



ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN SOSYAL AĞLARI KULLANIMLARINA YÖNELİK GENİŞ ÇAPLI BİR ARAŞTIRMA

Editör: Doç. Dr. Somayyeh RADMARD



**YÜKSEKÖĞRETİM ÇALIŞMALARI UYGULAMA VE ARAŞTIRMA
MERKEZİ (YUAM) & EĞİTİM FAKÜLTESİ**

**ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN SOSYAL AĞLARI
KULLANIMLARINA YÖNELİK GENİŞ ÇAPLI BİR ARAŞTIRMA**

İstanbul 2020

İstanbul Aydın Üniversitesi Yayınları

Bu kitabın tüm hakları İstanbul Aydın Üniversitesi'ne aittir.

YÜKSEKÖĞRETİM ÇALIŞMALARI UYGULAMA VE ARAŞTIRMA MERKEZİ (YUAM) & EĞİTİM FAKÜLTESİ

ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN SOSYAL AĞLARI KULLANIMLARINA YÖNELİK GENİŞ ÇAPLI BİR ARAŞTIRMA

AKADEMİK DENETLEME KURULU

Prof. Dr. Hamide ERTEPİNAR
Dr. Öğr. Üyesi Yılmaz SOYSAL

EDİTÖRLER

Doç. Dr. Somayyeh RADMARD

ARAŞTIRMACILAR

Doç. Dr. Somayyeh RADMARD
Dr. Öğr. Üyesi Yılmaz SOYSAL
Dr. Öğr. Üyesi Ali Yiğit KUTLUCA
Arş. Gör. Zeynep Türk

Kitap Tasarımı: İstanbul Aydın Üniversitesi Görsel Tasarım
Koordinatörlüğü

Basım Yılı: 2020

Baskı: I

E – ISBN: 978-625-7783-04-0

Copyright © İstanbul Aydın Üniversitesi bu yapıtın tüm hakları saklıdır. Yazılar ve görsel malzeme izin almadan tümüyle veya kısmen yayımlanamaz.

Başkandan

Günümüzde teknolojinin gelişmesi ile birlikte hızla büyüyen sosyal medya platformları, artık insanların büyük bir ihtiyacı haline gelmektedir. Sosyal medya kullanım alanlarının geniş kitlelere yayılmasıyla birlikte arkadaş edinme, bilgi paylaşma, sohbet etme gibi eylemler daha sanal olmaya başlamıştır. Sosyal medyanın bu düzeyde geliştiği günümüzde, bu teknolojilerin öğrenme-öğretme sürecine olan katkısını yok saymak mümkün değildir. Öğrenme-öğretme süreçlerinde kullanılan onlarca teknoloji de eğitime büyük katkı sağlamaktadır. Özellikle üniversitedeki öğrenme-öğretme ortamında sosyal medya platformları eğitim için önemli bir araç haline gelmiştir. Üniversitelerin öğrenme-öğretme süreçlerinde öğrenciler için sağladığı bilişim teknolojileri buna önemli bir örnektir. Bilişim teknolojileri aracılığıyla sosyal medya alanında materyal paylaşımı oldukça artmaktadır. Bununla birlikte, dünyanın farklı köşelerinden birçok öğrenci sosyal medyada yeni bir enternasyonal yaratmaktadır. Birbirleriyle bilgi paylaşımında bulunan öğrenciler kimi zaman ödevleri hakkında birbirlerine yardımcı olmakta, kimi zaman da bilgi paylaşımında bulunmaktadır. Öğrencilerin bilgilerini paylaşmaları anlamlı öğrenmelerine yardımcı olmakta ve öğrenciler arasındaki etkileşimi de arttırmaktadır. Dolayısıyla üniversitede sosyal medya ağlarının eğitsel amaçlarla etkin bir şekilde kullanılmasının çeşitli yönlerinin araştırılması oldukça önem arz etmektedir. Dolayısıyla bir üniversitenin dijital temelini betimlenmesine yönelik yapılan her çalışma ciddi bir entelektüel katkı ve değer olarak kabul edilmelidir. Bu kapsamda İstanbul Aydın Üniversitesi bünyesinde kurulan ve işlevselleşen Yükseköğretim Çalışmaları Uygulama ve Araştırma Merkezi (YUAM) yukarıda bahsi geçen görevi yerine getirmiştir ve bulguların tüm paydaşlarca benimsenmesi ve değerlendirilmesi oldukça önem arz etmektedir.

Doç. Dr. Mustafa AYDIN
İstanbul Aydın Üniversitesi
Mütevelli Heyet Başkanı

Rektörden

Günümüzde üniversiteler bilgi paylaşımını mekân ve zaman sınırlarından kurtaracak yeni bilgi teknolojileri kullanmaya ve hatta bunlara yenilerini eklemeye çalışmaktadırlar. Dijital dünyada üniversitelerin üzerine düşen sorumluluklar da genişlemektedir. Bu bağlamda üniversitelerin temel amaçlarından biri hem öğrencilerine hem de öğrencilerine dijital pedagojik bir yeterlilik kazandırabilmektir. İstanbul Aydın Üniversitesi'nde görev yapan Yükseköğretim Çalışmaları Uygulama ve Araştırma Merkezi (YUAM) üyelerinin gerçekleştirmiş olduğu çalışmalar, Türkiye yükseköğretiminin dijital çağın ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde geleceğe hazırlaması ve çeşitli değişen alanlardaki eksikliklerin kapatılması noktasında ciddi derecede yol gösterici araştırma faaliyetleridir. Bu araştırmanın özellikle eğitim fakülteleri adına çıktıları dikkatle değerlendirildiğinde, atılması elzem olan adımların gerekliliği bir kez daha somutlaştırılmıştır. Bu bağlamda araştırmacılara düşen görev, burada sunulan araştırmanın çıktılarını entelektüel bir lens olarak benimseyerek Türkiye yükseköğretimini yüceltmek adına büyük bir titizlikle gelecek çalışmaları gerçekleştirmeleri yönündedir. Çalışmaların hazırlanmasında emeği geçen akademisyenlerimize ve öğrencilerimize teşekkür ederim.

Prof. Dr. Yedigâr İZMİRLİ
İstanbul Aydın Üniversitesi Rektörü

İÇİNDEKİLER

Özet	7
Abstract	10
BÖLÜM I	13
GİRİŞ	13
Problem Durumu	13
Alt Problemler	16
Araştırmanın Amacı ve Önemi	16
Varsayım	17
Sınırlılıklar	17
Tanımlar	17
BÖLÜM II	18
KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	18
Dijital Çağında Yükseköğretim Anlayışı	18
Kuşak Kavramı	21
Nüfus Patlaması Kuşağı (1946-1964)	22
X kuşağı (1965-1976)	23
Y Kuşağı (1977-1994)	24
Dijital Yerliler/ Z Kuşağı (1994 ve sonrası)	25
Dijital Göçmenler	26
Sosyal Medya	27
Üniversite Öğrencilerin Sosyal Medyanın Kullanımları Amaçları	29
Sosyal Medyanın Politika ve Siyaset Amaçlı Kullanımı	29
Sosyal Medyanın Bilgi Edinme Amaçlı Kullanımı	30
Sosyal Medyanın Eğitim ve Araştırma Amaçlı Kullanımı	31
Sosyal Medyanın Eğlence Amaçlı Kullanımı	31

BÖLÜM III	33
YÖNTEM.....	33
Araştırma Yaklaşımı	33
Evren ve Örneklem	33
Veri Toplama Aracı.....	38
Veri Analizi Süreçleri	39
BÖLÜM IV	43
BULGULAR	43
SAKAÖ'nün Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmasına İlişkin Bulgular	43
BÖLÜM V	69
SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	69
KAYNAKLAR.....	76
ARAŞTIRMACILARIN ÖZGEÇMİŞLERİ	87
ARAŞTIRMA GRUBUNUN YÜKSEKÖĞRETİM ALANINDAKİ SEÇİLMİŞ YAYINLARI	90
EK 1. ETİK İZİN BELGELERİ	92
EK 2. ÖLÇEKLER ve İZİN BELGELERİ.....	93

Üniversite Öğrencilerinin Sosyal Ağları Kullanımlarına Yönelik Geniş Çaplı Bir Araştırma

Özet

Günümüz dijital dünyasında üniversiteler, bilgi paylaşımını mekân ve zaman sınırlarından kurtararak öğrencileri yeni bilgi arayışlarına, yeni yöntemlere ve yeni öğrenme ortamlarına yönlendirmektedirler. Diğer bir ifade biçimiyle, yeni iletişim teknolojilerinin gelişmesi ve sosyal medyanın yaygınlaşmasıyla birlikte eğitim sistemleri de önemli ölçüde ve köklü değişiklikler geçirmektedir. Özellikle içeriğini kullanıcısının oluşturduğu web 2.0 sistemi geleneksel medyanın tekellerini ortadan kaldırarak internet ortamını çok etkili bir yeni medya haline getirmiştir. Oluşan yeni katılımcı ortamda kullanıcıların önemli bir kısmını oluşturan üniversite öğrencileri, ders konuları ile ilgili düşüncelerini yazabilmekte, öneri ve eleştirilerini getirebilmektedir. Bu anlamda üniversitelerin temel amaçlarından biri hem öğretim üyelerine hem de öğrencilere dijital-pedagojik yeterlilikler kazandırabilmektir. Böylece, öğrenme-öğretme ortamlarında akademisyenler ve öğrenciler tarafından kullanılan teknolojik iletişim araçları da eğitim süreçlerine büyük katkı sağlayabilmektedir. Tüm bu durumlar göz önünde bulundurulduğunda çalışmanın önemi ve gerekçesi netleşmektedir.

Bu çalışmanın temel amacı üniversite öğrencilerinin sosyal medyayı kullanımlarını, bazı değişkenlere (öğrenim görülen fakülte türü, cinsiyet, yaş grupları, sosyal medyada bir günde geçirilen zaman ve akademik başarı düzeylerine) göre incelemektir. Araştırma, 2019-2020 akademik yılında, İstanbul'da bir vakıf üniversitesinde öğrenim gören 3283 öğrenci ile yürütülmüştür. Verilerin toplanmasında "Sosyal Medya Kullanım Amaçları Ölçeği" kullanılmıştır. Çeşitli değişkenler açısından ölçeklerden elde edilen puanlara ait yüzde ve frekanslar hesaplanmış, varyans analizleri için ise t-testi ve tek-yönlü ANOVA testi gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın genel sonuçlarına göre katılımcılar, sosyal medyayı dört farklı amaçla kullanmaktadırlar, bu amaçlar: *bilgi edinimi ve paylaşımı, eğlence, sosyal etkileşim ile iletişim ve problem çözmedir*. Öğrencilerin sosyal medyayı kullanım amaçlarının

"öğrenim görülen fakülte türü", "cinsiyet", "yaş grupları", "sosyal medyada bir günde geçirilen zaman" ve "akademik başarı düzeyleri" değişkenlerine göre istatistiki olarak anlamlı bir şekilde farklılaştığı gözlemlenmiştir. Öğrenim görülen fakülte türleri değiştikçe sosyal medyayı kullanım eğilimleri de değiştigi tespit edilmiştir. Örneğin, güzel sanatlar, mimarlık ve fen edebiyat fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin diğer fakültelerde öğrenim gören öğrencilere göre sosyal medya ağlarını daha çok bilgi paylaşımı amaçlı kullandıkları ortaya çıkmıştır. Eğlenme amaçlı kullanım boyutu ise iletişim ve eğitim fakültesinde en yüksek kullanım oranı olarak görülmekte, bu durumda üniversite öğrencilerinin sosyal medyayı aynı zamanda vakit geçirme, eğlenme, arkadaşlarla sohbet etme olarak algıladıkları anlama gelmektedir.

Sosyal iletişim ve sorun çözme amaçları hariç, katılımcıların diğer tüm sosyal medya kullanım amaçlarına yönelik tercihlerinin, cinsiyet değişkenine göre farklılaştığı gözlemlenmiştir. Sorun çözme amacı hariç, katılımcıların diğer tüm sosyal medya kullanım amaçlarına yönelik tercihlerinin, yaş gruplarına göre farklılaştığı gözlemlenmiştir. Örneğin, 22-24 yaş arasında olan katılımcıların diğerlerine göre sosyal medyayı daha çok bilgi paylaşımı, sorun çözme ve sosyal iletişim kurmak amacıyla kullandıkları gözlemlenmiştir. Bununla birlikte, sosyal medyada geçirilen zaman değiştikçe, kullanım amaçları da ciddi derecede değişkenlik göstermesi önemli bir bulgu olarak değerlendirilmektedir. Öğrencilerin akademik başarı düzeyleri arttıkça sosyal medyayı daha çok bilgi paylaşımı amacıyla kullanma eğiliminde oldukları görülmüştür. Bulgular doğrultusunda sosyal medya araçlarının, öğretme-öğrenme sürecinde kullanılabilirliği tartışılmış ve önerilere yer verilmiştir.

Bu bağlamda, sosyal medyayı daha çok bilgi edinmek ve paylaşmak amacıyla kullanan üniversite öğrencilerinin, sosyal medyada bir gün içinde 3-5 saat zaman harcadıkları ortaya çıkmıştır. Öte yandan, öğrenciler bir gün içinde 3-5 saat altında sosyal medya ortamında bulduklarında, söz konusu ortamların onların bilgiye ulaşma, bilgiyi oluşturma ve iletişim kurma becerilerini olumlu yönde etkilediği gözlemlenmiştir.

Araştırmanın bulgularında da görüldüğü üzere, öğrenci beklentilerinin çeşitlendiği günümüzde, üniversite öğrencilerinin milyonlarca bilgi kaynağı arasında, gereksinim duyduğu bilgiyi en hızlı biçimde nasıl elde edebileceğini bilme, bilgiyi sınıflandırabilme, eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirebilme gibi becerilerin kazandırılması önem kazanmaktadır. Bu bağlamda günümüz çağındaki üniversiteler sosyal medya ortamları aracılığıyla bu becerileri öğrencilere kazandırabilirler.

Anahtar Sözcükler: Sosyal medya, sosyal medya kullanımları, üniversite öğrencileri

A Large-Scale Research on the Use of Social Networks by University Students

Abstract

In today's digital world, universities free the sharing of information from space and time boundaries and guide learners to new knowledge seeking processes, new methodologies, and new learning environments. To put it differently, with the enhancement of new communication technologies and tools and the wide spread of the social media, education systems also undergo significant and radical changes. In particular, the web 2.0 system, the content of which is created by the users, has eliminated the monopolies of traditional media, and turned the internet environment into a very effective communicative tool. In the new participatory or interactive environment, university students, who make up a significant portion of the users, can write their thoughts on course subjects and bring their suggestions and criticisms. In this context, one of the main goals of the universities is to supply digital-pedagogical competencies to both faculty members and students. Thus, technological communication tools used by academicians and students in learning-teaching environments can also contribute greatly to educational processes. Considering all these situations, the importance and justification of the study becomes clear.

The main purpose of this study was to examine the purpose of university students' use of social media according to some variables (i.e., faculty type, gender, age groups, time spent in a day in social media and academic achievement levels). The research was conducted in 2019-2020 academic year with 3283 students employed at a foundation-supported university located in İstanbul. Social Media Usage Purposes Scale was administrated to collect the data. According to the general results of the research, the participants used social media for four different purposes: *"information acquisition and sharing"*; *"entertainment"*; *"social interaction and communication"* and *"problem solving"*. Furthermore, it was observed that the purposes of the students' use of social media differed statistically according to the variables of "faculty type", "gender", "age groups", "time spent in social media" and "academic achievement levels". It

was found that the tendency to use social media varied statistically as the type of the employed faculty changed. For example, it was revealed that students studying at the “fine arts”, “architecture” and “science and literature” faculties used social media networks for information sharing purposes compared to the students studying at other faculties. The recreational use dimension was found at the highest usage rate in “communication” and “education” faculties, in this case, it infers that university students perceived social media as a tool for spending time, having fun and chatting with friends.

Except for social communication and problem-solving purposes, it was observed that the preferences of the participants for all other social media usage purposes differed according to the gender variable. Except for the purpose of problem solving, it was found that the preferences of the participants for all other social media usage purposes differed statistically by the age groups. For example, it was observed that the participants between the ages of 22-24 use social media mostly for information sharing, problem solving and social communication compared to the other age groups. Furthermore, as an important finding, according to the research findings, the purposes of the social media using differed considerably based on the time spent on social media. It was revealed that as students’ academic achievement levels increase, they seemed to tend to use social media for more information sharing. In line with the findings, the use of social media tools in the teaching-learning process was discussed and several recommendations were offered.

In this context, it was revealed that university students who used social media to learn and share more information reported to spend 3-5 hours a day on social media. On the other hand, when students were in social media for less than 3-5 hours a day, it was observed that these environments positively affected their ability to access information, create information and communicate information. As it can be seen in the findings of the current study, in today’s world where students/learners expectations are diversified, it becomes important for university

participants to acquire competencies such as knowing how to obtain the information they need among millions of information sources in the fastest way, classifying the information, and evaluating the information with a critical perspective. In this context, today's universities should equip students with these skills through social media environments.

Keywords: Social media, usage purposes, university students

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumu, amacı, alt problemleri, araştırmanın önemi, varsayımları, sınırlılıkları ve tanımları sunulmuştur.

Problem Durumu

Dijital çağ olarak nitelendirdiğimiz günümüz dünyasında, öğrenme-öğretme süreçlerinde bulunan Z kuşağı olarak adlandırılan öğrencilerden bilgiyi pasif biçimde öğretmenden edinmeleri değil, aksine gerekli olan bilgiyi çağdaş iletişim teknolojileri aracılığıyla kaynağından edinmeleri ve bu bilgileri ihtiyaçlarına uygun olarak kullanabilmeleri beklenmektedir (Means ve Olson, 1995). Bunun için, bu öğrencilerin yetiştirilmesi sürecinde de bilgi ve iletişim teknolojilerinin pedagojik yaklaşımlarla temellendirilerek (Bülbül ve Çuhadar, 2011; Tan, 2010) yararlı biçimde kullanılması (Brooks-Young, 2002; Holland, 2000) beklenmektedir. Daha ötesi, eğitim yapılarının da bilgi ve bilişim teknolojileri ile ilgili bilgi ve becerilerin ilerlemesine olanak sağlayan oluşturmacı, sanal, harmanlanmış ve işbirlikçi öğrenme gibi daha çok öğrenci (beceri) merkezli yaklaşımları esas alarak öğrenme ihtiyaçlarına göre yeniden yapılandırması önem arz etmektedir (Johnson, Adams ve Cummins, 2012). Bu anlamda, öğrenme-öğretme süreçlerinde bilgi ve iletişim teknoloji uygulamaları kullanılmaya başlanmıştır (Veletsianos, 2010). Ancak, bu süreçlerde yer alan öğreticilerin yapılandırmacı, sanal, harmanlanmış ya da işbirlikçi öğrenme gibi öğrenci merkezli pedagojik yaklaşımları yeterli biçimde kullanamadıkları tespit edilmiştir (Prensky, 2001a; 2001b, 2009).

Zamanlarının çoğunu internet, bilgisayar ve cep telefonu gibi dijital medya araçlarını kullanarak geçirmekte olan öğrencilerin, gereksinim duydukları bilgileri edinebilmeleri ve yeniden yapılandırabilmeleri geleneksel öğretim yaklaşımları ile mümkün olamayacağı düşünülmektedir (Prensky, 2001a). Prensky (2001a; 2001b), bu öğrencilerden “dijital yerliler”

olarak bahsetmekte ve dijital yerli olan bu öğrencilere geleneksel öğretim yaklaşımları ile bilgi aktarmaya çalışan öğretmenleri de “dijital göçmenler” olarak adlandırmaktadır. Diğer bir ifadeyle, Prensky mevcut öğrenme-öğretme süreçlerini oluşturan dijital göçmenlerin sahip oldukları 20.yüzyılın bilgi ve becerileri ile kullandıkları öğretim yaklaşımlarının, dijital yerlileri oluşturan, özellikle 21. yy. üniversite öğrencilerinin, öğrenmelerini gerçekleştirmesi için yeterli düzeyde olmadığını belirtmektedir (Prensky, 2004). Bu bağlamda yapılan birçok çalışmaya göre, öğrenme-öğretme sürecine dâhil olan dijital yerlilerinin esasında öğretmenlerinden direkt olarak bir şey öğrenemediklerini, asıl öğrenmelerinin sosyal medyada geçirilen zamanda gerçekleştiğini belirtmiştir (Wallace, 2004; Bryce, 2004; Jerald, 2009; Finegold ve Notabartolo, 2010; Louis, 2012). Örneğin, Jerald (2009) tarafından gerçekleştirilen çalışmada öğrenme-öğretme süreçlerinde akademik bilgi ve becerilerin temel eğitim için gerekli, fakat yeterli düzeyde olmadığını ileri sürmüştür. Günümüz çağında üniversite öğrencilerin aktif, işbirlikli, rekabet odaklı çalışma ortamlarına uyum sağlayabilmesi için temel becerilere ile birlikte farklı bilgi ve becerilerle donatılması gereklidir.

Eğitim sistemleri, 21. yüzyıl öğrenme becerileri olarak tanımlanan bu kazanımları desteklemektedir. Her bireye bu becerileri geliştirebileceği uygun fırsatlar sunmaktadır. Sosyal ağların, öğrencilerin bilgiye hızlı bir şekilde ulaşmalarında etkili bir araç haline dönüşebildiği bu fırsatlara açık bir örnektir. Bu örnekte, öğrenciler, bilgilerin kendilerine öğretilmesi yerine, sosyal medya aracılığıyla bilgileri kendilerinin keşfetmesi ile öğrenmeyi, yani kendi kendine öğrenmeyi tercih etmektedirler (Tonta, 2009; Pedró 2006 a; Pedró 2006 b; Oblinger ve Oblinger, 2005). Daha doğrusu, dijital göçmenler, öğrencilerin bilgiye ulaşmaları için basılı kaynaklardan bilgiyi aktarırken, öte yandan dijital yerlilerin birçoğu, sosyal ağ üzerinde olmayan, direkt kitaplar ve kaynaklardan aktarılan bilgileri kullanmaktan çoktan vazgeçmiş olup (Cameron, 2005) sosyalleştiklerini düşündükleri sanal bağlam üzerinden bilgiye erişmeyi talep etmektedirler (Tonta, 2009).

Bu dijital yerliler, sosyal medya uygulamaları üzerinden, daha önce belirlenen konuları baştan sona okumak yerine rastgele bir konuyu okumayı ya da derslerine çalışmak yerine, oyunları tercih etmekte ve pek çok işi aynı anda yürütebildiklerine inanmaktadırlar (Rayport, 2009). Dolayısıyla, bilgisayarlar, ses ve video özellikleri olan cep telefonları, e-posta gibi dijital medya ve Facebook, MySpace gibi sosyal ağ siteleri dijital yerli olarak nitelendirilen kişilerin yaşamlarının önemli bir parçasıdır (Prensky, 2001a; 2001b, 2009). Bu kapsamda, dijital yerlilerin özellikle üniversitedeki öğrenme-öğretme süreçlerine katılım düzeylerinin artırılmasına yönelik sosyal medya araçlarının, bu süreçte etkin biçimde kullanılabilmesi konusunda çok fazla araştırma yapılmıştır (Johnson, 2009; Lei, 2009; Martin, 2011; Prensky, 2004). Ancak Prensky (2009) tarafından, dijital yerlilerin öğrenme-öğretme süreçlerine katılım düzeylerinin artırılması için, öğrenenlerin sahip oldukları bilişim teknolojisi becerilerinin yanında, karşı karşıya kaldıkları yeni bilgi ve durumları hızlı bir şekilde elde edebilen ve paylaşabilen üst düzey öğrenme becerilerine de sahip olmaları gerektiği ileri sürülmektedir. Diğer bir ifadeyle, öğrencilerden, dijital sosyal ağları etkin bir şekilde kullanarak sahip olmaları gereken üst düzey öğrenme becerilerini geliştirmeleri ve iletmeleri beklenmektedir. Bu becerilerin kazanılması için öğrenme-öğretme süreçlerinde sosyal ağların kullanım amaçları önem kazanmaktadır. Bununla birlikte, dijital bağlamda üniversitelerin üzerine düşen sorumluluklar da sürekli artmaktadır. Bu bağlamda üniversitelerin temel amaçlarından biri hem akademisyenlere hem de öğrencilere dijital-pedagojik yeterlilikler kazandırabilmektir. Sosyal medya kullanım alanlarının geniş kitlelere yayılmasıyla birlikte “arkadaş edinme”, “bilgi paylaşma”, “sohbet etme” gibi eylemler daha sanal olmaya başlamıştır. Sosyal medyanın bu düzeyde geliştiği günümüzde, bu platformların öğrenme-öğretme sürecine olan katkısı yok saymak mümkün değildir. Öğrenme-öğretme süreçlerinde kullanılan onlarca teknoloji de eğitime büyük katkı sağlamaktadır. Özellikle üniversitedeki öğrenme-öğretme ortamında sosyal medya platformları eğitim için önemli bir araç haline gelmiştir. Tüm bu durumlar göz

önünde bulundurulduğunda çalışmanın önemi ve gerekçesi netleşmektedir. Bu çalışmanın amacı, dijital yerliler olan üniversite öğrencilerinin, sosyal medyayı kullanımlarını, bazı değişkenlere (öğrenim görülen fakülte türü, cinsiyet, yaş grupları, sosyal medyada bir günde geçirilen zaman ve akademik başarı düzeylerine) göre incelemek, sonuçları değerlendirmek ve önerilerde bulunmaktır.

Alt Problemler

Araştırmanın ana amaç çerçevesindeki araştırmanın problemleri aşağıdaki gibi belirlenmiştir;

Araştırma sorusu-1 (AS-1): Üniversite öğrencileri sosyal medyayı hangi amaçlarla kullanmaktadırlar?

Araştırma sorusu-2 (AS-2): Araştırma sorusu-2 (AS-2): Üniversite öğrencilerinin sosyal medya kullanımları;

- a. Öğrenim görülen fakülte
- b. Cinsiyet
- c. Yaş grupları
- d. Sosyal medyada bir günde geçirilen süre
- e. Akademik başarı değişkenlerine istatistiksel olarak farklılık göstermekte midir?

Araştırmanın Amacı ve Önemi

İçinde bulunduğumuz dijital çağında, hızla değişen koşullara uyum sağlayabilecek ve bilgiye ulaşma ve paylaşabilme gibi üst düzey öğrenme becerilerine sahip olabilen bireylerin yetiştirilebilmesi için öğrenme-öğretme süreçlerinin özellikle yükseköğretimin de bu değişen koşullara ve yeniliklere uyum sağlaması gerekmektedir. Gelişen teknolojinin öğrenme-öğretme süreçlerine dâhil olması ile birlikte eğitim programları açısından daha önce var olmayan yeni süreçlerin ortaya çıkmasını sağlamıştır. Sosyal medya ortamında Y kuşağı olarak bilinen öğrencilerin birbirleriyle ya da öğretmenleri aralarında gerçekleşen etkileşimler ve paylaşımlar da bu yeni süreçlerin bir parçasıdır. Öğrenciler, öğrenme-öğretme süreçleri içerisinde sosyal medya aracılığıyla birbirleri ile etkileşimleri sonucunda öğrenciler gereksinim duydukları

bilgiye ulaşma, bilgiyi paylaşma hatta bilgiyi yeniden inşa edebilme gibi birçok üst düzey öğrenme becerileri edinebilmektedirler (Duek ve Tourn, 2016).

Ancak sosyal medya ortamlarında öğrenciler ne kadar da farklı şekil ve yollarla bilgi paylaşımında bulunsalar da sosyal medya uygulamaları eğitim süreçlerinde etkili ve verimli bir eğitsel araç olarak kullanılmamaktadır (Ornstein ve Hunkins, 2014; Balboni vd., 2015). Literatür incelendiğinde sosyal medyanın öğrenci üzerine etkilerinin araştırıldığı birçok çalışmanın (Roy ve Chakraborty, 2015; Shih, 2011; Suthiwartnarueput ve Wasanasomsithi, 2012; Tsai vd, 2015) bulunduğu görülmüş, ancak sosyal medyayı kullanım amaçlarını özellikle eğitsel açıdan nasıl kullanılması gerektiğine dair ele alan herhangi bir araştırmaya rastlanmamıştır. Yapılan bu çalışma, sosyal medya kullanım amaçları üzerinden elde ettikleri öğrenmelerin ortaya çıkarılması bakımından önem taşımaktadır.

Varsayım

- Araştırmaya katılan öğrencilerin nicel veri toplama araçlarına, araştırılan konuyla ilgili kendi durumlarını yansıtan gerçekçi ve samimi cevaplar verdikleri varsayılmıştır.

Sınırlılıklar

- Bu çalışma 2019–2020 eğitim öğretim yıllarında İstanbul İli Küçükçekmece ilçe sınırları kapsamında bulunan İstanbul Aydın Üniversitesinde öğrenim gören öğrenciler ile sınırlıdır.

Tanımlar

- **Sosyal Medya:** Sanal ortamlarda bilgi ve düşüncelerin oluşturulmasına ve paylaşılmasına izin veren ve bu paylaşımlar sonucunda diğer kişilerle sosyal etkileşimin gerçekleşmesini sağlayan teknolojik yeniliklerden birisidir (Roy ve Chakraborty, 2015; Tsai vd, 2015).

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE

Çalışmanın bu bölümünde bu çağın dijital yerlileri olarak bilinen üniversite öğrencilerinin dijital/sosyal medya araçlarını kullanma amaçlarını açıklamaya yönelik literatürde yer alan araştırmalar sunulmuştur. Dijital yerlilerin dijital medya araçlarını kullanımlarına ilişkin ilgili literatürde yer alan bakış açıları genel anlamda incelenmektedir. Bu bölümde öncelikle bakış açılarının temelinde gelen dijital medyanın eğitsel amaçlı kullanımına ilişkin açıklayıcı bilgiler yer verilmektedir. Dijital medya araçlarının kullanım amaçlarının incelenmesi sonrasında dijital medya ortamını oluşturan dijital yerlilere (üniversite öğrencileri), dijital göçmenlere (üniversite öğretim üyeleri) ve bu sosyal ortamlara ilişkin anlayışlara kapsamlı bir biçimde değinilmektedir.

Dijital Çağında Yükseköğretim Anlayışı

Sosyal medya araçlarının hiç durmadan ilerleyen, değişen ve dönüşen yapısı, toplumsal yapı ve toplumsal kurumları geri döndürülemez biçimde değiştirmek ve dönüştürmektedir. Bu kurumlar içinde en çok eğitim, özellikle yükseköğretim kurumları, öğretimsel süreçler, öğretim yaklaşımları değişmeye ve gelişmeye başlamıştır (Thiele, Mai ve Post, 2014). Özellikle Z kuşağı diye adlandırılan yeni neslin dijital/sosyal medya araçları ile yakın ilgisi düşünüldüğünde öğrencilerin öğrenme-öğretme faaliyetlerini dijital platformlara taşıması da giderek önem kazanmaktadır (Reddi, 1991). Bu bağlamda, sosyal medya araçlarının hem öğretme hem de öğrenme paradigmaları için dönüştürücü bir özelliğe sahip olduğu düşünülmektedir (Neufeld vd., 1983). Diğer bir ifadeyle, sosyal medya araçlarının özellikle wikis, blogs, sosyal ağlar, youtube, twitter, e-posta, cloud gibi çok yazarlı ve herkesin rahatlıkla katkıda bulunup kendi bilgisini paylaşabildiği çok-katılımcılı internet siteleri yükseköğretimin

geleceğine ilişkin yeni öğretimsel yaklaşımların gelişmesini zorunlu hale getirmiştir (Ediger, 2001).

Birçok yükseköğretim kurumu, eğitici-öğretici çevrim içi eğitimler tasarlamakta ve öğrencileri bu şekilde eğitmenin çabasına girişmiştir (Cuevas ve Kohle, 2014). Bu dijital temelli öğretimsel yaklaşımlar, öğrencileri öğretim programları seçiminden ölçme-değerlendirme aşamasına kadar öğrenme-öğretme süreçlerinde etkin bir biçimde katabilir ve herkese açık hale getirebilir (Duek ve Tourn, 2014). Fakat Bates (2014)'ün de belirttiği üzere bu süreçlerin nitelikli bir şekilde gerçekleşmesi sadece dijital temelli bir öğretim metodunun uygulanılmasına bağlı değil, öğrencilerin bağlamsal ilişki kurma, uygulama, tartışma gibi becerilerini geliştirecek zengin öğrenme koşulları sağlanabilmelidir. Dolayısıyla, dijital çağ diye adlandırılan bu çağda öğrenciler için gerekli olan yeni yeterlilikler ve beceriler kazandıracak öğrenme ortamları eğitim sistemlerinin odak noktasını oluşturmuştur (Lemke vd., 2007). Öğrencilerin sahip olması gereken bu üst düzeyde öğrenme becerileri arasında en başta sosyal medyayı üretken biçimde kullanabilme, problemlerinin çözümünde teknolojiyi kullanabilme yeteneği gelmektedir (Kapil ve Roy, 2014). Aslında, öğrencilerin sahip olması gereken bu yeni bilgi ve becerilerinin geliştirilmesi için eğitim ortamlarının öğretim paradigmasından öğrenim paradigmasına geçiş yapması söz konusudur (Brad, 1994; Elias ve Kress, 1994).

Öğretim paradigmasında öğrenme süreci, öğrencilerin ulaşmak istedikleri bilgiler, öğretmenleri tarafından transfer edilerek ve onların o bilgiyi pasif bir şekilde sadece ölçme-değerlendirme süreçlerinde tekrar hatırlamak üzere gerçekleşmektedir (Paul ve Elder, 2001). Ancak, günümüz çağında yeni teknoloji aracılığıyla her an yeni bilgilerin ortaya çıkması ve tüm dünyaya yayılması, bireylerin zihnini fazlasıyla aşan bir bilgi yığını oluşmaktadır (Flavell, 1979). Dolayısıyla, fazla bilgiye sahip olan bireyler değil, öğrenmeyi öğrenebilen, ihtiyacı olan bilgiye en kısa sürede ulaşabilen, ulaştığı bilgiyi çözümleyebilen, diğer bir ifadeyle bilgiyi nasıl kullanabileceğini bilen bireylerin yetiştirilmesi için eğitim faaliyetlerinde yer alan öğrenme

paradigmalarının yararlı biçimde kullanılması (Brad, 1994; Siegel, 1999) beklenmektedir. Böylece, günümüz eğitim süreçleri için, geçmiş toplumlarda olduğu gibi öğrencilerin belli saatlerde okula gittiği, salt bilgileri parça parça veya bir bütün olarak ezberlediği ve muhafaza ettiği hatta mezun olduktan sonra da ömür boyu okulda ezberledikleri bu bilgi parçalarını kullanabileceği bir süreçten söz etmek mümkün değildir (Brad, 1994).

Bu anlamda öğrenme paradigması, öğrencilerin ölçme-değerlendirme süreçlerinde kullanmak üzere ezberledikleri bilgiler yerine, işlevsel, bilgi tabanlı entelektüel çerçeveleri içermelidir (Barry ve Tagg, 1995). Dolayısıyla, öğrenme-öğretme süreçleri ve faaliyetleri öğrenci odaklı ve öğrenci tarafından kontrol edilmelidir. Diğer bir ifadeyle, öğrenciler bu süreçlerde öğreneceklerini, konuları nasıl öğreneceklerini ve öğrendikleri konuları nasıl değerlendirebileceklerini ile ilgili seçim yapma özgürlüğüne sahiptirler. Öğrenci odaklı bir öğrenim sürecinde öğrencilerden kendi öğrenme faaliyetlerinden sorumlu olmaları beklenmektedir. Thiele, Mai ve Post (2014)' ün de belirttiği gibi dijital temelli öğrenme faaliyetlerini, daha etkin ve öğrenci (beceri) odaklı hale getirilerek öğrenme deneyimleri zenginleştirilmelidir.

Yukarıda da tartışıldığı üzere eski kuşaklar ile günümüz çağdaş nesilleri arasında bilgiye erişmek ve üretmek gibi konularda farklılıklar yaşanmaktadır. Özellikle 1980 ve sonrası yıllarda dijital iletişim araçların bireylerin hayatına girmesi ve yoğun kullanımı sonrası ortaya çıkan bu kuşağın öğrenme hayatında medya kullanımı anlamında karmaşık bir tercih yapısına sahip olduğu gözlenmektedir (Vercic ve Vercic, 2013). Bu nedenle bu çalışmada, aynı zamanda kuşakların karakteristik özelliklerinin incelenmesi amaçlanmaktadır. Böylece, bu araştırmanın kapsamında dahil edilen Z kuşağı ile diğer kuşakların öğrenme tarzları açısından aralarında farklılık olup olmadığını, öğrenme süreçlerinde dijital iletişim araçlarından ne derecede yararlandıklarının da tespit edilmesi amaçlanmıştır.

Kuşak Kavramı

Kuşak kavramı, geçmişten günümüze kadar süregelen zaman içerisinde tarih, sosyoloji, psikoloji gibi birçok bilim dalında araştırma konusu olmuştur. İlk sistematik ve bilimsel araştırmaların daha çok biyolojik temeller çerçevesinde gerçekleşmiştir. Gerçekleştirilen çalışmalar bağlamında kuşa olgusu, anne-babalar ile çocuklarının doğumları arasındaki zaman aralığı olarak açıklanmıştır. Söz konusu zaman aralığı yaklaşık 20-30 yıllık bir süreye denk gelmektedir (Cennamo, 2005; Lyons, 2003). Ancak günümüz bilgi toplumları yeni teknolojiden, sosyo ekonomik koşullardan ve farklılaşan toplumsal değerlerden hızla etkilendiğinden, 20-30 yıllık zaman dilimi dahi kuşakların karakteristik özelliklerini muhafaza etmeleri için uzun bir zaman dilimi gerekmektedir (McCrindle ve Wolfinger, 2010a). Diğer bir ifade biçimiyle, kuşakların doğdukları döneme göre yapılan sınıflandırma yeterli olmadığı, bunun yanı sıra kuşakların meydana getirdiği toplumsal değerlerin de kuşak sınıflandırmasında önem arz ettiği düşünülmektedir (Zemke, Raines, Filipczak, 2000). Bu nedenle, kuşaklardan yalnızca belli bir zaman diliminde doğmuş kişiler topluluğundan bahsetmekten ziyade ortak paylaşımları olan topluluklar olarak söz etmek önem arz etmektedir (Marcus, 2014). Bu çerçevede odağında yapılan araştırmalar incelendiğinde bireylerin belli bir sınıflandırmaya tabi olmaktan ziyade bir takım sosyolojik ölçütler ile birlikte bu tarih aralığında doğmuş olan kişilerin davranış ve eylemleri hakkında ayrıntılı çıkarımlar yapılmasının amaçlandığı gözlemlenmektedir (D'Amato ve Herzfeldt, 2008; Edmunds ve Turner, 2005).

Kuşak olgusu sosyolojik irdelemelerden farklı olarak psikolojik bir perspektifte de ele alınan bir konu olmuştur. Psikolojik bir yaklaşımda zaman diliminde her yaşta bireyler olmakla birlikte, gelişim alanları birbirine yakın olan kişilerin bir takım ortak inanç, değer ve davranışları paylaştıkları söz konusudur (Schuman ve Scott, 1989). Diğer bir ifade biçimiyle, kuşaklar arası ayrımlıklar, bireyin erken gelişim dönemini sırasında sosyal çevresindeki etkenlerin bir sonucu olarak ortaya çıkmaktadır (Macky, Gardner ve Forsyth, 2008). Daha

doğrusu, erken gelişim döneminde bireyin karşı karşıya kaldığı ekonomik dalgalanmalar, savaşlar, politik değişimler, teknolojik gelişmeler ve sosyal farklılaşmalar gibi dış etkenler bireylerin ortak bir değer sistemi yaratmalarına katkıda bulunmakta ve bir kuşağı diğer kuşaklardan farklı kılmaktadır (Twenge,2010).

Bu bilgiler doğrultusunda kuşak olgusu Türk Dil Kurumu sözlüğünde belli bir zaman periyodu içinde doğmuş, aynı çağın şartlarını, birbirine benzer problemler ve sıkıntıları yaşamış, benzer sorumluluklarla yükümlü olmuş insanlar topluluğu olarak tanımlanmaktadır (<http://www.tdkterim.gov.tr>). Strauss ve Howe (1991) “Kuşaklar” (Generations) isimli yayınladığı kitabında her kuşağın kendine mahsus vasıfları, öznel değer yargıları, düşünceleri, güçlü ve zayıf yönleri sahip olduğu, değişen kuşaklarla bu vasıfların farklılık gösterdiğini iddia etmektedir. (Titizian, 2014). Bu kuşaklar ayrımı belirli tarihsel konjonktür içerisindeki (20-30 yıllık bir zaman dilimi) farklılaşmalar dikkate alınmış ve çağın genel özelliklerine göre ise bu kuşaklar çeşitli isimlerle kategorileştirilmiştir (Pilcher, 1994). Geçmişten bugüne kuşaklar Bebek Patlaması (1946-1964), X Kuşağı (1965-1976) Y Kuşağı (1977-1994) Z Kuşağı (1994 ve sonrası) gibi beş farklı grup altında sınıflandırılmıştır (Williams ve Page, 2011).

Nüfus Patlaması Kuşağı (1946-1964)

İkinci Dünya Savaşı yıllarına ve hemen sonrasına denk gelen nüfus patlaması kuşağı savaş sonrası hızlı bir şekilde doğum oranlarının artması nedeniyle bu adı almıştır. Bu dönemde büyük savaşlar sonrası kaybedilen nüfusun geri kazanılması ile birlikte savaş yıllarında ertelenmek durumunda kalan çocuk sahibi olmanın yeniden gündeme gelmesi doğum oranlarının hızlı bir şekilde artmasına neden olmuştur (Lynos, 2003). Diğer bir ifade biçimiyle daha uygun refah koşullarının egemen olduğu bir dönemde savaşlardan sonra nüfusun geri kazanılmasını sağlamak amacıyla doğum oranlarında yaşanan artış nedeniyle kuşak bu isimi almıştır (Demirkaya, Akdemir, Karaman ve Atan., 2015). Esasında yeni doğan bireylerin

artması ile kuşak üyelerinin toplumu yeniden biçimlendiren kuşak olarak da isimlendirilmesine neden olmuştur (Levickatite, 2010).

İyimser koşulların yükselişe geçtiği bu dönemde toplumların gerek politik değişimleri gerekse ekonomik dalgalanmaları nüfus patlaması kuşağının düşünme biçimini etkilemiştir. Gelişme, refah koşullarına erişme arzusu yaşayan bu kuşak böylece eğlenme ve harcama yapma eğilimli bir topluluk olmuştur (Kupperschmidt, 2000). Bu dönemde ortaya çıkan iş olanakları, nitelikli eğitim koşulları gibi fırsat çeşitliliği nüfus patlaması kuşağının geleceğe dair iyimserlik duygusunu beraberinde getirmiştir. Bu kuşak, gelecek kaygısı gütmeyerek daha çok kendilerine odaklanan ve kişisel iyi olma durumlarıyla ilgilenen bireyler olmalarına sebep olmuştur (Smith ve Clurman, 1997; Haeberle vd. , 2009; Smola ve Sutton, 2002). Bununla birlikte, yüz yüze (geleneksel) iletişim kurmak bu kuşağın (Reynolds vd., 2006) temel özelliğidir (Elsdon ve Lyer, 1999).

X kuşağı (1965-1976)

1965- 1976 yılları arası dünyaya gelen bu kuşağının temel güdüsünün, yaşamlarını sürdürmek için yoğun çalışmak anlayışına sahip oldukları iddia edilmektedir. X kuşağı, önceki kuşak gibi savaşı bizzat deneyimlememiş, ancak savaşı bir tehdit unsuru olarak algılamış, değişen toplumların yansımaları olarak ekonomik sorunlarla mücadele etmek zorunda kalmış bir kuşak olmuştur (Şenbir, 2014). Sosyo-ekonomik karmaşanın neden olduğu maddi ve toplumsal güvensizlikleri tecrübe etmeleri nedeniyle kuşakta çalıştığı örgütün çıkarları kişinin kendi çıkarlarına göre daha geri planda yer almıştır (Twenge, 2010). Örgütte statü ve otoriteyi sorgulamak, iş ve yaşam arasında bir denge kurmak, esnek çalışma biçimlerini tercih etmek, iş ortamında otonomi ve karar verme özgürlüğü, örgütün değişen iş yapış biçimlerine ayak uydurma çabalarına ve kabiliyetine sahip olmak bu kuşağın en temel özellikleridir (Smola ve Sutton, 2002; Reynolds vd., 2006). X kuşağı, iş yerinde statü ve para gibi kazanımlardan

(yatırımlar) ziyade bağımsız çalışma için gerekli olan özerklik ve bağımsızlık gibi maddi olmayan sosyal özendiricilerle motive olmaktadır (Lancaster ve Stillman, 2005; Twenge, 2010; Crumpacker ve Crumpacker, 2007; Martin, 2005). Teknolojik iletişim araçları bu dönemde hızla gelişmiştir. Ancak bu kuşağın bilgisayar kullanan ilk kuşak olmalarına rağmen sonraki kuşaklara kıyasla teknoloji kullanabilme konusunda yetişememişlerdir (Davis, 2016). Dolayısıyla öğrenme süreçlerinde daha çok geleneksel paradigmaların yer aldığı bir yapıya sahip oldukları söylenebilir.

Y Kuşağı (1977-1994)

Günümüz dünya nüfusu içerisinde Y kuşağı en kalabalık kuşak olduğu bilinmektedir (Bolton, 2013). Ancak tam olarak hangi yılların bu kuşağın özelliklerini yansıttığı konusu halen tartışılmaktadır. 1977-1994 yılları arasında (Hacker, 2008; Tolbize, 2008; Kyles, 2005; Arsenault, 2004) doğan bu kuşak için ele avuca sığmaz deyimi kullanılmaktadır (Kuran, 2012). Türkiye’de kuşaklar konusu üzerine birçok çalışma yapan Kuran (2013) 1980- 1999 yılları arasında doğan çocukları Y kuşağı olarak nitelendirmektedir. Bu kuşağın en temel özellikleri bir önceki kuşakların aksine teknoloji ve bilgisayara olan yatkınlıklarıdır (Behrstock-Sherratt ve Cogshall, 2010). Teknoloji kullanımına yatkın olan bu kuşak iş ortamında otoriteyi ve statüyü sorgulayan, önceki kuşaklar gibi uzun saatler boyunca yoğun çalışmayı talep etmeyen (Crumpacker ve Crumpacker, 2007; Twenge vd., 2010; Chester, 2003) kuşak olarak bilinmektedir. Bu kuşağı temsil eden kişiler iş ortamlarında kariyer ve mesleki gelişimlerini ilerletme eğilimindedirler (Westerman ve Yamamura, 2007). Kendi mesleki kariyerlerini ve bireysel ihtiyaçlarını örgütün üstünde tutan bu kuşak sıklıkla iş değiştirmeye hevesli olarak belirtilmiştir (Cogin, 2011; Özer, 2012; Etlican, 2012; Guillot-Soulez ve Soulez, 2014). Daha önceki kuşakların aksine örgütün yönetim süreçlerinde (Cogin, 2011) girişimcilik vasıfları ile bilinmektedirler. Bu kuşak için girişimcilik iddialarının aksine girişimci olmadıkları yönünde de farklı görüşler öne sürülmektedir (Tobak, 2011; Schawbel, 2013; Guillot-Soulez ve Soulez,

2014). Örneğin, Lim (2012) tarafından yapılan bir çalışmada Birleşik Arap Emirlikleri'nde beklenenin tam tersine ekonomik refahın, gençleri daha girişimci olmaya itmediği görülmüştür. Bu ülkede Y kuşağına mensup kişiler için yüksek maaşlı memurluk kariyeri, ömür boyu yenileme sigortası ve garantisi, kazanma gibi rahatlatıcı koşullar girişimcilik ruhunun geri planda kalmasına neden olduğu belirtilmiştir (Lim, 2012). Bununla birlikte, aynı iş ortamında diğer kuşakların bulunması, her kuşağın farklı değer yargılarına, farklı kişilik özelliklerine ve farklı düşünme yetilerine sahip olmaları örgütte birtakım çatışmaların ortaya çıkmasına sebep olabilmektedir (Lester vd., 2012).

Dijital Yerliler/ Z Kuşağı (1994 ve sonrası)

Z kuşağına (dijital yerliler) mensup olan teknoloji çağı çocukları olarak da bilinmektedirler. Çağın teknolojik olanaklarına sahip olan Z kuşağı teknolojik iletişim ve ulaşım olanaklarıyla birlikte daha kolay bilgi paylaşımında bulunabilmektedirler. Bu kuşak diğer kuşaklara göre en yüksek el, göz, kulak gibi motor beceri senkronizasyonuna sahiplerdir (Mengi, 2019). Zamanlarının çoğunu teknolojik araçlar kullanarak sosyal medya ortamlarında geçiren bu kuşak farklı araştırmacılar tarafından; milenyum (2000 yılı ve sonrası) öğrencileri (millennials), Z kuşağı (Z generation) internet kuşağı (Net Generation), oyun kuşağı (the gamer generation), yeni kuşak (next generation, n-generation), siber çocuklar (cyber kids), zaplayan insan (homo zappiens), çekirge zihin (grasshopper mind), dijital yerli (digital natives)" (Prensky, 2001; Pedro, 2006a; McCrindle, 2006; Oblinger ve Oblinger, 2005a) gibi farklı ama benzer kavramlarla nitelendirilmektedirler. Prensky (2001) yeni teknolojilerle büyüyen bu kuşak için bahsi geçen kavramlar arasında en uygun isimlendirmenin dijital yerliler olgusu olduğunu düşünmektedir. Diğer bir ifadeyle, Z kuşağı dijital iletişim araçlarını (dijital dil) kendi ana dilleri gibi konuşabildiklerinden dolayı dijital yerliler olarak bilinmektedirler. Teknolojik araçları yaşamlarının merkezine alan dijital yerliler teknoloji kullanımının gündelik yaşam pratiklerinden biri olduğunu düşünmektedirler. Dijital çağda dünyaya mensup olan bu kuşak

kendilerine has dilleri ile gündelik işlerini/öğrenimlerini teknoloji ortamları üzerinden gerçekleştirebilen 21. yy'in çocukları olduğu söylenebilir. Diğer bir deyişle, dijital yerliler teknolojik ortamları esasında öğrenme faaliyetleri (ör., eğitim konuları üzerine tartışmak, ödevleri hakkında diğer arkadaşları ile müzakere etmek) için kullanmaktadırlar (Lei, 2009). Ancak, Z kuşağı (dijital yerliler) her ne kadar da dijital alanları öğrenmeleri için kullansalar da, dijital göçmenler (öğretmenler) onlardan farklı olarak düşünmekte ve bilgiyi aktarma süreçlerini de tamamen farklı bir biçimde gerçekleştirmektedirler (Prensky, 2001). Z kuşağı teknoloji odaklı bir çağda doğan, doğdukları itibariyle sanal ortam ile içi içedirler ve bu süreçler onlar tarafından doğal olarak karşılanmaktadır. Dolayısıyla, z kuşağı (dijital yerliler) ile dijital göçmenler arasındaki fark dijital ortamları kullanma algısına dayanmaktadır. Ancak, Fritsch (2010) dijital yerli kavramının tanımında bu ayrım yapılırken sadece kültürel faktörlerle sınırlandırılmaların belirleyici olmadığını, yaş faktörünün daha belirleyici bir etken olduğunu ileri sürmektedir.

Dijital Göçmenler

Dijital çağı öncesi doğan, teknolojik iletişim ve ulaşım araçlarıyla ergenlik dönemi sonrasında tanışmış olan kişiler için dijital göçmenler tabiri kullanılmaktadır. Diğer bir ifadeyle, dijital göçmenler yirmili yaş ve daha sonrasında teknolojik iletişim araçlarını kullanan ve bu araçları kullanmakta güçlük çeken veya uyum problemleri ile karşılaşabilen, dijital yerlilere kıyasla sosyal medya alanlarda daha sınırlı bulunan bireyler olarak tanımlanmaktadırlar (Prensky, 2001). Daha doğrusu, dijital göçmenler yeni teknolojileri ortamlara uyum sağlamaya çalışan ve kendilerini teknolojinin ilerlemesi ile birlikte yeni bir süreç içerisinde bulan bir nesilden oluşmaktadırlar (Bilgiç, Duman ve Seferoğlu, 2011). Ancak, dijital göçmenler her ne kadar da bu ortamlara uyum sağlamaya çalışsalar da dijital medya araçlarını etkin bir biçimde kullanmak için temel bilgi, becerilere sahip değillerdir.

Dijital çağın mensupları olan dijital yerlilerin yetiştirme görevini üstlenen öğretmenler, sanal ortamlarda bilgi, beceri gereksinimlerini tanımlamayabilmeleri, öğrencilerin gerekli bilgiye nasıl ulaşabileceklerini, ulaştıkları bilgi nasıl değerlendirebilecekleri, özellikle dijital ortamlarda etik ve ahlaki değerleri nasıl göz önünde bulundurmaları gerektiğini bilmeleri beklenmektedir (Adıgüzel, 2005). Böylece, sosyal medya ağlarının öğrenme ortamlarında kullanılmasıyla birlikte öğrencilerle öğretmenler arasındaki geleneksel ilişkiler yeniden biçimlenmiştir. Öğretmenlerin rolleri, “her şeyi bilen ve anlatan”dan çıkarak, “yol gösteren” olarak değişmektedir (Akkoyunlu ve Kurbanoglu, 2003). Tüm bu gelişmeler, öğrencilerin olduğu kadar onları yönlendirecek olan öğretmenlerin de söz konusu becerilere sahip olması gereğini ortaya çıkarmaktadır. Diğer bir ifadeyle, dijital teknoloji kullanım becerilerine sahip olmayan öğretmenlerin dijital öğrenme becerilerine sahip olabilen öğrencileri yetiştirmeleri oldukça zordur.

Sosyal Medya

Son zamanlarda dijital çağda gelişen internet tabanlı teknolojiler, ortaya çıkan çevrimiçi sosyal ağlar aracılığıyla bireylerinin birbirleriyle kolay bir şekilde iletişim kurmalarına olanak sağlamaktadır. Sanal ortamda sosyal ilişkilerini geliştirmeleri, çeşitli deneyimler ve tecrübeler kazanmalarına fırsatlar sunmaktadır (Ekinci ve Kıyıcı, 2012). Diğer bir ifadeyle bahsi geçen sosyal ağlar, sanal ortamlarda bireylerin bilgi ve düşüncelerini oluşturmasına ve diğer insanlara paylaşarak bu platformlarda sosyal yaşamlarında izin vermektedir (Roy ve Chakraborty, 2015). Daha doğrusu, bu platformlar bireyler arasında özgür bir şekilde duygu ve düşüncelerini paylaşabilecekleri bir ortam sağlayarak gerçek dünyayı sanal ortamlara taşımaktadırlar (Akıncı Vural ve Bat, 2010). Bununla birlikte, günümüz dijital dünyasında kişiler gündelik pratiklerini yerine getirirken bile sosyal medya ortamlarında bulunma imkânına sahiptirler (Tektaş, 2014).

Özellikle, kişilerin kendilerine özgü bir alan yaratabilecekleri, diğer arkadaşları ile birlikte sosyal faaliyetlerde bulunabilecekler için sosyal medya ortamları günlük yaşamlarının önemli bir parçası haline gelmektedir (Düvenci, 2012).

Sosyal medya ortamları son zamanlarda ticari, eğitsel amaçlar için de kullanılmaktadır. Sosyal ağların sahip oldukları bu özellikleri sayesinde çok fazla sayıda kullanıcıya hitap etmektedir (Gülbahar, Kalelioğlu ve Madran, 2010). Diğer bir deyişle, sosyal ağlar, sadece aile fertleri ve arkadaşlardan oluşmamakta, bununla birlikte ticari faaliyetler içerisinde bulunan kişiler, öğrenme-öğretme süreçlerinde bulunan öğretmenler, akademik personeli de sosyal medya ortamlarında kendilerine yer bulmaktadır (Çam ve İşman, 2013). Bu bağlamında Türkiye’de geç nüfusunun özellikle üniversite öğrencilerinin yaklaşık %75’ i sosyal medya ortamında aktif olarak yer almaktadır (Küçükali, 2016). Üniversite öğrencileri bu ortamlardaki faaliyetleri genel olarak eğlence, arkadaşlık kurmak içindir (Çam ve İşman, 2013; Küçükali, 2016). Bununla birlikte, öğrenciler sosyal medya ortamlarında geçirdikleri süre zarfında arkadaşlarıyla dersle ilgili içerikler (görseller, kelimeler, videolar veya ses dosyaları) paylaşmaktadırlar (Morkoç ve Erdönmez, 2014). Yukardaki tartışmalarda da görüldüğü üzere, esasında üniversite öğrencileri sosyal yaşantılarının büyük bir çoğunluğunu sanal ortamlara taşıdıkları görülmektedir. Açıklamak gerekirse, sosyal medya ortamları üniversite öğrencileri için sosyalleşme faaliyetlerinin gerçekleşmesine imkân tanıyan önemli bir toplumsal/kültürel etkileşim alanıdır (Özer, 2012). Üniversite öğrencileri sanal ortamlarda inşa ettikleri kimlikler ile arkadaşlıklar edinmekte, belli gruplara dahil olarak grup üyeleri ile etkileşime geçebilmekte, kendilerine özgü paylaşımlarda bulunabilmektedirler (Utku, 2015). Esasında her bir sosyal medya kullanıcısının bir içerik üreticisi olduğu düşünülmektedir. Kullanıcılar sosyal medya ortamlarında önemli buldukları bilgileri paylaşabilmekle birlikte sahip oldukları algıyı da ifade edebilmektedirler (Utku, 2015).

Üniversite Öğrencilerin Sosyal Medyanın Kullanım Amaçları

Uluslararası bağlamda sosyal medya ile ilgili literatür incelendiğinde hem sosyal medya kullanıcılarını sınıflandıran hem de sosyal medyanın kullanım amaçlarını ve özelliklerini inceleyen pek çok çalışma olduğu görülmektedir (Morkoç ve Erdönmez, 2014; Roy ve Chakraborty, 2015). Ulusal düzeyde ise sosyal medyanın kimler tarafından, ne sıklıkla ve hangi amaçlarla kullanıldığını araştıran yeterince çalışma olmadığının tespit edilmektedir (Özgen, 2012; Küçükali, 2016). Bu bağlamda yapılan araştırmalarda sosyal medya kullanıcılarının özellikle üniversite öğrencilerin sosyal ağlardan ihtiyaç duydukları bilgilere kolayca erişebildikleri gözlemlenmektedir. Bu kullanıcılar sosyal medya ortamlarında hiç tanımadıkları kişilerle bir araya gelmeyi doğal bir durum olarak algılamaktadırlar. Bununla birlikte, çevrim içi ortamlar üzerinden bilgi ve birikimlerini birbirleriyle paylaşma konusunda önceki nesillere göre daha yatkın oldukları görülmektedir. Bu grubun üyeleri bilgiye hızlı erişmek, metin yerine grafikleri okumayı tercih etmek, bir makalenin tümünü okumak yerine rastgele okumayı tercih etmek, bilimsel araştırmalar yapmak yerine oyun oynamayı tercih etmek, aynı anda birçok işi yapmak isteği, keşfe ederek öğrenmek gibi özelliklere sahiplerdir (Bilgiç, Duman ve Seferoğlu, 2011). Bilgiye ulaşma noktasında hız, görsellik ve eğlencenin önem arz ettiği düşünülmektedir. Diğer bir ifadeyle, ihtiyaç duyulan bilgiye erişme konusunda kullanıcılar hızla bilgiye ulaşabileceği, görsel unsurların olduğu, eğlence barındıran içerikleri tercih ettikleri gözlemlenmektedir.

Sosyal Medyanın Politika ve Siyaset Amaçlı Kullanımı

Sosyal medya ortamları diğer alanlarda olduğu gibi politika ve siyaset alanda da önemli rol oynamaktadır. Sosyal medya ortamları bireyler için siyaset yapma, siyasi ve politik konuları takip etme, siyasi konularda görüş bildirme, görüş bildirdikleri konular hakkında geri dönüşler alma işlevine sahiptir. Diğer bir deyişle, sosyal medya ortamları toplumun bireyleri için tartışma alanları yaratması açısından kayda değer bir kullanım ortamı olarak düşünülmektedir.

Siyasi ve politik amaçlar için kişilerin sosyal medya ortamlarını gerek gerçek kimlikleri ile gerekse anonim kimlikler ile kullanmaları seçim dönemlerinde siyaset yapıcılar tarafından etkili bir propaganda aracı olarak kullanılmasına yol açmaktadır. Ancak sosyal medya ortamlarının siyasi ve politik amaçlar için kullanılması önemli sorunları da beraberinde getirmiştir. Kullanıcıların sosyal medyayı politik ve siyasi amaçla kullandıklarında esasında özgür konuşmaları veya tartışmaları değil, belli bir grubun çıkarlarına hizmet etmeleri söz konusudur (Gayo-Avello, 2015). Diğer bir deyişle, sosyal medya ortamlarının siyasi bir araç olarak kullanılması siyaset yapıcılarının kısa süre içinde geniş kitleye hitap edebilmelerine olanak sağlayabileceği anlamına gelmektedir (Çıldan vd., 2012; Abbott, 2012). Siyaset yapıcılarının sosyal medya ortamlarını politik amaçlarla kullandıkları herkes tarafından bilinen bir gerçektir. Ancak, bu araştırmanın kapsamı üniversite öğrencileri ile kısıtlanmasından dolayı bu konuda daha derinlemesine bir analize gereksinim duyulmamıştır.

Sosyal Medyanın Bilgi Edinme Amaçlı Kullanımı

Ulusal ve uluslararası bağlamda sosyal medyanın bilgi edinme amacı ile kullanılması konusunda ilgili literatür incelendiğinde pek çok çalışma olduğu görülmektedir. Bu çalışmalar, sosyal medyanın bilgi edinme sürecinde önemli bir araç olduğunu ortaya koymuştur. Yapılan çalışmalar sosyal medyanın toplumsal alanda etkinliği artırmak için bu platformun dinamiklerini iyi analiz etmek gerektiğini göstermektedir (Kamiloğlu ve Yurttaş, 2014). Ancak sosyal medya ortamlarına erişimi olan herkesin bilgi sağlayıcı olma konusunda engellerle karşı karşıya kaldıkları söz konusudur. Sosyal medya ortamlarının bilgi sağlama konusundaki bariyerlerin başında bilgi kalitesinin ve bilgi kaynağının geçerliği ve güvenilirliğindeki yoksunluğudur (Mansour, 2016). Bununla birlikte, sosyal medya araçlarının örgütler ve kurumlar tarafından iletişim aracı olarak kullanılması sosyal medya ortamlarının bilgi sağlama konusundaki gücünü göstermesi açısından önemlidir. Sosyal medya aracılığıyla kişiler, devlet kurumlarının bürokratik süreçlere dahil olmadan iletişim kurabilmektedirler. Diğer bir ifadeyle,

kişiler üst düzey yetkililerden gereksinim duydukları bilgileri güvenilir bir şekilde edinebilmektedirler. Özet olarak, bir taraftan sosyal medya bireylere sınırsız bilgi sağlarken, diğer taraftan sosyal medya ortamının güvenilirliği konusunda daha temkinli adımlar atılması gerektiği düşünülmektedir.

Sosyal Medyanın Eğitim ve Araştırma Amaçlı Kullanımı

Günümüz çağında öğrenme-öğretme süreçlerinin yaşam boyu devam etmesi neticesinde sosyal medya araçları bu süreçlerde merkezi bir iletişim aracı konuma gelmiştir. Sarsar, Başbay ve Başbay (2015) sosyal medya temeli öğrenme-öğretme süreçlerinin geleneksel süreçlere kıyasla daha zevkli ve verimli olduğunu belirtmektedir. Ona göre bu süreçlerde sosyal medya kültürünü katılımcıların özellikleri oluşturmaktadır. Karlin (2007) yaptığı çalışmada üniversite öğrencilerinin yaklaşık %60'ının sosyal medya ortamlarını okuldaki yaptıkları hakkında (eğitim konuları, ödevleri, ders içerikleri) diğer arkadaşları ile konuşmak ve tartışma için kullandıklarını belirtmiştir. Khan, Kend ve Robertson (2016) ise yaptığı çalışmada, üniversite öğrencilerinin sosyal medyayı bilgi, birikim alışverişinde bulunabildikleri, akademik konuları tartışabildikleri, ekran erişimine sahip olabildikleri esnek bir ortam olarak algıladıklarını belirtmişlerdir. Özetlemek gerekirse, öğrenme-öğretme süreçlerinde sosyal medyanın yer alması öğrencilerin ve öğretmenlerin süreçlere aktif, yaratıcı ve işbirlikçi katılımlarını sağlamaktadır. Sosyal medya bu süreçlerde öğrenci-öğrenci, öğrenci-içerik ve öğretmen-öğrenci etkileşimini artırmakta, öğrencilerin araştırma, sorgulama ve problem çözme becerilerini kullanabilmeleri ve iletmeleri konusunda destek olmaktadır (Gülbahar, Kalelioğlu ve Madran, 2010).

Sosyal Medyanın Eğlence Amaçlı Kullanımı

Sosyal medyanın bir diğer kullanım alanı eğlencedir. Bireylerin birçoğu sosyal medyayı boş zamanlarını değerlendirme, eğlenme, arkadaşlık kurma, diğerleri ile iletişim kurma ve gündemi

takip etme gibi faaliyetlerde bulunmak için tercih etmektedirler. Bu bağlamda, Türkiye’de sosyal medya kullanıcılarının kullanım alışkanlıkları ve tercihlerine göre nasıl farklılaştığını inceleyen Kurtuluş, Özkan ve Öztürk, (2015) sosyal medyayı kullananların büyük bir kısmı, sanal ortamda oyun oynama, diğer kullanıcıları takip etme gibi eğlence amaçlı kullandıklarını ifade etmişlerdir. Esasında sosyal medyanın önemli bir fonksiyonu bireylerin sosyalleşme faaliyetlerine sağladığı katkıdır. Diğer bir ifadeyle, sosyal medya kişilerin çevrimiçi ortamlarda sosyal ilişkiler kurmalarına, ilişkilerini geliştirmelerine katkı sağlamaktadır. İçerik, işleyiş ve biçim açısından çeşitlilik gösteren sosyal medya ortamlarının ortak özellikleri ise katılım, açıklık, sohbet, topluluk anlayışı ve bağlantılılık olarak gösterilebilir (Mayfield, 2008).

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın paradigması, araştırma deseni, araştırma bağlamı, katılımcı özellikleri ve örnekleme süreci, veri toplama süreçleri ve araçları, veri analiz süreçleri ve çalışmanın geçerliliği ve güvenilirliği kısımları sunulmuştur.

Araştırma Yaklaşımı

Bu çalışmada, aynı soru setinin çok sayıda katılımcıya yöneltilmesini içeren betimsel tarama modeli kullanılmıştır (Fraenkel ve Wallen, 2009). Yıldırım ve Şimşek'e (2006) göre, betimsel tarama modeli, konunun hâlihazırdaki durumunun araştırılarak değişkenler arasındaki ilişkinin değişiklik yapılmadan, olduğu şekliyle ortaya konulmasıdır. Dolayısıyla bu çalışmada ilk olarak, katılımcıların sosyal medya kullanım amaçlarını belirlemek için kullanılan bir veri toplama aracı üzerinde geçerlik-güvenirlik çalışmaları yapılarak, ölçeğe son hali verilmiştir. Sonrasında, üniversite öğrencilerinin sosyal medya kullanım amaçlarının *öğrenim görülen fakülte türü, cinsiyet, yaş grupları, sosyal medyada bir günde geçirilen zaman ve akademik başarı düzeylerine* göre değişimi tespit edilmiştir.

Evren ve Örneklem

Bu çalışma, bir vakıf üniversitesini kapsayacak ve araştırma çıktılarına İstanbul'daki diğer üniversiteleri genelleyecek şekilde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın katılımcıları, lisans ve ön-lisans öğrencilerinden oluşmaktadır. Üniversite öğrencilerinin çoğunun örnekleme temsil edilmesi ve sonuçların geçerli bir şekilde genellenmesi için, basit olasılıklı/rassal örnekleme yöntemlerinden tabakalı örnekleme yöntemleri kullanılmıştır. Bu tipte bir örneklemin yapılması için, öncelikle üniversitenin bilgi işlem yetkililerinden, üniversitedeki tüm fakültelerin ve öğrencilerin sayılarının bilgisi edinilmiştir. Elde edilen verilerden aşağıda yer alan Tablo 1 oluşturulmuştur. Verilen tamamı, 2018-2019 eğitim-öğretim yılına ait olup günceldir.

Tablo 1. Basit tabakalı örnekleme için Üniversitesi'ndeki fakültelerin ve öğrencilerinin betimsel istatistikleri

Fakülte Türü	F	%
Eğitim	1602	11.77
Fen Edebiyat	872	6.39
Güzel Sanatlar	839	6.17
Hukuk	1110	8.15
İktisadi ve İdari Bilimler	1123	8.26
İletişim	871	6.39
Mimarlık	891	6.07
Mühendislik	1560	11.42
Diş Hekimliği	394	2.89
Sağlık Bilimleri	1383	10.18
Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu	1012	7.46
Anadolu Bil Meslek Yüksekokulu	2008	14.85
Toplam	13665	100.0

Tablo 1'de görüldüğü üzere araştırmanın katılımcıları, bir vakıf üniversitesi kapsamındaki fakülte ya da ön-lisans programında yer almaktadır. Üniversitede bulunan toplam fakülte sayısı 12 olarak belirlenmiştir. En fazla öğrenci sırasıyla, Anadolu Bil Meslek Yüksekokulu (N=2008; %14.85), Eğitim (N= 1602; %11.77) ve Mühendislik Fakültesi (N=1560; %11.42)'nde yer almaktadır. Tabakalı rassal örneklemenin temel amacı yukarıda özetle belirtilen, çalışmanın evrenini oluşturan katılımcı oranlarının, *örneklem içinde benzer kalması koşuluyla* basit rassal seçimin gerçekleştirilmesidir (Creswell, 2003). Sosyal araştırmalarda evrenin %10'luk kısmının örneklem içinde yer alması yeterli görülmektedir (Creswell, 2003). Bu çalışmada evren ile ilgilenen parametrik testlerin geçerli ve güvenilir bir şekilde yapılabilmesi ve evrenin maksimum derecede temsil edilebilmesi için hem rassallıktan yararlanılmış hem de örneklem sayısı geniş tutulmuştur. Toplam aday katılımcı sayısı (Y) N = **13665** olarak belirlenmiştir. Seçilecek katılımcı sayısı ise N = **3283** olarak belirlenmiştir. **3283** olarak belirlenen ideal katılımcı sayısı, hem rassal örneklemenin teknik sorunlarından, hem de veri toplama süreçlerinde yaşanacak olası teknik sorunlardan dolayı bu çalışmanın *ideal örneklem sayısını* oluşturmaktadır (Creswell, 2003). Çünkü örnekleme ya da veri toplama esnasında, araştırmanın

doğası gereği bir takım veri ya da örneklem üyesi kaybı yaşanabilecektir. Öğrencilerin oranları yüzde olarak Tablo 1’de gösterilmiştir. Rassal tabakalı örneklemede, öncelik seçilecek kişi sayısının tüm evrene oranının bilinmesidir. Belirtildiği üzere, bu çalışmaya ideal olarak katılması düşünülen kişi sayısı 3283’dir. Tüm evren içinde 3283 sayısı şu oranı göstermektedir: ideal örneklem sayısı / tüm evren ($[3283 / \text{Öğrenci}] \times 100$ - ya da - $[3283 / 13665] \times 100$). Hesaplama yapıldığında tüm örneklemin %24.02’inin örneklem havuzu içinde yer alması beklenmektedir. Buradan hareketle, Tablo 2’de görüldüğü üzere, hem lisans hem de ön-lisans öğrencilerinin yer aldığı, 12 farklı fakülte ya da ön-lisans programından katılım sağlanmıştır.

Tablo 2. *Örneklem havuzuna seçilen öğrenci sayıları*

Fakülte Türü	F	%
Eğitim	882	26.9
Fen Edebiyat	221	6.7
Güzel Sanatlar	186	5.7
Hukuk	197	6.0
İktisadi ve İdari Bilimler	128	3.9
İletişim	160	4.9
Mimarlık	391	11.9
Mühendislik	158	4.8
Diş Hekimliği	90	2.7
Sağlık Bilimleri	203	6.2
Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu	257	7.8
Anadolu Bil Meslek Yüksekokulu	410	12.5
Toplam	3283	100.0

Toplamda çalışmaya katılım gösteren kişi sayısı 3283 olarak belirlenmiştir. Veri toplama süreçlerinde yaşanan teknik aksaklıklardan dolayı her fakülte ya da ön-lisans programından minimal düzeylerde veri kayıpları yaşanmıştır. Çalışmaya en ciddi katılımın Eğitim Fakültesi (%26.9) öğrencileri tarafından yapıldığı gözlemlenmiştir. Elde edilen verilerden yukarıda yer alan Tablo 2 oluşturulmuştur. Bununla birlikte, hem Mimarlık Fakültesi (%11,9) hem de Anadolu Bil Meslek Yüksekokulu (%12,5) öğrencileri de ciddi düzeylerde çalışmaya katılım gösterme eğiliminde olmuşlardır. Diğer bölümlerin çoğunda katılım yaklaşık “%5 veya üzeri”

oranının üzerindedir. Ancak, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi (%3,9) ve Diş Hekimliği Programı (%2,7) adına katılımın yeterli düzeylerde olduğu söylenemez. Dolayısıyla ulaşılan sonuçların bu iki fakülte/program dışında katılım gösteren fakülte/program türlerinde daha geçerli bir şekilde genellenebileceği söylenebilir. Tablo 3'te ise anlaşıldığı üzere katılımcı öğrencilerin yaş gruplarının daha çok “22-24” (%50) ve “19-21” (%38,4) aralıklarında olduğu gözlemlenmiştir. Sosyal medyanın tarihsel gelişimi ve değişiminin dikkate alındığı bu çalışmada bahsi geçen yaş gruplarından elde edilen verilerin ve yorumlamalarının bağlamsal olarak daha uygun ve aydınlatıcı olacağı düşünülebilir. Bu bağlamda toplanan veriden 0.7% oranında bir kayıp veri düzeyi kaydedilmiştir ve bu kabul edilebilir bir düzeydir.

Tablo 3. Çalışmaya katılım gösteren öğrencilerin yaş aralıkları

<i>Yaş</i>	<i>F</i>	<i>%</i>
16-18	159	4.8
22-24	1641	50
19-21	1261	38.4
25+	200	6.1
Toplam	3261	99.3
Kayıp veri	22	.7

Görüldüğü üzere çalışmaya daha çok kadın öğrenciler katılım göstermiştir (bknz., Tablo 4). Bu durumun temel sebeplerinden biri üniversite demografisinde yer alan öğrencilerin büyük çoğunluğunun kadın öğrencilerden oluşuyor olmasıdır.

Tablo 4. Kadın ve erkek katılımcı oranları

<i>Cinsiyet</i>	<i>F</i>	<i>%</i>
Kadın	2048	62.4
Erkek	1169	35.6
Toplam	3217	98.0
Kayıp veri	66	2.0

Cinsiyet seçeneğini doğru bir şekilde işaretlemeyen ya da boş bırakan katılımcı oranı %2 düzeyindedir ve bu durumun, parametrik testlerden elde edilen yorumlamalar ve sonuçların evrene genellenebilmesi açısından herhangi ciddi bir sıkıntı oluşturacağı söylenemez. Önemli

bir araştırma değişkeni olarak, katılımcı öğrencilerin sosyal medya platformlarında gündelik vakitlerinin ne kadarlık bir kısmını harcadıkları da bu çalışma bağlamında ele alınmıştır.

Tablo 5. Çalışmaya katılım gösteren öğrencilerin sosyal medyada bir günde geçirdikleri zaman

<i>Süre (Saat)</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
1-3	1326	40.4
3-5	1144	34.8
5+	567	17.3
Toplam	3037	92.5
Kayıp veri	246	7.5

Tablo 5'te görüldüğü üzere, katılımcı öğrenciler (%40,4) en azından günlük vakitlerinin 1-3 saatini ya da günlük zamanlarının yaklaşık %12,5'lik kısmını sosyal medya platformlarından birinde geçirmektedirler. Katılımcı öğrencilerin önemli bir kısmı (%34,8) gündelik vakitlerinin 3-5 saatini sosyal medya platformlarının birinde geçirebilmektedir. Önemli bir bulgu olarak, yaklaşık olarak 100 katılımcı öğrencinin 20'si (%17,3) sosyal medyada beş saatten daha fazla vakit geçirebilmektedir. Kayıp veri oranı %7,5 olarak hesaplanmıştır. Bu oran her ne kadar kabul edilebilir olsa da veri toplama aracında yer alan bu bilgi ile ilgili seçeneğin işaretlenememesinin açıklayıcı sebebi, katılımcı öğrencilerin daha önce sosyal medyada vakit geçirme düzeyleri üzerine hiç düşünmemiş olmaları olabilir.

Tablo 6. Çalışmaya katılım gösteren öğrencilerin akademik başarı düzeyleri

<i>Not Ortalaması</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
1.00-1.99	566	17.2
2.00-2.49	1043	31.8
2.5-2.99	825	25.1
3.00+	714	21.7
Toplam	3148	95.9
Kayıp veri	135	4.1

Görüldüğü üzere, dört alt kategorisi olan akademik başarı düzeylerine ait veriler homojen bir yapılanmaya sahiptir. Bu veri türevi adına kayıp oranı %4,1 olarak belirlenmiştir.

Veri Toplama Aracı

Veri toplama aracı olarak Karaca ve Tamer (2017) tarafından geliştirilen *Sosyal Ağ Kullanım Amaçları Ölçeği (SAKAÖ)* kullanılmıştır. 201 meslek lisesi öğrencisi üzerinde yapılan pilot çalışma sonucu araştırmacılar tarafından (1) *bilgi edinme*, (2) *problem çözme*, (3) *sosyal iletişim*, (4) *sıradan iletişim*, (5) *paylaşım ve eğlence* şeklinde beş faktörlü yapıda olduğu öne sürülen SAKAÖ, toplamda 25 adet, 5’li likert maddeden oluşmaktadır. Öğrenciler ölçekte yer alan her bir maddeyi yorumlarken 1-5 arasında değişken puanlar verilmiştir. Bu ölçeği dolduran üniversite öğrencileri her bir maddeyi “*her zaman (5)*”, “*çoğu zaman (4)*”, “*bazen (3)*”, “*nadiren (2)*” ve *hiçbir zaman (1)*” şeklinde derecelendirmişlerdir. Bu araştırmada ise, ilgili ölçek için uyarlama çalışması başlatılmış, geçerlik ve güvenirlik çalışmalarının yapılması ile üniversite öğrencilerine göre uyarlama işlemi tamamlanmıştır. Bu süreç sırasıyla; gerekli izin alınması, dil geçerliliğinin sağlanması (uzman değerlendirmesi), elde edilen formun uygulanması ve verilerin çözümlenmesi olmak üzere dört aşamadan oluşmuştur. Bu süreçte ilk olarak ilgili ölçeği geliştiren araştırmacılardan e-mail yoluyla kullanım izni alınmıştır. Sonrasında ölçek, uzmanlar tarafından üniversite bağlamına uygun hale getirilmiş, Türkçe ve yükseköğretim alanında uzman olan birer araştırmacının bu ölçeği incelemesi sonucu gerekli düzeltmeler yapılarak ölçeğe nihai hali verilmiştir. Bunun ardından ölçek, tüm katılımcılara uygulanmıştır. Son olarak, yapı geçerliğine ilişkin kanıtlar elde etmek için elde edilen veriler üzerinde açılımlayıcı faktör analizi (AFA) ve doğrulayıcı faktör analizi (DFA) uygulanmıştır. Esasen 25 maddeyi içeren SAKAÖ, çeşitli revizyonlar ve faktör analizi süreçleri sonrasında nihai formunda 23 madde olarak değerlendirilmiştir.

Ölçeğin katılımcı kişilere herhangi bir psikolojik zarar vermeyeceği Üniversite Etik Kurul Komisyonu üyeleri tarafından uygun görülmüştür. SAKAÖ, gerekli sosyo-demografik maddelerin de yer aldığı haliyle katılımcılara uygulanmıştır. Katılımcıların ölçekte yer alan her bir maddeyi samimi bir şekilde yanıtlamaları istenmiştir. Veri toplama süreçlerinde süreci teknik ve bilimsel açıdan olumsuz bir şekilde etkileyecek herhangi bir durumla karşılaşılmamıştır. Karşılaşılan en önemli problem katılımcıların çoğunlukla çok fazla bilimsel çalışmaya katılımları sebebiyle bu çalışmaya katıl(a)mama eğiliminde olmalarıdır. Bu yöntemsel engelin aşılabilmesi için istekli ve gönüllü öğrencilerden veriler toplanmıştır.

Veri Analizi Süreçleri

Her bir araştırma sorusu için çeşitli veri analizleri gerçekleştirilmiştir. Veri analizinin ilk aşamasında, SAKAÖ'nün faktör yapılarını bulmak için açımlayıcı faktör analizi (AFA) yapılmıştır (Fabrigar ve Wegener, 2011). Sonrasında ise faktör sayılarının ve bu faktörler arasındaki doğrudan ve dolaylı etkileşimlerin ne derece doğrulandığını ve kuramsal bir temelden destek alarak elde edilen faktörlerin gerçek verilerle ne derecede uyum gösterdiğini belirlemek amacıyla doğrulayıcı faktör analizi (DFA) gerçekleştirilmiştir. Ölçeğin güvenilirliğini belirlemek için ise Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı hesaplanmıştır. Araştırmaya dâhil olan öğretmen adaylarının SAKAÖ'ye verdiği yanıtlardan elde edilen verilerin düzenlenmesi ve nicel ve nitel uyumluluğunun kontrol edilmesinin ardından faktör analizine başlanmıştır. Faktör analizi, ilk olarak, Tabachnick ve Fidell'in (2013) örneklem büyüklüğü ve ölçek maddeleri arasındaki ilişkilerin güçlülüğü şeklinde belirttiği iki temel nokta göz önünde bulundurularak gerçekleştirilmiştir. Verilerin açımlayıcı faktör analizine uygunluğunun tespit edilmesi için veriler üzerinde Kaiser Meyer Olkin (KMO) ve Barlett Küresellik testi yapılmıştır. Buna göre ölçek maddeleri arasında oluşması beklenen korelasyon ölçütü, Pallant'ın (2013) öngördüğü şekilde en az .30 olarak belirlenirken Barlett küresellik testinin de anlamlı çıkması, veriler

üzerinde faktör analizi yapılabileceğini göstermektedir (Field, 2009). Açımlayıcı faktör analizinde aynı yapıyı ölçmeyen maddelerin ayıklanması sürecinde ise maddelerin yer aldıkları faktördeki yük değerleri dikkate alınmıştır. Buna göre 0.45'in altında bir faktör yükü değerine sahip olan ve faktör yük değerleri arasında 0.10'dan az fark olan maddeler ayıklanmıştır. Bu ölçütlere sahip olan maddeler çıkarılarak kalan maddeler üzerinden yeniden bir faktör analizi yapılmıştır. İlgili ölçütlere bağlı kalınarak yapılan faktör belirleme işleminin devamında; daha açık, net, diğer faktörlerden bağımsız ve daha anlamlı yorumlar yapmak amacıyla eksen döndürmesi (rotation) gerçekleştirilmiştir. Birçok araştırmacının kabul ettiği ve daha kolay yorumlanabilir olması nedeniyle, bu çalışmada da dik döndürme yöntemlerinden Varimax döndürme tekniği kullanılmıştır (Büyüköztürk, 2012).

Açımlayıcı faktör analizinde ulaşılan faktörlere daha kuramsal bir yapı kazandırmak ve ilgili ölçeğin Türkçe sürümünün kültürel uyum düzeyini belirlemek için doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır (Brown, 2006). Gerçekte AFA'nın bir uzantısı olarak kabul edilen DFA'da temel olarak; AFA ile belirlenen faktörler arasındaki ilişkinin derecesi ve faktörlerin modeli açıklamadaki yeterlilikleri belirlenmektedir (Waltz, Strickland ve Lenz, 2010). Bu amaca bağlı olarak, Tablo 7'de kabul aralıkları belirtilen uyum iyiliği kriterleri göz önünde bulundurulmuştur (Tabachnick ve Fidell, 2007).

Tablo 7. Standart uyum iyiliği indeks aralıkları

İndeks Tipleri	Mükemmel Uyum Ölçütü	Kabul Edilebilir Uyum Ölçütü
X ² /SD	0-3	3-5
RMSEA	.00≤değer≤.05	.05≤değer≤.10
CFI	.95≤değer≤1.00	.90≤değer≤.95
NNFI	.95≤değer≤1.00	.90≤değer≤.95
NFI	.95≤değer≤1.00	.90≤değer≤.95
SRMR	.00≤değer≤.05	.05≤değer≤.08
GFI	.95≤değer≤1.00	.90≤değer≤.95
AGFI	.90≤değer≤1.00	.85≤değer≤.90

Faktör analizleri sonrasında diğer araştırma sorularını yanıtlamak için faktör analizi sonucu ulaşılan her bir alt boyut özelinde basit frekans ve oranlama-karşılaştırma analizleri gerçekleştirilmiştir. Aynı zamanda araştırmada, araştırma soruları kapsamında çeşitli değişkenlerin etkisinin incelenmesi amacıyla çeşitli varyans analizleri gerçekleştirilmiştir.

Tablo 8. *Veri Analizi Aşamaları, Süreçleri ve Amaçları*

Araştırma sorusu	Analiz Türleri	Kullanılan Yaklaşım	Analizin Amacı
AS-1	Açımlayıcı Faktör Analizi	SAKAÖ madde ayıklama işlemi, alt boyutların belirlenmesi ve isimlendirme, güvenilirlik değerlerinin belirlenmesi	Öğrencilerin sosyal medya kullanım amaçlarının alt boyutlarının ortaya çıkarılması
AS-2	Betimsel, varyans	Basit frekans ve oranlama-karşılaştırma analizleri, tek yönlü ANOVA yaklaşımı (tek yönlü varyans analizi yaklaşımı)	Öğrencilerin sosyal medya kullanım amaçlarının öğrenim görülen fakülte türü açısından incelenmesi
AS-3	Betimsel, varyans	Basit frekans ve oranlama-karşılaştırma analizleri, bağımsız örneklem için t testi analizleri	Öğrencilerin sosyal medya kullanım amaçlarının cinsiyet açısından incelenmesi
AS-4	Betimsel, varyans	Basit frekans ve oranlama-karşılaştırma analizleri, tek yönlü ANOVA yaklaşımı (tek yönlü varyans analizi yaklaşımı)	Öğrencilerin sosyal medya kullanım amaçlarının yaş grupları açısından incelenmesi
AS-5	Betimsel, varyans	Basit frekans ve oranlama-karşılaştırma analizleri, tek yönlü ANOVA yaklaşımı (tek yönlü varyans analizi yaklaşımı)	Öğrencilerin sosyal medya kullanım amaçlarının sosyal medyada bir günde geçirilen zaman açısından incelenmesi
AS-6	Betimsel, varyans	Basit frekans ve oranlama-karşılaştırma analizleri, tek yönlü ANOVA yaklaşımı (tek yönlü varyans analizi yaklaşımı)	Öğrencilerin sosyal medya kullanım amaçlarının akademik başarı düzeyleri açısından incelenmesi

Bütün analizler SPSS 20.0 programı kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Öncelikle veri seti Excel® programına işlenmiş, sonrasında ise SPSS ara yüzüne aktarılmıştır. Tüm veri analizlerinden önce kayıp veri analizleri gerçekleştirilmiştir. Büyük oranda işaretleme yapmayan katılımcılardan elde edilen (%10) eksik veriler analiz kapsamının dışında tutulmuştur. Analizlerin istatistiki geçerliliğinin garantilenmesi için bir alan, bir de istatistik uzmanından görüşler alınmıştır. Analizlere geçilmeden önce tüm ölçeklerden elde edilen verilerin güvenilirlik koşullarını taşıyıp taşımadığı istatistiki olarak kontrol edilmiştir ve bir sonraki bölümde sunulmuştur.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde ilk olarak geçerlik ve güvenilirliğe dair bulgulara yer verilmiştir. Devamında, katılımcıların ilgili ölçeğin alt boyutlarından aldıkları ortalama puanların çeşitli değişkenlere göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığına yönelik bulgular sunulmuştur.

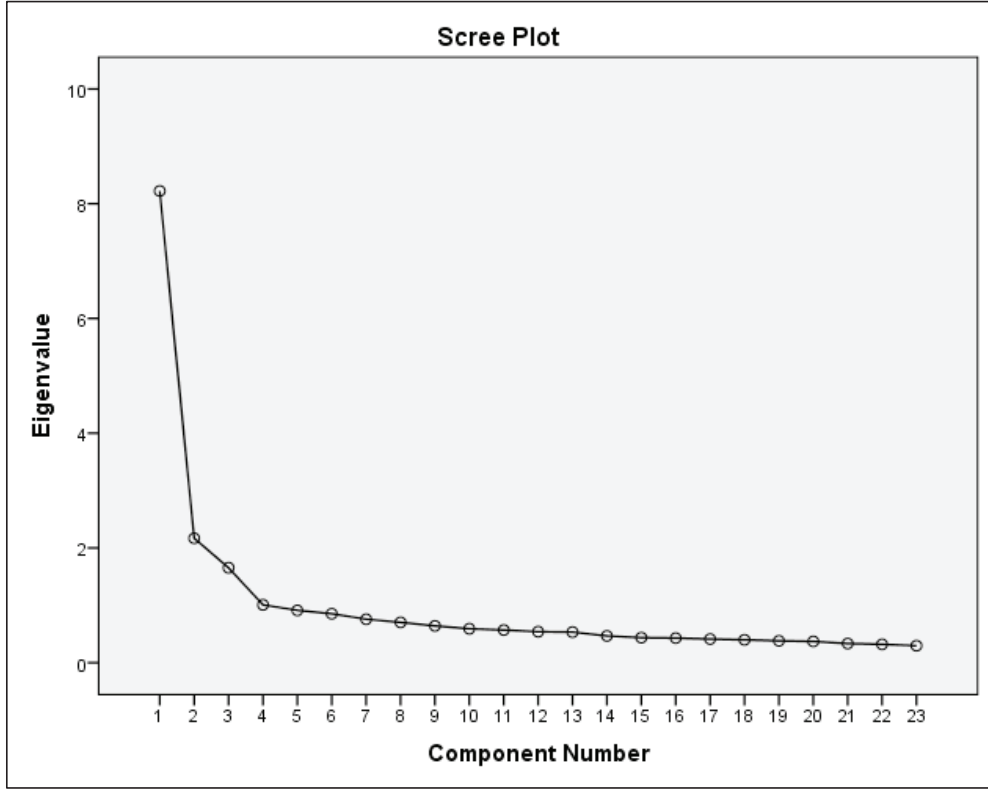
SAKAÖ'nün Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmasına İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan üniversite öğrencilerinin SAKAÖ'ye verdiği yanıtlardan elde edilen verilerin açımlayıcı faktör analizine uygunluğunun test edilmesi amacıyla yapılan Kaiser Meyer Olkin (KMO) ve Barlett Küresellik testi sonuçları, Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9. Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) örnekleme yeterliliği ölçümü

Kaiser-Meyer-Olkin (KMO)	,932
Ki-kare değeri	32367,835
Bartlet Küresellik Testi	253
<i>P</i>	,000

Tablo 10'da görüldüğü üzere, KMO değeri .93 olarak hesaplanırken Barlett Küresellik testinin sonucu ise anlamlı bulunmuştur ($\chi^2= 32367,835$, $df= 253$; $p<.01$). Bu bulgu, 3283 katılımcıdan toplan veriler üzerinde açımlayıcı faktör analizi yapılabileceğini göstermiştir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010). Buradan hareketle, veriler üzerinde faktör sayısı ölçütüne bağlı olarak gerçekleştirilen açımlayıcı faktör analizine dair bulgular aşağıda verilmiştir.



Şekil 1. Faktör özdeğerlerine ait çizgi grafiği

Şekil 1’de verilen özdeğer grafiğine göre yüksek ivmeli ve hızlı düşüşlerin faktör sayısını vereceği rasyonelinden yola çıkılarak ilgili ölçeğin 23 maddeli, üç faktörlü bir yapıda olduğu tespit edilmiştir (De Vaus, 2002). Bunun sonucu olarak, belirlenen öz değerler doğrultusunda dört faktörlü, sosyal medya kullanım amaçları ölçeğindeki maddelerin varimax döndürmesi sonrasındaki yük değerleri ve her bir faktörün açıkladığı varyans yüzdesine dair veriler Tablo 10’da verilmiştir.

Tablo 10. SAKAÖ faktör analizi sonuçları

Ölçek maddesi	Döndürme Sonrası Yük Değerleri			
	Faktör-1	Faktör-2	Faktör-3	Faktör-4

ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN SOSYAL AĞLARI
KULLANIMLARINA YÖNELİK GENİŞ ÇAPLI BİR ARAŞTIRMA

MADDE-3	,783	,212		
MADDE-2	,779			,225
MADDE-1	,767			,209
MADDE-4	,652	,239		,232
MADDE-16	,570	,374	,338	
MADDE-17	,560	,432		
MADDE-15	,515	,329		
MADDE-19		,744		,226
MADDE-24	,267	,722		
MADDE-20	,139	,698		
MADDE-18	,186	,690		
MADDE-23		,568	,360	
MADDE-25	,317	,512	,286	
MADDE-11	,139	,228	,690	,185
MADDE-12			,683	,318
MADDE-13			,654	,273
MADDE-14	,278		,629	
MADDE-10		,349	,603	
MADDE-9	,228		,490	
MADDE-6			,299	,762
MADDE-5			,192	,754
MADDE-7			,172	,681
MADDE-8	,320		,272	,455

Açıklanan Varyans

Toplam: %56,75

Faktör 1: %16,20

Faktör 2: %16,02

Faktör 3: %14,18

Faktör 4: %10,35

Tablo 10'da görülen dört faktör, üniversite öğrencilerinin sosyal medya kullanım amaçlarının içine gömülü olduğu düşünülen varyansın toplamda yaklaşık %57'sini açıklamaktadır. Faktörler sırasıyla ilgili değişkene ait varyansın %16'lık (Faktör-1), %16'lık (Faktör-2), %14'lük (Faktör-3) ve %11'lik (Faktör-4) kısımlarını, parçalı olarak açıklayabilmektedir.

Belirtildiği üzere, döndürme işlemleri sürecinde “Varimax” yöntemi sonucu ulaşılan faktörler arası korelasyonlara göre iki yöntemden biri doğrultusunda veri analizine devam edilmiştir. Varimax döndürme yönteminden elde edilen veriler, faktör yüklerinin belirlenmesi ve maddelerin gruplanması için rapor edilmelidir (Pallant, 2013). Bu varsayım, Varimax döndürme yönteminden elde edilen verilerin kullanılması gerektiğini göstermiş ve bu varsayım doğrultusunda gerçekleştirilen faktörleştirme süreci sonrası her bir faktörün altında toplanan ya da gruplaşan ölçek maddeleri Tablo 10’da gölgelendirme ile öne çıkarılmıştır. Her bir faktör için teori-temelli yapılan isimlendirmeler, ilgili faktörün içinde yer alan maddeleri karakterize eden kavramların çoğunu temsil edecek şekilde yapılmaya çalışılmıştır. Bu bağlamda örneğin; 1-2-3-4-15-16-17 numaralı maddeler, faktör yüklerinin yüksek ve kabul edilebilir düzeyde olması ölçütüne bağlı kalınarak Faktör-1 olarak belirlenmiştir. Bu kararda göz önünde bulundurulmuş kriter, maddenin 0.45’in üstünde bir faktör yükü değerine sahip olması ve herhangi bir faktörün yük değeri ile arasında 0.10’dan fazla fark olmasıdır (Tabachnick ve Fidell, 2013). Diğer faktörler içinde, belirli bir faktör yüküne sahip olan ölçek maddeleri yukarıdaki bahsi geçen ölçütler göz önünde bulundurularak gruplandırılmıştır. Faktörler Şekil 2’de sunulmuştur.



Şekil 2. SAKAÖ faktör isimlendirmeleri modeli

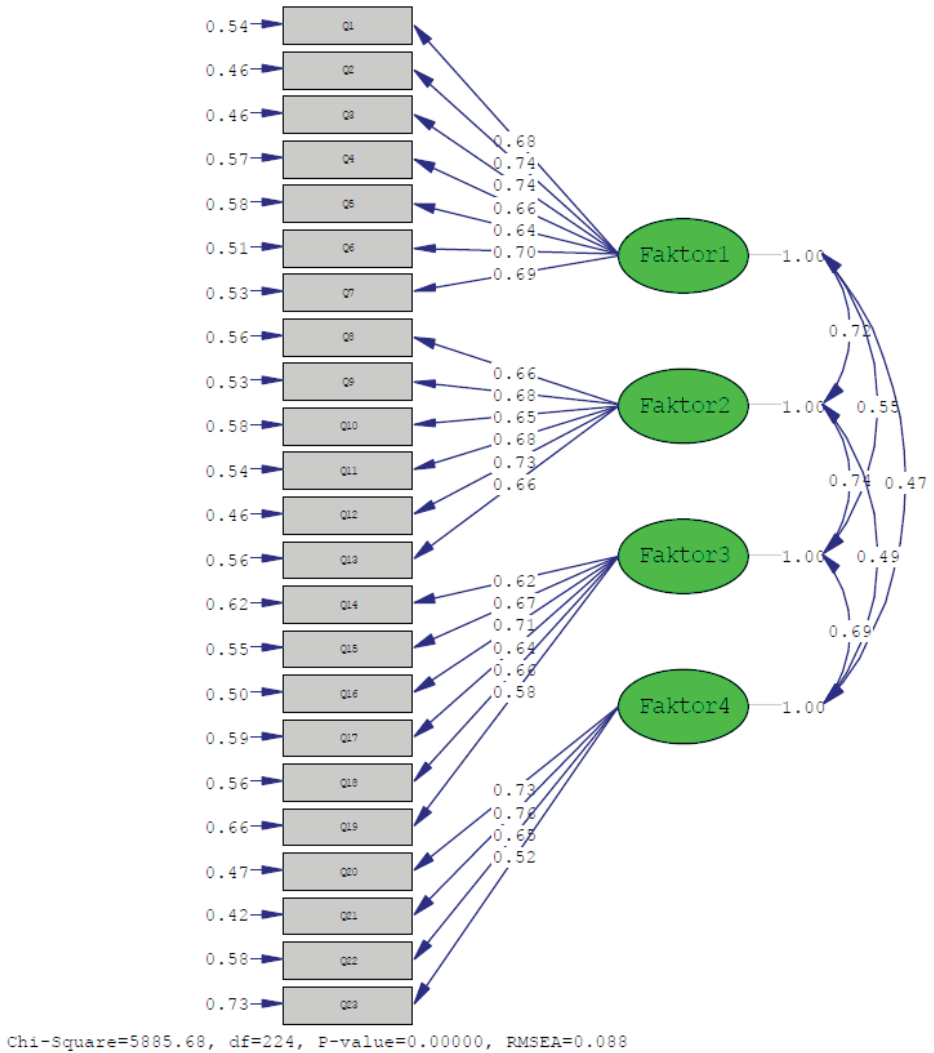
Tablo 10 ve Şekil 2’de de görüldüğü üzere Faktör-1 altında toplanan toplamda yedi madde, “*Bilgi Edinimi ve Paylaşımı*” olarak isimlendirilmiştir. Bu faktör altında toplanan maddelerin içeriği nitel olarak incelendiğinde; *ödev veya araştırma yapma amacı* (Madde-1), *bilgi sahibi olmak* (Madde-4) ve *iletişim* (Madde-16) şeklinde karakterize edici temalar oluştuğu tespit edilmiştir. Diğer yandan Faktör-2 altında toplanan 18-19-20-23-24-25 numaralı altı madde ise “*Eğlence Teorisi*” şeklinde isimlendirilmiştir. İlgili maddeler, üniversite öğrencilerinin sosya medyayı boş zamanları değerlendirme amacıyla kullandıklarını temsil eden maddelerdir. 9-10-11-12-13-14 numaralı altı maddenin altında faktörlendiği Faktör-3 ise aynı şekilde sosyal iletişimin dijital yönünü temsil eden “*Diji-Sosyal İletişim*” şeklinde etiketlenmiştir. Bu faktörün karakteristiğine nitel anlamda bakıldığında; bir üniversite öğrencisinin sosyal medyayı arkadaşlarını takip etmek veya yeni arkadaşlıklar kurmak için kullandığını göstermektedir. SAKAÖ’yü oluşturan son faktör, 5-6-7-8 numaralı dört maddenin birlikte temsil ettiği “*Dijital Sorun Çözme*” şeklinde isimlendirilen faktördür. Bu faktör, genel anlamda üniversite öğrencilerinin karşılaştıkları problemleri çözerken dijital ortamlardan nasıl yararlandıklarını temsil etmektedir. Son olarak ilgili ölçek üzerinde yapılan Cronbach Alpha güvenilirlik analizinden elde edilen değerler Tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 11. SAKAÖ Cronbach Alpha değerleri

Değişken	Soru Sayısı	Çıkarılan Soru Sayısı	Cronbach’s Alpha
Faktör-1	7		0,86
Faktör-2	6	1	0,84
Faktör-3	6	1	0,81
Faktör-4	4		0,75
SAKAÖ	23	2	0,92

Tablo 11’de de görüldüğü üzere, sosyal medya kullanım amaçları ölçeğinin Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı, 0,92 olarak tespit edilmiştir. Ulaşılan bu değer, testin araştırmada kullanılmasında için uygun olduğunu ortaya çıkarmıştır (Büyüköztürk vd., 2010). Faktör analizi

sonrası ortaya çıkan ölçek maddeleri EK-2’de verilmiştir. AFA’da elde edilen bulguların ardından, üniversite öğrencilerinin ilgili ölçeğe verdiği yanıtların çeşitli değişkenlere göre değişimini belirleme ve SAKAÖ’nün alt boyutlarının çeşitli değişkenler karşısındaki duyarlılığını tespit etmek amacıyla yapılan varyans analizlerine dair bulgular verilmiştir. Öncelikle dört faktör (*Bilgi Paylaşım, Eğlence, Dijital-Sosyal İletişim, Sorun Çözme*) öğrenim görülen fakülte türü açısından ele alınmıştır.



Şekil 3. SAKAÖ’nün faktör yapısına ilişkin modelin standardize edilmiş değerleri

AFA’da ulaşılan faktörler ve bu faktörlere dair geliştirilen modele ek olarak, uyumluluğun kontrol edilmesi amacıyla gerçekleştirilen DFA’ya dair bulgular Şekil 3’te sunulmuştur. DFA’dan elde edilen veri temelli ve teori yönelimli modelin ki-kare değerinin ($\chi^2 = 5885,68$; $N= 3283$; $sd= 224$; $p = 0.000$) anlamlı olduğu tespit edilmiştir. Bu değer, SAKAÖ’nün genel olarak iyi uyum gösterdiğini belirtir (Kline, 2011). Yapılandırılan model için tespit edilen uyumluluk indekslerine dair kararlar Tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 12. SAKAÖ’ye ilişkin uyum iyiliği indeksleri

İndeks Tipleri	Mükemmel Uyum Ölçütü	Kabul Edilebilir Uyum Ölçütü	Elde Edilen İndeksler	Edilen	Ölçüt Temelli Araştırmacı Kararı
X ² /SD	0-3	3-5	26,27(5885,68/224)		Kabul edilemezdir
RMSEA	.00≤değer≤.05	.05≤değer≤.10	0.088		Kabul edilebilir
CFI	.95≤değer≤1.00	.90≤değer≤.95	0.95		Kabul edilebilir
NNFI	.95≤değer≤1.00	.90≤değer≤.95	0.94		Kabul edilebilir
NFI	.95≤değer≤1.00	.90≤değer≤.95	0.95		Kabul edilebilir
SRMR	.00≤değer≤.05	.05≤değer≤.08	0.064		Kabul edilebilir
GFI	.95≤değer≤1.00	.90≤değer≤.95	0.87		Kabul edilebilir
AGFI	.90≤değer≤1.00	.85≤değer≤.90	0.87		Kabul edilebilir

Tablo 12’de verilen değerler modelin, toplamda sekiz tane olan indeks tipleri açısından üç adet mükemmel uyum, beş tane ise kabul edilebilir uyuma sahip olduğunu göstermiştir. Ki-kare uyum istatistiğine dair bu çalışma için hesaplanan değer (26,27) yapılandırılan model açısından kabul edilemez görünmektedir (Tabachnick ve Linda, 2012). Bazı çalışmalarda Ki-kare uyum

istatistiğinden elde edilen oran sıfırdan çok yüksek seviyelere kadar değer almaktadır (Iacobucci, 2010). Normal şartlar altında Ki-kare uyum istatistiğinden elde edilen ölçüm sınıfı ise model veriye uyum sağlamaktadır (Vieira, 2011). Ancak Ki-kare istatistiği hassas bir istatistik türü olduğundan herhangi bir çalışma bağlamında var olan belli başlı durumlardan oldukça etkilenebilmektedir. Ki-kare istatistiğini en ciddi derece etkileyen faktör örneklem hacmidir (Marcoulides ve Schumacker, 2001). Örneklem hacmi 200 ya da daha fazla olduğunda doğrulayıcı faktör analizi bağlamında Ki-kare değerinde ciddi artışlar gözlemlenebilir (Kline, 2015). Dolayısıyla bu çalışma bağlamında Ki-kare değerinin 5 değerinin üstünde olması yukarıda sunulan gerekçe ile açıklanabilir.

Tablo 12’de verilen diğer uyum indekslerine bakıldığında ise RMSEA= 0.088 şeklinde tespit edilen yaklaşık hataların ortalama karekökü değeri, 0,05’ten küçük olduğunda mükemmel bir uyumu, 0,1’den küçük olduğunda ise kabul edilebilir bir uyumu işaret ettiği için bu çalışmadaki uyumun kabul edilebilir düzeyde olduğu söylenebilir (Tabachnick ve Fidell, 2013). Diğer taraftan, bu araştırma için elde edilen CFI uyum indeksinin 0,95 olduğu ve bu değer kabul edilebilir bir uyum aralığını işaret ettiği gözlemlenmiştir. Elde edilen NFI ve NNFI değerleri incelendiğinde, sırasıyla bu değerlerin 0,95 ve 0,94 düzeyinde olduğu, NFI ve NNFI değeri açısından da kabul edilebilir bir uyuma işaret ettiği tespit edilmiştir. Buna ek olarak, genel uyum indeksi GFI= 0,87 ve düzeltilmiş iyilik uyum indeksi AGFI= 0,87 olarak bulunmuştur. Bu değerlerin 1’e yakın olması, kurulan modelin iyi uyum gösterdiği şeklinde yorumlanabilir (Lomax ve Schumacker, 2012). Son olarak, SRMR standardize edilmiş ortalama hataların karekökünü göstermektedir ve ilgili değer 0’a doğru yaklaştıkça kurgulanan modelin uyum iyiliğinin artacağı söylenebilir (Tabachnick ve Linda, 2012). Bu araştırma bağlamında ilgili değer 0,064 olarak bulunmuştur ve modelin bu açıdan kabul edilebilir iyi uyum aralığında olduğunu göstermektedir.

1'e yakın olması, kurulan modelin iyi uyum gösterdiği şeklinde yorumlanabilir (Lomax ve Schumacker, 2012). Son olarak, SRMR standardize edilmiş ortalama hataların karekökünü göstermektedir ve ilgili değer 0'a doğru yaklaştıkça kurgulanan modelin uyum iyiliğinin artacağı söylenebilir (Tabachnick ve Linda, 2012). Bu araştırma bağlamında ilgili değer 0,07 olarak bulunmuştur ve modelin bu açıdan kabul edilebilir iyi uyum aralığında olduğunu göstermektedir. AFA ve DFA'da elde edilen bulguların ardından, üniversite öğrencilerinin ilgili ölçeğe verdiği yanıtların çeşitli değişkenlere göre değişimini belirleme ve SAKAÖ'nün alt boyutlarının çeşitli değişkenler karşısındaki duyarlılığını tespit etmek amacıyla yapılan varyans analizlerine dair bulgular verilmiştir. Öncelikle dört faktör (Bilgi Paylaşım, Eğlence, Dijital-Sosyal İletişim, Sorun Çözme) öğrenim görülen fakülte türü açısından ele alınmıştır.

Tablo 14. Öğrencilerin sosyal medyayı kullanım amaçları açısından öğrenim gördükleri fakülte türü değişkenine ait bulgular

Değişken	Fakülteler	N	X	SS	Min.	Max.
<i>Bilgi Paylaşım</i>	Eğitim	882	3.6952	.85522	.00	5.00
	Fen Edebiyat	221	3.7195	.81028	.00	5.00
	Güzel Sanatlar	186	3.8425	.79109	1.00	5.00
	Hukuk	197	3.3270	.80324	.00	5.00
	İktisadi ve İdari Bilimler	128	3.6496	.80311	1.43	5.00
	İletişim	160	3.6634	.94657	.00	5.00
	Mimarlık	389	3.7484	.74538	.71	5.00
	Mühendislik	158	3.3707	.91225	.43	5.00
	Dış Hekimliği	90	3.6508	.70771	1.00	5.00
	Sağlık Bilimleri	203	3.6263	.80687	.00	5.00

İSTANBUL AYDIN ÜNİVERSİTESİ YAYINLARI

	Sağlık Hizmetleri MYO	257	3.5898	.87522	.00	5.00
	Anadolu Bil MYO	404	3.5502	.95387	.00	5.00
	TOPLAM	3275	3.6387	.85468	.00	5.00
	Eğitim	882	3.4110	.92756	.00	5.00
	Fen Edebiyat	220	3.3068	.87117	.00	5.00
	Güzel Sanatlar	185	3.4171	.84416	.50	5.00
	Hukuk	197	3.0389	.98768	.00	5.00
	İktisadi ve İdari Bilimler	128	3.3737	.76982	.83	5.00
	İletişim	160	3.4375	.98375	.00	5.00
<i>Eğlence</i>	Mimarlık	389	3.3556	.87569	.00	5.00
	Mühendislik	158	3.0928	.93763	1.17	5.00
	Dış Hekimliği	90	3.3463	.81658	.00	5.00
	Sağlık Bilimleri	203	3.3563	.91348	.00	5.00
	Sağlık Hizmetleri MYO	257	3.4073	.94691	.00	5.00
	Anadolu Bil MYO	404	3.3032	.96862	.00	5.00
	TOPLAM	3273	3.3411	.92235	.00	5.00
	Eğitim	882	2.8634	.92468	.00	5.00
	Fen Edebiyat	221	2.6425	.74767	.00	5.00
<i>Dijital- Sosyal İletişim</i>	Güzel Sanatlar	186	2.8943	.90636	.00	5.00
	Hukuk	197	2.5102	.84760	.00	5.00
	İktisadi ve İdari Bilimler	128	2.9948	.85674	1.00	5.00

ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN SOSYAL AĞLARI
KULLANIMLARINA YÖNELİK GENİŞ ÇAPLI BİR ARAŞTIRMA

	İletişim	160	2.9490	.91153	.00	5.00
	Mimarlık	389	2.7699	.87088	.00	5.00
	Mühendislik	158	2.7331	.93526	.00	5.00
	Diş Hekimliği	90	2.7148	.77219	1.00	5.00
	Sağlık Bilimleri	203	2.9064	.90682	.00	5.00
	Sağlık Hizmetleri MYO	257	2.9326	.91500	.00	5.00
	Anadolu Bil MYO	404	2.8486	.95903	.00	5.00
	TOPLAM	3275	2.8231	.90365	.00	5.00
	Eğitim	882	2.6922	1.01230	.00	5.00
	Fen Edebiyat	221	2.4118	.84350	.50	5.00
	Güzel Sanatlar	186	2.6492	.97134	.00	5.00
	Hukuk	197	2.4124	.91348	1.00	5.00
	İktisadi ve İdari Bilimler	128	2.7402	.85539	.00	5.00
	İletişim	160	2.7719	1.01149	.00	5.00
<i>Sorun Çözme</i>	Mimarlık	389	2.6838	.93608	.00	5.00
	Mühendislik	158	2.6820	.96913	.00	5.00
	Diş Hekimliği	90	2.6667	.84835	1.00	5.00
	Sağlık Bilimleri	203	2.7500	.96829	.00	5.00
	Sağlık Hizmetleri MYO	257	2.7714	1.07167	.00	5.00
	Anadolu Bil MYO	404	2.8014	1.06678	.00	5.00
	TOPLAM	3275	2.6808	.98774	.00	5.00

Tablo 14, farklı fakültelerde öğrenim gören öğrencilerin sosyal medya kullanım alt amaçları ile ilgili betimsel verileri göstermektedir. Tablo 14 incelendiğinde ise dört alt amaç adına da farklı ortalamalar göze çarpmaktadır. Tek yönlü ANOVA (varyans analizi) sonuçları her dört alt boyut adına da öğrenim görülen fakülte türüne göre istatistiki olarak farklılaşmaların olduğunu göstermektedir. Başka bir deyişle, öğrenim görülen fakülte türü değiştikçe sosyal medyayı *bilgi paylaşımı* [$F(11, 3274)=6,475$; $p \leq 0,01$; $p=0,000$], *eğlence* [$F(11, 3272)=3,974$; $p \leq 0,01$; $p=0,000$], *Dijital-Sosyal İletişim* [$F(11, 3274)=3,942$; $p \leq 0,01$; $p=0,000$] ve *sorun çözme* [$F(11,3274)=3,749$; $p \leq 0,01$; $p=0,000$] amaçlı kullanımlar da ciddi bir biçimde farklılaşmaktadır. Çoklu karşılaştırmalar (post hoc) *Tukey HSD* testi kullanılarak yapılmıştır.

Tablo 15. Öğrencilerin sosyal medyayı kullanım amaçları açısından öğrenim gördükleri fakülte türü değişkenine ait bulgular

Değişken		Kareler Toplamı	SD	Ortalama Karesi	F	p
<i>Bilgi Paylaşım</i>	Gruplar arası	51.085	11	4.644	6.475	.000
	Grup içi	2340.507	3263	.717		
	Toplam	2391.592	3274			
<i>Eğlence</i>	Gruplar arası	36.824	11	3.348	3.974	.000
	Grup içi	2746.758	3261	.842		
	Toplam	2783.582	3272			
<i>Dijital- Sosyal İletişim</i>	Gruplar arası	43.364	11	3.942	4.891	.000
	Grup içi	2630.154	3263	.806		
	Toplam	2673.518	3274			

ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN SOSYAL AĞLARI
KULLANIMLARINA YÖNELİK GENİŞ ÇAPLI BİR ARAŞTIRMA

	Gruplar arası	41.239	11	3.749	3.880	.000
Sorun Çözme	Grup içi	3152.972	3263	.966		
	Toplam	3194.210	3274			

Farklı fakültelerde öğrenim gören öğrencilerin sosyal medyayı **bilgi paylaşımı** amaçlı kullanımları açısından karşılaştırıldığında;

- Güzel Sanatlar, Mimarlık ve Fen Edebiyat Fakültesi öğrencilerinin diğer fakültelerdeki öğrencilere göre sosyal ağları daha çok bilgi paylaşımı amaçlı kullandıkları ortaya çıkmaktadır.
- Bununla birlikte, *Tukey HSD* testi sonuçlarına göre her üç fakültede yer alan öğrencilerin puanları diğer dokuz fakültede yer alan öğrencilerin puanlarından istatistiki bir şekilde farklılaşmaktadır. Örneğin, *Tukey HSD* testi sonuçlarına göre Güzel Sanatlar ($X=3.84$; $SS = 0.79$) ve Hukuk Fakültesi ($X = 3.04$; $SS = 0.80$) arasında Güzel Sanatlar Fakültesi lehine ($p \leq 0.01$; $p=0.000$) istatistiki olarak anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir.

Farklı fakültelerde öğrenim gören öğrencilerin sosyal medyayı **eğlence** amaçlı kullanımları açısından karşılaştırıldığında;

- İletişim, Güzel Sanatlar ve Eğitim Fakültesindeki öğrencilerin sosyal medyayı diğer fakültelerdeki öğrencilere göre genel anlamda daha çok *eğlence* amaçlı kullandıkları ortaya çıkmıştır.
- Bu anlamda, *Tukey HSD* testi sonuçlarına göre her üç fakültede yer alan öğrencilerin *eğlence* puanları diğer dokuz fakültede yer alan öğrencilerin *eğlence* puanlarından istatistiki bir şekilde farklılaşmaktadır. Örneğin, *Tukey HSD* testi sonuçlarına göre

İletişim ($X=3,43$; $SS=.98$) ve Hukuk Fakültesi ($X=3,04$; $SS=.99$) arasında İletişim Fakültesi lehine ($p\leq 0.01$; $p=0.000$) istatistiki olarak anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir.

Farklı fakültelerde öğrenim gören öğrencilerin sosyal medyayı *dijital-sosyal iletişim* amaçlı kullanımları açısından karşılaştırıldığında;

- İktisadi ve idari bilimler fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin sosyal medya gruplarıyla iletişim halinde olabilmeleri için sosyal medyayı diğer fakültelerdeki öğrencilere göre daha fazla kullanmaktadırlar. Aynı zamanda İletişim ve Sağlık Bilimleri Fakültesi ve Sağlık Hizmetleri MYO öğrencilerinin de sosyal ağları iletişimsel süreçlerini sürdürmek için kullandıkları ortaya çıkmıştır.
- Bu bağlamda *Tukey HSD* testi sonuçlarına göre dört fakültede yer alan öğrencilerin *dijital-sosyal iletişim* puanları diğer sekiz fakültede yer alan öğrencilerin *dijital-sosyal iletişim* puanlarından istatistiki bir şekilde farklılaşmaktadır. Örneğin, *Tukey HSD* testi sonuçlarına göre İktisadi ve İdari Bilimler ($X=2,99$; $SS=0,86$) ve Hukuk Fakültesi ($X=2,51$; $SS=.85$) arasında İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi lehine ($p\leq 0.01$; $p=0.000$) istatistiki olarak anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir.

Farklı fakültelerde öğrenim gören öğrencilerin sosyal medyayı *sorun çözme* amaçlı kullanımları açısından karşılaştırıldığında;

- İletişim Fakültesi ve Sağlık Hizmetleri MYO ve Anadolu Bil MYO'da öğrenim gören öğrencilerin diğer fakültelerdeki öğrencilere nazaran sosyal medya gruplarını daha çok sorun çözme amaçlı kullanma eğiliminde oldukları ortaya çıkmıştır.
- Bu bağlamda *Tukey HSD* testi sonuçlarına göre üç fakültede yer alan öğrencilerin *sorun çözme* puanları diğer dokuz fakültede yer alan öğrencilerin *sorun çözme* puanlarından istatistiki bir şekilde farklılaşmaktadır. Örneğin, *Tukey HSD* testi sonuçlarına göre

İletişim ($X=2,77$; $SS=1,01$) ve Fen Edebiyat Fakültesi ($X=2,41$; $SS=.84$) arasında İletişim Fakültesi lehine ($p\leq 0.01$; $p=0.000$) istatistiki olarak anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir.

Aşağıda yer alan Tablo 14'te cinsiyet değişkeni açısından öğrencilerin *bilgi paylaşım, eğlence, dijital-sosyal iletişim ve sorun çözme* değişkenlerine ait puanlar gösterilmektedir. Görüldüğü üzere, sosyal medyayı dijital-sosyal iletişim ve sorun çözme amaçlı kullanan öğrencilerin kadın veya erkek olması açısından istatistiki olarak herhangi bir anlamlı farklılık görülmemektedir. Ancak erkek öğrenciler kadın öğrencilere göre sosyal medyayı daha etkin bir şekilde kullanabilmektedir. Tablo 15'te gösterilen ortalama farklılıklarının istatistiki olarak bir değer taşıyıp taşımadığının anlaşılması için t-testi analizleri de gerçekleştirilmiş ve Tablo 14'te sunulmuştur.

Tablo 16. Öğrencilerin sosyal medyayı kullanım amaçları açısından cinsiyet değişkenine ait bağımsız t-testi sonuçları

<i>Değişken</i>	<i>Cinsiyet</i>	<i>N</i>	<i>X</i>	<i>SS</i>	<i>t</i>	<i>SD</i>	<i>p</i>
<i>Bilgi Paylaşım</i>	Kadın	2045	3.6985	.82270	4.858	3209	.000
	Erkek	1164	3.5474	.88891	4.756		.000
<i>Eğlence</i>	Kadın	2044	3.3973	.92092	4.268	3207	.000
	Erkek	1163	3.2535	.91141	4.280		.000
<i>Dijital-Sosyal İletişim</i>	Kadın	2045	2.8132	.88883	-.928	3209	.353
	Erkek	1164	2.8439	.92391	-.918		.359
<i>Sorun Çözme</i>	Kadın	2045	2.6600	.98601	-1.749	3209	.080
	Erkek	1164	2.7234	.98677	-1.749		.080

Tablo 16’te görüldüğü üzere kadın ($X=3,70$; $SS=0,82$) ve erkek ($X= 3,54$; $SS=,89$) öğrencilerin bilgi paylaşımı değişkenine ait elde ettikleri puanlar istatistiki olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir ($t(3209)=4,86$; $p\geq 0,05$, $p=0,000$). Bununla birlikte kadın ($X=3,40$; $SS=0,92$) öğrencilerin sosyal medyayı, erkek ($X=3,25$; $SS=,91$) öğrencilere göre anlamlı olarak daha fazla eğlence amaçlı kullandıkları tespit edilmiştir ($t(3207)=4,27$; $p\geq 0,05$, $p=0,000$).

Aşağıda yer alan Tablo 15’te farklı yaş gruplarında öğrenim gören öğrencilerin yukarıda ayrıntılı bir şekilde kavramsallaştırılan *bilgi paylaşım, eğlence, dijital-sosyal iletişim ve sorun çözme* değişkenlerine ait puanları gösterilmektedir. Görüldüğü üzere, bu alt boyutlar arasında sadece sorun çözme alt boyutu için yaşa göre anlamlı farklılaşma görülmemiştir. Diğer üç değişken için yaş grubu düzeyine göre çeşitli farklılaşmalar gözlemlenmiştir. Tablo 15’te gösterilen ortalama farklılıklarının istatistiki olarak bir değer taşıyıp taşımadığının anlaşılması için tek yönlü varyans analizleri de gerçekleştirilmiş ve Tablo 16’da sunulmuştur.

Tablo 17. Öğrencilerin sosyal medyayı kullanım amaçları açısından yaş düzeyi değişkenine ait bulgular

Değişken	Yaş Grupları	N	X	SS	Min.	Max.
<i>Bilgi Paylaşım</i>	16-18	159	3.6613	.93699	.00	5.00
	22-24	1634	3.6862	.84739	.00	5.00
	19-21	1260	3.5892	.85526	.00	5.00
	25+	200	3.5636	.83080	.86	5.00
	Toplam	3253	3.6399	.85505	.00	5.00
	16-18	159	3.1992	1.10990	.00	5.00
22-24	1633	3.3909	.90860	.00	5.00	

ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN SOSYAL AĞLARI
KULLANIMLARINA YÖNELİK GENİŞ ÇAPLI BİR ARAŞTIRMA

Dijital- Sosyal İletişim	19-21	1259	3.3190	.91344	.00	5.00
	25+	200	3.2025	.88663	.83	5.00
	Toplam	3251	3.3421	.92149	.00	5.00
Eğlence	16-18	159	2.6583	.91418	.00	5.00
	22-24	1634	2.8572	.89724	.00	5.00
	19-21	1260	2.8163	.91108	.00	5.00
	25+	200	2.6908	.89891	.83	5.00
	Toplam	3253	2.8214	.90480	.00	5.00
	16-18	159	2.5535	.08365	.00	5.00
Sorun Çözme	22-24	16934	2.7090	.02468	.00	5.00
	19-21	1260	2.6714	.02737	.00	5.00
	25+	200	2.6100	.06705	1.00	5.00
	Toplam	3253	2.6808	.01732	.00	5.00

Tablo 17’de görüldüğü üzere farklı yaş gruplarındaki üniversite öğrencilerinin sosyal medya kullanımının *bilgi paylaşımı* [F(3, 3249)=3.647; $p \leq 0,05$; $p = 0.012$], *eğlence* [F(3,3247)=4,610; $p \leq 0,05$; $p = 0.003$] ve *dijital-sosyal iletişim* [F(3, 3249)=3,988; $p \leq 0,05$; $p = 0.008$] amaçlarına ait elde ettikleri puanların anlamlı bir şekilde birbirinden farklılaştığı gözlemlenmiştir. Ancak, *sorun çözme* [F(3, 3249)=1.706; $p > 0,05$; $p = 0.164$] alt boyutuna ait elde ettikleri puanların anlamlı bir şekilde birbirinden farklılaşmadığı gözlenmiştir. Katılımcıların, bahsi geçen üç değişkene ait çoklu karşılaştırma (*post hoc test*) durumları *Tukey HSD* testi ile incelenmiştir ve aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

Tablo 17. Öğrencilerin sosyal medyayı kullanım amaçları açısından yaş düzeyi değişkenine ait bulgular

Değişken		<i>Kareler Toplamı</i>	<i>SD</i>	<i>Ortalama Karesi</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
<i>Bilgi Paylaşım</i>	Gruplar arası	7.979	3	2.660	3.647	.012
	Grup içi	2369.610	3249	.729		
	Toplam	2377.589	3252			
<i>Eğlence</i>	Gruplar arası	11.704	3	3.901	4.610	.003
	Grup içi	2748.018	3247	.846		
	Toplam	2759.722	3250			
<i>Dijital- Sosyal İletişim</i>	Gruplar arası	9.768	3	3.256	3.988	.008
	Grup içi	2652.519	3249	.816		
	Toplam	2662.286	3252			
<i>Sorun Çözme</i>	Gruplar arası	4.991	3	1.664	1.706	.164
	Grup içi	3168.975	3249	.975		
	Toplam	3173.965	3252			

Farklı yaş gruplarındaki üniversite öğrencilerinin sosyal medya kullanımları ***Bilgi Paylaşımı*** amacı açısından karşılaştırıldığında;

- Sosyal ağları bilgi paylaşımı amacıyla en etkin bir şekilde kullanan öğrencilerin 22-24 yaş aralığındaki öğrenciler olarak tespit edilmiştir. Bununla birlikte, *Tukey HSD* testi sonuçlarına göre 22-24 yaş aralığındaki öğrencilerin bilgi paylaşımı puanlarının diğer üç yaş grubunda yer alan öğrencilerin bilgi paylaşımı puanlarından istatistiki bir şekilde

farklılaşmaktadır. Örneğin, *Tukey HSD* testi sonuçlarına göre 22-24 yaş aralığındaki öğrenciler ($X=3,69$; $SS=.85$) ve 25 yaş üstü öğrenciler ($X=3,56$; $SS=.83$) arasında, 22-24 yaş aralığındaki öğrenciler lehine ($p\leq 0.01$; $p=0.012$) istatistiki olarak anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir.

Farklı yaş gruplarındaki üniversite öğrencilerinin sosyal medya kullanımları **Eğlence** amacı açısından karşılaştırıldığında;

- Sosyal ağları eğlenmek amacıyla kullanan öğrencilerin daha çok 22-24 yaş aralığındaki öğrenciler olduğu tespit edilmiştir. Bununla birlikte, *Tukey HSD* testi sonuçlarına göre 22-24 yaş aralığındaki öğrencilerin eğlence amaçlı sosyal medya kullanım puanlarının diğer üç yaş grubunda yer alan öğrencilerin puanlarından anlamlı olarak farklılaştığı tespit edilmiştir. Örneğin, *Tukey HSD* testi sonuçlarına göre 22-24 yaş aralığındaki öğrenciler ($X=2,85$; $SS=.90$) ve 25 yaş üstü öğrenciler ($X=2,69$; $SS=.90$) arasında, 22-24 yaş aralığındaki öğrenciler lehine ($p\leq 0.01$; $p=0.003$) istatistiki olarak anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir.

Farklı yaş gruplarındaki üniversite öğrencilerinin sosyal medya kullanımları **Dijital-Sosyal İletişim** amacı açısından karşılaştırıldığında;

- Sosyal ağları sosyal iletişim kurmak amacıyla kullanan öğrencilerin daha çok 22-24 yaş aralığındaki öğrenciler olduğu tespit edilmiştir. Bununla birlikte, *Tukey HSD* testi sonuçlarına göre 22-24 yaş aralığındaki öğrencilerin sosyal iletişim amaçlı sosyal medya kullanım puanlarının diğer üç yaş grubunda yer alan öğrencilerin puanlarından anlamlı olarak farklılaştığı tespit edilmiştir. Örneğin, *Tukey HSD* testi sonuçlarına göre 22-24 yaş aralığındaki öğrenciler ($X=3,39$; $SS=.91$) ve 25 yaş üstü öğrenciler ($X=3,20$; $SS=.89$) arasında, 22-24 yaş aralığındaki öğrenciler lehine ($p\leq 0.01$; $p=0.008$) istatistiki olarak anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir.

Tablo 18, sosyal medyada geçirilen farklı zaman dilimine göre öğrencilerin sosyal medya kullanımlarının alt amaçları ilgili betimsel verileri göstermektedir. Tablo 17 incelendiğinde dört moderatör değişken adına da farklı ortalamalar göze çarpmaktadır. Tek yönlü ANOVA (varyans analizi) sonuçları dört alt boyut adına da öğrencilerin bir gün içinde geçirilen zaman değişkenine göre istatistiki olarak farklılaşmaların olduğunu göstermektedir.

Tablo 18. Öğrencilerin sosyal medyayı kullanım amaçları açısından sosyal medyada bir günde geçirdikleri zaman değişkenine ait bulgular

<i>Değişken</i>	<i>Zaman (saat)</i>	<i>N</i>	<i>X</i>	<i>SS</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>
<i>Bilgi Paylaşımı</i>	1-3	1325	3.5876	.84412	.00	5.00
	3-5	1139	3.6915	.83350	.00	5.00
	5+	566	3.6810	.90057	.00	5.00
	Toplam	3030	3.6441	.85220	.00	5.00
	1-3	1323	3.2449	.91247	.00	5.00
<i>Eğlence</i>	3-5	1139	3.3777	.88303	.00	5.00
	5+	566	3.5398	.96311	.00	5.00
	Toplam	3028	3.3500	.91747	.00	5.00
	1-3	1325	2.7347	.90266	.00	5.00
<i>Dijital-Sosyal İletişim</i>	3-5	1139	2.8614	.87228	.00	5.00
	5+	566	2.9965	.91620	.00	5.00
	Toplam	3030	2.8312	.89895	.00	5.00
	1-3	1325	2.6351	1.00040	.00	5.00
<i>Sorun Çözme</i>	3-5	1139	2.6741	.94972	.00	5.00

ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN SOSYAL AĞLARI
KULLANIMLARINA YÖNELİK GENİŞ ÇAPLI BİR ARAŞTIRMA

5+	566	2.7884	1.01098	.00	5.00
Toplam	3030	2.6784	.98492	.00	5.00

Diğer bir ifadeyle, Tablo 19'de de görüldüğü üzere, öğrencilerin sosyal medyada bir gün içinde geçirdikleri zaman değiştikçe sosyal medyayı *bilgi paylaşımı* [F(2, 3027)=5,22; p≤0,01; p=0,000], *eğlence* [F(2, 3025)=21,59; p≤0,01; p=0,000], *dijital-sosyal iletişim* [F(2, 3027)=18,04; p≤0,01; p=0,000] ve *sorun çözüme* [F(2, 3027)=4,84; p≤0,01; p=0,000] amaçlı kullanımları da anlamlı olarak farklılaşmaktadır. Çoklu karşılaştırmalar (post hoc) *Tukey HSD* testi kullanılarak yapılmıştır.

Tablo 19. Öğrencilerin sosyal medyayı kullanım amaçları açısından sosyal medyada bir günde geçirdikleri zaman değişkenine ait bulgular

<i>Değişken</i>	<i>Kareler Toplamı</i>	<i>SD</i>	<i>Ortalama Kare</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
<i>Bilgi Paylaşım</i>	Gruplar arası	7.554	2	3.777	5.215 .005
	Grup içi	2192.228	3027	.724	
	Toplam	2199.781	3029		
<i>Eğlence</i>	Gruplar arası	35.866	2	17.933	21.594 .000
	Grup içi	2512.131	3025	.830	
	Toplam	2547.997	3027		
<i>Dijital-Sosyal İletişim</i>	Gruplar arası	28.834	2	14.417	18.041 .000
	Grup içi	2418.930	3027	.799	
	Toplam	2447.765	3029		

	Gruplar arası	9.358	2	4.679	4.836	.008
Sorun Çözme	Grup içi	2928.976	3027	.968		
	Toplam	2938.334	3029			

Üniversite öğrencilerinin bir günde geçirilen zaman içinde sosyal medyayı **bilgi paylaşımı** amaçlı kullanımları açısından karşılaştırıldığında;

- Sosyal medyayı daha çok bilgi paylaşmak amacıyla kullanan üniversite öğrencilerinin, sosyal medyada bir gün içinde 3-5 saat zaman harcadıkları ortaya çıkmıştır. Bu anlamda *Tukey HSD* testi sonuçlarına göre sosyal medyada 3-5 saat arası zaman geçiren öğrencilerin bilgi paylaşımı puanları 1-3 saat veya 5 saat üzeri zaman geçiren öğrencilerin bilgi paylaşımı puanlarından istatistiki bir şekilde farklılaşmaktadır. Örneğin, *Tukey HSD* testi sonuçlarına göre sosyal medyada 3-5 saat zaman geçiren ($X=3,69$; $SS=,83$) ve 1-3 saat ($X=3,59$; $SS=,84$) zaman geçiren öğrencileri arasında 3-5 saat zaman geçiren öğrencilerine lehine ($p\leq 0.01$; $p=0.005$) istatistiki olarak anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir.

Üniversite öğrencilerinin bir günde geçirilen zaman içinde sosyal medyayı **eğlence** amaçlı kullanımları açısından karşılaştırıldığında;

- Sosyal medyayı daha çok eğlence amacıyla kullanan üniversite öğrencilerinin, sosyal medyada bir gün içinde 5 saat ve üzerinde zaman harcadıkları ortaya çıkmıştır. Bu anlamda *Tukey HSD* testi sonuçlarına göre sosyal medyada 5 saat ve üzerinde zaman geçiren öğrencilerin eğlence amaçlı sosyal medya kullanım puanları 1-3 saat veya 3-5 saat arasında zaman geçiren öğrencilerin eğlence amaçlı sosyal medya kullanım puanlarından anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Örneğin, *Tukey HSD* testi sonuçlarına göre sosyal medyada 5 saatin üzerinde zaman geçiren ($X=3,54$; $SS=,96$) ve

1-3 saat ($X=3,25$; $SS=,91$) zaman geçiren öğrencileri arasında 5 saatin üzerinde zaman geçiren öğrencilerine lehine ($p \leq 0.01$; $p=0.00$) istatistiki olarak anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir.

Üniversite öğrencilerinin bir günde geçirilen zaman içinde sosyal medyayı Dijital-Sosyal İletişim amaçlı kullanımları açısından karşılaştırıldığında;

- Sosyal medyayı daha çok Dijital-Sosyal İletişim amacıyla kullanan üniversite öğrencilerinin, sosyal medyada bir gün içinde 5 saat ve üzerinde zaman harcadıkları ortaya çıkmıştır. Bu anlamda *Tukey HSD* testi sonuçlarına göre sosyal medyada 5 saat ve üzerinde zaman geçiren öğrencilerin Dijital-Sosyal İletişim amaçlı sosyal medya kullanım puanları 1-3 saat veya 3-5 saat arasında zaman geçiren öğrencilerin Dijital-Sosyal İletişim amaçlı sosyal medya kullanım puanlarından anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Örneğin, *Tukey HSD* testi sonuçlarına göre sosyal medyada 5 saatin üzerinde zaman geçiren ($X= 3,00$; $SS=,92$) ve 1-3 saat ($X=2,73$; $SS=,90$) zaman geçiren öğrencileri arasında 5 saatin üzerinde zaman geçiren öğrencilerine lehine ($p \leq 0.01$; $p=0.00$) istatistiki olarak anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir.

Üniversite öğrencilerinin bir günde geçirilen zaman içinde sosyal medyayı Sorun Çözme amaçlı kullanımları açısından karşılaştırıldığında;

- Sosyal medyayı daha çok Sorun Çözme amacıyla kullanan üniversite öğrencilerinin, sosyal medyada bir gün içinde 5 saat ve üzerinde zaman harcadıkları ortaya çıkmıştır. Bu anlamda *Tukey HSD* testi sonuçlarına göre sosyal medyada 5 saat ve üzerinde zaman geçiren öğrencilerin Sorun Çözme amaçlı sosyal medya kullanım puanları 1-3 saat veya 3-5 saat arasında zaman geçiren öğrencilerin Sorun Çözme amaçlı sosyal medya kullanım puanlarından anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Örneğin, *Tukey HSD* testi sonuçlarına göre sosyal medyada 5 saatin üzerinde zaman geçiren ($X= 2,79$; $SS=1,01$)

ve 1-3 saat ($X=2,64$; $SS=1,00$) zaman geçiren öğrencileri arasında 5 saatin üzerinde zaman geçiren öğrencilerine lehine ($p \leq 0.01$; $p=0.00$) istatistiki olarak anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir.

Tablo 20’de farklı akademik başarı düzeyine sahip olan üniversite öğrencilerinin sosyal medyayı *bilgi paylaşım, eğlence, dijital-sosyal iletişim, sorun çözme* amaçlı kullanımları ile ilgili betimsel veriler gösterilmektedir. Buna göre sosyal medyayı bilgi paylaşımı amacı dışındaki diğer üç amaç için kullanan üniversite öğrencilerinin puanları arasında gözle görülür bir farklılığın olmadığı tespit edilmiştir.

Tablo 20. Öğrencilerin sosyal medyayı kullanım amaçları açısından akademik başarı düzeyi değişkenine ait bulgular

<i>Değişken</i>	<i>Not Ortalaması</i>	<i>N</i>	<i>X</i>	<i>SS</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>
	1.00-1.99	566	3.5177	.95741	.00	5.00
	2.5-2.99	821	3.5829	.82842	.00	5.00
<i>Bilgi Paylaşım</i>	2.00-2.49	1041	3.6892	.82726	.00	5.00
	3.00+	713	3.7427	.80932	.00	5.00
	Toplam	3141	3.6427	.85211	.00	5.00
	1.00-1.99	566	3.2856	1.00465	.00	5.00
	2.5-2.99	819	3.3193	.92170	.00	5.00
<i>Eğlence</i>	2.00-2.49	1041	3.3641	.88528	.00	5.00
	3.00+	713	3.4009	.90030	.00	5.00
	Toplam	3139	3.3466	.92112	.00	5.00
	1.00-1.99	566	2.7915	.95412	.00	5.00

ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN SOSYAL AĞLARI
KULLANIMLARINA YÖNELİK GENİŞ ÇAPLI BİR ARAŞTIRMA

	2.5-2.99	821	2.8272	.90585	.00	5.00
<i>Dijital-Sosyal İletişim</i>	2.00-2.49	1041	2.8361	.90380	.00	5.00
	3.00+	713	2.8177	.86825	.00	5.00
	Toplam	3141	2.8216	.90544	.00	5.00
	1.00-1.99	566	2.7076	1.07133	.00	5.00
<i>Sorun Çözme</i>	2.5-2.99	821	2.6845	.96100	.00	5.00
	2.00-2.49	1041	2.6988	.98381	.00	5.00
	3.00+	713	2.6350	.96784	.00	5.00
	Toplam	3141	2.6822	.99065	.00	5.00

Tablo 20 incelendiğinde sosyal medya kullanımına ilişkin dört alt amaç adına da farklı ortalamalar göze çarpmaktadır. Belirtilen bu ortalamalar arasındaki farkın anlamlılığını belirlemek amaçlı gerçekleştirilen Tek yönlü ANOVA (varyans analizi) sonuçları Tablo 20’de detaylandırılmıştır. Buna göre sadece akademik başarının sadece bilgi paylaşımı alt amacı açısından istatistiki bir farklılaşmaya neden olduğu ortaya çıkmıştır.

Tablo 21. Öğrencilerin sosyal medyayı kullanım amaçları açısından akademik başarı düzeyi değişkenine ait bulgular

<i>Değişken</i>	<i>Kareler Toplamı</i>	<i>SD</i>	<i>Ortalama Karesi</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	
<i>Bilgi Paylaşım</i>	Gruplar arası	21.166	3	7.055	9.799	.000
	Grup içi	2258.736	3137	.720		
	Toplam	2279.903	3140			
<i>Eğlence</i>	Gruplar arası	5.134	3	1.711	2.019	.109
	Grup içi	2657.369	3135	.848		

	Toplam	2662.502	3138			
Dijital- Sosyal İletişim	Gruplar arası	.767	3	.256	.312	.817
	Grup içi	2573.464	3137	.820		
	Toplam	2574.231	3140			
Sorun Çözme	Gruplar arası	2.247	3	.769	.763	.515
	Grup içi	3079.309	3137	.982		
	Toplam	3081.556	3140			

Başka bir deyişle, öğrencilerin akademik başarı düzeyleri arttıkça sosyal medyayı daha çok bilgi paylaşımı amacıyla kullanma eğiliminde oldukları ve *bilgi paylaşımı* puanlarının [F(3, 3137)=9,80; p≤0,01; p=0,000] ciddi bir biçimde farklılaştığı ortaya çıkmıştır. Diğer taraftan sosyal medyayı *Eğlence* [F(3, 3135)=2,02; p≤0,01; p=0,109], *Dijital-Sosyal İletişim* [F(3, 3137)=0,312; p≤0,01; p=0,817] ve *Sorun Çözme* [F(3, 3137)=0,763; p≤0,01; p=0,515] amaçlı kullanımların akademik başarı düzeyine göre anlamlı olarak farklılaşmadığı görülmektedir. Çoklu karşılaştırmalar (post hoc) *Tukey HSD* testi kullanılarak yapılmıştır.

Tukey HSD testi sonuçları değerlendirildiğinde; Sosyal medyayı *bilgi paylaşımı* amacıyla kullanan öğrencilerin genel olarak 3.00 ve üzeri, sorun çözme amacıyla kullanan öğrencilerin ise genel olarak 1.00-1.99 arasında bir ortalamaya sahip oldukları ortaya çıkmıştır. Fakat puanlar, sadece bilgi paylaşımı alt boyutu temelinde anlamlı bir farklılaşma göstermektedir. Buna göre akademik başarı anlamında 3.00 ve üzeri not ortalamasına sahip olan öğrencilerin sosyal medyayı bilgi paylaşımı amaçlı kullanmaya yönelik puanları diğer not ortalamalarına sahip olan öğrencilerin puanlarına göre istatistiki bir şekilde farklılaşmaktadır. Örneğin, *Tukey HSD* testi sonuçlarına 3.00 ve üzerinde not ortalamasına sahip olan (X=3,74; SS=,81) öğrenciler ile 1.00-1.99 arası (X=3,51; SS= 96) not ortalaması olan öğrenciler arasında not ortalaması yüksek olan öğrencilerin lehine (p≤0.01; p=0.00) istatistiki olarak anlamlı bir farklılığın olduğu tespit edilmiştir.

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bilginin çok hızla üretildiği ve yayın yoluyla paylaşıldığı günümüz toplumunda, alternatif eğitim paradigmalarıyla bilgiye egemen olmak artık bir zorunluluk haline gelmiştir. Bilginin ve bilgiye erişim yollarının çeşitlendiği günümüz bilgi toplumunda bireylerin gereksinim duydukları bilgiye ulaşma yollarını sağlayan tecrübeler kazanmasına fırsatlar sunulmaktadır.

Diğer taraftan, bireylerin elde ettikleri tecrübelerini paylaşmaları için geniş bir sosyal ağ içeren çevrimiçi uygulamalar sağlanmalıdır. Esasında bu uygulamalar kullanıcılara işbirlikçi süreçleri için fırsatlar sunarak çok başka bir veri aktarım ve paylaşma ortamını yaratmaktadırlar. Bu ortamlar sadece çevreden birileri ya da arkadaşlardan oluşmamakta, bunların yanı sıra öğrenme süreçlerinin büyük bir parçası olan üniversite öğrencileri, sosyal medyanın en büyük katılımcıları arasında yer almaktadırlar. Özellikle, öğrenme süreçlerinde her düzeyde üniversite öğrencilerinin sosyal ağlara katılımına fırsatı verilmesi, sosyal medyayı üniversite öğretiminde önemli bir unsur haline getirmektedir. Bu nedenle, üniversite öğrencilerinin sosyal medya uygulamalarını öğrenme süreçlerini destekleme ve zenginleştirmek amacıyla kullanmaları önem arz etmektedir.

Bu nedenle, farklı sınıf düzeyinden üniversite öğrencilerinin dâhil edildiği bu araştırmada ilk olarak, katılımcıların sosyal medya kullanımlarını belirlemeye çalışılmıştır. Bunun için kullanılan bir veri toplama aracı üzerinde geçerlik-güvenirlik çalışmaları yapılarak ölçeğe son hali verilmiştir. Sonrasında, üniversite öğrencilerinin sosyal medya kullanım amaçlarının *öğrenim görülen fakülte türü, cinsiyet, yaş grupları, sosyal medyada bir günde geçirilen zaman ve akademik başarı düzeylerine göre* değişimi tespit edilmiştir.. Bu bölümde üniversite

öğrencilerinin, sosyal medyayı kullanım amaçlarının belirlenmesi amacıyla yapılan çalışmanın bulgularına dayalı ulaşılan sonuçlar, sonuçlarla ilgili tartışmalar ve önerilere yer verilmiştir.

Araştırma sonuçları, sosyal medyanın kullanımları bakımından dört önemli kullanım amacına (i) *Bilgi Paylaşım*, (ii) *Eğlence*, (iii) *Dijital-Sosyal İletişim*, (iv) *Sorun Çözme* olarak ayrıldığını göstermektedir. Son yıllarda sosyal medya kullanım alanlarını araştıran çalışmalar incelendiğinde sosyal medyanın, Z kuşağı olarak adlandırılan üniversite öğrencilerin gündelik pratiklerinin önemli bir parçası haline geldiği görülmektedir. Diğer bir ifadeyle öğrenciler eğlenmek, bilgiye erişim sahibi olmak, belirli konular ile ilgili araştırma yapmak ve arkadaşlarını takip etmek için sosyal medya ortamlarında bulunmaktadır.

Bu çalışma, üniversite öğrencilerinin sosyal medya kullanımlarını ortaya koyması açısından önem arz etmektedir. Çalışma grubunun üniversite öğrencilerinden oluşması, kullanıma amaçları açısından “bilgi paylaşma” boyutunun en yoğun olarak öne çıkmasına sebep olarak gösterilebilir. Bu doğrultuda, araştırmaya katılan 3283 öğrenciden çoğu sosyal medya araçlarını, ödev ya da projelerle alakalı araştırma amacıyla, merak ettikleri ya da ilgi duydukları bir konu hakkında bilgi edinmek için kullandıkları, farklı görüş ve düşünceler hakkında bilgi sahibi olmak amacı ile sosyal medyada zaman geçirmekten mutluluk duyduklarını belirtmişlerdir. Esasında, dijital medya araçları bu kuşağın yani dijital yerlilerin hayatlarının merkezine yerleşmiş durumdadır. Söz konusu öğrenciler günlük hayatlarında bilgiye erişim, haberleşme, eğlence ve ders çalışma gibi her türlü etkinliklerini dijital medya araçları ile halletmektedirler. Ancak, güzel sanatlar, mimarlık ve fen edebiyat fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin diğer fakültelerde öğrenim gören öğrencilere göre sosyal medya ağlarını daha çok bilgi paylaşımı amaçlı kullandıkları ortaya çıkmıştır. Sosyal medyanın bilgi paylaşım amacıyla kullanıldığına vurgu yapan birçok çalışma bu bulguyu desteklemektedir (Kert ve Kert, 2010; Chen & Bryer, 2012). Örneğin, Kindi ve Alhasmi (2012) tarafından yapılan çalışmada üniversite öğrencilerinin çoğunun sosyal medya ortamlarını, bilgiye erişme, ödevleri ile ilgili

araştırma yapmak ve ödevleri ile ilgili okul arkadaşlarından bilgi almak amacıyla kullandıklarını belirtmişlerdir. Dolayısıyla, sosyal medya ortamları bilginin öğrenciler tarafından tüketilmesinin yanı sıra bilginin onlar tarafından paylaşılmasına ve üretilmesine de uygun bir zemin sağladığını bu araştırma ve birçok diğer yapılan araştırmalar tarafından kanıtlanır niteliktedir (Phang & Schaefer, 2009). Ancak, burada önemli olan husus öğrencilerin sosyal medyayı kullanarak bilgi paylaşımında bulduklarında kullanmış oldukları bilimsel süreç becerileri, eriştikleri kaynaklardaki bilgilerin bilimselliği ve güvenilirliği konusunda bir veriye sahip değiliz. Dolayısıyla bu konuda derinlemesine incelemeye yönelik araştırmaların yapılması katkı sağlayabilir.

Eğlence amaçlı kullanım boyutu iletişim ve eğitim fakültesinde en yüksek kullanım oranı olarak görülmekte, bu durumda üniversite öğrencilerinin sosyal medyayı aynı zamanda vakit geçirme, eğlenme, arkadaşlarla sohbet etme olarak algıladıkları anlama gelmektedir. Bu anlamda, Prensky (2009) bilgisayar oyunlarının, İnternet'in, cep telefonlarının ve anlık mesajlaşmanın dijital yerliler olarak adlandırılan 21. Yü öğrencilerin hayatlarının büyük bir parçası olduğunu belirtmektedir. Kurtuluş, Özkan ve Öztürk'ün (2015) yaptığı araştırmada ise öğrencilerin çoğunun sosyal medya araçlarını bilgi paylaşma ve akademik amaçla etkin bir şekilde kullanmadıklarını, ancak başkalarının hayatlarını takip edebilmeleri, oyun oynama gibi boş zamanlarını değerlendirme amacıyla sosyal medyayı kullandıkları ortaya çıkmıştır. Diğer taraftan iktisadi ve idari bilimler fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin sosyal medya gruplarıyla iletişim halinde olabilmeleri için diğer fakültelerde öğrenim gören öğrencilere göre sosyal medyayı daha fazla kullanmaktadırlar. Bu fakültelerde öğrenim gören öğrenciler için sosyal medyanın işlevleri açısından iletişim, işbirliğinin ön planda olduğu görülmektedir.

İletişim fakültesi, sağlık bilimleri fakültesi ve sağlık hizmetleri MYO öğrencileri ise sosyal ağları iletişimsel süreçlerini sürdürmek amacıyla kullandıkları ortaya çıkmıştır.

Bunula birlikte, iletişim fakültesi, sağlık hizmetleri MYO ve Anadolu bil MYO'da öğrenim gören öğrencilerin diğer fakültelerdeki öğrencilere nazaran sosyal medya gruplarını daha çok sorun çözme amaçlı kullanma eğiliminde oldukları da ortaya çıkmıştır. Bu öğrenciler karşılaştıkları her sorunun yanıtını hemen arama motorlarında aramaktadırlar. Diğer bir ifadeyle, bu fakültelerde öğrenim gören öğrenciler sosyal medya ağlarının eğitim-öğretimin doğasındaki etkileşim faktörünü sağlayan bir ortam oluşturduğuna inanmaktadırlar. Bu bağlamda, Khan, Kend ve Robertson (2016) tarafından yapılan çalışmada üniversite öğrencileri sosyal medya ortamlarında bilgi alışverişinde buldukları, akademik konuları tartışabildikleri, esnek bir akran erişimine sahip oldukları ve rahat bir takım ortamı olarak gördüklerini belirtmişlerdir. Ancak, sosyal medyanın bahsi geçen özellikleri ve olanaklarının yanı sıra öğretmenlerin ve öğrencilerin öğrenme-öğretme süreçlerinde etkin bir şekilde katılım sağladığı, bu süreçlerde öğrenci-öğrenci, öğrenci-içerik ve öğrenci-öğretmen etkileşimini attırdığı, öğrencilerin araştırma, sorgulama ve problem çözme becerilerini kullanabilmelerini desteklediği görülmektedir (Gülbahar, Kalelioğlu ve Madran, 2010).

Üniversite öğrencilerinin sosyal medya kullanım amaçlarını belirleyici bir değişken cinsiyettir. Cinsiyet değişkeninin sosyal medya kullanımında belirleyici olduğunu ortaya koyan birçok çalışmaya (Lenhart, Purcell, Smith ve Zickuhr, 2010; Lin ve Lu, 2011; Mansumittrchai, Park ve Chiu, 2012 bu bulguyu desteklemektedir. Bu çalışmada cinsiyet değişkeninin sosyal medya kullanımında önemli bir etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Diğer bir ifadeyle, çalışmada elde edilen bulgulardan hareketle çalışmaya katılan, sosyal medyada bulunan hem erkek hem de kadın öğrencilerin, sağlık ile ilgili sorunlarına çözüm yolları bulmak için sosyal medyayı kullandıkları, kimseyle paylaşmadığı kişisel sorunlara çözüm bulmak için kullandıkları, başkalarının günlük yaşamlarını takip etmek için sosyal medyayı kullandıkları

belirtilmiştir. Ancak bu çalışmanın bulgularından farklı olarak bazı araştırmalarda erkeklerin kızlara göre sosyal medyayı daha çok bilgiye ulaşma, problem çözmek amacıyla kullandıkları görülmüştür (Lenhart ve diğerleri, 2010; Lin ve Lu, 2011; Mansumittrchai vd., 2012). Bunun yanı sıra bazı araştırmalarda ise kadın öğrencilerin erkek öğrencilere kıyasla sosyal medyayı daha etkin kullandıkları belirtilmiştir (Ahn, 2011; Mansumittrchai ve diğerleri, 2012).

Sosyal medya kullanım amaçları için belirleyici diğer değişkenlerin birisi de yaş faktörü olarak sayılabilir. Bu anlamda araştırmaya dâhil olan 16-25 yaş ve üstü katılımcıların çoğunun sosyal medyayı başkalarının günlük yaşantılarını takip edebilmeleri için kullandıkları, onlarla ortak ilgi alanına sahip insanlarla bir araya gelmek için kullandıkları, duygularını ya da görüşlerini ifade edebilecek yazılar eklemek için kullandıkları tespit edilmiştir. Ancak 22-24 yaş arasında olan katılımcılar diğer öğrencilere göre daha çok bilgi paylaşımı, soru çözüme ve sosyal iletişim kurmak amacıyla kullandıkları tespit edilmiştir. Bu öğrencilerin sosyal medyayı bilgi paylaşımı, soru çözüme ve sosyal iletişim amaçlı kullanım oranları yüksek düzeyde olsa da eğlence boyutunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yoktur. Bu bulgulardan hareketle üniversite öğrencilerin mezun ya da son sınıf seviyesine gelince farklı sosyal etkinliklere ve mesleki çalışmalara yönelmeleri sosyal medyayı eğlence amaçlı kullanımının azalmasına ve sosyal medyayı daha çok bilgi paylaşımı, soru çözüme ve sosyal etkileşim amacıyla kullandıkları düşünülebilir.

Sosyal medya kullanım amaçları için belirleyici değişkenlerin diğer birisi ise öğrencilerin bir günde geçirdikleri zaman sayılabilir. Araştırmaya dâhil olan katılımcıların birçoğunun sosyal medyayı sosyal çevrelerindeki insanlarla yaşadıkları sorunları çözmek amacıyla kullandıkları, aynı zamanda arkadaşlarının ya da ilgi duydukları kişilerin yaşantılarını takip etmek için kullandıkları, yeni arkadaşlıklar kurmak için, ödevleri ile ilgili okul arkadaşlarından bilgi edinmek amacıyla kullandıkları tespit edilmiştir. Ancak bu öğrenciler arasında sosyal medyayı daha çok bilgi edinmek ve paylaşmak amacıyla kullanan üniversite öğrencilerinin, sosyal

medyada bir gün içinde 3-5 saat zaman harcadıkları ortaya çıkmıştır. Görüldüğü üzere Z kuşağında internete bağımlı olma durumu olmakta ve e-iletişimi etkin olarak kullanmaktadırlar.

Öte yandan araştırmanın bulgularına göre öğrenciler bir gün içinde 3-5 saatten altında sosyal medya ortamında bulduklarında söz konusu ortamların öğrencilerin bilgiye ulaşma, oluşturma ve iletişim kurma becerilerini olumlu yönde etkilediği düşünülebilir. Diğer bir ifade biçimiyle, dijital yerlilerden oluşan yeni kuşak öğrencilerin çevrim-içi ortamlarda öğrenmeye daha yatkın oldukları ileri sürülebilir. Dijital yerli olarak adlandırılan bu kuşak çevrim-içi ortamlarda bilgiyi kendi kendilerine araştırıp bulmaya, hiç tanımadıkları insanlarla bu bilgiyi paylaşmaya, eski kuşaklarla kıyaslanmayacak kadar yatkın olan özellik ve yeterliklere sahiptirler (Bilgiç, Duman ve Seferoğlu, 2011). Bu bağlamda Sistek-Chandler (2012) göre, sosyal medya, öğrenenler arasında bilimsel bilginin alışverişi için kullanılmakta, çevrimiçi öğrenme ortamları öğretici-öğrenci, öğrenci-kaynak, öğrenen-öğrenen arasında dinamik bir ilişki oluşturmaktadır. Diğer taraftan, sosyal medyada bir gün içinde 5 saat ve üzerinde zaman harcayan öğrencilerin sosyal medyayı daha çok eğlence amacıyla kullandıkları görülmüştür. Bu durumda, öğrenciler sosyal medya ortamlarında 5 saat ve üzeri fazla zaman geçirdikçe bu ortamları bilgi paylaşımında bulunmaktan ziyade eğlence, dijital-sosyal iletişim ve sorun çözme amaçla kullandıkları görülmektedir. Bu bulgular Mazman ve Usluel (2011) tarafından yapılan sosyal medyanın kullanım amacı ile ilgili gerçekleştirilen çalışmada üniversite öğrencilerinin çoğunun sosyal medya ağlarını, var olan ilişkileri sürdürme, yeni ilişkiler kurma, gündemi takip etme, sosyal çevrimdeki insanlarla yaşadıkları sorunları çözmek için kullandıkları tespit edilmiştir.

Yukardaki bahsi geçen değişkenler ile birlikte sosyal medya kullanım amaçları için belirleyici değişkenlerin bir diğeri öğrencilerin akademik başarı düzeyleri olabilir. Bu anlamda araştırmaya katılan 3283 öğrenciden çoğunun sosyal ağları, etkinlikleri takip etmek için kullandıkları, ilgi duydukları ya da beğendikleri içerikleri paylaşmak için kullandıkları,

ödevleri ile ilgili okul arkadaşlarından bilgi alabilme amacı ile kullandıkları, ödev ya da projeleri ile alakalı araştırma yapmak amacıyla kullandıkları, arkadaşları ile mesajlaşmak için kullandıkları tespit edilmiştir. Ancak araştırmaya katılan öğrencilerin akademik başarı düzeyleri arttıkça sosyal medyayı eğlence, dijital-sosyal iletişim ve sorun çözmekten ziyade daha çok bilgi paylaşımı amacıyla kullanma eğiliminde oldukları tespit edilmiştir. Esasında, üniversite öğrencilerin akademik başarı ve gelişimi için kendini iyileştirme ve fırsatlar geliştirmesine imkan tanımak gereklidir. Nitekim, akıllı telefonlarında veya tabletlerinde bütün gün çevrimiçi harcamaktan başka hiçbir şey yapmayan 'tembel gençler' olabilir, ancak öte yandan akademik başarısını bilgisini artırmak için bir araç olarak kullanan birçok gençte mevcuttur. Bu anlamda, üniversite öğrencilerini teknoloji kullanımında doğru yönlendirmek ve onları motive etmek önemlidir (Bandilli, 2015). Bu bağlamda, Karlin (2007) tarafından yapılan çalışmada üniversite öğrencilerin %60'ının sosyal medya araçlarını eğitim ile ilgili konuları tartışmak için, %50'sinin de okuldaki yaptıkları ve ödevleri hakkında bilgi paylaşmak ve bilgi elde etmek için kullandıkları tespit edilmiştir.

Araştırma bulguları doğrultusunda bazı öneriler sunulmuştur. Öğrenci ilgi ve beklentilerinin çeşitlendiği günümüz çağında, sosyal medya ortamları aracılığıyla üniversite öğrencilerinin milyonlarca bilgi kaynağı arasında doğru bilgiyi bulabilme, hangi bilgiye en hızlı nasıl ulaşabileceğini bilme, bilgiyi kategorize edebilme, eleştirel bir perspektifle inceleyebilme, değerlendirebilme ve öğrendiklerini hayata geçirebilme gibi becerilerin kazandırılması önem kazanmaktadır. Öğrencilerin bu becerilerle donatılması öğrenmeyi teşvik eden ve öğrencilere öğrenmeyi nasıl öğrenecekleri konusunda yol gösteren bir çerçeve oluşturabilmektedir. Diğer bir ifadeyle, günümüzdeki yükseköğretim kurumları sosyal medya ortamlarını kullanarak bu becerileri öğrencilere kazandırmakla birlikte yetiştirdikleri öğrencileri dijital çağa uyumlu bireyler olarak hazırlayabilirler.

KAYNAKLAR

- Abbott, J. (2012). Democracy@internet.org revisited: Analysing the Sociopolitical İmpact of the İnternet and New Social Media in East Asia. *Third World Quarterly*, 33(2), 333-357
- Adıgüzel, A. (2005). Avrupa Birliğine Uyum Sürecinde Öğretmen Niteliklerinde Yeni Bir Boyut: Bilgi Okuryazarlığı. *Milli Eğitim Dergisi*, 33(167), 53-70.
- Akıncı, V. Z. B. ve Bat, M. (2010) Social Media as a New Communication Environment: A Research on Ege University Faculty of Communication, *Journal of Yasar University*, 20 (5), 3348-3382.
- Akkoyunlu, B. ve Kurbanoglu, S. (2003). Öğretmen Adaylarının Bilgi Okuryazarlığı ve Bilgisayar Öz Yeterlik Algıları Üzerine Bir Çalışma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24, 1-10.
- Arsenault, P. M. (2004). Validating Generational Diferences, *Leadership and Organization Development Journal*, 25(2), 124-141.
- Balboni, M., Bandini, J., Mitchell, C., Epstein-Peterson, Z., Amobi, A., Cahill, J., Enzinger, A., Peteet, J. ve Balboni, T. (2015). Religion, Spirituality, and the Hidden Curriculum: Medical Student and Faculty Reflections. *Journal of Pain and Symptom Management*, 50(4), 507-515.
- Barr, R. B. ve Tagg, J. (1995) From Teaching to Learning: A New Paradigm for Undergraduate. *Change Magazine*, 27(6), 12-25.
- Bates, A. W. (2015). *Teaching in a Digital Age: Guidelines for Designing Teaching and Learning for a Digital Age*. BC Campus: Tony Bates Associates Ltd.
- Behrstock-Sherratt, Ellen ve Coggshall, Jane (2010). Realizing the Promise of Generation Y", *Educational Leadership*, 67(8), 28-34.
- Bilen K., Ercan O. ve Gülmez, T. (2014). Sosyal Ağların Kullanım Amacı ve Benimsenme Süreci; Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Örneği, *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 3(11), 115-123.
- Bilgiç, G. H., Duman, D. ve Seferoğlu, S. S. (2011). Dijital Yerlilerin Özellikleri ve Çevrim İçi Ortamların Tasarlanmasındaki Etkileri, *İnönü Üniversitesi, Akademik Bilişim Konferansı Bildirileri*, s. 257-263, Malatya.
- Bolton, R. N. vd., (2013), Understanding Generation Y and Their Use of Social Media: A Review and Research Agenda, *Journal of Service Management*, 24(3), 245-267.
- Brad, R. (1994). *Eleştirel Düşünme Becerilerini Öğretme*. (Çev: Güzin Büyükkurt). *Eğitim ve Bilim*, 18(91).

- Brad, R. (1994). *Eleştirel Düşünme Becerilerini Öğretme*. (Çev: Güzin Büyükkurt). Eğitim ve Bilim, 18 (91):45- 49.
- Brooks-Young, S. (2002). *Making Technology Standards Work for you: A guide for School Administrators*. Eugene, OR: International Society for Technology in Education.
- Brown, T. A. (2006). *Confirmatory Factor Analysis for Applied Research*. The Guilford Press.
- Bryce, J. (2004). Different Ways that Secondary Schools Orient to Lifelong Learning.
- Bülbül, T. ve Çuhadar, C. (2011). *Evaluation of Policies related with Technology use Turkish Educational System*. VI. Balkan Education and Science Conference (pp.423-428). Skopje, Macedo.
- Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal Bilimler için Veri Analizi El Kitabı*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş. & Gülbahar, Y. (2010). Assessment Preferences of Higher Education Students. *Eğitim Araştırmaları-Eurasian Journal of Educational Research*, 41, 55-72
- Cameron, D. (2005). The Net Generation Goes to University? *The Journalism Education Association Conference*, Griffith University, 29 November – 2 December 2005.
- Cennamo, L. (2005). Generational Differences in Work Values, Work-Related Outcomes and Person-Organisation Values Fit. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yeni Zelanda: Massey Üniversitesi.
- Chester, E. (2003). Answering Generation Why: Learn the Management Approach and Employee Services That Resonate With Today Youth. *Employee Services Management Magazine*, Nov.-Dec.2003, ss.8-9.
- Cogin, J. (2011). Are Generational Differences in Work Values Fact or Fiction? Multi-Country Evidence and Implications, *The International Journal of Human Resource Management*, 23(11), 2268-2294.
- Creswell, J. W. (2003). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Crumpacker, M. ve Crumpacker, J.M. (2007). Succession Planning and Generational Stereotypes: Should HR Consider Age-Based Values and Attitudes a Relevant Factor or a Passing Fad? *Public Personnel Management*, 36, 349–369.
- Cuevas, A. ve Kohle, F. (2014). *Sosyal Medya Devrimi: Sosyal Medya: Öğretme ve Öğrenme Yollarımızın Değişimi*. Ed. Barış Çoban. (Çev: A.E. Pilgir) İstanbul: Su Yay.
- Çam, E. ve İşman, A. (2013). Teacher Candidates' use of Facebook for Educational Purposes. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 106, 2500 – 2506

- Çıldan, C., Ertemiz, M., Tumuçin, H. K., Küçük, E., ve Albayrak, D. (2012). Sosyal Medyanın Politik Katılım ve Hareketlerdeki Rolü. *Akademik Bilişim Konferansı*, Uşak.
- D'Amato, A. Ve Herzfeldt, R. (2008). Learning Orientation, Organizational Commitment, and Talent Relent Retention Across Generation: A Study of European Managers. *Journal of Managerial Psychology*, 23, 929-953.
- Davis, E. (2016). *Work Value Priority of Millennial Students*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Michigan: Eastern Michigan Üniversitesi.
- Demirkaya, H., Akdemir, A., Karaman, E. Ve Atan, Ö. (2015). Kuşakların Yönetim Politikası Beklentilerinin Araştırılması. *İşletme Araştırmaları Dergisi*. 7(1), 186-204.
- De Vaus, D. (2002). *Analyzing Social Science Data: 50 Key Problems in Data Analysis*. Sage.
- Duek, C. ve Tourn, G. (2014). *Sosyal Medya Devrimi: Sosyal Medya: Eğitimin Dönüşümü*. Ed. Barış Çoban, (Çev: A.E. Pilgir.), İstanbul: Su Yayınları.
- Duek, C. ve Tourn, G. (2016). *Social media: Transformation of Education*, B. Çoban (Ed.). Social Media and Social Movements: The Transformation of Communication Patterns (pp. 229–246). Lanham, Maryland: Lexington Books.
- Düvenci, A. (2012). *Ağ Neslinin İnternet Kullanımı Üzerindeki Sosyal Medya Etkisinin Sosyal Sapma Yaklaşımı ile İncelenmesi.*, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora Tezi, İstanbul.
- Ediger, M. (2001). Learning Opportunities in the Higher Education Curriculum, *College Student Journal*, 35(3), 410.
- Edmunds, J. ve Tuner, B. S. (2005). Global Generations: Social Change in the Twentieth Century. *British Journal of Sociology*, 56(4), 559-577.
- Ekici, M. ve Kıyıcı, M. (2012). Sosyal Ağların Eğitim Bağlamında Kullanımı. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* 5(2), 156-167.
- Ergün, M. (2015). Eğitim Felsefesi. Pegem Akademi, Ankara.
- Elias, M.J. ve Kress, J.S. (1994). Social Decision-Making And Life Skills Development: A Critical Thinking Approach To Health Promotion In The Middle School. *Journal of School Health*, 64(2), 62-66.
- Elsdon, R. ve Lyer, S. (1999). Creating Value and Enhancing Retention through Employee Development: The Sun Microsystems Experience. *Journal of Human Resource Planning*, 22(2), 39-48.
- Etlican, G. (2012). *X ve Y Kuşaklarının Online Eğitim Teknolojilerine Karşı Tutumlarının Karşılaştırılması*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, BÜ. Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Fabrigar, L. R., ve Wegener, D. T. (2011). *Exploratory Factor Analysis*. Oxford: Oxford University Press. ProQuest Ebook Central.
- Field, A. (2009). *Discovering Statistics Using SPSS*. 3rd Edition, Sage Publications Ltd., London.
- Finegold, D. ve Notabartolo, A. S. (2010). *21st-Century Competencies and their Impact: an Interdisciplinary Literature Review*. Transforming the US Workforce Development System. Finegold D, Gatta M, Salzman H, Schurman SJ, eds. Champaign, IL: Labor and Employment Relations Association, 19-56.
- Flavell, J.H. (1979). Metacognition and Cognitive Monitoring. A New Area of Cognitive-Developmental Inquiry, *American Psychologist*, 34(10), 906-911.
- Fraenkel, J.R ve Wallen, N.E (2009). *How to Design and Evaluate Research in Education* (7th ed). New York. McGraw-hill.
- Fritsch, T. (2010). *Actor Models and Digital Natives: An Empiric Research Approach for Online Communities*. Yüksek Lisans Tezi, Almanya.
- Gayo-Avello, D. (2015). Social Media, Democracy, and Democratization. *Ieee Multimedia*, 22(2), 10-16.
- Guillot-Soulez, C. ve Soulez, S. (2014). On the Heterogeneity of Generation Y Job Preferences. *Employee Relations*, 36(4), 319-332.
- Gülbahar, Y., Kalelioğlu, F. ve Madran, O. (2010). *Sosyal Ağların Eğitim Amaçlı Kullanımı*. XV. Türkiye’de İnternet Konferansı, İstanbul, 2-4.
- Hacker C. A. (2008). Recruiting and Retaining Generation Y and X Employees. Erişim tarihi: 14 Kasım 2020, <http://www.chartcourse.com/articlegenxhacker.html>.
- Haeberle, K., Herzberg, J.ami ve Hobby, T. (2009). Leading the Multigenerational Work Force. *Healthcare Executive*, Sep/Oct , p. 62-67.
- Holland, L. (2000). A Differentdivide: Preparingtech-Savvyleaders. *Leadership*, 30(1), 8-12.
- Iacobucci, D. (2010). Structural Equations Modeling: Fit İndices, Sample Size, and advanced Topics. *Journal of Consumer Psychology*, 20(1), 90-98.
- Jerald, C. D. (2009). *Defining a 21st Century Education*. Alexandria. VA: The Center for Public Education.
- Johnson, D. B. (2009). *The Digital Disconnect: Uncovering Barriers that Sustain the Phenomena of Unplugged Teachers in a Technological Era*. USA: Louisiana State University. Johnson,
- L., Adams, S. ve Cummins, M. (2012). *The NMC Horizon Report: 2012 Higher Education Edition*. Austin, TX: New Media Consortium.

- Kamiloğlu, F. ve Yurttaş, Ö. (2014). Sosyal Medyanın Bilgi Edinme ve Kişisel Gelişim Sürecine Katkısı ve Lise Öğrencileri Üzerine bir Alan Çalışması. *Galatasaray Üniversitesi İletişim Dergisi*, 21, 129-150.
- Kapil, Y. ve Roy, A. (2014), A Critical Evaluation of Generation Z at Workplaces. *International Journal of Social Relevance ve Concern*, 2(1),10-14.
- Karaca, F., & Tamer, M.A. (2017). Lise Öğrencilerinin Akıllı Telefonlar Üzerinden Sosyal Ağ Kullanım Amaçlarının Belirlenmesine Yönelik Bir Ölçek geliştirme çalışması. *E-International Journal of Educational Research*,8(3), 34-45.
- Karlin, S. (2007). Examining How Youths İnteract Online. *School Board News*, 73(4), 6-9.
- Khan, T., Kend, M., ve Robertson, S. (2016). Use of Social Media by University Accounting Students and İts İmpact on Learning Outcomes. *Accounting Education*, 25(6), 534-567.
- Kline, R. B. (2011). *Methodology in the Social Sciences. Principles and Practice of Structural Equation Modeling (3rd ed.)*. Guilford Press.
- Kline, R. B. (2015). *Principles and Practice of Structural Equation Modeling*. Guilford Publications.
- Kuran, E. (2012). Yaşasın Y Kuşağı , Hürriyet Gazetesi, Hürriyet Magazin Hattı Ayşe Arman Röportajı, Erişim Tarihi: 09.06.2020. www.hurriyet.com.tr/magazin/magazinhatti/23448012.asp .
- Kuran, E. (2013). Türkiye’de İşveren Markalama ve Y Kuşağı, Erişim Tarihi: 27.01.2020. <http://www.evrimguran.com/default.aspx?pid=45622&nid=63907>
- Kurtuluş, S., Özkan, E. ve Öztürk, S. (2015). How Do Social Media Users in Turkey Differ in Terms of their Use Habits and Preferences? *International Journal of Business and Information*, 10(3), 337-364.
- Küçükali, A. (2016). Üniversite Öğrencilerinin Sosyal Medya Kullanımı: Atatürk Üniversitesi Örneği. *Bartın Üniversitesi İİBF Dergisi*, 7(13), 531-546.
- Kyles D. (2005). Managing Your Multigenerational Workforce, *Strategic Finance*, 87(6), 53-55.
- Kupperschmidt, B. R. (2000). Multigenerational Employess: Strategies for Efficive Management. *The Health Care Manager*, 19(1). 65-76.
- Lancaster, L. C. ve Stillman, D. (2005). *When Generations Collide*. New York, NY: Harper Collins.
- Lei, J. (2009). Digital Natives as Preservice Teachers: What Technology Preparation is Needed?. *Journal of Computing in Teacher Education*, 25(3), 87-97.

- Lemke, C., Coughlin, E., Thadani, V. ve Martin, C. (2007). Engauge 21st Century Skills: Literacy in the Digital Age. 04.09.2019 tarihinde <http://pict.sdsu.edu/engauge21st.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Lester, S.W., Standifer, R.L., Schultz, N.J. ve Windsor, J.M. (2012). Actual Versus Perceived Generational Diferences at Work: An Empirical Examination, *Journal of Leadership & Organizational Studies*, 19(3), 341 –354.
- Levickaite, R. (2010). Generations X, Y, Z: How Social Networks Form the Concept of the World Without Borders (The Case of Lithuania). *LIMES: Cultural Regionalistics*, 3(2), 170-183.
- Lim, H. L. (2012). Generation Y Workforce Expectations: İmplications for the UAE. *Education, Business and Society: Contemporary Middle Eastern Issues*, 5(4), 281-293.
- Louis, R. C. (2012). A Case Study Exploring Technology İntegration and İncorporation of 21st Century Skilss in Elementary Classrooms. College of Professional Studies Northeastern University, Boston, Massachusetts.
- Lomax, R. G., ve Schumacker, R. E. (2012). A beginner's Guide to Structural Equation Modeling: Routledge Academic New York.
- Lynton, N. ve April, K. (2012). Connected But Not Alike: Cross-Cultural Comparison of Generation Y in China and South Africa. *Academy of Taiwan Business Management Review*, 8(1), 67-80.
- Macky, K., Gardner, D ve Forsyth, S. (2008). Generational Differences at Work: Introduction and Overview. *Journal of Managerial Psychology*, 23(8), 857-861.
- Mansour, R. F. (2016). Understanding How Big Data Leads to Social Networking Vulnerability. *Computers in Human Behavior*, 57,348-351.
- Marcoulides, G. ve Schumacher, R. (2001). New Developments and Techniques in Structural Equation Modeling.
- Martin, C.A. (2005). From High Maintenance to High Productivity: What Managers Need to Know About Generation Y. *Industrial and Commercial Training*, 37, 39 – 44
- Martin, E. M. P. (2011). *Digital Natives and Digital İmmigrants: Teaching with Technology*. Northeastern University, Boston, Massachusetts.
- Mayfield, Antony (2008). What is Social Media, İcrossing, E-Book, <http://www.icrossing.com/sites/default/files/what-is-socialmedia-uk.pdf>. (Erişim Tarihi: 03.02.2020).
- McCrandle, M. (2006). New Generations at Work: Attracting, Recruiting, Retraining & Training Generation Y. McCrandle Research, 2 Ocak 2020 tarihinde

- [http://www.mav.asn.au/CA256C320013CB4B/Lookup/NewGenerationsAtWork/\\$file/NewGenerationsAtWork.pdf](http://www.mav.asn.au/CA256C320013CB4B/Lookup/NewGenerationsAtWork/$file/NewGenerationsAtWork.pdf) adresinden alınmıştır.
- McCordle, M. ve Wolfinger, E. (2010a). Generations Defined. *Ethos*, 18(1), 8-13.
- Means, B. ve Olson, K. (1995). *Technology's Role in Education Reform: Findings From a National Study of Innovating Schools*. Washington, DC: U.S. Department of Education, Office of Educational Research and Improvement.
- Mengi, Z. (2019). İş Başarısında Kuşak Farkı, www.kigem.com/content.asp?body,
- Morgan, C. N. ve Ribbens, Dr. B. A. (2006). Generational Differences in the Workplace, *Midwest Academy of Management*, 1-20.
- Morkoç, D. ve Erdönmez C. (2014). Sosyal Sorumluluk Kampanyalarına Yönelik Algı ve Tutumlar: ÇSBMYO Büro Yönetimi ve Yönetici Asistanlığı Programı Öğrencileri Üzerine Bir Araştırma, *Electronic Journal of Vocational Colleges*, Bürokon Özel Sayısı:282-301.
- Neufeld, D. vd. (1983). *A Review of Effective Schools Research: The Message for Secondary Schools*. Ma National Commission o Excellencein Education.
- Oblinger, D. G., ve Oblinger, J. L. (2005). Educating the Net Generation. Available from www.educause.edu/educatingthenetgen/
- Oblinger, D. ve Oblinger, J. (2005). Is it Age or it: First Steps Toward Understanding the Net Generation. 2 Ocak 2020 tarihinde <http://www.educause.edu/educatingthenetgen> adresinden alınmıştır
- Ornstein, A. C. and Hunkins, F. P. (2014). *Eğitim Programı Temeller, İlkeler ve Sorunlar* (A. Arı, Çev. Editörü). Konya: Eğitim Yayınevi.
- Özer, M E. (2012). Y Kuşağı, Erişim Tarihi: 14.11.2019, <http://www.alto.org.tr/en/component/k2/item/1427-%E2%80%9Cy%E2%80%9D-ku%C5%9Fa%C4%9Fi-3.html?tmpl=component&print=1>
- Özgen, E. (2012). *Sosyal Medya ve Halkla İlişkilerde Değişen Medya Anlayışı*, Tolga Karabru Özgen (eds), Sosyal Medya Akademi, İstanbul: Beta Basım Yayım, 9.
- Pallant, J. (2013). *SPSS Survival Manual: A Step by Step Guide to Data Analysis Using IBM SPSS* (4th ed.). Crows Nest, NSW: Allen & Unwin.
- Paul, R. W. ve Linda E. (2001), *Critical Thinking - Tools for Taking Charge of Your Learning and Your Life*, Prentice Hall, New Jersey, www.criticalthinking.org.
- Pedró, F. (2006). *The New Millennium Learners: Challenging our Views on ICT and Learning*. OECD-CERI. <http://www.oecd.org/dataoecd/1/1/38358359.pdf>, internet adresinden 02.01.2020 tarihinde edinilmiştir.

- Pilcher, J. (1994). Mannheim's Sociology of Generations: An Undervalued Legacy. *British Journal of Sociology*, 481-495.
- Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants. *On the Horizon*, 9(5), 1-5.
- Prensky, M. (2001a). *Digital Natives, Digital Immigrants. From On the Horizon* (MCB) University Press, Vol. 9 No. 5, October 2001).
- Prensky, M. (2001b). *Do They Really Think Differently?* . Published in *On the Horizon* (NCB) University Press, Vol. 9 No. 6, December 2001).
- Prensky, M. (2004). The Emerging Online Life of the Digital Native., 13 Kasım 2019 tarihinde erişilmiştir.
- Prensky, M. (2009). H. Sapiens Digital: From Digital Immigrants and Digital Natives to Digital Wisdom. *Innovate: Journal of Online Education*, 5(3).
- Rayport, J. F. (2009). Social Networks are the New Web Portals. 2 Aralık 2019 tarihinde http://www.businessweek.com/technology/content/jan2009/tc20090121_557202.html adresinden erişildi.
- Reddi, U. V. (1991). *Sanayi Devriminin Aşılması. Enformasyon Devrimi Efsanesi.* (Der ve Çev: Y. Kaplan), İstanbul: Rey Yayınları 345-370.
- Reynolds, J., Stewart, M., MacDonald, R. ve Sischo, L. (2006). Have Adolescents Become Too Ambitious? High School Seniors' Educational and Occupational plans, 1976 to 2000. *Social Problems*, 53, 186-206.
- Roy, D. R. ve Chakraborty, S. K. (2015). Impact of Social Media / Social Networks on Education and Life of Undergraduate Level Students of Karimganj Town-A Survey. *International Research Journal of Interdisciplinary & Multidisciplinary Studies*, 1(1). 141- 147.
- Roy, D. R. ve Chakraborty, S. K. (2015). Impact of Social Media / Social Networks on Education and Life of Undergraduate Level Students of Karimganj Town-A Survey. *International Research Journal of Interdisciplinary & Multidisciplinary Studies*, 1(1), 141- 147.
- Sarsar, F., Başbay, M. ve Başbay, A. (2015). Öğrenme-Öğretme Sürecinde Sosyal Medya Kullanımı. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 418-431.
- Schawbel, D., Millennials ve. Baby Boomers: Who Would You Rather Hire? <http://business.time.com/millennials-vs-baby-boomers-whowould-you-rather-hire> (21.02.2019).
- Schuman, H., ve Scott, J. (1989). Generations and Collective Memories. *American Sociological Review*, 54(3), 359-381.

- Shih, R. (2011). Can Web 2.0 Technology Assist College Students in Learning English Writing? Integrating Facebook and Peer Assessment with Blended Learning. *Australasian Journal of Educational Technology*, 27(5), 829–845.
- Siegel, H. (1999). What (good) are Thinking Dispositions. *Educational Theory*, 49(2), 207-224.
- Smith, J. W. ve Sutton, C. (2002). Generational Differences: Revisiting Generational Work Values for the New Millennium. *Journal of Organizational Behavior*, 23, 363-382.
- Smola, K. W. ve Sutton, C. D. (2002). Generational Differences: Revisiting Generational Work Values for the New Millennium, *Journal of Organizational Behavior*, 23, 363–382.
- Strauss, W. ve Howe, N. (1991). *Generations: he History of America's Future*, 1584 to 2069, William Morrow and Company, Inc., New York, ISBN-13: 978-0688119126.
- Strauss, W. ve Howe, N. (2000). *Millennials Rising: The Next Great Generation* New York: Vintage Books. s.62-70.
- Suthiwartnarueput, T. ve Wasanasomsithi, P. (2012). Effects of Using Facebook as a Medium for Discussions of English Grammar and Writing of Low-Intermediate EFL Students. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*. 9(2). 194–214.
- Şenbir, H. (2004). *Z "Son İnsan" mı? Z kuşağı ve Sonrasına Dair Düşünceler*. İstanbul: Okuyan Us Yayınevi.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics* (6th ed.), Boston: Allyn and Bacon.
- Tan, S. C. (2010). *School Technology Leadership: Lessons from Empirical Research*. Australasian Society for Computers in Learning in Tertiary Education (ASCILITE) Conference Sydney, Australia, 5-8 December 2010. Retrieved December 23, 2019, from http://repository.nie.edu.sg/jspui/bitstream/10497/4622/1/sc_tan_2010_stl_a.pdf
- TDK (2019). http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS. (28.09.2019).
- Tektaş, N. (2014). Üniversite Öğrencilerinin Sosyal Ağları Kullanımlarına Yönelik Bir Araştırma. *Journal of History School*, 17, 851-870.
- Thiele, A. K., Mai, J. A. Ve Post, S. (2014). The Student-Centered Classroom of the 21st Century: Integrating Web 2.0 Applications and Other Technology to Actively Engage Students. *Journal of Physical Therapy Education*, 28(1), 80.
- Titizian, M. (2014) The Independence Generation. <http://asbarez.com/119129/the-independence-generation> (04.05.2019)

- Tobak, S. (2011). Why Gen Y Entrepreneurship Will Be a Disaster, Erişim Tarihi: 07.05.2019, http://www.cbsnews.com/8301-505125_162-28248762/why-gen-y-entrepreneurship-will-be-a-disaster/.
- Tolbize A. (2008). Generational Differences in the Workplace, Research and Training Center on Community Living at the University of Minnesota, Erişim tarihi 10.11.2019, http://rtc.umn.edu/docs/2_18_Gen_dif_workplace.pdf
- Tonta, Y. (2009). Dijital Yerliler, Sosyal Ağlar ve Kütüphanelerin Geleceği. *Türk Kütüphaneciliği*, 23(47)42-768.
- Tsai, C. W., Shen, P. D., Chiang, Y. C. ve Tang, H. W. (2015). Book Review Social Media and the New Academic Environment: Pedagogical Challenges. *Journal of Cases on Information Technology*, 17(2). 53–56.
- Twenge, J. M. (2010). Generational Differences in Work Values: A Review of the Empirical Evidence. *Journal of Business and Psychology*, 102, 1045-1062.
- Twenge, J.M., Campell, S.M., Hoffman B.J. ve Lance C.E. (2010). Generational Differences in Work Value: Leisure and Extrinsic Value Increasing, Social and Intrinsic Value Decreasing, *Journal of Management*, 36(5), 1117-1147.
- Utku, M. (2015). *Üniversite Öğrencilerinin Vatandaşlık ve Sosyal Medya (Sosyal Ağ) Vatandaşlık Algısının Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Erzincan Üniversitesi, Erzincan.
- Veletsianos, G. (2010). *A Definition of Emerging Technologies for Education*. In G. Veletsianos (Ed.), *Emerging Technologies in Distance Education* (pp. 3-22). Edmonton, AB: Athabasca University Press.
- Vieira, A. L. (2011). *Interactive LISREL in Practice* (Vol. 510). New York, NY: Springer.
- Wallace, J. (2006). Work Commitment in the Legal Profession: A study of Baby Boomers and Generation Xers, *International Journal of the Legal Profession*, 13(2), 137–151.
- Wallace, R. M. (2004). A framework for Understanding Teaching with the İnternet. *American Educational Research Journal*, 41, 447-488.
- Waltz, C.F., Strickland, O. and Lenz, E.R. (2010). *Measurement in Nursing and Health Research*. Springer Publishing Company, New York.
- Westerman, J. W. ve Yamamura, J. H. (2007). Generational Preferences for Work Environment Fit: Effects on Employee Outcomes, *Career Development International*, 12(2), 150–161.
- Williams, K. C. ve Page R. A. (2011). Marketing to the Generations, *Journal of Behavioral Studies in Business*, 3, 3-11.

Yildirim, A. ve Simsek, H. (2006). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.

Zemke, R., Raines, C., Filipczak, B. (2000). *Generations at Work: Managing the Clash of Boomers, Gen Xers, and Gen Yers in the Workplace*. New York: American Management Association.

ARAŞTIRMACILARIN ÖZGEÇMİŞLERİ

Prof. Dr. Hamide ERTEPİNAR

Prof. Dr. Hamide Ertepinar 1951 yılında Adana’da doğdu. ODTÜ Kimya Bölümü’nde lisans (1973) ve yüksek lisans eğitimini (1975) tamamladı. Doktora derecesini ise ODTÜ-Drexel (USA) üniversiteleri ortak programında (1984) tamamladı. ODTÜ’deki öğretim üyeliği sırasında 20 yıl Ortaöğretim Fen ve Matematik Alanları Eğitimi Bölümü ve İlköğretim Bölümü’nde yöneticilik görevini üstlenerek, üniversitenin çeşitli üst kurullarında görev almış, İlköğretim Bölümü Lisans Programı’nın ardından İlköğretim Yüksek lisans ve Doktora programlarını açmıştır. 2011 yılı Ağustos ayına kadar Orta Doğu Teknik Üniversitesi’nde öğretim üyesi olarak görev yapan Prof. Dr. Hamide Ertepinar, 2011 yılında İstanbul Aydın Üniversitesi kadrosuna katılmış ve ardından 2018 yılı Ekim ayına kadar Eğitim Fakültesi Dekanı olarak görevine devam etmiştir. Uluslararası ve ulusal birçok araştırmalardan elde etmiş olduğu tecrübesiyle genç akademisyenlere ışık tutan Ertepinar’ın son yıllarda çalıştığı konular, uluslararasılaşma, kalite ve akreditasyondur. 2011-2012 eğitim-öğretim yıllarından itibaren İstanbul Aydın Üniversitesi bünyesindeki birçok üst kurulda görev alan Ertepinar, görevine rektör danışmanı olarak devam etmektedir.

Doç. Dr. Somayyeh RADMARD

Doç. Dr. Somayyeh Radmard 1986 yılında İran’da doğdu. Tebriz Üniversitesi Eğitim Yönetimi ve Planlaması Bölümü’nde lisans (2007) ve yüksek lisans eğitimini (2009) tamamladı. Doktora derecesini ise Ankara Üniversitesi Eğitim Ekonomisi ve Politikası Programında (2014) tamamladı. Radmard’ın temel araştırma alanları, eğitim politikaları, yükseköğretim politikaları, işçi çocuklar, eğitim yönetimi, eğitim ekonomisi, eleştirel pedagoji, öğretmen eğitimidir. 2013-2014 yılı eğitim-öğretim yıllarından itibaren İstanbul Aydın Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sınıf Öğretmenliği Bölümü’nde öğretim üyesi olarak görevini sürdürmektedir.

Dr. Öğretim Üyesi Yılmaz SOYSAL

Soysal 1987 yılında Ankara’da doğdu. 2006’da Lise öğrenimini Halide Edip Lisesi’nde (Y.D.A.) tamamladı. Abant İzzet Baysal Üniversitesi’nde lisans (2006-2010) ve yüksek lisans eğitimini (2010-2012) İlköğretim Bölümü Fen Bilimleri Öğretmenliği bölümünde tamamladı. Yüksek lisans tezinde öğretmen adaylarının sosyo-bilimsel argümantasyon düzeylerinin alan bilgilerinden nasıl etkilendiğini araştırdı. 2012 yılında Orta Doğu Teknik Üniversitesi’nde İlköğretim Bölümü Fen Eğitimi alanında doktora eğitimine başladı ve “söylem-biliş” ilişkilerini araştırdığı tez çalışması ile doktorasını 2017 yılında doktorasını tamamladı. Soysal’ın temel araştırma alanları söylem teorisi, öğretmenin söylemsel becerileri, öğretmenlerin pedagojik alan bilgisi, öğretmen eğitimi, öğretmenlerin profesyonel gelişimi, argümantasyon, sosyobilimsel argümantasyon, informal akıl yürütme, eleştirel düşünme ve evrim eğitimidir. Soysal Avrupa Birliği Komisyonu’nca desteklenen FP7 kapsamında yürütülen Chain Reaction Projesi’nde araştırmacı asistanı olarak görev almıştır. Ayrıca TED Üniversitesi’nde proje araştırma asistanı olarak çalışmıştır. 2015-2016 yılı eğitim-öğretim yıllarından itibaren İstanbul Aydın Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sınıf Öğretmenliği Bölümü’nde öğretim üyesi olarak görevini sürdürmektedir.

Dr. Öğretim Üyesi Ali Yiğit KUTLUCA

Kutluca 1988 yılında Kocaeli’de doğdu. 2006’da Lise öğrenimini Mehmet Rauf Lisesi’nde tamamladı. Abant İzzet Baysal Üniversitesi’nde lisans (2006-2010) ve yüksek lisans eğitimini (2010-2012) İlköğretim Bölümü Fen Bilimleri Öğretmenliği bölümünde tamamladı. Yüksek lisans tezinde öğretmen adaylarının bilimsel ve sosyo-bilimsel argümantasyon düzeylerinin alan bilgilerine göre değişimini araştırdı. 2013 yılında Kastamonu Üniversitesi’nde İlköğretim Bölümü Fen Eğitimi alanında doktora eğitimine başladı ve “bilimin doğası/argümantasyon” ilişkilerini araştırdığı tez çalışması ile 2016 yılında doktorasını tamamladı. Kutluca’nın temel araştırma alanları sosyobilimsel argümantasyon, bilimin doğası ve epistemolojisi, okul öncesi

fen eğitimi, öğretmen yeterlikleri, öğretmenlerin pedagojik alan bilgisi, pedagojik inançlar, epistemolojik inançlar ve öğretmen eğitimidir. Kutluca, 2016- 2017 eğitim-öğretim yılından itibaren İstanbul Aydın Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sınıf Öğretmenliği Bölümü'nde öğretim üyesi olarak görevini sürdürmektedir.

Araştırma Görevlisi Zeynep TÜRK

Türk 1988 yılında Üsküdar'da doğdu. Lise öğrenimini 2006'da Üsküdar Halide Edip Adıvar Lisesi (Y.D.A.)'nde tamamladı. Ondokuz Mayıs Üniversitesi'nde lisansını Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Kimya Öğretmenliği (2006-2011) Bölümü'nde ve yüksek lisans eğitimini Marmara Üniversitesi Kimya Anabilim Dalı Fizikokimya (2013-2015) Bölümü'nde tamamladı. Yüksek lisans tezinde kompozit sentezi ve karakterizasyonu üzerine araştırma yapan Türk, doktora eğitimini de yine aynı bölümde meme kanserinin erken teşhisi için elektrokimyasal biyosensör geliştirilmesi konusunda çalışmalarına Tübitak öncelikli alanlar doktora bursiyeri olarak devam etmektedir. Disiplinler arası çalışmalarda bulunan Türk'ün çalışma alanları elektrokimyasal sensörler, biyopolimerler, kanser, nanokompozit malzemeler, STEM, fen eğitimi, argümantasyondur. Ayrıca birçok Tübitak, BAP ve kurumsal projelerde yer alan Türk, 2014-2015 yılı eğitim-öğretim yılından itibaren İstanbul Aydın Üniversitesi, Eğitim Fakültesi'nde ve Yükseköğretim Çalışmaları Uygulama ve Araştırma Merkezi'nde araştırma görevlisi olarak görevini sürdürmektedir.

**ARAŞTIRMA GRUBUNUN YÜKSEKÖĞRETİM ALANINDAKİ SEÇİLMİŞ
YAYINLARI**

Raporlar

1. Ger, A. M., Ertepinar, H., Kaplan Sayı, A., Tanberkan Suna, H. & Türk, Z. (2017) *Uluslararası Öğrencilerin Üniversite ve Ülke Seçimini Etkileyen Faktörler*, İstanbul: İstanbul Aydın Üniversitesi Yayınları.
2. Soysal, Y., Radmard, S., Kutluca, A. Y., Türk, Z., & Akdemir, Z. G. (2018). *Türkiye Yükseköğretime Ait Çalışmaları Betimsel İçerik Analizi Raporu*. İstanbul Aydın Üniversitesi Yayınları.
3. Soysal, Y. (2019). *Yükseköğretimde Öğretimin İlkeleri Üzerine Pedagoji Temelli Bir Söylem Analizi: Vygotskyci Perspektif*. İstanbul Aydın Üniversitesi Yayınları, İstanbul

Makaleler

1. Soysal Y., Radmard S., Kutluca A. Y., Ertepinar H., Ortaç F. R., Akdemir Z. G., & Türk Z., (2019). Türkiye yükseköğretimindeki kavramsal, olgusal, tematik ve yöntembilimsel tercihler. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi/Journal of Higher Education and Science*, 9(1), 17-36.
2. Soysal, Y., & Radmard, S. (2019). Research Into Teacher Educators' Discursive Moves: A Vygotskian Perspective, *Journal of Education*, 1-16.
3. Soysal, Y., & Radmard, S. (2019). Mapping Out Teacher Educators' Conceptions of Teaching: Composing Phenomenographic Argument. *Higher Education and Science*.
4. Radmard, S., & Soysal, Y. (2019). Öğretmen Adaylarının Üniversite Kavramına İlişkin Metaforik Akıl Yürütmeleri. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*.
5. Soysal, A., Radmard, S., Kutluca, A. Y., Akdemir, Z. G., Türk, Z., Ertepinar, H., & Ortaç, F. (2019). Türkiye Yükseköğretimindeki Kavramsal, Olgusal, Tematik Ve Yöntembilimsel Eğilimler. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 9(1), 17- 36.

6. Soysal, Y., & Radmard, S. (2018). An Exploration of Graduate Learners' Academic Attributions: A Case Study from Higher Education Context. *Higher Education and Science*, 8(3), 605-618.
7. Soysal, Y., Radmard, S., & Kutluca, A. Y. (2018). Pedagojik İnanç Sistemleri Ölçeğinin Uygulamalı Olarak Uyarlama, Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 8(3), 626-642.
8. Kutluca, A.Y., Soysal, Y., & Radmard, S. (2018). Öğrenmeye yönelik epistemolojik inançlar ölçeğinin uygulamalı uyarlama ve güvenilirlik çalışması. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 14(2), 129-152.
9. Soysal, Y., & Tanık, H. (2017). Akademisyenlerin Öğretimsel Bariyerlere Yönelik Atıfsal Akıl Yürütmelerinin Pedagojik-Epistemolojik İnanç Sistemleri Bağlamında İncelenmesi: Bir Durum Çalışması. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 7(2), 333-352.
10. Soysal, Y., Tanık, H., & Tunalı, S. (2017). An Exploration of Causal Attributions of Teacher Educators: A Single Case Study. *İstanbul Aydın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(3), 107-131.

EK 1. ETİK İZİN BELGELERİ



T.C.
İSTANBUL AYDIN ÜNİVERSİTESİ
ETİK KOMİSYON KARARI

Toplantı No : 2019/7
Tarih : 07.05.2019
Saat : 17.00

TOPLANTIYA KATILANLAR:

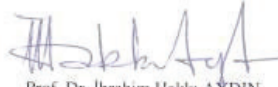
1. Prof. Dr. İbrahim Hakkı AYDIN	Başkan
2. Prof. Dr. Ömer ÖZYILMAZ	Üye
3. Prof. Dr. Fahrettin KORKMAZ	Üye
4. Prof. Dr. Celal Nazım İREM	Üye
5. Prof. Dr. F. Rifat ORTAÇ	Üye
6. Doç. Dr. Selim EMİROĞLU	Üye
7. Dr. Öğr. Üyesi Mehmet Hakan ÖZÇELİK	Üye


GÜNDEM:

1. Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu Başkanlığı'na Sosyal Bilimler Enstitüsü, Fen Bilir Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Fakültesi Dekanlığı tarafından iletilen dilekçelerin görüşülme
2. Dilek ve öneriler.

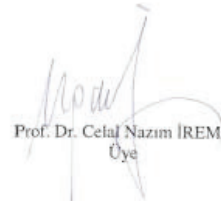
KARARLAR:

45. Eğitim Fakültesinde görevli Dr. Öğr. Üyesi Yılmaz Soysal'ın, Lisans Öğrencileriyle Sosyal medya kullanım öz-yeterliliklerini ve sosyal medya bağımlılık düzeylerini belirlemek amacıyla Yükseköğretim Çalışmaları Uygulama ve Araştırma Merkezi bünyesinde bir araştırma başlıklı çalışma için hazırlanan "Sosyal Medya Kullanım Özçeği"ni yapılacak çalışmalar için uygulamasının etik olarak uygun olduğuna oybirliği ile karar verilmiştir.
46. Dilek ve öneriler kapsamında görüşülecek konu olmadığından toplantıya son verildi.

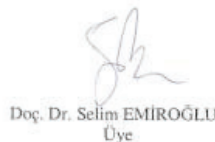

Prof. Dr. İbrahim Hakkı AYDIN
Komisyon Başkanı


Prof. Dr. Ömer ÖZYILMAZ
Üye


Prof. Dr. Fevzi Rifat ORTAÇ
Üye


Prof. Dr. Celal Nazım İREM
Üye


Prof. Dr. Fahrettin KORKMAZ
Üye


Doç. Dr. Selim EMİROĞLU
Üye


Dr. Öğr. Üyesi Mehmet Hakan ÖZÇELİK
Üye

EK 2. ÖLÇEKLER ve İZİN BELGELERİ

EK 2.1. Sosyal Medya Kullanım Ölçeği Form 1

İSTANBUL AYDIN ÜNİVERSİTESİ

SOSYAL MEDYA KULLANIM ÖLÇEĞİ Form1

Sevgili Öğrenciler,

Bu veri toplama aracı, İstanbul Aydın Üniversitesi öğrencilerinin sosyal medya kullanım amaçlarını, (eğitsel anlamda) sosyal medya kullanım öz - yeterliliklerini ve sosyal medya bağımlılık düzeylerini belirlemek amacıyla sizlere uygulanmaktadır. Kimliğiniz her anlamda gizli tutulacağından dolayı adınızı vs. belirlemenize gerek yoktur. İfadeleri samimiyette ve eksiksiz yanıtlamanızı rica eder, bilimsel bir çalışmaya katkılarınız için teşekkür ederiz.

Bölümünüz 0 0 0 0 0 0 1 1 1 1 1 1 2 2 2 2 2 2 3 3 3 3 3 3 4 4 4 4 4 4 5 5 5 5 5 5 6 6 6 6 6 6 7 7 7 7 7 7 8 8 8 8 8 8 9 9 9 9 9 9	Yaşınız 16-18 <input type="radio"/> 22-24 <input type="radio"/> 19-21 <input type="radio"/> 25 ve Üstü <input type="radio"/>	Daha çok hangi platformda zaman geçirirler? Facebook <input type="radio"/> Instagram <input type="radio"/> Pinterest <input type="radio"/> Twitter <input type="radio"/> Youtube <input type="radio"/> LinkedIn <input type="radio"/> Anlık Mesajlaşma Araçları <input type="radio"/> Diğer <input type="radio"/> (Whatsapp, Viber, Line vb.)	Evinizde etkin kullanabildiğiniz size ait bilgisayar/laptop vb. bir teknolojik araç var mı? Evet <input type="radio"/> Hayır <input type="radio"/>
Kaçıncı sınıftasınız? 1 2 3 4 5 6	Sosyal medyada günde ne kadar vakit geçiriyorsunuz? <3 Saat <input type="radio"/> 3-5 Saat <input type="radio"/> >5 Saat <input type="radio"/>	Ailenizin gelir düzeyi 1500-2500 TL Arası <input type="radio"/> 2501-3500 TL Arası <input type="radio"/> 3501-4500 TL Arası <input type="radio"/> 4501-5500 TL Arası <input type="radio"/> 5501-6500 TL Arası <input type="radio"/> Diğer <input type="radio"/>	Aşağıdaki seçeneklerden anne-babanızın eğitimine en uygun olanı işaretleyiniz. Anne <input type="radio"/> Baba <input type="radio"/>
Cinsiyet K <input type="radio"/> E <input type="radio"/>	Genel ağırlık ortalamanız <2,00 <input type="radio"/> 2,50-2,99 <input type="radio"/> 2,00-2,49 <input type="radio"/> ≥3,00 <input type="radio"/>	Evinizde internet erişiminiz var mı? Evet <input type="radio"/> Hayır <input type="radio"/>	Okumaz-yazmaz <input type="radio"/> <input type="radio"/> Okur yazar <input type="radio"/> <input type="radio"/> İlkokul mezunu <input type="radio"/> <input type="radio"/> Ortaokul mezunu <input type="radio"/> <input type="radio"/> Lise <input type="radio"/> <input type="radio"/> Ön lisans <input type="radio"/> <input type="radio"/> Lisans <input type="radio"/> <input type="radio"/> Lisansüstü <input type="radio"/> <input type="radio"/>

Bu bölümde sosyal ağ sitelerinin eğitsel kullanımı ile ilgili bazı ifadeler verilmiştir. Her bir ifade için görüşünüzü yandaki uygun kutucuğu işaretleyerek belirtiniz.	Tamamen Yeterliyim	Orduka Yeterliyim	Yeterliyim	Kısmen Yeterliyim	Yetersizim
1. Sosyal ağ üzerinden arkadaşlarla derslere yönelik paylaşımlara bulunabildim	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. Sosyal ağ üzerinden arkadaşlarla ödevler konusunda (resim tarihi, şekli, konusu...) etkileşime geçebildim	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. Derslerle ilgili ihtiyaç duyduğum anda sosyal ağ üzerinden arkadaşlarla çevrimiçi iletişim kurabildim	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. Sosyal ağ üzerindeki derslerle ilgili gruplardan etkin olarak faydalanabildim	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. Derslerle ilgili etkinlik ve organizasyonlara dair bilgilere sosyal medya üzerinden ulaşabildim	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6. Sosyal ağ üzerindeki eğitim amaçlı toplulukları ve etkinlikleri takip etmedim	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7. Sosyal ağ aracılığı ile derslerle ilgili ihtiyaç duyduğum konulardaki bilgilere erişemedim	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8. Sosyal ağ üzerinden arkadaşlarla ders notu paylaşımında bulunabildim	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9. Sosyal ağlardan derslerime ilgili başka kişilerle iletişime geçmek için kullanabildim	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10. Sosyal ağlardan edindiğim bilgileri birleştirip düzenleyebildim	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11. Başkalarının sordukları sorulara sosyal ağ üzerinden cevap verebildim	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
12. Başkalarının sosyal ağ üzerinde paylaştıkları önemli ve ilgi çekici bilgileri takip edebildim	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Bu bölümde şu anki lisans eğitiminiz ve gelecekteki mesleki hayatınız ile ilgili bazı ifadeler verilmiştir. Her bir ifade için görüşünüzü uygun kutucuğu işaretleyerek belirtiniz.	Tamamen İnanıyorum	Orduka İnanıyorum	İnanıyorum	Kısmen İnanıyorum	İnanmıyorum
Lisans Eğitimi					
1. Eğitimimde sosyal ağ kullanımının derslerimdeki verimliliği artırdığına	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. Eğitimimde sosyal ağ kullanımının daha iyi notlar almama sağladığına	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. Sosyal ağlar eğitim amaçlı kullanımının diğer öğrencilerden ayrıcalıklı olmama sağladığına	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. Sosyal ağlar kullanımının derslerime hazırlanmada sadece ders notu ve kitap kullanmaktan daha faydalı olduğuna	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Meslek Hayatı					
5. Meslek hayatımda sosyal ağ kullanımının önemli olacağına	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6. Meslek hayatımda sosyal ağ kullanımının bana ayrıcalık sağlayacağına	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7. Meslek sahiti olduğumda, çalışma arkadaşlarıma sosyal ağ kullanımını anlatabileceğime	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8. Çalışma arkadaşlarıma sosyal ağ kullanımında beceri sahibi olmama gerekeceğine	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

EK 2.3. Ölçek Kullanım İzini



mkokoc@ktu.edu.tr

28.1.2019 (Pzt) 17:27

Gelen Kutusu

Okunmadı olarak işaretli

Kime: Zeynep TÜRK

Bilgi: kokocmehmet@gmail.com

* Bu iletiyi 28.1.2019 17:39 tarihinde ilettiliniz.

Zeynep Hocam,

Ervanteri kullanmanızdan memnuniyet duyuyorum.

Elde edilen puanların değerlendirilmesi şu şekildedir: Belirlenen faktörler sırasıyla "sosyal etkileşim- iletişim amaçlı kullanım", "tanıma ve tanınma amaçlı kullanım" ve "eğitim amaçlı kullanım" olarak adlandırılmıştır. Birinci faktörün altında yedi madde (1, 3, 6, 7, 9, 10, 11), ikinci faktörün altında üç madde (2, 4, 14) ve üçüncü faktörün altında ise dört madde (5, 8, 12, 13) yer almaktadır. Alt boyutlardaki maddelerden elde edilen toplam puan, o alt boyuttaki madde sayısına bölündüğünde o alt boyutta ilgili kullanım amacına ilişkin bilgi (puan) elde edilmektedir. Bu bir kullanım amacı ervanteri olduğundan, puanlandırma faktörler bazındadır. Ters puanlanacak madde bulunmamaktadır.

İyi çalışmalar dilerim.
Saygılarımla,

Dr. Mehmet Kokoç
Trabzon Üniversitesi



Hasan Karal <karalhasan@gmail.com>

28.1.2019 (Pzt) 17:30

Gelen Kutusu

Okunmadı olarak işaretli

Kime: Zeynep TÜRK

* 28.1.2019 17:35 tarihinde yanıt verdimiz.

1 ek



Merhaba Hocam
Kullanabilirsiniz
İyi çalışmalar dilerim
Prof. Dr Hasan KARAL

ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN
SOSYAL AĞLARI KULLANIMLARINA YÖNELİK
GENİŞ ÇAPLI BİR ARAŞTIRMA



Editör: Doç. Dr. Somayyeh RADMARD

ISBN 978-6257783040



9 786257 783040