



Alfa Kuşağının Eğitim Süreçlerine İlişkin Görüşleri

Alpha Generation's Views on Educational Processes

Ercan YILMAZ, Abdullah AKTÜRK

Yazar Bilgileri

Ercan YILMAZ
Prof. Dr., Necmettin
Erbakan Üniversitesi/Eğitim
Bilimleri Bölümü
ercanyilmaz70@gmail.com
ORCID:000- 0003- 4702-
1688.

Abdullah AKTÜRK
Milli Eğitim Bakanlığı
abdullahakturk2@gmail.com
ORCID:0000-0003-1104-2655

ÖZ

Bu çalışmada Alfa kuşağının çeşitli eğitim süreçlerine yönelik görüşlerinin belirtilmesi amaçlanmıştır. Betimsel tarama modelinde yürütülen çalışma Türkiye genelinde tabakalı örnekleme yöntemi ile seçilen 1927 öğrenci dahil edilerek gerçekleştirilmiştir. Yapılan analizler sonucunda Alfa kuşağının gün içerisinde ödev yapma düzeylerine, okulun kendileri için önemli olup olmadığına ve devam zorunluluğu olmaması halinde okula devam edip etmeyeceklerine ilişkin bulgular elde edilmiştir. Ayrıca araştırma okul türü ve sınıf düzeyine göre farklılaşmaya da odaklanmıştır. Elde edilen bulgulara göre Alfa kuşağı öğrencilerinin %39'u gün içinde 1-2 saat zaman ayırmaktadır. Ayrıca araştırmanın bir diğer bulgusuna göre yaklaşık her beş Alfa kuşağı öğrencisinden biri okulu gerekli olarak görmektedir. Bununla birlikte Alfa kuşağı öğrencileri okula devam zorunlulukları olmaması hâlinde büyük bir çoğunlukla okula devam etmeyi tercih etmektedir.

Makale Bilgileri

Anahtar Kelimeler
Alfa kuşağı
Okul
Eğitim süreçleri
Eğitim

Keywords
Generation Alpha
School
Training processes
Education

Makale Geçmişi
Geliş: 27.04.2024
Düzeltilme: 07.05.2024
Kabul: 16.05.2024

ABSTRACT

In this study, it was aimed to determine the views of the Alpha generation on various educational processes. The descriptive survey model study was conducted by including 1927 students selected by stratified sampling method throughout Turkey. As a result of the analyses, findings were obtained regarding the Alpha generation's level of doing homework during the day, whether school is important for them and whether they would attend school if attendance was not compulsory. In addition, the research also focused on differentiation according to school type and grade level. According to the findings, 39% of the Alpha generation students allocate 1-2 hours of time during the day. In addition, according to another finding of the study, approximately one out of every five Alpha generation students do not see school as necessary. However, Alpha generation students mostly prefer to attend school if they do not have to attend school.

1. GİRİŞ

Kuşaklar, farklı yaş grupları arasında bulunan birtakım benzerlikleri ve farklılıkları daha anlamlı hâle getirebilmek ve bireylerin toplum içerisinde oluşturdukları etkileşimi betimleyebilmek açısından oldukça önemli kabul edilebilecek toplumsal yapılardır. Özellikle 19. yüzyıl sonları ve 20. yüzyıl başlarındaki daha ulusal yapıda biçimlenen kuşaklardan, iletişim teknolojilerinde yaşanan gelişmeler etkisiyle uluslararası yapıya doğru yaşanan evrilme süreci, kuşakları daha farklı bir bakış açısı ile incelemeyi gerekli kılmıştır (Edmunds ve Turner, 2005). 21. yüzyıl ile birlikte çocuk ve gençlerin toplum içindeki tutumlarının incelenmesinde sıklıkla dile getirilen küresel nesil terimi de bu inceleme sürecinde daha kozmopolit bir yaklaşım benimsenmesini sağlamıştır (Beck ve Beck, 2008). Bu yaklaşım çerçevesinde incelenen ve dijital iletişim çağında doğduğu için dijital nesil olarak karakterize edilen Alfa kuşağı, sahip olduğu farklı özellikler ve tutumlar ile diğer kuşaklardan ayrışabilmektedir. Bu ayrışmanın temelinde 2010 ile 2024 yılları arasında doğan çocukların teknoloji aşinalıkları ve teknoloji kullanarak başkalarıyla iletişime girebilme becerileri yer almaktadır (Evans ve Robertson, 2020). Alfa kuşağının sahip olduğu bu beceriler ve içine doğdukları dünya dikkate alındığında dijital yerli sıfatı ile etiketlendikleri görülmektedir. Bu etiketlenmenin bir sonucu olarak da Alfa kuşağının eğitimi ve eğitimin gerçekleştirildiği okulların bu neslin ihtiyacını karşılayabilme yeterlilikleri ile ilgili çeşitli zorluklarla karşılaşmıştır. Çünkü Alfa kuşağı için okul salt öğrenme merkezi olarak değil dünya ile bağlantı kurulabilen ve teknolojik ihtiyaçların da karşılanabildiği bir yer olarak görülmektedir (Ziatdinov ve Cilliers, 2022). Alfa kuşağı, günümüzde modern teknolojiyi doğal bir şekilde benimseyen, dijital cihazları kullanmaya alışkın olan bir nesildir. Tabletler, akıllı telefonlar, dizüstü bilgisayarlar ve diğer dijital araçlar, Alfa kuşağı çocuklarının günlük yaşamlarının ayrılmaz bir parçasıdır. Bu çocuklar, teknoloji aracılığıyla bilgiye ulaşmayı, iletişim kurmayı ve öğrenmeyi öğrenirler. Okul, Alfa kuşağı öğrencileri için teknolojiyi etkin bir şekilde kullanarak öğrenme deneyimlerini zenginleştirmenin ve onların teknoloji becerilerini geliştirmenin önemli bir platformudur. Bu açıdan bakıldığında Alfa kuşağı için okulun ve eğitim aktivitelerinin barındırdığı rollerin tanımlanabilmesi önem kazanmaktadır. Söz konusu tanımlamanın gerçekleştirilmesi için araştırma kapsamında Alfa kuşağının okuldaki eğitim süreçlerine ilişkin görüşlerinin betimlenmesi amaçlanmıştır.

1.1. Alfa Kuşağı ve Okul

Alfa kuşağından bir önceki kuşak olan Z kuşağının eğitim öğretim yaşamının sonlarına yaklaşmasıyla birlikte, günümüz okulları çoğunlukla Alfa kuşağının eğitim görebilmesi için kullanılmaktadır. Bundan dolayı okullar Alfa kuşağı için kendilerinden önceki nesillere göre bazı temel farklılıklar barındırmaktadır. Bu farklılıkların temelinde okulların teknolojik nitelikleri ve kullanılan teknolojik araçların okul yaşamında yer edinebilme becerisi yatmaktadır. Günümüzde birçok okulda eğitim teknolojisi açısından sıklıkla tercih edilen interaktif tahtalar, tabletler, sanal gerçeklik uygulamaları gibi araçlar Alfa kuşağına daha ilgi çekici ve zengin bir öğrenme deneyimi yaşatabilme amacıyla kullanılmaktadır. Bu teknolojik araçların, Alfa kuşağı için eğitimi daha ilgi çekici ve sürükleyici hale getirirken aynı zamanda öğrenme sürecini daha etkin kılabilceği söylenebilir. Öğrenciler, teknoloji aracılığıyla konuları daha derinlemesine keşfeder, öğrenme materyallerine daha kolay erişir ve öğrenme sürecini daha eğlenceli bulurlar. Bu da öğrencilerin motivasyonunda bir artış sağlayarak öğrenme sürecine aktif olarak katılmalarını ve kalıcı öğrenmenin gerçekleşmesini sağlamaktadır (Huth, 2020). Alfa kuşağı için kalıcı öğrenmenin gerçekleştirilebilmesinin en önemli yollarından birisi kişiselleştirilmiş öğrenme deneyimleridir. Bireye indirgenmiş ve teknoloji ile desteklenen öğrenme metotları, bu kuşak öğrencilerinin okulla aralarında bağ kurabilmeleri için önemlidir. Özellikle küresel ölçekte kişiye özgü öğrenme ortamlarının teknoloji ile entegrasyonunun giderek daha fazla vurgulanması nedeniyle Alfa kuşağı için yenilikçi öğrenmeye açık bir öğrenme ortamı oluşturulabilmelidir (Rathore, 2023). Oluşturulacak bu öğrenme ortamı aynı zamanda öğrencinin gelişimini ve refahını da destekleyecek nitelikler barındırabilmeli, öğrencinin bilgiye erişebilme olanaklarını, ev içi etkileşimini, okulla olan bağını güçlendirebilecek imkanlar sağlamalıdır (Lee ve Lee, 2021). Alfa kuşağı, önceki kuşaklardan farklı şekillerde oynar, etkileşime girer ve öğrenir. Onlar için kendi seçimlerini yapmak ve bireysel ihtiyaçlarını gözetmek önemlidir. Ayrıca, dijital cihazların öğrenme ortamlarına entegrasyonuna da büyük bir değer

atfederler. Alfa kuşağı, sınıf ortamlarında daha interaktif bir öğrenme deneyimi yaşamak ister. Teknolojiye erişimleri ve teknolojiyi kullanma becerileri, onları daha bağımsız öğrenenler haline getirir. Bu nedenle, geleneksel ders yapılarından ziyade, interaktif ve uygulamalı öğrenme fırsatları ararlar. Öğretmenlerden, bireysel ihtiyaçlarını göz önünde bulundurmalarını ve öğrenme deneyimlerini kişiselleştirmelerini beklerler (Yurtseven, 2020).

Okullar Alfa kuşağının gelecekteki deneyimleri üzerinde de belirleyici bir yapıya sahiptir. McCrindle ve Wolfinger' e (2021) göre, bu kuşak öğrencileri gerek okullarda gerekse internet üzerinden eğitim yoluyla edindikleri becerileri gelecekteki kariyerlerini biçimlendirmek için kullanmaya isteklidir. Bu durum eğitimin, Alfa kuşağı açısından diğer kuşaklarda olduğu gibi bir işe veya farklı bir okula hazırlanmaktan çok gelecekte ihtiyaç duyacağı becerileri edinebilmenin bir yöntemi olarak görüldüğünü ortaya koymaktadır. Bu bakış açısından hareketle Alfa kuşağı 21. yüzyıl öğreneni olarak ifade edilebilir. Çünkü bu öğrenenler modern bir eğitim ortamında ihtiyaç duyulan becerileri edinmeye çalışan ve bu amaçla yeteneklerini şekillendiren bireyler olarak görülmektedir (Sebbowa vd., 2014). Bundan dolayı Alfa kuşağının eğitimini sürdüreceği bir okulda şu niteliklerin var olması gerektiği söylenebilir (Yılmaz, 2016):

- Düşünme biçimleri: 21. yüzyıl becerilerini kazandırmak isteyen bir okul, öğrencilerin yaratıcılığını destekleyen, öğrenciye eleştirel düşünme ve problem çözme becerisi kazandırabilen bir yapıya sahip olmalıdır.
- Çalışma biçimleri: İletişim ve iş birliğinin güçlendirildiği bir okul ortamı oluşturulmalıdır.
- Çalışma araçları: Alfa kuşağının eğitim ihtiyacına cevap verebilecek bir okul, bilgi ve iletişim teknolojileri açısından donatımlı bir yapıda kurgulanmalıdır.
- Yaşam becerileri: Alfa kuşağı üyeleri toplumsal sorumluluk bilinci gelişmiş, birey olduğunun farkında bir nesil olduğu için içinde buldukları okullar da kuşak üyelerinin bu özelliklerini geliştirme çabası içinde olmalıdır.

Bahsi geçen bu beceriler dikkate alındığında Alfa kuşağı öğrencileri, sergileyecekleri yeterlilikler ile gelecekteki mesleki kimliklerini şekillendirebileceklerdir. Alfa kuşağı söz konusu şekillendirme sürecinde kendini yenileyen ve 21. yüzyıl beklentilerini karşılayabilen, iletişimi kuvvetli, karşılaştığı problemlere çözüm üretebilen bir birey olarak iş gücü piyasasında yer edinecektir (Yılmaz ve Alkış, 2019). Jezard' a (2018) göre, Alfa kuşağı iş gücü piyasasında yer edinme sürecinde yüksek bilişsel beceriler, sosyal-duygusal beceriler ve teknolojik beceriler ile ön plana çıkmalıdır. Bundan dolayı küresel ölçekte politika yapıcılar, daha yenilikçi ortaklıkları destekleyen ve 2030'lu yılların iş gücüne fayda sağlayacak eğitim ortamlarına yatırım yapmalıdır (Yurtseven, 2020).

Alfa kuşağı için okul aynı zamanda kendilerinin sosyal ve duygusal gelişimlerini destekleyen bir ortam oluşumunda öncülük eder. Öğrenciler, sınıfta ve okulda farklı kültürlerden gelen diğer öğrencilerle etkileşime geçerler, iş birliği yaparlar, liderlik becerilerini geliştirirler ve empati kurmayı öğrenirler. Bu yönü sayesinde okul, öğrencilerin sosyal becerilerini güçlendirir ve toplumda aktif bir şekilde yer almalarını sağlar (Sebanç vd., 2014; Wardat vd., 2022). Ancak Alfa kuşağı sadece okul çatısı altında arkadaşlık ilişkisi kurmakla yetinen bir kuşak olarak değerlendirilmemelidir. Alfa kuşağı çocuklarının arkadaşlıkları coğrafik sınırlara bağlı değildir. Dijital iletişim araçları sayesinde, dünyanın herhangi bir yerinde yaşayan diğer çocuklarla kolayca bağlantı kurabilirler. Bu durum, Alfa kuşağı'nın arkadaşlık ilişkilerinde ortak değer ve çıkarların önemli olduğunu gösterir. Alfa kuşağı çocukları; hobileri, istekleri veya amaçları ile uyumlu olan diğer çocuklarla da kolayca arkadaşlık kurabilme becerisi sergilemektedir (McCrindle, 2021).

2. YÖNTEM

Araştırmada, Alfa kuşağı'nın eğitime ilişkin görüşlerinin farklı değişkenlere göre incelenmesi amaçlanmaktadır. Bunun için araştırma tarama modeli ile desenlenmiştir. Tarama araştırmalarında; ölçme araçları ile bireylerin tutumları, düşünceleri ve inançları ölçülerek bu değişkenler arasındaki ilişkileri incelenir ve birtakım değişkenlere göre bu yapıların nasıl değiştiğini belirlemeye çalışılır (Christen vd., 2015; Kaptan, 1998).

2.1. Evren Örneklem

Türkiye’de 10-14 yaş aralığındaki bireyler araştırmanın evrenini oluşturmaktadır. Evrende bulunan birey sayısı 6.436.414 ’dir. Evrende bulunan 10-15 yaş arası bireylerin nicel temsil gücünü sağlamak amacıyla örneklem büyüklüğü, %99 güven aralığında, Cohen vd. (2007) tarafından belirtilen örneklem büyüklüğü dikkate alınarak, çalışma için gereken minimum birey sayısının 1927 kişi olması gerektiği belirlenmiştir. Araştırmanın örnekleme belirlenirken kademeli bir şekilde farklı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. İlk önce evrendeki alt grupların örnekleme tam olarak temsil edilmesini sağlamak amacıyla tabakalı örnekleme yönetimi tercih edilmiştir. Bunun için Türkiye evreni coğrafi bölgeler esas alınarak yedi tabakaya ayrılmıştır. Alfa kuşağını oluşturan birey sayısı tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1.

Alfa Kuşağını Oluşturan Birey Sayısı

Bölge	Bölgelere göre Evrendeki Birey Sayısı	Bölgenin Evren İçindeki Oranı (%)	Bölgelere göre Örnekleme Birey Sayısı	Bölgenin Örneklem İçindeki Oranı (%)
Akdeniz Bölgesi	888.159	13,79	301	15,29
Ege Bölgesi	697.495	10,83	201	10,19
Marmara Bölgesi	1.833.121	28,48	553	28,04
Karadeniz Bölgesi	508.221	7,89	159	8,062
İç Anadolu Bölgesi	977.155	15,18	310	15,72
Güney Doğu Anadolu Bölgesi	988.413	15,35	295	14,95
Doğu Anadolu Bölgesi	543.850	8,44	153	7,75
TOPLAM	6.436.414	100	1.972	100

Daha sonra her bölgeden uygulama yapılacak iller random yöntemiyle seçilmiştir. Seçilen iller içerisinde bulunan ilkokulların dördüncü sınıfları ve ortaokullar küme olarak kabul edilmiştir. Belirlenen kümeler içinden random olarak seçilen öğrenciler örnekleme dâhil edilmiştir. Alfa kuşağının yaş aralığında bulunan 0 ile 9 yaş arası kişiler, araştırma sorularının anlaşılabilirliğine uymadığından araştırma evrenine dâhil edilmemiştir. Araştırmanın evrenini oluşturan istatistiksel veriler tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2.

Örneklem demografik özellikleri

Değişken	Grup	F	%
Cinsiyet	Erkek	913	46,3
	Kadın	1059	53,7
	4. Sınıf	407	20,6
Sınıf	5. Sınıf	447	22,7
	6. Sınıf	378	19,2
	7. Sınıf	295	15,0
	8. Sınıf	445	22,6

Araştırma örneklemindeki katılımcıların %46,3'ü erkek, %53,7'si kadındır. Alfa kuşağının %20,6'sı dördüncü sınıfta, %22,7'si beşinci sınıfta, %19,2'si altıncı sınıfta, %15'i yedinci sınıfta ve %22,6'sı sekizinci sınıfta öğrenim görmektedirler.

2.2. Veri Toplama Aracı

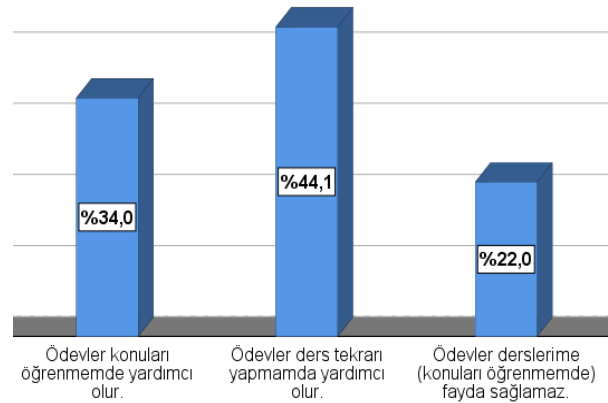
Alfa kuşağının eğitim süreçlerini baz parametrelere göre değerlendirmeleri için "Alfa kuşağının Eğitim Süreçlerini Değerlendirme Anketi" geliştirilmiştir. Alfa kuşağının Eğitim Süreçlerini Değerlendirme Anketi geliştirilirken araştırmacılar tarafından maddeler hazırlanmıştır. Daha sonra ankete ilişkin açıklayıcı bilgilerle beraber "anket taslak formu" oluşturulmuştur. Geliştirilen veri toplama aracının kapsam geçerliğini sağlamak için beş uzmandan görüş alınmıştır. Uzmanlar uzman değerlendirme formu ile görüşlerini iletilmişlerdir. Uzmanlardan gelen görüşler dikkate alınarak gerekli revizyonlar gerçekleştirilmiştir. Alfa kuşağının Eğitim Süreçlerini Değerlendirme Anketi'nin başlangıçtaki formu 15 kişilik bir deneme grubuna uygulanmıştır. Bu deneme grubundaki bireylerden anket maddelerinin anlaşılabilirliğine ilişkin görüşleri alınmıştır. Anket formunda bu ön deneme uygulamalarından gelen dönütlere göre gerekli düzenlemeler yapılarak veri toplama aracına son hali verilmiştir.

2.3. Veri Analizi

Araştırmada ilk önce Alfa kuşağının veri toplama aracındaki sorulara (Alfa kuşağının verilen ödevler hakkında düşünceleri, öğretmenler tarafından verilen ödevleri yapmak için gün içinde ayırdıkları süre, Alfa kuşağının okulun gerekliliğine ilişkin algıları ve okula devam etmek zorunda olunmasa yine de okula gitmek isteme durumları) seçeneklerine göre verdikleri cevapların frekans ve yüzdelik puanları incelenmiştir. Yine okul türü ve sınıf düzeyi değişkenine göre gerçekleşen farklılaşmanın önem kontrolü ki-kare bağımsızlık testi ile sınanmıştır. Eğitim araştırmalarında çoğu zaman verilerin analizinde manidarlık düzeyi .05 olarak kabul edilmektedir (Balci, 2004). Bu sebepten dolayı araştırmada kabul edilen manidarlık düzeyi .05'tir.

3. BULGULAR

Alfa kuşağının eğitim sürecinde verilen ödevlere ilişkin görüşleri; "Ödevler konuları öğrenmemde yardımcı olur", "Ödevler ders tekrarı yapmamda yardımcı olur", ve "Ödevler derslerime (konuları öğrenmemde) fayda sağlamaz" seçeneklerinde görüşleri alınmıştır. Bu seçeneklere göre verdikleri cevaplara ilişkin yüzdelikler hesaplanmış ve grafik hâlinde ifade edilmiştir.

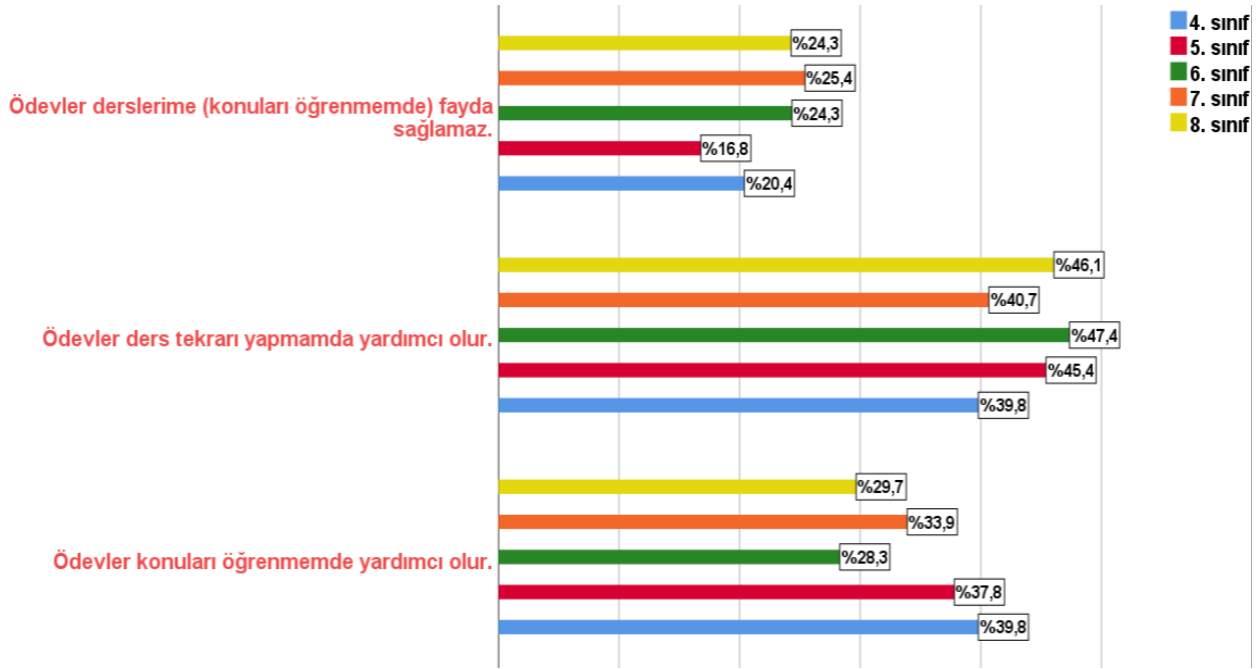


Grafik 1. Alfa kuşağının verilen ödevler hakkında düşünceleri

Alfa kuşağının ödevler hakkında düşünceleri ilişkin görüşleri incelendiğinde araştırma grubundaki öğrencilerin %22'si verilen ödevlerin dersleri kapsamında konuları öğrenmelerine bir faydası olmadığını düşünmektedirler. Öğrencilerin %34'ü verilen ödevlerin öğrenmelerine yardımcı olduğunu değerlendirirken, %44'ü ödevlerin derslerinde öğrendiklerini tekrar yapmalarına yardımcı olduğunu belirtmişlerdir.

Alfa kuşağının sınıf düzeyine göre ödevler hakkında düşüncelerine ilişkin görüşleri "Ödevler konuları öğrenmemde yardımcı olur", "Ödevler ders tekrarı yapmamda yardımcı olur", ve "Ödevler derslerime

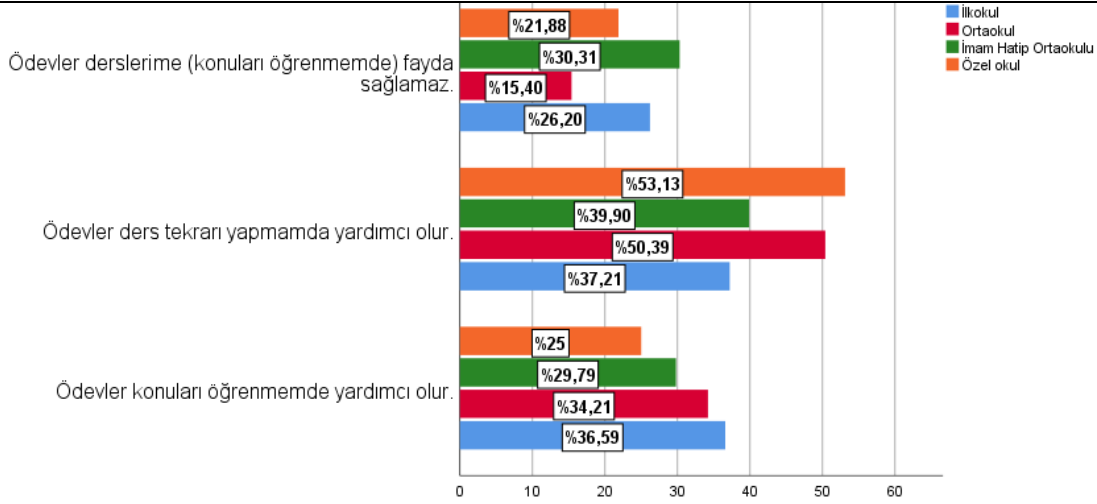
(konuları öğrenmemde) fayda sağlamaz” seçeneklerine göre verdikleri cevaplar arasındaki farklılaşma ki-kare bağımsızlık testi ile test edilmiştir.



$\chi^2 (8) = 25,563, p < .05$

Grafik 2. Sınıf düzeyine göre alfa kuşağının verilen ödevler hakkında düşünceleri

Grafik 2'ye göre, öğrencilerin devam sınıf düzeyine göre verilen ödevler hakkındaki görüşleri arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlıdır ($p < .05$). Bu farka ilişkin bazı sonuçlar şu şekildedir; dördüncü sınıfa devam eden öğrenciler verilen ödevlerin öğrenmelerine daha fazla yardımcı olduğunu düşünürken altıncı, yedinci ve sekizinci sınıfa devam eden öğrenciler verilen ödevlerin öğrenmelerine fayda göstermediğini düşünmektedirler. Ödevlerin konuları öğrenmelerine fayda sağlamadığı görüşüne en fazla katılanlar sınıf düzeyine göre yedinci sınıf öğrencileri olurken bu görüşe en az katılanlar ise beşinci sınıfa devam eden öğrenciler olmuştur. Altıncı sınıf öğrencilerinden ödevleri ders tekrarı yapmada yardımcı bir araç olarak görenlerin sayısı daha fazlayken; dördüncü sınıf öğrencilerinden ödevleri ders tekrarı yapmada yardımcı bir araç olarak görenlerin sayısı daha azdır. Araştırmanın bu bulgusu, bu sınıf düzeylerinin aynı zamanda ödevlerin konuları öğrenmede yardımcı rolü ile ilgili tam tersi bir görüş belirttiğini göstermiştir. Buna göre altıncı sınıf öğrencileri ödevlerin konuları öğrenmede yardımcı bir rol üstlendiği görüşüne diğer sınıf düzeylerinden daha az katılırken dördüncü sınıf öğrencileri ödevlerin öğrenmedeki yardımcı rolü görüşüne tüm sınıf düzeylerinden daha çok katılmaktadır.

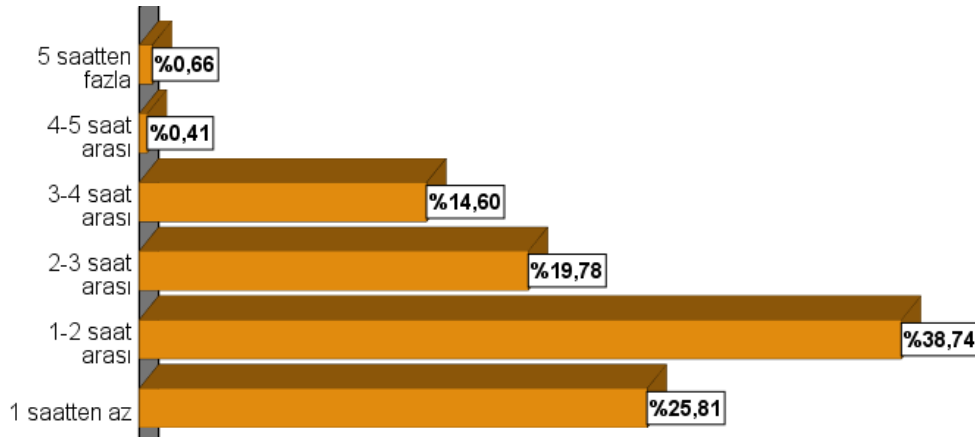


$\chi^2(9) = 56,646; p < .05$

Grafik 3. Okul türüne göre Alfa kuşağının öğretmenleri tarafından verilen ödevler hakkında düşünceleri

Alfa kuşağının okul türü değişkenine göre ödevler hakkında “Ödevler konuları öğrenmemde yardımcı olur”, “Ödevler ders tekrarı yapmamda yardımcı olur”, ve “Ödevler derslerime (konuları öğrenmemde) fayda sağlamaz” seçeneklerine göre verdikleri cevaplar arasındaki farklılaşma ki-kare bağımsızlık testi ile test edilmiştir. Bu sonuçlara göre öğrencilerin devam ettikleri okul türüne göre verilen ödevler hakkındaki görüşleri arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlıdır ($p < .05$). İlkokula devam eden öğrenciler verilen ödevlerin öğrenmelerine daha fazla yardımcı olduğunu düşünürken İmam-Hatip ortaokuluna devam eden öğrenciler verilen ödevlerin öğrenmelerine fayda göstermediğini değerlendirmektedirler. Kamu ortaokul ve özel okula giden öğrenciler verilen ödevlerin ders tekrarlarına fayda gösterdiği düşüncesine sahiptirler.

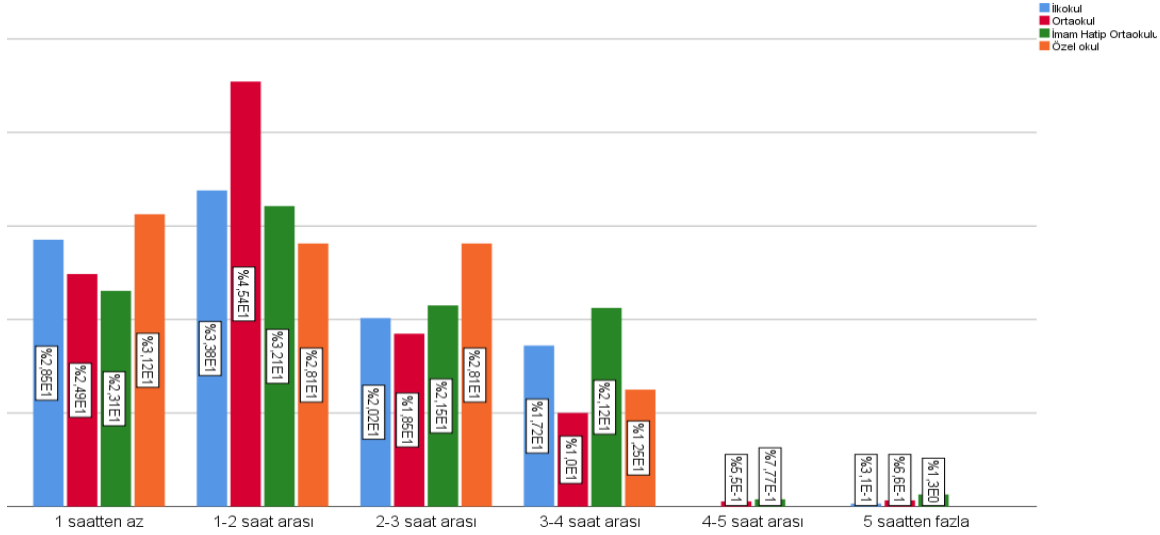
Alfa kuşağının öğretmenleri tarafından verilen ödevleri yapmak için gün içinde ayırdıkları süreye ilişkin görüşleri; “1 saatten az”, “1-2 saat arası” “2-3 saat arası”, “3-4 saat arası”, “4-5 saat arası” ve “5 saatten fazla” saat aralıklarına dayalı oluşturulan gruplandırmalara göre alınmıştır. Bu gruplandırma ile oluşturulan seçeneklere göre verdikleri cevaplara ilişkin yüzdeler grafik haline dönüştürülmüştür.



Grafik 4. Alfa kuşağının öğretmenleri tarafından verilen ödevleri yapmak için gün içinde ayırdıkları süre

Alfa kuşağının öğretmenleri tarafından verilen ödevleri yapmak için gün içinde ayırdıkları süreye ilişkin cevapları incelendiğinde öğrencilerin yaklaşık %39'u öğretmenleri tarafından verilen ödevleri yapmak için gün içinde ayırdıkları süre 1-2 saat aralığında iken, yaklaşık %26'sı bir saatten az zaman ayırdığı görülmektedir. Öğrencilerin yaklaşık %20'si ise günün 2 ila 3 saatini ödev yapmak için ayırmaktadır.

Alfa Kuşağının Eğitim Sürelerine İlişkin Görüşleri

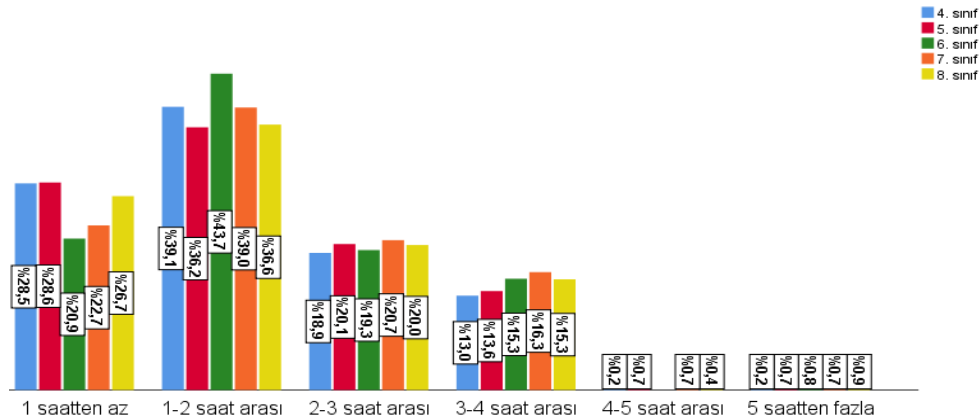


$\chi^2(15) = 62,236^1$; $p < .05$

Grafik 5. Okul türüne göre Alfa kuşağının öğretmenleri tarafından verilen ödevleri yapmak için gün içinde ayırdıkları süre

Öğrencilerin devam etikleri okul türüne göre öğretmenleri tarafından verilen ödevleri yapmak için gün içinde ayırdıkları süreler farklılaşmaktadır. Ödevlerine en fazla bir saatten az zaman ayıran sırasıyla özel okul, ilkokul, ortaokul ve imam-hatip ortaokulu öğrencileridir. Ödevlerine 1-2 saat aralığında zaman ayıranlar sırasıyla ortaokul, ilkokul, imam-hatip ve özel okul öğrencileridir. Ödevlerine 3-4 saat aralığında zaman ayıran öğrenciler imam-hatip ortaokulu öğrencileridir. İmam hatip ortaokullarını ilkokullar ve özel okullar takip etmektedir.

Alfa kuşağının öğretmenleri tarafından verilen ödevleri yapmak için gün içinde ayırdıkları süreye ilişkin "1 saatten az", "1-2 saat arası" "2-3 saat arası", "3-4 saat arası", "4-5 saat arası" ve "5 saatten fazla" saat aralıklarına dayalı oluşturulan gruplandırmalara göre verdikleri cevaplardaki sınıf düzeyi değişkenine göre farklılaşma ki-kare bağımsızlık testi ile sınanmıştır.

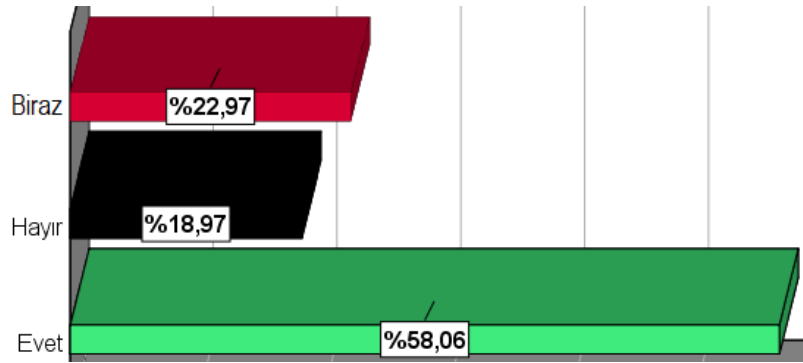


$\chi^2(20) = 17,754$; $p > .05$

Grafik 6. Sınıf düzeyine göre Alfa kuşağının öğretmenleri tarafından verilen ödevleri yapmak için gün içinde ayırdıkları süre

Öğrencilerin devam etikleri sınıf düzeyine göre öğretmenleri tarafından verilen ödevleri yapmak için gün içinde ayırdıkları süreler farklılaşmamaktadır. Ancak ödev için bir saatten az zaman ayıran sınıflar içerisinde dördüncü ve beşinci sınıflar öne çıkarken ödev için günde 1 ila 2 saat arasında zaman ayıran sınıflar içerisinde altıncı sınıflar daha fazla orana sahip görülmektedir.

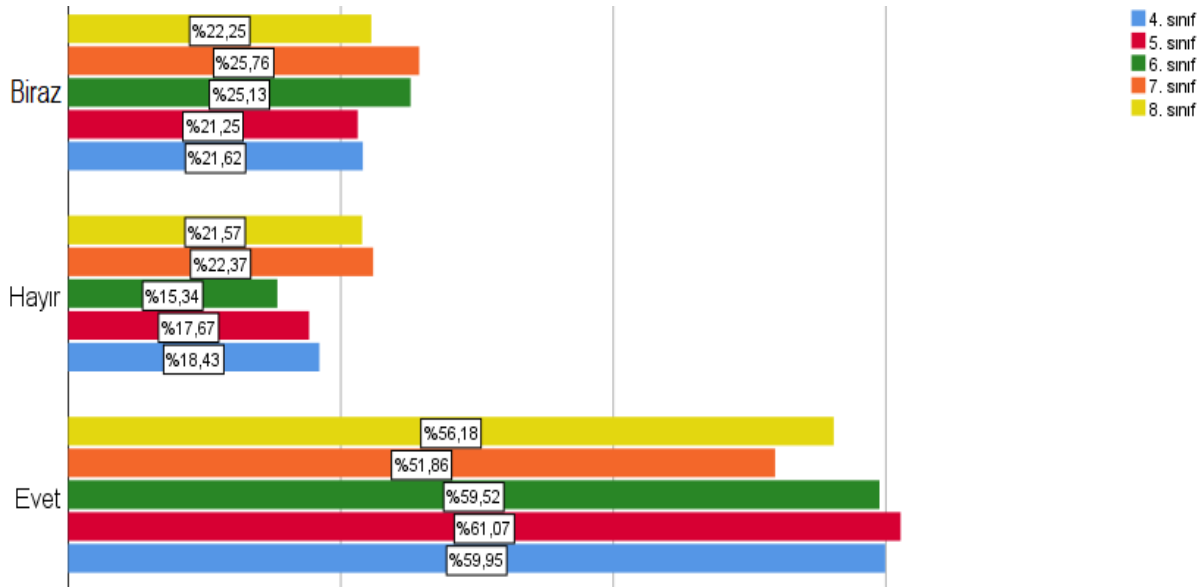
Alfa kuşağı, okulun gerekliliğine ilişkin görüşlerini; “Biraz”, “Hayır” ve “Evet” gruplandırmalarına göre ifade etmişlerdir. Bu gruplandırmayla oluşturulan seçeneklere göre verdikleri cevaplara ilişkin yüzdelikler grafik haline dönüştürülmüştür.



Grafik 7. Alfa kuşağının okulun gerekliliğine ilişkin algıları

Araştırma grubundaki Alfa kuşağının yaklaşık %19'u okulu gereksiz görürken %23'ü okulu biraz gerekli görmektedir. %58'i ise okulu gerekli görmektedirler.

Alfa kuşağının okulun gerekliliğine ilişkin algılarına dair görüşleri; “Biraz”, “Hayır” ve “Evet” gruplandırmalarına ayrılarak alınmış ve verdikleri cevapların sınıf değişkenine göre farklılaşması incelenerek sonuçlar grafik hâlinde ifade edilmiştir.

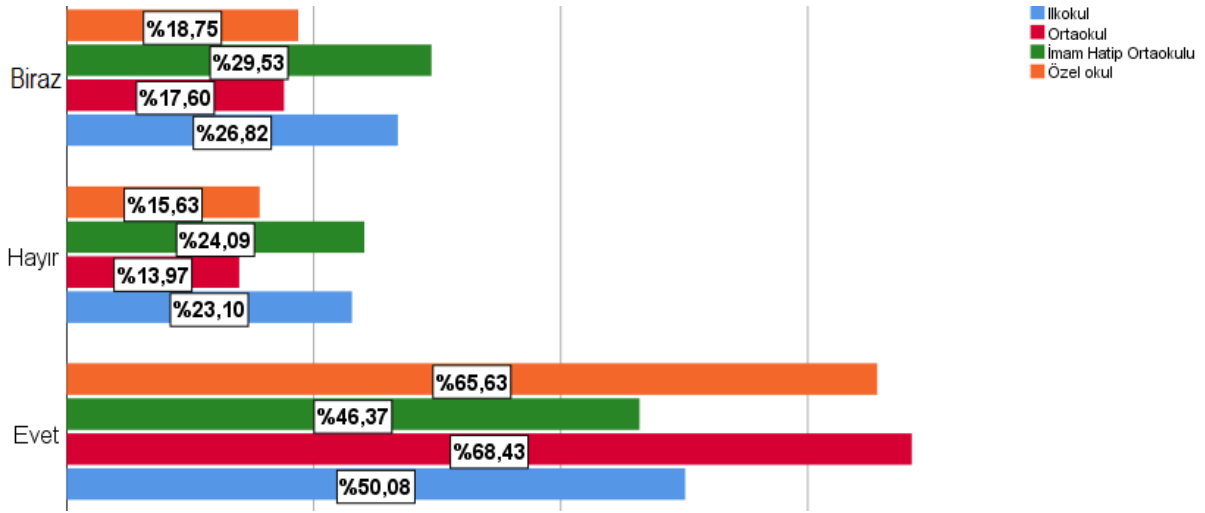


$\chi^2 (8) = 12,550$; $p > .05$

Grafik 8. Sınıf değişkenine göre Alfa kuşağının okulun gerekliliğine ilişkin algıları

Alfa kuşağının devam ettikleri sınıf düzeyine göre okulun gerekliliğine ilişkin algıları farklılaşmamaktadır.

Alfa Kuşağının Eğitim Süreçlerine İlişkin Görüşleri

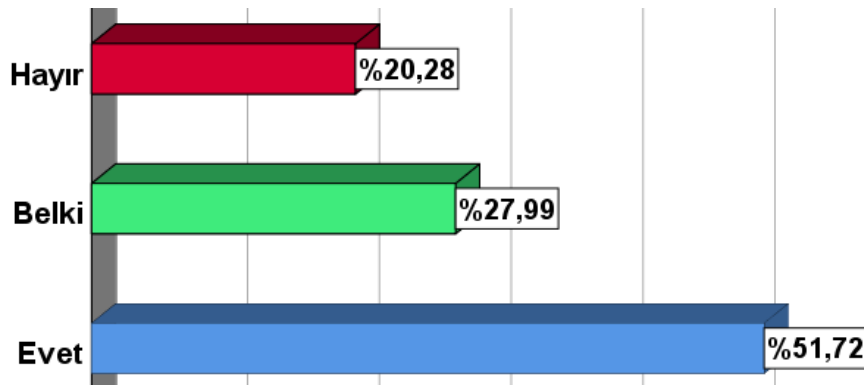


$\chi^2 (6) = 79,665; p < .05$

Grafik 9. Okul türüne göre alfa kuşağının okulun gerekliliğine ilişkin algıları

Alfa kuşağının okul türü değişkenine göre okulun gerekliliğine ilişkin algılarının farklılaşp farklılaşmaması ki-kare bağımsızlık testi ile sınanmıştır. Bu sonuçlara göre Alfa kuşağının devam etikleri okul türü değişkenine göre okulun gerekliliğine ilişkin algıları farklılaşmaktadır ($p < .05$). Devam edilen okul türüne göre okulu en fazla gereksiz gören öğrencilerin öğrenim gördüğü okul türleri sırasıyla imam-hatip ortaokulu, ilkokul, özel okul ve ortaokul öğrencileridir. Yine verilen cevaplara göre devam edilen okullardan en çok gerekli görülen okul türleri ortaokullar ve özel okullardır. Okulu biraz gerekli gören okul türü ise imam hatip ortaokullarıdır.

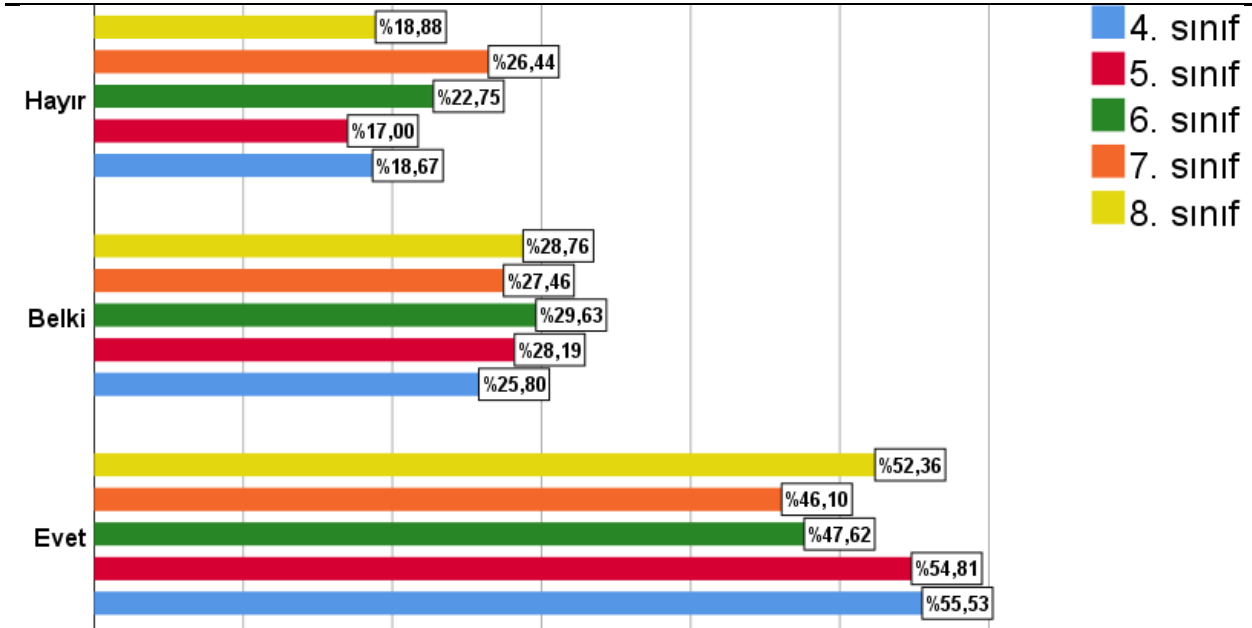
Alfa kuşağının okula devam etmek zorunda olunmasa yine de okula gitmek isteme durumlarına ilişkin görüşleri; "Biraz", "Hayır" ve "Evet" gruplandırmalarına göre alınmış ve verdikleri cevaplar grafik hâlinde ifade edilmiştir.



Grafik 10. Okula devam etmek zorunda olunmasa yine de okula gitmek isteme durumları

Alfa kuşağının yaklaşık %52'si okula devam etmek zorunda olmasalardı yine de okula gitmek isteyebileceklerini ifade etmiştir. Alfa kuşağında yaklaşık her beş kişiden biri böyle bir durumda okula gitmek istemediklerini belirtmiştir.

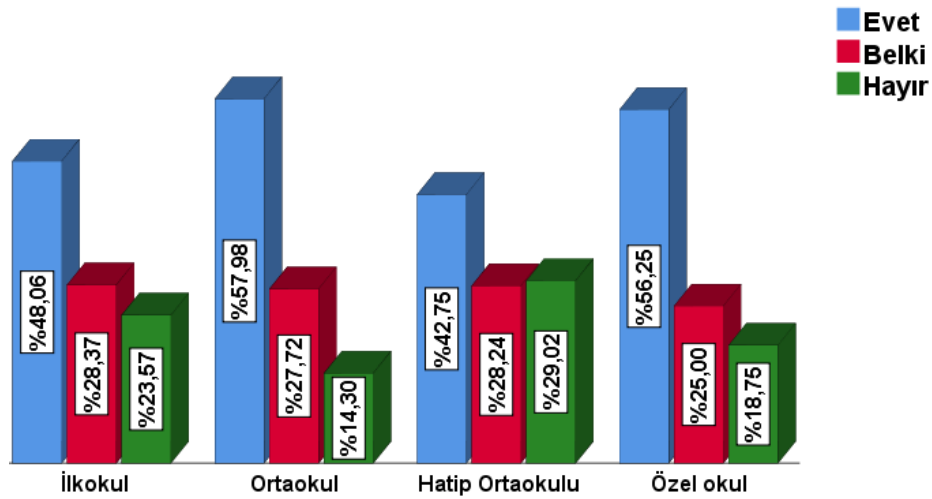
Alfa kuşağının okula devam etmek zorunda olmasaydınız yine de okula gitmek isteme durumlarına ilişkin görüşlerini; "Biraz", "Hayır" ve "Evet" gruplandırmalara göre verdikleri cevaplar sınıf düzeyi değişkenine göre farklılaşması incelenmiş ve sonuçlar grafik halinde ifade edilmiştir.



$\chi^2 (8) = 16,199; p < .05$

Grafik 11. Sınıf düzeyine göre okula devam etmek zorunda olunmasa yine de okula gitmek istemelerine ilişkin durumları

Alfa kuşağının devam ettikleri sınıf düzeyine göre devam zorunluluğu kalktığında en fazla okula gitmek istemeyen ilk iki grup sırasıyla yedinci ve altıncı sınıflara devam eden Alfa kuşağıdır. Devam zorunluluğu kalksa bile yine de okula gitmek isterdim diyen ilk grup dördüncü ve beşinci sınıf öğrencileridir. Devam zorunluluğu kalksa bile yine de okula gitmek istemedi kararsız kalan öğrenciler içerisinde en az kararsızlık yaşayanlar dördüncü sınıf öğrencileridir.



$\chi^2 (6) = 48,860; p < .05$

Grafik 11. Okul türüne göre okula devam etmek zorunda olunmasa yine de okula gitmek istemelerine ilişkin durumları

Alfa kuşağının okula devam etmek zorunda olunmasa yine de okula gitmek isteme durumlarına ilişkin yapılan ankete verdikleri cevapların okul değişkenine göre farklılaşması ki-kare bağımsızlık testi ile analiz edilmiştir. Gerçekleştirilen bu analize göre okul türü değişkenine göre Alfa kuşağının okula devam etmek zorunda olunmasa yine de okula gitmek isteme durumlarına ilişkin görüşleri farklılaşmaktadır

($p < .05$). Devam zorunluluğunun olmadığı durumlarda okula en fazla gitmek isteyen özel okul öğrencileridir. Böyle bir durumda okula gitmek istemeyen grup ise imam-hatip ortaokulu öğrencileridir.

4. TARTIŞMA VE SONUÇ

Alfa kuşağının çeşitli eğitim süreçlerine yönelik sahip oldukları görüşlerinin betimlenmesinin amaçlandığı bu çalışmada, Alfa kuşağı öğrencilerinin okullarda verilen ödevlere olumlu bir bakış açısıyla yaklaştıkları sonucuna ulaşılmıştır. Yaklaşık her on Alfa kuşağı öğrencinin sekizi ödevler ile ilgili olumlu bir görüş bildirirken yaklaşık her on öğrencinin ikisi ödevlerin eğitim sürecinde faydasız olduğunu ifade etmiştir. Aslında ev ödevleri ile ilgili birçok görüş, ödevlerin öğrencilerin akademik performansını ve belirli becerilerini artırmada önemli bir etken olduğu yönündedir. Örneğin Paudel (2022) ve Saam ve Jeong (2013) tarafından yapılan araştırmalar; ev ödevlerinin bilginin kalıcılığını, kavramların anlaşılmasını ve genel akademik başarıyı artırarak öğrencilerin akademik başarılarını önemli ölçüde geliştirdiğini göstermektedir. Benzer şekilde, Filiz ve Altınay (2018), ev ödevlerinin; öğrencilerin sosyal, akademik ve duygusal becerilerini artırabildiğini tespit ederek ev ödevlerinin öğrenciler için avantajlı olduğu görüşünü desteklemiştir. Ev ödevlerinin öğrenciler açısından avantajlarının yapılan çeşitli çalışmalarda sıklıkla vurgulanmasına paralel olarak öğrencilerin ev ödevleri ile ilgili olumlu tutumlar barındırdıkları da literatürde yer bulmaktadır. Gedik vd. (2018) tarafından gerçekleştirilen çalışmaya göre öğrenciler ev ödevlerini öğrenilen bir konuyu tekrar etme ve pekiştirme amacıyla gerçekleştirmektedir. Ayrıca yine öğrencilere göre verilen ödevler günlük yaşantı içerisinde de öğrenciler için fayda sağlayabilmektedir. Benzer bir biçimde Dilekçi (2023) tarafından yapılan çalışma da ödevin öğrenciler açısından öğrenilen konunun pekiştirilmesi ve sınavlarda akademik destek sunması açısından gerekli görüldüğünü ortaya koymaktadır. Holland vd. (2021), ödevlerin öğrenciler açısından akademik stres, uyku bozukluğu gibi sorunlara neden olsa bile verilen ödevlerin çalışma alışkanlığını destekleyici ve öğrenme sürecinde sorumluluğu geliştirebilecek nitelikte kabul edildiğini ifade etmektedir. Öğrencilerin ödevler hakkındaki görüşlerini barındıran tüm bu bulgular bir arada düşünüldüğünde, araştırmada elde edilen bulgularla örtüştüğü görülmektedir.

Araştırma bulguları Alfa kuşağı öğrencilerinin ödevlere bakış açılarının yanı sıra günlük yaşamlarında ödevleri yapmak için harcadıkları süreleri de ortaya koymaktadır. Elde edilen bulgular Alfa kuşağı öğrencilerinin çoğunlukla günlük 1-2 saatlerini ödev yapmaya ayırdıklarını göstermektedir. Öğrencilerin ödev için harcadıkları zaman, akademik seviye, konu ve bireysel çalışma alışkanlıkları gibi birçok faktöre bağlı olarak değişiklik gösterebilen bir eğitim süreci olarak değerlendirilmektedir (Chang vd., 2014). PISA 2022 raporunda da belirtildiği üzere öğrencilerin ev ödevleri için harcadıkları sürenin Ekonomik Kalkınma ve İş Birliği Örgütü [OECD] ortalaması 1,5 saat olarak görülmektedir (OECD, 2023). Aynı raporda Türkiye ortalaması 1,9 saat olarak raporlaştırılmıştır. Bununla birlikte Zhou vd. (2023), öğrencilerin ödev için ortalama 1,6 saatlerini ayırdıklarını ifade etmektedir. Ancak çalışmalarda bahsedilen bu ortalama süre üzerinde öğrencilerin ödevlerini gerçekleştirdikleri ders türü, öğrencinin içinde bulunduğu kültür, cinsiyet veya motivasyon gibi faktörler belirleyici olabilmektedir (Chang vd., 2014; Fernández-Alonso vd., 2019). Ödev üzerindeki değişkenliğe neden olan faktörler içerisinde öğrencilerin öğrenim gördükleri kademeler de gösterilebilir. Araştırma kapsamında farklı öğrenim kademelerinde öğrencilerin harcadıkları ödev süreleri ile ilgili anlamlı bir farklılık bulunmamış ancak okul türüne göre ödev yapma süresinin farklılaştığı tespit edilmiştir. Elde edilen bu bulgu Dunatchik ve Park (2022)'nin okul türü değişkenine göre elde ettiği sonuçlarla örtüşürken, Özyıldırım (2022)'in sınıf kademesine yönelik elde ettiği sonuçlarla örtüşmemektedir.

Alfa kuşağının eğitim süreçlerine ilişkin görüşleri arasında okulun gerekliliği ile ilgili bulgular da elde edilmiştir. Yaklaşık her beş Alfa kuşağı öğrencisinden dördünün okulu gerekli veya biraz gerekli olarak değerlendirmesi, okulun Alfa kuşağı açısından önemli bir yer olarak görüldüğünü göstermektedir. McCrindle (2021)'e göre de okullar Alfa kuşağının sosyal ve duygusal gelişimleri açısından önemli ortamlardır. Alfa kuşağı çocuklar, okulu hem öğrenme hem de iş birliği, empati, duygu yönetimi gibi

sosyal deneyimleri edinebilecekleri bir yer olarak değerlendirilmektedir. Ayrıca okulun Alfa kuşağının mesleki gelişimine yönelik destek sağlaması ve kariyer planlanmasında önemli bir yer tutması da bu algının nedenleri arasında gösterilebilir (Yurtseven, 2020). Okulun öğrenciler tarafından gerekli bir ortam olarak algılanması, öğrencilerin okul devamlılığı üzerinde etki oluşturabilecek bir faktördür. Gülcemal (2019)'in gerçekleştirdiği çalışmada öğrencilerin okulu kırma davranışını düşük düzeyde sergilemesi de öğrencilerin okula yönelik olumlu tutumlarını destekler niteliktedir. Benzer bir şekilde Çetinkaya vd. (2019), öğrencilerin okula karşı yüksek bağlılık sergileyerek olumlu bir tutum ortaya koyduklarını ifade etmiştir. Halef ve Göçen (2021)'in ulaştığı sonuçlar da öğrencilerin okula karşı benimsedikleri olumlu tutumun altında daha çok arkadaş ilişkilerinin yattığını göstermektedir. Zaten Alfa kuşağı karakteristik olarak arkadaş ilişkilerine önem veren, sosyal becerileri ön planda tutabilen bir kuşak olarak değerlendirilmektedir. Tüm bu bulgular araştırma kapsamında elde edilen olumlu okul algısı ile örtüşmektedir. Öğrencilerin okulu gerekli görmeleri okula yönelik devamlılıklarını da paralel olarak etkilemektedir. Araştırmada elde edilen bir diğer bulgu da öğrencilerin okula devam etme zorunlulukları olmadığı takdirde okula devam etme isteğinde bulduklarını göstermektedir. Bu bulgu okulun gerekli görülmesi ile ilgili olarak değerlendirilebilir. Ortaokul öğrencilerinin okulu gerekli görme yoğunluğu ile yine ortaokul öğrencilerinin devam etme zorunluluğu olmamasına rağmen devam etme isteği arasındaki paralellik de bu durumu destekler niteliktedir. Ayrıca benzer durum diğer okul türleri açısından da geçerlidir. Alfa kuşağının okula olan bağlılığının altında onların sosyal bir kişiliğe sahip olmaları ve Covid-19 pandemisi sürecinde kuşak üyelerinin elinden sosyalleşme rollerinin alınmasının yattığı düşünülebilir. Çünkü pandemi döneminde okulların kapatılması ve bireylere sosyal izolasyon uygulanması sonucunda Alfa kuşağı öğrencileri çevreleri ve arkadaşları ile daha sınırlı bir etkileşim içinde olmuşlardır. Uygulanan bu izolasyon sonucunda öğrencilerde kaygı, stres ve depresyon gibi sorunlarda artışlar meydana gelmiştir (Salma, 2021; Verma ve Verma, 2020). Oysa ki okulun taşıdığı nitelikler açısından iyi olarak değerlendirilmesi, öğrencilerin yaşadıkları depresyon gibi olumsuz duygulara karşı koruyucu bir görev üstlenmesi anlamına gelmektedir (Greenberg, 1999 Alfa kuşağının okulu bu yönüyle algılaması, okula olan bağlılıklarının sağlam olduğu ve bu bağlılığın neticesi olarak okula yükledikleri anlamın olumlu yönde etkilediği anlamına gelebilir.

Sonuç olarak gerçekleştirilen bu araştırma ile, Alfa kuşağının çeşitli eğitim süreçlerine detaylı bir bakış açısı oluşturabilmesi adına önemli bulgulara ulaşılmıştır. Elde edilen bulgular ile Alfa kuşağının eğitim ile olan bağı derinlemesine incelenebilir. Araştırma; eğitim süreci olarak ödevlere bakış açısı, ödev yapma zamanı ve okulun gerekliliği ile okula devam etme isteğini kapsadığı için başka eğitim süreçleri açısından sınırlılıklar barındırmaktadır. Bu sınırlılıkların daraltılabilmesi için Alfa kuşağı öğrencileri üzerinde farklı eğitim süreçlerini konu edinen çalışmalar yürütülebilir, Alfa kuşağının eğitime bakış açısı daha geniş bir perspektifte ele alınabilir. Çalışma sonucunda elde edilen bulgular dikkate alınarak aşağıdaki önerilerde bulunulabilir:

- Alfa kuşağı, farklı eğitim süreçleri göz önüne alınarak incelenebilir.
- Alfa kuşağının eğitim süreçlerine bakarak yeni politikalar geliştirilebilir.
- Alfa kuşağının eğitim süreçlerini algılama biçimlerine göre mevcut uygulamalarda revizyona gidilebilir.
- Ödevlerin öğrenciler için daha faydalı hâle getirebilmek ve ödevin fayda sağlamadığı inancına ait oranları düşürebilmek için eğitimciler tarafından ödevlerle ilgili yeni bir yaklaşım geliştirilebilir.

KAYNAKÇA

- Balcı, A. (2004). *Sosyal bilimlerde araştırma. Yöntem, teknik ve ilkeler*, Ankara: PegemA Yayınları.
- Beck, U. ve Beck-Gernsheim, E. (2008). Global generations and the trap of methodological nationalism for a cosmopolitan turn in the sociology of youth and generation. *European Sociological Review*, 25(1), 25-36. <https://doi.org/10.1093/esr/jcn032>
- Chang, C. B., Wall, D., Tare, M., Golonka, E. M., ve Vatz, K. (2014). Relationships of attitudes toward homework and time spent on homework to course outcomes: the case of foreign language learning. *Journal of Educational Psychology*, 106(4), 1049-1065. <https://doi.org/10.1037/a0036497>
- Christensen, L. B., Johnson, B., ve Turner, L. A. (2015). *Araştırma yöntemleri: Desen ve analiz*. A. Aypay (çev.ed.). Ankara: Anı Yayınları
- Cohen, L., Manion, L. ve Morrison, K. (2007). *Research methods in education* (6. Baskı). London: Routledge.
- Dilekçi, A. (2023). Türkçe derslerindeki ödevler hakkında öğrenci, öğretmen ve veli görüşleri. *Journal of Mother Tongue Education/Ana Dili Eğitim Dergisi*, 11(3).
- Dunatchik, A., ve Park, H. (2022). Racial and ethnic differences in homework time among US teens. *Sociological Perspectives*, 65(6), 1144-1168.
- Edmunds, J. ve Turner, B. S. (2005). Global generations: Social change in the twentieth century. *The British Journal of Sociology*, 56(4), 559-577. <https://doi.org/10.1111/j.1468-4446.2005.00083.x>
- Evans, C., ve Robertson, W. (2020). The four phases of the digital natives debate. *Human Behavior and Emerging Technologies*, 2(3), 269-277.
- Fernández-Alonso, R., Woitschach, P., Álvarez-Díaz, M., González-López, A. M., Cuesta, M., ve Muñiz, J. (2019). Homework and academic achievement in Latin America: A multilevel approach. *Frontiers in Psychology*, 10, 437603.
- Filiz, S. B. and Altınay, Y. B. (2018). Views of primary teachers about homework (a qualitative analysis). *Journal of Education and Training Studies*, 6(9), 152. <https://doi.org/10.11114/jets.v6i9.3382>
- Gedik, N., Altıntaş, E., ve Kaya, H. (2018). Fen ve teknoloji dersinde verilen ev ödevleri hakkındaki öğrenci görüşleri. *Journal of European Education*, 1(1), 6-13.
- Greenberg, M. T. (1999). *Attachment and psychopathology in childhood*. In J. Cassidy and P. R. Shaver (Eds.), *Handbook of attachment: Theory, research and clinical applications* (pp. 469-496). New York: Guilford Press.
- Gülcemal, E. (2019). *Okula yönelik tutum ve okul algısının öğrencilerin okulu kırma davranışı ile ilişkisi*. Yüksek Lisans Tezi [Hacettepe Üniversitesi]
- Halef, A., ve Göçen, A. (2021). Suriyeli öğrencilerin okula yönelik tutumları. *Journal of Global Sport and Education Research*, 4(1), 17-32.
- Holland, M. L., Courtney, M., Vergara, J., McIntyre, D., Nix, S., Marion, A., ... ve Shergill, G. (2021). Homework and children in grades 3–6: purpose, policy and non-academic impact. *Child ve Amp; Youth Care Forum*, 50(4), 631-651. <https://doi.org/10.1007/s10566-021-09602-8>
- Huth, K. (2020). Connecting with Generation Alpha. *Christian Teachers Journal*, 28(1), 24-27.

- Jezard, A. (2018). 3 key skill sets for the workers of 2030. Retrieved from: <https://www.weforum.org/agenda/2018/06/the-3-skill-sets-workers-need-to-develop-between-now-and-2030/>
- Kaptan, S. (1998). *Bilimsel araştırma ve istatistik teknikleri*. Ankara: Tekışık Yayınları.
- Lee, J. and Lee, Y. (2021). Structural equation model of elementary school students' quality of life related to smart devices usage based on precede model. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(8), 4301. <https://doi.org/10.3390/ijerph18084301>
- McCrinkle, M. (2021). *Generation alpha*. Hachette UK.
- McCrinkle, M., ve Wolfinger, E. (2021). *The ABC of XYZ: Understanding the Global generations*. The ABC of XYZ.
- OECD (2023) PISA 2022 Results (Volume I): The State of Learning and Equity in Education. <https://www.oecd-ilibrary.org/sites/9149c2f5/en/index.html?itemId=/content/component/9149c2f5-en>
- Özyıldırım, G. (2022). Time spent on homework and academic achievement: A meta-analysis study related to results of TIMSS. *Psicología Educativa. Revista de los Psicólogos de la Educación*, 28(1), 13-21.
- Paudel, P. (2022). Supporting homework: reverence or profanity on students' academic achievements. *International Journal on Studies in Education*, 5(1), 88-105. <https://doi.org/10.46328/ijonse.99>
- Rathore, B. (2023). Future of AI ve generation alpha: ChatGPT beyond Boundaries. *Eduzone: International Peer Reviewed/Refereed Multidisciplinary Journal*, 12(1), 63-68.
- Saam, J. and Jeong, T. (2013). In search of the epiphany of homework assignments: A model of evaluating local schools' homework practices. *Universal Journal of Educational Research*, 1(2), 119-127. <https://doi.org/10.13189/ujer.2013.010212>
- Salma, U. (2021). Impact of covid-19 on middle childhood social and emotional development: A narrative review with recommendations. *Sunan Kalijaga International Journal on Islamic Educational Research*, 5(1), 61-75. <https://doi.org/10.14421/skijier.2021.51.05>
- Sebanc, A. M., Guimond, A. B., ve Lutgen, J. (2014). Transactional relationships between latinos' friendship quality and academic achievement during the transition to middle school. *The Journal of Early Adolescence*, 36(1), 108-138. <https://doi.org/10.1177/0272431614556347>
- Sebbowa, D. K., Ng'ambi, D., ve Brown, C. (2014). Using wikis to teach history education to 21st century learners: a hermeneutic perspective. *Critical Studies in Teaching and Learning*, 2(2), 24-48. <https://doi.org/10.14426/cristal.v2i2.34>
- Verma, R. and Verma, R. (2020). Child vulnerabilities and family-based childcare systems: Covid-19 challenges of foster care and adoption in india. *Institutionalised Children Explorations and Beyond*, 8(1), 79-89. <https://doi.org/10.1177/2349300320970322>
- Wardat, Y., Belbase, S., Tairab, H., Takriti, R., Efstratopoulou, M., ve Dodeen, H. (2022). The influence of school factors on students' mathematics achievements in trends in international mathematics and science study (timss) in abu dhabi emirate schools. *Education Sciences*, 12(7), 424. <https://doi.org/10.3390/educsci12070424>
- Yılmaz, E. (2016). *Eğitim bilimlerinden yansımalar*. Konya: Çizgi Kitapevi Yayınları.

Yılmaz, E., ve Alkış, M. (2019). 21. yüzyıl yeterlilikleri ölçeği'nin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *The Journal of International Lingual Social and Educational Sciences*, 5(1), 125-154.

Yurtseven N. (2020). *The teacher of generation alpha*. Peter Lang

Zhou, H., Liu, J., Shao, Y., & Yanyan, T. (2023). How much is too much time spent on homework: An exploratory study based on a Bayesian multilevel piecewise model with a random change point. *Educational Studies*, 1-13.

Ziatdinov, R., ve Cilliers, J. (2022). Generation Alpha: Understanding the next cohort of university students. *arXiv preprint arXiv:2202.01422*.

ARAŞTIRMANIN ETİK İZİNİ

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması gerektiği belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik kurul izin bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Necmettin Erbakan Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu

Etik değerlendirme kararının tarihi: 10.03.2023

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: 2023/122

ARAŞTIRMACILARIN KATKI ORANI

1. yazarın araştırmaya katkı oranı %60, 2. yazarın araştırmaya katkı oranı %40'dır.

Yazar 1: Araştırmanın tasarlanması, veri analizi, raporlaştırma.

Yazar 2: Yöntemin belirlenmesi, Literatür taraması, veri toplama