım düzeyi değişkenine göre iyi ($\bar{X}=3.53$) düzeyde ve en yüksek ortalama ($\bar{X}=3.61$) çok iyi grubuna aitken en düşük ortalama ($\bar{X}=3.48$) iyi grubuna aittir. İnternet kullanım durumu değişkeni tüm kategorilerinde elde edilen puanların birbirlerine yakın ve öğrencilerin Facebook'un eğitsel kullanımı konusunda benzer görüşlere sahip olduğu görülmektedir.

Aşağıdaki tabloda öğrencilerin internet kullanım düzeyi değişkenine göre Facebook eğitsel kullanım düzeyi ve faktörlerine ilişkin tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testi sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 4.2.5. Öğrencilerin İnternet Kullanım Düzeyi Değişkenine Göre Facebook Eğitsel Kullanım Düzeyi ve Faktörlerine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Testi Sonuçları

Faktör	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Toplam Puan	Gruplararası	1.075	4	.26	.38	.81
	Grup içi	280.876	404	.69		
	Toplam	281.951	408			

Tablo 4.2.5.'te öğrencilerin Facebook eğitsel kullanım düzeyi toplam puanlarının internet kullanım durumları değişkenine göre anlamlı bir fark gösterip göstermediğine ilişkin tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları sunulmuştur. Buna göre Facebook'un eğitsel kullanımı toplam düzeyinde anlamlı bir fark saptanmamıştır [$F_{(4-404)}=.38, p>.05$]. Facebook'un eğitsel kullanımı açısından internet kullanım durumlarının bir farklılık oluşturmadığı, tüm öğrencilerin Facebook'un eğitsel kullanımına ilişkin benzer görüşlere sahip oldukları görülmüştür.

Aşağıdaki tabloda öğrencilerin internet kullanım düzeyi değişkenine göre Facebook eğitsel kullanım düzeyine ait iletişim faktörü puan ortalamaları verilmiştir.

Tablo 4.2.6. Öğrencilerin İnternet Kullanım Düzeyi Değişkenine Göre Facebook Eğitsel Kullanım Düzeyine Ait İletişim Faktörü Puan Ortalamaları

Faktör	Düzye	f	X	SS
İletişim	Başlangıç	8	3.59	.80
	Kötü	20	3.58	.68
	Orta	107	3.46	.78
	İyi	175	3.52	.89
	Çok iyi	99	3.63	.95
	Toplam	409	3.53	.87

Tablo 4.2.6.'da görüldüğü üzere, iletişim faktörü puanları internet kullanım durumu seviyelerine göre iyi düzeydedir ($\bar{X}=3.53$). En yüksek ortalama *çok iyi* grubuna ($\bar{X}=3.63$) aitken, en düşük ortalama *orta* grubuna ($\bar{X}=3.46$) aittir. Tüm internet kullanım durumu düzeylerinde edinilen puan ortalamalarının benzer olduğu ifade edilebilir.

Aşağıdaki tabloda öğrencilerin internet kullanım düzeyi değişkenine göre Facebook eğitsel kullanım düzeyine ait iletişim faktörüne ilişkin tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 4.2.7. Öğrencilerin İnternet Kullanım Durumu Değişkenine Göre Facebook Eğitsel Kullanım Düzeyine Ait İletişim Faktörüne İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Testi Sonuçları

Faktör	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
İletişim	Gruplararası	1.556	4	.38	.51	.72
	Grup içi	307.269	404	.76		
	Toplam	308.825	408			

Tablo 4.2.7'de görüldüğü üzere iletişim faktörü puanlarının internet kullanım durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçlarına göre iletişim faktörü düzeyinde anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir [$F_{(4-404)}=.51$, $p>.05$]. İletişim faktöründe Facebook'un eğitsel kullanımı durumuna ilişkin tüm düzeylerde yer alan öğrencilerin benzer görüşleri olduğu ifade edilebilir.

Aşağıdaki tabloda öğrencilerin internet kullanım düzeyi değişkenine göre Facebook eğitsel kullanım düzeyine ait işbirliği faktörü puan ortalamaları verilmiştir.

Tablo 4.2.8. Öğrencilerin İnternet Kullanım Düzeyi Değişkenine Göre Facebook Eğitsel Kullanım Düzeyine Ait İşbirliği Faktörü Puan Ortalamaları

Faktör	Düzy	N	X	SS
İşbirliği	Başlangıç	8	3.73	.99
	Kötü	20	3.46	.69
	Orta	107	3.60	.81
	İyi	175	3.42	.93
	Çok iyi	99	3.59	1.15
	Toplam	409	3.52	.82

Tablo 4.2.8.'de görüldüğü üzere, işbirliği faktörü puanları internet kullanım durumu seviyelerine göre iyi düzeydedir ($\bar{X}=3.52$). En yüksek ortalama *başlangıç* grubuna ($\bar{X}=3.73$) aitken, en düşük ortalama *iyi* grubuna ($\bar{X}=3.46$) aittir. Tüm internet kullanım durumu düzeylerinde edinilen puan ortalamalarının benzer olduğu ifade edilebilir.

Aşağıdaki tabloda öğrencilerin internet kullanım düzeyi değişkenine göre Facebook eğitsel kullanım düzeyine ait işbirliği faktörüne ilişkin tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 4.2.9. Öğrencilerin İnternet Kullanım Düzeyi Değişkenine Göre Facebook Eğitsel Kullanım Düzeyine Ait İşbirliği Faktörüne İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Testi Sonuçları

Faktör	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
İşbirliği	Gruplararası	3.490	4	.87	.95	.43
	Grup içi	369.014	404	.91		
	Toplam	372.504	408			

Tablo 4.2.9.'da görüldüğü üzere, işbirliği faktörü puanlarının internet kullanım durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçlara göre işbirliği faktörü düzeyinde anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir [$F_{(4-404)}=.95$, $p>.05$]. İşbirliği faktöründe Facebook'un eğitsel kullanımı durumuna ilişkin tüm düzeylerde yer alan öğrencilerin benzer görüşleri olduğu ifade edilebilir.

Aşağıdaki tabloda öğrencilerin internet kullanım düzeyi değişkenine göre Facebook eğitsel kullanım düzeyine ait kaynak paylaşımı faktörü puan ortalamalarına yer verilmiştir.

Tablo 4.2.10. Öğrencilerin İnternet Kullanım Durumu Değişkenine Göre Facebook Eğitsel Kullanım Düzeyine Ait Kaynak Paylaşımı Faktörü Puan Ortalamaları

Faktör	Düzy	f	X	SS
Kaynak Paylaşımı	Başlangıç	8	3.38	1.27
	Kötü	20	3.48	.85
	Orta	107	3.67	.93
	İyi	175	3.47	1.04
	Çok iyi	99	3.59	1.16
	Toplam	409	3.55	1.04

Tablo 4.2.10’da görüldüğü üzere, kaynak paylaşımı faktörü puanları internet kullanım durumu seviyelerine göre iyi düzeydedir ($\bar{X}=3.55$). En yüksek ortalama orta grubuna ($\bar{X}=3.67$) aitken, en düşük ortalama başlangıç grubuna ($\bar{X}=3.46$) aittir. Tüm internet kullanım durumu düzeylerinde edinilen puan ortalamalarının benzer olduğu ifade edilebilir.

Aşağıdaki tabloda internet kullanım düzeyi değişkenine göre Facebook eğitsel kullanım düzeyine ait işbirliği faktörüne ilişkin tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testi sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 4.2.11. Öğrencilerin İnternet Kullanım Durumu Değişkenine Göre Facebook Eğitsel Kullanım Düzeyine Ait İşbirliği Faktörüne İlişkin Tek Yönlü Varyans Anazlizi (ANOVA) Testi Sonuçları

Faktörler	Varyans Kaynağı	Kareler Ortalaması	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Kaynak paylaşımı	Gruplararası	3.181	4	.79	.72	.57
	Grup içi	442.752	404	1.09		
	Toplam	445.933	408			

Tablo 4.2.11.’de görüldüğü üzere kaynak paylaşımı faktörü puanlarının internet kullanım durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçlara göre kaynak paylaşımı faktörü düzeyinde anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir [$F_{(4-404)}=.72, p>.05$]. Kaynak paylaşımı faktöründe Facebook’un eğitsel kullanımı durumuna ilişkin tüm düzeylerde yer alan öğrencilerin benzer görüşleri olduğu ifade edilebilir.

Aşağıdaki tabloda internet kullanım sıklığı değişkenine göre Facebook eğitsel kullanım düzeyi ve faktörleri puanlarının ortalamalarına yer verilmiştir.

Tablo 4.2.12. Öğrencilerin İnternet Kullanım Sıklığı Değişkenine Göre Facebook'un Eğitsel Amaçlı Kullanım Düzeyi ve Faktörleri Puanlarının Ortalamaları

Faktör	Düzy	f	X	SS
Toplam Puan	Her gün 5-6 saat	129	3.52	.81
	Her gün 3-4 saat	123	3.64	.79
	Her gün 1-2 saat	112	3.48	.82
	İki günde bir	17	3.66	.80
	Haftada birkaç saat	28	3.25	1.04
	Toplam	409	3.53	.83

Tablo 4.2.12.'de görüldüğü üzere Facebook eğitsel kullanımı düzeyi toplam puanları internet kullanım sıklığı değişkenine göre iyi ($\bar{X}=3.53$) düzeyde ve en yüksek ortalama ($\bar{X}=3.66$) *iki günde bir* grubuna aitken en düşük ortalama ($\bar{X}=3.25$) *haftada birkaç saat* grubuna aittir. Bütün kategorilerde elde edilen puanların birbirlerine yakın ve öğrencilerin Facebook'un eğitsel kullanımı konusunda benzer görüşlere sahip olduğu görülmektedir.

Aşağıdaki tabloda öğrencilerin internet kullanım sıklığı düzeyi değişkenine göre Facebook eğitsel kullanım düzeyi ve faktörlerine ilişkin tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testi sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 4.2.13. Öğrencilerin İnternet Kullanım Sıklığı Düzeyi Değişkenine Göre Facebook Eğitsel Kullanım Düzeyi ve Faktörlerine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Testi Sonuçları

Faktör	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Toplam Puan	Gruplararası	4.426	4	1.10	1.61	.17
	Grup içi	277.525	404	.68		
	Toplam	281.951	408			

Tablo 4.2.13'te öğrencilerin Facebook eğitsel kullanım düzeyleri toplam puanlarının internet kullanım sıklığı değişkenine göre anlamlı bir fark gösterip göstermediğine ilişkin tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları sunulmuştur. Buna göre Facebook'un eğitsel kullanımı toplam düzeyinde anlamlı bir fark saptanmamıştır [$F_{(4-404)}=1.61$, $p>.05$]. Facebook'un eğitsel kullanımı açısından internet kullanım sıklığı düzeyinin bir farklılık oluşturmadığı, tüm öğrencilerin Facebook'un eğitsel kullanımına ilişkin benzer görüşlere sahip oldukları görülmüştür.

Aşağıdaki tabloda öğrencilerin internet kullanım sıklığı düzeyi değişkenine göre Facebook eğitsel kullanım düzeyine ait iletişim faktörünün puan ortalamalarına yer verilmiştir.

Tablo 4.2.14. Öğrencilerin İnternet Kullanım Sıklığı Düzeyi Değişkenine Göre Facebook Eğitsel Kullanım Düzeyine Ait İletişim Faktörü Puan Ortalamaları

Faktör	Düzy	f	X	SS
İletişim	Her gün 5-6 saat	129	3.56	.81
	Her gün 3-4 saat	123	3.64	.86
	Her gün 1-2 saat	112	3.44	.88
	İki günde bir	17	3.56	.78
	Haftada birkaç saat	28	3.28	1.10
	Toplam	409	3.53	.87

Tablo 4.2.14.'te görüldüğü üzere, iletişim faktörü puanları internet kullanım sıklığı seviyelerine göre iyi düzeydedir ($\bar{X}=3.53$). En yüksek ortalama ($\bar{X}=3.64$) *her gün 3-4 saat* grubuna aitken, en düşük ortalama ($\bar{X}=3.28$) *haftada birkaç saat* grubuna aittir. Tüm internet kullanım sıklığı düzeylerinde edinilen puan ortalamalarının benzer olduğu ifade edilebilir.

Aşağıdaki tabloda öğrencilerin internet kullanım sıklığı düzeyi değişkenine göre Facebook eğitsel kullanım düzeyine ait iletişim faktörüne ilişkin tek yönlü varyans analizi (ANOVA) Testi sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 4.2.15. Öğrencilerin İnternet Kullanım Sıklığı Düzeyi Değişkenine Göre Facebook Eğitsel Kullanım Düzeyine Ait İletişim Faktörüne İlişkin (ANOVA) Testi Sonuçları

Faktör	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
İletişim	Gruplararası	4.137	4	1.03	1.37	.24
	Grup içi	304.688	404	.75		
	Toplam	308.825	408			

Tablo 4.2.15.'te görüldüğü üzere iletişim faktörü puanlarının internet kullanım sıklığı düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçlara göre iletişim faktörü düzeyinde anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir [$F_{(4-404)}=1.37$, $p>.05$]. İletişim faktöründe Facebook'un eğitsel kullanımı durumuna ilişkin tüm düzeylerde yer alan öğrencilerin benzer görüşleri olduğu ifade edilebilir.

Aşağıdaki tabloda öğrencilerin internet kullanım sıklığı düzeyi değişkenine göre Facebook eğitsel kullanım düzeyine ait işbirliği faktörünün puan ortalamalarına yer verilmiştir.

Tablo 4.2.16. Öğrencilerin İnternet Kullanım Sıklığı Düzeyi Değişkenine Göre Facebook Eğitsel Kullanım Düzeyine Ait İşbirliği Faktörü Puan Ortalamaları

Faktör	Düzye	f	X	SS
İşbirliği	Her gün 5-6 saat	129	3.46	1.01
	Her gün 3-4 saat	123	3.68	.89
	Her gün 1-2 saat	112	3.46	.88
	İki günde bir	17	3.77	.89
	Haftada birkaç saat	28	3.16	1.14
	Toplam	409	3.52	.95

Tablo 4.2.16.'da görüldüğü üzere, işbirliği faktörü puanları internet kullanım sıklığı seviyelerine göre iyi düzeydedir ($\bar{X}=3.52$). En yüksek ortalama ($\bar{X}=3.77$) *iki günde bir* grubuna aitken, en düşük ortalama ($\bar{X}=3.16$) *haftada birkaç saat* grubuna aittir. Tüm internet kullanım sıklığı düzeylerinde edinilen puan ortalamalarının benzer olduğu ifade edilebilir.

Aşağıdaki tabloda öğrencilerin internet kullanım sıklığı düzeyi değişkenine göre Facebook eğitsel kullanım düzeyine ait işbirliği faktörüne ilişkin tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testi sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 4.2.17. Öğrencilerin İnternet Kullanım Sıklığı Düzeyi Değişkenine Göre Facebook Eğitsel Kullanım Düzeyine Ait İşbirliği Faktörüne İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Testi Sonuçları

Faktör	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
İşbirliği	Gruplararası	8.502	4	2.12	2.35	.06
	Grup içi	364.003	404	.90		
	Toplam	372.504	408			

Tablo 4.2.17.'de görüldüğü üzere işbirliği faktörü puanlarının internet kullanım sıklığı düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçlara göre işbirliği faktörü düzeyinde anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir [$F_{(4-404)}=2.35$, $p>.05$]. İşbirliği faktöründe Facebook'un eğitsel kullanımı durumuna ilişkin tüm düzeylerde yer alan öğrencilerin benzer görüşleri olduğu ifade edilebilir.

Aşağıdaki tabloda öğrencilerin internet kullanım sıklığı değişkenine göre Facebook eğitsel kullanım düzeyine ait kaynak paylaşımı faktörü puan ortalamalarına yer verilmiştir.

Tablo 4.2.18. Öğrencilerin İnternet Kullanım Sıklığı Değişkenine Göre Facebook Eğitsel Kullanım Düzeyine Ait Kaynak Paylaşımı Faktörü Puan Ortalamaları

Faktör	Düzye	<i>f</i>	<i>X</i>	<i>SS</i>
Kaynak paylaşımı	Her gün 5-6 saat	129	3.48	1.07
	Her gün 3-4 saat	123	3.61	1.01
	Her gün 1-2 saat	112	3.61	1.04
	İki günde bir	17	3.79	.95
	Haftada birkaç saat	28	3.27	1.10
	Toplam	409	3.55	1.04

Tablo 4.2.18.'de görüldüğü üzere, kaynak paylaşımı faktörü puanları internet kullanım sıklığı seviyelerine göre iyi düzeydedir ($\bar{X}=3.55$). En yüksek ortalama ($\bar{X}=3.79$) *iki günde bir* grubuna aitken, en düşük ortalama ($\bar{X}=3.27$) *haftada birkaç saat* grubuna aittir. Tüm internet kullanım sıklığı düzeylerinde edinilen puan ortalamalarının benzer olduğu ifade edilebilir.

Aşağıdaki tabloda öğrencilerin internet kullanım sıklığı düzeyi değişkenine göre Facebook eğitsel kullanım düzeyine ait kaynak paylaşımı faktörüne ilişkin tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testi sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 4.2.19. Öğrencilerin İnternet Kullanım Sıklığı Düzeyi Değişkenine Göre Facebook Eğitsel Kullanım Düzeyine Ait Kaynak Paylaşımı Faktörüne İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Testi Sonuçları

Faktör	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	<i>p</i>
Kaynak paylaşımı	Gruplararası	4,647	4	1.16	1.06	.37
	Grup içi	441.286	404	1.09		
	Toplam	445.933	408			

Tablo 4.2.19.'da görüldüğü üzere kaynak paylaşımı faktörü puanlarının internet kullanım sıklığı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçlara göre kaynak paylaşımı faktörü düzeyinde anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir [$F_{(4-404)}=1.06$, $p>.05$]. Kaynak paylaşımı faktöründe Facebook'un eğitsel kullanımı durumuna ilişkin tüm düzeylerde yer alan öğrencilerin benzer görüşleri olduğu ifade edilebilir.

Aşağıdaki tabloda öğrencilerin Facebook kullanım durumu düzeyi değişkenine göre Facebook eğitsel kullanım düzeyi ve faktörleri puanlarının ortalamalarına yer verilmiştir.

Tablo 4.2.20. Öğrencilerin Facebook Kullanım Durumu Düzeyi Değişkenine Göre Facebook Eğitsel Kullanım Düzeyi ve Faktörleri Puanlarının Ortalamaları

Faktör	Düzye	f	X	SS
Toplam Puan	Başlangıç	20	3.32	1.03
	Kötü	44	3.33	.98
	Orta	106	3.53	.75
	İyi	144	3.59	.73
	Çok iyi	95	3.58	.91
	Toplam	409	3.53	.83

Tablo 4.2.20.'de görüldüğü üzere Facebook eğitsel kullanımı düzeyi toplam puanları Facebook kullanma durumu değişkenine göre iyi ($\bar{X}=3.53$) düzeyde ve en yüksek ortalama ($\bar{X}=3.59$) iyi grubuna aitken en düşük ortalama ($\bar{X}=3.32$) başlangıç grubuna aittir. Bütün kategorilerde elde edilen puanların birbirlerine yakın ve öğrencilerin Facebook'un eğitsel kullanımı konusunda benzer görüşlere sahip olduğu görülmektedir.

Aşağıdaki tabloda öğrencilerin Facebook kullanım düzeyi değişkenine göre Facebook eğitsel kullanım düzeyi ve faktörlerine ilişkin (ANOVA) testi sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 4.2.21. Öğrencilerin Facebook Kullanım Düzeyi Değişkenine Göre Facebook Eğitsel Kullanım Düzeyi ve Faktörlerine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Testi Sonuçları

Faktör	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Toplam Puan	Gruplararası	3.428	4	.85	1.24	.29
	Grup içi	278,523	404	.68		
	Toplam	281,951	408			

Tablo 4.2.21.'de görüldüğü gibi öğrencilerin Facebook eğitsel kullanım düzeyleri toplam puanlarının Facebook kullanma durumu değişkenine göre anlamlı bir fark gösterip göstermediğine ilişkin tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları sunulmuştur. Buna göre Facebook'un eğitsel kullanımı toplam düzeyinde anlamlı bir fark saptanmamıştır [$F_{(4-404)}=1.24$, $p>.05$]. Facebook'un eğitsel kullanımı açısından Facebook kullanma durumunun bir farklılık oluşturmadığı, tüm öğrencilerin Facebook'un eğitsel kullanımına ilişkin benzer görüşlere sahip oldukları görülmüştür.

Aşağıdaki tabloda öğrencilerin Facebook kullanım durumu düzeyi değişkenine göre Facebook eğitsel kullanım düzeyine ait iletişim faktörü puan ortalamalarına yer verilmiştir.

Tablo 4.2.22. Öğrencilerin Facebook Kullanım Durumu Düzeyi Değişkenine Göre Facebook Eğitsel Kullanım Düzeyine Ait İletişim Faktörü Puan Ortalamaları

Faktör	Düzy	f	X	SS
İletişim	Başlangıç	20	3.25	1.02
	Kötü	44	3.27	1.00
	Orta	106	3.52	.79
	İyi	144	3.61	.78
	Çok iyi	95	3.60	.94
	Toplam	409	3.53	.87

Tablo 4.2.22.'de görüldüğü üzere, iletişim faktörü puanları Facebook kullanma durumu seviyelerine göre iyi düzeydedir ($\bar{X}=3.53$). En yüksek ortalama ($\bar{X}=3.61$) iyi grubuna aitken, en düşük ortalama ($\bar{X}=3.25$) başlangıç grubuna aittir. Tüm Facebook kullanma durumu düzeylerinde edinilen puan ortalamalarının benzer olduğu ifade edilebilir.

Aşağıdaki tabloda öğrencilerin Facebook kullanım durumu düzeyi değişkenine göre Facebook eğitsel kullanım düzeyine ait iletişim faktörüne ilişkin tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testi sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 4.2.23. Öğrencilerin Facebook Kullanım Durumu Düzeyi Değişkenine Göre Facebook Eğitsel Kullanım Düzeyine Ait İletişim Faktörüne İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Testi Sonuçları

Faktör	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
İletişim	Gruplararası	6.002	4	1.50	2.00	.09
	Grup içi	302.823	404	.75		
	Toplam	308,825	408			

Tablo 4.2.23.'te görüldüğü gibi iletişim faktörü puanlarının Facebook kullanma durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçlara göre iletişim faktörü düzeyinde anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir [$F_{(4-404)}=2.00$, $p>.05$]. İletişim faktöründe Facebook'un eğitsel kullanımı durumuna ilişkin tüm düzeylerde yer alan öğrencilerin benzer görüşleri olduğu ifade edilebilir.

Aşağıdaki tabloda öğrencilerin Facebook kullanım durumu düzeyi değişkenine göre Facebook eğitsel kullanım düzeyine ait işbirliği faktörü puan ortalamalarına yer verilmiştir.

Tablo 4.2.24. Öğrencilerin Facebook Kullanım Durumu Düzeyi Değişkenine Göre Facebook Eğitsel Kullanım Düzeyine Ait İşbirliği Faktörü Puan Ortalamaları

Faktör	Düzyey	f	X	SS
İşbirliği	Başlangıç	20	3.51	1.17
	Kötü	44	3.31	1.12
	Orta	106	3.50	.90
	İyi	144	3.58	.82
	Çok iyi	95	3.55	1.06
	Toplam	409	3.52	.95

Tablo 4.2.24.'te görüldüğü üzere, işbirliği faktörü puanları Facebook kullanma durumu seviyelerine göre iyi düzeydedir ($\bar{X}=3.52$). En yüksek ortalama ($\bar{X}=3.58$) iyi grubuna aitken, en düşük ortalama ($\bar{X}=3.31$) kötü grubuna aittir. Tüm Facebook kullanma durumu düzeylerinde edinilen puan ortalamalarının benzer olduğu ifade edilebilir.

Aşağıdaki tabloda öğrencilerin Facebook kullanım durumu düzeyi değişkenine göre Facebook eğitsel amaçlı kullanım düzeyine ait işbirliği faktörüne ilişkin tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testi sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 4.2.25. Öğrencilerin Facebook Kullanım Durumu Düzeyi Değişkenine Göre Facebook Eğitsel Kullanım Düzeyine Ait İşbirliği Faktörüne İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Testi Sonuçları

Faktör	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
İşbirliği	Gruplararası	2.504	4	.62	.68	.60
	Grup içi	370.000	404	.91		
	Toplam	372.504	408			

Tablo 4.2.25.'te görüldüğü gibi işbirliği faktörü puanlarının Facebook kullanma durumu düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçlara göre işbirliği faktörü düzeyinde anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir [$F_{(4-404)}=.68$, $p>.05$]. İşbirliği faktöründe Facebook'un eğitsel kullanımı durumuna ilişkin tüm düzeylerde yer alan öğrencilerin benzer görüşleri olduğu ifade edilebilir.

Aşağıdaki tabloda öğrencilerin Facebook kullanım durumu düzeyi değişkenine göre Facebook eğitsel kullanım düzeyine ait kaynak paylaşımı faktörü puan ortalamalarına yer verilmiştir.

Tablo 4.2.26. Öğrencilerin Facebook Kullanım Durumu Düzeyi Değişkenine Göre Facebook Eğitsel Kullanım Düzeyine Ait Kaynak Paylaşımı Faktörü Puan Ortalamaları

Faktör	Düzy	f	X	SS
Kaynak paylaşımı	Başlangıç	20	3.25	1.33
	Kötü	44	3.55	1.15
	Orta	106	3.57	.96
	İyi	144	3.57	.97
	Çok iyi	95	3.57	1.12
	Toplam	409	3.55	1.04

Tablo 4.2.26.'da görüldüğü üzere, kaynak paylaşımı faktörü puanları Facebook kullanma durumu seviyelerine göre iyi düzeydedir ($\bar{X}=3.55$). En yüksek ortalamalar ($\bar{X}=3.57$) orta, iyi ve çok iyi gruplarına aitken, en düşük ortalama ($\bar{X}=3.25$) başlangıç grubuna aittir. Tüm Facebook kullanma durumu düzeylerinde edinilen puan ortalamalarının benzer olduğu ifade edilebilir.

Aşağıdaki tabloda öğrencilerin Facebook kullanım durumu düzeyi değişkenine göre Facebook eğitsel kullanım düzeyine ait kaynak paylaşımı faktörüne ilişkin tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testi sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 4.2.27. Öğrencilerin Facebook Kullanım Durumu Düzeyi Değişkenine Göre Facebook Eğitsel Kullanım Düzeyine Ait Kaynak Paylaşımı Faktörüne İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Testi Sonuçları

Faktör	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Kaynak Paylaşımı	Gruplararası	1.918	4	.48	.43	.78
	Grup içi	444.015	404	1.09		
	Toplam	445.933	408			

Tablo 4.2.27.'de görüldüğü gibi, kaynak paylaşımı faktörü puanlarının Facebook kullanma durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçlara göre kaynak paylaşımı faktörü düzeyinde anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir [$F_{(4-404)}=.43, p>.05$]. Kaynak paylaşımı faktöründe Facebook'un eğitsel kullanımı durumuna ilişkin tüm düzeylerde yer alan öğrencilerin benzer görüşleri olduğu ifade edilebilir.

Aşağıdaki tabloda öğrencilerin Facebook kullanım sıklığı düzeyi değişkenine göre Facebook eğitsel kullanım düzeyi ve faktörleri puanlarının ortalamalarına yer verilmiştir.

Tablo 4.2.28. Öğrencilerin Facebook Kullanım Sıklığı Düzeyi Değişkenine Göre Facebook Eğitsel Kullanım Düzeyi ve Faktörleri Puanlarının Ortalamaları

Faktör	Düzy	f	X	SS
Toplam Puan	Her gün 5-6 saat	76	3.72	.70
	Her gün 3-4 saat	80	3.42	.80
	Her gün 1-2 saat	165	3.54	.84
	İki günde bir	35	3.48	.85
	Haftada birkaç saat	53	3.43	.94
	Toplam	409	3.53	.83

Tablo 4.2.28.'de görüldüğü üzere Facebook'un eğitsel kullanımı düzeyi toplam puanları Facebook kullanım sıklığı değişkenine göre iyi ($\bar{X}=3.53$) düzeyde ve en yüksek ortalama ($\bar{X}=3.72$) her gün 5-6 saat grubuna aitken en düşük ortalama ($\bar{X}=3.43$) haftada bir kaç saat grubuna aittir. Bütün kategorilerde elde edilen puanların birbirlerine yakın ve öğrencilerin Facebook'un eğitsel kullanımı konusunda benzer görüşlere sahip olduğu görülmektedir.

Aşağıdaki tabloda öğrencilerin Facebook kullanım sıklığı düzeyi değişkenine göre Facebook eğitsel kullanım düzeyine ve faktörlerine ilişkin tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testi sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 4.2.29. Öğrencilerin Facebook Kullanım Sıklığı Düzeyi Değişkenine Göre Facebook Eğitsel Kullanım Düzeyi ve Faktörlerine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Testi Sonuçları

Faktör	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Toplam Puan	Gruplararası	4.417	4	1.104	1.60	.17
	Grup içi	277.534	404	.68		
	Toplam	281.951	409			

Tablo 4.2.29.'da görüldüğü gibi öğrencilerin Facebook'un eğitsel kullanım düzeyleri toplam puanlarının Facebook kullanma durumu değişkenine göre anlamlı bir fark gösterip göstermediğine ilişkin tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları sunulmuştur. Buna göre Facebook'un eğitsel kullanımı toplam düzeyinde anlamlı bir fark saptanmamıştır [$F_{(4-404)}=1.60$, $p>.05$]. Facebook'un eğitsel kullanımı açısından Facebook kullanım sıklığının bir farklılık oluşturmadığı, tüm öğrencilerin Facebook'un eğitsel kullanımına ilişkin benzer görüşlere sahip oldukları görülmüştür.

Aşağıdaki tabloda öğrencilerin Facebook kullanım sıklığı düzeyi değişkenine göre Facebook eğitsel kullanım düzeyine ait iletişim faktörü puan ortalamalarına yer verilmiştir.

Tablo 4.2.30. Öğrencilerin Facebook Kullanım Sıklığı Düzeyi Değişkenine Göre Facebook Eğitsel Kullanım Düzeyine Ait İletişim Faktörü Puan Ortalamaları

Faktör	Düzy	f	X	SS
İletişim	Her gün 5-6 saat	76	3.74	.73
	Her gün 3-4 saat	80	3.42	.82
	Her gün 1-2 saat	165	3.56	.88
	İki günde bir	35	3.48	.94
	Haftada birkaç saat	53	3.36	.96
	Toplam	409	3.53	.87

Tablo 4.2.30.'da görüldüğü üzere, iletişim faktörü puanları Facebook kullanma durumu seviyelerine göre iyi düzeydedir ($\bar{X}=3.53$). En yüksek ortalamalar ($\bar{X}=3.74$) *her gün 5-6 saat* grubuna aitken, en düşük ortalama ($\bar{X}=3.36$) *haftada birkaç saat* grubuna aittir. Tüm Facebook kullanım sıklığı düzeylerinde edinilen puan ortalamalarının benzer olduğu ifade edilebilir.

Aşağıdaki tabloda öğrencilerin Facebook kullanım sıklığı düzeyi değişkenine göre Facebook eğitsel kullanım düzeyine ait iletişim faktörüne ilişkin tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testi sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 4.2.31. Öğrencilerin Facebook Kullanım Sıklığı Düzeyi Değişkenine Göre Facebook Eğitsel Kullanım Düzeyine Ait İletişim Faktörüne İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Testi Sonuçları

Faktör	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
İletişim	Gruplararası	5.976	4	1.49	1.99	.09
	Grup içi	302.849	404	.75		
	Toplam	308.825	408			

Tablo 4.2.31.'de görüldüğü gibi, iletişim faktörü puanlarının Facebook kullanım sıklığı düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçlara göre iletişim faktörü düzeyinde anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir [$F_{(4-404)}=.09$, $p>.05$]. İletişim faktöründe Facebook'un eğitsel kullanımı durumuna ilişkin tüm düzeylerde yer alan öğrencilerin benzer görüşleri olduğu ifade edilebilir.

Aşağıdaki tabloda öğrencilerin Facebook kullanım sıklığı düzeyi değişkenine göre Facebook eğitsel kullanım düzeyine ait işbirliği faktörü puan ortalamalarına yer verilmiştir.

Tablo 4.2.32. Öğrencilerin Facebook Kullanım Sıklığı Düzeyi Değişkenine Göre Facebook Eğitsel Kullanım Düzeyine Ait İşbirliği Faktörü Puan Ortalamaları

Faktör	Düzy	f	X	SS
İşbirliği	Her gün 5-6 saat	76	3.71	.81
	Her gün 3-4 saat	80	3.42	1.00
	Her gün 1-2 saat	165	3.50	.94
	İki günde bir	35	3.46	.90
	Haftada birkaç saat	53	3.48	1.11
	Toplam	408	3.52	.95

Tablo 4.2.32.'de görüldüğü üzere, işbirliği faktörü puanları Facebook kullanım sıklığı seviyeleri değişkenine göre iyi düzeydedir ($\bar{X}=3.52$). En yüksek ortalamalar ($\bar{X}=3.71$) her gün 5-6 saat grubuna aitken, en düşük ortalama ($\bar{X}=3.42$) her gün 3-4 saat grubuna aittir. Tüm Facebook kullanma sıklığı düzeylerinde edinilen puan ortalamalarının benzer olduğu ifade edilebilir.

Aşağıdaki tabloda öğrencilerin Facebook kullanım sıklığı düzeyi değişkenine göre Facebook eğitsel kullanım düzeyine ait işbirliği faktörüne ilişkin tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testi sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 4.2.33. Öğrencilerin Facebook Kullanım Sıklığı Düzeyi Değişkenine Göre Facebook Eğitsel Kullanım Düzeyine Ait İşbirliği Faktörüne İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Testi Sonuçları

Faktör	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
İşbirliği	Gruplararası	3.717	4	.92	1.01	.39
	Grup içi	368.787	404	.91		
	Toplam	372.504	408			

Tablo 4.2.33.'te görüldüğü gibi işbirliği faktörü puanlarının Facebook kullanım sıklığı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçlara göre iletişim faktörü düzeyinde anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir [$F_{(4-404)}=.39$, $p>.05$]. İşbirliği faktöründe Facebook'un eğitsel kullanımı durumuna ilişkin tüm düzeylerde yer alan öğrencilerin benzer görüşleri olduğu ifade edilebilir.

Aşağıdaki tabloda Facebook kullanım sıklığı düzeyi değişkenine göre Facebook eğitsel kullanım düzeyine ait kaynak paylaşımı faktörü puan ortalamalarına yer verilmiştir.

Tablo 4.2.34. Öğrencilerin Facebook Kullanım Sıklığı Düzeyi Değişkenine Göre Facebook Eğitsel Kullanım Düzeyine Ait Kaynak Paylaşımı Faktörü Puan Ortalamaları

Faktör	Düzyey	f	X	SS
Kaynak Paylaşımı	Her gün 5-6 saat	76	3.70	1.02
	Her gün 3-4 saat	80	3.43	.98
	Her gün 1-2 saat	165	3.55	1.03
	İki günde bir	35	3.50	1.20
	Haftada birkaç saat	53	3.57	1.09
	Toplam	409	3.55	1.04

Tablo 4.2.34.'te görüldüğü üzere, kaynak paylaşımı faktörü puanları Facebook kullanım sıklığı seviyeleri değişkenine göre iyi düzeydedir ($\bar{X}=3.55$). En yüksek ortalamalar ($\bar{X}=3.70$) *her gün 5-6 saat* grubuna aitken, en düşük ortalama ($\bar{X}=3.43$) *her gün 3-4 saat* grubuna aittir. Tüm Facebook kullanım sıklığı düzeylerinde edinilen puan ortalamalarının benzer olduğu ifade edilebilir.

Aşağıdaki tabloda öğrencilerin Facebook kullanım sıklığı düzeyi değişkenine göre Facebook eğitsel kullanım düzeyine ait kaynak paylaşımı faktörüne ilişkin tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testi sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 4.2.35. Öğrencilerin Facebook Kullanım Sıklığı Düzeyi Değişkenine Göre Facebook Eğitsel Kullanım Düzeyine Ait Kaynak Paylaşımı Faktörüne İlişkin Tek yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Testi Sonuçları

Faktör	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Kaynak Paylaşımı	Gruplararası	3.100	4	.77	.70	.58
	Grup içi	442.833	404	1.09		
	Toplam	445.933	409			

Tablo 4.2.35.'te görüldüğü gibi kaynak paylaşımı faktörü puanlarının Facebook kullanım sıklığı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçlara göre kaynak paylaşımı faktörü düzeyinde anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir [$F_{(4-404)}=.58$, $p>.05$]. Kaynak paylaşımı faktöründe Facebook'un eğitsel kullanımı durumuna ilişkin tüm düzeylerde yer alan öğrencilerin benzer görüşleri olduğu ifade edilebilir.

Aşağıdaki tabloda öğrencilerin etkili bulduğu eğitim şekli değişkenine göre Facebook eğitsel kullanım düzeyi ve faktörleri puanlarının ortalamalarına yer verilmiştir.

Tablo 4.2.36. Öğrencilerin Etkili Bulduğu Eğitim Şekli Değişkenine Göre Facebook Eğitsel Kullanım Düzeyi ve Faktörleri Puanlarının Ortalamaları

Faktör	Düzye	f	X	SS
Toplam Puan	Yüz yüze	327	3.51	.84
	Bilgisayar Destekli	65	3.63	.66
	Tamamen Bilgisayarla	17	3.59	1.07
	Toplam	409	3,53	.83

Tablo 4.2.36.'da görüldüğü üzere Facebook'un eğitsel kullanımı düzeyi toplam puanları etkili bulunan eğitim şekli değişkenine göre iyi ($\bar{X}=3.53$) düzeyde ve en yüksek ortalama ($\bar{X}=3.63$) bilgisayar destekli grubuna aitken en düşük ortalama ($\bar{X}=3.51$) yüz yüze grubuna aittir. Bütün kategorilerde elde edilen puanların birbirlerine yakın ve öğrencilerin Facebook'un eğitsel kullanımı konusunda benzer görüşlere sahip olduğu görülmektedir.

Aşağıdaki tabloda öğrencilerin etkili bulduğu eğitim şekli değişkenine göre Facebook eğitsel kullanım düzeyine ve faktörlerine ilişkin tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testi sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 4.2.37. Öğrencilerin Etkili Bulduğu Eğitim Şekli Değişkenine Göre Facebook Eğitsel Kullanım Düzeyi ve Faktörlerine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Testi Sonuçları

Faktör	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Toplam Puan	Gruplararası	.898	2	.44	.64	.52
	Grup içi	281.053	406	.69		
	Toplam	281.951	408			

Tablo 4.2.37.'de görüldüğü gibi öğrencilerin Facebook eğitsel kullanım düzeyleri toplam puanlarının etkili bulunan eğitim şekli değişkenine göre anlamlı bir fark gösterip göstermediğine ilişkin tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları sunulmuştur. Buna göre Facebook'un eğitsel kullanımı toplam düzeyinde anlamlı bir fark saptanmamıştır [$F_{(4-404)}=.64, p>.05$]. Facebook'un eğitsel kullanımı açısından öğrencilerin etkili bulduğu eğitim şekli değişkeninin bir farklılık oluşturmadığı, tüm öğrencilerin Facebook'un eğitsel kullanımına ilişkin benzer görüşlere sahip oldukları görülmüştür.

Aşağıdaki tabloda öğrencilerin etkili bulduğu eğitim şekli değişkenine göre Facebook eğitsel kullanım düzeyine ait iletişim faktörü puan ortalamalarına yer verilmiştir.

Tablo 4.2.38. Öğrencilerin Etkili Bulduğu Eğitim Şekli Değişkenine Göre Facebook Eğitsel Kullanım Düzeyine Ait İletişim Faktörü Puan Ortalamaları

Faktör	Düzy	f	X	SS
İletişim	Yüz yüze	327	3.51	.87
	Bilgisayar Destekli	65	3.62	.74
	Tamamen Bilgisayarla	17	3.59	1.11
	Toplam	409	3.53	.87

Tablo 4.2.38.'de görüldüğü üzere, iletişim faktörü puanları etkili bulunan eğitim şekli değişkenine göre iyi düzeydedir ($\bar{X}=3.53$). En yüksek ortalamalar ($\bar{X}=3.62$) bilgisayar destekli grubuna aitken, en düşük ortalama ($\bar{X}=3.51$) yüz yüze grubuna aittir. Tüm etkili bulunan eğitim şekli kategorilerinde edinilen puan ortalamalarının benzer olduğu ifade edilebilir.

Aşağıdaki tabloda öğrencilerin etkili bulduğu eğitim şekli değişkenine göre Facebook eğitsel kullanım düzeyine ait iletişim faktörüne ilişkin tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testi sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 4.2.39. Öğrencilerin Etkili Bulduğu Eğitim Şekli Değişkenine Göre Facebook Eğitsel Kullanım Düzeyine Ait İletişim Faktörüne İlişkin Tek yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Testi Sonuçları

Faktör	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
İletişim	Gruplararası	.733	2	.36	.48	.61
	Grup içi	308.092	406	.75		
	Toplam	308.825	408			

Tablo 4.2.39.'da görüldüğü gibi iletişim faktörü puanlarının etkili bulunan eğitim şekli değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçlara göre iletişim faktörü düzeyinde anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir [$F_{(4-404)}=.48$, $p>.05$]. İletişim faktöründe Facebook'un eğitsel kullanımı durumuna ilişkin tüm kategorilerde yer alan öğrencilerin benzer görüşleri olduğu ifade edilebilir.

Aşağıdaki tabloda öğrencilerin etkili bulduğu eğitim şekli değişkenine göre Facebook eğitsel kullanım düzeyine ait işbirliği faktörü puan ortalamalarına yer verilmiştir.

Tablo 4.2.40. Öğrencilerin Etkili Bulduğu Eğitim Şekli Değişkenine Göre Facebook Eğitsel Kullanım Düzeyine Ait İşbirliği Faktörü Puan Ortalamaları

Faktör	Düzy	f	X	SS
İşbirliği	Yüz yüze	327	3.50	.96
	Bilgisayar Destekli	65	3.56	.87
	Tamamen Bilgisayarla	17	3.69	1.11
	Toplam	409	3,52	.95

Tablo 4.2.40.'ta görüldüğü üzere, işbirliği faktörü puanları etkili bulunan eğitim şekli değişkenine göre iyi düzeydedir ($\bar{X}=3.52$). En yüksek ortalamalar ($\bar{X}=3.69$) tamamen bilgisayarla grubuna aitken, en düşük ortalama ($\bar{X}=3.50$) yüz yüze grubuna aittir. Tüm etkili bulunan eğitim şekli kategorilerinde edinilen puan ortalamalarının benzer olduğu ifade edilebilir.

Aşağıdaki tabloda öğrencilerin etkili bulduğu eğitim şekli değişkenine göre Facebook eğitsel kullanım düzeyine ait işbirliği faktörüne ilişkin tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testi sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 4.2.41. Öğrencilerin Etkili Bulduğu Eğitim Şekli Değişkenine Göre Facebook Eğitsel Kullanımı Düzeyine Ait İşbirliği Faktörüne İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Testi Sonuçları

Faktör	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
İşbirliği	Gruplararası	.753	2	.37	.41	.66
	Grup içi	371.751	406	.91		
	Toplam	372.504	408			

Tablo 4.2.41.'de görüldüğü gibi işbirliği faktörü puanlarının etkili bulunan eğitim şekli değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçlara göre işbirliği faktörü düzeyinde anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir [$F_{(4-404)}=.41$, $p>.05$]. İşbirliği faktöründe Facebook'un eğitsel kullanımı durumuna ilişkin tüm kategorilerde yer alan öğrencilerin benzer görüşleri olduğu ifade edilebilir.

Aşağıdaki tabloda öğrencilerin etkili bulduğu eğitim şekli değişkenine göre Facebook eğitsel kullanım düzeyine ait kaynak paylaşımı faktörü puan ortalamalarına yer verilmiştir.

Tablo 4.2.42. Öğrencilerin Etkili Bulduğu Eğitim Şekli Değişkenine Göre Facebook Eğitsel Kullanım Düzeyine Ait Kaynak Paylaşımı Faktörü Puan Ortalamaları

Faktör	Düzy	f	X	SS
Kaynak paylaşımı	Yüz yüze	327	3.51	1.06
	Bilgisayar Destekli	65	3.77	.84
	Tamamen Bilgisayarla	17	3.44	1.24
	Toplam	409	3.55	1.04

Tablo 4.2.42.'de görüldüğü üzere, kaynak paylaşımı faktörü puanları etkili bulunan eğitim şekli değişkenine göre iyi düzeydedir ($\bar{X}=3.55$). En yüksek ortalama ($\bar{X}=3.77$) bilgisayar destekli grubuna aitken, en düşük ortalama ($\bar{X}=3.44$) tamamen bilgisayarla grubuna aittir. Tüm etkili bulunan eğitim şekli kategorilerinde edinilen puan ortalamalarının benzer olduğu ifade edilebilir.

Aşağıdaki tabloda öğrencilerin etkili bulduğu eğitim şekli değişkenine göre Facebook eğitsel kullanım düzeyine ait kaynak paylaşımı faktörüne ilişkin tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testi sonuçlarına yer verilmiştir

Tablo 4.2.43. Öğrencilerin Etkili Bulduğu Eğitim Şekli Değişkenine Göre Facebook Eğitsel Kullanım Düzeyine Ait Kaynak Paylaşımı Faktörüne İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Testi Sonuçları

Faktör	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Kaynak Paylaşımı	Gruplararası	3.759	2	1.88	1.72	.17
	Grup içi	442.174	406	1.08		
	Toplam	445.933	408			

Tablo 4.2.43.'te görüldüğü gibi, kaynak paylaşımı faktörü puanlarının etkili bulunan eğitim şekli değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçlara göre kaynak paylaşımı faktörü düzeyinde anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir [$F_{(4-404)}=1.72$, $p>.05$]. Kaynak paylaşımı faktöründe Facebook'un eğitsel kullanımı durumuna ilişkin tüm kategorilerde yer alan öğrencilerin benzer görüşleri olduğu ifade edilebilir.

Aşağıdaki tabloda öğrencilerin Facebook'un öğrenme sürecini desteklemesi algısı değişkenine göre Facebook eğitsel kullanım düzeyi ve faktörleri puanlarının ortalamalarına yer verilmiştir.

Tablo 4.2.44. Öğrencilerin Facebook'un Öğrenme Sürecini Desteklemesi Algısı Değişkenine Göre Facebook Eğitsel Kullanım Düzeyi ve Faktörleri Puanlarının Ortalamaları

Faktör	Düzy	f	X	SS
Toplam Puan	Hayır. Gerek Yok.	170	3.34	.90
	Olabilir ama yararından emin değilim	209	3.63	.73
	Kesinlikle evet	30	3.92	.82
	Toplam	409	3,53	.83

Tablo 4.2.44.'te görüldüğü üzere Facebook'un eğitsel kullanımı düzeyi toplam puanları Facebook'un öğrenme sürecini desteklemesi algısı değişkenine göre iyi ($\bar{X}$ =3.53) düzeyde ve en yüksek ortalama ($\bar{X}$ =3.92) *kesinlikle evet* grubuna aitken en düşük ortalama ($\bar{X}$ =3.34) *hayır, gerek yok* grubuna aittir. Bütün kategorilerde elde edilen puanların birbirlerine yakın ve öğrencilerin Facebook'un eğitsel kullanımı konusunda benzer görüşlere sahip olduğu görülmektedir.

Aşağıdaki tabloda öğrencilerin Facebook'un öğrenme sürecini desteklemesi algısı değişkenine göre Facebook eğitsel kullanım düzeyine ve faktörlerine ilişkin tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testi sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 4.2.45. Öğrencilerin Facebook'un Öğrenme Sürecini Desteklemesi Algısı Değişkenine Göre Facebook Eğitsel Kullanım Düzeyi ve Faktörlerine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Testi Sonuçları

Faktör	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Toplam Puan	Gruplararası	12,630	2	6.31	9.52	.00	2>1,3>1
	Grup içi	269.321	406	.66			
	Toplam	281.951	408				

Tablo 4.2.45.'te görüldüğü gibi öğrencilerin Facebook'un eğitsel kullanım düzeyleri toplam puanlarının Facebook'un öğrenme sürecini desteklemesi algısı değişkenine göre anlamlı bir fark gösterip göstermediğine ilişkin tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları sunulmuştur. Buna göre Facebook'un eğitsel kullanımı toplam düzeyinde anlamlı bir fark bulunmaktadır [$F_{(4-404)}=9.52$, $p<.05$]. Tespit edilen anlamlı farkın hangi gruptan kaynaklandığını ortaya koymak üzere tamamlayıcı post-hoc analiz teknikleri kullanılmıştır. Yapılan Tukey çoklu karşılaştırma tekniği testi sonucunda; *olabilir ama yararından emin değilim* grubu ile *hayır gerek yok* grubu arasında, *olabilir ama yararından emin değilim* grubu lehine; *kesinlikle evet* grubu ile *hayır gerek yok* grubu arasında *kesinlikle evet* grubu lehine bir farklılığa rastlanmıştır. *Olabilir ama yararından emin değilim* grubundaki öğrenciler *hayır gerek yok* grubundaki

öğrencilere göre Facebook'un eğitsel kullanımına ilişkin faktörler toplam düzeyinde daha olumlu görüşlere sahiplerken, *kesinlikle evet* grubundaki öğrenciler de yine hayır gerek yok grubundaki öğrencilere göre Facebook'un eğitsel kullanımına ilişkin faktörler toplam düzeyinde daha olumlu görüşlere sahiplerdir.

Aşağıdaki tabloda öğrencilerin Facebook'un öğrenme sürecini desteklemesi algısı değişkenine göre Facebook eğitsel kullanım düzeyine ait iletişim faktörü puan ortalamalarına yer verilmiştir.

Tablo 4.2.46. Öğrencilerin Facebook'un Öğrenme Sürecini Desteklemesi Algısı Değişkenine Göre Facebook Eğitsel Kullanım Düzeyine Ait İletişim Faktörü Puan Ortalamaları

Faktör	Düzye	f	X	SS
İletişim	Hayır. Gerek Yok.	170	3.34	.93
	Olabilir ama yararından emin değilim	209	3.63	.78
	Kesinlikle evet	30	3.94	.83
	Toplam	409	3.53	.87

Tablo 4.2.46.'da görüldüğü üzere, iletişim faktörü puanları Facebook'un öğrenme sürecini desteklemesi algısı değişkenine göre iyi düzeydedir ($\bar{X}=3.53$). En yüksek ortalama ($\bar{X}=3.94$) *kesinlikle evet* grubuna aitken, en düşük ortalama ($\bar{X}=3.34$) *hayır gerek yok* grubuna aittir. Tüm Facebook'un öğrenme sürecini desteklemesi algısı kategorilerinde edinilen puan ortalamalarının benzer olduğu ifade edilebilir.

Aşağıdaki tabloda öğrencilerin Facebook'un öğrenme sürecini desteklemesi algısı değişkenine göre Facebook eğitsel kullanım düzeyine ait kaynak paylaşımı faktörüne ilişkin tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testi sonuçlarına yer verilmiştir

Tablo 4.2.47. Öğrencilerin Facebook'un Öğrenme Sürecini Desteklemesi Algısı Değişkenine Göre Facebook Eğitsel Kullanım Düzeyine Ait İletişim Faktörüne İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Testi Sonuçları

Faktör	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P	Anlamlı Fark
İletişim	Gruplararası	13.115	2	6.55	9.00	.000	2>1,3>1
	Grup içi	295.710	406	.72			
	Toplam	308.825	408				

Tablo 4.2.47.'de görüldüğü gibi iletişim faktörü puanlarının Facebook'un öğrenme sürecini desteklemesi algısı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçlara göre iletişim

faktörü düzeyinde anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir [$F_{(4-404)}=9.00$, $p<.05$]. Tespit edilen anlamlı farkın hangi gruptan kaynaklandığını ortaya koymak üzere tamamlayıcı post-hoc analiz teknikleri kullanılmıştır. Yapılan Tukey çoklu karşılaştırma tekniği testi sonucunda; *olabilir ama yararından emin değilim* grubu ile *hayır gerek yok* grubu arasında, *olabilir ama yararından emin değilim* grubu lehine; *kesinlikle evet* grubu ile *hayır gerek yok* grubu arasında *kesinlikle evet* grubu lehine bir farklılığa rastlanmıştır. *Olabilir ama yararından emin değilim* grubundaki öğrenciler *hayır gerek yok* grubundaki öğrencilere göre Facebook'un eğitsel kullanımına ait iletişim faktörüne ilişkin daha olumlu görüşlere sahiplerken, *kesinlikle evet* grubundaki öğrenciler de yine *hayır gerek yok* grubundaki öğrencilere göre Facebook'un eğitsel kullanımına ait iletişim faktörüne ilişkin daha olumlu görüşlere sahiplerdir.

Aşağıdaki tabloda öğrencilerin Facebook'un öğrenme sürecini desteklemesi algısı değişkenine göre Facebook eğitsel kullanım düzeyine ait işbirliği faktörü puan ortalamalarına yer verilmiştir.

Tablo 4.2.48. Öğrencilerin Facebook'un Öğrenme Sürecini Desteklemesi Algısı Değişkenine Göre Facebook Eğitsel Kullanım Düzeyine Ait İşbirliği Faktörü Puan Ortalamaları

Faktör	Düzy	<i>f</i>	<i>X</i>	<i>SS</i>
İşbirliği	Hayır. Gerek Yok.	170	3.31	1.02
	Olabilir ama yararından emin değilim	209	3.63	.86
	Kesinlikle evet	30	3.93	.91
	Toplam	409	3,52	.95

Tablo 4.2.48.'de görüldüğü üzere, işbirliği faktörü puanları Facebook'un öğrenme sürecini desteklemesi algısı değişkenine göre iyi düzeydedir ($\bar{X}=3.52$). En yüksek ortalama ($\bar{X}=3.93$) *kesinlikle evet* grubuna aitken, en düşük ortalama ($\bar{X}=3.31$) *hayır gerek yok* grubuna aittir. Tüm Facebook'un öğrenme sürecini desteklemesi algısı kategorilerinde edinilen puan ortalamalarının benzer olduğu ifade edilebilir.

Aşağıdaki tabloda öğrencilerin Facebook'un öğrenme sürecini desteklemesi algısı değişkenine göre Facebook eğitsel kullanım düzeyine ait işbirliği faktörüne ilişkin tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testi sonuçlarına yer verilmiştir

Tablo 4.2.49. Öğrencilerin Facebook'un Öğrenme Sürecini Desteklemesi Algısı Değişkenine Göre Facebook Eğitsel Kullanım Düzeyine Ait İşbirliği Faktörüne İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Testi Sonuçları

Faktör	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P	Anlamlı Fark
İşbirliği	Gruplararası	15.193	2	7.59	8.63	.000	2>1,3>1
	Grup içi	357.311	406	.88			
	Toplam	372.504	408				

Tablo 4.2.49.'da görüldüğü gibi, işbirliği faktörü puanlarının Facebook'un öğrenme sürecini desteklemesi algısı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçlara göre işbirliği faktörü düzeyinde anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir [$F_{(4-404)}=9.00$, $p<.05$]. Tespit edilen anlamlı farkın hangi gruptan kaynaklandığını ortaya koymak üzere tamamlayıcı post-hoc analiz teknikleri kullanılmıştır. Yapılan Tukey çoklu karşılaştırma tekniği testi sonucunda; *olabilir ama yararından emin değilim* grubu ile *hayır gerek yok* grubu arasında, *olabilir ama yararından emin değilim* grubu lehine; *kesinlikle evet* grubu ile *hayır gerek yok* grubu arasında *kesinlikle evet* grubu lehine bir farklılığa rastlanmıştır. *Olabilir ama yararından emin değilim* grubundaki öğrenciler *hayır gerek yok* grubundaki öğrencilere göre Facebook'un eğitsel kullanımına ait iletişim faktörüne ilişkin daha olumlu görüşlere sahiplerken, *kesinlikle evet* grubundaki öğrenciler de yine *hayır gerek yok* grubundaki öğrencilere göre Facebook'un eğitsel kullanımına ait iletişim faktörüne ilişkin daha olumlu görüşlere sahiplerdir.

Aşağıdaki tabloda öğrencilerin Facebook'un öğrenme sürecini desteklemesi algısı değişkenine göre Facebook eğitsel kullanım düzeyine ait kaynak paylaşımı faktörü puan ortalamalarına yer verilmiştir.

Tablo 4.2.50. Öğrencilerin Facebook'un Öğrenme Sürecini Desteklemesi Algısı Değişkenine Göre Facebook Eğitsel Kullanım Düzeyine Ait Kaynak Paylaşımı Faktörü Puan Ortalamaları

Faktör	Düzy	f	X	SS
Kaynak Paylaşımı	Hayır. Gerek Yok.	170	3.40	1.11
	Olabilir ama yararından emin değilim	209	3.63	.97
	Kesinlikle evet	30	3.86	1.01
	Toplam	409	3.55	1.04

Tablo 4.2.50.'de görüldüğü üzere, kaynak paylaşımı faktörü puanları Facebook'un öğrenme sürecini desteklemesi algısı değişkenine göre iyi düzeydedir ($\bar{X}=3.55$). En yüksek ortalama ($\bar{X}=3.86$) *kesinlikle evet* grubuna aitken, en düşük ortalama ($\bar{X}=3.40$)

hayır gerek yok grubuna aittir. Tüm Facebook'un öğrenme sürecini desteklemesi algısı kategorilerinde edinilen puan ortalamalarının benzer olduğu ifade edilebilir.

Aşağıdaki tabloda öğrencilerin Facebook'un öğrenme sürecini desteklemesi algısı değişkenine göre Facebook eğitsel kullanım düzeyine ait kaynak faktörüne ilişkin tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testi sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 4.2.51. Öğrencilerin Facebook'un Öğrenme Sürecini Desteklemesi Algısı Değişkenine Göre Facebook Eğitsel Kullanım Düzeyine Ait Kaynak Paylaşımı Faktörüne İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Testi Sonuçları

Faktör	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P	Anlamlı Fark
Kaynak Paylaşımı	Gruplararası	8.061	2	4.03	3.73	.02	2>1,3>1
	Grup içi	437.872	406	1.07			
	Toplam	445.933	408				

Tablo 4.2.51.'de görüldüğü gibi kaynak paylaşımı faktörü puanlarının Facebook'un öğrenme sürecini desteklemesi algısı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçlara göre kaynak paylaşımı faktörü düzeyinde anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir [$F_{(4-404)}=3.73$, $p<.05$]. Tespit edilen anlamlı farkın hangi gruptan kaynaklandığını ortaya koymak üzere tamamlayıcı post-hoc analiz teknikleri kullanılmıştır. Yapılan Tukey çoklu karşılaştırma tekniği testi sonucunda; *olabilir ama yararından emin değilim* grubu ile *hayır gerek yok* grubu arasında, *olabilir ama yararından emin değilim* grubu lehine; *kesinlikle evet* grubu ile *hayır gerek yok* grubu arasında *kesinlikle evet* grubu lehine bir farklılığa rastlanmıştır. *Olabilir ama yararından emin değilim* grubundaki öğrenciler *hayır gerek yok* grubundaki öğrencilere göre Facebook'un eğitsel kullanımına ait kaynak paylaşımı faktörüne ilişkin daha olumlu görüşlere sahiplerken, *kesinlikle evet* grubundaki öğrenciler de yine *hayır gerek yok* grubundaki öğrencilere göre Facebook'un eğitsel kullanımına ait kaynak paylaşımı faktörüne ilişkin daha olumlu görüşlere sahiplerdir.

Sonraki başlıkta bireysel yenilikçilik düzeyine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

4.3. Bireysel Yenilikçilik Düzeyine İlişkin Bulgular

Tablo 4.3.1. *Bireysel Yenilikçilik Düzeyi Ölçeği ve Faktörlerine İlişkin Puanların Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapmaları*

Bireysel Yenilikçilik Ölçeği ve Faktörleri	$\bar{X}$	SS
Değişime direnç	2.97	.71
Fikir önderliği	3.44	.76
Deneyime açıklık	3.90	.76
Risk alma	3.77	.85
Toplam puan	3.40	.53

Tablo 4.3.1.'de görüldüğü üzere ölçeğin değişime direnç faktörünün ortalaması ($\bar{X}$ =2.97), fikir önderliği faktörünün ortalaması ($\bar{X}$ =3.44), deneyime açıklık faktörünün ortalaması ($\bar{X}$ =3.90) ve risk alma faktörünün ortalaması ($\bar{X}$ =3.77) şeklindedir. En yüksek ortalama risk alma faktöründe, en düşük ortalama ise fikir önderliği faktöründe elde edilmiştir.

Tablo 4.3.2. *Öğrencilerin Bireysel Yenilikçilik Ölçeğine Ait Faktörlere İlişkin Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Dağılımları*

Faktör	Cinsiyet	N	X	SS	t	p
Değişime Direnç	Kadın	244	2.97	.68	.13	.89
	Erkek	165	2.96	.73		
Fikir Önderliği	Kadın	244	3.48	.74	.84	.39
	Erkek	165	3.41	.78		
	Kadın	244	3.92	.78		
Deneyime Açıklık	Erkek	165	3.90	.70	.21	.83
	Kadın	244	3.78	.87		
Risk Alma	Erkek	165	3.75	.82	.34	.72
	Kadın	244	3.41	.50		
Toplam	Erkek	165	3.39	.56	.50	.61
	Kadın	244	3.41	.50		

Tablo 4.3.2.'de görüldüğü gibi elde edilen istatistiksel sonuçlara göre *değişime direnç*, *fikir önderliği*, *deneyime açıklık* ve *risk alma* faktörlerinde öğrencilerin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık saptanmamıştır [$p>0.05$]. Bu durumda bireysel yenilikçilik düzeyinde *değişime direnç*, *fikir önderliği*, *deneyime açıklık*, *risk alma* ve *bireysel yenilikçilik toplam* faktörlerinin cinsiyet açısından önemli bir değişken olmadığı anlaşılmaktadır.

Aşağıdaki tabloda öğrencilerin internet kullanım durumu değişkenine göre bireysel yenilikçilik düzeyi ve faktörleri puanlarının ortalamaları verilmiştir.

Tablo 4.3.3. Öğrencilerin Bireysel Yenilikçilik Ölçeğine Ait Faktörlere İlişkin Düzeylerinin Yaş Değişkenine Göre Dağılımları

Faktör	Yaş	N	X	SS	t	p
Değişime Direnç	17-22	389	2.97	.71	1.1	.25
	23-27	20	2.77	.53		
Fikir Önderliği	17-22	389	3.44	.76	-1.7	.07
	23-27	20	3.77	.59		
Deneyime Açıklık	17-22	389	3.91	.75	-1.2	.23
	23-27	20	4.13	.52		
Risk Alma	17-22	389	3.76	.85	-1.6	.14
	23-27	20	4.07	.73		
Toplam	17-22	389	3.40	.54	-1.1	.49
	23-27	20	3.49	.29		

Tablo 4.3.3.'te görüldüğü gibi elde edilen istatistiksel sonuçlara göre *değişime direnç*, *fikir önderliği*, *deneyime açıklık* ve *risk alma* faktörlerinde öğrencilerin yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık saptanmamıştır [$p>0.05$]. Bu durumda *bireysel yenilikçilik* düzeyinde *değişime direnç*, *fikir önderliği*, *deneyime açıklık*, *risk alma* ve bireysel yenilikçilik toplam faktörlerinin yaş açısından önemli bir değişken olmadığı anlaşılmaktadır.

Aşağıdaki tabloda öğrencilerin internet kullanım düzeyi değişkenine göre bireysel yenilikçilik düzeyi faktörleri puan ortalamalarına yer verilmiştir.

Tablo 4.3.4. Öğrencilerin İnternet Kullanım Durumu Düzeyi Değişkenine Göre Bireysel Yenilikçilik Düzeyi ve Faktörleri Puanlarının Ortalamaları

Faktör	Düzye	f	X	SS
Toplam Puan	Başlangıç	8	3.07	.26
	Kötü	20	3.35	.42
	Orta	107	3.39	.51
	İyi	175	3.39	.55
	Çok iyi	99	3.47	.54
	Toplam	409	3.40	.53

Tablo 4.3.4.'te görüldüğü üzere bireysel yenilikçilik düzeyi toplam puanları internet kullanma düzeyi değişkenine göre *iyi* ($\bar{X}=3.40$) düzeyde ve en yüksek ortalama ($\bar{X}=3.47$) *çok iyi* grubuna aitken en düşük ortalama ($\bar{X}=3.07$) *başlangıç* grubuna aittir. Toplam bireysel yenilikçilik düzeyine ilişkin, internet kullanım durumu değişkenine ait tüm düzeylerde elde edilen puanların birbirlerine yakın ve öğrencilerin toplam bireysel yenilikçilik düzeylerine ilişkin benzer görüşlere sahip olduğu görülmektedir.

Aşağıdaki tabloda öğrencilerin internet kullanım düzeyi değişkenine göre bireysel yenilikçilik düzeyi ve faktörlerine ilişkin tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testi sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 4.3.5. Öğrencilerin İnternet Kullanım Durumu Düzeyi Değişkenine Göre Bireysel Yenilikçilik Düzeyi ve Faktörlerine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Testi Sonuçları

Faktör	Varyans Kaynağı	Kareler Ortalaması	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Toplam Puan	Gruplararası	1.390	4	.34	1.23	.29
	Grup içi	113.915	404	.28		
	Toplam	115.305	408			

Tablo 4.3.5.'te görüldüğü üzere öğrencilerin bireysel yenilikçilik düzeyleri toplam puanlarının internet kullanım durumu değişkenine göre anlamlı bir fark gösterip göstermediğine ilişkin tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları sunulmuştur. Buna göre bireysel yenilikçilik toplam düzeyinde anlamlı bir fark saptanmamıştır [$F_{(4-404)}=1.23$, $p>.05$]. Toplam bireysel yenilikçilik düzeyi açısından internet kullanma durumunun bir farklılık oluşturmadığı, tüm öğrencilerin bireysel yenilikçiliğe ilişkin benzer görüşlere sahip oldukları görülmüştür.

Aşağıdaki tabloda öğrencilerin internet kullanım düzeyi değişkenine göre bireysel yenilikçilik düzeyine ait değişime direnç faktörü puan ortalamalarına yer verilmiştir.

Tablo 4.3.6. Öğrencilerin İnternet Kullanım Durumu Düzeyi Değişkenine Göre Bireysel Yenilikçilik Düzeyine Ait Değişime Direnç Faktörü Puan Ortalamaları

Faktör	Düzye	f	X	SS
Değişime Direnç	Başlangıç	8	2.84	.38
	Kötü	20	2.96	.43
	Orta	107	2.94	.69
	İyi	175	3.01	.69
	Çok iyi	99	2.93	.80
	Toplam	409	2.96	.70

Tablo 4.3.6.'da görüldüğü üzere, değişime direnç faktörü puanları internet kullanım durumu değişkenine göre orta düzeydedir ($\bar{X}=2.96$). En yüksek ortalama ($\bar{X}=3.01$) iyi grubuna aitken, en düşük ortalama ($\bar{X}=2.84$) başlangıç grubuna aittir. Bütün internet kullanma durumu düzeylerinde edinilen puan ortalamalarının benzer olduğu ifade edilebilir. Değişime direnç faktöründe bireysel yenilikçilik düzeyine ilişkin tüm internet kullanma düzeylerinde yer alan öğrencilerin benzer görüşleri olduğu ifade edilebilir.

Aşağıdaki tabloda öğrencilerin internet kullanım düzeyi değişkenine göre bireysel yenilikçilik düzeyine ait değişime direnç faktörüne ilişkin tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testi sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 4.3.7. Öğrencilerin İnternet Kullanım Durumu Düzeyi Değişkenine Göre Bireysel Yenilikçilik Düzeyine Ait Değişime Direnç Faktörüne İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Testi Sonuçları

Faktör	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Değişime Direnç	Gruplararası	.635	4	.15	.31	.86
	Grup içi	202.784	404	.50		
	Toplam	203.419	408			

Tablo 4.3.7.'de görüldüğü gibi değişime direnç faktörü puanlarının internet kullanım durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçlara göre değişime direnç faktörü düzeyinde anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir [$F_{(4-404)}=.31$, $p>.05$]. Değişime direnç faktöründe bireysel yenilikçilik düzeyine ilişkin, tüm internet kullanma düzeylerinde yer alan öğrencilerin benzer görüşleri olduğu ifade edilebilir.

Aşağıdaki tabloda öğrencilerin internet kullanım düzeyi değişkenine göre bireysel yenilikçilik düzeyine ait fikir önderliği faktörü puan ortalamalarına yer verilmiştir.

Tablo 4.3.8. Öğrencilerin İnternet Kullanım Durumu Düzeyi Değişkenine Göre Bireysel Yenilikçilik Düzeyine Ait Fikir Önderliği Faktörü Puan Ortalamaları

Faktör	Düzye	f	X	SS
Fikir Önderliği	Başlangıç	8	3.10	.36
	Kötü	20	3.31	.78
	Orta	107	3.95	.74
	İyi	175	3.41	.73
	Çok iyi	99	3.63	.79
	Toplam	409	3.45	.75

Tablo 4.3.8.'de görüldüğü üzere, fikir önderliği faktörü puanları internet kullanım durumu değişkenine göre iyi düzeydedir ($\bar{X}=3.45$). En yüksek ortalama ($\bar{X}=3.95$) orta grubuna aitken, en düşük ortalama ($\bar{X}=3.10$) başlangıç grubuna aittir. Bütün internet kullanma durumu düzeylerinde edinilen puan ortalamalarının benzer olduğu ifade edilebilir. Fikir önderliği faktöründe bireysel yenilikçilik düzeyine ilişkin tüm internet kullanım durumu düzeylerinde yer alan öğrencilerin benzer görüşleri olduğu ifade edilebilir.

Aşağıdaki tabloda öğrencilerin internet kullanım düzeyi değişkenine göre bireysel yenilikçilik düzeyine ait fikir önderliği faktörüne ilişkin tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testi sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 4.3.9. Öğrencilerin İnternet Kullanım Düzeyi Değişkenine Göre Bireysel Yenilikçilik Düzeyine Ait Fikir Önderliği Faktörüne İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Testi Sonuçları

Faktör	Varyans Kaynağı	Kareler toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Fikir Önderliği	Gruplararası	5.446	4	1.36	2.39	.06
	Grup içi	229.513	404	.56		
	Toplam	234.959	408			

Tablo 4.3.9.'da görüldüğü üzere fikir önderliği faktörü puanlarının internet kullanım durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçlara göre fikir önderliği faktörü düzeyinde anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir [$F_{(4-404)}=2.39, p>.05$]. Fikir önderliği faktöründe bireysel yenilikçilik düzeyine ilişkin, tüm internet kullanma düzeylerinde yer alan öğrencilerin benzer görüşleri olduğu ifade edilebilir.

Aşağıdaki tabloda öğrencilerin internet kullanım düzeyi değişkenine göre bireysel yenilikçilik düzeyine ait deneyime açıklık faktörü puan ortalamalarına yer verilmiştir.

Tablo 4.3.10. Öğrencilerin İnternet Kullanım Durumu Düzeyi Değişkenine Göre Bireysel Yenilikçilik Düzeyine Ait Deneyime Açıklık Faktörünün Ortalamaları

Faktör	Düzy	f	X	SS
Deneyime Açıklık	Başlangıç	8	3.42	.76
	Kötü	20	3.81	.58
	Orta	107	3.95	.82
	İyi	175	3.87	.73
	Çok iyi	99	4.00	.71
	Toplam	409	3.91	.74

Tablo 4.3.10.'da görüldüğü üzere, deneyime açıklık faktörü puanları internet kullanım durumu değişkenine göre iyi düzeydedir ($\bar{X}=3.91$). En yüksek ortalama ($\bar{X}=4.00$) çok iyi grubuna aitken, en düşük ortalama ($\bar{X}=3.42$) başlangıç grubuna aittir. Bütün internet kullanma durumu düzeylerinde edinilen puan ortalamalarının benzer olduğu ifade edilebilir. Deneyime açıklık faktöründe bireysel yenilikçilik düzeyine ilişkin tüm internet kullanım durumu düzeylerinde yer alan öğrencilerin benzer görüşleri olduğu ifade edilebilir.

Aşağıdaki tabloda öğrencilerin internet kullanım düzeyi değişkenine göre bireysel yenilikçilik düzeyine ait deneyime açıklık faktörüne ilişkin tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testi sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 4.3.11. Öğrencilerin İnternet Kullanım Düzeyi Değişkenine Göre Bireysel Yenilikçilik Düzeyine Ait Deneyime Açıklık Faktörüne İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Testi Sonuçları

Faktör	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Deneyime Açıklık	Gruplararası	3.452	4	.86	1.54	.18
	Grup içi	225.797	404	.55		
	Toplam	229.249	408			

Tablo 4.3.11.'de görüldüğü üzere deneyime açıklık faktörü puanlarının internet kullanım durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçlara göre deneyime açıklık faktörü düzeyinde anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir [$F_{(4-404)}=1.54$, $p>.05$]. Deneyime açıklık faktöründe bireysel yenilikçilik düzeyine ilişkin, tüm internet kullanma düzeylerinde yer alan öğrencilerin benzer görüşleri olduğu ifade edilebilir.

Aşağıdaki tabloda öğrencilerin internet kullanım düzeyi değişkenine göre bireysel yenilikçilik düzeyine ait risk alma faktörü puan ortalamalarına yer verilmiştir.

Tablo 4.3.12. Öğrencilerin İnternet Kullanım Durumu Düzeyi Değişkenine Göre Bireysel Yenilikçilik Düzeyine Ait Risk Alma Faktörü Puan Ortalamaları

Faktör	Düzy	f	X	SS
Risk Alma	Başlangıç	8	3.08	1.06
	Kötü	20	3.81	.60
	Orta	107	3.78	.76
	İyi	175	3.72	.87
	Çok iyi	99	3.88	.90
	Toplam	409	3.77	.85

Tablo 4.3.12.'de görüldüğü üzere, risk alma faktörü puanları internet kullanım durumu değişkenine göre iyi düzeydedir ($\bar{X}=3.77$). En yüksek ortalama ($\bar{X}=3.88$) çok iyi grubuna aitken, en düşük ortalama ($\bar{X}=3.08$) başlangıç grubuna aittir. Bütün internet kullanma durumu düzeylerinde edinilen puan ortalamalarının benzer olduğu ifade edilebilir. Risk alma faktöründe bireysel yenilikçilik düzeyine ilişkin tüm internet kullanım durumu düzeylerinde yer alan öğrencilerin benzer görüşleri olduğu ifade edilebilir.

Aşağıdaki tabloda öğrencilerin internet kullanım düzeyi değişkenine göre bireysel yenilikçilik düzeyine ait risk alma faktörüne ilişkin tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testi sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 4.3.13. Öğrencilerin İnternet Kullanım Düzeyi Değişkenine Göre Bireysel Yenilikçilik Düzeyine Ait Risk Alma Faktörüne İlişkin Tek yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Testi Sonuçları

Faktör	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Risk Alma	Gruplararası	5.368	4	1.34	1.86	.11
	Grup içi	290.582	404	.71		
	Toplam	295.950	408			

Tablo 4.3.13.'te görüldüğü üzere risk alma faktörü puanlarının internet kullanım durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçlara göre risk alma faktörü düzeyinde anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir [$F_{(4-404)}=1.86$, $p>.05$]. Risk alma faktöründe bireysel yenilikçilik düzeyine ilişkin, tüm internet kullanma düzeylerinde yer alan öğrencilerin benzer görüşleri olduğu ifade edilebilir.

Aşağıdaki tabloda öğrencilerin internet kullanım sıklığı düzeyi değişkenine göre bireysel yenilikçilik düzeyi ve faktörleri puan ortalamalarına yer verilmiştir.

Tablo 4.3.14. Öğrencilerin İnternet Kullanım Sıklığı Değişkenine Göre Bireysel Yenilikçilik Düzeyi ve Faktörleri Puanlarının Ortalamaları

Faktör	Düzy	f	X	SS
Toplam Puan	Her gün 5-6 saat	129	3.36	.51
	Her gün 3-4 saat	123	3.42	.51
	Her gün 1-2 saat	112	3.39	.51
	İki günde bir	17	3.65	.51
	Haftada birkaç saat	28	3.46	.69
	Toplam	409	3.40	.53

Tablo 4.3.14.'te görüldüğü üzere bireysel yenilikçilik düzeyi toplam puanları internet kullanma sıklığı değişkenine göre iyi ($\bar{X}=3.40$) düzeyde ve en yüksek ortalama ($\bar{X}=3.65$) iki günde bir grubuna aitken en düşük ortalama ($\bar{X}=3.07$) her gün 5-6 saat grubuna aittir. Toplam bireysel yenilikçilik düzeyine ilişkin, internet kullanım sıklığı değişkenine ait tüm düzeylerde elde edilen puanların birbirlerine yakın ve öğrencilerin toplam bireysel yenilikçilik düzeylerine ilişkin benzer görüşlere sahip olduğu görülmektedir.

Aşağıdaki tabloda öğrencilerin internet kullanım düzeyi değişkenine göre bireysel yenilikçilik düzeyi ve faktörlerine ilişkin tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testi sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 4.3.15. Öğrencilerin İnternet Kullanım Sıklığı Düzeyi Değişkenine Göre Bireysel Yenilikçilik Düzeyi ve Faktörlerine İlişkin Tek yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Testi Sonuçları

Faktör	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Toplam Puan	Gruplararası	1.447	4	.36	1.28	.27
	Grup içi	113.858	404	.28		
	Toplam	115.305	408			

Tablo 4.3.15.'te görüldüğü gibi öğrencilerin bireysel yenilikçilik düzeyleri toplam puanlarının internet kullanım sıklığı değişkenine göre anlamlı bir fark gösterip göstermediğine ilişkin tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları sunulmuştur. Buna göre bireysel yenilikçilik toplam düzeyinde anlamlı bir fark saptanmamıştır [$F_{(4-404)}=1.28$, $p>.05$]. Toplam bireysel yenilikçilik düzeyi açısından internet kullanım sıklığının bir farklılık oluşturmadığı, tüm öğrencilerin bireysel yenilikçiliğe ilişkin benzer görüşlere sahip oldukları görülmüştür.

Aşağıdaki tabloda öğrencilerin internet kullanım sıklığı düzeyi değişkenine göre bireysel yenilikçilik düzeyine ait değişime direnç faktörü puan ortalamalarına yer verilmiştir.

Tablo 4.3.16. Öğrencilerin İnternet Kullanım Sıklığı Düzeyi Değişkenine Göre Bireysel Yenilikçilik Düzeyine Ait Değişime Direnç Faktörü Puan Ortalamaları

Faktör	Düzye	f	X	SS
Değişime Direnç	Her gün 5-6 saat	129	2.86	.72
	Her gün 3-4 saat	123	3.03	.67
	Her gün 1-2 saat	112	2.95	.70
	İki günde bir	17	3.41	.69
	Haftada birkaç saat	28	2.94	.69
	Toplam	409	2.96	.70

Tablo 4.3.16.'da görüldüğü üzere, değişime direnç faktörü puanları internet kullanım sıklığı değişkenine göre orta düzeydedir ($\bar{X}=2.96$). En yüksek ortalama ($\bar{X}=3.41$) *iki günde bir* grubuna aitken, en düşük ortalama ($\bar{X}=2.86$) *her gün 5-6 saat* grubuna aittir. Bütün internet kullanma sıklığı düzeylerinde edinilen puan ortalamalarının benzer olduğu ifade edilebilir. *Değişime direnç* faktöründe bireysel yenilikçilik düzeyine

ilişkin tüm internet kullanım sıklığı düzeylerinde yer alan öğrencilerin benzer görüşleri olduğu ifade edilebilir.

Aşağıdaki tabloda öğrencilerin internet kullanım sıklığı düzeyi değişkenine göre bireysel yenilikçilik düzeyine ait değişime direnç faktörüne ilişkin tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testi sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 4.3.17. Öğrencilerin İnternet Kullanım Sıklığı Düzeyi Değişkenine Göre Bireysel Yenilikçilik Düzeyine Ait Değişime Direnç Faktörüne İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Testi Sonuçları

Faktör	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P	Anlamlı Fark
Değişime Direnç	Gruplararası	5.392	4	1.34	2.75	.02	1>4
	Grup içi	198.027	404	.49			
	Toplam	203.419	408				

Tablo 4.3.17.'de görüldüğü üzere değişime direnç faktörü puanlarının internet kullanım sıklığı düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçlarına göre kaynak paylaşımı faktörü düzeyinde anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir [$F_{(4-404)}=2.75$, $p<.05$]. Tespit edilen anlamlı farkın hangi gruptan kaynaklandığını ortaya koymak üzere tamamlayıcı post-hoc analiz teknikleri kullanılmıştır. Yapılan Tukey çoklu karşılaştırma tekniği testi sonucunda; *iki günde bir* grubu ile *her gün 5-6 saat* grubu arasında, *iki günde bir* grubu lehine bir farklılığa rastlanmıştır. *İki günde bir* grubundaki öğrenciler *her gün 5-6 saat* grubundaki öğrencilere göre bireysel yenilikçiliğe ait değişime direnç faktörüne ilişkin daha olumlu görüşlere sahiptirler.

Aşağıdaki tabloda öğrencilerin internet kullanım sıklığı düzeyi değişkenine göre bireysel yenilikçilik düzeyine ait fikir önderliği faktörü puan ortalamalarına yer verilmiştir.

Tablo 4.3.18. Öğrencilerin İnternet Kullanım Sıklığı Düzeyi Değişkenine Göre Bireysel Yenilikçilik Düzeyine Ait Fikir Önderliği Faktörü Puan Ortalamaları

Faktör	Düzye	f	X	SS
Fikir Önderliği	Her gün 5-6 saat	129	3.44	.75
	Her gün 3-4 saat	123	3.40	.76
	Her gün 1-2 saat	112	3.42	.71
	İki günde bir	17	3.59	.67
	Haftada birkaç saat	28	3.71	.93
	Toplam	409	3.45	.75

Tablo 4.3.18.'de görüldüğü üzere, fikir önderliği faktörü puanları internet kullanım sıklığı değişkenine göre iyi düzeydedir ($\bar{X}=3.45$). En yüksek ortalama ($\bar{X}=3.71$) *haftada birkaç saat* grubuna aitken, en düşük ortalama ($\bar{X}=3.40$) *her gün 3-4 saat* grubuna aittir. Bütün internet kullanım sıklığı düzeylerinde edinilen puan ortalamalarının benzer olduğu ifade edilebilir. Fikir önderliği faktöründe bireysel yenilikçilik düzeyine ilişkin tüm internet kullanım sıklığı düzeylerinde yer alan öğrencilerin benzer görüşleri olduğu ifade edilebilir.

Aşağıdaki tabloda öğrencilerin internet kullanım sıklığı düzeyi değişkenine göre bireysel yenilikçilik düzeyine ait fikir önderliği faktörüne ilişkin tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testi sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 4.3.19. Öğrencilerin İnternet Kullanım Sıklığı Değişkenine Göre Bireysel Yenilikçilik Düzeyine Ait Fikir Önderliği Faktörüne İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Testi Sonuçları

Faktör	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Fikir Önderliği	Gruplararası	2.642	4	.66	1.14	.33
	Grup içi	232.317	404	.57		
	Toplam	234.959	408			

Tablo 4.3.19.'da görüldüğü üzere fikir önderliği faktörü puanlarının internet kullanım sıklığı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçlara göre fikir önderliği faktöründe anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir [$F_{(4-404)}=1.14$, $p>.05$]. Fikir önderliği faktöründe bireysel yenilikçilik düzeyine ilişkin, tüm internet kullanım sıklığı düzeylerinde yer alan öğrencilerin benzer görüşleri olduğu ifade edilebilir.

Aşağıdaki tabloda öğrencilerin internet kullanım sıklığı düzeyi değişkenine göre bireysel yenilikçilik düzeyine ait fikir önderliği faktörü puan ortalamalarına yer verilmiştir.

Tablo 4.3.20. Öğrencilerin İnternet Kullanım Sıklığı Düzeyi Değişkenine Göre Bireysel Yenilikçilik Düzeyine Ait Deneyime Açıklık Faktörü Puan Ortalamaları

Faktör	Düzy	f	X	SS
Deneyime Açıklık	Her gün 5-6 saat	129	3.90	.70
	Her gün 3-4 saat	123	3.92	.69
	Her gün 1-2 saat	112	3.90	.85
	İki günde bir	17	3.97	.65
	Haftada birkaç saat	28	3.92	.83
	Toplam	409	3.91	.74

Tablo 4.3.20.'de görüldüğü üzere, deneyime açıklık faktörü puanları internet kullanım sıklığı değişkenine göre iyi düzeydedir ($\bar{X}=3.91$). En yüksek ortalama ($\bar{X}=3.97$) *iki günde bir* grubuna aitken, en düşük ortalamalar ($\bar{X}=3.90$) *her gün 5-6 saat* ve *her gün 1-2 saat* grubuna aittir. Bütün internet kullanım sıklığı düzeylerinde edinilen puan ortalamalarının benzer olduğu ifade edilebilir. Deneyime açıklık faktöründe bireysel yenilikçilik düzeyine ilişkin tüm internet kullanım sıklığı düzeylerinde yer alan öğrencilerin benzer görüşleri olduğu ifade edilebilir.

Aşağıdaki tabloda öğrencilerin internet kullanım sıklığı düzeyi değişkenine göre bireysel yenilikçilik düzeyine ait deneyime açıklık faktörüne ilişkin tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testi sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 4.3.21. Öğrencilerin İnternet Kullanım Sıklığı Düzeyi Değişkenine Göre Bireysel Yenilikçilik Düzeyine Ait Deneyime Açıklık Faktörüne İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Testi Sonuçları

Faktör	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Deneyime Açıklık	Gruplararası	.116	4	.02	.05	.99
	Grup içi	229.133	404	.56		
	Toplam	229.249	408			

Tablo 4.3.21.'de görüldüğü üzere deneyime açıklık faktörü puanlarının internet kullanım sıklığı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçlara göre deneyime açıklık faktörü düzeyinde anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir [$F_{(4-404)}=.05$, $p>.05$]. Deneyime açıklık faktöründe bireysel yenilikçilik düzeyine ilişkin, tüm internet kullanım sıklığı düzeylerinde yer alan öğrencilerin benzer görüşleri olduğu ifade edilebilir.

Aşağıdaki tabloda öğrencilerin internet kullanım sıklığı düzeyi değişkenine göre bireysel yenilikçilik düzeyine ait risk alma faktörü puan ortalamalarına yer verilmiştir.

Tablo 4.3.22. Öğrencilerin İnternet Kullanım Sıklığı Düzeyi Değişkenine Göre Bireysel Yenilikçilik Düzeyine Ait Risk Alma Faktörü Puan Ortalamaları

Faktör	Düzye	f	X	SS
Risk Alma	Her gün 5-6 saat	129	3.77	.90
	Her gün 3-4 saat	123	3.76	.80
	Her gün 1-2 saat	112	3.75	.87
	İki günde bir	17	3.94	.65
	Haftada birkaç saat	28	3.74	.86
	Toplam	409	3.77	.85

Tablo 4.3.22.'de görüldüğü üzere, risk alma faktörü puanları internet kullanım sıklığı değişkenine göre iyi düzeydedir ($\bar{X}=3.77$). En yüksek ortalama ($\bar{X}=3.94$) *iki günde bir* grubuna aitken, en düşük ortalama ($\bar{X}=3.74$) *haftada birkaç saat* grubuna aittir. Bütün internet kullanım sıklığı düzeylerinde edinilen puan ortalamalarının benzer olduğu ifade edilebilir. Risk alma faktöründe bireysel yenilikçilik düzeyine ilişkin tüm internet kullanım sıklığı düzeylerinde yer alan öğrencilerin benzer görüşleri olduğu ifade edilebilir.

Aşağıdaki tabloda öğrencilerin internet kullanım sıklığı düzeyi değişkenine göre bireysel yenilikçilik düzeyine ait risk alma faktörüne ilişkin tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testi sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 4.3.23. Öğrencilerin İnternet Kullanım Sıklığı Değişkenine Göre Bireysel Yenilikçilik Düzeyine Ait Risk Alma Faktörüne İlişkin ANOVA Testi Sonuçları

Faktör	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Risk Alma	Gruplararası	.530	4	.13	.18	.94
	Grup içi	295.420	404	.73		
	Toplam	295.950	408			

Tablo 4.3.23.'te görüldüğü üzere risk alma faktörü puanlarının internet kullanım sıklığı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçlara göre risk alma faktörü düzeyinde anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir [$F_{(4-404)}=.18$, $p>.05$]. Risk alma faktöründe bireysel yenilikçilik düzeyine ilişkin, tüm internet kullanım sıklığı düzeylerinde yer alan öğrencilerin benzer görüşleri olduğu ifade edilebilir.

Aşağıdaki tabloda öğrencilerin Facebook kullanım durumu düzeyi değişkenine göre bireysel yenilikçilik düzeyi ve faktörleri puan ortalamalarına yer verilmiştir.

Tablo 4.3.24. Öğrencilerin Facebook Kullanım Durumu Düzeyi Değişkenine Göre Bireysel Yenilikçilik Düzeyi ve Faktörleri Puanlarının Ortalamaları

Faktör	Düzye	f	X	SS
Toplam Puan	Başlangıç	20	3.32	.52
	Kötü	44	3.41	.65
	Orta	106	3.41	.48
	İyi	144	3.39	.48
	Çok iyi	95	3.42	.59
	Toplam	409	3.40	.53

Tablo 4.3.24.'te görüldüğü üzere bireysel yenilikçilik düzeyi toplam puanları Facebook kullanma düzeyi değişkenine göre iyi ($\bar{X}=3.40$) düzeyde ve en yüksek ortalama ($\bar{X}=3.42$) *çok iyi* grubuna aitken en düşük ortalama ($\bar{X}=3.32$) *başlangıç* grubuna aittir. Toplam bireysel yenilikçilik düzeyine ilişkin, Facebook kullanım durumu değişkenine ait tüm düzeylerde elde edilen puanların birbirlerine yakın ve öğrencilerin toplam bireysel yenilikçilik düzeylerine ilişkin benzer görüşlere sahip olduğu görülmektedir.

Aşağıdaki tabloda öğrencilerin Facebook kullanım durumu düzeyi değişkenine göre bireysel yenilikçilik düzeyi ve faktörlerine ilişkin tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testi sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 4.3.25. Öğrencilerin Facebook Kullanım Durumu Düzeyi Değişkenine Göre Bireysel Yenilikçilik Düzeyi ve Faktörlerine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Testi Sonuçları

Faktör	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Toplam Puan	Gruplararası	.184	4	.04	.16	.95
	Grup içi	115.121	404	.28		
	Toplam	115.305	408			

Tablo 4.3.25.'te görüldüğü üzere öğrencilerin bireysel yenilikçilik düzeyleri toplam puanlarının Facebook kullanım durumu değişkenine göre anlamlı bir fark gösterip göstermediğine ilişkin tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları sunulmuştur. Buna göre bireysel yenilikçilik toplam düzeyinde anlamlı bir fark saptanmamıştır [$F_{(4-404)}=.16$, $p>.05$]. Toplam bireysel yenilikçilik düzeyi açısından Facebook kullanım durumunun bir farklılık oluşturmadığı, tüm öğrencilerin bireysel yenilikçiliğe ilişkin benzer görüşlere sahip oldukları görülmüştür.

Aşağıdaki tabloda öğrencilerin Facebook kullanım durumu düzeyi değişkenine göre bireysel yenilikçilik düzeyine ait değişime direnç faktörü puan ortalamalarına yer verilmiştir.

Tablo 4.3.26. Öğrencilerin Facebook Kullanım Durumu Düzeyi Değişkenine Göre Bireysel Yenilikçilik Düzeyine Ait Değişime Direnç Faktörü Puan Ortalamaları

Faktör	Düzye	f	X	SS
Değişime Direnç	Başlangıç	20	3.16	.65
	Kötü	44	2.91	.78
	Orta	106	3.02	.72
	İyi	144	2.92	.65
	Çok iyi	95	2.95	.73
	Toplam	409	2.96	.70

Tablo 4.3.26.'da görüldüğü üzere, değişime direnç faktörü puanları Facebook kullanım durumu değişkenine göre orta düzeydedir ($\bar{X}=2.96$). En yüksek ortalama ($\bar{X}=3.16$) *başlangıç* grubuna aitken, en düşük ortalama ($\bar{X}=2.91$) *kötü* grubuna aittir. Bütün Facebook kullanım durumu düzeylerinde edinilen puan ortalamalarının benzer olduğu ifade edilebilir. Değişime direnç faktöründe bireysel yenilikçilik düzeyine ilişkin tüm Facebook kullanım durumu düzeylerinde yer alan öğrencilerin benzer görüşleri olduğu ifade edilebilir.

Aşağıdaki tabloda öğrencilerin internet kullanım düzeyi değişkenine göre bireysel yenilikçilik düzeyine ait değişime direnç faktörüne ilişkin tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testi sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 4.3.27. Öğrencilerin Facebook Kullanım Durumu Düzeyi Değişkenine Göre Bireysel Yenilikçilik Düzeyine Ait Değişime Direnç Faktörüne İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Testi Sonuçları

Faktör	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Değişime Direnç	Gruplararası	1.592	4	.39	.79	.52
	Grup içi	201.827	404	.50		
	Toplam	203.419	408			

Tablo 4.3.27.'de görüldüğü üzere değişime direnç faktörü puanlarının Facebook kullanım durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçlara göre değişime direnç faktörü düzeyinde anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir [$F_{(4-404)}=.79$, $p>.05$]. Değişime direnç faktöründe bireysel yenilikçilik düzeyine ilişkin, tüm Facebook kullanım durumu düzeylerinde yer alan öğrencilerin benzer görüşleri olduğu ifade edilebilir.

Aşağıdaki tabloda öğrencilerin Facebook kullanım durumu düzeyi değişkenine göre bireysel yenilikçilik düzeyine ait fikir önderliği faktörü puan ortalamalarına yer verilmiştir.

Tablo 4.3.28. Öğrencilerin Facebook Kullanım Durumu Düzeyi Değişkenine Göre Bireysel Yenilikçilik Düzeyine Ait Fikir Önderliği Faktörü Puan Ortalamaları

Faktör	Düzye	f	X	SS
Fikir Önderliği	Başlangıç	20	3.34	.66
	Kötü	44	3.40	.79
	Orta	106	3.36	.72
	İyi	144	3.48	.65
	Çok iyi	95	3.54	.73
	Toplam	409	3.45	.70

Tablo 4.3.28.'de görüldüğü üzere, fikir önderliği faktörü puanları Facebook kullanım durumu değişkenine göre iyi düzeydedir ($\bar{X}=3.45$). En yüksek ortalama ($\bar{X}=3.54$) *çok iyi* grubuna aitken, en düşük ortalama ($\bar{X}=3.34$) *başlangıç* grubuna aittir. Bütün Facebook kullanım durumu düzeylerinde edinilen puan ortalamalarının benzer olduğu ifade edilebilir. Fikir önderliği faktöründe bireysel yenilikçilik düzeyine ilişkin tüm Facebook kullanım durumu düzeylerinde yer alan öğrencilerin benzer görüşleri olduğu ifade edilebilir.

Aşağıdaki tabloda öğrencilerin Facebook kullanım durumu düzeyi değişkenine göre bireysel yenilikçilik düzeyine ait fikir önderliği faktörüne ilişkin tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testi sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 4.3.29. Öğrencilerin Facebook Kullanım Durumu Düzeyi Değişkenine Göre Bireysel Yenilikçilik Düzeyine Ait Fikir Önderliği Faktörüne İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Testi Sonuçları

Faktör	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P
Fikir Önderliği	Gruplararası	2.114	4	.52	.91	.45
	Grup içi	232.845	404	.57		
	Toplam	234.959	408			

Tablo 4.3.29.'da görüldüğü üzere fikir önderliği faktörü puanlarının Facebook kullanım durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçlara göre değişime direnç faktörü düzeyinde anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir [$F_{(4-404)}=.91, p>.05$]. Fikir önderliği faktöründe bireysel yenilikçilik düzeyine ilişkin, tüm Facebook kullanım durumu düzeylerinde yer alan öğrencilerin benzer görüşleri olduğu ifade edilebilir.

Aşağıdaki tabloda öğrencilerin internet kullanım düzeyi değişkenine göre bireysel yenilikçilik düzeyine ait deneyime açıklık faktörü puan ortalamalarına yer verilmiştir.

Tablo 4.3.30. Öğrencilerin Facebook Kullanım Durumu Düzeyi Değişkenine Göre Bireysel Yenilikçilik Düzeyine Ait Deneyime Açıklık Faktörü Puan Ortalamaları

Faktör	Düzye	f	X	SS
Deneyime Açıklık	Başlangıç	20	3.46	.79
	Kötü	44	4.06	1.14
	Orta	106	3.92	.58
	İyi	144	3.92	.67
	Çok iyi	95	3.91	.76
	Toplam	409	3.91	.74

Tablo 4.3.30.'da görüldüğü üzere, deneyime açıklık faktörü puanları Facebook kullanım durumu değişkenine göre iyi düzeydedir ($\bar{X}=3.91$). En yüksek ortalama ($\bar{X}=4.06$) *kötü* grubuna aitken, en düşük ortalama ($\bar{X}=3.46$) *başlangıç* grubuna aittir. Bütün Facebook kullanım durumu düzeylerinde edinilen puan ortalamalarının benzer olduğu ifade edilebilir. Deneyime açıklık faktöründe bireysel yenilikçilik düzeyine ilişkin tüm Facebook kullanım durumu düzeylerinde yer alan öğrencilerin benzer görüşleri olduğu ifade edilebilir.

Aşağıdaki tabloda öğrencilerin internet kullanım düzeyi değişkenine göre bireysel yenilikçilik düzeyine ait deneyime açıklık faktörüne ilişkin tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testi sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 4.3.31. Öğrencilerin Facebook Kullanım Durumu Düzeyi Değişkenine Göre Bireysel Yenilikçilik Düzeyine Ait Deneyime Açıklık Faktörüne İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Testi Sonuçları

Faktör	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P
Deneyime Açıklık	Gruplararası	5.087	4	1.27	2.92	.06
	Grup içi	224.162	404	.55		
	Toplam	229.249	408			

Tablo 4.3.31.'de görüldüğü üzere deneyime açıklık faktörü puanlarının Facebook kullanım durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçlarına göre deneyime açıklık faktörü düzeyinde anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir [$F_{(4-404)}=2.92$, $p>.05$]. Deneyime açıklık faktöründe bireysel yenilikçilik düzeyine ilişkin, tüm Facebook kullanım durumu düzeylerinde yer alan öğrencilerin benzer görüşleri olduğu ifade edilebilir.

Aşağıdaki tabloda öğrencilerin internet kullanım düzeyi değişkenine göre bireysel yenilikçilik düzeyine ait risk alma faktörü puan ortalamalarına yer verilmiştir.

Tablo 4.3.32. Öğrencilerin Facebook Kullanım Durumu Düzeyi Değişkenine Göre Bireysel Yenilikçilik Düzeyine Ait Risk Alma Faktörü Puan Ortalamaları

Faktör	Düzye	f	X	SS
Risk Alma	Başlangıç	20	3.53	1.16
	Kötü	44	3.81	.82
	Orta	106	3.79	.69
	İyi	144	3.77	.86
	Çok iyi	95	3.77	.94
	Toplam	409	3.77	.85

Tablo 4.3.32.'de görüldüğü üzere, risk alma faktörü puanları Facebook kullanım durumu değişkenine göre iyi düzeydedir ($\bar{X}=3.77$). En yüksek ortalama ($\bar{X}=3.81$) *kötü* grubuna aitken, en düşük ortalama ($\bar{X}=3.53$) *başlangıç* grubuna aittir. Bütün Facebook kullanım durumu düzeylerinde edinilen puan ortalamalarının benzer olduğu ifade edilebilir. Risk alma faktöründe bireysel yenilikçilik düzeyine ilişkin tüm Facebook kullanım durumu düzeylerinde yer alan öğrencilerin benzer görüşleri olduğu ifade edilebilir.

Aşağıdaki tabloda öğrencilerin internet kullanım düzeyi değişkenine göre bireysel yenilikçilik düzeyine ait risk alma faktörüne ilişkin tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testi sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 4.3.33. Öğrencilerin Facebook Kullanım Durumu Düzeyi Değişkenine Göre Bireysel Yenilikçilik Düzeyine Ait Risk Alma Faktörüne İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Testi Sonuçları

Faktör	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P
Risk Alma	Gruplararası	1.211	4	.30	.41	.79
	Grup içi	294.739	404	.73		
	Toplam	295.950	408			

Tablo 4.3.33.'te görüldüğü üzere risk alma faktörü puanlarının Facebook kullanım durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçlara göre risk alma faktörü düzeyinde anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir [$F_{(4-404)}=.41$, $p>.05$]. Risk alma faktöründe bireysel yenilikçilik düzeyine ilişkin, tüm Facebook kullanım durumu düzeylerinde yer alan öğrencilerin benzer görüşleri olduğu ifade edilebilir.

Aşağıdaki tabloda öğrencilerin Facebook kullanım sıklığı düzeyi değişkenine göre bireysel yenilikçilik düzeyi ve faktörleri puan ortalamalarına yer verilmiştir.

Tablo 4.3.34. Öğrencilerin Facebook Kullanım Sıklığı Düzeyi Değişkenine Göre Bireysel Yenilikçilik Düzeyi ve Faktörleri Puanlarının Ortalamaları

Faktör	Düzy	f	X	SS
Toplam Puan	Her gün 5-6 saat	76	3.48	.47
	Her gün 3-4 saat	80	3.49	.55
	Her gün 1-2 saat	165	3.30	.56
	İki günde bir	35	3,34	.56
	Haftada birkaç saat	53	3,51	.40
	Toplam	409	3,40	.53

Tablo 4.3.34.'te görüldüğü üzere bireysel yenilikçilik düzeyi toplam puanları Facebook kullanma sıklığı değişkenine göre iyi ($\bar{X}=3.40$) düzeyde ve en yüksek ortalama ($\bar{X}=3.51$) *çok iyi* grubuna aitken en düşük ortalama ($\bar{X}=3.30$) *her gün 1-2 saat* grubuna aittir. Toplam bireysel yenilikçilik düzeyine ilişkin, Facebook kullanım sıklığı değişkenine ait tüm düzeylerde elde edilen puanların birbirlerine yakın ve öğrencilerin toplam bireysel yenilikçilik düzeylerine ilişkin benzer görüşlere sahip olduğu görülmektedir.

Aşağıdaki tabloda öğrencilerin Facebook kullanım sıklığı düzeyi değişkenine göre bireysel yenilikçilik düzeyine ait değişime direnç faktörüne ilişkin tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testi sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 4.3.35. Öğrencilerin Facebook Kullanım Sıklığı Düzeyi Değişkenine Göre Bireysel Yenilikçilik Düzeyi ve Faktörlerine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Testi Sonuçları

Faktör	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P
Toplam Puan	Gruplararası	3.576	4	.89	3.23	.013
	Grup içi	111.729	404	.27		
	Toplam	115.305	408			

Tablo 4.3.35. incelendiğinde bireysel yenilikçilik düzeyi toplam puanlarının Facebook kullanım sıklığı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçlarına göre bireysel yenilikçilik düzeyi toplam faktörü düzeyinde anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir [$F_{(4-404)}=2.75$, $p<.05$]. Tespit edilen anlamlı farkın hangi gruptan kaynaklandığını ortaya koymak üzere tamamlayıcı post-hoc analiz teknikleri kullanılmıştır. Yapılan Tukey çoklu karşılaştırma tekniği testi sonucunda; *her gün 5-6 saat* grubu ile *her gün 1-2 saat* grubu arasında, *her gün 5-6 saat* grubu lehine bir farklılığa rastlanmıştır. *Her gün 5-6 saat* grubundaki öğrenciler *her gün 1-2 saat* grubundaki öğrencilere göre bireysel yenilikçilik düzeyi toplam faktörlerine ilişkin daha olumlu görüşlere sahiplerdir.

Aşağıdaki tabloda öğrencilerin Facebook kullanım sıklığı düzeyi değişkenine göre bireysel yenilikçilik düzeyine ait değişime direnç faktörü puan ortalamalarına yer verilmiştir.

Tablo 4.3.36. Öğrencilerin Facebook Kullanım Sıklığı Değişkenine Göre Bireysel Yenilikçilik Düzeyine Ait Değişime Direnç Faktörü Puan Ortalamaları

Faktör	Düzy	f	X	SS
Değişime Direnç	Her gün 5-6 saat	76	3.00	.67
	Her gün 3-4 saat	80	3.05	.69
	Her gün 1-2 saat	165	2.85	.71
	İki günde bir	35	3.04	.79
	Haftada birkaç saat	53	3.08	.62
	Toplam	409	2.96	.70

Tablo 4.3.36.'da görüldüğü üzere, değişime direnç faktörü puanları Facebook kullanım sıklığı değişkenine göre iyi düzeydedir ($\bar{X}=3.77$). En yüksek ortalama ($\bar{X}=3.08$) haftada birkaç saat grubuna aitken, en düşük ortalama ($\bar{X}=2.85$) her gün 1-2 saat grubuna aittir. Bütün Facebook kullanım sıklığı düzeylerinde edinilen puan ortalamalarının benzer olduğu ifade edilebilir. Değişime direnç faktöründe bireysel yenilikçilik düzeyine ilişkin tüm Facebook kullanım sıklığı düzeylerinde yer alan öğrencilerin benzer görüşleri olduğu ifade edilebilir.

Aşağıdaki tabloda öğrencilerin Facebook kullanım sıklığı düzeyi değişkenine göre bireysel yenilikçilik düzeyine ait değişime direnç faktörüne ilişkin tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testi sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 4.3.37. Öğrencilerin Facebook Kullanım Sıklığı Düzeyi Değişkenine Göre Bireysel Yenilikçilik Düzeyine Ait Değişime Direnç Faktörüne İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Testi Sonuçları

Faktör	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P
Değişime Direnç	Gruplararası	3.718	4	.93	1.88	.11
	Grup içi	199,701	404	.49		
	Toplam	203.419	408			

Tablo 4.3.37.'de görüldüğü üzere değişime direnç faktörü puanlarının Facebook kullanım sıklığı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçlara göre değişime direnç faktöründe anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir [$F_{(4-404)}=1.88, p>.05$]. Değişime direnç faktöründe bireysel yenilikçilik düzeyine ilişkin, tüm Facebook kullanım sıklığı düzeylerinde yer alan öğrencilerin benzer görüşleri olduğu ifade edilebilir.

Aşağıdaki tabloda öğrencilerin Facebook kullanım sıklığı düzeyi değişkenine göre bireysel yenilikçilik düzeyine ait fikir önderliği faktörü puan ortalamalarına yer verilmiştir.

Tablo 4.3.38. Öğrencilerin Facebook Kullanım Sıklığı Düzeyi Değişkenine Göre Bireysel Yenilikçilik Düzeyine Ait Fikir Önderliği Faktörü Puan Ortalamaları

Faktör	Düzye	f	X	SS
Fikir Önderliği	Her gün 5-6 saat	76	3.55	.68
	Her gün 3-4 saat	80	3.52	.77
	Her gün 1-2 saat	165	3.32	.80
	İki günde bir	35	3.38	.74
	Haftada birkaç saat	53	3.63	.63
	Toplam	409	3.45	.75

Tablo 4.3.38.'de görüldüğü üzere, fikir önderliği faktörü puanları Facebook kullanım sıklığı değişkenine göre iyi düzeydedir ($\bar{X}=3.45$). En yüksek ortalama ($\bar{X}=3.63$) *haftada birkaç saat* grubuna aitken, en düşük ortalama ($\bar{X}=3.32$) *her gün 1-2 saat* grubuna aittir. Bütün Facebook kullanım sıklığı düzeylerinde edinilen puan ortalamalarının benzer olduğu ifade edilebilir. Fikir önderliği faktöründe bireysel yenilikçilik düzeyine ilişkin tüm Facebook kullanım sıklığı düzeylerinde yer alan öğrencilerin benzer görüşleri olduğu ifade edilebilir.

Aşağıdaki tabloda öğrencilerin Facebook kullanım sıklığı düzeyi değişkenine göre bireysel yenilikçilik düzeyine ait fikir önderliği faktörüne ilişkin tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testi sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 4.3.39. Öğrencilerin Facebook Kullanım Sıklığı Düzeyi Değişkenine Göre Bireysel Yenilikçilik Düzeyine Ait Fikir Önderliği Faktörüne İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Testi Sonuçları

Faktör	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P	Anlamlı Fark
Fikir Önderliği	Gruplararası	5.988	4	1.49	2.64	.03	1>3,3>5
	Grup içi	228.970	404	.56			
	Toplam	234.959	408				

Tablo 4.3.39.'da görüldüğü üzere fikir önderliği faktörü puanlarının Facebook kullanım sıklığı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçlara göre fikir önderliği faktörü düzeyinde anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir [$F_{(4-404)}=2.64$, $p<05$]. Tespit edilen anlamlı farkın hangi gruptan kaynaklandığını ortaya koymak üzere tamamlayıcı post-hoc analiz teknikleri kullanılmıştır. Yapılan Tukey çoklu karşılaştırma tekniği testi sonucunda; *her gün 5-6 saat* grubu ile *her gün 1-2 saat* grubu arasında, *her gün 5-6 saat* grubu lehine; *her gün 1-2 saat* grubu ile *haftada bir kaç saat* grubu arasında *her gün 1-2 saat* grubu lehine anlamlı bir farka rastlanmıştır.

Aşağıdaki tabloda öğrencilerin Facebook kullanım sıklığı düzeyi değişkenine göre bireysel yenilikçilik düzeyine ait deneyime açıklık faktörü puan ortalamalarına yer verilmiştir.

Tablo 4.3.40. Öğrencilerin Facebook Kullanım Sıklığı Düzeyi Değişkenine Göre Bireysel Yenilikçilik Düzeyine Ait Deneyime Açıklık Faktörü Puan Ortalamaları

Faktör	Düzye	f	X	SS
Deneyime Açıklık	Her gün 5-6 saat	76	3.99	.64
	Her gün 3-4 saat	80	4.05	.91
	Her gün 1-2 saat	165	3.84	.73
	İki günde bir	35	3.69	.73
	Haftada birkaç saat	53	3.95	.62
	Toplam	409	3.91	.74

Tablo 4.3.40.'ta görüldüğü üzere, deneyime açıklık faktörü puanları Facebook kullanım sıklığı değişkenine göre iyi düzeydedir ($\bar{X}=3.91$). En yüksek ortalama ($\bar{X}=3.63$) her gün 3-4 saat grubuna aitken, en düşük ortalama ($\bar{X}=3.69$) iki günde bir grubuna aittir. Bütün Facebook kullanım sıklığı düzeylerinde edinilen puan ortalamalarının benzer olduğu ifade edilebilir. Deneyime açıklık faktöründe bireysel yenilikçilik düzeyine ilişkin tüm Facebook kullanım sıklığı düzeylerinde yer alan öğrencilerin benzer görüşleri olduğu ifade edilebilir.

Aşağıdaki tabloda öğrencilerin Facebook kullanım sıklığı düzeyi değişkenine göre bireysel yenilikçilik düzeyine ait deneyime açıklık faktörüne ilişkin tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testi sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 4.3.41. Öğrencilerin Facebook Kullanım Sıklığı Değişkenine Göre Bireysel Yenilikçilik Düzeyine Ait Deneyime Açıklık Faktörüne İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Testi Sonuçları

Faktör	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P
Deneyime Açıklık	Gruplararası	4.730	4	1.18	2.12	.07
	Grup içi	224.520	404	.55		
	Toplam	229.249	408			

Tablo 4.3.41.'de görüldüğü üzere deneyime açıklık faktörü puanlarının Facebook kullanım sıklığı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçlara göre deneyime açıklık faktörü düzeyinde anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir [$F_{(4-404)}=2.12$, $p>.05$]. Deneyime açıklık faktöründe bireysel yenilikçilik düzeyine ilişkin, tüm Facebook

kullanım sıklığı düzeylerinde yer alan öğrencilerin benzer görüşleri olduğu ifade edilebilir.

Aşağıdaki tabloda öğrencilerin Facebook kullanım sıklığı düzeyi değişkenine göre bireysel yenilikçilik düzeyine ait risk alma faktörü puan ortalamalarına yer verilmiştir.

Tablo 4.3.42. Öğrencilerin Facebook Kullanım Sıklığı Düzeyi Değişkenine Göre Bireysel Yenilikçilik Düzeyine Ait Risk Alma Faktörü Puan Ortalamaları

Faktör	Düzye	f	X	SS
Risk Alma	Her gün 5-6 saat	76	3.91	.78
	Her gün 3-4 saat	80	3.80	.89
	Her gün 1-2 saat	165	3.71	.87
	İki günde bir	35	3.57	.98
	Haftada birkaç saat	53	3.84	.67
	Toplam	409	3.77	.85

Tablo 4.3.42.'de görüldüğü üzere, risk alma faktörü puanları Facebook kullanım sıklığı değişkenine göre iyi düzeydedir ($\bar{X}=3.77$). En yüksek ortalama ($\bar{X}=3.91$) *her gün 5-6 saat* grubuna aitken, en düşük ortalama ($\bar{X}=3.57$) *iki günde bir* grubuna aittir. Bütün Facebook kullanım sıklığı düzeylerinde edinilen puan ortalamalarının benzer olduğu ifade edilebilir. Risk alma faktöründe bireysel yenilikçilik düzeyine ilişkin tüm Facebook kullanım sıklığı düzeylerinde yer alan öğrencilerin benzer görüşleri olduğu ifade edilebilir.

Aşağıdaki tabloda öğrencilerin internet kullanım düzeyi değişkenine göre bireysel yenilikçilik düzeyine ait değişime direnç faktörüne ilişkin tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testi sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 4.3.43. Öğrencilerin Facebook Kullanım Sıklığı Düzeyi Değişkenine Göre Bireysel Yenilikçilik Düzeyine Ait Risk Alma Faktörüne İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Testi Sonuçları

Faktör	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P
Risk Alma	Gruplararası	3.916	4	.97	1.35	.24
	Grup içi	292.034	404	.72		
	Toplam	295.950	408			

Tablo 4.3.43.'te görüldüğü üzere risk alma faktörü puanlarının Facebook kullanım sıklığı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçlara göre risk alma düzeyinde anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir [$F_{(4-404)}=1.35$, $p>.05$]. Risk alma faktöründe bireysel

yenilikçilik düzeyine ilişkin, tüm Facebook kullanım sıklığı düzeylerinde yer alan öğrencilerin benzer görüşleri olduğu ifade edilebilir.

Aşağıdaki tabloda öğrencilerin etkili bulunduğu eğitim şekli değişkenine göre bireysel yenilikçilik düzeyi ve faktörleri puan ortalamalarına yer verilmiştir.

Tablo 4.3.44. Öğrencilerin Etkili Bulduğu Eğitim Şekli Değişkenine Göre Bireysel Yenilikçilik Düzeyi ve Faktörleri Puanlarının Ortalamaları

Faktör	Düzye	f	X	SS
Toplam Puan	Yüz yüze	327	3.42	.49
	Bilgisayar Destekli	65	3.38	.53
	Tamamen Bilgisayarla	17	3.11	.97
	Toplam	409	3.40	.53

Tablo 4.3.44.'te görüldüğü üzere bireysel yenilikçilik düzeyi toplam puanları etkili bulunan eğitim şekli değişkenine göre iyi ($\bar{X}=3.40$) düzeyde ve en yüksek ortalama ($\bar{X}=3.42$) yüz yüze grubuna aitken en düşük ortalama ($\bar{X}=3.11$) tamamen bilgisayarla grubuna aittir. Bütün kategorilerde elde edilen puanların birbirlerine yakın ve öğrencilerin bireysel yenilikçilik konusunda benzer görüşlere sahip olduğu görülmektedir.

Aşağıdaki tabloda öğrencilerin etkili bulunduğu eğitim şekli değişkenine göre bireysel yenilikçilik düzeyi ve faktörlerine ilişkin tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testi sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 4.3.45. Öğrencilerin Etkili Bulduğu Eğitim Şekli Değişkenine Göre Bireysel Yenilikçilik Düzeyi ve Faktörlerine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Testi Sonuçları

Faktör	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Toplam Puan	Gruplararası	1.656	2	.82	2.95	.06
	Grup içi	113.649	406	.28		
	Toplam	115.305	408			

Tablo 4.3.45.'te öğrencilerin bireysel yenilikçilik düzeyleri toplam puanlarının etkili bulunan eğitim şekli değişkenine göre anlamlı bir fark gösterip göstermediğine ilişkin tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları sunulmuştur. Buna göre bireysel yenilikçilik toplam düzeyinde anlamlı bir fark saptanmamıştır [$F_{(4-404)}=2.95$, $p>.05$]. Toplam bireysel yenilikçilik düzeyi açısından etkili bulunan eğitim şekli değişkeninin bir farklılık oluşturmadığı, tüm öğrencilerin bireysel yenilikçiliğe ilişkin benzer görüşlere sahip oldukları görülmüştür.

Aşağıdaki tabloda öğrencilerin etkili bulduğu eğitim şekli değişkenine göre bireysel yenilikçilik düzeyine ait fikir önderliği faktörü puan ortalamalarına yer verilmiştir.

Tablo 4.3.46. Öğrencilerin Etkili Bulduğu Eğitim Şekli Değişkenine Göre Bireysel Yenilikçilik Düzeyine Ait Değişime Direnç Faktörü Puan Ortalamaları

Faktör	Düzy	f	X	SS
Değişime Direnç	Yüz yüze	327	2.98	.68
	Bilgisayar Destekli	65	2.99	.70
	Tamamen Bilgisayarla	17	2.66	1.97
	Toplam	409	2.96	.70

Tablo 4.3.46.'da görüldüğü üzere, değişime direnç faktörü puanları etkili bulunan eğitim şekli değişkenine göre orta düzeydedir ($\bar{X}=2.96$). En yüksek ortalama ($\bar{X}=2.99$) bilgisayar destekli grubuna aitken, en düşük ortalama ($\bar{X}=2.66$) tamamen bilgisayarla grubuna aittir. Bütün etkili bulunan eğitim şekli kategorilerinde edinilen puan ortalamalarının benzer olduğu ifade edilebilir. Değişime direnç faktöründe bireysel yenilikçilik düzeyine ilişkin tüm etkili bulunan eğitim şekli kategorilerinde yer alan öğrencilerin benzer görüşleri olduğu ifade edilebilir.

Aşağıdaki tabloda öğrencilerin etkili bulduğu eğitim şekli değişkenine göre bireysel yenilikçilik düzeyine ait değişime direnç faktörüne ilişkin tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testi sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 4.3.47. Öğrencilerin Etkili Bulduğu Eğitim Şekli Değişkenine Göre Bireysel Yenilikçilik Düzeyine Ait Değişime Direnç Faktörüne İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Testi Sonuçları

Faktör	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P
Değişime Direnç	Gruplararası	1.612	2	.80	1.62	.19
	Grup içi	201.807	406	.49		
	Toplam	203.419	408			

Tablo 4.3.47.'de görüldüğü gibi değişime direnç faktörü puanlarının etkili bulunan eğitim şekli değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçlara göre değişime direnç düzeyinde anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir [$F_{(4-404)}=1.62, p>.05$]. Değişime direnç faktöründe bireysel yenilikçilik düzeyine ilişkin, tüm etkili bulunan eğitim şekli kategorilerinde yer alan öğrencilerin benzer görüşleri olduğu ifade edilebilir.

Aşağıdaki tabloda öğrencilerin etkili bulduğu eğitim şekli değişkenine göre bireysel yenilikçilik düzeyine ait fikir önderliği faktörü puan ortalamalarına yer verilmiştir.

Tablo 4.3.48. Öğrencilerin Etkili Bulduğu Eğitim Şekli Değişkenine Göre Bireysel Yenilikçilik Düzeyine Ait Fikir Önderliği Faktörü Puan Ortalamaları

Faktör	Düzy	f	X	SS
Fikir Önderliği	Yüz yüze	327	3.48	.73
	Bilgisayar Destekli	65	3.34	.70
	Tamamen Bilgisayarla	17	3.25	1.21
	Toplam	409	3.45	.75

Tablo 4.3.48.'de görüldüğü üzere, fikir önderliği faktörü puanları etkili bulunan eğitim şekli değişkenine göre iyi düzeydedir ($\bar{X}=3.45$). En yüksek ortalama ($\bar{X}=3.48$) yüz yüze grubuna aitken, en düşük ortalama ($\bar{X}=3.25$) tamamen bilgisayarla grubuna aittir. Bütün etkili bulunan eğitim şekli kategorilerinde edinilen puan ortalamalarının benzer olduğu ifade edilebilir. Fikir önderliği faktöründe bireysel yenilikçilik düzeyine ilişkin tüm etkili bulunan eğitim şekli kategorilerinde yer alan öğrencilerin benzer görüşleri olduğu ifade edilebilir.

Aşağıdaki tabloda öğrencilerin etkili bulduğu eğitim şekli değişkenine göre bireysel yenilikçilik düzeyine ait fikir önderliği faktörüne ilişkin tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testi sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 4.3.49. Öğrencilerin Etkili Bulduğu Eğitim Şekli Değişkenine Göre Bireysel Yenilikçilik Düzeyine Ait Fikir Önderliği Faktörüne İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Testi Sonuçları

Faktör	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P
Fikir Önderliği	Gruplararası	1.748	2	.87	1.52	.22
	Grup içi	233.210	406	.57		
	Toplam	234.959	408			

Tablo 4.3.49.'da görüldüğü üzere fikir önderliği faktörü puanlarının etkili bulunan eğitim şekli değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçlara göre fikir önderliği düzeyinde anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir [$F_{(4-404)}=1.52$, $p>.05$]. Fikir önderliği faktöründe bireysel yenilikçilik düzeyine ilişkin, tüm etkili bulunan eğitim şekli kategorilerinde yer alan öğrencilerin benzer görüşleri olduğu ifade edilebilir.

Aşağıdaki tabloda öğrencilerin etkili bulduğu eğitim şekli değişkenine göre bireysel yenilikçilik düzeyine ait deneyime açıklık faktörü puan ortalamalarına yer verilmiştir.

Tablo 4.3.50. Öğrencilerin Etkili Bulduğu Eğitim Şekli Değişkenine Göre Bireysel Yenilikçilik Düzeyine Ait Deneyime Açıklık Faktörü Puan Ortalamaları

Faktör	Düzy	f	X	SS
Deneyime Açıklık	Yüz yüze	327	3.93	.65
	Bilgisayar Destekli	65	3.92	1.03
	Tamamen Bilgisayarla	17	3.55	1.09
	Toplam	409	3.91	.74

Tablo 4.3.50.'de görüldüğü üzere, deneyime açıklık faktörü puanları etkili bulunan eğitim şekli değişkenine göre iyi düzeydedir ($\bar{X}=3.91$). En yüksek ortalama ($\bar{X}=3.93$) yüz yüze grubuna aitken, en düşük ortalama ($\bar{X}=3.55$) tamamen bilgisayarla grubuna aittir. Bütün etkili bulunan eğitim şekli kategorilerinde edinilen puan ortalamalarının benzer olduğu ifade edilebilir. Deneyime açıklık faktöründe bireysel yenilikçilik düzeyine ilişkin tüm etkili bulunan eğitim şekli kategorilerinde yer alan öğrencilerin benzer görüşleri olduğu ifade edilebilir.

Aşağıdaki tabloda öğrencilerin etkili bulduğu eğitim şekli değişkenine göre bireysel yenilikçilik düzeyine ait deneyime açıklık faktörüne ilişkin tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testi sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 4.3.51. Öğrencilerin Etkili Bulduğu Eğitim Şekli Değişkenine Göre Bireysel Yenilikçilik Düzeyine Ait Deneyime Açıklık Faktörüne İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Testi Sonuçları

Faktör	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P
Deneyime Açıklık	Gruplararası	2.335	2	1.16	2.08	.12
	Grup içi	226.914	406	.55		
	Toplam	229.249	408			

Tablo 4.3.51.'de görüldüğü üzere deneyime açıklık faktörü puanlarının etkili bulunan eğitim şekli değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçlara göre deneyime açıklık düzeyinde anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir [$F_{(4-404)}=2.08$, $p>.05$]. Deneyime açıklık faktöründe bireysel yenilikçilik düzeyine ilişkin, tüm etkili bulunan eğitim şekli kategorilerinde yer alan öğrencilerin benzer görüşleri olduğu ifade edilebilir.

Aşağıdaki tabloda öğrencilerin etkili bulduğu eğitim şekli değişkenine göre bireysel yenilikçilik düzeyine ait risk alma faktörü puan ortalamalarına yer verilmiştir.

Tablo 4.3.52. Öğrencilerin Etkili Bulduğu Eğitim Şekli Değişkenine Göre Bireysel Yenilikçilik Düzeyine Ait Risk Alma Faktörü Puan Ortalamaları

Faktör	Düzy	f	X	SS
Risk Alma	Yüz yüze	327	3.81	.85
	Bilgisayar Destekli	65	3.67	.72
	Tamamen Bilgisayarla	17	3.41	1.13
	Toplam	409	3.77	.85

Tablo 4.3.52.'de görüldüğü üzere, risk alma faktörü puanları etkili bulunan eğitim şekli değişkenine göre iyi düzeydedir ($\bar{X}=3.77$). En yüksek ortalama ($\bar{X}=3.81$) *yüz yüze* grubuna aitken, en düşük ortalama ($\bar{X}=3.41$) *tamamen bilgisayarla* grubuna aittir. Bütün etkili bulunan eğitim şekli kategorilerinde edinilen puan ortalamalarının benzer olduğu ifade edilebilir. Risk alma faktöründe bireysel yenilikçilik düzeyine ilişkin tüm etkili bulunan eğitim şekli kategorilerinde yer alan öğrencilerin benzer görüşleri olduğu ifade edilebilir.

Aşağıdaki tabloda öğrencilerin etkili bulduğu eğitim şekli değişkenine göre bireysel yenilikçilik düzeyine ait risk alma faktörüne ilişkin tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testi sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 4.3.53. Öğrencilerin Etkili Bulduğu Eğitim Şekli Değişkenine Göre Bireysel Yenilikçilik Düzeyine Ait Risk Alma Faktörüne İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Testi Sonuçları

Faktör	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P
Risk Alma	Gruplararası	3.252	2	1.62	2.25	.10
	Grup içi	292.698	406	.72		
	Toplam	295.950	408			

Tablo 4.3.53.'te görüldüğü üzere risk alma faktörü puanlarının etkili bulunan eğitim şekli değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçlara göre risk alma düzeyinde anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir [$F_{(4-404)}=2.25$, $p>.05$]. Risk alma faktöründe bireysel yenilikçilik düzeyine ilişkin, tüm etkili bulunan eğitim şekli kategorilerinde yer alan öğrencilerin benzer görüşleri olduğu ifade edilebilir.

Aşağıdaki tabloda öğrencilerin Facebook'un öğrenme sürecini desteklemesi algısı değişkenine göre bireysel yenilikçilik düzeyi ve faktörleri puan ortalamalarına yer verilmiştir.

Tablo 4.3.54. Öğrencilerin Facebook'un Öğrenme Sürecini Desteklemesi Algısı Değişkenine Göre Bireysel Yenilikçilik Düzeyi ve Faktörleri Puanlarının Ortalamaları

Faktör	Düzy	f	X	SS
Toplam Puan	Hayır. Gerek Yok.	170	3.44	.51
	Olabilir ama yararından emin değilim	209	3.36	.52
	Kesinlikle evet	30	3.52	.63
	Toplam	409	3.40	.53

Tablo 4.3.54.'te görüldüğü üzere bireysel yenilikçilik düzeyi toplam puanları Facebook'un öğrenme sürecini desteklemesi algısı değişkenine göre iyi ($\bar{X}=3.40$) düzeyde ve en yüksek ortalama ($\bar{X}=3.52$) kesinlikle evet grubuna aitken en düşük ortalama ($\bar{X}=3.36$) olabilir ama yararından emin değilim grubuna aittir. Bütün kategorilerde elde edilen puanların birbirlerine yakın ve öğrencilerin bireysel yenilikçilik konusunda benzer görüşlere sahip olduğu görülmektedir.

Aşağıdaki tabloda öğrencilerin Facebook'un öğrenme sürecini desteklemesi algısı değişkenine göre bireysel yenilikçilik düzeyine ait değişime direnç faktörüne ilişkin tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testi sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 4.3.55. Öğrencilerin Facebook'un Öğrenme Sürecini Desteklemesi Algısı Değişkenine Göre Bireysel Yenilikçilik Düzeyi ve Faktörlerine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Testi Sonuçları

Faktör	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P
Toplam Puan	Gruplararası	1.043	2	.52	1.85	.15
	Grup içi	114.262	406	.28		
	Toplam	115.305	408			

Tablo 4.3.55.'te öğrencilerin bireysel yenilikçilik düzeyleri toplam puanlarının Facebook'un öğrenme sürecini desteklemesi algısı değişkenine göre anlamlı bir fark gösterip göstermediğine ilişkin tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları sunulmuştur. Buna göre bireysel yenilikçilik toplam düzeyinde anlamlı bir fark saptanmamıştır [$F_{(4-404)}=1.85$, $p>.05$]. Toplam bireysel yenilikçilik düzeyi açısından Facebook'un öğrenme sürecini desteklemesi algısı değişkeninin bir farklılık oluşturmadığı, tüm öğrencilerin bireysel yenilikçiliğe ilişkin benzer görüşlere sahip oldukları görülmüştür.

Aşağıdaki tabloda öğrencilerin Facebook'un öğrenme sürecini desteklemesi algısı değişkenine göre bireysel yenilikçilik düzeyine ait fikir önderliği faktörü puan ortalamalarına yer verilmiştir.

Tablo 4.3.56. Öğrencilerin Facebook'un Öğrenme Sürecini Desteklemesi Algısı Değişkenine Göre Bireysel Yenilikçilik Düzeyine Ait Değişime Direnç Faktörü Puan Ortalamaları

Faktör	Düzy	f	X	SS
Değişime Direnç	Hayır. Gerek Yok.	170	3.05	.73
	Olabilir ama yararından emin değilim	209	2.91	.65
	Kesinlikle evet	30	2.89	.82
	Toplam	409	2.96	.70

Tablo 4.3.56.'da görüldüğü üzere, değişime direnç faktörü puanları etkili bulunan eğitim şekli değişkenine göre orta düzeydedir ($\bar{X}=2.96$). En yüksek ortalama ($\bar{X}=3.05$) hayır gerek yok grubuna aitken, en düşük ortalama ($\bar{X}=2.89$) kesinlikle evet grubuna aittir. Bütün Facebook'un öğrenme sürecini desteklemesi algısı kategorilerinde edinilen puan ortalamalarının benzer olduğu ifade edilebilir. Değişime direnç faktöründe bireysel yenilikçilik düzeyine ilişkin tüm Facebook'un öğrenme sürecini desteklemesi algısı kategorilerinde yer alan öğrencilerin benzer görüşleri olduğu ifade edilebilir.

Aşağıdaki tabloda öğrencilerin Facebook'un öğrenme sürecini desteklemesi algısı değişkenine göre bireysel yenilikçilik düzeyine ait değişime direnç faktörüne ilişkin tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testi sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 4.3.57. Öğrencilerin Facebook'un Öğrenme Sürecini Desteklemesi Algısı Değişkenine Göre Bireysel Yenilikçilik Düzeyine Ait Değişime Direnç Faktörüne İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Testi Sonuçları

Faktör	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P
Değişime Direnç	Gruplararası	1.919	2	.95	1.93	.14
	Grup içi	201.500	406	.49		
	Toplam	203.419	408			

Tablo 4.3.57.'de görüldüğü üzere değişime direnç faktörü puanlarının Facebook'un öğrenme sürecini desteklemesi algısı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçlara göre değişime direnç düzeyinde anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir [$F_{(4-404)}=1.93$, $p>.05$]. Değişime direnç faktöründe bireysel yenilikçilik düzeyine ilişkin, tüm Facebook'un öğrenme sürecini desteklemesi algısı kategorilerinde yer alan öğrencilerin benzer görüşleri olduğu ifade edilebilir.

Aşağıdaki tabloda öğrencilerin internet kullanım düzeyi değişkenine göre bireysel yenilikçilik düzeyine ait fikir önderliği faktörü puan ortalamalarına yer verilmiştir.

Tablo 4.3.58. Öğrencilerin Facebook'un Öğrenme Sürecini Desteklemesi Algısı Değişkenine Göre Bireysel Yenilikçilik Düzeyine Ait Fikir Önderliği Faktörü Puan Ortalamaları

Faktör	Düzy	f	X	SS
Fikir Önderliği	Hayır. Gerek Yok.	170	3.46	.70
	Olabilir ama yararından emin değilim	209	3.40	.78
	Kesinlikle evet	30	3.72	.83
	Toplam	409	3.45	.75

Tablo 4.3.58.'de görüldüğü üzere, fikir önderliği faktörü puanları Facebook'un öğrenme sürecini desteklemesi algısı değişkenine göre iyi düzeydedir ($\bar{X}=3.45$). En yüksek ortalama ($\bar{X}=3.75$) kesinlikle evet grubuna aitken, en düşük ortalama ($\bar{X}=3.40$) olabilir ama yararından emin değilim grubuna aittir. Bütün Facebook'un öğrenme sürecini desteklemesi algısı kategorilerinde edinilen puan ortalamalarının benzer olduğu ifade edilebilir. Fikir önderliği faktöründe bireysel yenilikçilik düzeyine ilişkin tüm Facebook'un öğrenme sürecini desteklemesi algısı kategorilerinde yer alan öğrencilerin benzer görüşleri olduğu ifade edilebilir.

Aşağıdaki tabloda öğrencilerin internet kullanım düzeyi değişkenine göre bireysel yenilikçilik düzeyine ait değişime direnç faktörüne ilişkin tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testi sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 4.3.59. Öğrencilerin Facebook'un Öğrenme Sürecini Desteklemesi Algısı Değişkenine Göre Bireysel Yenilikçilik Düzeyine Ait Fikir Önderliği Faktörüne İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Testi Sonuçları

Faktör	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P
Fikir Önderliği	Gruplararası	2.672	2	1.33	2.33	.09
	Grup içi	232.286	406	.57		
	Toplam	234.959	408			

Tablo 4.3.59.'da görüldüğü üzere fikir önderliği faktörü puanlarının Facebook'un öğrenme sürecini desteklemesi algısı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçlara göre fikir önderliği düzeyinde anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir [$F_{(4-404)}=2.33$, $p>.05$]. Fikir önderliği faktöründe bireysel yenilikçilik düzeyine ilişkin, tüm Facebook'un öğrenme sürecini desteklemesi algısı kategorilerinde yer alan öğrencilerin benzer görüşleri olduğu ifade edilebilir.

Aşağıdaki tabloda öğrencilerin Facebook'un öğrenme sürecini desteklemesine göre bireysel yenilikçilik düzeyine deneyime açıklık faktörü ortalamalarına yer verilmiştir.

Tablo 4.3.60. Öğrencilerin Facebook'un Öğrenme Sürecini Desteklemesi Algısı Değişkenine Göre Bireysel Yenilikçilik Düzeyine Ait Deneyime Açıklık Faktörü Puan Ortalamaları

Faktör	Düzy	f	X	SS
Deneyime Açıklık	Hayır. Gerek Yok.	170	3.89	.77
	Olabilir ama yararından emin değilim	209	3.88	.71
	Kesinlikle evet	30	4.22	.79
	Toplam	409	3.91	.74

Tablo 4.3.60.'ta görüldüğü üzere, deneyime açıklık faktörü puanları Facebook'un öğrenme sürecini desteklemesi algısı değişkenine göre iyi düzeydedir ($\bar{X}=3.91$). En yüksek ortalama ($\bar{X}=4.22$) kesinlikle evet grubuna aitken, en düşük ortalama ($\bar{X}=3.88$) olabilir ama yararından emin değilim grubuna aittir. Bütün Facebook'un öğrenme sürecini desteklemesi algısı kategorilerinde edinilen puan ortalamalarının benzer olduğu ifade edilebilir. Deneyime açıklık faktöründe bireysel yenilikçilik düzeyine ilişkin tüm Facebook'un öğrenme sürecini desteklemesi algısı kategorilerinde yer alan öğrencilerin benzer görüşleri olduğu ifade edilebilir.

Aşağıdaki tabloda öğrencilerin Facebook'un öğrenme sürecini desteklemesi algısı değişkenine göre bireysel yenilikçilik düzeyine ait değişime direnç faktörüne ilişkin tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testi sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 4.3.61. Öğrencilerin Facebook'un Öğrenme Sürecini Desteklemesi Algısı Değişkenine Göre Bireysel Yenilikçilik Düzeyi Ait Deneyime Açıklık Faktörüne İlişkin ANOVA Testi Sonuçları

Faktör	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Deneyime Açıklık	Gruplararası	3.073	2	1.53	2.75	.06
	Grup içi	226.176	406	.55		
	Toplam	229.249	408			

Tablo 4.3.61.'te görüldüğü üzere Deneyime açıklık faktörü puanlarının Facebook'un öğrenme sürecini desteklemesi algısı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçlara göre deneyime açıklık faktörü düzeyinde anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir [$F_{(4-404)}=2.75$, $p>.05$]. Deneyime açıklık faktöründe bireysel yenilikçilik düzeyine ilişkin, tüm Facebook'un öğrenme sürecini desteklemesi algısı kategorilerinde yer alan öğrencilerin benzer görüşleri olduğu ifade edilebilir.

Aşağıdaki tabloda öğrencilerin Facebook'un öğrenme sürecini desteklemesi algısı değişkenine göre bireysel yenilikçilik düzeyine ait risk alma faktörü puan ortalamalarına yer verilmiştir.

Tablo 4.3.62. Öğrencilerin Facebook'un Öğrenme Sürecini Desteklemesi Algısı Değişkenine Göre Bireysel Yenilikçilik Düzeyine Ait Risk Alma Faktörü Puan Ortalamaları

Faktör	Düzy	f	X	SS
Risk Alma	Hayır. Gerek Yok.	170	3.79	.84
	Olabilir ama yararından emin değilim	209	3.74	.84
	Kesinlikle evet	30	3.85	.95
	Toplam	409	3.77	.85

Tablo 4.3.62.'de görüldüğü üzere, risk alma faktörü puanları Facebook'un öğrenme sürecini desteklemesi algısı değişkenine göre iyi düzeydedir ($\bar{X}=3.77$). En yüksek ortalama ($\bar{X}=3.85$) kesinlikle evet grubuna aitken, en düşük ortalama ($\bar{X}=3.74$) olabilir ama yararından emin değilim grubuna aittir. Bütün Facebook'un öğrenme sürecini desteklemesi algısı kategorilerinde edinilen puan ortalamalarının benzer olduğu ifade edilebilir.

Tablo 4.3.63. Öğrencilerin Facebook'un Öğrenme Sürecini Desteklemesi Algısı Değişkenine Göre Bireysel Yenilikçilik Düzeyine Ait Risk Alma Faktörüne İlişkin Tek yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Testi Sonuçları

Faktör	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Risk Alma	Gruplararası	.492	2	.24	.33	.71
	Grup içi	295.457	406	.72		
	Toplam	295.950	408			

Tablo 4.3.63.'te görüldüğü üzere risk alma faktörü puanlarının Facebook'un öğrenme sürecini desteklemesi algısı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçlara göre deneyime açıklık faktörü düzeyinde anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir [$F_{(4-404)}=.33, p>.05$].

Aşağıdaki tabloda öğrencilerin Facebook eğitsel kullanım düzeyleri ile bireysel yenilikçilik düzeylerine ilişkin korelasyon analizi sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 4.3.64. Öğrencilerin Facebook Eğitsel Kullanım Düzeyleri ile Bireysel Yenilikçilik Düzeylerine İlişkin Korelasyon Analizi Sonuçları

Faktörler	Değişime Direnç	Fikir Önderliği	Deneyime Açıklık	Risk Alma	BYÖ Toplam	İletişim	İşbirliği	Kaynak Paylaşımı	FEKÖ
Değişime Direnç	1	,238**	,135**	,154**	,688**	,126*	,073	,136**	,126*
Fikir Önderliği	,238**	1	,572**	,538**	,771**	,230**	,223**	,203	,248**
Deneyime Açıklık	,135**	,572**	1	,602**	,725**	,332**	,325**	,277**	,355**
Risk Alma	,154**	,538**	,602**	1	,646**	,258**	,229**	,237**	,273**
BYÖ Toplam	,688**	,771**	,725**	,646**	1	,308**	,270**	,280**	,324**
İletişim	,126*	,230**	,332**	,258**	,308**	1	,742**	,629**	,947**
İşbirliği	,073	,223**	,325**	,229**	,270**	,742**	1	,655**	,887**
Kaynak Paylaşımı	,136**	,203**	,277**	,237**	,280**	,629**	,655**	1	,793**
FEKÖ Toplam	,126*	,248**	,355**	,273**	,324**	,947**	,887**	,793**	1

Tablo 4.3.64.’te görüldüğü üzere Facebook eğitsel kullanım ölçeği’nin “iletişim” faktörü; bireysel yenilik ölçeğinin “değişime direnç” [$r=.12$] ve “fikir önderliği” [$r=.23$] faktörleriyle düşük düzeyde olumlu yönde anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Bireysel yenilikçilik ölçeğinin “deneyime açıklık” [$r=.33$] faktörü ile orta düzeyde olumlu yönde anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Bireysel yenilikçilik ölçeğinin “risk alma” [$r=.25$] faktörü ile düşük düzeyde olumlu yönde anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Bireysel yenilikçilik ölçeğinin “bireysel yenilikçilik ölçeği toplam” faktörü ile [$r=.30$] orta düzeyde olumlu yönde anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir.

Facebook eğitsel kullanım ölçeği’nin “işbirliği” faktörü; bireysel yenilik ölçeğinin “değişime direnç” [$r=.07$] ve “fikir önderliği” [$r=.22$] faktörleriyle düşük düzeyde olumlu yönde anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Bireysel yenilikçilik ölçeğinin

“deneyime açıklık” [$r=.32$] faktörü ile orta düzeyde olumlu yönde anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir.

Bireysel yenilikçilik ölçeğinin “risk alma” [$r=.22$] faktörü ile düşük düzeyde olumlu yönde ve anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Bireysel yenilikçilik ölçeğinin “bireysel yenilikçilik ölçeği toplam” faktörü ile [$r=.27$] düşük düzeyde olumlu yönde ve anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir.

Facebook eğitsel kullanım ölçeği’nin “kaynak paylaşımı” faktörü; bireysel yenilik ölçeğinin “değişime direnç” [$r=.13$] ve “fikir önderliği” [$r=.20$] faktörleriyle düşük düzeyde olumlu yönde ve anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Bireysel yenilikçilik ölçeğinin “deneyime açıklık” [$r=.27$] faktörü ile düşük düzeyde olumlu yönde ve anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Bireysel yenilikçilik ölçeğinin “risk alma” [$r=.23$] faktörü ile düşük düzeyde olumlu yönde anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Bireysel yenilikçilik ölçeğinin “bireysel yenilikçilik ölçeği toplam” faktörü ile [$r=.28$] düşük düzeyde olumlu yönde anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir.

Facebook eğitsel kullanım ölçeği’nin “Facebook eğitsel kullanım ölçeği toplam puan” faktörü; bireysel yenilik ölçeğinin “değişime direnç” [$r=.12$] ve “fikir önderliği” [$r=.24$] faktörleriyle düşük düzeyde olumlu yönde anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Bireysel yenilikçilik ölçeğinin “deneyime açıklık” [$r=.35$] faktörü ile orta düzeyde olumlu yönde anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Bireysel yenilikçilik ölçeğinin “risk alma” [$r=.27$] faktörü ile düşük düzeyde olumlu yönde anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Bireysel yenilikçilik ölçeğinin “bireysel yenilikçilik ölçeği toplam” faktörü ile [$r=.32$] orta düzeyde olumlu yönde anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir.

4.4. Facebook’un Öğrenme Sürecinde Kullanımı ile İlgili Temalar

Aşağıdaki tabloda araştırmanın nitel boyutuna ilişkin öğrencilere yöneltilen “Facebook’un öğrenme sürecinde kullanımı ile ilgili olumlu veya olumsuz düşüncelerinizi yazınız.” şeklindeki açık uçlu soruya verilen cevaplar doğrultusunda ortaya çıkan temalara ilişkin yüzde(%) ve frekans (f) değerleri verilmiştir.

Tablo 4.4.1. Öğrencilerin Facebook’un Öğrenme Sürecinde Kullanımına İlişkin Olumlu Görüşleri

Temalar	f	%
Dersle ilgili iletişim sağlar	33	13
Dersle ilgili bilgi paylaşımı sağlar	25	9.8
Çoklu öğrenme ortamı sunar	7	2.9
Toplam	65	25.7

Tablo 4.4.1. incelendiğinde öğrencilerin Facebook'un öğrenme sürecinde kullanımına ilişkin görüşleri “dersle ilgili iletişim sağlar” ($f=33$), “dersle ilgili bilgi paylaşımı sağlar” ($f=25$), “çoklu öğrenme ortamı sunar” ($f=7$) şeklindedir.

Aşağıdaki tabloda öğrencilerin Facebook'un öğrenme sürecinde kullanımına ilişkin olumsuz görüşlerinin yer aldığı temalara yer verilmiştir.

Tablo 4.4.2. Öğrencilerin Facebook'un Öğrenme Sürecinde Kullanımına İlişkin Olumsuz Görüşleri

Temalar	f	%
Faydası olmaz	64	25.1
Dikkat dağınık olur	125	49.2
Toplam	65	74.3

Tablo 4.4.2. incelendiğinde öğrencilerin Facebook'un öğrenme sürecinde kullanımına ilişkin görüşleri “faydası olmaz” ($f=64$) ve “dikkat dağınık olur” ($f=125$) temaları altında toplanabilir. Buna göre öğrenciler en çok Facebook, öğrenme sürecinde kullanıldığı takdirde sitedeki ders dışı içerikler tarafından dikkatlerinin dağılacığı görüşünü taşımaktadırlar.

5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmanın alt amaçları doğrultusunda edinilen bulgulara dayalı olarak varılan sonuçlarla bu sonuçlar bazında uygulamaya ve yapılacak araştırmalara ilişkin getirilen önerilere yer verilmiştir.

5.1. Sonuç

Bu çalışmada bir öğrenme ortamı olarak Facebook kullanımının, öğrenenlerin bireysel yenilikçilik düzeyleri ile ilişkisi incelenmiştir. Çalışma kapsamında öğrencilerin Facebook'un eğitsel kullanımına ilişkin tutumları saptanarak bu tutumlarının bireysel yenilikçilik düzeyleri ile olan ilişkisinin incelenmesi temel amacı yanında katılımcıların bireysel yenilikçilik düzeyleri ve Facebook eğitsel kullanım tutumları çeşitli değişkenlere (yaş, cinsiyet, internet ve Facebook kullanım alışkanlıkları, tercih edilen eğitim şekli ve Facebook'un öğrenme sürecinde kullanılması algısı) göre farklılaşıp farklılaşmadığının incelenmesi amaçlanmıştır. Elde edilen bulgular incelendiğinde katılımcıların bireysel yenilikçilik düzeylerinin düşük-orta seviyede ve kategorik olarak “sorgulayıcılar” sınıfında yer aldığı görülmektedir. Ayrıca öğrencilerin Facebook eğitsel kullanımına yönelik tutumlarının olumlu olduğu gözlenmiştir.

Katılımcıların Facebook eğitsel kullanım tutumları yaş, cinsiyet, internet kullanım durumu, internet kullanım sıklığı, Facebook kullanım durumu, Facebook kullanım sıklığı, tercih edilen eğitim şekli değişkenleri açısından farklılaşmadığı ancak katılımcıların Facebook eğitsel kullanım tutumları ile Facebook'un öğrenme sürecinde kullanılması algısı arasında toplam ve faktörler (*iletişim, işbirliği ve kaynak paylaşımı*) bazında olumlu yönde anlamlı farklılıklar bulunmaktadır.

Katılımcıların bireysel yenilikçilik düzeyleri yaş, cinsiyet, internet kullanım durumu, Facebook kullanım durumu, tercih edilen eğitim şekli, Facebook'un öğrenme sürecinde kullanılması algısı değişkenleri açısından farklılaşmadığı ancak katılımcıların internet kullanma sıklığı ve Facebook kullanma sıklığı ile toplam bireysel yenilikçilik düzeyleri ve fikir önderliği faktörü bazında olumlu yönde anlamlı farklılıklar bulunmaktadır.

5.2. Tartışma

Bu bölümde araştırmanın başında ifade edilen alt amaçlara ilişkin bulgular başlıklar altında tartışılmıştır.

5.2.1. Katılımcıların yaş, cinsiyet, internet ve Facebook kullanma alışkanlıklarına ilişkin bulguların tartışılması

Çalışma bulguları incelendiğinde katılımcıların neredeyse tamamının 17-22 yaş aralığında olduğu görülmektedir. “We are social” pazarlama ajansının (2018) raporuna göre 2018 yılında Google arama motorunda Türkiye kaynaklı yapılan aramalarda frekans bazında en çok tıklanan internet sayfası Facebook olmuştur. Yine aynı rapora göre, Türkiye’de 18-24 yaş aralığında 13 milyon kullanıcıya sahip olan Facebook bugün Tüik (2018) gençlik istatistiklerindeki veriye göre 15-24 yaş aralığındaki yaklaşık 13 milyon kişiden oluşan genç nüfusu büyük oranda “yakalamış” görünmektedir. YÖK’ün 2018-2019 eğitim-öğretim yılına ait sunmuş olduğu istatistik raporuna (<https://istatistik.yok.gov.tr/>) göre Türkiye’de vakıf ve devlet olmak üzere yükseköğretim kademesinde öğrenim görmekte olan öğrenci sayısı 7 milyon 560 bin’i aşmış bulunmaktadır. Bu rakam toplam genç nüfusa oranla kıyaslandığında Türkiye’deki genç nüfusa ilişkin Facebook kullanıcı popülasyonunun yarısının üniversite sıralarında bulunduğunu söylemek mümkündür.

Katılımcıların yarı yarıya kadın ve erkek öğrencilerden oluştuğu görülmektedir. Katılımcıların internet kullanma durumlarının en çok *iyi* düzeyde olduğu saptanmıştır. Teknolojik imkanlarla donatılmış bir ortamda doğmuş ve yetişmiş, dolayısıyla bu imkanları rahatlıkla kullanabilen dijital yerlilerden oluşan günümüz üniversite öğrencilerinin internet kullanım durumlarının “*iyi*” düzeyde olması bu durumun tabî bir sonucu olarak değerlendirilebilir. Ayrıca *iyi* düzeyde internet kullanan katılımcıların internet kullanma sıklıklarının en çok *her gün 5-6 saat* aralığında bulunduğu tespit edilmiştir. Bu durum Erdem Aydın’ın (2016) çalışmasındaki örneklem grubunun internet kullanma sıklıkları ile örtüşmektedir. Buna karşın LaRose ve arkadaşları (2003) yaptıkları klinik psikoloji alanındaki çalışmalarında uzun saatler boyunca internet kullanımının bireylerin özdüzenleme eksikliğinin bir sonucu olmaktan başka bir şekilde açıklanamayacağını belirtmişlerdir.

Katılımcıların Facebook kullanma durumlarının en çok *iyi* seviyesinde yoğunlaştığı, Facebook kullanma sıklıklarının ise *her gün 1-2 saat aralığında olduğu*

görülmektedir. “We are social” pazarlama ajansı (2018) raporuna göre ülke olarak günlük ortalama 7 saat 9 dakikayı internette geçiriyor olduğumuz düşünüldüğünde, özellikle kullanıcılarının büyük bir çoğunluğunu oluşturan genç nüfus arasında Facebook’a ayrılan günlük 1-2 saatlik kullanım süresinin oldukça makul olduğu ifade edilebilir. Bunun yanı sıra, Balcı ve Gölcü (2013) yapmış oldukları çalışmada katılımcıların Facebook kullanım süreleri ile Facebook bağımlılık düzeyleri arasında olumlu yönde anlamlı bir ilişki bulunduğunu ortaya koymuştur. Buradan hareketle bu çalışmadaki öğrencilerin Facebook kullanımı ve sürelerine ilişkin bilinçli bir yaklaşım sergiledikleri söylenebilir. Buna karşın Kuzu (2014) yapmış olduğu araştırmada öğretmen adaylarının büyük çoğunluğunun günlük olarak bir sosyal ağ sitesinde geçirdikleri süreyi 30 dk-90 dk olarak belirtirken, bu sürenin üzerinde 3 saat veya daha fazla süre sosyal ağ kullanan öğretmen adaylarının alanyazına göre (Kuss ve Griffiths, 2011) sosyal ağları bağımlılık derecesinde kullandıklarını ifade etmiştir.

5.2.2. Katılımcıların tercih edilen eğitim değişkeni, Facebook’un öğrenme sürecini desteklemesi algısı ve Facebook’un eğitsel kullanımına ilişkin tutumlarına ait bulguların tartışılması

Öğrencilerin tercih ettikleri eğitim şekli yönündeki kararları incelendiğinde en çok “yüz yüze” eğitimi tercih ettikleri görülmektedir. Verilerin elde edildiği zaman dilimi olan 2015-2016 eğitim-öğretim yılında BŞEÜ 1.Sınıf öğrencilerinden oluşan katılımcıların İngilizce, Türk Dili ve Edebiyatı, Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi dersi ile Bilgi ve İletişim Teknolojileri derslerini kendi isteklerine bağlı olmaksızın zorunlu olarak uzaktan eğitim sistemi ile aldıkları bilgisine dayanarak, süreç içerisinde gerek dersin işleyişi gerekse çevrimiçi danışmanlık işlevlerinin yetersiz kalmış olması ihtimaline istinaden öğrencilerin çalışmanın bu sorusuna ilişkin verdikleri cevaplarda “yüz yüze” eğitim seçeneğinde yoğunlaştıkları düşünülebilir. Bununla paralel olarak Özgöl ve arkadaşları (2017) örgün öğretim sistemi içerisinde uzaktan eğitim uygulamalarına ilişkin öğrenci görüşlerini belirledikleri çalışmalarında benzer sonuçlara ulaşmışlardır. Öğrencilerin uzaktan öğretim sistemiyle verilen dersleri sıkıcı bulması, anında geribildirim ve düzeltme alamama, danışmanlık hizmetlerinin yetersiz olması ve bilgisayar karşısında öğrenim görüyor olmayı bir şekilde rahatsız edici bulmalarından ötürü tamamen yüz yüze öğrenme yöntemini tercih etmekte ve en azından haftada bir gün geleneksel sınıf ortamında bir öğretmenle bir araya gelip haftalık ders özetleri yapılması

yönünde görüş bildirmişlerdir. Ayrıca bazı çalışmalar (Aghili vd., 2014; Thoms ve Eryılmaz, 2014) öğrencilerin uzaktan öğretim yöntemiyle öğrenim görmeye karşı isteksizliklerini, kullanılan ÖYS'nin kendine özgü yapısından kaynaklandığını öne sürmektedir. Buna göre öğrenciler, yüz yüze eğitim ortamlarında nispeten daha fazla edindikleri iletişim, etkileşim imkanı ve motivasyon gücünü ÖYS'nin kendi bünyesindeki fazlaca yapılandırılmış uygulama ve araçlar nedeniyle bu ortamlarda yakalayamadıklarını ifade etmişlerdir.

Öğrencilerin Facebook'un öğrenme sürecini desteklemesi ile ilgili görüşleri en çok “olabilir ama yararından emin değilim” seçeneği yönünde olup bunu “hayır gerek yok” ve “kesinlikle evet” seçenekleri takip etmiştir. Öğrencilerin Facebook'un öğrenme süreçlerini desteklemesine ilişkin görüşlerinin olabilir ama yararından emin değilim yönünde olması öğrencilerin Facebook'un eğitsel kullanımına dair olumlu bir tutum içinde oldukları ancak bu eğitsel kullanımın “nasıl” gerçekleşeceğini zihinlerinde canlandıramadıklarını dolayısıyla faydasından da emin olamadıklarını söylemek mümkündür. Benzer şekilde Flanigan ve Babchuk (2015: 40) yapmış oldukları çalışma sonucunda her ne kadar teknolojiyle donatılmış bir ortamda doğum büyümüş olsalar da “internet kuşağı” şeklinde adlandırılan nesilden oluşan günümüz öğrencilerinin teknolojiyi eğitsel ya da meslekî amaçlarla kullanma konusunda oldukça deneyimsiz olduklarını, daha açık bir ifadeyle iletişim ve eğlence amaçlı kullandıkları teknolojilerin eğitsel değerinin bilincinde olmadıklarını ileri sürmektedirler.

Yapılan çalışmada öğrencilerin Facebook eğitsel kullanım düzeyi ve faktörlerine ilişkin ortalamalarının iyi düzeyde olduğu, faktör bazında incelendiğinde ise öğrencilerin Facebook eğitsel kullanım düzeyine ait iletişim faktörüne ilişkin görüşleri iyi düzeydeyken, işbirliği ve kaynak paylaşımı faktörlerine ait düzeylerinin orta seviyede olduğu tespit edilmiştir. Benzer şekilde Aubry (2009), Baran (2010), Acar ve Yenmiş (2014) yapmış oldukları çalışmada Facebook'un eğitsel bağlamda kullanımına ilişkin özellikle iletişim faktöründe öğrenci görüşlerinin olumlu yönde olduğunu ortaya koymuşlardır. Yine bu çalışmada varılan sonucu destekler nitelikte, Petrovic ve arkadaşları (2014) yapmış oldukları çalışmada, öğrencilerin herhangi bir kontrol mekanizmasından geçmediği gerekçesiyle Facebook yoluyla erişilen/gönderilen kaynak ve materyallerin doğruluğundan emin olamadıklarından bu içeriklere karşı temkinli davrandıklarını belirtmektedirler.

5.2.3. Katılımcıların bireysel yenilikçilik düzeylerine ilişkin bulguların tartışılması

Öğrencilerin bireysel yenilikçilik düzeyi ortalamalarının *düşük* düzeyin üst sınırında bulunmakta olup kategorik olarak “sorgulayıcılar” sınıflandırmasında yer aldıkları saptanmıştır. *Sorgulayıcılar* bir yeniliği benimseme konusunda ihtiyatlı davranmaktadırlar. Yeniliği benimsemeden önce sağlayacağı fayda konusunda uzunca bir süre bekleme eğilimi göstermektedirler. Sosyo-ekonomik durumları, yaş ve eğitimleri itibarı ile ortalama bir düzeye sahip olan *sorgulayıcılar* risk alma konusunda çok istekli değildirler. BŞEÜ öğrencilerinden oluşan katılımcıların sosyoekonomik özellikleri incelendiğinde; geneli itibarı ile orta düzeyde öğrenim görmüş, orta alt gelir seviyesindeki ailelere mensup, deneyimleyecekleri yenilikler karşılığında özellikle parasal bir bedel ödemeleri gerekiyorsa oldukça temkinli tavranan ve genel olarak fiyat/performans ürünü olarak değerlendirilen ürünleri satın almayı tercih eden ve çoğunlukla yeniliği benimsemeden önce başkalarının deneyimlerinin sonucunu gözlemlemeyi tercih eden bireyler oldukları görülmektedir. Katılımcıların bu özellikleri incelendiğinde bireylerin neredeyse tüm özellikleriyle yenilikçilik düzeylerinden “sorgulayıcılar” kategorisinde çizilen profile uydukları gözlenmektedir. Kategorinin mensupları yeniliği, her ne kadar *yenilikçi* ve *öncülerden* sonra benimsiyor olsalar da *sorgulayıcıların* yeniliği benimsemesi ile yeniliğin yayılması istenen düzeye ulaşmış demektir. Bu bağlamda sorgulayıcılar kategorisinin bir yeniliğin benimsenmesi sürecinde belirleyici bir rolü olduğu söylenebilir. Benzer şekilde Kert ve Tekdal (2012), Çuhadar ve arkadaşları (2013), Özgür (2013) ile Yenice ve Yavaşoğlu (2018) da katılımcıların bireysel yenilikçilik düzeylerini inceledikleri çalışmalarında çalışma grubunun büyük bir çoğunluğunun “sorgulayıcılar” sınıfında yer aldıklarını tespit etmişlerdir.

Öğrencilerin bireysel yenilikçilik düzeyine ait değişime direnç faktörüne ilişkin düzeyleri orta seviyede; fikir önderliği, deneyime açıklık ve risk alma faktörlerine ilişkin düzeylerinin iyi olduğu tespit edilmiştir.

Öğrencilerin bireysel yenilikçilik ölçeği faktörlerine ilişkin puan ortalamalarının en yüksek “deneyime açıklık” faktöründe olduğu saptanmıştır. Benzer şekilde Kılıçer (2011), Akın Kösterelioğlu ve Demir (2014) ile Mülhim (2018) yaptıkları çalışmada katılımcıların en çok “deneyime açıklık” faktöründe yeterli olduklarını ortaya koymuşlardır. Daha sonra sırasıyla *risk alma*, *fikir önderliği* ve *değişime direnç* faktörlerine ait ortalamalar yer almaktadır. Buna göre bireysel yenilikçilik ölçeği faktörlerine ilişkin ortalama yeterlilik değeri olarak kabul edilen “3” (Kılıçer, 2011)

değerine oranlarına bakıldığında, katılımcıların bireysel yenilikçilik faktörleri bakımından değişime direnç faktörü dışındaki tüm faktörlerde yeterli oldukları gözlenmiştir. Buna göre katılımcılar, tüm faktörler bütün olarak değerlendirildiğinde yenilikleri denemeye açık ve hevesli, belirsizliklere karşı risk almaktan çekinmeyen ve zaman zaman yeniliğin benimsenmesine ilişkin sosyal sisteme fikir önderliği yapabilme özelliklerinin en güçlü tarafları olduğu söylenebilir. Ayrıca katılımcıların, bireysel yenilikçilik ölçeğinin tüm olumsuz maddelerini bünyesinde barındıran “değişime direnç” faktöründe yetersiz olmaları yeniliğe açık olduklarının bir başka göstergesi sayılabilir.

5.2.4. Katılımcıların bireysel yenilikçilik düzeylerinin internet ve Facebook kullanım alışkanlıkları açısından farklılaşmasına ilişkin bulguların tartışılması

Öğrencilerin bireysel yenilikçilik düzeyinin internet kullanım sıklığı değişkeni açısından farklılaşmasına ilişkin bulgular incelendiğinde fikir önderliği, deneyime açıklık, risk alma ve bireysel yenilikçilik toplam puanlarının internet kullanım sıklığı değişkeni açısından farklılaşmadığı sonucuna varılırken; değişime direnç faktöründe *iki günde bir* grubu ile *her gün 5-6 saat* grubu arasında *iki günde bir* grubu lehine olumlu yönde anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Buna göre değişime direnç gösteren katılımcıların teknolojik yeniliklere ve değişimlere daha temkinli yaklaştıkları ve olabildiğince uzak durdukları söylenebilir.

Öğrencilerin bireysel yenilikçilik düzeyinin Facebook kullanım sıklığı değişkeni açısından farklılaşmasına ilişkin bulgular incelendiğinde bireysel yenilikçilik düzeyi toplam puanlarının Facebook kullanım sıklığı değişkeni açısından farklılaştığı belirlenmiştir. Buna göre *her gün 5-6 saat* grubu ile *her gün 1-2 saat* grubu arasında, *her gün 5-6 saat* grubu lehine olumlu yönde anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Buna göre yenilikçi ve değişime açık katılımcıların teknolojik araç ve uygulamalarla vakit geçirmekten hoşlandıkları gibi, tüm dünyada olduğu gibi ülkemizde de en fazla kullanıcı sayısına sahip olup en sık kullanılan sosyal ağ olan Facebook’u daha sık ve uzun sürelerde kullandıkları söylenebilir. Benzer şekilde Bayraktar (2012) yapmış olduğu çalışmada tüm yenilikçilik düzeylerin en çok ve en sık olarak Facebook kullandıklarını ifade etmiştir. Ayrıca kategoriler arasında Facebook’u en sık kullanan grupların *yenilikçiler* ve *sorgulayıcılar* olduğunu, bu sıklık sürelerinin *yenilikçiler* açısından her gün ve *sorgulayıcılar* açısından haftada bir ya da birkaç günde bir şeklinde olduğunu belirtmiştir.

Bu sonuca istinaden Facebook kullanım sıklığı ile bireysel yenilikçilik düzeyi arasında olumlu yönde anlamlı bir ilişki olduğu söylenebilir.

Öğrencilerin bireysel yenilikçilik düzeyinin Facebook kullanım sıklığı değişkeni açısından farklılaşmasına ilişkin bulgular incelendiğinde; değişime direnç, deneyime açıklık ve risk alma faktörleri ile facebook kullanım sıklığı bakımından anlamlı bir farka rastlanmazken, fikir önderliği faktörü Facebook kullanım sıklığı değişkeni açısından her gün 5-6 saat grubu ile her gün 1-2 saat grubu arasında her gün 5-6 saat grubu lehine, her gün 1-2 saat grubu ile haftada birkaç saat grubu arasında haftada birkaç saat grubu lehine olumlu yönde anlamlı bir farka rastlamıştır. Bireysel yenilikçilik ölçeğine ait fikir önderliği faktörü yenilikçilik kategorilerinden öncüler grubuna atıfta bulunmaktadır. Mumcu ise (2004) yapmış olduğu çalışmada öncülerin yenilikleri kullanmayı seven ve özellikle “teknoloji odaklı” olduklarını ifade etmiştir. Buna göre yenilik düzeyi ortalamanın üzerinde iyi düzeyde olup, toplumun da yeniliği benimsemesinde onlara öncülük eden öncülerin Facebook’u sık ve uzun süreler kullandıkları ve muhtemelen eğlence amacının ötesinde yeni fikir ve beceriler geliştirmek üzere Facebook’ta uzun vakitler geçirdikleri düşünülebilir.

5.2.5. Katılımcıların Facebook eğitsel kullanım tutumlarının Facebook’un öğrenme sürecini desteklemesi algısı değişkeni açısından farklılaşmasına ilişkin bulguların tartışılması

Katılımcıların Facebook eğitsel kullanım tutumlarının Facebook’un öğrenme sürecini desteklemesi algısı değişkeni açısından farklılaşmasına ilişkin bulgular incelendiğinde; iletişim, işbirliği, kaynak paylaşımı ve Facebook eğitsel kullanım toplam puanlarının etkili bulunan eğitim şekli değişkeni açısından farklılaştığı sonucuna varılmıştır. Buna göre *hayır gerek yok* grubu ile *olabilir ama yararından emin değilim* grubu arasında *olabilir ama yararından emin değilim* grubu lehine, *kesinlikle evet* grubu ile *hayır gerek yok* grubu arasında *kesinlikle evet* grubu lehine anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Clark ve arkadaşlarının (2009) yapmış oldukları çalışmanın sonucu bu farkı daha anlamlı hale getirmektedir. Buna göre öğrenenlerin günlük hayatlarındaki sosyal ağ kullanımlarının, okul ortamı gibi formal öğrenme ortamlarında bir “dijital çelişki” hissi oluşturduğu, bu hissin öğrencilerle sınırlı kalmayarak öğretmenlerin ve kurumların da bu histen nasiplerini aldıkları kananaatini taşımaktadırlar. Öyle ki okul ortamı dışında oldukça iyi ve yoğun bir şekilde sosyal ağ kullanan öğrenci ve öğretmenler formal eğitim

ortamlarında sosyal ağlardan nerdeyse hiç istifade etmeyerek adeta bu platformlar yokmuş gibi davranabilmektedirler (Clark vd, 2009). Dolayısıyla Facebook'un eğitim ortamlarında kullanımına ilişkin önyargısız bir tutum içinde olmalarına rağmen, Facebook'u eğitsel bağlamda herhangi bir dersi destekler nitelikte kullanmamış ya da kendilerine formal eğitim ortamlarında bu imkan tanınmamış olan öğrenciler tabî olarak *“olabilir ama yararından emin değilim”* şeklinde yanıt vermiş olabilirler. Bununla birlikte *hayır gerek yok* grubuna karşın *kesinlikle evet* grubu lehine ortaya çıkan fark öğrencilerin yenilikçi olma özelliklerinin de ötesinde bir iletişim aracı olarak Facebook'u benimsemeleri durumunun eğitim bilimlerindeki adıyla *“olumlu aktarma”* sonucu gerçekleştiği söylenebilir. Buna göre katılımcıların her ne kadar Facebook'un eğitsel kullanımına ilişkin bir deneyimi bulunmasa da Facebook'u bir eğlence ve iletişim aracı olarak severek kullanan, benimseyen, kullanımını kolay ya da yararlı bulan katılımcıların Facebook'un eğitsel kullanımına ilişkin de benzer tutum ve görüşleri taşıyor olma olasılıklarının yüksek olduğu söylenebilir.

5.2.5. Katılımcıların Facebook'un öğrenme sürecini desteklemesine dair görüşlerine ilişkin bulguların tartışılması

Katılımcıların, çalışmadaki tek açık uçlu soru olan *“Facebook'un öğrenme sürecinizi desteklemesine ilişkin olumlu ve olumsuz düşüncelerinizi yazınız.”* sorusuna ilişkin cevapları doğrultusunda temalar oluşturulduğunu bulgular bölümünde ifade etmiştik. Buna göre bazı öğrenciler öğrenme sürecine dahil edilen Facebook'un *dersle ilgili iletişim kurma, dersle ilgili bilgi paylaşımı sağlama ve öğrenme materyaline ilişkin çoklu ortam desteği* sunacağı görüşlerini taşıırken, Facebook'un öğrenme sürecinde kullanılmasının sürece *bir faydası olmayacağını* ve en yoğun frekansa sahip tema olarak öğrenme sürecinde Facebook kullanılmasının *dikkat dağıtıcı* olacağı yönünde görüş bildirmişlerdir. Çalışmamızı destekler nitelikte, Etekleous ve arkadaşları (2012) tarafından yapılan çalışmada da Facebook'un eğitim ortamlarına entegre edilmesine ilişkin öğretmen-öğrenci, öğrenci-öğrenci etkileşimi, öğrenciler arasında işbirliği ve bunun sonucu olarak bir öğrenme topluluğu bilinci oluşmasını mümkün kılmasından ötürü öğrencilerin Facebook'un eğitsel kullanımına ilişkin olumlu görüş bildirdiklerini ifade etmişlerdir. Ayrıca Kalafat ve Göktaş (2011), sosyal ağlarda paylaşılan çoklu ortam içeriklerinin oldukça etkili bir eğitim ortamı oluşturduğunu ifade etmişlerdir. Bununla birlikte bu çalışmanın öne çıkan temaları arasında yer alan Facebook'un dikkat dağıtıcı

olma yönüne vurgu yapan çalışmalar da mevcuttur. O'Brien'in (2011) yapmış olduğu çalışmada, öğrenciler Facebook ve diğer internet kullanımlarının okulla ilgili çalışmalardan alıkoyarak, erteleme davranışları sergilemelerine neden olduğu ve ders çalışmak üzere daha az zamanlarının kaldığını ileri sürmektedirler. Cassidy (2006), Nguyen (2017) ile Wise ve diğerleri (2011) yapmış oldukları çalışmalarında öğrencilerin akıllarında eğitsel amaçlı bir kullanım düşüncesiyle Facebook sosyal ağ sitesine giriş yaptıkları halde, kolaylıkla dikkatlerinin dağılıp dersle ilgisiz içeriklerle ilgilenmeye başladıklarını ifade etmişlerdir. Buna karşın Özmen ve Atıcı (2012) yapmış oldukları çalışmada öğrencilerin geleneksel sınıf ortamındaki sınıf içi hareketlilikten ve gürültüden, oturma düzenine kadar bir çok açıdan ÖYS'deki bir derse göre çok daha dikkat dağıtıcı olduğunu ifade ettiklerini belirtmişlerdir.

5.2.6. Katılımcıların Facebook eğitsel kullanım tutumlarının bireysel yenilikçilik düzeyleri açısından farklılaşmasına ilişkin bulguların tartışılması

Facebook eğitsel kullanım ölçeği ve bireysel yenilikçilik ölçeği arasındaki ilişki faktörler ve toplam ilişki bazında incelendiğinde Facebook eğitsel kullanım ölçeği faktörleri olan *iletişim*, *işbirliği*, *kaynak paylaşımı* ve Facebook eğitsel kullanımı toplam faktörleri ile bireysel yenilikçilik ölçeği faktörleri olan *değişime direnç*, *fikir önderliği*, *deneyime açıklık*, *risk alma* ve *bireysel yenilikçilik toplam* faktörleri arasında olumlu yönde anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir. Korelasyon katsayıları incelendiğinde en yüksek ilişki Facebook eğitsel kullanım ölçeğinin *Facebook eğitsel kullanım toplam* faktörü ile bireysel yenilikçilik ölçeğinin *deneyime açıklık* faktörü arasında, en düşük ilişkinin ise Facebook eğitsel kullanım ölçeğinin *iletişim* faktörü ile bireysel yenilikçilik ölçeğinin *değişime direnç* faktörü arasında olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca Facebook eğitsel kullanım ölçeği faktörleri arası ilişkiye bakıldığında; en yüksek ilişkinin *iletişim* faktörü ile *işbirliği* faktörü arasındayken, en düşük ilişkinin *iletişim* faktörü ile *kaynak paylaşımı* faktörü arasında olduğu belirlenmiştir. Buna göre bir öğrenme ortamı olarak Facebook kullanımının öğrencilerin bireysel yenilikçilik düzeyleri ile ilişkisi olduğu, özellikle “deneyime açıklık” faktörü bazında bireysel yenilikçilik düzeyleri arttıkça Facebook eğitsel kullanım düzeyinin de arttığı sonucuna ulaşılmıştır.

5.3. Uygulayıcılara Öneriler

- Öğrencilerin genel olarak sorgulayıcı kategorisinde bulundukları ve yenilikçilik düzeylerinin düşük olduğu göz önünde bulundurularak, katılımcıların yeniliklere karşı kuşkucu ve olumsuz yaklaşımlarının sebepleriyle birlikte mercek altına alınarak bu tutumların yerini yenilikçi ve olumlu bir yaklaşıma bırakması adına çalışmalar yapılmalıdır.
- Öğrencilerin yenilikçi fikirler ortaya koyabilmeleri ve bunları uygulamaya geçirebilmeleri adına okul çapında destekleyici ve teşvik edici çalışmalar yapılmalıdır.
- Öğrencilerin yeni bir uygulamayla karşılaştıklarında endişe ve tedirginliklerini azaltmak adına uygulamadan önce detaylı şekilde bilgilendirilmeli, her yeniliğin yapısında doğal olarak bulunan belirsizlik durumu öğrenciler açısından mümkün olduğunca en aza indirgenmelidir.
- Öğrencilerin Facebook'un tüm faktörleriyle birlikte eğitsel bağlamda kullanılma durumunu artırmak ve mevcut olumlu görüşlerin daha iyi bir düzeye taşınmasını sağlamak adına Facebook'un eğitsel bağlamda kullanımına ilişkin okul çapında uygulamalar hayata geçirilerek öğrenci-öğretmen-idareci bazında duyuru yapmak, bilgi paylaşmak, dönüt ve düzeltme vermek gibi pratikte kullanımı sağlanmalıdır.
- Facebook'un eğitsel kullanımına ilişkin çalışmalar kademe kademe öğrencilere benimsetilerek yaygınlaştırılabilir. Buna göre Facebook'un başlı başına bir öğrenme ortamı olarak kullanılmadan önce örgün eğitim ortamlarını daha sonra ÖYS'ni destekler nitelikte bir iletişim ve etkileşim sağlayıcı platform olarak kullanılabilir.
- Facebook'un bir öğrenme ortamı olarak dikkat dağıtıcı olması durumundan endişe eden öğrenciler için akıllı telefon uygulamalarındaki "Forest" uygulamasına benzer uygulamalarla eğitsel bir amaçla Facebook'ta bulunan öğrencilerin eğitici ortam arayüzünden çıkarak Facebook'un anasayfa ve diğer eğlence içerikli uygulamalarına erişmelerine engel olunabilir.

5.4. Araştırmacılara Öneriler

- Öğrenme ortamı olarak sosyal ağ kullanımının öğrencilerin bireysel yenilikçilik düzeyleri ile ilişkisini inceleyen araştırma sayısı oldukça azdır. Bu yönde çalışmalar yapılarak alanyazına katkı sağlanabilir.
- Facebook'un eğitsel bağlamda kullanımının öğrenenlerin bireysel yenilikçilik düzeyi ile ilişkisini inceleyen bu çalışma yükseköğretim kademesinde öğrenim gören öğrencilerle gerçekleştirilmiştir. Benzer bir çalışma diğer öğretim kademelerindeki öğrencilerle de gerçekleştirilebilir.
- Nicel araştırma yöntemiyle yürütülen bu çalışma nitel olarak gerçekleştirilebilir.
- Öğrencilerin Facebook'un eğitsel kullanımına yönelik olumlu tutum sergileme nedenlerinin öğrenenlerin bireysel yenilikçilik düzeyleriyle açıklanabileceği gibi Facebook'un bir iletişim ortamı olarak benimsenmiş olmasıyla da açıklanabilir. Sosyal ağların öğrenme ortamı olarak kullanılmasının öğrenenlerin bireysel yenilikçilik düzeyleri ile ilişkisinin incelendiği araştırmalarda Facebook dışında başkaca sosyal ağ siteleriyle ilgili çalışmalar yapılarak bu iki değişken arasındaki ilişki daha net bir biçimde ortaya konulabilir.

KAYNAKÇA

- Aaen, J., ve Dalsgaard, C. (2016). Student Facebook groups as a third space: between social life and schoolwork. *Learning, Media and Technology*, 41(1), 160-186.
- Abe, P., ve Jordan, N. A. (2013). Integrating social media into the classroom curriculum. *About Campus*, 18(1), 16-20.
- Acar, S., ve Yenmiş, A. (2014). Eğitimde sosyal ağların kullanımına ilişkin öğrenci görüşlerini belirlemeye yönelik bir araştırma: Facebook örneği. *EJOVOC: Electronic Journal of Vocational Colleges*, 4(3), 55-66.
- Acquisti, A., ve Gross, R. (2006, June). Imagined communities: Awareness, information sharing, and privacy on the Facebook. In *International workshop on privacy enhancing technologies* (pp. 36-58). Springer, Berlin, Heidelberg.
- Adıgüzel, A., Kaya, A., Balay, R., ve Göçen, A. (2014). Öğretmen adaylarının bireysel yenilikçilik özellikleri ile öğrenmeye ilişkin tutum düzeyleri. *Millî Eğitim*, 204, 135-154.
- Agarwal, R., ve Prasad, J. (1998). A conceptual and operational definition of personal innovativeness in the domain of information technology. *Information systems research*, 9(2), 204-21
- Aghili, M.; Palaniappan, A.K.; Kamali, K.; Aghabozorgi, S.; Sardareh, A.S. (2014). Unifying informal and formal learning environments: Educational use of social network sites through implementing community of inquiry framework. In *International Journal of e-Education, e-Business, e-Management and e-Learning*, 4(3), (pp. 191-196).
- Aharony, N. (2012, June). Facebook use in libraries: an exploratory analysis. In *Aslib proceedings* (Vol. 64, No. 4, pp. 358-372). Emerald Group Publishing Limited.5.
- Ahern, L., Feller, J., ve Nagle, T. (2016). Social media as a support for learning in universities: an empirical study of Facebook Groups. *Journal of Decision systems*, 25(sup1), 35-49.
- Ajjan, H. ve R. Hartshorne, R.(2008).Investigating Faculty Decisions to Adopt Web 2.0 Technologies: Theory and Empirical Tests. *Internet and Higher Education*, 11, 71–80.
- Akçöltekin, A. (2017). Lise Öğretmenlerinin Bireysel Yenilikçilik Algıları ile Eğitim Araştırmalarına Yönelik Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 23-37.
- Akın Kösterelioğlu, M., ve Demir, F. (2014). Öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeyinin öğretmen liderliğine etkisi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 26, 247-256.

- Aksüt, M., Ateş, S., Balaban, S., ve Çelikkanat, A. (2012). İlk ve ortaöğretim öğrencilerinin sosyal paylaşım sitelerine ilişkin tutumları (facebook örneği). *Akademik Bilişim Konferansı, Uşak*.
- Alan, H., ve Yeloğlu, O. (2013). Markalaşma ve yenilikçilik. *İktisadi Yenilik Dergisi*, 1(1), 13-26.
- Alexander, H., 2006, "Podcast lectures a hit with conscientious university students" Sydney Morning Herald, Technology 11 August. <https://www.smh.com.au/technology/podcast-lectures-a-hit-with-conscientious-university-students-20060811-gdo5k2.html#> (Erişim tarihi: 09.05.2017)
- Alexandra L. Whittaker, Gordon S. Howarth ve Kerry A. Lymn (2014) Evaluation of Facebook® to create an online learning community in an undergraduate animal science class, Educational Media International.
- Alsolamy, Fahd (2017). *Social networking in higher education: academics' attitudes, uses, motivations and concerns*. Doctoral, Sheffield Hallam University.
- Altenbach, (2016). Social Media in the Classroom. *Education and Human Development Master's Theses*. 642.
- Arabacı, İ. B., ve Polat, M. (2013). Dijital Yerliler, Dijital Göçmenler ve Sınıf Yönetimi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(47), 11-20.
- Asterhan, C., Rosenberg, H., Schwarz, B., ve Solomon, L. (2013). Secondary school teacher-student communication in Facebook: Potentials and pitfalls. In *Proceedings of the Chais conference on instructional technologies research*.
- Atkin, D. J., Hunt, D. S., ve Lin, C. A. (2015). Diffusion theory in the new media environment: Toward an integrated technology adoption model. *Mass Communication and Society*, 18(5), 623-650.
- Aubry, J. M. (2009). Motivation and instructor's self-disclosure using Facebook in a French online course context.
- Aviles, M., ve Eastman, J. K. (2012). Utilizing technology effectively to improve Millennials' educational performance: An exploratory look at business students' perceptions. *Journal of International Education in Business*, 5(2), 96-113.
- Aydın, S. (2012). A review of research on Facebook as an educational environment. *Educational Technology research and development*, 60(6), 1093-1106.
- Aydın, İ. E. (2016). Üniversite Öğrencilerinin Sosyal Medya Kullanımları Üzerine Bir Araştırma. Anadolu Üniversitesi Örneği. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (35), 373-386.

- Balcı, Ş., ve Gölcü, A. (2013). Facebook addiction among university students in Turkey: "Selcuk University example".
- Baran, B. (2010). Facebook as a formal instructional environment. *British Journal of Educational Technology*, 41(6), E146-E149.
- Barczyk, C. C., ve Duncan, D. G. (2012). Social networking media: An approach for the teaching of international business. *Journal of Teaching in International Business*, 23(2), 98-122.
- Barczyk, C., Nareddy, P., ve Duncan, D. (2012). Does Social Media Enhance the Effectiveness of Graduate Business Education?--A Small Classroom Study. In *Society for Information Technology ve Teacher Education International Conference* (pp. 1661-1668). Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).
- Barnett, M., Harwood, W., Keating, T., ve Saam, J. (2002). Using emerging technologies to help bridge the gap between university theory and classroom practice: *Challenges and successes. School Science and Mathematics*, 102(6), 299-313.
- Barnett, R. (2004). The purposes of higher education and the changing face of academia. *London Review of Education*, 2(1), 61-73.
- Bartlett-Bragg, A. (2006). Reflections on pedagogy: Reframing practice to foster informal learning with social software.
- Bayraktar, D. M. (2012). Adoption of Web 2.0 Tools and The Individual Innovativeness Levels of Instructors. *Journal of Hasan Ali Yücel Faculty of Education/Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi (HAYEF)*, 9(2).
- Belk, R. W. (2013). Extended self in a digital world. *Journal of Consumer Research*, 40(3), 477-500.
- Benson, V., Morgan, S., ve Tennakoon, H. (2012). A framework for knowledge management in higher education using social networking. *International Journal of Knowledge Society Research (IJKSR)*, 3(2), 44-54.
- Berg ve Östergren (1979) Innovation processes in higher education, *Studies in Higher Education*, 4:2, 261-268
- Bessant, J., ve Tidd, J. (2007). *Innovation and entrepreneurship*. John Wiley ve Sons.
- Bessant, J. and Tidd, J. (2011). *Innovation and entrepreneurship*, 2 nd edition, Chichester: John Wiley ve Sons.
- Birch, D., ve Burnett, B. (2009). Bringing academics on board: Encouraging institution-wide diffusion of e-learning environments. *Australasian Journal of Educational Technology*, 25(1), 117-134.

- Blattner, G., ve Fiori, M. (2009). Facebook in the language classroom: Promises and possibilities. *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*, 6(1), 17-28.
- Bommer, M., ve Jalajas, D. (1999). The threat of organizational downsizing on the innovative propensity of RveD professionals. *RveD Management*, 29(1), 27-34.
- Bosch, T. E. (2009). Using online social networking for teaching and learning: Facebook use at the University of Cape Town. *Communicatio: South African Journal for Communication Theory and Research*, 35(2), 185-200.
- Boyd, D. (2007). Why youth (heart) social network sites: The role of networked publics in teenage social life. *MacArthur foundation series on digital learning–Youth, identity, and digital media volume*, 119, 142.
- Boyd, D. M. ve Ellison, N. B. (2008). Social network sites: Definition, history, and scholarship. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 13(1), 210-230.
- Bransford, J. D., ve Schwartz, D. L. (1999). Chapter 3: Rethinking transfer: A simple proposal with multiple implications. *Review of research in education*, 24(1), 61-100.
- British Educational Communications and Technology Agency. (2004). A review of the research literature on barriers to the uptake of ICT by teachers. Retrieved from http://dera.ioe.ac.uk/1603/1/becta_2004_barrierstouptake_litrev.pdf
- Browning, L., Gerlich, R., ve Westermann, L. (2011). The new HD classroom: A “Hyper Diverse” approach to engaging with students. *Journal of Instructional Pedagogies*, 1-10.
- Bugeja, M. J. (2006). Facing the facebook. *The chronicle of higher education*, 52(21), C1.
- Bull, G., Thompson, A., Searson, M., Garofalo, J., Park, J., Young, C., ve Lee, J. (2008). Connecting informal and formal learning experiences in the age of participatory media. *Contemporary issues in technology and teacher education*, 8(2), 100-107.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, K. E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2013). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş. (2014). *Deneyisel desenler: Öntest-sontest, kontrol grubu, desen ve veri analizi*. Ankara: Pegem A.
- Bynum, S. L. (2011). Utilizing Social Media to Increase Student Engagement: A Study of Kern County Public Schools. *Online Submission*.

- Camus, M., Hurt, N. E., Larson, L. R., ve Prevost, L. (2016). Facebook as an online teaching tool: Effects on student participation, learning, and overall course performance. *College Teaching*, 64(2), 84-94.
- Casey, G. (2013). Social media in the classroom: A simple yet complex hybrid environment for students. *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia*, 22(1), 5-24.
- Cassidy, J. (2006). Me media. *The New Yorker*, 50-59.
- Chen, J. V., Su, B. C., ve Widjaja, A. E. (2016). Facebook C2C social commerce: A study of online impulse buying. *Decision Support Systems*, 83, 57-69.
- Chesbrough, H. (2003). The logic of open innovation: managing intellectual property. *California management review*, 45(3), 33-58.
- Christofides, E., Muise, A., ve Desmarais, S. (2009). Information disclosure and control on Facebook: Are they two sides of the same coin or two different processes? *CyberPsychology ve Behavior*, 12(3), 341-345.
- Clark, E. V. (2009). *First language acquisition*. Cambridge University Press.
- Cohen, R. (2011). Facebook and Arab dignity. *The New York Times*, 24.
- Connell, R. S. (2009). Academic libraries, Facebook and MySpace, and student outreach: A survey of student opinion. *portal: Libraries and the Academy*, 9(1), 25-36.
- Coriat, B., ve Weinstein, O. (2004). National institutional frameworks, institutional complementarities and sectoral systems of innovation. *Sectoral systems of innovation, concepts, issues and analyses of six major sectors in Europe*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Cuesta, M., M. Eklund, I. Rydin, and A. K. Witt. 2015. "Using Facebook as a Co-learning Community in Higher Education." *Learning, Media and Technology*, 1-18.
- Cunha Jr, F. R. D., van Kruistum, C., ve van Oers, B. (2016). Teachers and Facebook: using online groups to improve students' communication and engagement in education. *Communication Teacher*, 30(4), 228-241.
- Cutler, T. (2008). Venturous Australia: Building strength in innovation. *Department of Innovation, Industry, Science and Research: Canberra*) Available at www.innovation.gov.au/innovationreview [Verified 20 November 2009].
- Çam, E. (2012). Öğretmen adaylarının eğitsel ve genel amaçlı Facebook kullanımları ve Facebook bağımlılıkları (SAÜ Eğitim Fakültesi örneği). *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi. Sakarya*.

- Çoklar, A. N. (2012). Evaluations of students on Facebook as an educational environment. *Online Submission*, 3(2), 42-53.
- Davis Jr, C. A., Pappa, G. L., de Oliveira, D. R. R., ve de L. Arcanjo, F. (2011). Inferring the location of twitter messages based on user relationships. *Transactions in GIS*, 15(6), 735-751.
- Debatin, B., Lovejoy, J. P., Horn, A. K., ve Hughes, B. N. (2009). Facebook and online privacy: Attitudes, behaviors, and unintended consequences. *Journal of computer-mediated communication*, 15(1), 83-108.
- Dennen, V. P., ve Burner, K. J. (2017). Identity, context collapse, and Facebook use in higher education: putting presence and privacy at odds. *Distance Education*, 38(2), 173-192.
- Donlan, L. (2014). Exploring the views of students on the use of Facebook in university teaching and learning. *Journal of Further and Higher Education*, 38(4), 572-588.
- Dooley, K. E. (1999). Towards a holistic model for the diffusion of educational technologies: An integrative review of educational innovation studies. *Journal of Educational Technology ve Society*, 2(4), 35-45.
- Drent, M., ve Meelissen, M. (2008). Which factors obstruct or stimulate teacher educators to use ICT innovatively? *Computers ve Education*, 51, 187-199.
- Dreon, O., Kerper, R. M., ve Landis, J. (2011). Digital storytelling: A tool for teaching and learning in the YouTube generation. *Middle School Journal*, 42(5), 4-10.
- Duffy, P. (2008). Engaging the YouTube Google-eyed generation: Strategies for using Web 2.0 in teaching and learning. *Electronic Journal of E-learning*, 6(2), 119-130.
- Dyson, B., Vickers, K., Turtle, J., Cowan, S., ve Tassone, A. (2015). Evaluating the use of Facebook to increase student engagement and understanding in lecture-based classes. *Higher Education*, 69(2), 303-313.
- Egeberg, M. (2010). The European Commission. *European union politics*, 3, 125-40.
- Ekici, M., ve Kıyıcı, M. (2012). Using social networks in educational context. *Uşak University Journal of Social Sciences*, 5(2), 156-167.
- Ellison, N. B., Steinfield, C., ve Lampe, C. (2007). The benefits of Facebook “friends:” Social capital and college students’ use of online social network sites. *Journal of computer-mediated communication*, 12(4), 1143-1168.
- Ellison, N. B., ve Boyd, D. M. (2013). Sociality through social network sites. In *The Oxford handbook of internet studies*.

- Estus, E. L. (2010). Using Facebook within a geriatric pharmacotherapy course. *American journal of pharmaceutical education*, 74(8), 145.
- Eteokleous N., Ktoridou D., Stavrides I., Michaelidis M. (2012), "Facebook - a social networking tool for educational purposes: developing special interest groups", *Proceedings ICICTE 2012*, pp. 363-375.
- Fewkes, A. M., ve McCabe, M. (2012). Facebook: Learning tool or distraction?. *Journal of Digital Learning in Teacher Education*, 28(3), 92-98.
- Fischer, M. M. (2001). Innovation, knowledge creation and systems of innovation. *The annals of regional science*, 35(2), 199-216.
- Flanigan, A.E., ve Babchuk, W.A. (2015). Social media as academic quicksand: A phenomenological study of student experiences in and out of the classroom. *Learning and Individual Differences*.44(1), 40-45.
- Folorunso, O., Vincent, R. O., Adekoya, A. F., ve Ogunde, A. O. (2010). Diffusion of innovation in social networking sites among university students. *International journal of computer science and security*, 4(3), 361-372.
- Foray, D., Goddard, J., ve Beldarrain, X. G. (2012). *Guide to research and innovation strategies for smart specialisation (RIS 3)*. EU.
- Fordham, I., ve Goddard, T. (2013). Facebook guide for educators: A tool for teaching and learning. *London, The Education Foundation*.
- Fullan, M. (2001). The new meaning of educational change. Routledge.
- Garcia, R., ve Cantalone, R. (2002). A critical look at technological innovation typology and innovativeness terminology: a literature review. *The Journal of Product Innovation Management* 19, 110-132.
- Garrison, D. R. (2011). *E-learning in the 21st century: A framework for research and practice*. Routledge.
- Gitomer, J. (2011). *Social BOOM!: How to Master Business Social Media to Brand Yourself, Sell Yourself, Sell Your Product, Dominate Your Industry Market, Save Your Butt, Rake in the Cash, and Grind Your Competition into the Dirt*. FT Press.
- Goldsmith, R. E., ve Hofacker, C. F. (1991). Measuring consumer innovativeness. *Journal of the academy of marketing science*, 19(3), 209-221.
- Gonzales, L., ve Vodicka, D. (2010). Top ten internet resources for educators. *Leadership*, 39(3), 8-37.
- González, M. R., Gasco, J., ve Llopis, J. (2016). Facebook and academic performance: A positive outcome. *The Anthropologist*, 23(1-2), 59-67.

- Goodband, J. H., Solomon, Y., Samuels, P. C., Lawson, D., ve Bhakta, R. (2012). Limits and potentials of social networking in academia: Case study of the evolution of a mathematics Facebook community. *Learning, Media and Technology*, 37(3), 236-252.
- Goodwin, K., Kennedy, G., ve Vetere, F. (2010). Getting together out-of-class: Using technologies for informal interaction and learning. *Curriculum, technology ve transformation for an unknown future*, 387-392.
- Gosling, S. D., Gaddis, S., ve Vazire, S. (2007). Personality impressions based on facebook profiles. *Icwsn*, 7, 1-4.
- Gosling, D. (2009). Educational development in the UK: A complex and contradictory reality. *International Journal for Academic Development*, 14(1), 5-18.
- Greenhow, C., Robelia, B., ve Hughes, J. E. (2009). Learning, teaching, and scholarship in a digital age: Web 2.0 and classroom research: What path should we take now?. *Educational researcher*, 38(4), 246-259.
- Greenhow, C., ve Lewin, C. (2016). Social media and education: Reconceptualizing the boundaries of formal and informal learning. *Learning, media and technology*, 41(1), 6-30.
- Grosseck, G., Bran, R., ve Tiru, L. (2011). Dear teacher, what should I write on my wall? A case study on academic uses of Facebook. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 15, 1425-1430.
- Gunawardena, C. N., Hermans, M. B., Sanchez, D., Richmond, C., Bohley, M., ve Tuttle, R. (2009). A theoretical framework for building online communities of practice with social networking tools. *Educational Media International*, 46(1), 3-16.
- Haeffliger, S., Monteiro, E., Foray, D., ve Von Krogh, G. (2011). Social software and strategy. *Long Range Planning*, 44(5-6), 297-316.
- Hannan, A., ve Silver, H. (2000). *Innovating in Higher Education: Teaching, Learning and Institutional Cultures*. Open University Press, 325 Chestnut Street, Philadelphia, PA 19106 (paperback: ISBN-0-335-20537-2, 22.50 British pounds; hardback: ISBN-0-335-20538-0, 65 British pounds). Web site: <http://www.openup.co.uk>.
- Hanny, M. and Fretwell, C. (2010) The higher education workplace: meeting the needs of multiple generations. *Research in Higher Education Journal* 10, 1–12.
- Hargittai, E. (2007). Whose space? Differences among users and non-users of social network sites. *Journal of computer-mediated communication*, 13(1), 276-297.
- Harris, A., ve Rea, A. (2009). Web 2.0 and virtual world technologies: A growing impact on is education. *Journal of Information Systems Education*, 20, 137-144.

- Hart, J. E., ve Steinbrecher, T. (2011). OMG! Exploring and learning from teachers' personal and professional uses of Facebook. *Action in Teacher Education*, 33(4), 320-328.
- Heiberger, G., ve Harper, R. (2008). Have you Facebooked Astin lately? Using technology to increase student involvement. *New directions for student services*, 2008(124), 19-35.
- Hew, K.F. (2011). Students' and teachers' use of Facebook. *Computers in Human Behaviour*. Article available at doi:10.1016/j.chb.2010.11.020.
- Hirschman, E. C. (1980). Innovativeness, novelty seeking, and consumer creativity. *Journal of consumer research*, 7(3), 283-295.
- Hollyhead, A., Edwards, D. J., ve Holt, G. D. (2012). The use of virtual learning environment (VLE) and social network site (SNS) hosted forums in higher education: A preliminary examination. *Industry and Higher Education*, 26(5), 369-379.
- Hoyer, W. D., Chandy, R., Dorotic, M., Krafft, M., ve Singh, S. S. (2010). Consumer cocreation in new product development. *Journal of Service Research*, 13(3), 283–296.
- Huijser, H. (2008). Exploring the educational potential of social networking sites: The fine line between exploiting opportunities and unwelcome imposition. *Studies in Learning, Evaluation, Innovation and Development*, 5(3), 45-54.
- Hurt, H. T., Joseph, K. ve Cook, C. D. (1977). Scales for the measurement of innovativeness. *Human Communication Research*, 4, 58-65.
- Hurt, N. E., Moss, G. S., Bradley, C. L., Larson, L. R., Lovelace, M., Prevost, L. B., ... ve Camus, M. S. (2012). The "Facebook" Effect: College Students' Perceptions of Online Discussions in the Age of Social Networking. *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 6(2), n2.
- Ilgaz, G., Bülbül, T., ve Çuhadar, C. (2013). Öğretmen adaylarının eğitim inançları ile öz-yeterlik algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*.
- International Society for Technology in Education. (2017). ISTE Standards. Retrieved from <https://www.iste.org/standards/standards>
- Ivala, E. ve Gachago, D. (2012). Social media for enhancing student engagement: The use of Facebook and blogs at a University of technology. *South African Journal of Higher Education*, 26(1) 152-167.

- Jacobsen, W. C., ve Forste, R. (2011). The wired generation: Academic and social outcomes of electronic media use among university students. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 14(5), 275-280.
- Jaijairam, P. (2012). Engaging Accounting Students: How to Teach Principles of Accounting in Creative and Exciting Ways. *American Journal of Business Education*, 5(1), 75-78.
- Joinson, A. N. (2008). 'Looking at', 'Looking up' or 'Keeping up with' people? Motives and uses of facebook. In *Proceedings of the 26th annual SIGCHI conference on human factors in computing systems* (pp. 1027–1036). New York: ACM.
- Jones, S., ve Fox, S. (2009). Generations online in 2009 (pp. 1-9). Washington, DC: *Pew Internet ve American Life Project*.
- Jukes, I., McCain, T., ve Crockett, L. (2010). *Understanding the digital generation: Teaching and learning in the new digital landscape*. Corwin Press.
- Junco, R. (2012). The relationship between frequency of Facebook use, participation in Facebook activities, and student engagement. *Computers ve Education*, 58(1), 162-171.
- Kabakçı Yurdakul, I., Odabaşı, H.,F., Kılıçer, K., Çoklar, A., N., Birinci, G. ve Kurt, A., A. (2012) The development, validity and reliability of TPACK-deep: A technological pedagogical content knowledge scale, *Computers ve Education*, 58, 94-977.
- Kabilan, M.K., Ahmad, N. ve Abidin, M.J.Z. (2010). Facebook: An online environment for learning of English in institutions of higher education? *Internet and Higher Education*, 13, 179-187.
- Kalafat, Ö., ve Göktaş, Y. (2011, September). Sosyal ağların yükseköğretimde kullanımı: Gümüşhane Üniversitesi, Facebook örneği. In *5th International Computer ve Instructional Technologies Symposium, Fırat University, Elazığ-Turkey*.
- Kam-Sing Wong, S. (2012). The influence of green product competitiveness on the success of green product innovation: Empirical evidence from the Chinese electrical and electronics industry. *European Journal of Innovation Management*, 15(4), 468-490.
- Kamel Boulos, M. N., ve Wheeler, S. (2007). The emerging Web 2.0 social software: an enabling suite of sociable technologies in health and health care education 1. *Health Information ve Libraries Journal*, 24(1), 2-23.
- Karasar, S. (2004). Eğitimde Yeni İletişim Teknolojileri-İnternet Ve Sanal Yüksek Eğitim. *TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 3(4).
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.

- Kert, S. B., ve Tekdal, M. (2012). Comparison of individual innovativeness perception of students attending different education faculties. *Gaziantep University-Journal of Social Sciences*, 11(4), 1150-1161.
- Kılıçer, K., ve Odabaşı, H. F. (2010). Bireysel yenilikçilik ölçeği (BYÖ): Türkçeye uyarılama, geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38(38), 150-168.
- Kirschner, P. A., ve Karpinski, A. C. (2010). Facebook and academic performance. *Computers in Human Behavior*, 26, 1237–1245.
- Kline, S. J., ve Rosenberg, N. (1986). An overview of innovation. The positive sum strategy: Harnessing technology for economic growth. *The National Academy of Science, USA*.
- Kobak, K., ve Biçer, S. (2008, Mayıs). Facebook sosyal paylaşım sitesinin kullanım nedenleri. 8. International Educational Technology Conference’da sunulmuş bildiri. Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Konokman, G. Y., Yokus, G., ve Yelken, T. Y. (2016). Yenilikçi materyal tasarlamının sınıf öğretmeni adaylarının yenilikçilik düzeylerine etkisi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(3), 857-878.
- Könings, K. D., Brand-Gruwel, S., ve van Merriënboer, J. J. G. (2007). Students’ and teachers’ perceptions of an innovative learning environment: Do they see through the same glasses. *Manuscript submitted for publication*.
- Krutka, D. G., ve Carpenter, J. P. (2016). Why social media must have a place in schools. *Kappa Delta Pi Record*, 52(1), 6-10.
- Kuharic, D., Ranogajec, L., ve Kuharic, I. (2013). Implementation of facebook in foreign language teaching in higher education. *Economy of eastern Croatia yesterday, today, tomorrow*, 2, 308-315.
- Kurt, A , Özer, Ö . (2015). Öğretmen Adaylarının Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı Dersinde Facebook Kullanımına İlişkin Görüşleri. *SDU International Journal of Educational Studies*, 2 (2), 80-91. Retrieved from <http://dergipark.org.tr/sdujes/issue/20864/223884>
- Kurtz, G. (2014). Students’ perceptions of using Facebook group and a course website as interactive and active learning spaces. In *Proceedings of the 9th Chais Conference for the Study of Innovation and Learning Technologies: Learning in the Technological Era* (pp. 65-73).
- Kuss, D. J., ve Griffiths, M. D. (2011). Online social networking and addiction—a review of the psychological literature. *International journal of environmental research and public health*, 8(9), 3528-3552.

- Kuzu, E. B. (2014). *Bilişim teknolojileri öğretmen adayları arasında çevrimiçi sosyal ağların öğretim amaçlı kullanımı*. Yayınlanmamış doktora tezi. Eskişehir. Anadolu Üniversitesi.
- Laird, T. (2014). *Using social media in education for classroom teaching, student learning, and educator professional development*. Master's Thesis. Queen's University, Canada.
- Lampe, C., Ellison, N., ve Steinfield, C. (2008). Changes in use and perception of facebook. In *Proceedings of the ACM 2008 conference on computer supported cooperative work* (pp. 721–730). New York: ACM.
- LaRose, R., Lin, C. A., ve Eastin, M. S. (2003). Unregulated Internet usage: Addiction, habit, or deficient self-regulation?. *Media Psychology*, 5(3), 225-253.
- Lewis, K., Kaufman, J., Gonzalez, M., Wimmer, A., ve Christakis, N. (2008). Tastes, ties, and time: A new social network dataset using Facebook. *com. Social networks*, 30(4), 330-342.
- Loogma, K., Kruusvall, J., ve Ümarik, M. (2012). E-learning as innovation: Exploring innovativeness of the VET teachers' community in Estonia. *Computers ve Education*, 58(2), 808-817.
- Lusted, M. A. (2011). Social Networking: MySpace, Facebook ve Twitter: MySpace, Facebook ve Twitter. ABDO.
- Madden, M., ve Fox, S. (2006). Riding the waves of “Web 2.0”. *Pew internet and American life project*, 5.
- Madge, C., Meek, J., Wellens, J., ve Hooley, T. (2009). Facebook, social integration and informal learning at university: ‘It is more for socialising and talking to friends about work than for actually doing work’. *Learning, media and technology*, 34(2), 141-155.
- Maleko, M., Nandi, D., Hamilton, M., D'Souza, D., ve Harland, J. (2013, March). Facebook versus Blackboard for supporting the learning of programming in a fully online course: the changing face of computing education. In *2013 Learning and Teaching in Computing and Engineering* (pp. 83-89). IEEE.
- Maloney, E. (2007). What Web 2.0 can teach us about learning. *Chronicle of higher education*, 53(18), B26.
- Manuel, J. T., ve P. Schunke, M. (2016). Meeting students where they are online, but leading them somewhere more interesting: Reflections on teaching the Facebook class. *College Teaching*, 64(3), 112-118.
- Mason, R. (2006). Learning technologies for adult continuing education. *Studies in Continuing Education*, 28(2), 121-133.

- Mazman, S., G. (2009). *Sosyal ağların benimsenme süreci ve eğitsel bağlamda kullanımı*, Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Hacettepe Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Mazman, S. G., ve Usluel, Y. K. (2010). Modeling educational usage of Facebook. *Computers ve Education*, 55(2), 444-453.
- McEwan, B. (2012). Managing boundaries in the Web 2.0 classroom. *New Directions for Teaching and Learning*, 131, 15-28.
- McQuiggan, C. A. (2006). A Survey of University Faculty Innovation Concerns and Perceptions that Influence the Adoption and Diffusion of a Course Management System. *Online Submission*.
- Meishar-Tal, H., Kurtz, G., ve Pieterse, E. (2012). Facebook groups as LMS: A case study. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 13(4), 33-48.
- Midgley, D. F., ve Dowling, G. R. (1978). Innovativeness: The concept and its measurement. *Journal of consumer research*, 4(4), 229-242.
- Milošević, I., Živković, D., Arsić, S., ve Manasijević, D. (2015). Facebook as virtual classroom–Social networking in learning and teaching among Serbian students. *Telematics and Informatics*, 32(4), 576-585.
- Moghavvemi, S., Sharabati, M., Paramanathan, T., ve Rahin, N. M. (2017). The impact of perceived enjoyment, perceived reciprocal benefits and knowledge power on students' knowledge sharing through Facebook. *The International Journal of Management Education*, 15(1), 1-12.
- Moore, G. C., ve Benbasat, I. (1991). Development of an instrument to measure the perceptions of adopting an information technology innovation. *Information systems research*, 2(3), 192-222.
- Moore, K., ve McElroy, J. C. (2012). The influence of personality on Facebook usage, wall postings, and regret. *Computers in Human Behavior*, 28(1), 267-274.
- Moreno, M. A., Christakis, D. A., Egan, K. G., Jelenchick, L. A., Cox, E., Young, H., ... ve Becker, T. (2012). A pilot evaluation of associations between displayed depression references on Facebook and self-reported depression using a clinical scale. *The journal of behavioral health services ve research*, 39(3), 295-304.
- Mumcu, F. (2004). *Mesleki teknik okullarda bilişim teknolojilerinin yayılımında algılanan özelliklere ve engellere ilişkin öğretmen görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Muñoz, F. M., ve Strotmeyer, K. C. (2010). Demystifying social media. *Journal of Student Affairs Research and Practice*, 47(1), 123-127.

- Mülhim, M. A. (2018). *Beden eğitimi ve spor yüksekokulu öğrencilerinin bireysel yenilikçilik düzeyleri ve yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin incelenmesi: Bartın Üniversitesi örneği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Bartın Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Nadkarni, A., ve Hofmann, S. G. (2012). Why do people use Facebook?. *Personality and individual differences*, 52(3), 243-249.
- Nehls, K., ve Livengood, J. (2018). Facebook, crowdsourcing and the transition to college. *Journal of Further and Higher Education*, 42(3), 366-376.
- Ngafeeson, M. N., ve Sun, J. (2015). The effects of technology innovativeness and system exposure on student acceptance of e-textbooks. *Journal of Information Technology Education: Research*, 14, 55-71.
- Nguyen, T. (2017). *Undergraduate Students' Use of Facebook for Educational Purposes: Advantages, Difficulties, and Potential for Connected Learning Faculty*. Master Thesis. University of Tampere.
- Niu, L. (2019). Using Facebook for academic purposes: Current literature and directions for future research. *Journal of Educational Computing Research*, 56(8), 1384-1406.
- Noh, N. M., Hamzah, M., ve Abdullah, N. (2016). The Influence of Demographic Factor on Personal Innovativeness towards Technology Acceptance. *Malaysian Online Journal of Educational Technology*, 4(1), 68-75.
- Norizan, A. R. (2003). Computer competency of in-service ESL teachers in Malaysia secondary schools. *Unpublished PhD Thesis, Universiti Kebangsaan Malaysia*.
- O'Brien, S. J. (2011). *Facebook and other Internet use and the academic performance of college students*. Temple University.
- Ophus, J. D., ve Abbitt, J. T. (2009). Exploring the potential perceptions of social networking systems in university courses. *Journal of Online Learning and Teaching*, 5(4). Retrieved from http://jolt.merlot.org/vol5no4/ophus_1209.htm.
- Orr, E. S., Sisic, M., Ross, C., Simmering, M. G., Arseneault, J. M., ve Orr, R. R. (2009). The influence of shyness on the use of Facebook in an undergraduate sample. *CyberPsychology ve Behavior*, 12(3), 337-340.
- Osika, E. (2006). The concentric support model: A model for the planning and evaluation of distance learning programs. *Online Journal of Distance Learning Administration*, 9(3), 2007.
- Ottenbacher, M., ve Gnoth, J. (2005). How to develop successful hospitality innovation. *Cornell Hotel and Restaurant Administration Quarterly*, 46(2), 205-222.

- Özgöl, M., Sarıkaya, İ., ve Öztürk, M. (2017). Örgün Eğitimde Uzaktan Eğitim Uygulamalarına İlişkin Öğrenci ve Öğretim Elemanı Değerlendirmeleri. *Journal of Higher Education ve Science/Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 7(2).
- Özgür, H. (2013). Bilişim teknolojileri öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri ile bireysel yenilikçilik özellikleri arasındaki ilişkinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2), 409-420.
- Özmen, B., ve Atıcı, B. (2014). The effects of social networking sites in distance learning on learners' academic achievements. *European Journal of Open, Distance and E-Learning*, 17(2), 61-75.
- Öztürk, M., ve Akgün, E. (2012). Üniversite Öğrencilerinin Sosyal Paylaşım Sitelerini Kullanma Amaçları ve Bu Sitelerin Eğitimlerinde Kullanılması ile İlgili Görüşleri. *Sakarya University Journal of Education*, 2, 49-67.
- Parisot, A. H. (1995). *Technology and teaching: The adoption and diffusion of technological innovations by a community college faculty* (Doctoral dissertation, Montana State University-Bozeman, College of Education, Health ve Human Development).
- Park, N., ve Lee, S. (2014). College students' motivations for Facebook use and psychological outcomes. *Journal of Broadcasting ve Electronic Media*, 58(4), 601-620.
- Partnership for 21st Century Learning (2015). P21 Framework Definitions. <http://www.p21.org/our-work/p21-framework> adresinden alınmıştır.
- Pascarella, E. T., ve Terenzini, P. T. (2005). *How College Affects Students: A Third Decade of Research. Volume 2*. Jossey-Bass, An Imprint of Wiley. 10475 Crosspoint Blvd, Indianapolis, IN 46256.
- Pasek, J. ve Hargittai, E. (2009, May 4). Facebook and academic performance: Reconciling a media sensation with data. *First Monday*, 14(5).
- Pempek, T.A., Yermolayeva, Y.A. ve Calvert, S. (2009). College students' social networking experiences on Facebook. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 30(3), 227-238.
- Peruta, A., ve Shields, A. B. (2017). Social media in higher education: understanding how colleges and universities use Facebook. *Journal of Marketing for Higher Education*, 27(1), 131-143.
- Peters, B. 2009. Persistence of innovation: stylised facts and panel data evidence. *Journal of Technology Transfer*, 34: 226-43.

- Petrovic, N.; Jeremic, V.; Cirovic, M.; Radojicic, Z. and Milenkovic, N. (2014). Facebook versus Moodle in practice. In *The American Journal of Distance Education*, 28,(pp. 117–125)
- Pihie, L., Akmaliah, Z., Bagheri, A., ve Asimiran, S. (2014). Entrepreneurial Leadership Behaviour among School Principals: Perspectives from Malaysian Secondary School Teachers. *Pertanika Journal of Social Sciences ve Humanities*, 22(3).
- Pilli, O. (2015). The Changes in Social Media Usage: Students' Perspective. *The Anthropologist*, 22(2), 345-354.
- Powers, Lisa, et al. (2012). Perspectives on distance education and social media. *Quarterly Review of Distance Education*, 13 (4), 241.
- Prescott, J., Wilson, S., ve Becket, G. (2013). Facebook use in the learning environment: do students want this?. *Learning, Media and Technology*, 38(3), 345-350.
- Prescott, J. (2014). Teaching style and attitudes towards Facebook as an educational tool. *Active Learning in Higher Education*, 15(2), 117-128.
- Prescott, C. (2015). Internet access—households and individuals: 2015. *London: Office for National Statistics*.
- Rambe, P. (2012). Critical discourse analysis of collaborative engagement in Facebook postings. *Australasian Journal of Educational Technology*, 28(2).
- Ramig, R. (2009). Social media in the classroom. *MultiMedia ve Internet@ Schools*, 16(6), 8-10.
- Raspopovic, M., Cvetanovic, S., Medan, I., ve Ljubojevic, D. (2017). The Effects of integrating Social Learning Environment with online learning. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 18(1).
- Robertson, T. S., ve Gatignon, H. (1991). How innovators thwart new entrants into their market. *Planning Review*, 19(5), 4-11.
- Robinson, L. (2009). A summary of diffusion of innovations. *Enabling change*, 5(10).
- Roblyer, M.D., McDaniel, M., Webb, M., Herman, J. ve Witty, J.V. (2010). Findings on Facebook in higher education: A comparison of college faculty and student uses and perceptions of social networking sites. *Internet and Higher Education*, 13, 134-140.
- Rogers, E., M. (2003). *Diffusion of Innovation*. (5th Edition). New York: Free Press.
- Ross, C., Orr, E. S., Sisic, M., Arseneault, J. M., Simmering, M. G., ve Orr, R. R. (2009). Personality and motivations associated with Facebook use. *Computers in Human Behavior*, 25(2), 578–586.

- Ryan, T., ve Xenos, S. (2011). Who uses Facebook? An investigation into the relationship between the Big Five, shyness, narcissism, loneliness, and Facebook usage. *Computers in human behavior*, 27(5), 1658-1664.
- Sánchez, R. A., Cortijo, V., ve Javed, U. (2014). Students' perceptions of Facebook for academic purposes. *Computers ve Education*, 70, 138-149.
- Saykılı, A. (2014). *Çevrimiçi Sosyal Ağların Yabancı Dil Eğitimi Destekleme Potansiyeli: Facebook Örneği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Saykılı, A., ve Kumtepe, E. G. (2016). Facebook's Hidden Potential: Facebook as an Educational Support Tool in Foreign Language Education. In *Social Media and Networking: Concepts, Methodologies, Tools, and Applications* (pp. 684-709). IGI Global.
- Schachter, E. P., ve Rich, Y. (2011). Identity education: A conceptual framework for educational researchers and practitioners. *Educational Psychologist*, 46(4), 222-238.
- Schiffman LG ve Kanuk LL (2004). *Consumer Behavior*. 8th Ed. Pearson Education, New Delhi.
- Schwartz, H.L. (2009, September 28). Facebook: The new classroom commons? *The Chronicle of Higher Education*, October 2
- Selwyn, N. (2009). Faceworking: exploring students' education- related use of Facebook. *Learning, media and technology*, 34(2), 157-174.
- Selwyn, N. (2011). 'It's all about standardisation'—Exploring the digital (re) configuration of school management and administration. *Cambridge Journal of Education*, 41(4), 473-488.
- Senadheera, V., Warren, M., ve Leitch, S. (2011, January). A study into how Australian banks use social media. In *PACIS 2011: Proceedings of the 15th Pacific Asia Conference on Information Systems* (pp. 1-12). The University of Queensland.
- Shaltry, C., Henriksen, D., Wu, M. L., ve Dickson, W. P. (2013). Situated learning with online portfolios, classroom websites and Facebook. *TechTrends*, 57(3), 20-25.
- Sheldon, P. (2008). The relationship between unwillingness-to-communicate and students' Facebook use. *Journal of Media Psychology*, 20(2), 67-75.
- Singh, G., ve Hardaker, G. (2017). Change levers for unifying top-down and bottom-up approaches to the adoption and diffusion of e-learning in higher education. *Teaching in Higher Education*, 22(6), 736-748.

- Smith, S. D., ve Borreson Caruso, J. (2010). The ECAR study of undergraduate students and information technology, 2010 (Research Study, Vol. 6). Boulder, CO: *EDUCAUSE Center for Applied Research*, 2010.
- Smith, A. (2012). Innovation-driven leadership. *Strategic direction*, 28(8).
- Socialbakers. (2018). socialbakers.com. Facebook Statistics by Country: <http://www.socialbakers.com/facebook-statistics/#chart-intervals> (Erişim tarihi: 10.04.2019).
- Steinfeld, C., Ellison, N. B., ve Lampe, C. (2008). Social capital, self-esteem, and use of online social network sites: A longitudinal analysis. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 29(6), 434-445.
- Subrahmanyam, K., Reich, S.M., Waechter, N., Espinoza, G. (2008). Online and offline social networks: Use of social networking sites by emerging adults. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 29, s.420–433.
- Surry, D. W. (1997, February). Diffusion theory and instructional technology. In *Proceedings of the Annual Conference of the Association for Educational Communications and Technology*(pp. 1-12).
- Şumuer, E., Eşfer, S., ve Yıldırım, S. (2014). Teachers' Facebook use: their use habits, intensity, self-disclosure, privacy settings, and activities on Facebook. *Educational Studies*, 40 (5), 537-553.
- Tapscott, D. (2009). *Grow up digital: How the net generation is changing your world*. Toronto, ON: McGraw Hill.
- Tarde, G. (1903). *The laws of imitation [Elektronik versiyon]*. (Çev.) Elsie Clews Parsons. New York: Henry Holt and Company.
- Taylor, S., ve Todd, P. A. (1995). Understanding information technology usage: A test of competing models. *Information systems research*, 6(2), 144-176.
- Tellis, G. J., Prabhu, J. C., ve Chandy, R. K. (2009). Radical innovation across nations: The preeminence of corporate culture. *Journal of marketing*, 73(1), 3-23.
- Teng, J. T., Grover, V., ve Guttler, W. (2002). Information technology innovations: general diffusion patterns and its relationships to innovation characteristics. *IEEE transactions on engineering management*, 49(1), 13-27.
- Teo, T. (2016). Modelling Facebook usage among university students in Thailand: the role of emotional attachment in an extended technology acceptance model. *Interactive Learning Environments*, 24(4), 745-757.
- Tess, P. A. (2013). The role of social media in higher education classes (real and virtual)—A literature review. *Computers in human behavior*, 29(5), A60-A68.

- Thoms, B. and Eryılmaz, E. (2014). How media choice affects learner interactions in distance learning classes. In *Computers ve Education*, 75, (pp. 112-126).
- Tidd, J. E., Bessant, J., ve Pavitt, K. (2009). K., 2001," Managing Innovation: Integrating Technological, Market and Organizational Change.
- Towner, T., ve Muñoz, C. (2012). Facebook vs. web courseware: A Comparison. *Transformation in teaching: Social media strategies in higher education*, 343-372.
- TÜİK (2018), Türkiye İstatistik Kurumu Hanehalkı Bilişim Teknolojileri Kullanım Raporu, www.tuik.gov.tr/
- Uzkurt, C. (2008). *Pazarlamada değer yaratma aracı olarak yenilik yönetimi ve yenilikçi örgüt kültürü*. Beta.
- Vanderlinde, R., ve Van Braak, J. (2011). A new ICT curriculum for primary education in Flanders: Defining and predicting teachers' perceptions of innovation attributes. *Journal of educational technology ve Society*, 14(2), 124-135.
- Van Raaij, E. M., ve Schepers, J. J. (2008). The acceptance and use of a virtual learning environment in China. *Computers ve Education*, 50(3), 838-852.
- Van-Vooren, C. ve Bess, C. (2013). Teacher Tweets Improve Achievement for Eighth Grade Science Students. *Systemics, Cybernetics And Informatics*, Vol. 11(1), 2013, pp. 33-36.
- Venkatesh, V. (2000). Determinants of perceived ease of use: Integrating control, intrinsic motivation, and emotion into the technology acceptance model. *Information systems research*, 11(4), 342-365.
- Venkatesh, V., ve Davis, F. D. (2000). A theoretical extension of the technology acceptance model: Four longitudinal field studies. *Management science*, 46(2), 186-204.
- Venkatesh, V., ve Morris, M. G. (2000). Why don't men ever stop to ask for directions? Gender, social influence, and their role in technology acceptance and usage behavior. *MIS quarterly*, 115-139.
- Venkatraman, N. (1989). Strategic orientation of business enterprises: The construct, dimensionality, and measurement. *Management science*, 35(8), 942-962.
- Vivian, R., Barnes, A., Geer, R., ve Wood, D. (2014). The academic journey of university students on Facebook: an analysis of informal academic-related activity over a semester. *Research in Learning Technology*, 22.
- Voivonta, T., ve Avraamidou, L. (2018). Facebook: a potentially valuable educational tool?. *Educational Media International*, 55(1), 34-48.

- Von Krogh, G. (2012). How does social software change knowledge management? Toward a strategic research agenda. *The Journal of Strategic Information Systems*, 21(2), 154-164.
- Voorn, R. J., ve Kommers, P. A. (2013). Social media and higher education: introversion and collaborative learning from the student's perspective. *International journal of social media and interactive learning environments*, 1(1), 59-73.
- Waldeck, J. H., ve Dougherty, K. (2012). Collaborative communication technologies and learning in college courses: which are used, for what purposes, and to what ends?. *Learning, Media and Technology*, 37(4), 355-378.
- Wang, Z., Tchernev, J. M., ve Solloway, T. (2012). A dynamic longitudinal examination of social media use, needs, and gratifications among college students. *Computers in Human Behavior*, 28(5), 1829-1839.
- Wang, J. L., Jackson, L. A., Gaskin, J., ve Wang, H. Z. (2014). The effects of social networking site (SNS) use on college students' friendship and well-being. *Computers in Human Behavior*, 37, 229-236.
- We Are Social (2018), we-are-social-2018-trendleri-raporu-turkiye, <https://dijilopedi.com/2018-turkiye-internet-kullanim-ve-sosyal-medya-istatistikleri/> (Erişim tarihi 15.04.2019)
- Wejnert, B. (2002). Integrating models of diffusion of innovations: A conceptual framework. *Annual review of sociology*, 28(1), 297-326.
- Wellman, B., Boase, J., ve Chen, W. (2002). The networked nature of community: Online and offline. *It ve Society*, 1(1), 151-165.
- West, A., Lewis, J., ve Currie, P. (2009). Students' facebook 'Friends': Public and private spheres. *Journal of Youth Studies*, 12(6), 615-627.
- Whittaker, A. L., Howarth, G. S., ve Lymn, K. A. (2014). Evaluation of Facebook© to create an online learning community in an undergraduate animal science class. *Educational Media International*, 51(2), 135-145.
- Wilson, S., ve Gore, J. (2013). An attachment model of university connectedness. *The Journal of Experimental Education*, 81(2), 178-198.
- Winslett, G. (2014). What counts as educational video?: Working toward best practice alignment between video production approaches and outcomes. *Australasian Journal of Educational Technology*, 30(5).
- Wise, L. Z., Skues, J. ve Williams, B. (2011). Facebook in higher education promotes social but not academic engagement. In Changing demands, changing directions. Proceedings ascilite Hobart 2011. <http://www.ascilite.org.au/conferences/hobart11/downloads/papers/Wise-full.pdf>

- Wong-Kam, J.W.N.(2012).Creating a climate for innovation: reframing structure, culture,ve leadership practices. Unpublished doctoral dissertation.University of California.
- Wu, S. Y., Wang, S. T., Liu, F., Hu, D. C., ve Hwang, W. Y. (2012). The Influences of Social Self-Efficacy on Social Trust and Social Capital--A Case Study of Facebook. *Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET*, 11(2), 246-254.
- Yapıcı, İ. Ü., ve Hevedanlı, M. (2014). Educational use of social networks: Facebook case study. *European Journal of Research on Education*, 2(4), 16-21.
- Yates, L. (2004). *What does good education research look like?: Situating a field and its practices*. McGraw-Hill Education (UK).
- Yavuz Konokman, G., Yokuş, G., ve Yanpar Yelken, T. (2016). Yenilikçi materyal tasarlamının sınıf öğretmeni adaylarının yenilikçilik düzeylerine etkisi [The effect of designing innovative material on the elementary school pre-service teachers' innovativeness]. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 5(3), 857-878.
- Yen, Y. C. G., Dow, S. P., Gerber, E., ve Bailey, B. P. (2016, June). Social Network, Web Forum, or Task Market?: Comparing Different Crowd Genres for Design Feedback Exchange. In *Proceedings of the 2016 ACM Conference on Designing Interactive Systems* (pp. 773-784). ACM.
- Yenice, N., ve Yavaşoğlu, N. (2018). Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Bireysel Yenilikçilik Düzeyleri ile Bireysel Yaratıcılıkları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi.
- Young, A. L., ve Quan-Haase, A. (2009). Information revelation and internet privacy concerns on social network sites: A case study of Facebook. In *Proceedings of the 4th International Conference on Communities and Technologies* (pp. 265–274). New York: ACM.
- YÖK (2018) 2018-2019 eğitim-öğretim yılına ait istatistik raporu (<https://istatistik.yok.gov.tr/>)
- Zakarian, S. (2013). *Education and social media: an examination of facebook, twitter and youtube in k-12 education by* (Doctoral dissertation). Master of Arts in Mass Communication and Journalism in the College of Arts and Humanities California State University, Fresno
21. Yüzyıl Becerileri
- <https://k12.thoughtfullearning.com/FAQ/what-are-21st-century-skills> (Erişim tarihi 09.05.2018)

EKLER

EK-1

Bireysel Yenilikçilik Ölçeği

Sevgili Öğrenci,

Bu anket, sizlerin karşılaştığını yenilikleri benimseme ve Facebook'u eğitim amaçlı kullanma konusundaki tutumlarınızı belirleyebilmek amacıyla geliştirilmiştir. Anket kapsamındaki sorulara vereceğiniz samimi cevaplar size sunulan ve sunulması planlanan uzaktan eğitim hizmetlerinin geliştirilmesi açısından son derece önemlidir. Lütfen tüm soruları samimi düşüncelerinizle cevaplamaya çalışınız. Lütfen aşağıdaki her ifadenin yanındaki 1'den 5'e kadar olan rakamlardan **birini** yuvarlak içine alarak katılma düzeyinizi belirtiniz. Bu rakamlar şu anlama gelmektedir: Katkılarınız için şimdiden teşekkür ederiz.

1=Kesinlikle Katılmıyorum 2=Katılmıyorum 3=Kararsızım 4=Katılıyorum 5=Kesinlikle Katılıyorum

İFADELER	KATILMA DÜZEYİNİZ				
1 Yenilikleri takip ettiğim için arkadaşlarım sık sık benden bilgi ve öneri alırlar.	1	2	3	4	5
2 Yeni şeyleri denemekten hoşlanırım.	1	2	3	4	5
3 Bir şey yaparken, yeni yollar olup olmadığını araştırırım.	1	2	3	4	5
4 Yeni fikirleri kabul etme konusunda genellikle dikkatli davranırım.	1	2	3	4	5
5 Problemleri çözmek için genellikle yeni yöntemler bulurum.	1	2	3	4	5
6 Yeni bakış açıları ve yeni buluşlara şüphe ile bakarım.	1	2	3	4	5
7 Çevremdeki insanların kabul ettiğini görene kadar yeni fikirleri benimsemem.	1	2	3	4	5
8 Yenilikçilik konusunda insanları kolay etkileyen bir kişi olduğumu düşünürüm.	1	2	3	4	5
9 Düşünce ve davranışlarımın yaratıcı ve özgün olduğunu düşünürüm	1	2	3	4	5
10 Çevremdeki insanlar arasında yeniliği kabul eden en son kişi olduğumu düşünürüm.	1	2	3	4	5
11 Yaratıcı bir kişi olduğumu düşünüyorum	1	2	3	4	5
12 Yenilikler konusunda gruba liderlik etmekten hoşlanırım.	1	2	3	4	5
13 Çevremdeki insanların işine yaradığını görünceye kadar yenilikleri kabul etmede isteksiz davranırım.	1	2	3	4	5
14 Düşünce ve davranışlarımda orijinal olmayı heyecan verici bulurum.	1	2	3	4	5
15 Eski yaşam tarzının ve işleri eski yöntemlerle yapmanın en iyi yol olduğunu düşünürüm.	1	2	3	4	5
16 Problemlerle ve belirsizliklere karşı mücadele ederim.	1	2	3	4	5
17 Yenilikleri dikkate almadan önce diğer insanların o yeniliği kullandığını görmek isterim.	1	2	3	4	5
18 Yeni fikirlere açık biriyim.	1	2	3	4	5
19 Cevaplanmamış sorular beni çözüm bulmaya yöneltir.	1	2	3	4	5
20 Yeni fikirlere karşı şüpheli davranırım.	1	2	3	4	5

Soru 1: Lütfen aşağıda sizi daha iyi tanımamıza yardımcı olacak soruları cevaplayınız.

a. Cinsiyetiniz? ☐ Kadın ☐ Erkek

b. Yaşınız

☐ 17-22 ☐ 23-27 ☐ 28-32 ☐ 33-37 ☐ 38-42

c. İnternet kullanma durumunuz?

☐ Başlangıç ☐ Kötü ☐ Orta ☐ İyi ☐ Çok iyi

d. İnterneti ne sıklıkla kullanıyorsunuz?

☐ Her gün 5-6 saat ☐ Her gün 3-4 saat ☐ Her gün 1-2 saat ☐ İki günde bir ☐ Haftada birkaç saat

e. Facebook kullanma durumunuz?

☐ Başlangıç ☐ Kötü ☐ Orta ☐ İyi ☐ Çok iyi

f. Facebook'u ne sıklıkla kullanıyorsunuz?

☐ Her gün 5-6 saat ☐ Her gün 3-4 saat ☐ Her gün 1-2 saat ☐ İki günde bir ☐ Haftada birkaç saat

g. Hangisiyle yapılan eğitimin daha etkili olduğunu düşünüyorsunuz

☐ Yüzyüze ☐ Bilgisayar Destekli ☐ Tamamen Bilgisayar Üzerinden

Soru 2: Facebook öğrenme sürecinizi desteklemek için kullanmalı mıdır? Lütfen aşağıdaki tek seçeneği işaretleyiniz.

☐ Hayır. Gerek Yok.

☐ Olabilir ama yararından emin değilim

☐ Kesinlikle evet

Soru 3: Facebook öğrenme sürecinde kullanımı konusunda olumlu ya da olumsuz düşüncelerinizi aşağıya yazınız.

Facebook Eğitsel Kullanım Ölçeği

İFADELER	KATILMA DÜZEYİNİZ				
1 Sınıf arkadaşları arasında iletişim kurulmasına katkı sağlar.	1	2	3	4	5
2 Öğretmen-öğrenci arasında iletişim kurulmasına katkı sağlar	1	2	3	4	5
3 Sınıf içi tartışmaların yürütülmesi.	1	2	3	4	5
4 Ders materyallerinin ve kaynaklarının iletilmesi	1	2	3	4	5
5 Okul, sınıf ya da derslerle ilgili duyuruların yapılması	1	2	3	4	5
6 Ödevlerin ya da ders ile ilgili görevlerin verilmesi.	1	2	3	4	5
7 Ortak ilgi ve gereksinimler doğrultusunda akademik gruplar (topluluklar) oluşturulması	1	2	3	4	5
8 Derslerle ya da diğer eğitsel çalışmalarla ilgili bilgi paylaşımında bulunulması.	1	2	3	4	5
9 Grup çalışmalarının yürütülmesi.	1	2	3	4	5
10 Öğrenme için zengin kaynak ve materyale erişim.	1	2	3	4	5
11 Öğretim esnasında zengin çoklu ortam desteğinin sağlanması (video, animasyon, ses...)	1	2	3	4	5